



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Aprendizagens em História e as estratégias pedagógicas. Um estudo com alunos/as do 6.º ano de escolaridade.

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

2022, Joana Rosa Antunes Lopes

Nota: Para efeitos de elaboração das referências bibliográficas, utilizou-se o sistema APA7.



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Joana Rosa Antunes Lopes

Aprendizagens em História e as estratégias pedagógicas. Um estudo com
alunos/as do 6.º ano de escolaridade.

Relatório Final de 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,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Natália Pires

Arguente: Professora Doutora Cláudia Sofia Ribeiro

Orientador: Professor Doutor Luís Mota

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota.

Maio de 2022

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Luís Mota, que soube sempre o que dizer e quando o fazer, ajudando-me a manter o foco e a calma, por mais difícil que fosse controlar todas as ideias que surgiram ao longo dos últimos dois anos. Pela paciência, disponibilidade, dedicação, rigor científico, comentários construtivos e amizade.

À professora cooperante, Edite Fernandes, que me providenciou as ferramentas necessárias para desenvolver a intervenção, permitindo-me ver que quando abraçamos a profissão com afinco podemos fazer com que qualquer criança se apaixone pelo Mundo.

À professora bibliotecária, Maria João Caldeira, por despende uma tarde enriquecedora comigo na Biblioteca Municipal a recolher os recursos necessários para a construção dos trabalhos, mostrando-se sempre disponível a auxiliar.

Aos 44 alunos e alunas que integraram o meu estudo, a todos no geral e em particular, por me ajudarem a crescer e aprender com eles, pelo desafio que foi e a alegria que me deram durante os meses que tive o privilégio de acompanhar.

Às minhas amigas - Carol, Rita, Inês, Mariana C., Mafalda, Vanessa, Bruna, Mariana F., Catarina, Bia, Manaia - por marcarem a sua presença, mesmo que em diferentes fases, ajudando-me a espairecer e valorizar as pausas, curtas ou longas, entre tardes de comédia e noites de existencialismos.

À Ana Luz, praticamente, a minha marca de nascença, a “irmã de coração”, os ouvidos para as minhas preocupações. Obrigada pela segurança que me transmite, lembrando-me que serás uma constante, um coração enorme para o caos que consigo ser. Que isto nunca passe, como sabemos, *já ultrapassámos o prazo de validade*.

Aos que se tornaram a família de Cabo Verde - Paula, Mariana e Rui -, pelas conversas de café, de restaurante, de praia, de carro, de hotel, de casa em casa, de escola,... obrigada!

À Carolina e à Micas, que apareceram na minha vida, cada uma no seu tempo, e me ajudaram a olhar para a profissão, para mim, para a vida, de uma forma mais bonita, mais pura, mais autêntica. Obrigada por serem amor, serão a chave que

vou sempre guardar, não para a nossa casa em São Vicente, mas para uma amizade eterna.

Aos meus tios e tias, - Paulo, Inês, Beta, Aida, Duarte, Célia - por, cada um de forma especial, estar sempre presente e me fazer sentir o calor da família. Obrigada por me acompanharem em todas as etapas da vida.

Aos meus primos, - Tiago, Pedro e Luís - por me marcarem pela maneira de ser e viver a adolescência.

Aos meus avós, que me despertaram o interesse pelo período do Estado Novo, pela Guerra Colonial, por serem o exemplo das duas realidades que marcaram a História de Portugal.

Às minhas avós, que estiveram sempre presentes, de diferentes formas. As minhas “segundas mães”, que me ensinaram a valorizar o tempo e as pessoas, que foram a minha casa sempre que precisei, sempre que os meus pais precisaram. Levarei em mim uma grande parte de vocês, os meus modelos e marcas de superação e resiliência. Exemplos de ser mulher. Nunca vos poderei agradecer que chegue.

À minha mais recente estrela, que estive lá em todos os cortejos e marcos académicos e me ensinou a tratar todos de igual modo. Sei que te orgulharias deste momento, a tua *pirata*.

Aos meus irmãos, a minha maior motivação. Obrigada por testarem as atividades que realizei e serem honestos quando precisei, são pequenos grandes adultos. À Leonor *a mais pura* e ao Afonso *o mais doce*.

Ao meu pai, que é a voz da justiça e me ajuda a ser ponderada e cautelosa. És uma fonte de paz e consciência que me motiva a ser mais e melhor. Obrigada por tudo o que sei e o que ainda vou descobrir. Uma coisa será sempre certa, *és fora de série*.

À minha mãe, que é a voz da persistência e é mais do que um ombro onde posso chorar. Obrigada, simplesmente por seres, por acreditares e por estares. És sem dúvida a minha sorte grande e serás para sempre, aconteça o que acontecer, *a minha pessoa*.

A todos, o meu sincero obrigada!

O contributo de estratégias educativas para a apropriação de conceitos de segunda ordem por alunos/as de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano de escolaridade

Resumo: O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação, realizado durante o estágio curricular, no ano letivo de 2020-2021, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano de escolaridade no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O estudo centrou-se no domínio dos conceitos de segunda ordem envolvendo diferentes estratégias educativas – Aula Expositiva Dialogada e Metodologia de Trabalho por Projeto –, relativamente a conteúdos referentes ao Estado Novo. Pretendeu-se apurar de que forma eram mobilizadas, apreendidas e exploradas as noções históricas considerando a aplicação de distintas metodologias educativas. Em termos metodológicos mobilizaram-se diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados –observação e inquérito por questionário – recorrendo à análise de conteúdo para o seu tratamento.

Constatou-se, *naturalmente*, que o tempo despendido e o envolvimento das crianças variou consoante a metodologia mobilizada, mesmo considerando que se trabalhou com duas turmas que apresentam diferentes níveis de aproveitamento e interesse nas temáticas exploradas, verificou-se que, em ambos os casos, se desenvolveram competências históricas e se mobilizaram os conceitos de segunda-ordem subjacentes às tarefas propostas.

Palavras-Chave: Evidência Histórica; Consciência Histórica; Competência Narrativa; Metodologia de Trabalho por Projeto; Aula expositiva dialogada; 2.º Ciclo do Ensino Básico

The contribution of educational strategies for the appropriation of second-order concepts by students of History and Geography of Portugal, in the 6th year of schooling

Abstract: This work is the result of a project of research-action, developed during the curricular internship, in the school year 2020/2021, within the scope of the discipline of History and Geography of Portugal, of the 6th grade of schooling in the 2nd Cycle of Basic Education.

The study focused on the domain of second-order concepts involving different educational strategies – ‘Dialogued expository classes’ versus ‘Work by Project Methodology’ –, in relation to contents related to the *Estado Novo*. The aim was to find out how historical notions were mobilized, apprehended, and explored considering the application of different educational methodologies. In methodological terms, different techniques and data collection instruments were used – observation and questionnaire survey – and data was treated by analysis of the content.

Naturally, it was observed that the time spent, and the involvement of the children varied according to the methodology used, even considering that we worked with two classes that have different levels of use and interest in the themes explored, it was found that, in both cases, historical competences were developed and second-order concepts underlying the proposed tasks were mobilized.

Key words: Historical Evidence; Historical Consciousness; Narrative Competence; Work by Project Methodology; Dialogued expository class; 2nd Cycle of Basic Education

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA	5
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico.....	7
1. Consciência histórica	9
2. Competência narrativa	13
3. Evidência histórica	17
4. Conceitos de segunda-ordem	21
5. Metodologia de Trabalho por Projeto	24
6. Aula Expositiva Dialogada	30
CAPÍTULO 2 - Contextualização: do agrupamento à sala de aula.....	35
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA.....	45
CAPÍTULO 3 – Método(s) do Estudo.....	47
CAPÍTULO 4 - Descrição da(s) intervenção(ões)	59
1. Planificação das intervenções	61
2. Apresentação das sessões	62
Parte I: A turma E do 6.º ano	63
Parte II: A turma F do 6.º ano	70
CAPÍTULO 5 - Apresentação e Discussão de Resultados.....	79
1. Apresentação de dados do 6.º E	83
2. Apresentação de dados do 6.º F	103
Considerações Finais	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXOS.....	139
APÊNDICES.....	143

Lista de abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

Lista de Tabelas

TABELA 1. NÚMERO DE ALUNOS/AS POR NATURALIDADE NO ENSINO BÁSICO. 38

TABELA 2. CRONOGRAMA DAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O 6.º E
..... 63

TABELA 3. CRONOGRAMA DAS SESSÕES DA INVESTIGAÇÃO COM O 6.º F 71

Lista de Quadros

- i. **Quadro 1 - Mapa concetual da análise de conteúdo (Amado, 2013)**..... 87
- ii. Quadro 2 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º E (primeira volta)..... 89
- iii. Quadro 3 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º E (segunda volta)..... 92
- iv. Quadro 4 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º E (primeira volta) 94
- v. Quadro 5 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º E (segunda volta)..... 97
- vi. Quadro 6 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º E (primeira volta)..... 100
- vii. Quadro 7 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º E (segunda volta)..... 103

viii. Quadro 8 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º F (primeira volta).....	109
ix. Quadro 9 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º F (segunda volta).....	111
x. Quadro 10 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º F (primeira volta).....	114
xi. Quadro 11 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º F (segunda volta).....	115
xii. Quadro 12 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º F (primeira volta).....	117
xiii. Quadro 13 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º F (segunda volta).....	119

INTRODUÇÃO

O presente relatório final resulta de 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 (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática Educativa II. No decorrer do estágio surgiu a oportunidade de analisar como é que as crianças apreendiam e mobilizavam os conceitos de segunda-ordem - consciência histórica, competência narrativa e evidência histórica. Esta hipótese despertou interesse pela possibilidade de compreender de que forma as diferentes metodologias educativas poderiam influenciar esta perceção das noções históricas por parte dos/as alunos/as.

Durante a intervenção trabalhou-se com dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, sendo que uma turma era constituída por vinte e seis crianças e a outra por dezoito. As estratégias foram adaptadas e estruturadas de modo a abranger todos os elementos, tendo em atenção as suas capacidades e particularidades. A intenção durante todo o processo foi motivar, de uma forma ou de outra, os/as alunos/as a envolverem-se nos conteúdos abordados. Tal como defende C. Camargo, M. Camargo e Souza (2019, p. 602) a “escola e o professor podem exercer um papel fundamental na motivação escolar, selecionando experiências úteis para que as crianças construam conteúdos significativos, além de possibilitar condições para o desenvolvimento”.

Para entender como se desenvolveu o presente estudo, apresentar-se-ão ao longo deste relatório as fases do projeto de investigação-ação implementado no ano letivo de 2020/2021, numa escola de 2.º CEB.

Tendo em consideração o contexto e as circunstâncias, adotou-se como questão de partida do projeto “Qual o contributo de estratégias educativas para a apropriação de conceitos de segunda ordem por alunos/as de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano de escolaridade?”, definindo-se os seguintes objetivos específicos: averiguar o desenvolvimento de consciência histórica mediante as estratégias educativas aplicadas, aferir a evolução da competência narrativa dos alunos, verificar de que forma é mobilizada a evidência histórica pelos alunos nas diferentes atividades dinamizadas, analisar a importância do trabalho de projeto para desenvolver competências essenciais à apreensão de conceitos de segunda

ordem e compreender de que forma a aula expositiva dialogada possibilita a mobilização de conceitos de segunda ordem.

A fim de estruturar este relatório, optou-se por dividir o presente trabalho em duas partes. A primeira relativa à componente teórica, surge subdividida em dois capítulos, sendo o primeiro a apresentação e a revisão da literatura, mais especificamente, a fundamentação sobre os conceitos de segunda-ordem abordados durante a intervenção e as metodologias educativas implementadas. No segundo capítulo realiza-se uma breve contextualização do sistema educativo e uma caracterização tanto do agrupamento e da instituição como do grupo de crianças envolvidas na investigação. A caracterização da instituição procurou apresentar e compreender o modelo curricular e as opções pedagógicas, bem como o grupo e as suas especificidades.

A segunda parte do relatório, relativa à componente empírica, surge estruturada em três capítulos. No terceiro capítulo do estudo apresenta-se a questão de partida e os objetivos específicos definidos e explicita-se a natureza da investigação, neste caso, qualitativa, bem como a estratégia da investigação: a investigação ação. Referem-se tanto as técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação e o inquérito por questionário, como os instrumentos de recolha de dados utilizados, designadamente, os áudios e as fotografias recolhidas durante as sessões e as notas de campo que acompanharam toda a intervenção. Posteriormente, elucida-se sobre a intervenção pedagógica, através da apresentação das planificações que são acompanhadas da descrição pormenorizada de todas as atividades e estratégias concretizadas. Por fim, o último capítulo pretende apresentar os dados dos questionários preenchidos pelos/as alunos/as e a sua análise, procurando, depois, refletir sobre os resultados que se podem recolher. Nas considerações finais realiza-se uma reflexão crítica dos objetivos definidos, avaliando-se o trajeto percorrido. No que concerne ao estudo, procura-se complexificar a análise, destacam-se potencialidades e limitações, bem como se equacionam novos caminhos a prosseguir na investigação desta problemática.

PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO I - Enquadramento teórico

Neste capítulo reflete-se sobre os pressupostos teóricos e os resultados de investigações tendo por referência o tema em estudo, mobilizados como suporte ao desenvolvimento da investigação. Serão fundamentalmente explicitados os conceitos de competência narrativa, consciência e evidência histórica para se poder compreender a influência do seu desenvolvimento na aprendizagem da História pelas crianças. Ao longo do capítulo procurar-se-á explicitar estes três conceitos históricos de segunda ordem mobilizados durante o processo de investigação-ação que permitiram aos alunos/as desenvolverem competências históricas, promovendo a autonomia e a orientação temporal. Finalmente, focando na promoção da autonomia na aprendizagem da História entre as crianças, explicar-se-á a metodologia de trabalho de projeto em contraponto com o recurso à aula expositiva dialogada, percebendo de que forma esta pode privilegiar competências consideradas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

1. Consciência histórica

Para entender de que forma se manifesta a consciência histórica em crianças e jovens é necessário, primeiramente, compreender as funções, os estágios e as tipologias que estão associadas ao conceito supramencionado.

Existem conceções que devem ser referidas e, muito especialmente, indagadas em qualquer estudo realizado no âmbito da educação histórica. Refere-se, por sua vez, a consciência histórica como condutora da investigação da História enquanto disciplina, pensando nos jovens como agentes construtores da sociedade em que vivem. O conceito de consciência histórica, segundo Veríssimo (2012), diz respeito à capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos indivíduos, sem que se menosprezem os valores e a dimensão ética inerente aos acontecimentos que decorrem num particular ambiente social e cultural. Esta noção constrói-se quando refletimos sobre a própria vida e acerca da sua posição no processo temporal de existência, possibilitando o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento na capacidade de aprendizagem da História. Na análise da consciência histórica, proposta por Rüsen, afirma-se que o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas

quotidianas: a experiência do tempo e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro causam a necessidade de orientação relativamente à interpretação do passado, portanto, o pensar historicamente pode ser visto como um fenómeno quotidiano, mundano e inerente à condição humana, porque se sustenta na necessidade de atribuição de um significado a um fluxo que não é controlável (Rüsen, 2007).

O/A professor/a desempenha um papel fundamental no incentivo dos/das alunos/as para a construção de consciência histórica durante o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que o produto final que se procura encontrar quando se trabalham conteúdos da disciplina de História, o/a professor/a deve estar focado no processo através do qual o grupo de jovens constroem a sua consciencialização relativamente aos acontecimentos históricos enunciados dentro e fora da sala de aula. O grande desafio dos professores deve passar por educar os/as alunos/as para a cidadania ativa e fundamentada, sendo por isso necessário desenvolver competências ao nível de discussão com sentido e significado.

A consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida, tendo como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para que consigam entender o presente (Rüsen, 2007). Estando a memória diretamente relacionada com o passado, podemos ganhar consciência da sua implicação no presente e conseqüentemente no futuro. Como enunciava Rüsen, “a alteridade é a melodia do passado, tocada pela consciência histórica para as circunstâncias presentes da vida, a fim de as pôr a dançar” (2007, p. 143), ou seja, todas as alterações que podem ser verificadas no presente e futuro que construímos, dependem da interpretação do remoto e da forma como o pretendemos, ou não, perpetuar. No entanto, esta conceção não está apenas relacionada com o passado, dependendo também do presente, no que toca aos contextos e vivências, tal como às necessidades de cada indivíduo e de todos enquanto sociedade. O passado e o presente estão unidos temporalmente, permitindo construir uma visão do futuro baseada na realidade atual. A história é uma área cognitivamente transformadora da educação e da forma como se encara as realidades, deste modo, só é uma ciência bem-sucedida quando permite que olhemos para o mundo de forma regeneradora.

Saber alguma coisa de história será estar consciente, tendo em conta fatores cognitivos e culturais, de que o passado interfere na sociedade atual e aplicar tal entendimento, a par dos conhecimentos substantivos do passado a uma orientação no tempo (Moreira, 2018).

Na construção e apropriação de consciência histórica, os/as alunos/as começam a ter conhecimento do passado porque, em contexto de ensino, por exemplo, se analisam vestígios que ajudam a reconhecer um pouco daquilo que aconteceu, permitindo pensar e refletir sobre as experiências vivenciadas no presente com base nesses indícios. Alguns dos vestígios tangíveis com que são confrontados têm a limitação de não falarem e exigem, da parte de quem os observa e procura compreender, uma interpretação daquilo que foram e do que significam. A aprendizagem da história e o papel do/a professor/a no desenrolar deste processo de análise, vem desempenhar um papel fulcral na estrutura mental do sujeito, passando a fazer parte da sua vida por lhe permitir orientar-se no tempo através da análise e reflexão que realiza, o que significa que a memória do passado se torna presente, permitindo perspetivar o futuro.

A consciência histórica apresenta duas funções essenciais para a experiência histórica: orientação temporal na vida e identidade histórica. Segundo Pinto (2011, p.31), essas funções são realizadas de quatro formas diferentes: 1.º afirmação de orientações estabelecidas; 2.º regularidade de padrões culturais e de vida; 3.º negação; 4.º transformação de padrões de orientação. Rüsen (2004) resume as tipologias de consciência histórica da seguinte forma (pp. 71-78):

- **consciência de tipo tradicional** - está relacionada com as tradições que se identificam como elementos essenciais à orientação na vida prática e a sua negação leva a uma sensação de total desorientação, pois são estas que nos lembram as origens e a repetição de obrigações que remetem a acontecimentos passados que demonstram a validade e a obrigatoriedade dos sistemas de valores;

- **consciência de tipo exemplar** - está relacionada com experiências do passado através de casos que representam um conjunto de regras de mudança temporal e de conduta humana, válido para todos os tempos;
- **consciência de tipo crítico** - está relacionada com argumentos históricos que são formados por demarcação, dizendo ‘não’ a orientações temporais pré-definidas para a nossa vida, abrindo caminho à constituição de uma identidade através da negação;
- **consciência de tipo ontogenético** - a mudança é vista como a essência e aquilo que dá sentido à História. Este modo de pensamento histórico vê a vida social em toda a complexidade da sua temporalidade.

No que concerne ao desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, existe uma sequência lógica e natural, sendo cada tipo de consciência referido, essencial para a consideração dos seguintes, no caso de se desenvolverem. Estas são tipologias de complexidade progressiva, associadas ao aumento da experiência e do entendimento individual relativamente à dimensão temporal, suas especificidades e evolução da identidade histórica perfilhada.

Os tipos de consciência tradicional e exemplar são, de uma forma geral, os mais frequentes entre os sujeitos de uma qualquer comunidade por consistirem nas obrigações básicas do sistema de valores essencial à vida em sociedade e por se refletir em experiências passadas que permitem a compreensão e ajuste das atitudes para viver conforme aos padrões sociais estabelecidos ao longo do tempo. Por oposição os tipos crítico e genealógico são menos habituais, por razões que se associam, porventura, a um desenvolvimento intelectual humano que, só de forma progressiva, evolui no sentido de capacidades mais complexas que permitam a compreensão e utilização deste tipo de perceção maioritariamente desenvolvida em contexto formal (Moreira, 2018).

2. Competência narrativa

A consciência histórica, como se tem vindo a sublinhar, é considerada uma das categorias chave da didática da História na medida em que, mais do que aquisição e aumento dos conhecimentos relativos ao passado, emerge um processo de mudança da forma como lidamos com as experiências e o conhecimento da realidade passada, assistindo-se, assim, a uma progressão das formas tradicionais de pensamento do indivíduo, para noções ontogenéticas, ou seja, que estão associadas aos processos de desenvolvimento do conhecimento adquirido. O passado é evocado como um reflexo da vida presente e as suas características temporais são, igualmente, reveladas (Pinto, 2011).

Na educação o papel da consciência histórica é fundamental na interpretação e orientação dos/as alunos/as ao longo do processo de aprendizagem pois são reconhecidos os diversos tipos de consciência que permitem a formação de conhecimento acerca do passado para viver o presente e pensar no futuro. Torna-se essencial no ensino da história criar ambientes propícios para os/as alunos/as procederem à investigação dos factos e dos contextos de maneira que possam compreender o seu sentido. Este processo de investigação realizado pelos discentes encaixa num contexto de reflexão sobre factos históricos, através da mobilização de conceitos-chave como *mudança*, *evidência*, *explicação*, *causa*. A oportunidade de exprimir as suas próprias ideias e construir os conhecimentos, testando evidências e autoavaliando-se, são componentes importantes do sucesso do ensino (Veríssimo, 2012).

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação é por meio da narrativa. É partindo desta competência que as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência, se encontram na narração: o relato de uma história. Uma das principais competências adquiridas por qualquer indivíduo que estuda História passa pela capacidade de colocar por meio de palavras concepções perceptíveis que, quando transmitidas a outrem, possam ser analisadas e, se for o caso, debatidas. Por isso, procurar-se-á compreender como é

que as crianças podem desenvolver competências narrativas significativas para a tomada de conhecimento histórico.

A noção de competência narrativa aparece como mecanismo de reprodução por meio de questões ou afirmações que podem ajudar na partilha de concepções. Estas são construídas ao longo do tempo pelas crianças e ganham voz por meio dos relatos que são realizados. Por sua vez, compete ao educador analisar as partilhas e procurar desmistificar as narrativas realizadas que podem abarcar conhecimentos evidenciados tacitamente. A narrativa pode ser vista como o relato de uma história que apresenta forma, conteúdo e função, sendo mais do que uma simples constatação do acontecido, onde a sequência dos acontecimentos está marcada pelas relações de causalidade, por motivações inerentes e pela sua contextualização, considerando o tempo e o espaço. Os relatos construídos pelos/as alunos/as permitem que estes vivenciem a oportunidade de construir e comunicar acontecimentos passados, sem que se sustentem apenas no uso de evidências, procurando, de outro modo, “conferir realidade a frases factuais singulares e apropriar-se, gradualmente, das mensagens históricas transmitidas” (Moreira, 2018, p. 68).

As competências narrativas podem definir-se como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, tornando efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Sendo o principal objetivo dar sentido ao passado, são mobilizados três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma (competência para a experiência histórica), conteúdo (competência para a interpretação histórica) e função (competência para a orientação histórica).

No que concerne às narrativas históricas que são construídas pelos jovens, Rüsen (2005) identifica três características:

- a) procuram estar ligadas ao domínio da memória, uma vez que mobilizam a experiência do passado que está ali gravada, naqueles arquivos, diferenciando-a do presente;

b) procuram organizar a unidade interna das três dimensões do tempo –passado, presente, futuro -, sendo que a vivência do passado assume-se como relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro;

c) procuram servir para a construção da identidade dos seus autores e leitores, levando a que, por meio das narrativas, sejam capazes de entender a sua própria permanência face à mudança temporal.

As narrativas históricas podem ser entendidas como a forma dos/as alunos/as manifestarem as suas ideias, de acordo com aprendizagens e conceções recolhidas, ao longo do tempo. É necessário, por isso, saber compreender os relatos por eles realizados por serem uma construção intencional da informação que possuem e que pretendem exprimir através de narrativas, onde são partilhadas as suas noções acerca da História, de uma forma individual e identitária. Conseguimos perceber que, como sublinha Rüsen em vários trabalhos, a consciência histórica pode expressar-se narrativamente, pelo que a narrativa comporta valências para o ensino da História.

“O uso da narrativa na aula de história deverá ser encarado não como simples apreensão por parte dos alunos de uma estória do passado, mas como oportunidade de construção das suas próprias narrativas, de um passado interpretado historicamente, com sentido para as suas vidas, enquanto sujeitos da História.” (Gago, 2007, p. 13).

Como se vem a compreender, para permitir construir conhecimento sólido sobre o passado e as questões subjacentes - o que aconteceu, onde, quando e por que razão -, o relato deve ser visto como algo inerente e essencial para o estudo da História. A narrativa poderá ser desenvolvida pelo indivíduo segundo quatro tipologias diferentes sugeridas por Jörn Rüsen, tal como se verificou relativamente à mobilização de consciência histórica (Rüsen, 2011):

➤ Tipo tradicional - pressupõe a mobilização da memória de origens que permitam compreensão dos presentes modos de vida, a noção de continuidade como permanência dos modos de vida originalmente constituídos e a construção

de uma identidade guiada pela aceitação de determinados padrões culturais. O conceito de tempo está associado à eternidade das tradições.

➤ Tipo exemplar - requer a memória de casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta, a compreensão de continuidade como validade das regras que abrangem temporalmente diferentes sistemas de vida e a formação de uma identidade baseada na generalização de experiências do tempo que se transformam em regras de conduta. O conceito de tempo é associado à extensão espacial das regras gerais de conduta.

➤ Tipo crítico - é a utilização da memória para analisar desvios e problematizar os presentes modos de vida, a perceção da continuidade como alteração das ideias pré-definidas deste conceito e a construção da identidade através da negação de determinados padrões, contrariamente ao que acontece na narrativa de tipo tradicional. O tempo é objeto de julgamento.

➤ Tipo genético - recorre à memória de transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados, compreende a continuidade como desenvolvimento, sendo que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente e assume a identidade pela mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição. O tempo é associado à temporalidade.

O desenvolvimento da consciência histórica pressupõe uma crescente capacidade para ordenar a complexidade, onde se passam pelos diferentes tipos de narrativa que definem a orientação do indivíduo. Essa complexidade também se verifica em relação à identidade histórica, começando pela dificuldade de autocompreensão das tradições, estendendo-se à aceitação da mudança ao longo do tempo. Rüsen (2011) salienta que ao ensinar história tem-se a perceção de que é mais fácil aprender as formas tradicionais de pensamento, enquanto a forma exemplar domina maioritariamente os currículos e as “competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno.” (pp. 23) Numa perspetiva geral, no contexto escolar são as narrativas de tipo tradicional que proliferam, por se considerarem mais simples de redigir. Seguem-se os relatos de

tipo exemplar, que marcam os conteúdos históricos ensinados e aprendidos nas salas de aula e, portanto, rapidamente adotados pelos estudantes. Consequentemente, os tipos crítico e genealógico afirmam-se como mais exigentes, o que leva a que, para os/as alunos/as e para os/as professores/as, sejam menos recorrentes nas redações surgidas (Moreira, 2018).

3. Evidência histórica

Durante o processo de ensino-aprendizagem da História, o/a aluno/a deve participar ativamente na construção do conhecimento, sendo o papel da escola e do professor propor métodos que promovam o desenvolvimento do pensamento histórico. O conceito de evidência modela a compreensão da História, na justa medida em que permite organizar o conhecimento fundamental sobre a disciplina, associando essa noção à natureza da História como disciplina (Lee, 2005).

Ao estudar História é necessário reconhecer que a compreensão desta disciplina implica duas noções diferentes: os conceitos designados meta-históricos ou de segunda ordem e os conceitos disciplinares ou substantivos. Os conceitos meta-históricos ou de segunda ordem são estruturantes na organização dos conhecimentos, estando envolvidos em qualquer que seja o cenário histórico retratado, independentemente do conteúdo, como por exemplo, o conceito de evidência, consciência e memória. Os conceitos disciplinares ou substantivos clarificam outras noções que se encontram quando tratamos de conteúdos históricos específicos, fazendo parte da substância da História e, por isso, é natural designá-los de conceitos substantivos, como por exemplo, os conceitos de estado, pátria, constituição ou ministro (Pinto, 2011). Os conceitos de segunda ordem, por serem o suporte do saber histórico, permitem-nos organizar os disciplinares, estruturando o conhecimento histórico adquirido em diversas situações, por vezes, com diferentes finalidades de recolha.

As estratégias a utilizar para que se possa compreender a relevância que determinados acontecimentos históricos possuem, podem ser as mais variadas, sendo que aquelas que envolvem exercícios em que os/as alunos/as têm de procurar entender os motivos pelos quais um acontecimento é historicamente significativo

promovem o envolvimento da criança no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, deve-se possibilitar aos estudantes o uso de diferentes ferramentas culturais com vista à construção de conhecimento e pensamento históricos e de competências para a interpretação dos conteúdos relacionados com a disciplina. É importante dar aos alunos/as a possibilidade de explorarem o impacto dos acontecimentos do passado no presente, de modo a aprofundarem a compreensão do mundo em que vivem, ao mesmo tempo que são capazes de distinguir entre as consequências de um acontecimento e a sua significância e que esta só faz sentido em conexão com outros acontecimentos. Neste pressuposto, as crianças podem ser vistas como investigadoras quando se disponibilizam a formular e responder a questões que viabilizem a compreensão dos conteúdos históricos.

Quando a intenção remete para a investigação da História, pressupõe-se que seja possível questionar o passado, partindo das mais variadas indagações que dirigem o futuro investigador a optar por caminhos incontestáveis que possibilitem atingir respostas sustentadas para as suas incertezas. A partir do momento que se pesquisa e procura saber mais sobre um determinado objeto relacionado com uma dada ciência, o sujeito passa a investigador, cujo objetivo principal deverá ser o tratamento rigoroso e ponderado da sua investigação, conforme o que seja exigido pelo modelo de trabalho pretendido. No entanto, ao investigar-se uma parte da História, surgem outras questões que abarcam esse período, ocorrências que dão forma a esse momento analisado e lugar a outras perguntas que incitam a novas buscas sobre conteúdos que poderão estar justamente associados, podendo levar o investigador à análise da relação de épocas distintas (Pinto, 2011).

Para que o/a aluno/a seja capaz de investigar um dado acontecimento ou marco histórico, é importante valorizar os documentos oficiais que regem e orientam o processo de aprendizagem. Para os docentes, revela-se importante ter em consideração as diretrizes propostas nos mesmos, pois:

“As competências, expressas nos documentos oficiais como saberes em uso, integram em si não só conteúdos, como um conjunto de atitudes, capacidades e valores que lhes conferem um carácter de formação integral, mais adaptada aos

jovens do século XXI, aos quais se exigem capacidades de adaptação à mudança e ao ritmo acelerado do progresso que já não se compadecem com saberes feitos. Saber em uso ou em construção é o mote da sociedade em que vivemos – sociedade da informação múltipla e diversificada, à qual não podemos ter a veleidade de aceder na sua totalidade, pois ninguém domina toda a informação disponível sobre uma dada área do saber; sociedade da informação, de uma informação à qual é preciso saber aceder para depois selecionar, descodificar, contextualizar, utilizar - competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais” (Veríssimo, 2004, p. 10).

De facto, uma pessoa pode ter conhecimentos históricos acumulados, no entanto, se estes forem inertes, o indivíduo não será capaz de pensar historicamente, ou seja, não é competente para interpretar temporal e historicamente a realidade. A única maneira que o investigador tem para poder ajuizar da verdade de uma qualquer situação histórica é através da evidência como inferência, sendo que não se trata de invenções feitas por parte do historiador, mas de interpretações dos indícios do passado. Quando um indivíduo procura evidências no que é observável, as provas que reúne consideram-se não-observáveis por serem inferências reunidas após a análise do que se considera visível (Veríssimo, 2012). As inferências são a chave da investigação em História e a evidência está estritamente relacionada com as ilações que se retiram de um passado que é reconhecido através da análise de fontes no presente que possibilitam tornar o não-observável, observável após a sua interpretação, e, por isso, se considera relevante analisar os três tipos de inferência distinguidos por Van der Dussen (1991):

- **dedutiva** - através de deduções feitas da análise e interpretação de determinada fonte histórica;
- **indutiva** - através da perceção da existência do fenómeno tal como observado em caso similares já estudados;
- **hipotética** ou **abdutiva** - pressupõe-se a existência de algo diferente do que é diretamente observado, muitas vezes impossível de se observar diretamente -

este tipo de raciocínio é geralmente praticado por historiadores quando fazem afirmações do passado respaldadas em inferências sobre fontes históricas.

A grande diferença entre indução e hipótese é que a primeira pressupõe a existência do fenómeno tal como observado em casos similares, enquanto a hipótese prevê algo diferente do que é diretamente observado e, geralmente, algo impossível de ser observado diretamente (Pinto, 2011).

Contemplando o passado como algo inacessível à observação presente, os historiadores precisam de realizar inferências a partir das fontes que são disponibilizadas, analisando as ações das pessoas e as situações do passado. É através das questões que se recolhem evidências e realizam inferências, e é através delas que podemos transformar vestígios do passado em indícios do que realmente aconteceu. As questões que os historiadores constroem e a forma como lhes respondem distingue a História como disciplina por se exigir uma interpretação e análise por parte de um indivíduo que consiga identificar elementos significativos para construção do conhecimento histórico. Segundo Collingwood (2001), o historiador, ao investigar qualquer acontecimento do passado, faz uma distinção entre o que pode considerar-se o exterior e o interior dum acontecimento, distinguindo-se pela análise que é feita relativamente ao que se considera observável e ao que exige a conceção de inferências do que não é visível.

Na construção do conhecimento histórico a formulação de questões é fundamental. Neste âmbito, a evidência dos acontecimentos históricos determina e/ou aprimora as questões apresentadas pelo investigador, na medida em que, na análise das pesquisas, torna-se volante a pergunta de partida devido à vasta informação que pode ser encontrada (Dickinson *et al.*, 1978). A partir da pergunta-base, surgem novos temas associados ao conteúdo estudado, podendo levar à alteração do problema em investigação. Pinto (2011) ressaltou num dos seus estudos que “as questões não são fixas e imutáveis e há, muitas vezes, desacordo entre os historiadores acerca das questões que interessa colocar. A mesma evidência pode responder a diferentes questões, mas diferentes questões podem abrir a possibilidade de olhar novos dados como evidência.” (p. 59). Na resposta a essas

questões, cabe ao investigador reunir pesquisas que permitam compor concepções relativamente ao objeto em estudo, permitindo refutar e sustentar a investigação analisando textos de autores com noção do tema.

Durante a análise e investigação o historiador depara-se com situações em que existem demasiadas fontes e este deve selecionar a informação que considera pertinente de acordo com a pesquisa desenvolvida; noutros casos, apenas sobrevivem escassos vestígios que limitam e prejudicam a investigação. Estes são considerados fragmentos do passado que sobreviveram (Pinto, 2011) e é necessário dar-lhes sentido pois até ao momento em que colocamos questões acerca dos vestígios do passado, estes não podem ser considerados evidências. Quando são apresentadas diversas fontes o investigador/historiador deve de selecionar, procurando, irreversivelmente, divulgar a informação que é correspondente à análise de diversas fontes fidedignas, suficientes para alegar o acontecimento histórico. Por outro lado, deve sempre possuir-se a capacidade de admitir que a informação recolhida poderá ser falsa, pois, caso existam escassos vestígios que nos permitam convictamente declarar a sua veracidade, é possível que o conhecimento esteja em constante transmutação. O historiador preenche os vazios deixados pelas fontes, quer de modo crítico, apreciando as próprias fontes, quer de maneira construtiva, ou seja, fazendo deduções a partir das fontes.

O conceito de evidência pode identificar-se como fundamental em História pois só através do seu uso esta disciplina se torna possível (Lee, 2005). Este conceito de segunda-ordem localiza-se entre o que o passado deixou para trás - as fontes dos historiadores - e o que reivindicamos dele - narrativas ou interpretações históricas (Pinto, 2011).

4. Conceitos de segunda-ordem

A fundamentação teórica desenvolveu-se em torno de três noções conceituais: consciência histórica, competência narrativa e evidência histórica. No sentido de compreender a tipologia destes conceitos históricos, deve esclarecer-se duas categorias que se podem distinguir na História como disciplina: os conceitos

designados meta-históricos, ou de segunda ordem; e os conceitos disciplinares ou substantivos.

Collingwood, na sua obra *The Idea of History* (2001), salienta, que o historiador, ao investigar qualquer acontecimento do passado, “faz uma distinção entre o que pode considerar-se o exterior e o interior dum acontecimento” (p. 228), entendendo pelo primeiro o que pode ser descrito em termos de corpos e dos seus movimentos e pelo segundo o que “só pode ser descrito em termos de pensamento” (p. 228). O historiador não pode escolher um só destes elementos em detrimento do outro. Tem de recordar sempre que “o acontecimento foi uma ação e que a sua tarefa essencial é meter-se ele próprio no interior dessa ação, é discernir o pensamento do seu agente” (p. 228).

Para que a História tenha razão de ser, é necessário, segundo Peter Lee (2008), que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina de História (ideias de segunda ordem) caminhem juntos dando oportunidade assim, à ocorrência da orientação temporal, ou seja, a consciência histórica. Dentro dessa premissa, Lee (2016) afirma que,

“(...) o ensino de história envolve o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permite que a história siga em frente, em vez de imobilizá-la e, ao fazê-lo, abre a perspectiva de mudança de uma visão cotidiana da natureza e do estado de conhecimento passado para uma de conhecimento histórico” (p.107).

Os conceitos meta-históricos ou de segunda ordem são estruturantes na organização dos conhecimentos, estando envolvidos em qualquer que seja o cenário histórico retratado, independentemente do conteúdo, como, por exemplo, os conceitos de consciência e de evidência. Os conceitos disciplinares ou substantivos clarificam outras noções que se encontram quando tratamos de conteúdos históricos específicos, fazendo parte da substância da História e, por isso, é natural designá-los de conceitos substantivos (Pinto, 2011), nos quais se incluem, por exemplo, os conceitos de *estado*, *pátria*, *constituição* ou *ministro*. Neste enquadramento, os

conceitos de segunda ordem, sendo o suporte do saber da História, permitem-nos organizar os conceitos disciplinares, estruturando o conhecimento histórico adquirido em diversas situações, por vezes, com diferentes finalidades de recolha. No dizer de Veríssimo (2012):

“Os níveis de compreensão destes conceitos terão como meta apontar para uma compreensão global avançada e para a sua aplicação no quotidiano pessoal e social. Quando trabalhamos com jovens estudantes, temos que ter em conta que essas metas são atingidas a níveis diferentes, mas o importante é perceber quais os níveis a que eles chegaram e proporcionar-lhes oportunidades de atingirem níveis mais elevados” (p. 28).

Destaca-se que os conceitos de segunda-ordem são entendidos como operações mentais elevadas, devendo caracterizar-se dentro do ensino de História como objetivo primordial, pois assinalam-se como um instrumento fundamental na compreensão do conhecimento histórico por contribuir na formação das ideias históricas das crianças.

Sobre o desenvolvimento dos conceitos substantivos e de segunda ordem em sala de aula, Edinalva Aguiar (2013) sugere que:

“juntos e a depender da maneira como forem trabalhados, ambos podem contribuir para a formação de um repertório conceitual histórico por parte do aluno, para o desenvolvimento de uma conduta de alteridade e respeito à diversidade entre seres, grupos e povos e para a compreensão das diferenças qualitativas entre passado e presente” (p. 162).

Por essa premissa, podemos dizer que as ideias de segunda ordem assumem grande relevância para a disciplina de História, por influenciar que o/a aluno/a adquira a compreensão da organização do conhecimento histórico e dos conhecimentos substantivos, “instrumentalizando-os para a efetiva apropriação de

saberes e reelaboração desses saberes, cuja apreensão e usos extrapolariam o universo escolar” (Aguilar, 2013 p. 156).

Em suma, sendo o principal objetivo apresentar e esclarecer cada um dos conceitos de segunda-ordem a que este projeto se dedica, cada um deles foi explorado, separadamente, nos subtópicos deste capítulo, sem que isso implique que estes estejam desassociados durante o processo de investigação-ação.

5. Metodologia de Trabalho por Projeto

No sentido de mobilizar os conceitos de segunda-ordem supramencionados torna-se necessário adotar estratégias de trabalho que sejam viáveis dentro e fora da sala de aula, permitindo ao investigador pesquisar e recolher informações variadas recorrendo a diversas fontes.

A Metodologia de Trabalho por Projeto destaca-se, principalmente, por ser dedicada à resolução de problemas. Esta estratégia metodológica está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber onde se verifica a necessidade de um plano de ação que tem como objetivo a existência de um momento de reflexão em grupo para planear o processo de investigação, mas que, ao contrário de outros mecanismos, permite que o plano seja flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e calendários (Mateus, 2011).

Na perspetiva de ser necessário que as crianças tivessem o direito de duvidar e a capacidade de fundamentar as opções, Kilpatrick, um dos vanguardistas da aprendizagem por projetos, afirmava ser fundamental:

(...) preparar a nova geração acreditando que ela pode e deve pensar por si mesma ainda que a respeito, a respeito de certos pontos, seja para corrigir e rejeitar as nossas próprias conclusões. Nossas mais caras convicções têm que resistir a essa prova (Kilpatrick, 1965, p. 45).

O modelo mais convencional de ensinar concebe a aprendizagem como a acumulação e reprodução correta dos conhecimentos previamente adquiridos, sem incluir uma perspetiva de integração dos/as alunos/as em projetos potencializadores

do seu desenvolvimento (Pozuelos, 2007). Para o desenvolvimento do trabalho por projeto é importante (con)centrar a atenção nas crianças, preparando-as para o futuro, ajudando, dessa forma, a viver no presente para que possam adquirir sentido de responsabilidade e pensamento crítico, focando as preocupações pedagógicas no/a aluno/a. O trabalho por projeto mantém o foco na colaboração e cooperação entre colegas e professores. Pozuelos ressalta que:

“el enfoque cooperativo supone, por una parte, el establecimiento de relaciones equilibradas entre todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) la creación de una comunidad que trabaja en un clima de interacciones basado en la aceptación y el compromiso compartido. Precisamente, ese ambiente integrador llega a ser uno de los descriptores mejor valorado por todos los participantes de una experiencia concreta” (Pozuelos, 2007, pp.27).

O projeto é definido como um ato intencional e voluntário, constituindo a “unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (Kilpatrick, 2006, p.15). O termo ‘projeto’ surgiu como um conceito que procurou unificar várias dimensões importantes relativas ao processo de aprendizagem: *(i)* a ação, e de preferência a ação realizada com empenho pessoal, *(ii)* a intencionalidade dessa ação, isto é, a existência de um objetivo, e *(iii)* a sua inserção num contexto social.

“O trabalho de projeto propõe-se a contribuir para uma escola democrática, oferecendo a todos a possibilidade de participação com os seus próprios conhecimentos referenciais. Há, por conseguinte, uma valorização da construção de processos de pensamento mediante o recurso a pedagogias ativas e construtivistas, às quais foi acrescentada uma forte dimensão crítica. Este cenário aponta para uma aprendizagem cada vez mais autónoma dos alunos, que são levados a criar e construir o seu próprio conhecimento, bem como para uma perda de relevância do ensino diretivo” (Lopes, 2014, p. 28).

A motivação do/a aluno/a, de acordo com Kilpatrick, é a característica crucial da metodologia de projeto e está intimamente associada a aprendizagens

significativas. Neste processo valoriza-se a confiança na competência do aprendiz, que se mostra como autorregulador e competente do trabalho desenvolvido. Na organização do trabalho por projeto é importante que as questões/problemas construídos pelo/a aluno/a sejam pertinentes e relevantes para os/as participantes do trabalho, algo que facilitará a procura das respostas e/ou soluções que exigem, por sua vez, uma planificação e distribuição de tarefas pelos membros do grupo a fim de recolher dados e informação de forma individual e coletiva. Posteriormente, os conhecimentos reunidos são analisados pelo grupo e tratados com intuito de obter um produto final que represente o seu enriquecimento em termos de compreensão do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente apresentados (Mateus, 2011).

A investigação que pode ser desenvolvida pelas crianças obriga a uma pesquisa cuidada e acompanhada por parte do professor que procura guiar nas circunstâncias em que as dificuldades surgem. Aprender ao investigar implica que se participe em experiências que despertem interesse e que possibilitem formular questões relativas ao conhecimento que se tem sobre determinado assunto, levando inevitavelmente ao processo de descoberta do desconhecido: perguntar, pesquisar, comprovar e retirar conclusões (Pozuelos, 2007).

O trabalho de projeto passa por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação, globalização e avaliação final (Leite, Malpique e Santos, 1989). Esta metodologia depende de um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos com vista a atingir os objetivos do projeto. Numa fase preliminar, em que se define o estudo a desenvolver, recolhem-se e ponderam-se as informações de interesse sobre o assunto do projeto e estabelece-se a comunicação com entidades relevantes, para discutir e culminar na decisão de fazer ou não nascer o projeto. Passando esta etapa, deve planear-se, com base em informações anteriormente recolhidas, a estratégia da investigação, definindo-se as linhas de ação, identificando-se os recursos e calendarizando-se as tarefas. Num último momento, são executadas as ações definidas no plano de projeto, o que implica a mobilização atempada dos recursos humanos e materiais e o acompanhamento das ações por parte da gestão do projeto.

Caso existam desvios ao planeado, deverão ser estudadas e colocadas em prática medidas de recuperação, de tal modo que os objetivos do projeto não resultem comprometidos (Mateus, 2011).

Para o desenvolvimento e construção do projeto é crucial garantir um favorável espírito de equipa e uma firme liderança rumo aos objetivos coletivos, devendo advir uma preocupação permanente relativamente à qualidade e avaliação do projeto desenvolvido, tornando-se necessário que a equipa reúna frequentemente para monitorizar o progresso e coordenar as ações. Durante o processo, é importante agir e corrigir quando e se se verificarem desvios. Nesta perspetiva, o/a aluno/a é o autor do próprio saber e apresenta um papel ativo em que se projeta para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade que o envolve (Mateus, 1995).

O trabalho por projeto constitui uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do/a aluno/a. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, favorece uma perspetiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. A proximidade entre aluno-professor é privilegiada, procurando alcançar uma educação que prepare para a vida, sendo o papel do professor dinamizar o processo educativo e do/a aluno/a participar na construção do conhecimento, valorizando-se globalmente o ambiente de aprendizagem (Silva, 2018).

Durante o desenvolvimento do trabalho por projeto, o professor é visto como “o líder de grupo, coordenador, tutor, recurso, facilitador de contactos, encenador, proporcionando o alargamento da sua capacidade de atenção sobre o real físico, social e relacional, assim como sobre o desenvolvimento intelectual e sócio afetivo dos alunos” (Mateus, 1995, p. 79). Os projetos desenvolvidos apresentam aos docentes inúmeros desafios por se tratar de um trabalho suportado pela permanente construção do fazer e a disponibilidade para a aprendizagem por parte dos discentes. O professor deve ser paciente relativamente ao insucesso do seu/sua aluno/a e procurar auxiliar no processo de investigação equitativamente,

sem que tente determinar as metas a serem atingidas pelo outro ou realizar ações projetadas no seu lugar. Assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele (Machado, 2006, p. 7).

A função do projeto é possibilitar a criação de estratégias para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. Trata-se de ensinar o/a aluno/a a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema vinculado à informação que se quer e que permite a aprendizagem de forma interdisciplinar (Menezes & Cruz, 2007). Nessa perspetiva, Hernández (1998) salienta que o trabalho por projeto pode contribuir para que o/a aluno/a desenvolva capacidades relacionadas com:

- ✓ a auto direção que favorece a realização de tarefas de pesquisa;
- ✓ a formulação e resolução de problemas, de diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias que impliquem a análise e avaliação;
- ✓ a integração que leva à realização de sínteses de ideias, de experiências de procura de informações em diferentes fontes;
- ✓ a tomada de decisões sobre o que é relevante de incluir no projeto;
- ✓ a comunicação interpessoal que permite constatar as próprias opiniões e pontos de vista com os de outrem;

Ensinar e aprender por projetos aponta, assim, as possibilidades de oferecer aos alunos/as outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa de estabelecer relações com a vida dos/as alunos/as em que a intenção é favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que requer investigação de um tema através da formulação de um problema, que, pela sua complexidade, favoreça o desenvolvimento do conhecimento dos/as alunos/as, dos/as docentes, de si mesmos e do mundo (Behrens, 2014).

A aplicação da pedagogia de projetos apresenta características positivas que auxiliam na escolha desta metodologia para a sua utilização em sala de aula, nomeadamente (Martins 2003):

- ✓ cria estratégias com a intenção de melhorar a aprendizagem baseada nas descobertas significativas feitas pelos próprios/as alunos/as;
- ✓ diversifica as situações de aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas, uma vez que considera o/a aluno/a como centro do processo educativo e agente da própria formação na função investigativa;
- ✓ supera as práticas de ensino habituais e tradicionais pela criação de novos instrumentos pedagógicos que envolvem mais a participação dos/as alunos/as;
- ✓ constrói conhecimentos novos pela renovação e transformação dos saberes oriundos do senso comum e desenvolvidos pelos conteúdos disciplinares tratados e por informações advindas dos meios de comunicação;
- ✓ favorece a interdisciplinaridade de conteúdos pela realização de tarefas e atividades direcionadas para a aprendizagem participativa;
- ✓ provoca mudanças na escola, nas atitudes dos professores, na motivação do trabalho dos/as alunos/as, com o propósito de gerar uma renovação concreta da aprendizagem.

A intenção de introduzir esta metodologia no estudo respalda-se, principalmente, na possibilidade de poder redefinir o espaço de aprendizagem a fim de formar crianças ativas, reflexivas, atuantes e participantes, valorizando, por sua vez, a sua participação e a do professor no processo de ensino-aprendizagem (Cordeiro, 2004). Os/As alunos/as que construíram projetos baseados em problematizações foram envolvidos no processo de investigação na medida em que tiveram que pesquisar, registar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver a questão primordial com o intuito de se tornarem os protagonistas da construção do seu próprio conhecimento. A professora estagiária, nestas circunstâncias, deixou de ser a única responsável pela aprendizagem do/a aluno/a, passando a ser uma pesquisadora, orientadora do interesse dos/as seus/suas alunos/as, levantando questões e acompanhando a pesquisa de soluções dos problemas, gerindo todo o processo de desenvolvimento do projeto. A utilização desta estratégia pressupõe que o currículo e o meio educativo fossem adaptados, tudo para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cooperativo, compartilhado e de

estudo de conteúdos para além do escolar, ou seja, numa visão de globalização relacional (Menezes & Cruz, 2007).

A utilização desta metodologia em contraponto à estratégia de aula expositiva dialogada, que será objeto de análise no ponto subsequente, foca-se no envolvimento tanto do/a aluno/a como da professora no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se crie um ambiente fomentador da investigação a desenvolver e de constante descoberta de saberes essenciais para o esclarecimento do problema construído pela criança numa fase inicial, onde se tem por base uma temática que interessa ao grupo de discentes.

6. Aula Expositiva Dialogada

Durante a realização do estágio curricular, surgiu a oportunidade de acompanhar duas turmas e observar as estratégias que a Professora Titular (PT) mobilizava para a lecionação das aulas de HGP. Para além da metodologia de trabalho por projeto, outra das estratégias utilizadas foi a aula expositiva dialogada, tratando-se de uma adaptação às sessões habitualmente dinamizadas.

A aula expositiva dialogada surge como uma alternativa às aulas meramente expositivas, onde o docente detém o conhecimento e a sua função passa por transmiti-lo aos alunos/as que o recebem passivamente. De acordo com Anastasiou e Alves (2009), este tipo de aula torna-se numa proposta para superar a “tradicional palestra docente”, sendo que a diferença desta para a aula expositiva passa pela consideração que é dada à participação do estudante que vê as suas observações apreciadas, analisadas e respeitadas. As intervenções do discente são, assim, consideradas “independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado” (Anastasiou & Alves, 2009, p.79).

No modelo de aula expositiva dialogada, a comunicação é a ferramenta chave, favorecendo a análise crítica, a produção de novos conhecimentos e propondo aos alunos/as a superação da passividade (Lopes, 2012). A pergunta também pode ser assumida como instrumento do modelo de ensino, pois a partir dessa problematização, docentes e discentes interagem para a construção do conhecimento e transformação da realidade (Coimbra, 2017). São vários os autores

que ressaltam algumas vantagens da adoção deste tipo de aula, tais como Anastasiou e Alves (2009), Moraes (2010a) e Pacca (1992), sendo elas: economia de tempo e a utilização de uma linguagem simples para ensinar. Esses mesmos autores consideram que a adoção desta estratégia de ensino poderá resultar no atrofiamento e limitação da capacidade intelectual dos indivíduos no âmbito escolar se a sua mobilização não ocorrer de forma consciente e intencional (Jesus, 2017).

Para a organização de estratégias a mobilizar numa aula é necessário ter em consideração um plano sequencial em que são consideradas atividades (Ribeiro & Ribeiro, 1990):

- de **motivação** para as atividades ou temas trabalhados;
- de **clarificação** ou **percepção** dos propósitos e objetivos, onde é fornecida informação clara sobre o que se pretende aprender;
- de **apresentação do conteúdo** ou componentes da tarefa de aprendizagem, de tal forma que os conhecimentos e aptidões que se exigem do/a aluno/a sejam de nível superior aos que já possui;
- de **prática apropriada** à tarefa de aprendizagem em condições equivalentes e análogas às exigidas pelos objetivos;
- de **prática gradual** em situações mais exigentes do que as anteriores e cada vez mais afastadas daquela em que se aprendeu;
- de **orientação contínua** na realização da tarefa de aprendizagem, fornecendo diretrizes, colocando questões para guiar o/a aluno/a e incentivando-o a realizá-la sem receio;
- de **feedback** sobre a execução da tarefa;
- de **variação de estímulos**, maneiras e recursos de acesso à aprendizagem.

O planeamento de uma aula é essencial em qualquer que seja a metodologia de ensino, ainda assim, as técnicas utilizadas não podem ser adotadas sem antes pensar nas suas reproduções, incluindo a reflexão sobre as estratégias que dão oportunidade, em primeira instância, à construção de conhecimento útil para os estudantes, conduzindo-os a posicionarem-se de forma clara e consciente na sociedade onde vivem. Além disso, essas técnicas devem ter como foco prioritário

o/a aluno/a, considerando as suas circunstâncias históricas e sociais (Jesus, 2017). Neste pressuposto, Lopes (2012) destaca alguns dos passos para a utilização da estratégia:

- Planeamento do objeto em estudo, em que professor elabora o processo de ensino e de aprendizagem escolhendo a melhor estratégia;
- Apresentação do objeto em estudo às crianças, a fim de recolher conhecimentos prévios relativos ao tema;
- Exposição do tema, que deve ser bem planeado a fim de oferecer oportunidade para os/as alunos/as fazerem conexões entre as experiências vivenciadas previamente e os novos conceitos, permitindo a participação colaborativa dos discentes.

Estas etapas do processo de construção da aula expositiva dialogada vêm substituir a proposta tradicional da aula expositiva, onde o professor profere sobre o objeto de estudo e os/as alunos/as escutam passivamente o tema proposto, não sendo promovido o diálogo entre professor/a e alunos/as. Pode considerar-se o papel do professor como cumpridor de um programa de orientações educacionais que domina o que ensina e que tem o intuito de nortear o estudante através das aulas para que este possa perceber as intenções ao trabalhar os conteúdos, conduzindo-o a analisar inúmeras possibilidades de compreensão. Podemos compreender que, no dizer de Moraes & Castellar,

“(...) students are motivated to greater social interaction and to conceptual and attitudinal change, through informal observations which lead them to question certain practices that are commonly associated to problem solving, including the hypotheses that encourage solutions.” (Moraes e Castellar, 2010b, p. 122).

Na aplicação da aula expositiva dialogada, o professor deve ter habilidade para desenvolvê-la após analisar cuidadosamente o perfil das crianças e os objetivos a alcançar, procurando preparar atividades que possam contribuir para a aprendizagem dos discentes e o seu consequente desenvolvimento. É expectável

que o docente conduza os/as alunos/as a questionarem, discutirem, interpretar o objeto de estudo apresentado, reconhecendo e contextualizando-o com as situações das realidades que podem ser levantadas pelos/as alunos/as. O recurso a experiências vividas pelo/a aluno/a podem, deste modo, ser vistas como estímulos para que haja a participação dos estudantes, recorrendo à exposição dos seus conhecimentos prévios. O docente deve ser capaz de mobilizar elementos presentes na sala de aula para que o/a aluno/a se sinta apto a construir o seu próprio conhecimento. Contudo, para que o professor consiga atuar de forma satisfatória não basta que esteja preparado apenas quanto à mobilização de diferentes estratégias, é necessário, igualmente, que possua domínio do conteúdo que irá ministrar, fomentando um trabalho focado no desenvolvimento integral das crianças (Jesus, 2017).

Relativamente a este tipo de aula, e comparativamente à metodologia de trabalho projeto, pode salientar-se que o papel do professor é de figura central da sala, onde lhe cabe a função de conseguir promover um clima favorável ao diálogo. Esta estratégia favorece a apreensão do objeto do estudo proposto, mobilizando o conjunto de experiências prévias do/a aluno/a e facilitando a apreensão de novos objetos de estudo dialogados. Neste contexto, esta estratégia torna-se mais eficiente à medida que o professor amplia a sua comunicação e integração com os/as alunos/as, promovendo um clima favorável ao diálogo e trocas educacionais entre o grupo, mobilizando a estrutura cognitiva dos/as alunos/as e, consequentemente, os conceitos prévios sobre o objeto de estudo apresentados pelo professor (Jesus, 2017). As crianças, em vez de serem vistas como atores principais da construção do seu conhecimento e da investigação dos conteúdos curriculares escolhidos, têm a posição de partilhar com o docente os conhecimentos adquiridos e as dúvidas que advém da exposição concretizada.

Apesar de se tratar de um modelo pedagógico que privilegia a relação do professor com o/a aluno/a, procurando ter como base o diálogo e o questionamento, a aplicação desta estratégia durante o estágio curricular mostrou-se repetitiva após algumas sessões. A turma em que se aplicava esta metodologia era, no geral, participativa, o que facilitou a mobilização das atividades desenvolvidas. Esta

estratégia, por se assimilar às aulas propostas pela PT, não alterou o empenho e motivação demonstrado pelas crianças durante a dinamização das atividades, sendo que os elementos do grupo-turma que habitualmente participavam nas sessões encontravam-se mais envolvidos nas aulas, e, por sua vez, os restantes desmotivavam e permaneciam no mesmo registo de apatia.

Em conclusão, pretendeu-se, num primeiro momento, apresentar e explorar os três conceitos de segunda-ordem mobilizados - consciência histórica, competência narrativa e evidência histórica - e esclarecer a definição desta noção. Posteriormente, analisaram-se as estratégias educativas aplicadas durante o processo de investigação-ação, sendo a metodologia de trabalho por projeto e a aula expositiva dialogada, procurando refletir realizando um paralelismo com as deduções retiradas da prática educativa.

CAPÍTULO 2 - Contextualização: do agrupamento à sala de aula

Este capítulo é inserido numa perspetiva de esclarecer o contexto educativo em que se realizou o presente estudo. Antes de analisar cada turma de forma individualizada procurar-se-á apresentar o agrupamento conjuntamente com a missão definida no projeto educativo e a instituição escolar em que se incluem ambas as turmas. Com a intenção de focar na contextualização, partir-se-á de uma descrição geral para uma mais detalhada, apresentando casos isolados de alunos/as que estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 e que usufruem de medidas de aplicação de suporte à aprendizagem e inclusão.

O Agrupamento que abrange a instituição em que se realizou a intervenção está situado na região de Coimbra e engloba estabelecimentos desde o nível Jardim de Infância ao 3º Ciclo do Ensino Básico: 4 Escolas de Pré-Escolar com um total de 9 turmas, 8 escolas do 1.º CEB com um total de 34 turmas e 2 escolas do 2.º e 3.º CEB com um total de 8 turmas. De acordo com o Projeto Curricular do Agrupamento, este é frequentado por um total de 1646 (mil seiscentos e quarenta e seis) crianças, sendo que 215 (duzentos e quinze) frequentam as quatro escolas de Pré-Escolar - 75+45+45+50 -, 639 (seiscentas e trinta e nove) frequentam as oito escolas do 1.º CEB - 91+53+22+28+114+240+32+59-, 359 (trezentos e cinquenta e nove) frequentam as duas escolas do 2.ºCEB - 186+173 - e 426 (quatrocentas e vinte e seis) frequentam as duas escolas do 3.º CEB - 138+130+158.

Compreendendo que o agrupamento apresenta um universo diverso, a comunidade educativa sentiu necessidade de estabelecer, em sede de Projeto Educativo, como missão:

[...] apresentar escolas de qualidade, inclusivas e adequadas às exigências da comunidade educativa e da sociedade, garantindo que todos têm uma educação apropriada que corresponda a saberes estruturantes, visando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, críticos, tolerantes e comprometidos com uma sociedade mais justa, solidária, humana e inclusiva (Projeto Educativo, 2017-2021, p.4).

O Projeto Educativo assume-se como o documento orientador da ação educativa do Agrupamento, enunciando o modo como se pretende intervir e transformar, criando oportunidades, apostando na conceção de uma marca distintiva que postule uma escola para todos e para cada um.

A maioria dos/as alunos/as frequentam fisicamente as Escolas do Ensino Básico do Agrupamento, no entanto, este também possui um/a aluno/a que frequenta o ensino doméstico. Relativamente aos alunos/as que frequentam as Escolas, importa referir que 1646 (mil seiscentos e quarenta e seis) alunos/as foram matriculados e 30 (trinta) foram transferidos de outras escolas. (Projeto Curricular do Agrupamento, 2021, p.8)

O grupo de crianças que frequenta o Ensino Básico é um grupo de heterogéneo, no que respeita ao país de origem, como se pode verificar pela seguinte tabela, também presente no Projeto Curricular do Agrupamento:

Tabela 1. Número de alunos/as por naturalidade no Ensino Básico. Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento, 2021, p.9.

País de origem	N.º de alunos/as do Ensino Básico
Alemanha	1
Angola	19
Brasil	126
Cabo Verde	1
China	5
Equador	1
Espanha	1
França	4
Indonésia	1
Iraque	2
Marrocos	1
Moçambique	5
Moldávia	1
Nepal	1

Países Baixos	1
Paquistão	1
Polónia	1
Portugal	1227
Reino Unido	5
Roménia	1
São Tomé e Príncipe	1
Sudão do Sul	1
Timor-Leste	1
Tunísia	1
Ucrânia	7
Venezuela	7
Total	1423

Relativamente aos dados apresentados na tabela 1, é possível agregar os resultados por continente e estimar, aproximadamente, a percentagem de crianças que frequentam o Ensino Básico a nível geográfico, concluindo que 88% dos/as alunos/as é de origem europeia, 9% dos/as alunos/as tem naturalidade americana, 2% dos/as alunos/as nasceram em países africanos e 1% dos/as alunos/as são nativos asiáticos. Referente à percentagem de países mencionados na tabela 1, e sendo que cada aluno/a representa 0,07% da população total, podem salientar-se as seguintes nações com apenas uma criança dessa nacionalidade: Alemanha, Espanha, Moldávia, Países Baixos, Polónia, Roménia, Equador, Cabo Verde, Marrocos, Nepal, S. Tomé e Príncipe, Sudão do Sul, Timor-Leste, Tunísia, Indonésia e Paquistão, perfazendo 16 países correspondente a um total 1,12%. Provenientes do Iraque conhecem-se 2 discentes que correspondem a 0,14% do total; de França destacam-se 4 crianças, correspondentes a 0,28% da população; tanto da China como de Moçambique vieram 5 alunos/as, ou seja, 0,70% (0,35+0,35); no caso da Venezuela e da Ucrânia contam-se 7 indivíduos de cada um desses países que equivalem a 0,98% (0,49+0,49); de Angola a percentagem é

de 1,35% o que representa 19 educandos; do Brasil a porção chega aos 129 alunos/as o que corresponde a 8,85% da população total; por fim, de Portugal identificam-se as restantes crianças, 1227, que perfaz os 86,23%. Estes dados são relativos às Escolas do Ensino Básico do Agrupamento, sendo que importa mencionar a não existência de dados no que respeita à naturalidade das crianças que frequentam o Pré-Escolar.

O corpo docente e não docente do Agrupamento de Escolas, no ano letivo de 2020/2021, distribuía-se entre 220 docentes - 5 docentes de Intervenção Precoce, 11 docentes de Pré-Escolar, 55 docentes de 1.º CEB, 127 docentes de 2.º e 3.º CEB e 18 docentes de Educação Especial - e 61 não docentes - 2 psicólogas, 9 Assistentes Administrativas, 1 Coordenadora dos serviços Administrativos, 48 assistentes operacionais e 1 Coordenadora do pessoal operacional (Projeto Curricular do Agrupamento, 2020/2021, pp. 11-13).

A escola, do ponto de vista físico, onde se concretizou o estágio apresenta, na sua composição, seis blocos principais. A sua caracterização pode subdividir-se em dois espaços fundamentais: os blocos destinados ao funcionamento das aulas, das turmas entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade, e os blocos designados ao funcionamento dos serviços escolares. O primeiro conjunto de edifícios, enumerados de B, C e D, têm na sua constituição salas de aula com recursos variados, disponibilizados para a dinamização das atividades letivas. Cada bloco tem dois pisos com salas em diferentes disposições para facilitar a lecionação das áreas disciplinares, sendo que em todas se verifica a existência de um computador, um projetor e colunas, que estão à disposição dos docentes e discentes. Entre os espaços reservados ao funcionamento das aulas, salienta-se ainda o bloco G que é destinado à lecionação das aulas de Educação Física e apresenta um campo de alcatrão, dois balneários e quatro pavilhões dentro do recinto escolar: dois pavilhões cobertos e dois descobertos.

Relativamente aos blocos reservados ao serviço escolar ressalta-se o edifício A que apresenta na sua composição a secretaria, a reprografia/papelaria, a sala de professores/as, a enfermaria, a sala da direção, a biblioteca e uma sala para o Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Outro edifício que também é

dedicado aos serviços da escola é o bloco R onde se encontra o refeitório e o bar dos/as alunos/as.

Durante o estágio curricular o trabalho pedagógico decorreu com duas turmas do 6.º ano de escolaridade que tinham a mesma PT na área disciplinar de HGP. Uma das turmas foi atribuída logo no início do estágio curricular, enquanto a outra foi a pedido, justificado nas necessidades da realização do estudo, considerando-se pertinente e enriquecedor trabalhar com dois grupos acompanhados pela mesma professora desde o início do 2.º CEB.

A primeira turma com que se estabeleceu contacto e que tinha como PT a professora cooperante, tanto na disciplina de HGP, como na disciplina de Português, era o 6.º E. Grupo constituído por vinte e seis alunos/as, dezasseis rapazes e dez raparigas, cuja média de idades se situava entre os 11 e os 12 anos de idade, à exceção de um aluno listado que possuía dezoito anos e que se encontrava em situação de abandono escolar desde o ano letivo 2013/ 2014, não sendo contabilizado para o total de elementos da turma. Era composto por 26 crianças, no entanto encontravam-se registadas 28, dado que um dos/as alunos/as não fazia parte da turma desde o ano letivo de 2019/2020, enquanto outro pedira transferência de escola no decurso do 1.º período do ano letivo 2020/2021.

Este grupo do sexto ano de escolaridade apresentava elementos que se destacavam a nível de concentração e desempenho nas sessões dinamizadas, sendo no geral uma turma interessada e participativa, possibilitando a realização de diversas atividades no âmbito das diferentes áreas disciplinares. Era um corpo heterogéneo que, apesar dos conflitos pontuais que apresentava, colaborava e cooperava, tanto com os professores como entre si. Por se tratar de um grupo numeroso, notava-se a maior dificuldade em gerir situações inusitadas pela dificuldade de resposta imediata, o que levava a que ocorresse um número superior de queixas.

No decorrer do ano letivo ingressaram sete novos/as alunos/as na turma, seis dos quais não viram o processo de transição atempadamente regularizado na escola.

No final do 1.º período, uma das alunas cancelou a matrícula e mudou de escola, para aquele que seria o seu local de residência a partir de 2021.

Destacam-se, em particular, dois alunos deste grupo que beneficiavam de Medidas de Apoio à Inclusão, sendo que um possuía adaptações ao processo de avaliação por possuir dislexia, o que vinha vincar a necessidade de acompanhamento em diversas atividades desenvolvidas, e outro que, apesar do sucesso académico, necessitava de medidas aplicadas relativamente à leitura de provas e apoio extra-aula nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Os/As restantes alunos/as que integravam a turma transitaram para o 6.º ano sem níveis inferiores a três e não possuíam Medidas de Suporte à Inclusão.

Sobre a turma do 6.º F, trata-se de uma turma constituída por dezoito alunos/as, sete rapazes e onze raparigas, cuja média de idades é entre os 11/13. Esta turma do sexto ano de escolaridade também apresenta elementos que se destacam a nível de concentração e desempenho nas sessões dinamizadas. No geral, o grupo apresenta mais dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos, mas considera-se uma situação que pode ser facilmente gerida por se tratar de uma turma com menos elementos. O grupo é bastante heterogéneo, salientando-se o facto de ter a presença de duas meninas com necessidade.

O 6.º F era composto pelo número de crianças supramencionado, contudo encontravam-se registadas 20, sendo que dois alunos não frequentaram a escola durante o ano letivo de 2020/2021. Destaca-se a situação de sete alunos/as desta turma que beneficiavam de Medidas de Apoio à Inclusão. Cada uma destas crianças tinha acompanhamentos e necessidades diferentes, ajustados às próprias dificuldades. Pode referir-se, ainda, um aluno que não se inclui nas situações anteriormente enunciadas, mas que necessitou de apoio na disciplina de HGP por ter obtido nível inferior a três na transição para o 6.º ano. Neste grupo turma existiam três alunos/as com 1 retenção em diferentes anos de escolaridade. Os/As demais transitaram para o 6.º ano sem níveis inferiores a três e não possuíam Medidas de Suporte à Inclusão. É importante referenciar a existência de duas alunas que ingressaram na turma durante o ano letivo 2020/2021, uma no início e outra já durante o 2.º período, e que frequentavam sessões de Português Língua Não

Materna. A primeira não tinha qualquer conhecimento linguado português por ter vindo para Portugal nesse ano oriunda da Síria, e, a outra, de nacionalidade sul-africana, conseguia comunicar mas não possuía noções relativas às regras gramaticais.

O capítulo abre com uma caracterização do Agrupamento de escolas, identificando o número de estabelecimentos educativos e a sua distribuição por nível de ensino, bem como se analisam as crianças, quanto à sua naturalidade e distribuição por estabelecimento. Retratou-se o pessoal docente e não docente e cuidou-se de esclarecer a sua distribuição pelas diferentes escolas do Agrupamento. Referenciou-se o Projeto Educativo enquanto documento que consubstancia os princípios e a orientação da ação educativa. Finalmente, abordou-se o estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio curricular, caracterizando-se o espaço físico, bem como e as duas turmas envolvidas no processo de investigação-ação realizado, onde, para além de uma descrição geral, se convocaram indicadores como a idade, o número de retenções e alguns aspetos específicos com relevo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – Método(s) do Estudo

No presente capítulo apresenta-se uma breve caracterização da investigação qualitativa, abordando, igualmente, a questão de partida e os objetivos nela implícitos. Posteriormente, referem-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, especificamente, a observação, o inquérito por questionário realizado a ambas as turmas, os áudios das sessões, bem como as imagens captadas. Numa última fase será explicitado de que forma se procedeu ao tratamento e análise de dados, recorrendo à análise de conteúdo, bem como à triangulação de dados.

No decorrer do estágio curricular realizado no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal com duas turmas do 6.º ano de escolaridade, foi possível amadurecer a ideia de desenvolver um projeto de investigação-ação que me permitisse colocar em prática estratégias educativas que possibilitassem o desenvolvimento de competências históricas. Tendo em consideração os grupos de crianças e as condicionantes impostas devido à situação pandémica, conseguiu-se definir quais as estratégias educativas a mobilizar com cada uma das turmas, procurando equilibrar as atividades tendo em consideração as particularidades dos/das discentes e respeitando as orientações da PT. Recorrendo a uma observação contínua do processo, acompanhada de reflexões críticas, decidiu-se que o estudo sobre a influência do modelo de aula na apreensão e mobilização de evidências históricas seria o caminho a prosseguir. Neste decurso, resultou a formulação de uma pergunta de partida orientadora da investigação, assim enunciada: “Qual o contributo de estratégias educativas para a apropriação de conceitos de segunda ordem por alunos de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano de escolaridade?”.

Na sequência e com a pretensão de delinear o caminho da pesquisa, formularam-se um conjunto de objetivos específicos que passam por: averiguar o desenvolvimento de consciência histórica mediante as estratégias educativas aplicadas, aferir a evolução da competência narrativa dos alunos, verificar de que forma é mobilizada a evidência histórica pelos alunos nas diferentes atividades dinamizadas, analisar a importância do trabalho de projeto para desenvolver competências essenciais à apreensão de conceitos de segunda ordem e compreender de que forma a aula expositiva dialogada possibilita a mobilização de conceitos de segunda ordem.

Sendo a criança o ator social principal nos processos de pesquisa do presente estudo, é pertinente deixar implícita a sua defesa, por ser um sujeito portador de direitos, o que implica o reconhecimento da sua capacidade de influenciar o processo investigativo e, por outro lado, acentuar a exigência de desenvolver relações de investigação que acautelem princípios éticos e metodológicos que promovam e garantam os seus direitos (Fernandes & Tomás, 2011). Como se encontra explanado no Carta ética publicada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), para a realização deste estudo foram providenciadas “todas as medidas específicas e necessárias ao cumprimento dos princípios éticos, atuando sempre em conformidade com o que se encontra estipulado em diversas convenções, nomeadamente na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989)” (p.8). Todos os participantes da investigação possuem direito ao anonimato e à discrição durante o estudo desenvolvido, não sendo revelado qualquer dado pessoal dos próprios, acautelando-se a forma como se obtém o acesso às crianças e como se salvaguarda que elas possam optar por desistir da pesquisa ou de que forma se salvaguarda na pesquisa mecanismos de desistência que não sejam intrusivos (Fernandes, 2016). Salienta-se a permissão obtida por parte da entidade escolar e dos encarregados de educação dos/as alunos/as de recolher e trabalhar com as crianças que integraram o estudo, através de uma autorização providenciada antes da intervenção (anexo 1).

Nos termos da recomendação n.º 2 de 2021, relativo ao tema “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, corrobora-se a ideia de que:

“A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (p. 76).

Durante o processo de investigação, a relação da estagiária investigadora com os intervenientes e outros profissionais foi pautada por atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo “em consonância com os princípios

fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (SPCE, 2014, p. 13).

O estudo em questão enquadra-se numa investigação qualitativa que permite considerar a posição de Strauss e Corbin (2008) na sua obra *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, que afirmam que um estudo qualitativo passa por realizar uma investigação sem controlar as variáveis analisadas, sendo que se podem inserir neste campo de ação “qualquer tipo de pesquisa que [...] produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (2008, p. 23). Tal como afirmam Almeida e Freire (2003), numa análise qualitativa estuda-se a realidade sem a fragmentar e descontextualizar, sendo que se parte dos próprios dados e não de teorias prévias para que estes possam ser compreendidos e explicados, ou seja, atribui-se especial atenção aos significados e aos contextos. Na investigação qualitativa, os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam em analisar o contexto, compreendendo que a ação pode ser mais bem compreendida quando é observada no seu ambiente habitual de ocorrência. Nesta perspetiva Bodgan e Biklen (1994) defendem que:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente de outros? Há alguma razão para que determinadas actividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação.” (p. 49).

No que diz respeito à estratégia de investigação utilizada neste relatório final, recorreu-se à investigação-ação. Este tipo de investigação é um procedimento fundamentalmente *in loco* que tem a finalidade de lidar com uma questão concreta, numa determinada situação, num processo controlado passo a passo, com recurso a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, os inquéritos por questionário ou por entrevista (Cohen & Manion, 1989).

A investigação-ação apresenta duas modalidades destacadas por Esteves (1986): a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação. A primeira é desencadeada por alguém “que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, p. 266). O processo pode distinguir-se pelo facto de a investigação e o curso da ação estarem separados, sendo que o investigador possui a primeira e última palavra sobre o processo investigativo, e o meio social não é mais se não um ‘reservatório’ de investigações. Já na investigação-na/pela-ação o procedimento é de grande complexidade, pois trabalha-se para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e formação de competência nos participantes (objetivos de formação), tratando-se de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo (Amado, 2013). Pode considerar-se que o presente estudo se enquadra na segunda noção enunciada, na medida em que durante a investigação assumiu-se um cunho colaborativo e participativo que englobou dois grupos-turma onde se desenvolveram atividades que visavam desenvolver os objetivos supramencionados relativamente a esta modalidade. É fundamental tomar em linha de conta que este tipo de investigação segue um caráter autoavaliativo, autorreflexivo, prático, interventivo e, ainda, colaborativo (Amado, 2013). A investigação conheceu diversas fases, após a clarificação do que se pretendia estudar, procedeu-se à revisão de literatura, seguindo-se a recolha de dados e, posteriormente, estes foram analisados, organizados e interpretados.

As técnicas de recolha de dados utilizadas no contexto das metodologias qualitativas nas Ciências Sociais agrupam-se geralmente em três grandes tipos: o inquérito, por entrevista ou por questionário; a observação direta ou participante e

a análise documental. No entanto, frequentemente é útil recorrer a uma combinação de diferentes técnicas numa mesma investigação (Pinto, 2011).

Relativamente às técnicas de recolha de dados deste estudo mobilizaram-se a observação e o inquérito por questionário. Neste caso recorreu-se à observação direta ou participante, distinguindo-se pelo facto do investigador, na primeira, realizar-se o registo sistemático do que se vê e a subsequente análise e interpretação, e na observação participante o investigador ser o principal instrumento de recolha de dados (Pinto, 2011).

Durante o desenvolvimento deste estudo, mobilizou-se a observação em diferentes ocasiões, nomeadamente para a recolha de informações do objeto em estudo, utilizando-se para esse fim notas de campo tomadas em todas as aulas, através de imagens captadas durante as atividades realizadas e áudios das sessões lecionadas. Mobilizou-se maioritariamente a observação participante, tendo em consideração o facto de ter estado sempre presente no local enquanto estagiária, passando, numa fase mais avançada, para a intervenção e realização das atividades indicadas em função do propósito do estudo, adaptadas a cada uma das turmas acompanhadas. Recorreu-se ainda à observação direta onde se realizou o registo através de imagens, áudios e reflexões das aulas. A observação participante permitiu-me realizar registos permanentes e sistemáticos de interações sociais e ser bastante flexível, podendo ir de um simples olhar até à explicação de interações complexas, o que pode revelar diferentes tipos de dados. Possibilitou-me, ainda, completar os dados recolhidos por meio de outras técnicas, entre eles o questionário (Simpson & Tuson, 1995).

Relativamente ao inquérito por questionário, trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas que abrangem um maior grupo de participantes. O inquérito por questionário é uma estratégia que possibilita uma rápida implementação, sendo o tempo despendido maioritariamente utilizado para a construção das questões e análise das respostas. A elaboração do instrumento carece de uma preparação cuidadosa para impedir que se influencie as crianças a responderem a fim de darem uma boa impressão de si e garantindo que as questões realizadas sejam apropriadas ao estudo desenvolvido (Pinto, 2011).

Os itens do questionário aplicado durante a realização do estudo são de formato aberto, onde a criança é livre para dar a resposta que considera mais adequada. Contrariamente ao que acontece nos testes, os questionários não são utilizados para avaliar as crianças, mas sim para conhecê-los quanto às variáveis de interesse para o investigador e para a investigação (Lima *et al.*, 2007).

No âmbito deste estudo, considerou-se importante realizar um questionário (Amado, 2013) que permitisse aferir os conhecimentos e percepções dos/as alunos/as relativamente à História enquanto disciplina e aos conteúdos a trabalhar (primeira volta), para após a intervenção e aplicação das estratégias educativas, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, recorrer-se ao mesmo questionário para confrontar com as respostas atribuídas anteriormente e analisar possíveis diferenças no preenchimento dos questionários (segunda volta).

O questionário aplicado tanto antes como depois da intervenção serviu de apoio para a investigação a desenvolver. Pressupõe-se que, na primeira aplicação do questionário, os/as alunos/as tenham respondido às questões através de deduções feitas da análise e interpretação da informação a que têm acesso até ao momento (tipo de inferência dedutiva). Após a intervenção e a mobilização das estratégias educativas, o questionário foi distribuído com o intuito de analisar qual apresentaria os melhores resultados no que toca à aplicação da evidência como mecanismo de resposta a determinadas questões. Na segunda volta de questionários pretendia-se que os/as alunos/as identificassem a existência de algo diferente do que é diretamente observado (tipo de inferência hipotética). As respostas aos questionários devem permitir estudar as estratégias cognitivas adotadas pelos/as alunos/as para resolverem problemas históricos relacionados com a investigação, ou seja, de que forma os/as alunos/as interpretam a evidência a partir de uma fonte que apresenta mais do que uma perspetiva.

O questionário aplicado é composto por um conjunto de questões que podem ser distribuídas em três tópicos distintos, de acordo com o seu objetivo: a História como saber, a História na escola e na vida quotidiana e a História de Portugal.

A História como saber surge em duas questões associadas ao conhecimento histórico, na perspetiva dos/as alunos/as (apêndice 1). Com a primeira, “Consideras

útil para a tua vida estudar História? Justifica a tua resposta”, pretendia compreender de que forma é conceptualizada pelos/as alunos/as, a utilidade do estudo da História. Já com a segunda, “Indica 3 palavras que te vêm à cabeça quando falamos em História”, sugere-se que os/as alunos/as registem três vocábulos que designem o que é para eles a História, visando recolher as noções que marcam o percurso das crianças durante o estudo dos conteúdos históricos, não estando esta abrangida pelos pressupostos de estudo, ou seja, para recolha e análise dos dados.

A História como disciplina estudada na sala de aula e presente no dia a dia dos indivíduos, aparece em duas questões, que não são para efeitos da investigação e análise, e estão relacionadas com a presença dos conhecimentos históricos na escola e na vida quotidiana (apêndice 2). Uma das questões, “Quando estudas História, quais os recursos que utilizas para além do manual escolar”, pretende aferir o reconhecimento dos/as alunos/as em relação a outros recursos, que não só o manual escolar, para recolha de informação durante o estudo da História. A outra questão, “De que forma preferes que sejam dinamizadas as aulas de História”, procura entender, no papel do discente, as estratégias privilegiadas na investigação histórica dinamizada dentro e fora da sala de aula, perante uma listagem de estratégias de aprendizagem onde os/as alunos/as devem assinalar aquelas com que mais se identificam e que mais lhes despertam interesse.

Sobre a História de Portugal foram formuladas questões específicas relativas à disciplina nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (apêndice 3). A primeira questão, “Quem foi António de Oliveira Salazar”, tendo na sequência “E Marcelo Caetano”, que serviu para averiguar os conhecimentos dos/as alunos/as sobre os conteúdos, procura recolher informação sobre os conhecimentos dos/as alunos/as relativamente às personalidades que marcaram o Estado Novo, verificando que informação ainda está presente na sua memória sobre o tema tratado, não implicando na investigação os dados recolhidos. Ao pedido “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”, pretende-se que através da análise da imagem os/as alunos/as refiram quais os principais valores defendidos pelo Estado Novo, identificando a representação da máxima “Deus, Pátria e Família”, utilizando a evidência daquilo que é observável na imagem e

esperando que consigam fundamentar de acordo com o que conhecem. Na questão, “Qual a organização representada na imagem? No que consistia”, tenciona-se compreender a forma como os/as alunos/as analisam a imagem e, para além disso, exige-se que utilizem os conhecimentos previamente adquiridos. Posteriormente, através do pós-teste, objetiva-se entender a possível evolução do pensamento histórico dos/as alunos/as após as estratégias educativas aplicadas. Noutra pergunta, após apresentar no enunciado uma citação da RTP Ensina sobre a censura, interroga-se “Por que razão foi censurada a imagem apresentada”, esperando-se que os/as alunos/as, para além de analisar o excerto apresentado referente à censura, identifiquem elementos que estão apresentados na imagem e não são referidos no enunciado, procurando desta forma aferir que evidências convocam acerca da censura, da propaganda e dos partidos da oposição. Na questão, “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o”, tem-se em vista que os/as alunos/as leiam o documento e identifiquem a posição de António de Oliveira Salazar relativamente à guerra colonial que despoletava em vários países africanos nos anos 60, sendo que, para além de ser pedido que identificassem o acontecimento referido, deveriam construir uma narrativa sobre o decorrer do mesmo, tendo de recorrer às evidências reveladas no excerto do discurso de Salazar. Por fim, pede-se aos alunos/as, “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974)”, buscando-se recolher dados sobre a competência narrativa dos estudantes, para além do nível de desenvolvimento do seu pensamento histórico aquando da construção de narrativas históricas nacionais.

Para uma recolha de informação mais eficaz, no questionário utilizaram-se diferentes tipos de itens:

- a) perguntas abertas, de resposta livre;
- b) perguntas mais estruturadas (escolha) de resposta fechada e mais rápida, tendo em conta as alternativas apresentadas;
- c) uma pergunta para análise de fontes iconográficas alusivas à história de Portugal e habitualmente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais;

- d) uma pergunta para elaboração de uma narrativa sobre a história de Portugal.

No âmbito da análise que se realiza para ser possível transformar a informação recolhida em dados e em conhecimento, esta destaca-se como parte integrante de todo o processo de investigação, especialmente quando se lida com dados qualitativos, pois informa os tipos de pesquisa que se podem realizar. Os procedimentos de análise estão intrinsecamente ligados aos de recolha de dados, pelo que é necessário não perder de vista essa relação ao longo do processo investigativo (Pinto, 2011). De modo a realizar a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário, procedeu-se a uma categorização, que diz respeito a uma codificação das respostas em diversas categorias que podem ser decifradas tanto no modo narrativo, como reduzidas a tabelas ou quadros. É pretendido, desta maneira, reduzir a informação com o intuito de identificar e a codificar as unidades de análise (Esteves, 2008). A categorização da informação recolhida através dos questionários permite adquirir um novo agrupamento de dados que possibilita conhecer outras opiniões que até então não eram evidenciadas. Este é um processo que implica bastante atenção e sucessivas revisões, pois durante a organização dos dados poderão surgir novas questões que implicarão a reanálise do processo de construção do modelo de análise e de observação-ação.

Para o efeito de análise dos dados recolhidos no presente estudo, optou-se por, numa primeira fase, organizar todas as respostas atribuídas aos questionários de primeira e segunda volta em ambas as turmas recorrendo a um ficheiro Excel. Este tratamento permitiu avançar na análise do conteúdo recorrendo às informações necessárias já detalhadas e sucintas, permitindo um melhor tratamento das mesmas. Para a categorização dos dados, que possibilitou o tratamento das respostas fornecidas, o estudo sustentou-se num tipo de procedimento aberto onde este sistema de categorias foi puramente induzido através da análise, ainda que subordinado à base teórica definida anteriormente (Amado, 2013).

Tanto o inquérito por questionário, como as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção que foram registadas através de áudios, notas de campo e imagens, serviram de instrumentos para a construção de textos descritivo-

interpretativos acompanhados tabelas/gráficos que permitiram retirar conclusões sobre as respostas dadas pelas crianças (Amado, 2013).

Tratando-se da análise do trabalho desenvolvido por duas turmas do 6.º ano de escolaridade, torna-se importante organizar os temas que foram abordados durante a fase de intervenção, construindo e apresentando, assim, um mapa das sessões dinamizadas e respetivos temas abordados. A apresentação deste esquema possibilita a compreensão dos dados exibidos alusivos aos dois grupos de crianças que trabalharam em contextos diferentes e, hipoteticamente, recolhem-se algumas ideias do que se poderá compreender após a análise do conteúdo. Refere-se a formulação de conjecturas como a base das decisões que se vão tomando ao longo do processo do estudo, implícita ou explicitamente, estando, logo à partida, no estabelecimento do desenho da investigação, de variáveis a ter em conta, na constituição e intencionalidade da amostra e da natureza do corpo documental (Amado, 2013).

Neste capítulo apresentaram-se e justificaram-se as opções metodológicas. Caracterizou-se a natureza da investigação realizada, deu-se nota da questão de partida e dos objetivos específicos definidos. Procurou-se elucidar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como do tratamento da informação recolhida. Finalmente, foi explicitada a forma como se organizou o capítulo relativo à análise do conteúdo.

CAPÍTULO 4 - Descrição da(s) intervenção(ões)

Nesta etapa pretende-se elaborar uma descrição das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da investigação com duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Inicialmente, apresenta-se uma tabela com as sessões realizadas com cada um dos grupos-turma, tendo em consideração as diferentes metodologias educativas a que se recorreu. Na sequência explicita-se a planificação e a prática daí decorrente, com cada turma, procurando enquadrar as atividades que foram desenvolvidas ao longo das sessões.

1. Planificação das intervenções

A planificação das intervenções construídas para a dinamização das sessões realizadas no âmbito do estágio curricular tiveram por base a consulta e mobilização dos documentos oficiais, entre eles o programa, as metas curriculares e as aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal.

Os conteúdos incluem-se no domínio “Anos de ditadura”, englobando enquanto subdomínios *O golpe militar em 28 de Maio, Salazar e o Estado Novo e A Guerra Colonial*. No segundo subtópico destacam-se as seguintes temáticas: *As políticas de obras públicas; As restrições às liberdades e A oposição ao Estado Novo* (Ministério da Educação, 2021).

Relevam-se, como metodologias educativas mobilizadas com cada uma das turmas, a estratégia de aula expositiva dialogada - 6.º E - e a metodologia de trabalho por projeto - 6.º F. A metodologia que se adotou com cada um dos grupos influenciou igualmente o tempo despendido para a realização das tarefas, verificando-se a necessidade de disponibilizar mais sessões à turma do 6.º F por se tratar de atividades que dependem de trabalho autónomo realizado pelas crianças. Apesar dos conteúdos lecionados serem relativos ao Estado Novo, em ambas as turmas, a metodologia permitiu que estas noções fossem exploradas recorrendo a estratégias e recursos diferentes.

Relativamente à aula expositiva dialogada, mobilizada com o 6.º E, pode salientar-se o facto de se apresentar como uma alternativa a aulas centradas principalmente na professora enquanto detentora do conhecimento e onde a sua função passa por transmiti-lo aos alunos/as que o recebem, mais ou menos,

passivamente. Na utilização desta estratégia a comunicação é vista como ferramenta chave que permite o favorecimento da análise crítica, da produção de novos conhecimentos, combatendo igualmente a superação da passividade adotada pelos/as alunos/as (Anastasiou & Alves, 2009).

A metodologia de trabalho por projeto, utilizada com a turma do 6.º F, possui outro tipo de abordagem pedagógica que valoriza mais o papel do/a aluno/a enquanto ator no desenvolvimento de conhecimentos e das aprendizagens. Esta estratégia está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber onde se verifica a necessidade de um plano de ação que tem como objetivo a existência de um momento de reflexão em grupo para planear o processo de pesquisa, mas que, ao contrário de outros mecanismos, permite que o plano seja flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e calendários (Mateus, 2011).

2. Apresentação das sessões

Neste subtema apresenta-se o plano das aulas lecionadas a cada um dos grupos turma. Para o efeito, procedeu-se à repartição por turmas, elaborando uma síntese da intervenção pedagógica que permita compreender as atividades que se desenvolveram no âmbito das metodologias educativas mobilizadas. Para cada um dos grupos turma, disponibilizam-se, em apêndice, as planificações que foram elaboradas antes da intervenção, onde se inclui o enquadramento pedagógico-didático que norteou o desenvolvimento das sessões.

Parte I: A turma E do 6º ano

Com a turma do 6º E, recorreu-se à aula expositiva dialogada, já definida e caracterizada no capítulo 1 deste estudo. Foram lecionadas 4 aulas, num total de 5 tempos letivos, perfazendo 225 minutos (45' + 90' + 45' + 45'). A tabela seguinte pretende apresentar as sessões de intervenção pedagógica dinamizadas com a turma E do 6.º ano, considerando as três fases de ação - inicial, intervenção e final -, as datas, a temática da aula, a duração, os conteúdos explorados e a dinâmica adotada pela turma no desenvolvimento das atividades da aula, tendo maioritariamente recorrido ao trabalho individual.

Tabela 2. Cronograma das sessões da intervenção pedagógica com o 6.º E

		Data	Nome da sessão	Duração	Conteúdos explorados	Dinâmica da turma
	Fase Inicial	13 de maio	Resolução do inquérito por questionário (pré-teste)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI
Fase de Intervenção	Sessão 1	8 de junho	“Começo dos anos de ditadura”	90 min (2 aulas)	28 de maio de 1926; Salazar e o poder; Constituição de 1933	TI
	Sessão 2	15 de junho	“Mecanismos de Propaganda e Repressão do Estado Novo”	45 min (1 aula)	Obras públicas; Propaganda; Emigração; Oposição	TI
	Sessão 3	17 de junho	“A Guerra Colonial”	45 min (1 aula)	Colonialismo; Guerra Colonial; Spínola	TI
	Fase Final	18 de junho	Resolução do inquérito por questionário (pós-teste)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI

Fonte: Elaboração da autora; Legenda: TI – trabalho individual

O projeto de investigação-ação, com a turma do 6.º E, conheceu a sua primeira sessão no dia 13 de maio de 2021 (apêndice 4). Para o efeito, num primeiro momento, foi explicado aos alunos/as e às alunas que iriam responder a um questionário que visava, exclusivamente, compreender o que pensavam relativamente às aulas de História e o que sabiam acerca do Estado Novo e de alguns conteúdos que iriam ser objeto de estudo. Com o intuito de envolver a turma no próprio estudo, partilhou-se a informação sobre a atividade e os seus objetivos, tanto relativamente ao questionário como sobre o subsequente desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No momento de aplicação do questionário (apêndice 1, 2 e 3), reforçou-se a explicação, esclarecendo a turma sobre o facto de não se tratar de uma ficha de avaliação formativa ou sumativa, tendo como único propósito compreender os conhecimentos que já possuíam sobre o tema e recolher as suas opiniões, nomeadamente, sobre a disciplina de História. O questionário foi preenchido durante a segunda metade da aula, ficando com cerca de 30 minutos, após a leitura do enunciado, para a sua resolução. Optou-se por esclarecer previamente eventuais dúvidas e foi dada oportunidade, a todos/as e a cada um/a, de exprimirem dúvidas, preocupações e colocarem questões. Globalmente, a aplicação do questionário decorreu como seria expectável, algumas crianças ficaram mais agitadas por não conseguirem responder às questões, mas acabaram por compreender os objetivos da sua aplicação e resolveram o que conseguiram. Ainda assim, alguns dos/as alunos/as, percebendo que não se tratava de uma avaliação, eventualmente, acabaram por não ser tão rigorosos, como seria desejável, na sua resolução, como se pôde observar durante a aplicação e, posteriormente, como transparece na leitura das respostas dadas.

Na primeira sessão - 8 de junho de 2021 (apêndice 5) - introduziu-se um novo domínio definido no documento das aprendizagens essenciais como “Anos de ditadura” no Portugal do século XX. Relativamente ao programa de HGP, foram mobilizados os seguintes temas neste primeiro momento: *O golpe militar em 28 de maio e Salazar e o Estado Novo*.

Os conteúdos explorados nesta aula têm por base os documentos oficiais supramencionados e estão no seguimento das noções abordadas em sessões anteriores dinamizadas pela professora titular (PT). Sendo o intuito compreender os antecedentes do Estado Novo devendo, por isso, destacar-se a situação de Portugal a partir de 1926, mais concretamente o golpe militar de 28 de maio desse ano, encabeçado por Gomes da Costa, que levou à queda da I República e marcou a instauração da Ditadura Militar. Inicia-se, assim, outro período da História que vigorou até 1933. No entanto, apesar de se esperar o contrário, a instabilidade política persistiu e as dificuldades económicas herdadas da Primeira República, somadas a uma pobre administração por parte dos militares que ocuparam posições-chave nos órgãos de governação, levaram o governo a encarar a necessidade de obter empréstimos externos cujas condições levaram a que fossem rejeitados. Sob a governação de Óscar Carmona, entra em cena António de Oliveira Salazar que vem substituir a gestão financeira realizada pelos militares. Ao longo dos anos, o poder de Salazar cresce e em 1931 é fundada a União Nacional, partido dirigido pelo próprio. Termina o período de ditadura militar em 1933 com a aprovação da nova Constituição proposta por António de Oliveira Salazar, correspondendo, do ponto de vista institucional, ao início do Estado Novo. Este documento, pelo menos formalmente, assegurava a separação de poderes - legislativo, executivo e judicial - e a realização de eleições para a Presidência da República, bem como para os deputados da Assembleia Nacional. Na prática, as eleições nunca foram livres e o chefe do governo, denominado presidente do conselho – Salazar – capturou os poderes de Presidente da República.

António de Oliveira Salazar, por diferentes meios, procurou divulgar os valores que defendia - Deus, Pátria e Família - acabando por recorrer a estratégias de propaganda que pudessem ajudar na difusão dos ideais entre os portugueses. Neste âmbito, tanto o ensino como algumas organizações criadas para o efeito, de que constitui exemplo a Mocidade Portuguesa, foram idealizadas para permitir que o governo controlasse a informação transmitida à população. Os mecanismos de repressão e opressão tiveram o seu expoente na polícia política que perseguia, prendia e torturava os opositores ao regime. Estes tinham à sua espera as prisões

políticas que se encontravam espalhadas por todo o território português, de norte a sul, ilhas e colónias que então integravam o império. Eram dedicadas àqueles que contestavam o regime, frisando-se no Decreto-Lei n.º 26:643 de 28 de maio de 1936 que “para os delinquentes políticos criam-se estabelecimentos especiais: prisões na metrópole e colónias no ultramar” (p. 5).

Todos os conteúdos relacionados com o Estado Novo trabalhados nesta sessão foram estrategicamente explorados de forma a permitir uma articulação lógica de ideias, sustentando as noções através da utilização do manual (Sousa et al, 2017).

Relativamente aos recursos explorados podem destacar-se:

- Fontes: excerto do livro *Discursos* (1928) sobre a ‘receita’ de António de Oliveira Salazar enquanto ministro das Finanças; notícia censurada do jornal *O Século* durante a campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 1958/1959.
- Fontes iconográficas: mapa alusivo à Guerra Colonial; Cartazes de apelo ao voto na Constituição de 1933; Cartaz sobre “A Lição de Salazar”, de propaganda a alguns dos valores do Estado Novo; Imagem do livro escolar do 1.º Ciclo durante o Estado Novo; símbolos dos diferentes mecanismos de propaganda e repressão criados durante o Estado Novo, entre eles a Legião Portuguesa, a Mocidade Portuguesa e a PIDE.
- Outros documentos e recursos: excerto do livro *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros* (2004) sobre a atuação da polícia política no Estado Novo.

A sessão seguiu algumas diretrizes organizadas em questões orientadoras que permitiram dinamizar as atividades durante o tempo letivo, como se pode constatar pela planificação (apêndice 5). A utilização de fontes e outra bibliografia possibilitou a análise dos valores defendidos por Salazar e a função da polícia política na repressão e opressão da população, pretendendo-se compreender de que forma eram interpretadas, pelas crianças, as informações disponibilizadas, podendo confrontá-las com questões que se colocavam ao longo da sessão e que resultavam da exploração dos documentos. Com o recurso ao artigo de jornal sobre a censura

com alusão à oposição ao regime, pretendia-se que a turma reconhecesse a utilização do “lápiz azul” na fiscalização de informação antirregime que pudesse suscitar conflitos; para além disso, os/as alunos/as conseguiram identificar o general Humberto Delgado como personalidade que conseguiu, pela mobilização social, abalar o regime. O recurso à iconografia com referências à Guerra Colonial, à Constituição de 1933 e aos diversos mecanismos de propaganda, procurou despertar a curiosidade das crianças no sentido de estimular uma troca de ideias entre o grupo, para que fosse possível mobilizar evidências sobre o que era apresentado nas diferentes imagens.

Na segunda sessão - 15 de junho de 2021 (apêndice 6) - foi dada continuação à exploração dos conteúdos do domínio “Anos de ditadura” no Portugal do século XX. Cumprindo com tal desiderato, apresentou-se nesta sessão a política de obras públicas do Estado Novo e como a propaganda as mobilizou em prol do regime. António de Oliveira Salazar teve um papel fundamental no equilíbrio das contas públicas e reduziu a dívida portuguesa com o aumento dos impostos, a diminuição das despesas de saúde, a redução dos salários dos funcionários públicos e o incentivo às exportações. No seu programa político após ser nomeado chefe de governo, constava a implementação de um programa de construção de grandes obras públicas que exigia um aumento da mão de obra, solucionando, desta forma, o desemprego e a melhoria das condições de vida dos portugueses. O investimento em obras públicas, de acordo com a propaganda do regime, teria permitido a construção de aeroportos, escolas, estradas, pontes, portos, hospitais, maternidades, barragens para produção elétrica, tribunais e correios, na realidade e até meados da década de cinquenta, o seu efeito foi muito limitado. Com a Exposição do Mundo Português, em 1940, onde se comemoraram os 800 anos da Independência de Portugal e os 300 anos da Restauração da Independência, prevaleceu a preocupação de transmitir uma narrativa de prosperidade e de paz social que, aparentemente, teria sido criação e era mantida por Salazar e pelo Estado Novo.

Com o desenvolvimento do país focado nas principais cidades do litoral, no interior as pessoas continuaram a viver com grandes dificuldades, surgindo a possibilidade de emigração para garantir uma vida melhor. Enquanto alguns

optavam por se manter no país e se deslocavam para as grandes metrópoles, outros viam-se mesmo obrigados a procurar melhores condições de vida na Europa, em países como a França e a Alemanha. O dinheiro que continuava a ser enviado pelos emigrantes contribuiu para as receitas do Estado e, deste modo, melhorar as finanças do país.

Já o número de opositores ao regime aumentava e estes agiam clandestinamente contra o mesmo. Procurando atenuar estas manifestações, Salazar marcou em 1945 eleições para os deputados da Assembleia Nacional, garantindo que seriam “tão livres, como na livre Inglaterra”. A oposição surge unida no Movimento de Unidade Democrática (MUD), que se viu forçado a desistir quando se constatou que as eleições nunca seriam livres. Já 8 anos depois, em 1958, o general Humberto Delgado, conhecido posteriormente como o “General Sem Medo”, concorre às eleições presidenciais contra Américo Tomás. Em pouco tempo tornou-se a personalidade da oposição ao regime, mas após várias fraudes cometidas pelos apoiantes do Estado Novo, foi afastado com a vitória do candidato apoiado por Salazar, sendo obrigado a sair de Portugal. Em 1965 sabe-se que foi assassinado pela PIDE em Espanha, no entanto nunca foram reconhecidas, oficialmente, as responsabilidades do regime sobre o facto.

Relativamente aos recursos explorados durante a sessão, que permitiram interpretar os diversos conteúdos, podem destacar-se:

- Fontes: artigo da revista *Time* de 22 de julho de 1946 sobre o Movimento de Unidade Democrática (MUD).
- Fontes iconográficas: cartaz sobre “A Lição de Salazar” destinado a assinalar os dez anos de governo de Salazar com alusão às grandes obras públicas; tabela de “Statistiques de l’Immigration” relativo à emigração portuguesa para França entre 1950 e 1969;
- Outros documentos e recursos: cronologia da oposição ao Estado Novo.

Através das questões orientadoras, como definidas na planificação (apêndice 6), procurou-se desenvolver a compreensão dos conteúdos. Para isso, através das diferentes fontes mobilizadas, pretendia-se que as crianças conseguissem compreender de que forma se investiu na política de obras públicas,

como é que a propaganda destas obras ajudou no reforço do prestígio de Salazar e de que maneira se manifestou a oposição ao regime em 1945 e 1958. Com recurso à análise da fonte iconográfica sobre os dez anos de governo de Salazar pôde evidenciar-se a estratégia que Salazar adotava para realizar a propaganda às diferentes construções levadas a cabo durante o Estado Novo. Já através do quadro relativo à emigração portuguesa para França as crianças puderam verificar que houve um aumento significativo durante os anos 50 a 70, resultantes das pobres condições de vida e descontentamento da população. A partir da compreensão do excerto do artigo da revista *Time* de 22 de julho de 1946 sobre o MUD, pretendia-se que os/as alunos/as entendessem que as decisões adotadas pelo governo para travar o movimento, afastaram a possibilidade de realização de eleições livres. O quadro sobre a cronologia da oposição ao Estado Novo vem frisar esta tentativa de combate à oposição, onde se evidenciava que a população, em geral, e estas iniciativas eram repetidamente reprimidas e controladas pela polícia política.

Na terceira sessão - 17 de junho de 2021 (apêndice 7) - concluiu-se o domínio relativo aos conteúdos sobre o Estado Novo.

Nesta última aula procurou-se esclarecer o fenómeno da guerra colonial. Era perceptível a defesa, pelo regime, do colonialismo, posição que mostrou ser um entrave quando, em 1946, Portugal apresenta a sua candidatura a membro de pleno direito da Organização das Nações Unidas (ONU). A recusa repetiu-se até 1955, ano da adesão efetiva. No entanto, a candidatura portuguesa à ONU não deixava de receber algumas antipatias internas. A adesão à ONU trazia como mais-valia a possibilidade de responder às acusações de que era alvo por insistir em manter as colónias, a par do facto de ter sido admitido com a sua Constituição e com as suas leis, possibilitar que Portugal usasse o argumento de que tinha sido admitido tal como era. Introduziram-se, ainda assim, algumas alterações no texto constitucional, entre elas através da Lei n.º 2048 de 11 de junho de 1951 em que, nomeadamente, a designação de “colónias” foi substituída por estouta de “províncias ultramarinas”. A Guerra da Libertação teve o seu início em Angola, em 1961, mais tarde na Guiné-Bissau em 1963 e, por fim, em Moçambique em 1964. Apesar das diferentes opiniões sobre a solução possível para as colónias portuguesas, entre elas

a liberalização e autonomia dos territórios ultramarinos, Salazar optou por enviar comandantes que pudessem proteger e manter estas regiões: Francisco da Costa Gomes - Angola; António de Spínola entre 1968-1972 - Guiné; António Augusto dos Santos entre 1964 e 1969 e Kaúlza de Arriaga entre 1969 e 1974 - Moçambique.

Para a compreensão destes conteúdos, mobilizaram-se os seguintes recursos:

- Fontes: excerto do livro “Portugal e o futuro” de António Spínola (1974).
- Fontes iconográficas: mapa com as datas da descolonização após a Segunda Guerra Mundial.
- Outros documentos e recursos: esquema sobre a recusa de Salazar a dar independência às colónias portuguesas.

Estes recursos foram utilizados para trabalhar com a turma as noções relativas ao contexto internacional e ao período da Guerra Colonial. Para o efeito mobilizaram-se fontes iconográficas que permitiram a apreensão de evidências sobre a posição de Salazar relativamente à independência das colónias e as consequências daí advindas. Pode ainda ter-se consciência, através da análise do mapa, sobre a influência da independência dada a outras colónias afro-asiáticas na origem do conflito armado. Com recurso à fonte documental foi possível compreenderem qual a posição do comandante português, António de Spínola, relativamente à guerra colonial.

Parte II: A turma F do 6.º ano

Com este grupo mobilizou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto, definida e caracterizada no Capítulo 1 deste estudo. Foram lecionadas 9 aulas, apresentadas em apêndice, num total de 13 tempos letivos, perfazendo 585 minutos (90' + 45' + 90' + 45' + 90' + 45' + 45' + 45' + 45' + 45'). A tabela seguinte pretende apresentar as sessões de intervenção pedagógica dinamizadas com a turma F do 6.º ano, considerando as três fases de ação - inicial, intervenção e final -, as datas, a temática da aula, a duração, os conteúdos explorados e a dinâmica adotada pela turma no desenvolvimento das atividades da aula, tendo recorrido igualmente ao trabalho individual e ao trabalho em grupo.

Frise-se o facto de, durante as diversas sessões, se terem distribuído 15 *tablets* aos elementos de cada grupo para que estes pudessem aceder aos documentos disponibilizados em cada aula e para utilizarem como recurso de recolha de informação.

As aulas foram dinamizadas maioritariamente em contexto de sala de aula, com possibilidade de aceder à biblioteca da escola sempre que necessário, dependendo da dinâmica mobilizada pelos grupos e dos recursos necessários para a construção dos trabalhos por projeto.

Tabela 3. Cronograma das sessões da investigação com o 6.º F

		Data	Nome da sessão	Duração	Conteúdos explorados	Dinâmica da turma
	Fase Inicial	14 de maio	Resolução do inquérito por questionário (pré-teste)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI
Fase de Intervenção	Sessão 1	14 de maio	Escolha de temas de trabalho de grupo	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TI
	Sessão 2	2 de junho	Preparação em grupo: Contrato de trabalho, pergunta de partida e perguntas chave	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
	Sessão 3	4 de junho	Preparação das sessões: recursos e tarefas do grupo	90 min (2 aulas)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
	Sessão 4	9 de junho	Construção dos trabalhos em grupo: registo da informação recolhida	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
	Sessão 5	11 de junho	Na Biblioteca Escolar: seleção da informação a	90 min (2 aulas)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar	TG

		apresentar e preparação da comunicação à turma		- biografia e governo; Guerra Colonial.	
Sessão 6	16 de junho	Apresentação de Trabalhos: Guerra Colonial	45 min (1 aula)	Colonialismo; Guerra Colonial; Guerra da Libertação	TG/TI
Sessão 7	18 de junho	Apresentação de trabalhos: Ensino primário no Estado Novo e Polícia Política	45 min (1 aula)	O ensino primário no Estado Novo; Mecanismos de repressão e opressão; Polícia política; Censura	TG/TI
Sessão 8	23 de junho	Apresentação de trabalhos: António de Oliveira Salazar	45 min (1 aula)	Biografia de António de Oliveira Salazar; Oposição ao regime	TG/TI
Sessão 9	25 de junho	Síntese esquemática e <i>quizz</i> : O Estado Novo	45 min (1 aula)	Marcelo Caetano; Queda de Salazar; o período do Estado Novo	TI
Fase Final	25 de junho	Resolução do inquérito por questionário (pós-teste)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI

Fonte: Elaboração da autora; Legenda: TI – trabalho individual; TG – trabalho em grupo

Na fase inicial e primeira sessão - 14/05/2021 (apêndice 8) - preencheu-se o inquérito por questionário (apêndice 1, 2 e 3) nos mesmos moldes que se aplicou no 6.º E.

O lançamento dos projetos de trabalho conheceu um momento de motivação onde se proporcionou a visualização de um vídeo sobre o Estado Novo, disponibilizado no site da RTP Ensina (Pereira & Almeida, 2021), que foi posteriormente analisado para proporcionar escolhas informadas, por parte dos/as alunos/as, dos temas dos projetos de trabalho.

Ficaram, assim, definidos os seguintes temas de trabalho:

- Grupo 1: Ensino Primário do Estado Novo;
- Grupo 2: Mecanismos de Repressão do Estado Novo;
- Grupo 3: António de Oliveira Salazar - biografia e governo;
- Grupo 4: Guerra Colonial.

Acordou-se que estes temas seriam trabalhados em contexto letivo e com alguns recursos que poderiam ser utilizados dentro e fora da sala de aula.

O processo desenvolvido permitiu concluir que a escolha dos temas de trabalho é um momento importante competindo ao professor orientar as crianças na escolha por um tema/assunto que se enquadre nas exigências legais e seja do interesse de cada um dos elementos do grupo.

Durante a segunda sessão - 2 de junho de 2021 (apêndice 9) - houve necessidade de analisar antecipadamente o modelo de “Contrato de Trabalho de grupo” (apêndice 10) que foi preenchido pelos grupos de trabalho.

O modelo do contrato foi disponibilizado no *Classroom*, antes da sessão síncrona, para possibilitar o esclarecimento e a formulação de dúvidas/questões sobre o seu preenchimento. A análise do Contrato de Trabalho permitiu a discussão entre os elementos de cada grupo, fora da sala de aula, para que pudessem pensar, previamente, no que pretendiam realizar e apresentar à turma, definindo *quem*, dentro do grupo, realiza *o quê*, para dividir e definir as tarefas a realizar para a construção do trabalho.

Antes e durante o preenchimento do documento, lembrou-se a importância de respeitarem a opinião dos colegas de trabalho e que deveriam procurar chegar a soluções que agradassem a todos os elementos ou, em alternativa, que a decisão final fosse consensual. A professora estagiária acompanhou a construção do contrato e, no final, procedeu à revisão e anotou, sempre que necessário, os contratos de trabalho de grupo para que, em tempo extra-aula, os alunos procedessem ao seu ajustamento. No final, o “Contrato de Trabalho de Grupo” foi assinado (apêndices 11, 12, 13 e 14) e os/as alunos/as foram sensibilizados para a importância de se manterem informados das publicações realizadas no *Classroom* e de continuarem a desenvolver o trabalho de projeto autonomamente para estarem em condições de colocar as dúvidas em contexto de aula.

Na terceira sessão - 4 de junho de 2021 (apêndice 15) - iniciou-se a elaboração dos projetos de trabalho. Para a realização do trabalho, a turma tinha a

possibilidade de aceder a um *site* - “Cartões com História”¹ – um recurso construído no pressuposto de auxiliar os diferentes grupos na recolha de informação. Disponibilizaram-se ainda outros materiais e/ou recursos, tais como: o material manipulável “Cartões com História” (anexo 1 do apêndice 15), que apresentava excertos dos conteúdos que conduziam ao *site* através de um *QR Code*, e livros do “Banco de Livros do Estado Novo” (apêndice 17), construído em parceria com a professora bibliotecária.

A apresentação do *site* “Cartões com História”, enquanto plataforma de suporte à pesquisa, ocupou os primeiros 30 minutos da aula, possibilitando a partilha e esclarecimento da turma. Num segundo momento, distribuíram-se os *tablets* e pediu-se que cada aluno/a utilizasse uma folha pautada para anotar as tarefas que estavam a realizar. Este recurso permitiu o preenchimento do “Suporte da Aula” (apêndice 16), documento disponibilizado através do *Google Docs*.

Durante a resolução das tarefas acompanhou-se o trabalho desenvolvido, orientando os grupos, no seu todo, ou os/as alunos/as individualmente.

Na quarta aula - 9 de junho de 2021 (apêndice 18) prosseguiu o desenvolvimento dos projetos de trabalho. Para iniciar a aula foi dinamizado um diálogo informal com os/as alunos/as sobre as regras a estabelecer para a consulta dos livros presentes no “Banco de Livros” e dos “Cartões com História” para dar a possibilidade, ao grupo, de estabelecer orientações para a utilização dos recursos. Estas regras foram registadas no quadro para que pudessem passar para o caderno diário e, deste modo, terem sempre presente essas diretrizes. Durante o estabelecimento das normas, a turma foi constantemente envolvida na construção das mesmas de maneira a garantir que todos reconheciam a importância de as criar e cumprir.

Durante a sessão recorreu-se ao documento de “Apoio à Recolha de Informação” (apêndices 19, 20, 21 e 22) que foi preenchido a lápis para que os/as alunos/as pudessem realizar alterações. Este recurso foi apresentado e explicado à turma e, posteriormente, procedeu-se ao preenchimento do mesmo e ao trabalho de

¹ Site *Cartões com História* - <https://cartoes-com-historia0.webnode.pt> (Publicado: 17/05/2021)

pesquisa, nesta fase, individual. A professora estagiária sempre presente, desempenhou a função de apoiar quem precisasse e auxiliar os/as alunos/as, sempre que surgissem dúvidas ou questões.

Já na quinta sessão - 11 de junho de 2021 (apêndice 23) - foi analisado e discutido o documento “Preparação para a Comunicação à Turma”, a preencher durante a construção da apresentação final do projeto. Foi ainda distribuído o documento “Apoio à Recolha de Informação”, preenchidos individualmente na sessão anterior e recolhido no final para que pudessem realizar as alterações/sugestões entre aulas.

Prevendo que nem todos os grupos tinham a possibilidade de preencher o documento de “Preparação para a Comunicação à turma”, disponibilizou-se o mesmo no *Google Docs* para que cada grupo pudesse consultar e preencher entre aulas, sempre com a orientação e supervisão da professora.

Durante o tempo que passaram na biblioteca foi possível acompanhar todos os grupos, no entanto o atraso na construção dos trabalhos era evidente, o que permitiu ajudar na agilização das tarefas que cada elemento individualmente e em grupo tinha para realizar.

Na sexta sessão - 16 de junho de 2021 (apêndice 25) - procedeu-se à apresentação do trabalho por projeto realizado por um dos grupos, neste caso relativamente à Guerra Colonial, sendo a pergunta de partida “Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?”. O grupo realizou uma entrevista a um ex-combatente da Guerra do Ultramar e procurou recolher algumas informações sobre a sua experiência. Para além da entrevista, o grupo construiu uma apresentação em *PowerPoint* utilizando a análise da entrevista para contextualizar e explicar aos colegas o que aconteceu nas diferentes colónias. Ficou tudo registado no documento “Preparação da Comunicação à Turma” (apêndice 26) realizado antecipadamente, já tendo em conta as sugestões de alteração realizadas pela professora.

Antes de dar início à apresentação, distribuíram-se as fichas de heteroavaliação dos projetos (apêndice 27) que foram preenchidas individualmente pelos colegas que assistiram à apresentação do trabalho. O primeiro grupo, tal como os restantes três, teve 20 minutos para realizar a apresentação final do projeto e, ao

terminar, foram recolhidas as fichas de heteroavaliação preenchidas pelos colegas. A turma teve, ainda, entre 5 e 10 minutos para esclarecer dúvidas, apresentadas ao grupo que expôs o trabalho.

Ao terminar a apresentação, procurou-se intervir para consolidar o conteúdo relativo à guerra colonial portuguesa. Recorreu-se a um excerto do texto de António de Spínola sobre a solução para a guerra colonial e apresentou-se um mapa da descolonização afro-asiática após a 2ª guerra mundial. Os/As alunos/as foram orientados, durante a aula, na interpretação do documento e da imagem através de questões pontuais realizadas pela professora, que ajudaram na reflexão sobre a informação implícita dos recursos apresentados.

Na sétima sessão - 18 de junho de 2021 (apêndice 28) - procedeu-se à apresentação de dois trabalhos de projeto, o primeiro sobre o ensino primário durante Estado Novo e o segundo sobre a polícia política. O primeiro grupo apresentava como pergunta de partida “Como era o ensino primário do Estado Novo?” e elaborou uma breve apresentação em formato *PowerPoint*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho, terminando com uma dramatização de uma aula do ensino primário do Estado Novo. A representação foi dinamizada pelo grupo, com base no guião construído (apêndice 29) para o efeito. Tudo ficou descrito no documento “Preparação da Comunicação à Turma” (apêndice 30) realizado antecipadamente, já tendo em conta as sugestões de alteração realizadas pela professora.

O segundo grupo apresentava como pergunta de partida “Como atuava a polícia política?” e realizou uma apresentação em formato *PowerPoint*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho. No final da apresentação foi sugerido um documentário da RTP Arquivos sobre as prisões políticas, intitulado “As grades que nos guardaram”. Todos estes aspetos e intervenções também ficaram relatados no documento preenchido pelo grupo de “Preparação da Comunicação à Turma” (apêndice 31).

Ao terminar a apresentação dos grupos, interveio-se com o intuito de abranger o conteúdo relativo à propaganda durante o Estado Novo. Primeiramente, foi visualizado um excerto do vídeo da RTP Ensina sobre a Exposição do Mundo

Português para dinamizar uma troca de ideias sobre a intenção e efeito desta Exposição e compreender de que forma pode ser visto como uma estratégia de propaganda. No final, em diálogo com a turma, foi realizada uma reflexão sobre os diversos mecanismos de propaganda mobilizados durante o Estado Novo, tanto no ensino, apresentado pelo primeiro grupo, como na cultura através de livros, jornais, filmes, exposições, sendo que se recorria a meios de repressão, praticados pela polícia política, quando os opositores ameaçavam o regime, tal como referido pelo segundo grupo.

Na oitava aula - 23 de junho de 2021 (apêndice 32) - procedeu-se à apresentação do último trabalho por projeto sobre António de Oliveira Salazar. O grupo apresentava como pergunta de partida “Quem foi António de Oliveira Salazar?” e elaborou uma breve apresentação em formato *Genial.ly*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho, tal como descrito no documento “Preparação da Comunicação à Turma” (apêndice 33).

Após a apresentação, a turma foi confrontada com o facto de existirem mecanismos de repressão e propaganda que procuravam, em parte, impedir contestação e oposição ao regime, tal como já teriam verificado anteriormente. Depois de um pequeno diálogo com a turma sobre esse assunto, foi lido um texto do manual (Sousa et al, 2017) sobre o movimento de unidade que congregava a oposição em 1945, fazendo um paralelismo com um documento que apresentava a cronologia da oposição ao Estado Novo. Ao analisarem a cronologia, os/as alunos/as foram orientados para partilharem o que conheciam e quem seria Humberto Delgado, bem como a sua posição nas eleições de 1958. Seguidamente, foi visualizado um vídeo da RTP Ensina sobre Humberto Delgado que possibilitou a dinamização de uma troca de ideias sobre a sua candidatura que concitou o apoio da maioria dos opositores e a ação de Salazar em face da oposição durante e após as eleições. No final, em diálogo com a turma, foi analisado um documento sobre as estratégias de censura à campanha eleitoral que apoiava a candidatura de Humberto Delgado e como se reprimiram os opositores do Estado Novo.

A nona e última sessão - 25 de junho de 2021 (apêndice 34) - começou com a dinamização de um diálogo com os/as alunos/as sobre os trabalhos desenvolvidos

e apresentados nas últimas sessões, realizando-se uma reflexão oral sobre a importância do trabalho para o desenvolvimento dos conhecimentos relativos aos conteúdos explorados pelo grupo turma. Depois da partilha feita pelos/as alunos/as, foi projetado no quadro um esquema sobre o Estado Novo e, à medida que era analisado, escreveu-se, no quadro negro, ideias-chave que os/as alunos/as passarem para o caderno diário. Enquanto o esquema foi interpretado, a turma foi desafiada a relacionar os assuntos com os temas dos trabalhos de grupo apresentados nas últimas sessões, conseguindo, assim, identificar os conteúdos que cada grupo trabalhou e investigou. Depois de interpretar o esquema e esclarecer dúvidas, os/as alunos/as foram desafiados a realizar um *quizz* através da plataforma *Kahoot*, utilizando os telemóveis ou *tablets* disponibilizados, a fim de testarem os conhecimentos adquiridos. Após a realização do *quizz*, a turma preencheu um inquérito por questionário no âmbito do projeto de investigação-ação.

Denotou-se que esta aula foi indispensável para a consolidação de conhecimentos, ajudando no esclarecimento do grupo relativamente aos temas explorados pelos quatro grupos e os restantes que foram complementados por mim.

Neste capítulo procurou-se apresentar, de forma necessariamente sintética, o *acontecer* das aulas respaldadas nas planificações das sessões, contextualizando nos documentos oficiais os conteúdos que foram abordados com as duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Para o efeito, foi necessário explicitar que metodologias educativas foram adotadas e quais as atividades desenvolvidas, sendo estas adaptadas ao grupo e às circunstâncias. Posteriormente, num subtópico relativo à apresentação das aulas lecionadas ao 6.º E, realizou-se, na primeira parte, a descrição detalhada de cada sessão. Já na Parte II deste subcapítulo procedeu-se à exposição das tarefas dinamizadas com a turma do 6.º F.

CAPÍTULO 5 - Apresentação e Discussão de Resultados

O estudo empírico envolveu duas turmas, com recurso a um questionário aplicado antes e depois da intervenção pedagógica, específica para cada grupo, conforme se explicitou no capítulo anterior, mobilizando diferentes estratégias e recursos educativos. Neste quinto capítulo procede-se à apresentação e discussão dos dados que foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2005). Apresenta-se e analisa-se o mapa concetual elaborado a partir de categorias e de subcategorias pré-definidas com suporte na literatura – referenciada ao longo capítulo 1 –, posteriormente, com auxílio da matriz de redução de dados, evidencia-se a análise categoria a categoria. O processo principia com a turma F concluindo-se por isso, com os resultados obtidos com a turma E.

A análise dos dados teve por base um conjunto de categorias e subcategorias pré-definidas que compõem o mapa concetual (quadro 1).

Quadro 1 - Mapa concetual da análise de conteúdo (Amado, 2013)

Categorias	Subcategorias
Consciência histórica	Tipo tradicional
	Tipo exemplar
	Tipo crítico
	Tipo ontogenético
Competência narrativa	Tipo tradicional
	Tipo exemplar
	Tipo crítico
	Tipo genético
Evidência histórica	Inferência dedutiva
	Inferência indutiva
	Inferência hipotética ou abdutiva

Destacam-se três categorias que serviram de base para a investigação e intervenção realizada no âmbito do presente estudo. São elas: a consciência histórica, como um modo específico de orientação em situações reais da vida, atribuindo-se-lhe a função de nos ajudar a compreender a realidade passada para perceber a realidade presente (Rüsen, 2007); a competência narrativa que tem como

função orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade (Rüsen, 2011); e a evidência histórica, como estratégia que o investigador mobiliza para se poder ajuizar da verdade de uma qualquer situação histórica (Veríssimo, 2012).

A primeira categoria apresentada - consciência histórica - tem, subjacente, quatro subcategorias apresentadas por níveis de complexidade progressiva. Primeiro, o tipo tradicional que remete para as tradições do indivíduo que se identificam como elementos essenciais à orientação na vida prática. O tipo exemplar, a segunda, em que se consideram as experiências do passado, destacando-se os casos que representam um conjunto de regras de mudança temporal e de conduta humana que é válido para todos os tempos. Seguidamente o tipo crítico, que compreende que o indivíduo desenvolva argumentos históricos que questionem os valores morais e que permitam construir a própria identidade. Por último, o tipo ontogenético, em que se entende que a História depende da mudança e que esta é decisiva para o estabelecimento de valores morais.

Relativamente ao conceito de competência narrativa, destacam-se, igualmente, quatro subcategorias. Apresenta-se, primordialmente, o tipo tradicional onde se constata a mobilização da memória de origens, a noção de continuidade como permanência dos modos de vida e a construção de uma identidade guiada por padrões culturais. De seguida, identifica-se o tipo exemplar que recorre à memória de casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta, em que se compreende a continuidade como validade das regras e se confere a formação de uma identidade baseada na generalização de experiências do tempo. Depois, o tipo crítico, denotando-se a utilização da memória para analisar e problematizar desvios, havendo a perceção da continuidade como alteração das ideias pré-definidas deste conceito e procedendo-se à construção da identidade através da negação de determinados padrões. Por fim, destaca-se o tipo genético, onde ressalta a memória de transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados. A continuidade é encarada como desenvolvimento e a construção da identidade pela mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição.

Por último, para encerrar este breve excuro, a categoria associada ao conceito de evidência histórica que se encontra organizada em três subcategorias. Entendendo as inferências como chave da investigação em História, destacam-se três tipos de inferência (Van der Dussen, 1991), a dedutiva, onde se realizam deduções da análise e interpretação de determinada fonte histórica, a indutiva, que resulta da perceção da existência do fenómeno tal como observado em caso similares já estudados e, por último, a inferência hipotética ou abductiva, em que se pressupõe a existência de algo diferente do que é diretamente observado, muitas vezes impossível de se verificar diretamente.

1. Apresentação de dados do 6.º E

Neste ponto realiza-se a apresentação e análise das respostas da turma E do 6.º ano de escolaridade. À semelhança do grupo anterior, serão exibidos os recortes das matrizes de redução de dados acompanhados, respetivamente, da explicação e análise do conteúdo relativo às respostas dos/das alunos/as aos questionários, na primeira e na segunda volta.

Relativamente à categoria de consciência histórica é relevante referir que as respostas de alguns/mas alunos/as não foram incluídas pela negação da utilidade da História para a sua vida – e.g. “não gosto de História e não acho que no futuro vou precisar de saber” –, o que, na apresentação dos dados da segunda volta, será explorado e devidamente analisado.

Quadro 2 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º E (primeira volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) permite-me ter uma certa cultura geral (...) (2A-1) (...) aprendo mais coisas relacionadas com o país. (3A-1) (...) conhecemos bem o passado do nosso país e também para adquirir cultura geral. (4A-1) (...) fico a saber mais sobre o país, a cultura (...) (5A-1) (...) é importante saber a História do Mundo (...) (6A-1) (...) por uma questão de cultura geral (...) (7A-1)	15

		(...) a História é o nosso passado, então acho que o devemos conhecer. (8A-1) (...) gosto de saber o que antigamente havia. (9A-1) (...) para ter cultura geral (...) (12A-1) (...) se não soubéssemos a História não percebíamos nada sobre Portugal. (13A-1) (...) aprendemos mais sobre a História (...) (15A-1) (...) a História é importante porque se aprende sobre a antiguidade. (16A-1) (...) eu goste de saber o que os nossos antepassados fizeram no país e fora dele. (20A-1) (...) adquirei mais conhecimento acerca do passado (...) (23A-1) (...) através da História conhecemos Portugal antigamente. (25A-1)	
	Tipo exemplar	(...) precisamos de cultura geral para nos tornarmos humanos decentes. (10A-1) (...) ao saber o que aconteceu no passado podemos não cometer os mesmos erros. (11A-1) (...) é importante para o nosso desenvolvimento. (19A-1) (...) devemos conhecer um pouco do nosso passado e com isso podemos perceber melhor a atualidade. (22A-1) (...) pode servir para ajudar os meus filhos ou afilhados. (26A-1)	4

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

No que se refere à categorização das respostas ao questionário (primeira volta), no quadro da consciência histórica, destacam-se as respostas de 15 alunos/as que mobilizaram a consciência de tipo tradicional, refletindo a necessidade de reconhecer as tradições e as origens, evitando a total desorientação (Rüsen, 2004). Constata-se uma frequência nas respostas que fazem menção à utilidade da História na medida em que permite desenvolver a cultura geral, o que demonstra não só a intenção de desenvolver conhecimentos considerando o país de origem, mas também sobre o Mundo. Pode destacar-se como exemplo a resposta 4A-1 (“conhecemos bem o passado do nosso país e também para adquirir cultura geral.”), em que se reconhece a clara intenção de compreender as duas realidades. De igual modo, as respostas 2A-1 (“permite-me ter uma certa cultura geral”), 7A-1 (“por uma questão de cultura geral”) e 12A-1 (“para ter cultura geral”), acentuam a vertente da cultura geral, focando de maneira abrangente este pressuposto de

entender o que os rodeia. Esta generalização e necessidade de orientação encontra-se, ainda, quando se afirma que “é importante saber a História do Mundo” (6A-1). Apesar de a maioria das respostas se focar na apreensão de cultura geral, algumas das respostas das crianças remetem para o passado e a importância do seu conhecimento, quando se afirma que ao estudar História existe a possibilidade de adquirir “mais conhecimento acerca do passado” (23A-1) e saber o que “os nossos antepassados fizeram no país e fora dele” (20A-1).

Noutra perspetiva, um conjunto de 4 respostas enquadram-se na subcategoria tipo exemplar, depreendendo-se que, no contexto de ensino, estas crianças analisam vestígios que ajudam a reconhecer um pouco daquilo que aconteceu, permitindo pensar e refletir sobre as experiências vivenciadas no presente com base nesses indícios. Numa das respostas (10A-1) a criança refere a cultura geral como essencial para “nos tornarmos humanos decentes” o que pressupõe que, ao aprendermos sobre o que nos rodeia, é possível adquirir um conjunto de regras de mudança temporal e de conduta humana que nos permitem adequar atitudes e valores. Verificam-se duas respostas que remetem para o propósito de conhecer a História na intenção de melhorar e evoluir enquanto indivíduos, como é o caso do/a aluno/a 11A quando escreveu que “ao saber o que aconteceu no passado podemos não cometer os mesmos erros” (11A-1), bem como no facto de se considerar que o estudo desta disciplina é “importante para o nosso desenvolvimento” (19A-1). Pode ainda perceber-se que na resposta 26A-1, o/a aluno/a encara a História como veículo de transmissão e esclarecimento do passado, do presente e do futuro, compreendo que a aprendizagem desta “pode servir para ajudar os meus filhos ou afilhados”.

Após a intervenção pedagógica, leve-se em linha de conta a sua natureza de acordo com o exposto no capítulo 4, recolheram-se respostas das crianças, considerando os seus propósitos e as estratégias implementadas (quadro 3).

Quadro 3 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º E (segunda volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) ficamos a saber mais sobre o que se passou. (1B-1) (...) é necessário ter cultura geral para a nossa vida (...) (2B-1) (...) é importante saber como é que se desenvolveu o mundo. (6B-1) (...) para sabermos mais sobre os nossos antepassados (...) (7B-1; 25B-1) (...) gosto de saber como eram as coisas antigamente (...) (9B-1) (...) dá cultura geral. (10B-1) (...) para ter conhecimento geral. (12B-1) (...) para aprendermos sobre o nosso país. (13B-1) (...) agora entendo que antes as pessoas não tinham uma vida feliz e aprendi a dar valor às pessoas que podiam ter morrido na guerra. (14B-1) (...) podemos saber mais sobre o que aconteceu no passado. (15B-1) (...) é importante para a vida. (16B-1) (...) ficamos a saber como Portugal funcionava antigamente (...) (20B-1) (...) com a História recolhemos mais informações (...) (21B-1) (...) é importante sabermos coisas que acontecem há muitos anos. (24B-1)	15
	Tipo exemplar	(...) estudar História ajuda-nos a perceber melhor o dia-a-dia. (3B-1) (...) em situações parecidas, como com doenças, a História faz com que saibamos agir de forma diferente. (5B-1) (...) é importante para não cometermos os erros do passado. (8B-1) (...) ao estudar História não iremos cometer os erros do passado. (11B-1) (...) podemos saber mais sobre o nosso passado e assim perceber melhor o presente. (22B-1)	5
	Tipo crítico	(...) para sermos bons cidadãos devemos conhecer o passado do nosso país. (4B-1) (...) faz-nos relembrar que tudo o que nós temos veio de algum sítio e tem uma razão de ser. (23B-1)	2

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Considerando os dados apresentados na matriz de redução de dados (quadro 3), correspondentes às respostas atribuídas no questionário de segunda volta, é possível realizar a comparação com os resultados obtidos anteriormente. Deste

modo, pode verificar-se que na categoria “consciência histórica”, considerando a subcategoria de tipo tradicional, não se regista, do ponto de vista quantitativo, qualquer modificação no total de respostas. Atentando que a taxa de abstenção teria sido mínima, esta invariabilidade mostra que as crianças não mudaram significativamente o pensamento histórico, ressaltando para o facto de 2 das respostas facultadas serem, num segundo momento, positivas no que se refere à utilidade da História, o que não se observava no primeiro questionário. Deste modo, para além de ser possível constatar que algumas crianças conservaram a mesma ideia - e.g., “dá cultura geral” (10B-1), “para aprendermos sobre o nosso país” (13B-1) e “é importante saber como é que se desenvolveu o mundo” (6B-1), - pode entender-se que os/as restantes alunos/as ficaram sensíveis quanto ao passado como princípio orientador das normas e valores que preservamos, como se indica em 1B-1 (“ficamos a saber mais sobre o que se passou”), e na medida em que nos leva a valorizar o que se ultrapassou até ao momento que conhecemos, como se refere em 14B-1 (“agora entendo que antes as pessoas não tinham uma vida feliz e aprendi a dar valor às pessoas que podiam ter morrido na guerra.”).

Na subcategoria tipo exemplar, regista-se um ligeiro aumento para 5 respostas. Como seria previsível pelo enquadramento das afirmações nesta subcategoria, algumas crianças demonstraram considerar a História um mecanismo de compreensão e interpretação do presente e do futuro. Pressupõe-se que, em contexto escolar, as crianças considerem todas as alterações que podem ser verificadas no presente e futuro que construímos, pois estas dependem do estudo do remoto e da forma como se pretende, ou não, perpetuá-lo (Rüsen, 2007). A noção de que a História nos ajuda “a perceber melhor o dia-a-dia” (3B-1) e “o presente” (22B-1), vem acentuar esta ideia de que não só o passado nos permite compreender o presente, como nos leva a “agir de forma diferente” (5B-1) e a “não cometermos os erros” (8B-1; 11B-1) que outrora deixaram marcas no tempo. Este ligeiro crescimento do número de respostas enquadradas nesta subcategoria vem evidenciar a consciência dos/as alunos/as sobre a forma do passado interferir na sociedade atual e na maneira de encarar várias e determinadas situações quotidianas.

Na aplicação deste questionário surgiram respostas que se enquadram na subcategoria tipo crítico, que resulta do desenvolvimento cognitivo das crianças que, ainda que ténue, era pressentível. Nesta ordem, no questionário de segunda volta, incluem-se duas respostas que evoluíram do tipo tradicional comparativamente ao primeiro questionário aplicado. Compreende-se que a mobilização deste pensamento leva as crianças a questionarem e procurarem entender a constituição da sua identidade, considerando os acontecimentos históricos que conduzem ao presente como o conhecem. Tanto na resposta 4B-1, que afirma que a compreensão do passado é essencial “para sermos bons cidadãos”, como na 23B-1 em que o/a aluno/a indica que ao aprender História podemos “relembrar que tudo o que nós temos veio de algum sítio e tem uma razão de ser”, conseguimos identificar esta imprescindibilidade em perceber as condições que influenciaram a sua formação enquanto indivíduos. É de frisar que no questionário de primeira volta não se enquadrou nenhuma resposta nesta subcategoria, o que vem evidenciar algum desenvolvimento, ainda assim ténue, de consciência histórica, acredita-se fruto do trabalho desenvolvido no âmbito da intervenção pedagógica.

Prossegue-se, de imediato, com a apresentação e análise das respostas relativas ao desenvolvimento de competência narrativa (quadro 4).

Quadro 4 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º E (primeira volta)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Quantidade
Competência narrativa	Tipo tradicional	(...) Angola queria ser independente e Portugal não deixava pois queria lá manter territórios e assim houve uma guerra (...) (4A-9) (...) foi uma guerra onde houve muitas mortes, em que os militares iam para terras distantes e climas desagradáveis. (7A-9) (...) algumas colónias portuguesas queriam independência, mas Salazar não lhes quis dar, então entraram em guerra. (8A-9) (...) Portugal lutou para ficar com os territórios de Angola e Moçambique. (26A-9) Em Portugal a sociedade era muito calada, ou seja, não sabia nem metade das coisas que aconteciam no país (...) os homens, a partir	8

		dos 18 anos, eram obrigados a ir para a guerra e as mulheres ficavam em casa com os filhos. (...) (2A-10) No Estado Novo recorreu-se à censura em que ninguém podia dizer mal do governo, pois poderiam ser torturados e presos, nem fazer nada que o governo não mandasse mas acabou quando em 25 de abril os militares acabaram com esse regime. (7A-10) O Estado estava acima de tudo. O povo passava muitas dificuldades e tinham que fazer o que lhes mandavam sem negar. (16A-10) O Estado Novo foi um regime político ditatorial onde era proibido falar e manifestar-se contra o governo. (22A-10)	
	Tipo exemplar	(...) Não se podia fazer o que se queria senão eram presos. Mas no final tivemos uma revolução que acabou com a ditadura. (21A-10)	1
	Tipo crítico	O Estado Novo foi uma época de guerra, eleições, partidos fascistas e pessoas falsas. (19A-10)	1

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Relativamente às respostas do questionário de primeira volta que dizem respeito ao desenvolvimento de competência narrativa, foi possível recolher um total de oito que se enquadram no tipo tradicional. À questão “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.”, realçam-se quatro respostas que vão ao encontro do que os/as alunos/as compreendiam sobre as motivações que levaram Salazar a apoiar e incentivar a guerra colonial - e.g. “Angola queria ser independente e Portugal não deixava pois queria lá manter territórios e assim houve uma guerra” (4A-9); “algumas colónias portuguesas queriam independência, mas Salazar não lhes quis dar, então entraram em guerra.” (8A-9) -, destacando-se as ideias de que teria sido um conflito que se traduziu em consequências na sociedade portuguesa naquela época. De igual modo, na pergunta “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).”, também se recolheram quatro respostas que refletem a noção que os/as alunos/as possuem relativamente ao passado - e.g. “Em Portugal a sociedade era muito calada, ou seja, não sabia nem metade das coisas que aconteciam no país (...) os homens, a partir dos 18 anos, eram obrigados a ir para a

guerra e as mulheres ficavam em casa com os filhos.” (2A-10); “O Estado estava acima de tudo. O povo passava muitas dificuldades e tinham que fazer o que lhes mandavam sem negar.” (16A-10). Na análise das respostas a ambas as questões pressupõe-se a mobilização da memória de origens que permite a compreensão do presente e das implicações do passado neste (Rüsen, 2011), isto porque se considera a liberdade de expressão e a paz que temos nos dias de hoje e se valorizam estas condições face ao conhecimento que se tem do contexto e circunstâncias da época.

Na subcategoria “tipo exemplar” apenas se enquadra uma resposta que, de resto, retrata a noção da criança sobre o que conduziu ao fim da ditadura. Na resposta 21A-10 (“Não se podia fazer o que se queria senão eram presos. Mas no final tivemos uma revolução que acabou com a ditadura.”) é possível verificar a compreensão de continuidade como validade das regras que abrangem temporalmente diferentes sistemas ao se assumir a revolução de abril como acontecimento que pôs fim ao regime ditatorial e que deu voz às mentalidades que ansiavam liberdade.

Considerando esta primeira fase de aplicação dos questionários, o domínio da competência narrativa era considerável e apurou-se, inclusivamente, uma resposta na subcategoria tipo crítico. O/A aluno/a, ao considerar que o “Estado Novo foi uma época de guerra, eleições, partidos fascistas e pessoas falsas.” (19A-10), está a utilizar a memória para interpretar o passado e a problematizar os presentes modos de vida, associando a ideologia política da altura à omissão e repressão, algo que se comprovava, pelos diferentes países que viviam em ditadura na Europa dos anos 30, justificando a utilização do plural quando a criança se refere aos “...partidos fascistas...”. É possível constatar a compreensão de que a época indicada foi polémica e bastante conturbada, pela guerra colonial que Portugal vivenciou, pelas falsas eleições livres e pelas dificuldades ultrapassadas.

Na segunda volta de aplicação do questionário, verifica-se uma ligeira complexificação do raciocínio, como é visível no recorte da matriz que agora se apresenta (quadro 5).

Quadro 5 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º E (segunda volta)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Quantidade
Competência narrativa	Tipo tradicional	Durante os anos 60 ocorreu a guerra colonial, um período de grande violência. Muitos militares morreram e os preços dos produtos aumentaram e as pessoas recebiam menores salários então muitas passaram dificuldades. (15B-9) (...) Com a I Guerra Mundial, Portugal ficou muito mal economicamente. Assim, subiu Salazar para o cargo de Ministro das Finanças para tentar resolver a crise económica do país. Como Salazar teve muito sucesso subiu para o cargo de Presidente do Conselho de Ministros. Os três valores defendidos pelo Estado Novo eram: Deus, Pátria e Família. As ideias fascistas de Salazar eram criticadas através dos meios de comunicação e de atos, assim criaram a PIDE, uma polícia política, e a censura, que apagava tudo o que fosse contra o Estado Novo. (4B- 10)	2
	Tipo exemplar	O regime político autoritário português enquadrava-se bastante com o dos outros países, entre essas semelhanças estavam organizações ligadas à educação como a Mocidade Portuguesa (masculina e feminina), a polícia como a PIDE e também havia muita tortura e perseguição. (2B-10) A 28 de maio de 1926, acabou a República e começou uma ditadura militar (...). Em 1933 começou o Estado Novo (...) defendia “Deus, Pátria, Família” que eram alguns valores. (...) Um dia Salazar teve que ser substituído por Marcelo Caetano que diminuiu a censura, (...) mas continuou com a forma de liderar. Em 1961, começou a Guerra Colonial que só acabou a 25 de abril de 1974, um dia muito importante. (7B-10) Era um regime autoritário que se assemelhava aos partidos fascistas dos anos 30 da Europa. Havia polícia política e censura, ou seja, pouca liberdade. A neutralidade na II Guerra mundial permitiu salvar o povo. (15B-10; 16B-10 20B-10) O Estado Novo não foi bom para o povo. (...) Salazar era ministro das finanças depois passou a ser um ditador. Ele subiu os impostos, deu problemas ao país, impôs demasiadas regras. Também existia a PIDE que era a polícia do Estado Novo que em vez da polícia que conhecemos hoje em dia, ela matava quem falava mal do Estado Novo. Também houve uma das maiores e mais violentas guerras de Portugal, a Guerra Colonial que lutava pelos territórios ultramarinos, onde muitos dos nossos avós lutaram e perderam amigos. (25B-10)	6
	Tipo crítico	Todos mentiam que “prometiam bem-estar e segurança”. (...) O Estado Novo foi uma ditadura, não havia liberdade de voto, era só violência e o povo não	1

		tinha voz, para isso tinham a censura. (...) foi na realidade “tudo contra a nação”. 30 longos anos de sofrimento e tortura. (17B-10)	
--	--	--	--

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Comparativamente aos questionários da primeira volta, é possível destacar, no âmbito da categoria competência narrativa, uma significativa diminuição das respostas que se enquadram na subcategoria tipo tradicional. Esta redução do número de respostas pode ser atribuída à interpretação que os/as alunos/as fizeram das fontes históricas disponibilizadas que influenciaram a análise dos questionários. Algumas das respostas adequam-se à categoria de evidência histórica considerando as inferências realizadas pelas crianças a partir da interpretação dos documentos. Neste sentido, à questão “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.” destaca-se na afirmação 15B-9 (“ocorreu a guerra colonial, um período de grande violência. Muitos militares morreram e os preços dos produtos aumentaram e as pessoas recebiam menores salários então muitas passaram dificuldades.”), em que aluno/a exibe uma noção mais consolidada das condições ultrapassadas num passado próximo e que influenciaram as circunstâncias do presente. O mesmo se ressalta na outra resposta à pergunta “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).”, onde a criança destaca claramente que “com a I Guerra Mundial, Portugal ficou muito mal economicamente” o que, consequentemente, influenciou a subida de “Salazar para o cargo de Ministro das Finanças para tentar resolver a crise económica do país” (4B-10). Também se pode notar o conhecimento do/a aluno/a face aos acontecimentos históricos associados à época quando reconhece os valores defendidos pelo Estado Novo e por reconhecer que as “ideias fascistas de Salazar eram criticadas através dos meios de comunicação e de atos” o que levou à criação da “PIDE, uma polícia política, e a censura, que apagava tudo o que fosse contra o” regime. Ainda que se verifique uma diminuição no número de respostas, o desenvolvimento da competência narrativa é significativo, comprovando-se pelo aumento verificado na subcategoria tipo exemplar.

Confirma-se o aumento para 6 das respostas que se enquadram nesta subcategoria. Foi possível compreender o raciocínio desenvolvido pelas crianças

quando reconhecem as diferentes organizações nas quais o regime salazarista se baseou - e.g. “entre essas semelhanças estavam organizações ligadas à educação como a Mocidade Portuguesa (masculina e feminina), a polícia como a PIDE e também havia muita tortura e perseguição” (2B-10) - e ao identificarem momentos chave que possibilitaram o progresso e queda do governo, como se verifica na resposta 7B-10 (“Em 1961, começou a Guerra Colonial que só acabou a 25 de abril de 1974, um dia muito importante”). Destaca-se, ainda, uma afirmação (25B-10) que reflete a noção que o/a aluno/a tem sobre o impacto que o Estado Novo teve para a História - “O Estado Novo não foi bom para o povo. (...) Salazar era ministro das finanças depois passou a ser um ditador. Ele subiu os impostos, deu problemas ao país, impôs demasiadas regras. Também existia a PIDE que era a polícia do Estado Novo que em vez da polícia que conhecemos hoje em dia, ela matava quem falava mal do Estado Novo. Também houve uma das maiores e mais violentas guerras de Portugal, a Guerra Colonial que lutava pelos territórios ultramarinos, onde muitos dos nossos avós lutaram e perderam amigos.”. Este aumento do número de respostas e estas constatações realizadas pelas crianças pressupõem uma crescente complexidade, adquirida, ao narrar os acontecimentos históricos.

Por fim, verifica-se o mesmo número de respostas no tipo crítico de competência narrativa, ainda que seja de um/a aluno/a (17) que não respondeu a esta pergunta no questionário na primeira volta. A criança destaca que na época “todos mentiam” que “prometiam bem-estar e segurança” refletindo sobre o facto de o Estado Novo ser uma ditadura em que “não havia liberdade de voto, era só violência e o povo não tinha voz, para isso tinham a censura”. Ao retratar este período, ainda é reconhecido pelo/a aluno/a que “foi na realidade «tudo contra a nação». 30 longos anos de sofrimento e tortura.” (17B-10), constatando-se a utilização da memória a fim de analisar desvios e problematizar modos de vida.

Para concluir, apresenta-se o fragmento da matriz de redução de dados da turma E do 6.º ano (quadro 6), relativa à categoria de evidência histórica. Num primeiro momento, o recorte da matriz relativa ao questionário de primeira volta.

Quadro 6 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º E (primeira volta)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família. (2A-6; 6A-6; 7A-6; 9A-6; 13A-6; 14A-6; 17A-6; 22A-6; 25A-6) (...) Deus, Pátria e Família, e estão representados na cruz de cristo (Deus), estão todos juntos (Família) e a bandeira na janela, de Portugal (Pátria). (4A-6) (...) “Deus, Pátria e Família” (...) A religião tem uma cruz num móvel. A família, quando o homem entra ficam todos a olhar felizes. A pátria, dá para ver uma pequena bandeira de Portugal pela janela. (8A-6) (...) Deus, numa cabeceira; Pátria, no castelo; Família, dentro de casa. (12A-6) Religião - tem uma cómoda com uma cruz; Pátria e Família - aparece uma família na imagem. (16A-6) (...) Deus, que está representado na cruz ao pé da porta (...) (23A-6) Mocidade Portuguesa Feminina (6A-7; 9A-7; 10A-7; 12A-7; 17A-7; 22A-7; 23A-7) (...) algo relacionado com o exército, porque a senhora parece estar com uma espécie de farda. (8A-7) A mocidade portuguesa feminina consistia num grupo de meninas que ajudavam o país nas guerras. (15A-7) (...) Mocidade Portuguesa Feminina e consistia numa organização militar para mulheres. (16A-7) A notícia foi censurada porque estava a falar mal do governo ou de algum membro importante. (4A-8.1) A imagem apresentada foi censurada porque continha informação que não podia ou devia ser divulgada. (7A-8.1) Para as pessoas que lessem a notícia não acharem que aquelas manifestações eram boas. (15A-8.1) (...) tinha informações que não era suposto serem divulgadas. (16A-8.1) Guerra Colonial (4A-9; 7A-9; 8A-9; 12A-9; 14A-9; 17A-9; 23A-9; 26A-9) (...) Vários países europeus tinham mergulhado neste regime autoritário nos anos 30. (2A-10) Era um regime autoritário e fascista. Havia um ditador, que era Salazar, e não havia paz. O povo passava muitas dificuldades. (14A-10) Salazar (...) mandava em tudo e todos. (21A-10) (...) Salazar prometeu paz, mas (...) o povo sofreu várias dificuldades e se alguém reclamasse era preso. (25A-10)	40
	Inferência indutiva	Antigamente as mulheres ficavam a tratar das crianças, enquanto os homens iam trabalhar para ganhar dinheiro (...) (9A-6) (...) todas as pessoas têm de ter fé em Deus; lutar até morrer pela Pátria; só os homens é que trabalham porque as mulheres ficam em casa a fazer tarefas domésticas e com os filhos. (20A-6)	9

		(...) a notícia tinha informações que iam contra a ditadura. (2A-8.1) (...) para garantir que Salazar seria sempre presidente e que não existiam outras pessoas nas eleições. (6A-8.1) (...) foi censurada porque na altura era proibido ter algo contra o governo. (22A-8.1) (...) foi uma guerra onde houve muitas mortes (...) (7A-9) (...) Aproveitaram-se dos estragos da II Guerra mundial pois o povo estava mais sensível e vulnerável e acreditou nestas promessas de bem-estar e segurança. (...) (8A-10) (...) o Estado Novo quebrou as promessas e tratava os soldados como bonecos. (13A-10) O Estado Novo foi o regime autoritário gerido por Salazar em que prometeram muitas coisas, ocultando do povo maior parte das coisas que realmente estavam a acontecer no país. (23A-10)	
--	--	--	--

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Considerando as diferentes perguntas elaboradas com o propósito de compreender de que modo era mobilizada a evidência histórica pelas crianças, apuraram-se 40 respostas enquadradas na subcategoria de inferência dedutiva. Às questões “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”, “Qual a organização representada na imagem? No que consistia?” e “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.”, verifica-se um significativo número de exemplos em que as crianças se focam apenas no documento e na resposta exclusiva ao questionado, por exemplo, na identificação dos valores do regime salazarista - Deus, Pátria e Família -, produzida em nove respostas, ou no reconhecimento da Mocidade Portuguesa Feminina e da guerra colonial, em quinze. Ainda assim, nota-se em algumas afirmações a atenção dos/as alunos/as em analisar e interpretar as fontes disponibilizadas, tecendo comentários sobre as mesmas, como se pode verificar nos casos 8A-6 (“A religião tem uma cruz num móvel. A família, quando o homem entra ficam todos a olhar felizes. A pátria, dá para ver uma pequena bandeira de Portugal pela janela.”) e 15A-7 (“A mocidade portuguesa feminina consistia num grupo de meninas que ajudavam o país nas guerras.”). Noutra análise, às questões “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?” e “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).”, sendo que a última poderia incluir respostas que se enquadrassem na categoria

relativa à competência narrativa, destacam-se algumas respostas em que os/as alunos/as, através das fontes disponibilizadas, analisaram ações e situações do passado. Corrobora-se esta afirmação quando se confere que as crianças fizeram referência aos elementos que se apresentavam nos documentos e mobilizaram-nos em prol das suas contestações, tanto ao referir que a notícia apresentada em 8.1 teria sido “censurada porque estava a falar mal do governo ou de algum membro importante” (4A-8.1) ou poderia conter “informações que não era suposto serem divulgadas.” (16A-8.1), como na questão 10 em que mencionam que “vários países europeus tinham mergulhado neste regime autoritário nos anos 30.” (2A-10) e que “Salazar prometeu paz, mas [...] o povo sofreu várias dificuldades e se alguém reclamasse era preso.” (25A-10).

Na subcategoria relativa à inferência indutiva também se destacam algumas respostas das crianças às diversas questões mencionadas anteriormente, recolhendo-se um total de 9. Neste caso, pressupõe-se que os/as alunos/as tenham algum conhecimento sobre os conteúdos e que, de algum modo, recorreram aos saberes prévios para analisarem os documentos e responderem às perguntas. Temos o exemplo da resposta 20A-6, em que para além dos valores defendidos pelo Estado Novo, se realiza uma reflexão sobre a implicação dos mesmos, notando que, na época, todos teriam de “ter fé em Deus; lutar até morrer pela Pátria; só os homens é que trabalham porque as mulheres ficam em casa a fazer tarefas domésticas e com os filhos.”. Relativamente à censura e à notícia apresentada sobre Humberto Delgado, realça-se o pensamento do/a aluno/a sobre a razão que levou à omissão do conteúdo da notícia, considerando que seria “para garantir que Salazar seria sempre presidente e que não existiam outras pessoas nas eleições.” (6A-8.1). Já na última questão, as duas respostas apresentadas referem que “o Estado Novo quebrou as promessas e tratava os soldados como bonecos.” (13A-10) e que se aproveitaram “dos estragos da II Guerra mundial pois o povo estava mais sensível e vulnerável e acreditou nestas promessas de bem-estar e segurança.” (8A-10), permitindo depreender que ao analisar o documento anexado à pergunta, as crianças conseguiram inferir que na época a sociedade era preparada e levada a apoiar o

regime, sem hesitações e, por vezes, sem consciência da manipulação exercida pelo regime que omitia as informações que pudessem levar o povo a opor-se ao mesmo.

No questionário de segunda volta foi possível recolher o seguinte recorte da matriz de redução de dados (quadro 7) que aqui se apresenta, acompanhada das reflexões consideradas pertinentes.

Quadro 7 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º E (segunda volta)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família. (2B-6; 3B-6; 5B-6; 6B-6; 7B-6; 9B-6; 10B-6; 11B-6; 12B-6; 13B-6; 14B-6; 16B-6; 17B-6; 19B-6; 20B-6; 22B-6; 25B-6) (...) Deus, Pátria e Família, e estão representados na cruz de cristo (Deus), estão todos juntos (Família) e a bandeira na janela, de Portugal (Pátria). (4A-6; 8B-6; 23B-6) (...) Deus, Pátria e Família. Deus está representado com o crucifixo, pátria está representado com o castelo que está na janela e família está representada na imagem com a família feliz quando o pai chega. (15B-6; 24B-6; 26B-6) Mocidade Portuguesa Feminina. (9B-7; 10B-7; 12B-7; 14B-7; 20B-7; 21B-7; 23B-7) Para impedir qualquer crítica à ditadura. (5B-8.1) (...) foi censurada porque se falava bem de Humberto Delgado e da sua chegada e Salazar não queria isso (...) (7B-8.1) A imagem foi censurada porque falava de algo que era impróprio para o governo. (16B-8.1) (...) porque estavam escritas coisas que eles não queriam e para a população não conseguir ver. (20B-8.1) (...) a guerra do ultramar, onde milhares de homens (soldados) foram mortos, sendo assim Portugal tinha de defender as colónias. (2B-9) Guerra Colonial (13B-9; 19B-9, 20B-9; 21B-9; 25B-9) (...) o regime em Portugal era idêntico ao de Mussolini e Hitler porque éramos todos fascistas. (5B-10) Portugal com Salazar a mandar enquadrava-se na Europa dos anos 30 onde existiam partidos fascistas que prometiam bem-estar ao povo. (...) (21B-10; 22B-10; 23B-10)	44
	Inferência indutiva	(...) Mocidade Portuguesa Feminina, que consistia num ensino dos 7 aos 12 anos que transmitia os	27

		mesmos valores das escolas, mas tinham a sua própria farda e o seu próprio hino. (2B-7) (...) “Mocidade Portuguesa Feminina”, que consistia em transmitir os valores defendidos, e tudo o que Salazar estava a fazer de bem em Portugal (...) (7B-7) Mocidade Portuguesa. Era uma organização que tinha como função ensinar às crianças os valores de Salazar. (8B-7; 22B-7) A mocidade portuguesa feminina foi uma organização que tinha como papel transmitir os valores de Salazar para as crianças e jovens. (15B-7) (...) a Mocidade Portuguesa Feminina, que consistia numa organização para rapazes e raparigas dos 7 aos 14 anos onde era ensinado o regime e os ensinamentos do Estado Novo. (16B-7) A organização representada é a “mocidade portuguesa feminina”, que consistia numa organização que espalhava os valores da educação nacional pelas crianças do país. (26B-7) A imagem foi censurada porque de alguma forma o texto que se apresentava vai contra as ideias de Salazar. (2B-8.1; 23B-8.1) (...) foi censurada, pois falava sobre a oposição do Estado Novo, sobre o entusiasmo do povo no regresso do general Humberto Delgado, que era da oposição. (4B-8.1) (...) o Estado não queria que a população do país soubesse que o povo ficou feliz com a candidatura do general Humberto Delgado e decidiu censurar a imagem. (15B-8.1) (...) era proibido tudo o que fosse oposição ao governo. (22B-8.1) A Guerra Colonial, as nossas colónias em África queriam-se tornar independentes e Salazar não deixava pois achava que as colónias faziam parte de Portugal e instalou-se assim a guerra. (4B-9; 26B-9) Foi uma guerra colonial porque Portugal precisava de colónias para defender o país. (5B-9) (...) a Guerra Colonial. Os homens marcharam para os novos territórios de África e Ásia e houve uma guerra, pois esses territórios queriam independência e Portugal precisava deles. (7B-9; 23B-9) A Guerra Colonial foi um acontecimento que matou milhares de pessoas, foi uma Guerra entre Portugal e as suas colónias em África, pois estas queriam se descolonizar, contudo Salazar defendia que devíamos mantê-las, o que começou uma guerra. (8B-9) Entre 1961 e 1974 começou em Angola, Moçambique e Guiné uma guerra que Salazar não	
--	--	--	--

		queria para esses países não serem independentes. (10B-9; 16B-9; 22B-9; 24B-9) Guerra Colonial, os portugueses lutaram contra os africanos em Moçambique, Angola e em Guiné, para defender Portugal (...) (12B-9) Foi a Guerra Colonial que obrigou muitos homens a ir para Angola, Guiné e Moçambique. Matou muitas pessoas. (14B-9) Salazar (...) também tinha parecenças com a forma de pensar das duas pessoas da imagem porque ele tinha a mesma ideia, ou seja, também teria a ver com a 2.ª guerra mundial. (1B-10) Os partidos prometiam paz e segurança ao povo, e devido à neutralidade de Portugal na II Guerra Mundial, fazendo “favores” a vários países, mas sempre fora do conflito, deram a Portugal mais paz e mais segurança. (...) (8B-10) Como Portugal não participou na II guerra mundial deu-lhe tempo para evoluir economicamente. (13B-10)	
--	--	---	--

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Relativamente à subcategoria referente à inferência dedutiva verifica-se um ligeiro aumento de respostas, para 44, maioritariamente de alunos/as que não tinham respondida num primeiro momento. Comparativamente às respostas atribuídas às questões “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”; “Qual a organização representada na imagem? No que consistia?”; e “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.” é possível concluir, desde logo, pela compreensão e apreensão dos conhecimentos pelas crianças após a intervenção, sendo que 16 identificaram os valores defendidos pelo Estado Novo - mais 7 que na primeira volta. Por outro lado, ainda que se verifique uma diminuição de 3 respostas relativas ao reconhecimento da Mocidade Portuguesa Feminina e da guerra colonial, a redução decorre do desenvolvimento da complexidade das respostas que levaram algumas a serem enquadradas na subcategoria de inferência indutiva. Encontram-se, ainda, afirmações que traduzem reflexões realizadas pelas crianças sobre os diversos temas desenvolvidos, como se apura em 15B-6, 24B-6 e 26B-6 que partilham da mesma ideia quando referem que os valores defendidos pelo Estado Novo se encontram representados no “crucifixo”, no “castelo que está na janela” e na “família representada na imagem”. Noutras respostas - e.g. “porque estavam

escritas coisas que eles não queriam e para a população não conseguir ver.” (20B-8.1); “a guerra do ultramar, onde milhares de homens (soldados) foram mortos, sendo assim Portugal tinha de defender as colónias.” (2B-9); “o regime em Portugal era idêntico ao de Mussolini e Hitler porque éramos todos fascistas.” (5B-10) - é possível observar igualmente as interpretações, dos documentos, realizadas pelos/as alunos/as.

Na subcategoria referente à inferência indutiva, verificou-se um aumento significativo para 27 respostas (300%), o que vem comprovar nitidamente o desenvolvimento do pensamento histórico após a intervenção. Às questões supramencionadas apuraram-se respostas que mobilizam as noções apreendidas, como se nota, por exemplo, em 7B-7 (“Mocidade Portuguesa Feminina, que consistia em transmitir os valores defendidos, e tudo o que Salazar estava a fazer de bem em Portugal”), 15B-8.1 (“o Estado não queria que a população do país soubesse que o povo ficou feliz com a candidatura do general Humberto Delgado e decidiu censurar a imagem.”), 5B-9 e 14B-9 (“Foi uma guerra colonial porque Portugal precisava de colónias para defender o país.”; “Foi a Guerra Colonial que obrigou muitos homens a ir para Angola, Guiné e Moçambique. Matou muitas pessoas.”). Na resposta à pergunta “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).” também se verificou evolução na complexidade do pensamento no que concerne à compreensão da época e dos contextos associados, como se verifica em três afirmações realizadas pelas crianças. Ao interpretar o documento, os/as alunos/as refletem sobre o facto de Salazar partilhar os ideais de Hitler e Mussolini e, de certo modo, “teria a ver com a 2.ª guerra mundial” (1B-10), no entanto, Portugal era considerado, neste período, um dos países da Europa mais pacíficos e seguros, porque foi “fazendo «favores» a vários países, mas sempre fora do conflito” (8B-10) o que permitiu “evoluir economicamente” (13B-10). Todas estas considerações permitem depreender que o/a aluno/a, à medida que se apropria dos conteúdos e ao investigar qualquer acontecimento do passado, faz uma distinção entre o que pode considerar-se o exterior e o interior dum acontecimento, distinguindo-se no processo o observável

do não-observável e que, por isso, exige a conceção de inferências (Collingwood, 2001).

Tendo em ponderação os resultados recolhidos dos questionários preenchidos pelas crianças e a observação que decorreu do período em que se acompanhou a turma, é possível retirar conclusões sobre a metodologia implementada e os conceitos históricos mobilizados e desenvolvidos. A turma E do 6.º ano era um grupo grande que, para além de ser composto por 26 alunos/as, também era bastante heterogéneo e desenvolvido a nível de conhecimentos e aprendizagens. Por conselho da professora cooperante, foi mobilizada a metodologia de aula expositiva dialogada que se equiparava às estratégias adotadas pela docente durante as sessões, priorizando a utilização do manual escolar para o acompanhamento das atividades. Este tipo de aula surge como proposta para superar a “tradicional palestra docente”, sendo que neste é-se tido em consideração a participação do estudante que vê as suas observações apreciadas, analisadas e respeitadas (Anastasiou & Alves, 2009). Tratando-se de um grupo que priorizava a comunicação e se mostrava predisposto a comentar e discutir os temas abordados, esta metodologia revelou-se a mais indicada.

As respostas enquadradas na categoria de consciência histórica, em ambos os questionários, não sofreram alterações consideráveis no total apurado das diferentes subcategorias. De facto, algumas crianças já eram capazes de estabelecer relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da sua vida prática (Veríssimo, 2012), o que vem justificar a estabilização das respostas enquadradas no tipo tradicional e no tipo exemplar de consciência histórica, no entanto, foi desde logo possível verificar que alguns/mas alunos/as passaram a considerar a História útil num segundo momento, ou seja, após a intervenção, o que permite concluir que, de certa forma, foi-lhes possível refletir sobre a própria vida e acerca da sua posição no processo temporal de existência. Todavia, destacam-se duas respostas que apresentam argumentos históricos que poderão levar à constituição de uma identidade pela negação (tipo crítico), o que já permite afirmar que, ainda que ténue, verificou-se desenvolvimento no pensamento histórico das

crianças. Relativamente ao tipo genético, não se compreende nenhuma resposta porque, tal como já referido em relação ao outro grupo, a manifestação do raciocínio que se pode considerar neste modelo de consciência histórica, está associado ao desenvolvimento intelectual progressivo que se adquire maioritariamente em contexto formal.

O segundo conceito histórico analisado nas respostas das crianças corresponde à competência narrativa, a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação. No questionário de primeira volta é possível compreender que alguns elementos deste grupo possuem capacidades na construção e comunicação de relatos do passado, tanto recorrendo à oralidade como à escrita. Ainda assim, verificou-se um aumento no uso da memória de casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta, na compreensão de continuidade como validade das regras que abrangem temporalmente diferentes sistemas de vida e na formação de uma identidade baseada na generalização de experiências do tempo que se transformam em regras de conduta (tipo exemplar). Pode depreender-se que esta situação resulta, em parte, da metodologia mobilizada que encara a comunicação como ferramenta chave, o que favorece a análise crítica, a produção de novos conhecimentos e propõe aos alunos/as a superação da passividade (Lopes, 2012). Ressalta-se o facto de nenhuma resposta se enquadrar na subcategoria referente ao tipo genético de competência narrativa, situação que se constata por se tratar de redações realizadas de forma menos recorrente pelas crianças, como salientado anteriormente.

No que concerne à última categoria analisada, correspondente à evidência histórica, nota-se um desenvolvimento acentuado na utilização de inferência indutiva. As crianças foram incentivadas durante as sessões dinamizadas a interpretar e analisar os documentos apresentados no manual, o que justifica o desenvolvimento do pensamento histórico que permite dar forma aos momentos analisados e lugar a outras perguntas que incitam a novas buscas (Pinto, 2011). Ainda que ligeiro, também se verifica um aumento nas respostas enquadradas na subcategoria de inferência dedutiva, o que vem salientar a ideia de que o uso das inferências permite a realização de interpretações de indícios do passado. A terceira

subcategoria relativa à inferência hipotética/abdutiva não englobou nenhuma resposta situação que vai, aparentemente, ao encontro da literatura, já que se considera que é maioritariamente praticada por investigadores que possuem um desenvolvimento intelectual mais complexo.

De forma concisa, conferiu-se o desenvolvimento do pensamento das crianças através da análise aos questionários (primeira e segunda volta) e a observação que permitiu reunir conclusões sobre a mobilização e apreensão dos conceitos de segunda-ordem subjacentes ao presente estudo.

2. Apresentação de dados do 6.º F

Nesta primeira fase realiza-se a apresentação das respostas da turma F do 6.º ano de escolaridade. Serão exibidos dois recortes da matriz de redução de dados acompanhados, respetivamente, da explicação e análise do conteúdo relativo às respostas dos/das alunos/as aos questionários, na primeira e na segunda volta.

Quadro 8 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º F (primeira volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) falamos do passado, de como foi o nosso país e da nossa cidade (...) (1A-1) (...) quando estudamos história ficamos a conhecer mais e melhor aquilo que nos rodeia (...) (3A-1) (...) aprendemos o que aconteceu no passado (...) (4A-1) (...) é uma matéria importante quanto ao futuro e ao passado (...) (6A-1) (...) conseguimos aprender o que aconteceu antes de nascermos (...) (7A-1) (...) interessante para a minha vida estudar o passado (...) (8A-1) (...) há várias coisas que foram importantes em vários países (...) (11A-1) (...) fico a saber mais coisas do passado (...) (12A-1) (...) aprendo a história do meu país (...) (13A-1) (...) é uma matéria informativa e educativa com recurso ao passado e ao futuro (...) (15A-1) (...) fico a saber mais coisas sobre o passado e a história (...) (18A-1)	11
	Tipo exemplar	(...) devemos conhecer o passado para saber reagir a uma coisa parecida no futuro (...) (2A-1)	5

		(...) porque ficamos a saber do passado e do futuro (...) (5A-1) (...) porque a história é para a vida toda (...) (9A-1) (...) ficamos a saber como antigamente se governava Portugal e não escolher o mesmo (...) (10A-1) (...) para podermos mudar o futuro (...) (16A-1)	
	Tipo crítico	(...) aprendemos a ler gráficos, mapas e documentos sobre Portugal (...) (14A-1)	1

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

As respostas ao questionário (primeira volta) revelaram que 11 dos/das alunos/as mobilizaram a consciência de tipo tradicional em que se compreende o reconhecimento da necessidade de lembrar as origens e a noção das obrigações que remetem para a validade e obrigatoriedade dos sistemas de valores (Rüsen, 2004), sendo que a maioria fez referência à necessidade de se compreender o passado e da importância de conhecer as origens. Verifica-se o exemplo das respostas 3A-1 e 7A-1 em que se nota claramente a intenção das crianças por entenderem o seu passado recorrendo ao estudo da História, referindo a importância de saber “o que aconteceu antes de nascermos” (7A-1) e “conhecer mais e melhor aquilo que nos rodeia” (3A-1).

Relativamente ao tipo exemplar de consciência histórica, apurou-se que as crianças mencionaram a relevância de entenderem e estudarem o passado para poderem agir em conformidade no futuro, aprendendo com possíveis erros e lições que se possam recolher. Das 5 respostas obtidas, denota-se a compreensão do futuro enquanto conceção dependente dos acontecimentos históricos passados, destacando-se as respostas 2A-1, onde o sujeito afirma que “devemos conhecer o passado para saber reagir a uma coisa parecida no futuro”, a 5A-1 que considera a História importante “porque ficamos a saber do passado e do futuro” e a 16A-1, onde o/a aluno/a afirma que necessitamos de aprender História “para podermos mudar o futuro”. As restantes duas respostas indicam a necessidade de compreender a História por esta ser uma constante e poder ajudar nas escolhas realizadas no presente e no futuro.

Realce-se, ainda, uma resposta, que assume que “aprendemos a ler gráficos, mapas e documentos sobre Portugal”, do/a aluno/a n.º 14, que se pode considerar consciência de tipo crítico, visto que a criança refere a necessidade de estudar

História para que consiga aprender a analisar e interpretar documentos e recursos diversos. No entanto, por se tratar de um tipo de consciência complexo que exige algum desenvolvimento intelectual, pode ser ambíguo compreender esta única resposta como um argumento formado por demarcação.

Após a intervenção pedagógica, veja-se o exposto no capítulo 4, recolheram-se respostas das crianças, considerando os seus propósitos e as estratégias implementadas (quadro 9).

Quadro 9 - Recorte da categoria “Consciência histórica”: 6.º F (segunda volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) para compreendermos a História de Portugal (...) (4B-1) (...) é importante sabermos o que decorreu no passado (...) (6B-1) (...) assim eu sei o que tinha acontecido mesmo antes de nascer (...) (7B-1) (...) para mim é importante saber a vida do passado (...) (8B-1) (...) a História conta o que aconteceu no passado (...) (9B-1)	5
	Tipo exemplar	(...) considero importante para ficarmos a saber o passado do nosso país e o que aconteceu (...) (1B-1) (...) os acontecimentos do passado podem repetir-se no futuro (...) (2B-1) (...) ao aprender História ficamos a conhecer o presente e o passado do nosso país e do mundo (...) (3B-1) (...) porque podemos recolher informações do passado (...) (5B-1) (...) eu preciso de aprender sobre o nosso país antigamente (...) (10B-1) (...) porque nós precisamos de saber coisas antigas do nosso país e dos outros (...) (11B-1) (...) ficamos a saber mais (...) (14B-1) (...) sabendo o passado podemos mudar o futuro (...) (16B-1) (...) porque ao saber mais do passado posso contar à minha família como aconteceu (...) (18B-1)	9
	Tipo crítico	(...) porque a História vai fazendo parte da vida e vamos descobrindo novos factos de antigamente (...) (12B-1) (...) pelo facto de aprendermos como era antigamente e revermos os erros do nosso passado (...) (15B-1)	2

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

No quadro 9 é possível consultar as respostas, permitindo uma análise comparativa com os resultados obtidos na primeira volta. Assim, no âmbito da categoria “Consciência histórica”, na subcategoria de tipo tradicional, assinala-se a redução para cinco do número de respostas dadas, sendo que os/as alunos/as continuam a referir a História como essencial à compreensão do passado, tanto deles enquanto indivíduos – “assim eu sei o que tinha acontecido mesmo antes de nascer” (7B-1) – como do próprio país, como se verifica na resposta do/a aluno/a n.º 4, “para compreendermos a História de Portugal”. Entende-se que a redução do número de respostas nesta subcategoria se pode justificar pelo desenvolvimento das crianças após a exploração e compreensão dos conteúdos abordados e trabalhados ao longo das sessões. É de frisar que a maioria das respostas que constavam nesta subcategoria na primeira volta, evoluíram e enquadram-se no tipo exemplar de consciência histórica.

Consequentemente, a subcategoria “exemplar” regista um significativo aumento de 80%. É importante evidenciar a menção realizada pelas crianças sobre a necessidade de precisarem de saber o passado - e.g., “eu preciso de aprender sobre o nosso país antigamente” (10B-1), “porque nós precisamos de saber coisas antigas do nosso país e dos outros” (11B-1), - compaginando-a com os registo de observações realizado durante o período de intervenção, em que exibiram a necessidade de estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da sua vida prática (Veríssimo, 2012). Na verdade, as crianças procuravam saber e conhecer a História no sentido de refletir sobre experiências passadas a fim de compreender e ajustar as atitudes para viver em conformidade com os padrões sociais estabelecidos ao longo do tempo. Releve-se, ainda, a posição do/a aluno/a 18, que manifestou querer saber História justificando que “ao saber mais do passado posso contar à minha família como aconteceu” (18B-1). Evidenciou ter percebido que os exemplos do passado e a sua compreensão poderiam não só orientá-la individualmente como servir de modelo para os seus mais próximos. O crescimento do número de respostas enquadrados nesta subcategoria parece revelar que os alunos e as alunas desenvolveram a noção de

que a memória está diretamente relacionada com o passado e que se pode ganhar consciência da sua implicação no presente e consequentemente no futuro.

Ao nível das respostas enquadradas na subcategoria consciência crítica, também se pode verificar um aumento do número de respostas, para um total de 2, ainda assim, um acréscimo de 50%, que devem ser escrutinadas para compreensão das opções das crianças. Na resposta 12B-1, que numa primeira volta se encontrava enquadrada num tipo tradicional de consciência (“fico a saber mais coisas do passado”), regista-se uma evolução na consciência histórica - “porque a História vai fazendo parte da vida e vamos descobrindo novos factos de antigamente”. Considerando que numa primeira instância o/a aluno/a apenas encara a disciplina como meio de conhecer o passado, pode destacar-se o desenvolvimento da perceção da mesma sobre a forma como a História depende das alterações verificadas no presente comparativamente ao passado (Rüsen, 2007) e da necessidade que exprime em refutar os dados recolhidos ao longo do tempo, sendo que estes podem reformular a visão dos acontecimentos. A outra resposta enquadrada no tipo crítico, 15B-1, situava-se, de igual modo, no tipo tradicional de consciência, sendo que evoluiu para uma visão mais complexa do entendimento da História - “pelo facto de aprendermos como era antigamente e revermos os erros do nosso passado”. Revela-se, através da análise da resposta num segundo momento, que se desenvolveu a capacidade de questionar e relembrar os erros na intenção de evitar e ponderar certas atitudes adotadas.

Avança-se para a apresentação e análise das respostas relativas ao desenvolvimento de competência narrativa (quadro 10).

Quadro 10 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º F (primeira volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Competência narrativa	Tipo tradicional	(...) o acontecimento que marcou a História de Portugal foi após a I Guerra Mundial quando as mulheres tiveram de ficar sem os homens (...) (15A-9)	1
	Tipo exemplar	-	0

	Tipo crítico	(...) a Guerra Colonial foi violenta e despropositada (...) (13A-9) (...) Salazar desperdiçou vidas com guerras arranjadas por pessoas que não sabem aceitar uma derrota (...) (16A-9)	2
--	--------------	---	---

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

No âmbito do desenvolvimento de competência narrativa, realizando o apuramento no questionário de primeira volta, verifica-se que apenas a fala de um/a aluno/a se enquadrou no tipo tradicional, onde se pressupõe a mobilização da memória de origens que ajudam na compreensão dos presentes modos de vida (Rüsen, 2011). Neste sentido, destaca-se na resposta 15A-9, em que a criança refere a I Guerra Mundial como acontecimento marcante da História de Portugal que levou as mulheres a separarem-se dos homens, podendo depreender-se que o/a aluno/a procurou construir e comunicar um relato do passado apropriando-se das mensagens históricas compreendidas (Moreira, 2018).

Na subcategoria tipo crítico enquadraram-se as respostas de duas crianças, através da análise que realizaram de desvios e dos efeitos destes na História. O/A aluno/a n.º 13 afirmou que “a guerra colonial foi violenta e despropositada” enquanto o/a aluno/a n.º 16 seguiu a mesma lógica de pensamento ao exprimir a sua opinião sobre o facto de Salazar ter desperdiçado “vidas com guerras arranjadas por pessoas que não sabem aceitar uma derrota”. Nas duas respostas assinala-se a consciência, que evidenciam possuir, sobre as repercussões da guerra e a necessidade de demonstrar reprovação face aos acontecimentos destacados.

Na segunda volta de questionários, pôde verificar-se uma complexificação do raciocínio, como é visível no recorte da matriz que agora se apresenta (quadro 11).

Quadro 11 - Recorte da categoria “Competência narrativa”: 6.º F (segunda volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Competência narrativa	Tipo tradicional	(...) o acontecimento que marcou a História de Portugal nos anos 60 foi uma ditadura que levou a uma Guerra Colonial que provocou muitas mortes. (2B-9)	1

	Tipo exemplar	(...) tratou-se de um regime autoritário encaixado na Europa dos anos 30, na época dos partidos fascistas. Mas mesmo com a II Guerra Mundial e com todas as dificuldades o povo era pressionado a ficar sempre ao lado do seu ditador. Salazar inspirou-se no jeito de governar de Mussolini e Hitler, criando a Legião Portuguesa em 1936 para aguentar os ataques à oposição. (2B-10) (...) Hitler e Mussolini concordavam nos meios de opressão e censura utilizados, tal como Salazar utilizou em Portugal. (7B-10) (...) Portugal seguiu o modelo fascista italiano e procurou reprimir e censurar quem era opositor ao regime. (10B-10) (...) Hitler, Mussolini e Salazar recorriam à censura e opressão, criando organizações com o mesmo fim, como a Legião Portuguesa e a SS na Alemanha Nazi. (13B-10) (...) o Estado Novo baseou-se numa nova forma de governar que pretendia melhorar o país e teria algumas parecenças com o nazismo, verificando-se na afirmação de Salazar “Tudo pela Nação, nada contra a Nação” e de Hitler “Um povo! Um partido! Um chefe!”. (15B-10)	5
	Tipo crítico	(...) a Guerra Colonial foi violenta, evitável e desnecessária. (13B-9)	1

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Comparativamente aos questionários da primeira volta, não se verificou aumento ou redução de respostas com utilização do tipo tradicional. O/A aluno/a n.º 2, que no primeiro questionário também tinha a sua resposta destacada nesta subcategoria, salientou numa segunda fase a ditadura como “acontecimento que marcou a História de Portugal nos anos 60” e que levou à origem da “guerra colonial que provocou muitas mortes”. Com esta afirmação entende-se que a criança responsabiliza o regime não democrático que vigorou em Portugal desde os anos 30, permitindo o desenvolvimento da consciência relativamente aos presentes modos de vida baseados nos acontecimentos históricos.

No tipo exemplar detetou-se um crescimento significativo das respostas para 5, atentando para o facto de não se incluir nenhuma na primeira volta de questionários. Através das respostas das crianças pode conferir-se que se desenvolveu a compreensão de continuidade como validade das regras que

abrangem temporalmente diferentes sistemas de vida (Rüsen, 2011). É o que se pode destacar nas afirmações dos/as alunos/as, que têm em comum a referência aos partidos fascistas e nazistas existentes na Europa dos anos 30 que são comparados ao regime adotado em Portugal por Salazar - e.g., “Salazar inspirou-se no jeito de governar de Mussolini e Hitler (...)” (2B-10), “Hitler e Mussolini concordavam nos meios de opressão e censura utilizados, tal como Salazar utilizou em Portugal.” (7B-10). Esta evolução deveu-se à apropriação dos conhecimentos necessários para a comparação e interpretação das fontes disponibilizadas que ajudaram na estimulação do pensamento e consequente oportunidade de construir as suas próprias narrativas baseadas no passado interpretado (Gago, 2007).

Destaca-se ainda uma resposta que se enquadra no tipo crítico de competência narrativa, do/a aluno/a n.º 13, em que manteve a sua posição relativamente à guerra colonial, identificando-a como “violenta, evitável e desnecessária”. Entende-se que aqui não se deteta evolução na complexidade do pensamento, no entanto, por se tratar da resposta a uma pergunta que poderia permitir a mobilização e desenvolvimento do conceito de evidência histórica, compreende-se a repetição da ideia destacada na primeira volta e, até mesmo, a redução das respostas.

Em última instância, apresenta-se, agora, a categoria evidência histórica (quadro 12) procurando destacar a evolução visível, na sua mobilização pelas crianças, a partir dos recortes da matriz de redução de dados.

Quadro 12 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º F (primeira volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família (1A-6; 2A-6; 5A-6; 6A-6; 12A-6; 18A-6) (...) na mesa estão símbolos religiosos que representa o valor de Deus e na janela está a bandeira que simboliza a Pátria (...) (3A-6); (...) Deus, Pátria e Família que se pode ver no móvel ao pé da porta que tem uma cruz e na família que está toda junta (...) (4A-6) (...) é tudo feito de madeira (...) (9A-6)	33

		Família, Pátria, Educação e Religião (10A-6) (...) as mulheres tratavam da casa e os homens trabalhavam no campo (...) (13A-6) (...) uma família em que os pais e os filhos se ajudam uns aos outros (...) (14A-6) (...) cristianismo, os homens a trabalhar e as crianças a brincar (...) (15A-6) Mocidade Portuguesa Feminina (3A-7; 6A-7; 8A-7) Portuguesa Feminina (9A-7; 12A-7) (...) a Mocidade Portuguesa Feminina que pretendia levar as mulheres para o exército (...) (10A-7) (...) organização militar (...) (13A-7); (...) poderia haver consequências (...) (6A-8.1) (...) porque não gostaram daquelas palavras (...) (7A-8.1) (...) era para a RTP Ensina (...) (8A-8.1) (...) cortaram o que não era necessário (...) (9A-8.1) (...) o governo de Salazar não gostava de Humberto Delgado (...) (13A-8.1) Guerra Colonial (5A-9; 8A-9; 9A-9; 10A-9; 12A-9; 13A-9) (...) não deixavam as pessoas dizerem as suas opiniões (...) (13A-10) (...) durante o Estado Novo prometiam bem-estar e segurança mas não cumpriam (...) (14A-10)	
	Inferência indutiva	(...) podiam dar origem a manifestações contra Salazar (...) (3A-8.1) (...) não mostrar a fragilidade da ditadura (...) (2A-8.1) (...) foi uma ditadura que levou ao enfraquecimento do país (...) (3A-10)	3

Legenda: 1A-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

No conjunto de questões que pretendiam apurar a forma como os/as alunos/as mobilizavam a evidência histórica, denota-se que 33 respostas recorrem à utilização de inferências dedutivas, isto é, retiraram ilações da análise e interpretação de documentos (Van der Dussen, 1991). A intenção, nas diferentes perguntas, focava-se na observação e exploração de documentos que poderiam auxiliar na resposta elaborada pelas crianças. Pode confirmar-se esta situação ao verificar o número de alunos/as que responderam, às questões “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”; “Qual a organização representada na imagem? No que consistia?”; e “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.”, referindo, tão somente, os aspetos diretamente observados como, por exemplo, a identificação dos valores do regime salazarista - Deus, Pátria e Família -, produzida

em oito respostas, ou o reconhecimento da Mocidade Portuguesa Feminina e da guerra colonial, em doze. De realçar, igualmente, as observações realizadas por alguns/mas alunos/as que procuraram detalhar o que estava apresentado no documento, como nos casos 13A-6 e 14A-6 em que escreveram, respetivamente, que os valores do Estado Novo seriam “as mulheres tratavam da casa e os homens trabalhavam no campo” e, noutra perspetiva, “uma família em que os pais e os filhos se ajudam uns aos outros”. Num outro plano, a resposta à questão “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?” constata-se uma análise mais pormenorizada da fonte apresentada, tal nota-se em 6A-8.1 (“poderia haver consequências”), 9A-8.1 (“cortaram o que não era necessário”) e 13A-8.1 (“o governo de Salazar não gostava de Humberto Delgado”), em que os/as alunos/as procuraram decifrar o excerto sobre uma notícia censurada da campanha eleitoral de 58/59.

No âmbito da subcategoria inferência indutiva apenas se enquadraram 3 respostas. Na questão “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?”, verifica-se nas respostas a intenção de ir para além do fenómeno tal como observado. As crianças consideraram que a notícia apresentada podia “dar origem a manifestações contra Salazar” (3A-8.1) ou que o facto de ser censurada seria para evitar “mostrar a fragilidade da ditadura” (2A-8.1). Com estas afirmações pode depreender-se que os/as alunos/as fizeram observações que apenas poderiam ser compreendidas na eventualidade de terem algum conhecimento precedente ou refletissem sobre o documento. O mesmo se comprova na resposta 3A-10, em que a criança afirma que o acontecimento que marcou os anos 60 em Portugal seria “uma ditadura que levou ao enfraquecimento do país”, o que demonstra existir consideração dos acontecimentos históricos que marcaram a época.

Relativamente à segunda volta de aplicação do inquérito por questionário, apresenta-se, agora, o respetivo recorte da matriz de redução de dados (quadro 13).

Quadro 13 - Recorte da categoria “Evidência histórica”: 6.º F (segunda volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família (1B-6; 2B-6; 4B-6; 7B-6; 8B-6; 9B-6; 10B-6; 12B-6; 13B-6; 18B-6) (...) os principais valores são Deus, Pátria e Família. Na entrada temos um altar que simboliza Deus, na janela uma bandeira de Portugal que significa a Pátria e as pessoas da imagem simbolizam a Família (...) (3B-6) (...) Pátria, Família e Deus. A pátria na bandeira de Portugal. Deus na cruz em cima do altar. A família porque se veem as pessoas (...) (5B-6) (...) Deus, bandeira que simboliza a Pátria e Família (...) (11B-6) Família, Pátria e Deus (14B-6) (...)Deus (cruz) Pátria (na bandeira) e Família (...) (15B-6) (...) os valores são Deus, na cruz, Pátria, na bandeira, e Família (...) (16B-6) Família e Deus (17B-6) Mocidade Portuguesa Feminina (1B-7; 4B-7; 5B-7; 6B-7; 7B-7; 8B-7; 9B-7; 10B-7; 11B-7; 14B-7; 16B-7; 17B-7; 18B-7) (...) porque falava de Humberto Delgado que era um opositor. (5B-8.1; 13B-8.1) (...) não queriam que se soubesse o que estava escrito. (6B-8.1) (...) porque o general Humberto Delgado não era a favor do Estado. (7B-8.1) (...) porque o general Humberto Delgado era contra o Estado Novo. (8B-8.1) (...) Humberto Delgado era contra Salazar. (11B-8.1) (...) não queriam divulgar a notícia. (12B-8.1; 14B-8.1) (...) não queriam que se falasse do general Humberto Delgado. (17B-8.1) Guerra Colonial (5B-9; 7B-9; 14B-9; 17B-9; 18B-9) (...) a guerra levou as pessoas a chorar pelos mortos e não pelos vivos, porque os vivos não mereciam. (12B-9) (...) foi um regime autoritário que se encaixou na época dos partidos fascistas. (1B-10) (...) Portugal possuía um regime autoritário e fascista como outros países da Europa. (4B-10; 5B-10) (...) os portugueses baseavam-se no partido de Mussolini que também era fascista. (6B-10)	50

		Portugal apoiou e tinha um regime autoritário (11B-10)	
	Inferência indutiva	(...) Mocidade Portuguesa Feminina era um mecanismo para fazer propaganda entre os jovens dos 7 aos 14 anos (2B-7) (...) Mocidade Portuguesa Feminina era um mecanismo de propaganda a Salazar constituído por mulheres e jovens. Era obrigatório eu as jovens dos sete aos catorze anos integrassem. (3B-7) (...) Mocidade Portuguesa Feminina que era obrigatória a partir dos 7 anos. (12B-7) Mocidade Portuguesa Feminina. Uma organização que publicitava os valores de Salazar entre as jovens. (13B-7) (...) tinha como propósito divulgar informações e eram obrigadas a participar. (15B-7) (...) foi censurada porque não queriam que se soubesse que as eleições não eram livres. (1B-8.1) (...) para o povo não saber que a PIDE poderia matar Humberto Delgado. (2B-8.1) (...) continha palavras que podiam originar manifestações contra Salazar e contra o Estado Novo. (3B-8.1) (...) fazia parecer que Humberto Delgado era uma boa escolha. (10B-8.1) (...) para não serem levados a ter outras opiniões (15B-8.1; 16B-8.1) (...) o acontecimento que marcou a História de Portugal nos anos 60 foi uma ditadura que levou a uma Guerra Colonial que provocou muitas mortes. (2B-9) (...) a Guerra Colonial que durou 13 anos e foi muito violenta. (4B-9) (...) houve uma guerra em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. (11B-9) (...) o Estado Novo durou desde 1926 até 1974 e foi um regime autoritário e repressivo que fazia o povo acreditar que garantiria bem-estar e segurança. Salazar utilizava a frase “Tudo pela Nação, nada contra a Nação” que significava na verdade, tudo por Salazar e nada contra Salazar. (3B-10) (...) a Guerra Colonial foi um conflito que causou bastantes mortos e feridos. (1B-9; 6B-9; 8B-9) O Estado Novo defendia que tudo era por Salazar e nada contra Salazar (...) (10B-10) (...) foi a Guerra Colonial que levou muitos homens a terem de se afastar da família. (15B-9)	20

Legenda: 1B-1 - código do aluno/a; tipo de questionário aplicado; número da questão

Focando na primeira subcategoria sobre inferências dedutivas, é possível verificar-se desde já um aumento de 50% face às respostas do questionário de primeira volta. Considerando a intervenção e os conteúdos trabalhados pelas crianças durante as sessões, verificou-se um maior envolvimento e comprometimento com as aprendizagens construídas o que justificou este aumento significativo. Relativamente às respostas atribuídas às questões “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”; “Qual a organização representada na imagem? No que consistia?”; e “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.”, pode constatar-se desde logo um melhor conhecimento na identificação dos valores do Estado Novo - Deus, Pátria e Família - realizada por dezasseis crianças –, e o reconhecimento da Mocidade Portuguesa Feminina e da guerra colonial em dezoito respostas. Nas restantes questões, procurou-se compreender em que termos era utilizada a evidência histórica pelos/as alunos/as. Constatou-se, desde logo, o aumento de respostas à questão “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).”. Destaquem-se a 1B-10 (“foi um regime autoritário que se encaixou na época dos partidos fascistas.”) e 6B-10 (“os portugueses baseavam-se no partido de Mussolini que também era fascista.”) em que se verifica o recurso a inferência produzidas a partir do documento anexado à pergunta.

Comparativamente ao primeiro questionário, o acréscimo de respostas que revelam a mobilização de inferências indutivas permite constatar um claro desenvolvimento do pensamento e compreensão das crianças sobre os temas em questão. A criança n.º 2 e n.º 15, que não conseguiram responder na primeira volta à 7.ª questão, tiveram a atenção, na segunda volta do questionário, de referir aquilo que teriam apreendido, respondendo, respetivamente, que a Mocidade Portuguesa Feminina “era um mecanismo para fazer propaganda entre os jovens dos 7 aos 14 anos” (2B-7) e tinha como propósito “divulgar informações e eram obrigadas a participar” (15B-7). Nas respostas à questão seguinte, “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?”, os/as alunos/as n.º 1 e n.º 10 que também não teriam respondido anteriormente, identificaram que a notícia apresentada teria sido

censurada “porque não queriam que se soubesse que as eleições não eram livres” (1B-8.1) e porque “fazia parecer que Humberto Delgado era uma boa escolha” (10B-8.1), sendo perceptível o raciocínio praticado pelas crianças para a justificação do acontecimento evidenciado. Por fim, e tal como verificado através do aumento do número de respostas com utilização de inferências indutivas, a manifestação de compreensão da questão “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).” também foi significativa nesta subcategoria. Nota-se na resposta 3B-10 - “(...) o Estado Novo durou desde 1926 até 1974 e foi um regime autoritário e repressivo (...) Salazar utilizava a frase “Tudo pela Nação, nada contra a Nação” que significava na verdade, tudo por Salazar e nada contra Salazar.” - a manifestação de consciência e compreensão não só do documento como do conteúdo explorado durante as sessões. A verificação do aumento de respostas nesta subcategoria vem frisar a importância de permitir e orientar a criança na pesquisa e construção de questões que a podem levar à análise da relação entre diferentes épocas (Pinto, 2011).

De forma a concluir o que se conseguiu apurar após a intervenção, tem-se em consideração os dados apresentados anteriormente e a observação realizada ao longo do período em que se acompanhou a turma. O desafio de se tratar de um grupo que apresentava dificuldades na aquisição de conteúdos e realização de trabalhos, possibilitou a escolha da metodologia educativa a implementar de forma a permitir construir um plano flexível, aberto, que esteve, por vezes, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de estratégias e de calendários (Mateus, 2011). Com a aplicação do questionário de primeira volta, esta escolha foi reforçada ao perceber que os/as alunos/as, na sua maioria, se abstinham de responder às questões por não terem conhecimento ou apresentarem dúvidas.

Considerando as respostas aos questionários (primeira e segunda volta) relativamente à categoria de consciência histórica, foi possível verificar que as crianças passaram a sentir necessidade de orientação relativamente à interpretação do passado e, por isso, o pensar historicamente passou a tornar-se um fenómeno quotidiano que foi fomentado durante as sessões (Rüsen, 2007). Esta situação

refletiu-se no aumento de respostas que aludiam a experiências do passado (tipo exemplar) e que apresentavam argumentos históricos que poderão levar à constituição de uma identidade pela negação (tipo crítico). O papel do/a professor/a tem uma grande influência nesta consciencialização relativamente aos acontecimentos históricos enunciados tanto dentro como fora da sala de aula, no entanto, por se adotar uma estratégia focada no trabalho autónomo com dinâmica de grupo, a receptividade e o relacionamento das crianças pode influenciar a compreensão dos conteúdos, sendo importante, por isso, a orientação do/a docente. Importa notar que nenhuma resposta se enquadrou no tipo genético por estar associado ao desenvolvimento intelectual humano que, só de forma progressiva, evolui no sentido de capacidades mais complexas que permitam a compreensão e utilização deste tipo de perceção (Moreira, 2018).

Na categoria de competência narrativa verificam-se outros resultados pelo facto de se tratar de respostas que poderiam enquadrar-se na mobilização de evidência histórica, correspondente à última ordem apresentada na matriz. Ainda assim, sendo que numa primeira volta não se apurou nenhuma resposta que demonstrasse o recurso à memória de regras gerais de conduta (tipo exemplar), assistiu-se a um acréscimo de 5 respostas (500%) o que permite concluir que se refletiu a necessidade de recorrer ao relato de forma a construir conhecimento sólido sobre o passado e as questões subjacentes. Foi preciso compreender os relatos realizados pelas crianças, não só escritos, mas orais, pois são reflexos de um passado interpretado historicamente, que transporta sentido para as suas vidas enquanto sujeitos da História (Gago, 2007). A subcategoria referente ao tipo genético não englobou nenhuma resposta em ambos os questionários distribuídos, por se tratar de relatos mais exigentes e menos recorrentes nas redações realizadas por crianças.

Relativamente à mobilização de evidência histórica, pode compreender-se que foi a categoria que mais alterações sofreu no aumento de respostas comparando os dois questionários aplicados. O facto de haver diversas questões que permitiam a análise de fontes históricas influenciou estes resultados que demonstram um claro desenvolvimento da apropriação e utilização de inferências para a compreensão e

exploração dos conteúdos. Sendo este acréscimo transversal às duas primeiras subcategorias, compreende-se que a evidência possui uma relação direta com as ilações que se retiram de um passado que é reconhecido através da análise de fontes no presente que possibilitam tornar o não-observável, observável após a sua interpretação (Van der Dussen, 1991). Pela complexidade que transporta e a ser maioritariamente praticado por historiadores quando fazem afirmações do passado respaldadas em inferências sobre fontes históricas, a terceira subcategoria não abarcou qualquer resposta em nenhum dos questionários.

Em suma, denota-se o desenvolvimento intelectual e do pensamento histórico que as crianças refletiram através das respostas às questões e pela observação que tornou mais claro este progresso e sucesso erguido individualmente e em grupo.

Neste capítulo, num primeiro momento, explorou-se o mapa concetual que serviu de base para a análise de dados realizada em ambas as turmas nos questionários de primeira e segunda volta. De seguida, apresentaram-se, respetivamente, os resultados das turmas E e F, do 6.º ano, através de matrizes de redução de dados, tendo por base a análise de conteúdo, procurando explicitar como os alunos e as alunas compreendem e apreendem História, nomeadamente, os conceitos de segunda ordem como a consciência, a narrativa e a evidência históricas. Encerra-se cada apresentação com uma síntese analítica de cada processo.

Considerações Finais

O propósito deste estudo centrou-se na resposta à questão de partida “Qual o contributo de estratégias educativas para a apropriação de conceitos de segunda ordem por alunos de História e Geografia de Portugal, do 6.º ano de escolaridade?”. Para o propósito, delinearam-se um conjunto de objetivos orientadores que permitiram ponderar o desenvolvimento da prática e as estratégias a mobilizar. Na sequência do estágio curricular que decorreu no passado ano letivo 2020/2021, foi possível recolher dados, relativos aos conhecimentos e noções dos/as alunos/as, pelos questionários aplicados em dois momentos distintos - antes e após a intervenção pedagógica. O estudo incidiu sobre os conceitos de segunda ordem - consciência histórica, competência narrativa e evidência histórica - e mobilizaram-se diferentes estratégias que permitiram concluir que a metodologia de trabalho por projeto e a aula expositiva dialogada contribuem para a apreensão e mobilização das noções exploradas, independentemente de os grupos serem diferentes e do recurso a atividades distintas.

Ainda que as estratégias pedagógicas utilizadas com os dois grupos fossem diferentes, durante a realização das atividades procurou-se frequentemente dinamizar debates e trocar ideias sobre os conteúdos abordados de maneira a compreender como é que os/as alunos/as se envolviam e interessavam pelos temas trabalhados. Estes momentos eram importantes para entender qual a perceção das crianças relativamente às mudanças que ocorreram ao longo do tempo e aquelas que foram vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas. Compreende-se, pelo trabalho realizado, que se suscitou o interesse, no geral, pela previsão das mudanças que poderão ocorrer no futuro e que marcam o presente tal como o conhecem, sendo que se constata uma evolução no pensamento histórico pela necessidade de orientação relativamente à interpretação do passado. Este progresso pode ser encarado como um fenómeno inerente à condição humana (Rüsen, 2007) que influencia a motivação dos/as alunos/as durante a realização de tarefas no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal e, por isso, ressalta-se, pelo aumento da apreensão de consciência histórica após a intervenção, a ideia de que as crianças passaram a encarar a disciplina com uma perspetiva construtiva e progressista.

Na dinamização de atividades com a turma do 6.º E (aula expositiva dialogada) surgiram múltiplas oportunidades de dinamização de debate e troca de ideias, considerando-se que a metodologia utilizada as prioriza. Destacaram-se como momentos-chave propícios para o desenvolvimento de competências narrativas ocasiões em que se realizavam questões direcionadas ao grupo, em geral, ou a uma criança, em particular. No entanto, verificou-se que o conjunto de alunos/as que respondiam às questões propostas possuía mais interesse nos temas abordados e, simultaneamente, eram as crianças que apresentavam melhor competência narrativa.

Já no grupo do 6.º F (Metodologia de Trabalho por Projeto) verificou-se uma melhoria no envolvimento da turma e no interesse em participar nas sessões e questionar tanto os colegas, como a si próprios, sobre acontecimentos históricos que marcaram o presente, ainda que não se verificasse o mesmo desenvolvimento de competência narrativa no grupo, em geral. Os trabalhos em grupo construídos pelas crianças permitiram consolidar capacidades e adquirir noções básicas para a compreensão das temáticas investigadas. Posteriormente, com a apresentação dos trabalhos existiu a possibilidade de transmitir aos colegas os conteúdos estudados e abriu-se espaço para a exposição e esclarecimento de questões que foram respondidas pelos/as alunos/as que integravam o grupo. Esta dinâmica permitiu a progressão de competência narrativa pelas crianças, que tiveram possibilidade de colocar por meio de palavras conceções perceptíveis que, quando transmitidas aos colegas, puderam ser analisadas e debatidas.

A respeito dos/as alunos/as envolvidos no estudo, pode compreender-se que ambos os grupos conseguiram evoluir na perceção de evidência histórica. Naturalmente, a metodologia de trabalho por projeto exigiu das crianças outra disponibilidade e predisposição por ser um trabalho que dependia maioritariamente de cada elemento, fazendo com que, consequentemente, se desenvolvessem outras competências relacionadas com a capacidade de pesquisa e seleção de informação pertinente permitindo, assim, melhorar a perceção de evidências representadas em diversos vestígios históricos. De facto, por se tratar de uma estratégia que exige da parte dos grupos análise das pesquisas realizadas e implica alterações na pergunta

de partida devido à vasta informação que pode ser encontrada (Dickson *et al.*, 1978), pode destacar-se um maior desenvolvimento da apreensão de evidências ao longo da realização dos trabalhos. Ainda se destaca a vantagem de que a turma envolvida por esta metodologia beneficiou ao usufruir de recursos que possibilitaram a consolidação desta noção histórica, passando por um conjunto de livros selecionados em parceria com a bibliotecária escolar, bem como de um site construído exclusivamente para a pesquisa e da recolha de conteúdo pertinente para a elaboração dos trabalhos de grupo.

Relativamente ao grupo que foi acompanhado com recurso à estratégia de aula expositiva dialogada, verificou-se também uma evolução na mobilização da noção de evidência, sendo já um grupo interessado e motivado que se destacava pela iniciativa de investigação e procura por saber mais, tanto através de pesquisas pontuais como por questões que frequentemente surgiam em contexto de sala de aula. A utilização do manual, como recurso prioritário durante as sessões, também possibilitou o desenvolvimento de evidência histórica, sendo que o mesmo estava repleto de textos e documentos que estimulavam a sua interpretação e compreensão.

Analisando as diferentes estratégias educativas, considerando para além do que já se mencionou relativamente à apropriação e mobilização dos conceitos de segunda ordem, podemos retirar ilações sobre a ação das metodologias na compreensão dos/as alunos/as. De facto, a metodologia de trabalho por projeto, apesar de requerer mais horas letivas, por funcionar maioritariamente em grupo, permite a aquisição de capacidades e competências ligadas ao trabalho colaborativo e cooperativo, entre colegas e com os professores. Sem embargo de se focar as preocupações pedagógicas nas crianças em ambas as estratégias aplicadas, ressalta-se o facto de, nesta metodologia, o professor assumir um papel de orientador das pesquisas e dos projetos construídos, procurando criar um cenário de “aprendizagem cada vez mais autónoma” (Lopes, 2014, pp.28) em que os alunos “são levados a criar e a construir o seu próprio conhecimento” (Lopes, 2014, pp.28), assistindo-se a “uma perda de relevância do ensino diretivo” (Lopes, 2014, pp.28). Na visão da aula expositiva dialogada, os discentes são levados e motivados a participar nos diálogos e debates dinamizados, passando o docente a desempenhar

a função tanto de mediador como de participante que guia na construção do conhecimento e na compreensão da realidade (Coimbra, 2017). Por se criar um ambiente que favorece a comunicação, é possível desenvolver a análise crítica, produzir novos conhecimentos e procurar superar a passividade das crianças face aos temas debatidos (Lopes, 2012), o que promove, fundamentalmente, a otimização da competência narrativa.

Salientam-se pontos fortes e fracos da dinamização das tarefas realizadas com ambos os grupos, que surgem por efeito das circunstâncias e da predisposição das crianças e que, por sua vez, demarcam a eventualidade de desenvolver capacidades e competências. Numa fase apreciativa e reflexiva do trabalho realizado, pondera-se a possibilidade de se realizar outras atividades ou alterar as que se executaram, entendendo que se poderia tirar proveito destas adaptações com a intenção de envolver os grupos e obter resultados mais favoráveis à construção de conhecimentos e evolução do pensamento histórico. De facto, com ambas as turmas o tempo foi uma das variáveis que influenciou e limitou a planificação das sessões, o que se refletiu predominantemente no grupo E, do 6.º ano de escolaridade, que estava sob a proposta pedagógica da aula expositiva dialogada. Numa retrospectiva, emerge a pretensão de se poder recolher mais fontes históricas que pudessem ser apresentadas e, conseqüentemente, analisadas a par com as crianças da turma supramencionada, tal como foi disponibilizado ao outro grupo (6.º F) através do *site* e do “Banco de Livros” disponibilizado em parceria com a BE. O uso do manual escolar, ainda que se trate de um recurso repleto de documentos e textos, condicionou a utilização de diferentes evidências que poderiam ser enriquecedoras para a apreensão dos conceitos de segunda ordem e dos conteúdos estudados. Para além desse aspeto, noutra perspetiva seria benéfico procurar reorganizar os grupos de trabalho que estiveram abrangidos pela metodologia de trabalho por projeto, ainda que estivessem desta forma dispostos por proposta da professora titular. Esta modificação iria permitir um maior envolvimento das crianças, considerando que se tratava de uma turma que revelava dificuldades de aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal e que, por sua vez, não estaria habituada à dinâmica de trabalho em grupo ou, na sua generalidade, autónomo.

Seguindo este raciocínio, algumas condições e contextos poderiam ter favorecido as atividades desenvolvidas. O facto de a intervenção pedagógica coincidir com a situação pandémica e com todas as limitações associadas a esta circunstância, não surgiu oportunidade para realizar certas tarefas que requeridas pelo trabalho em grupo na sala de aula, situação que acabou por ser adaptada com a utilização de *tablets* e computadores que permitiram a comunicação dos membros dos grupos através da plataforma *Google Docs*. Embora o contexto gerasse atrasos e criasse obstáculos na construção dos trabalhos, possibilitou o desenvolvimento de outras competências tecnológicas que foram manipuladas e exploradas em prol de um projeto final que decorreu dentro dos prazos estabelecidos.

Relativamente à conexão *wi-fi*, destacam-se alguns momentos em que não foi possível estabelecer ligação o que impossibilitou a realização de tarefas e atrasou outras, situação que afetou ambos os grupos. O facto de se viver numa sociedade cada vez mais ligada às tecnologias digitais, não implica que no contexto educacional todos tenham as mesmas possibilidades de acesso, o que inevitavelmente cria realidades distintas (Schlemmer & Moreira, 2020), acabando por se refletir na construção e idealização de trabalhos. Esta situação afetou a realização dos projetos maioritariamente no espaço escolar, local em que se esperava que os/as alunos/as tivessem maior hipótese de pesquisar e recolher informação.

O tempo foi outra condicionante que se destaca como limitação do estudo. Mesmo verificando-se que a turma F aproveitou mais horas letivas para a construção dos projetos, o prolongamento dos trabalhos para outras sessões poderia favorecer os grupos na medida em que teriam tempo para analisar e selecionar fontes que permitissem não só a melhor compreensão dos conteúdos como uma mais rigorosa apresentação das temáticas ao restante grupo. Com o outro grupo a situação foi diferente, colocando-se o entrave de ser uma turma acompanhada por outra professora estagiária que teria o seu tempo letivo estabelecido e organizado. Para além do mais, ainda que os conteúdos pudessem ser distribuídos por mais sessões, as atividades planificadas não ocupariam o mesmo período que se necessitou com a metodologia de trabalho por projeto.

A limitação que igualmente se realça tem que ver com a incomparabilidade dos estudos realizados. Considerando que se trabalhou com grupos diferentes, igualmente heterogéneos no que concerne ao número e particularidade de cada criança, através de metodologias distintas e num período de intervenção diverso, a impossibilidade de comparar, tanto as estratégias educativas como os dados recolhidos, é evidente. Quando se predispôs a realizar a intervenção, ao aplicar estratégias diferentes nas duas turmas, teve-se a noção, no decorrer da ação, de que não seria exequível tirar conclusões de índole comparativa. Compreender que esta seria uma limitação do estudo permitiu reconhecer que ao longo do percurso profissional há probabilidade de encontrar (sempre) alunos/as com ritmos, interesses, temperamentos, aspirações, que irão influenciar o trabalho desenvolvido, que levarão à adaptação e reajustamento das planificações e tarefas idealizadas, fazendo com que seja inviável a comparação de grupos de crianças em que se replica a complexidade de individualidades.

Evidencie-se, ainda, a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos. A investigação respeita aos/as alunos/as que integraram a investigação, no ano em que se concretizou e ao desenvolvimento deste trabalho. As conclusões apenas dizem respeito ao contexto estudado. Entende-se que os objetivos de qualquer abordagem qualitativa centram-se na mudança e evolução subjacente às práticas aplicadas e atividades idealizadas. Esta perspetiva obriga-nos a observar o comportamento das crianças considerando o seu contexto, levando a que não se privilegie os resultados em detrimento dos processos (Bogdan & Biklen, 1994, p.165). De facto, num processo investigativo, a complexidade de reunir conclusões generalizáveis é reforçada pela diferença que se evidencia nos ambientes escolares e sociais com que nos deparamos. Ainda assim, surge a oportunidade de repensar sobre a prática a fim de projetar diversos rumos e novos resultados que podemos reunir.

Refletindo sobre o presente estudo, surgem possibilidades de diferentes investigações que poderão ser idealizadas e, quiçá, concretizadas, tendo por base os resultados obtidos e o momento em que se ficou. Se o encararmos com a intenção de poder retomar a intervenção findada, conseguimos reunir ideias de possíveis

rumos exequíveis considerando os grupos acompanhados e o contexto associado. Num primeiro instante, era concebível continuar a acompanhar as turmas recorrendo às mesmas estratégias educativas, no entanto, explorando conteúdos diversos. Com isto, analisar-se-ia de que forma as crianças evoluíam na mobilização de conceitos de segunda ordem e procurar-se-ia recolher resultados e retirar conclusões que permitissem a averiguação da influência das estratégias educativas no desenvolvimento do pensamento histórico. Ainda na mesma perspetiva, seria possível trabalhar para o mesmo objetivo, mas, ao invés de manter as metodologias, alternar com o propósito de dar a oportunidade aos alunos/as de experienciarem diferentes tarefas e, deste modo, compreender o impacto das estratégias no estímulo e promoção do envolvimento e interesse das crianças. Se a pretensão fosse alargar o estudo de forma a incluir a análise de diferentes metodologias, também se poderia prolongar o acompanhamento das turmas, recorrendo a estratégias educativas diferentes das que foram aplicadas nesta investigação, procurando adotar o mesmo processo de intervenção-ação, no entanto, reunindo resultados que permitissem concluir como é que os/as alunos/as apreendiam os conceitos de segunda ordem. Assumindo a mesma linha de pensamento, seria pertinente estender o estudo para com o intuito de conseguir uma maior amostra, em vez de se alterarem as metodologias mobilizadas, o que poderia facilitar a generalização dos dados recolhidos. Numa visão abrangente de todas as alternativas possíveis associadas à investigação desenvolvida, também é adequado considerar a adaptação dos instrumentos e recursos mobilizados de maneira a regular os meios conforme os processos.

A pertinência deste estudo ressalta-se pela complexidade de ser um profissional da educação nos dias que correm, compreendendo-se a existência cada vez mais vasta de opções metodológicas que podem ser aplicadas em prol do desenvolvimento cognitivo-social. Ao procurar averiguar de que forma eram mobilizados os conceitos de segunda ordem por alunos/as do 6.º ano de escolaridade leva a que, consequentemente, se deixe de focar nos conteúdos e na quantidade informação que deve ser transmitida, para tentar criar conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem. Esta visão influencia,

por um lado, a forma como se aprende e, mais do que isso, a maneira de se ensinar História (Urban, 2017, p. 431). Neste pressuposto, reflete-se sobre o pensamento dos/as alunos/as acerca dos conhecimentos históricos e de como se constroem as suas narrativas, e é nesta ideia que assenta o estudo e surge a possibilidade de analisar este desenvolvimento, que se reflete tanto nas crianças como nos docentes, ainda que neste último caso apenas seja possível ter uma perceção interna deste progresso.

A investigação-ação realizada permitiu identificar as interpretações ideológicas defendidas e apresentadas no campo da História, abrindo caminho para a sua clarificação e oferecendo explicações teóricas que possibilitam a crítica consciente. Compreende-se, portanto, que metodologia de investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 376). Esta hipótese de trabalhar com crianças diferentes, em contextos distintos e com particularidades diversas, possibilitou a adequação do ambiente de aprendizagem em prol do desenvolvimento do saber histórico, que se centrou na problematização e consequente clarificação de um conjunto de questões que permitissem a compreensão e mobilização dos conceitos de segunda ordem (Barca, 2007). Nesta perspetiva, foi possível crescer enquanto profissional que tem constantemente necessidade de apropriar, reconsiderar e reorganizar atividades e estratégias que permitam alcançar uma turma no geral e cada criança em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar, E. (2013). *O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA.
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguar.pdf>
- Almeida, L. & Freire, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Anastasiou, L., & Alves, L. (2009). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. SC: UNIVILLE.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: Da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*. (7), 53-66.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Behrens, M. A. (2014). Metodologia de projetos: Aprender e Ensinar para a produção do conhecimento em uma visão complexa. In P. L. Torres (org.) *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (pp. 95-117). Coleção agrinho.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Camargo, C. A., Camargo, M. A. & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*. 16(3), 602.
- Cohen, L., & Manion L. (1989). *Research methods in education*. Routledge.
- Coimbra, C. (2017). Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. III *Congresso Nacional de Formação de Professores (cnfp) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)*. 3(4), 1–13.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de História*. Editorial Presença.
- Cordeiro, F. M., & Luna, M. (2004). Pedagogia de projetos: Uma proposta de trabalho no ensinar e aprender. *Olha de Professor*. 7(2), 159-165. Sistema de informação científica redalyc.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470212>

- 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.
- Dickinson, A. K., Gard A., & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20). Heinemann.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausência e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. 21(66), 759-779. SciELO. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In Social Relations in Turbulent Times (Org.), *10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceptuais%2C%20metodol%C3%B3gicas%20e%20%C3%A9tica%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf>
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/6752>
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. ArteMed.
- Jesus, E. (2017). *A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na geografia escolar*. [Postgraduate studie dissertation, Universidade Federal de Goiás]. Sistema de Bibliotecas UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7873>

- Kilpatrick, W. (1965). *Educação para uma civilização em mudança* (tradução da obra de 1926). Edições Melhoramento.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. 6(1), 107- 146. SciELO. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Edições Afrontamento.
- Lima, M., Vieira, C. & Oliveira, A. (2007). *Metodologia da investigação Científica*. Universidade de Coimbra.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. p. 28. Repositório UL. <http://hdl.handle.net/10451/17856>
- Lopes, T. (2012). *Aula expositiva dialogada e aula simulada: Comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem*. [Master's thesis, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. DOI: 10.11606/D.7.2012.tde-16052012-104658
- Machado, N. J. (2006) *Educação: Projetos e Valores*. Escrituras.
- Martins, J. S. (2003) *O Trabalho com Projetos de Pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio* (3rd ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*. 3(2), 3-16.

- Mateus, M. N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. [Master's thesis, UTAD]. Biblioteca digital IPB. <http://hdl.handle.net/10198/5059>
- Menezes, I, & Cruz, A. (2007). Método de projeto X Projeto de trabalho entre novas e velas ideias. *Sitientibus*. (36), 109-125.
- Moraes, J. (2010a). *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia*. [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. DOI: [10.11606/T.48.2010.tde-14062010-103955](https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-14062010-103955)
- Moraes, J., & Castellar, S. (2010b). Scientific Literacy, Problem Based Learning and Citizenship: A Suggestion for Geography Studies Teaching. *Problems of education in the 21st century*. 19(1), página 122.
- Moreira, A. I. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. [Doctoral dissertation, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva repositório institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/18036>
- Pacca, J. (1992). O profissional da educação e o significado do planeamento escolar: problemas dos programas de atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. 14(1), 39-44.
- Pereira, A., & Almeida, R. P. (2021). *O Estado Novo*. RTP Ensina. <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-estado-novo/>
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://hdl.handle.net/1822/19745>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1st ed). Colección Colaboración Pedagógica.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, M. E. (2013). Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História*.

Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.
- Rüsen, J. (2011). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt, I. Barca & E. R. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (pp. 51-78). UFPR.
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. *Interacções*, 16(55), 103–122. Revista interacções RCAAP. <https://doi.org/10.25755/int.21039>
- Silva, F., & Gou, L. (2018). Projetos de trabalho e a prática pedagógica na perspetiva histórico-crítico: Rumo À aprendizagem significativa. *Revista Multidebates* 2(2).
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research: a beginner's guide*. The Scottish Council for Research in Education.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Artmed.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urban, A. C. (2017). Didática da História e formação de professores: Uma contribuição para o debate na educação histórica. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, M. H. Pinto & M. Gago (Coord.), *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 427-444). CITCEM.

- Van Der Dussen, W. J. (1991). The historian and his evidence. In W. Van Der Dussen & L. Rubinoff (Eds.) *Objectivity, method, and point of view: essays in the Philosophy of History* (pp. 154-169). Leiden: E. J. Brill.
- Veríssimo, H. A. (2004). Para que Serve a História? *Boletim O Ensino da História* (27/28). A.P.H.
- Veríssimo, M. H. (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://hdl.handle.net/1822/28672>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 92.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação. (2021). Diário da República: II série, 135.

<https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>

ANEXOS

Anexo 1 - Autorização de divulgação de imagem das crianças

AUTORIZAÇÕES	
--------------	--

Aluno: _____

Ano: ____ Turma: ____

Autorização 1: DESLOCAÇÕES LOCAIS

O desenvolvimento das actividades da Escola programadas para a integral formação do seu educando exige por vezes a saída do espaço da sala de aula e até da Escola. Prevendo-se a saída dos alunos para fora da escola em deslocações locais, vimos por este meio solicitar a sua concordância. Estas possíveis saídas estão abrangidas pela protecção dada pelo Seguro Escolar, e este pedido de autorização não abrange visitas de estudo fora da cidade, que, a existirem, serão objecto de comunicação caso a caso.

DECLARAÇÃO

Declaro que ☐ autorizo / ☐ não autorizo o meu educando acima identificado a participar em trabalhos e acção a realizar fora da Escola.

Autorização 2: SAÍDA DA ESCOLA À HORA DE ALMOÇO

DECLARAÇÃO

Declaro que ☐ autorizo / ☐ não autorizo o meu educando a ausentar-se da Escola durante a hora de almoço constante do seu horário.

Autorização 3: DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

DECLARAÇÃO

Declaro que ☐ autorizo / ☐ não autorizo a Escola a utilizar/divulgar imagens do meu educando no âmbito da organização/divulgação de Projetos/Ações/Atividades do Agrupamento.

Autorização 4: CEDÊNCIA DE CONTACTOS

DECLARAÇÃO

Declaro que ☐ autorizo / ☐ não autorizo a Escola a ceder os meus contatos ao representante dos pais e encarregados de educação e/ou Associação de Pais.

Coimbra, ____ de _____ de 20__

O Encarregado de Educação _____

(Assinar conforme consta no Boletim da Matricula)

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questões do inquérito por questionário associadas ao conhecimento histórico, na perspetiva dos/as alunos/as

História e Geografia de Portugal - 6.º ano

Inquérito por questionário

Nome: _____

N.º: _____ Turma: _____

1. Consideras útil para a tua vida estudar História? Justifica a tua resposta.

2. Indica 3 palavras que te vêm à cabeça quando falamos em História.

Apêndice 2 - Questões do inquérito por questionário associadas ao conhecimento histórico, na escola e na vida quotidiana

3. Quando estudas História, quais os recursos que utilizas? Selecciona a(s) resposta(s) com que mais te identificas.

1 Imagens:

- a ☐ - Do manual
 b ☐ - Da internet
 c ☐ - De jornais
 d ☐ - Outro: _____

2 Jogos:

- a ☐ - Online
 b ☐ - Manuseáveis
 c ☐ - Outro: _____

3 Esquemas/Gráficos:

- a ☐ - Do manual
 b ☐ - Da internet
 c ☐ - Outro: _____

4 Textos:

- a ☐ - Do manual
 b ☐ - Da internet
 c ☐ - De jornais/revistas
 d ☐ - De outros livros

4. De que forma preferes que sejam dinamizadas as aulas de História? Selecciona a(s) resposta(s) com que mais te identificas.

Ouvir as explicações do professor	1
Ler o manual escolar e responder às questões apresentadas	2
Realizar fichas de trabalho	3
Apresentar as minhas opiniões e colocar questões ao professor	4
Analisar os documentos, escritos, imagens e outras fontes históricas	5
Realizar tarefas em pequenos grupos (por exemplo, trabalhos de pesquisa)	6
Ver e comentar filmes e documentários	7
Participar em discussões organizadas pelo professor	8
Participar em jogos e dramatizações	9
Utilizar o computador para consultar sites sobre História	10
Visitar monumentos, exposições e outros locais de interesse	11
Preparar entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos	12
Construir frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos	13

Apêndice 3 - Questões do inquérito por questionário associadas à História de Portugal

5. Quem foi António de Oliveira Salazar? _____

5.1. E Marcelo Caetano? _____

6. Observa a imagem e identifica os principais valores defendidos pelo Estado Novo.



Figura 1: “A Lição de Salazar”

7. Qual a organização representada na imagem? No que consistia?



Figura 2: Publicação n.º 25. Maio 1941. Retirado de: Hemeroteca digital.

8. “Os censores utilizavam o célebre lápis azul (e também de outras cores) para cortar o que não queriam ver divulgado e coube a muitos jornalistas tornear, com imaginação, este impedimento.” - RTP Ensina.

8.1. Por que razão foi censurada a imagem apresentada?

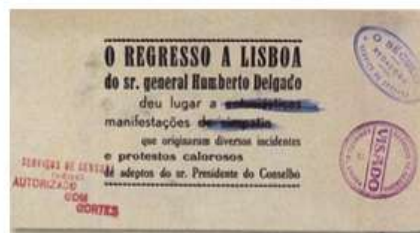


Figura 3: Notícia censurada do jornal *O Século* durante a campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 1958/1959

9. Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.

Doc. 1- Discurso de Salazar sobre a Guerra Colonial.

“A maneira como o país tem correspondido ao apelo que havemos feito é uma lição para todos: sem hesitações, sem queixumes. Naturalmente como quem vive a vida, os homens marcham para climas inóspitos e terras distantes a cumprir o seu dever, o dever que lhes é ditado pelo coração e pelo fio de fé e patriotismo que os ilumina. Diante desta lição eu entendo mesmo que não se devem chorar os mortos. Melhor: nós havemos de chorar os mortos, se os vivos não o merecerem.”

Retirado de: RTP - *A guerra e as respostas militar e política*

<https://media.rtp.pt/descolonizacaoportuguesa/pecas/as-razoes-de-uma-politica-ultramarina-dois-discursos/>

10. Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).

“O regime autoritário de Portugal mergulhou o país na Europa dos anos 30, onde os partidos fascistas queriam garantir o bem-estar do povo.”

“O regime autoritário em que Portugal mergulhou enquadrava-se na Europa dos anos 30. Era a época dos partidos fascistas que prometiam ao povo bem-estar e segurança.”

“A neutralidade portuguesa na II Guerra Mundial, valeu a Salazar um aumento de popularidade. As dificuldades sentidas pelo povo foram muitas, mas a troca da promessa da paz o país manteve-se ao lado do ditador.”

“Salazar seguiu de perto o modelo italiano de Mussolini. Em setembro de 1936 foi constituída a Legião Portuguesa, milícia de voluntários que mais não eram do que um instrumento para resistir aos ataques da oposição. Os legionários recebiam instrução nos quartéis com vista à defesa interna.”



Figura 4: *O Renascer da Esperança*, de Manuel de Sousa e ilustrações de Ernesto Neves.

Apêndice 4 - Planificação do dia 13/05/2021: 6.º E

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º E
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta sessão será **iniciado** o projeto de investigação-ação que procurarei desenvolver com a turma, **abordando** os conteúdos relativos ao Estado Novo, sendo que o estudo foca-se essencialmente na análise da perceção dos alunos acerca da evidência histórica. Para o efeito, numa primeira fase, será **explicado** à turma que irão realizar um **questionário** que servirá para entender o que pensam relativamente às aulas de História e **procurar** saber o que sabem acerca do Estado Novo. Com o intuito de **motivar a turma** para a realização da tarefa, os alunos terão previamente **conhecimento** daquilo que vai ser realizado, tanto relativamente ao questionário como às atividades a desenvolver nas seguintes aulas, nomeadamente o **trabalho em grupo**, que será **dinamizado** mantendo os mesmos grupos de trabalho já anteriormente definidos. Qualquer dúvida que os/as alunos/as tenham será prontamente **esclarecida** para que possam realizar a **tarefa** ordeiramente, passando assim para a distribuição das folhas com o inquérito por questionário. Após darem resposta às questões, será **recolhido** o questionário e os alunos serão **interrogados** sobre qualquer dúvida que tenha permanecido, sendo que será tido em conta o facto de não se poder antecipar conteúdos que serão trabalhados pelos alunos em aulas seguintes.

Domínio: Portugal do século XX**Subdomínio:** Os anos de ditadura**Aula n.º: 3 (45')****Data:** 13 de maio de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no	História Estado Novo Ditadura Mocidade Portuguesa Censura Colónia Guerra Colonial	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como responder a um inquérito por questionário? 2. Qual a minha conceção da História enquanto disciplina?	Esclarecimento da atividade a desenvolver através do diálogo com a turma: - Saber colocar questões-chave; - Colaborar com a professora, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações; Resposta a um questionário sobre a História enquanto disciplina: - Mobilizar o discurso escrito argumentativo; - Refletir acerca da pertinência do estudo da História;	Conhecedor/sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; • O/A aluno/a demonstra:

contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.		3. O que sei acerca dos conteúdos relativos ao Estado Novo?	Resposta a um questionário sobre a História enquanto disciplina: - Mobilizar conhecimento adquirido, aprendendo a aplicá-lo em situações históricas; - Formular respostas sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico; - Analisar textos/imagens com diferentes perspetivas de um mesmo acontecimento;	Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)	- Interesse e empenho ao longo da aula;
--	--	---	---	---	--

Sumário: Resposta a um inquérito por questionário sobre a História como disciplina e o Estado Novo.

Apêndice 5 - Planificação do dia 8/06/2021: 6.º E

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes

Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º E

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta sessão será **introduzido** um novo domínio definido no documento das aprendizagens essenciais sobre os “Anos de ditadura” no Portugal do século XX. Será dinamizada uma breve troca de ideias com a turma sobre a situação financeira e política que se vivia em Portugal a partir de 1920, reconhecendo através da análise do friso cronológico presente nas páginas 94 e 95 o início da Ditadura Militar e o ano em que Salazar assumiu o cargo de Ministro das Finanças. O intuito é reconhecerem que a revolta de 28 de maio de 1926 levou ao fim da I República, como já falaram na aula anterior com a professora, no entanto isso não resolveu a crise financeira e política que Portugal ultrapassava, marcando um novo período da História de Portugal: a Ditadura Militar que durou até 1933 (como já referiram na aula anterior) e, a partir desse ano, a instituição de um regime autoritário conhecido como Estado Novo. O friso cronológico apresentado nas páginas 94 e 95 será lido em grupo, isto é, a turma terá a possibilidade de analisar as várias datas que marcam o *Quando* de alguns acontecimentos significativos do período a ser introduzido. Para realizar a **interpretação** da imagem apresentada com o mapa das colónias e da guerra que se instalou a partir de 1961, os/as alunos/as serão questionados sobre o que pode estar representado para compreender que conhecimento prévios têm acerca da Guerra Colonial. Caso não consigam responder, será pedido que leiam a legenda apresentada na imagem - *Guerra Colonial (1961-1974)* - para, posteriormente, poderem **responder oralmente** às questões apresentadas na **página 95** acerca da Guerra Colonial: *O que está destacado no mapa?*, *Quando se iniciou o conflito?* e *Quem deu ordem: “Para Angola, rapidamente e em força”?*. Antes de avançarem para a página 96, será questionado qual a personalidade destacada na imagem e, após identificarem, será explicado que é necessário compreender o que levou à ascensão de Salazar e de que forma este marcou o regime. Posto isto, avançar-se-á para a página 96 e será pedido a um/a aluno/a que **leia o texto A** sobre a ascensão de Salazar ao poder, sendo posteriormente realizada a **análise o documento A** correspondente a um excerto do discurso de Salazar sobre a estratégia a assumir para o equilíbrio das contas públicas. A **mesma estratégia** será utilizada na **interpretação dos restantes dois textos e documentos**, A e B, que referem as mudanças verificadas na Constituição de 1933 e os valores defendidos por Salazar. Após a **leitura do texto e análise do documento subjacente**, serão realizadas as **perguntas** que estão **anexadas** ao documento observado para que os/as alunos/as possam responder oralmente e, assim, seja possível entender se a turma compreendeu os temas analisados. Através da análise do documento apresentado na página 97 que apresenta o cartaz de propaganda dos valores do Estado Novo intitulado *A Lição de Salazar*, os/as alunos/as serão levados a **refletir** sobre a importância que estes cartazes de propaganda tinham para a divulgação dos valores defendidos por Salazar e, assim que partilharem as suas opiniões sobre o assunto, serão **dirigidos** para a página 98 onde também se pode **encontrar três textos com três documentos a**

acompanhar sobre como a ditadura do Estado Novo divulgou os seus valores e como controlou e reprimiu as liberdades dos portugueses. Proceder-se-á à **leitura de cada texto e análise do documento correspondente**, acabando por realizar a **questão 7 da página 99** em que se pretende que os alunos consigam, após a interpretação dos textos e documentos, **associar** as imagens dos **diferentes meios de propaganda e de repressão** aos **textos** lidos na página 98. Focando na forma como o ensino fazia propaganda ao regime através, por exemplo, da utilização de um manual único, os/as alunos/as serão questionados sobre as características que teria uma sala de aula do Estado Novo, sendo que o objetivo, como analisaram no texto A da página 98, era divulgar os valores do regime e elogiar Salazar. Imaginando as diferenças de uma sala de aula do Estado Novo, os alunos serão desafiados a explorar essas particularidades através da análise da imagem apresentada, nas páginas 100 e 101 onde poderão compreender com era uma sala de aula do ensino primário do Estado Novo. Para a análise e interpretação da imagem, serão respondidas às questões apresentadas na página 100 onde se pretende que os/as alunos/as **identifiquem** os três símbolos que todas as salas de aula tinham na parede, **identifiquem** o material escolar dos alunos, **indiquem** os recursos utilizados para ensinar onde se localizavam as colónias e para castigar os alunos, **indiquem** as vestimentas utilizadas pelas alunas e **reconheçam** que as turmas não eram mistas. No final da análise e interpretação da imagem, é **solicitado** que, para **trabalho de casa**, os/as alunos/as **realizem** os exercícios “faço síntese da aula” da página 97 e 99 do manual, sendo que terão de **enviar pelo Classroom** a resolução das tarefas para poder corrigir antes a sessão seguinte.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 4 (90')

Data: 8 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;	História Estado Novo Ditadura Colónia Guerra Colonial Constituição União Nacional Mocidade Portuguesa Legião Portuguesa Censura Polícia Política	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. O que mudou a partir do golpe de 28 de maio de 1926?	Exploração e análise de um friso cronológico² com as várias datas significativas durante o Estado Novo: - Identificar as datas que marcaram o período após o golpe de 28 de maio de 1926; - Designar a personalidade que se destacou durante o período do Estado Novo; Análise da imagem apresentada nas páginas 94 e 95 do manual alusiva à Guerra Colonial: - Indicar o período de confrontos que, durante o Estado Novo, envolveu Portugal e as ex-colónias; - Reconhecer que António de Oliveira Salazar mandou tropas para Angola e outras colónias, compactuando com o cenário de	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; • O/A aluno/a demonstra:

² Consultar anexo 1.

- Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.		2. Como chegou Salazar ao poder? 3. O que mudou com a Constituição de 1933?	guerra que se instalou a partir de 1961 nas, agora, ex-colónias portuguesas. Leitura do texto A³ e análise do documento A⁴ presentes na página 96 do manual sobre a ascensão de Salazar: - Indicar de que forma chegou António de Oliveira Salazar ao poder; - Reconhecer que foi Óscar Carmona quem convidou António de Oliveira Salazar para assumir o cargo de Ministro das Finanças, em 1928; - Compreender que o facto de António de Oliveira Salazar conseguir equilibrar as finanças do país e obter saldo positivo nas contas públicas possibilitou a sua ascensão em 1932; - Identificar o cargo político ocupado por Salazar em 1928 e a partir de 1932, após a leitura do Texto A; Leitura do texto B⁵ e análise do documento B⁶ presentes na página 96 do manual sobre as alterações verificadas com a Constituição de 1933:	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	- Interesse e empenho ao longo da aula;
---	--	--	--	--	--

³ Consultar anexo 2.

⁴ Consultar anexo 3.

⁵ Consultar anexo 4.

⁶ Consultar anexo 5.

		4. Que outros valores defendia Salazar? 5. Como eram divulgados os valores do Estado Novo?	- Compreender que mudanças se verificaram na Constituição de 1933; - Constatar que a nova Constituição contemplava a separação de poderes (legislativo, executivo e judicial) e a realização de eleições para a Presidência da República e para os deputados da Assembleia Nacional; - Compreender que as eleições nunca foram livres e que Salazar se apoderou dos poderes do Presidente da República; - Reconhecer que a única organização política legal era a União Nacional criada por Salazar. - Indicar de que forma se apelou ao voto na Constituição de 1933. Leitura do texto C⁷ e análise do documento C⁸ presentes na página 96 do manual sobre os valores defendidos por Salazar - Deus, Pátria e Família: - Identificar os valores defendidos por Salazar; - Reconhecer que com a aprovação da Constituição de 1933 terminava a Ditadura Militar;		
--	--	--	--	--	--

⁷ Consultar anexo 6;

⁸ Consultar anexo 7;

			- Entender que com a aprovação da Constituição se dá início a um novo período da História de Portugal, o Estado Novo; Análise do documento 3 da página 97 do manual⁹: - Identificar as estratégias de propaganda utilizadas para divulgar os valores do Estado Novo; - Refletir sobre a importância da propaganda para a difusão dos valores defendidos por Salazar; - Identificar no quadro “A Lição de Salazar” de Martins Barata os valores do Estado Novo, defendidos por Salazar; - Reconhecer que no quadro “A Lição de Salazar” de Martins Barata não há referência à modernidade, invocando-se a pacata vida rural e conservadora. Leitura do texto A¹⁰ e análise do documento A¹¹ presentes na página 98 do manual sobre as estratégias de divulgação dos valores defendidos pelo Estado Novo: - Reconhecer que o ensino era utilizado para fazer propaganda ao Estado Novo sendo que		
--	--	--	--	--	--

⁹ Consultar anexo 8.

¹⁰ Consultar anexo 9.

¹¹ Consultar anexo 10.

		6. Como foram reprimidas as liberdades dos portugueses? 7. Como atuava a polícia política?	eram utilizados manuais únicos onde eram divulgados os valores do regime; - Identificar as organizações criadas para a divulgação dos valores defendidos pelo Estado Novo e para a sua defesa; - Constatar que o ensino do Estado Novo funcionou como estratégia de propaganda; Leitura do texto B¹² e análise do documento B¹³ presentes na página 98 do manual sobre os diferentes mecanismos de repressão e censura do Estado Novo: - Compreender de que maneira foram reprimidas as liberdades dos portugueses durante o Estado Novo; - Indicar que, com a ditadura salazarista, os partidos políticos e os direitos de reunião, de associação, de manifestação e de greve foram proibidos; - Identificar o papel da censura como mecanismo de controlo que impedia qualquer crítica ou oposição ao regime; - Compreender que a inexistência de liberdade de expressão ajudou Salazar a manter-se no poder;		
--	--	--	---	--	--

¹² Consultar anexo 11.

¹³ Consultar anexo 12.

		8. Quais os meios de repressão e propaganda do Estado Novo? 9. Como era aprender numa sala de aula do Estado Novo?	Leitura do texto C¹⁴ e análise do documento C¹⁵ presentes na página 98 do manual sobre as funções da polícia política: - Identificar as principais funções da polícia política do Estado Novo; - Reconhecer que a polícia política, perseguia, prendia e torturava os opositores ao regime; - Indicar a denominação da polícia política entre 1945-1969; - Identificar que os opositores ao Estado Novo eram levados para prisões políticas; Análise do documento 1 da página 99 do manual sobre os símbolos que representavam os diferentes meios de propaganda e repressão do Estado Novo¹⁶: - Reconhecer os diferentes meios de propaganda e repressão do Estado Novo; - Associar aos textos lidos na página 98 aos meios de propaganda e repressão do Estado Novo; Análise da imagem apresentada na página 100 e 101 do manual¹⁷:		
--	--	--	--	--	--

¹⁴ Consultar anexo 13;

¹⁵ Consultar anexo 14.

¹⁶ Consultar anexo 15;

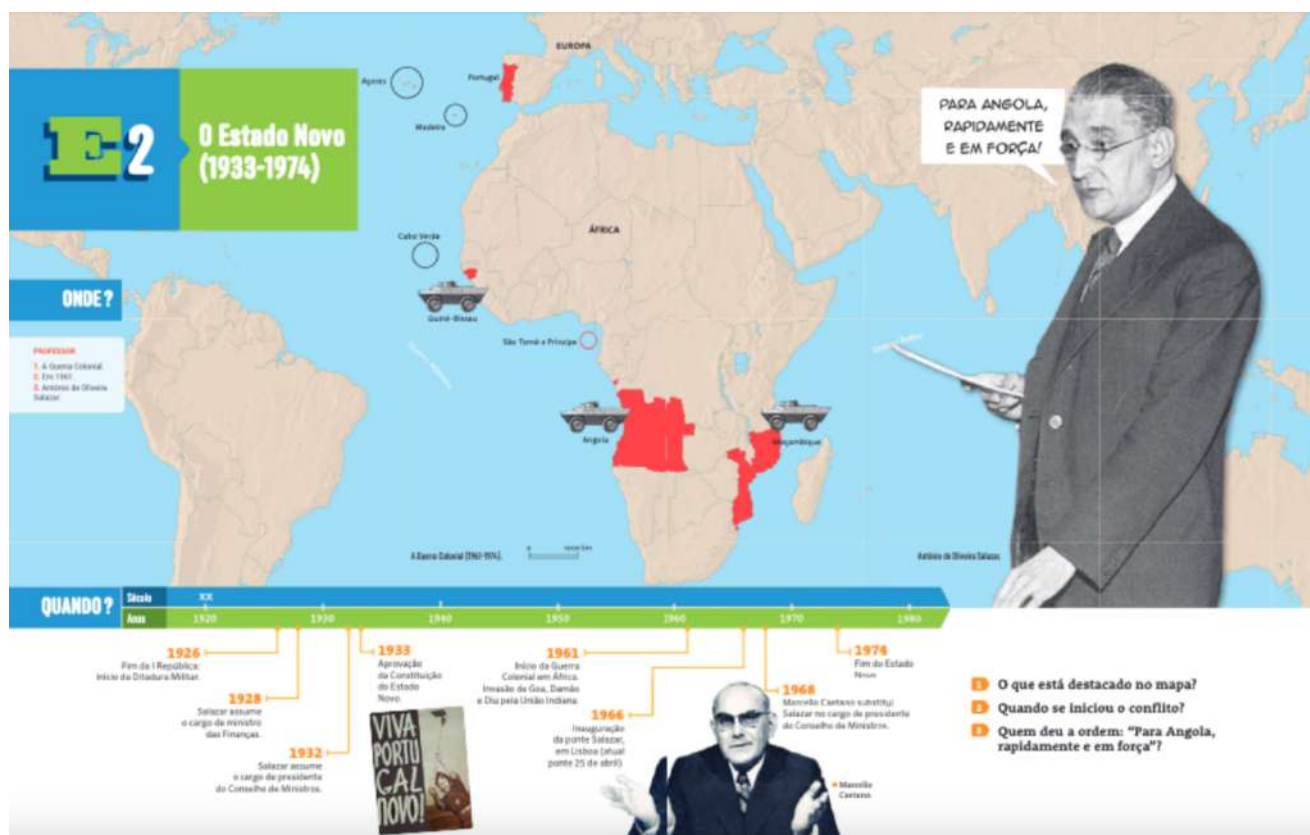
¹⁷ Consultar anexo 16.

			- Identificar as principais características de uma sala de aula do ensino primário do Estado Novo - Identificar os três símbolos que todas as salas de aula tinham de ter na parede: fotografia do Presidente da República, do Chefe do Governo e o crucifixo. - Indicar os materiais escolares utilizados pelos alunos do ensino primário durante o Estado Novo, entre eles a lousa, caneta de aparo, manual escolar único e o caderno diário; - Reconhecer que as turmas do ensino primário não eram mistas;		
--	--	--	--	--	--

Sumário: Início do domínio E2 - O Estado Novo (1933-1974): análise do friso cronológico apresentado nas páginas 94 e 95 do manual. Leitura e interpretação dos textos/documentos das páginas 96, 97, 98, 99, 100 e 101: ascensão de Salazar; Constituição de 1933; valores defendidos por Salazar; divulgação dos valores do Estado Novo; meios de propaganda e repressão; polícia política; organização de uma sala de aula do ensino primário do Estado Novo.

Anexos

Anexo 1: página 94 e 95 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) que marca o início do Domínio E2 - O Estado Novo (1933-1974)



Anexo 2: Texto A da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como chegou Salazar ao poder*.

Anexo 3: Documento A da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *A “receita” de António de Oliveira Salazar quanto ministro das Finanças*.

A Como chegou Salazar ao poder?

Em 1928, durante a Ditadura Militar, Óscar Carmona, presidente da República, convidou **António de Oliveira Salazar para ministro das Finanças**.

Salazar conseguiu equilibrar as finanças do país, impondo medidas de redução de despesas em todos os ministérios e aumentando os impostos. Em 1929, e pela primeira vez em muitos anos, Portugal obteve um **saldo positivo nas contas públicas** (receitas superiores às despesas). Este êxito financeiro trouxe muito prestígio a Salazar e, por isso, em 1932, ele foi nomeado **presidente do Conselho de Ministros** (chefe do governo).

Doc. A A “receita” de António de Oliveira Salazar enquanto ministro das Finanças.

Defendi sempre uma política de administração tão clara e tão simples como a pode fazer qualquer boa dona de casa: uma política poupada e modesta que consiste em se gastar bem o que se possui e não se despendar mais do que se tem.

António de Oliveira Salazar, *Discursos*, 1928 (adaptado).

Anexo 4: Texto B da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *O que mudou com a Constituição de 1933*.

Anexo 5: Documento B da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Cartazes a apelar ao voto na Constituição de 1933*.

B O que mudou com a Constituição de 1933?

Em 1933 foi votada e aprovada uma **nova Constituição**, proposta por Salazar. Este novo documento contemplava a separação de poderes e a realização de eleições para a Presidência da República e para os deputados da Assembleia Nacional (Parlamento).

Contudo, as **eleições nunca foram livres**, e Salazar foi-se apoderando, pouco a pouco, dos poderes do presidente da República. O Parlamento apenas aprovava as leis de acordo com a vontade do chefe do governo, que assim se tornou na autoridade máxima do país, impondo a ordem e a disciplina nas ruas e acabando com as liberdades individuais dos cidadãos. Apenas existia uma organização política legal – a **União Nacional** –, e que apoiava Salazar. Por isso, dizemos que ele governou em **ditadura**.



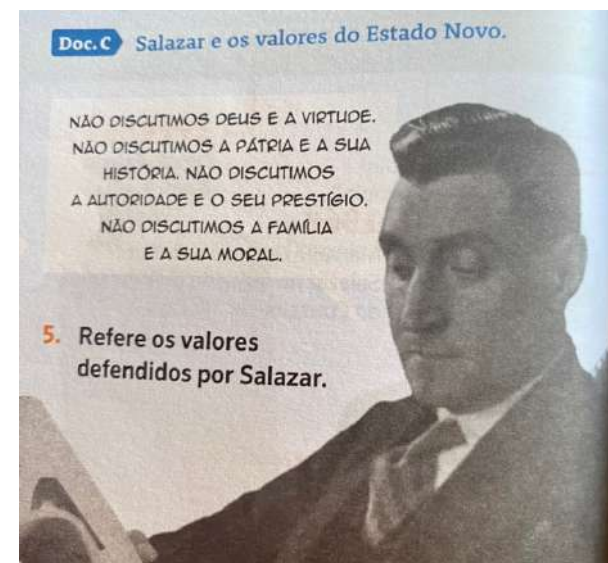
Anexo 6: Texto C da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Que outros valores defendeu Salazar*.

C Que outros valores defendeu Salazar?

Com a aprovação da Constituição de 1933, terminava a Ditadura Militar e começava um novo período da História de Portugal. Este período ficou conhecido como “**Estado Novo**” (entre 1933 e 1974).

O Estado Novo – assim designado pelo próprio Salazar – defendia que os interesses da Nação deveriam estar acima dos interesses individuais dos cidadãos. Estes teriam de respeitar a pátria, a família e a religião católica, e de **obedecer à autoridade do Estado**. A máxima do Estado Novo passou a ser “**Deus, Pátria e Família**”.

Anexo 7: Documento C da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Salazar e os valores do Estado Novo*.



Anexo 8: Documento 3 da página 97 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre “*A Lição de Salazar*”, cartaz de propaganda com alguns dos valores do Estado Novo.



Anexo 9: Texto A da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como eram divulgados os valores do Estado Novo*.

Anexo 10: Documento A da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Livro escolar do 1.º Ciclo, durante o Estado Novo*.

A Como eram divulgados os valores do Estado Novo?

O Estado Novo utilizou o ensino para fazer propaganda: os alunos aprendiam a ler, a escrever e a contar, utilizando manuais únicos, nos quais eram divulgados os valores do Estado Novo (“Deus, Pátria e Família”) e se elogiava Salazar. Nos jornais, na rádio, na televisão e em cartazes, divulgavam-se as obras mandadas construir por Salazar e eram mostradas as grandes cerimónias públicas, organizadas pela ditadura.

Em 1936, foi criada a Mocidade Portuguesa, obrigatória para todos os jovens entre os 7 e os 14 anos. Estes eram ensinados a obedecer e a admirar a figura de Salazar. No mesmo ano, foi criada a Legião Portuguesa, uma organização armada para a defesa do Estado Novo.



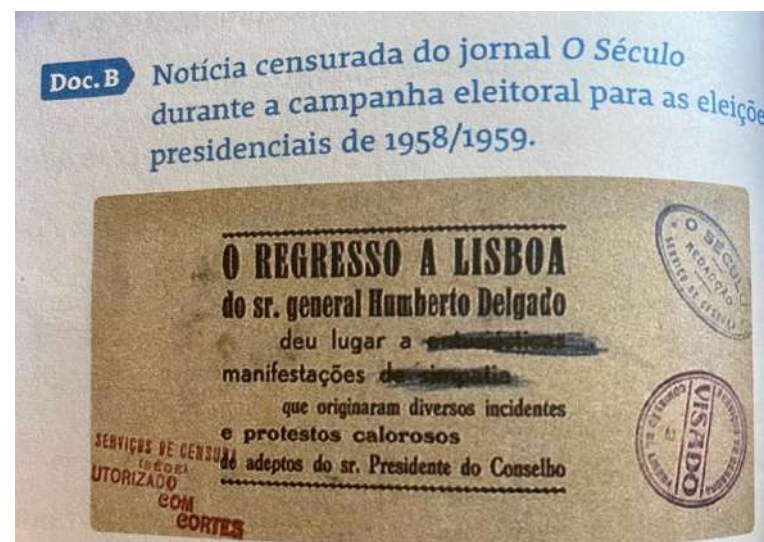
Anexo 11: Texto B da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como foram reprimidas as liberdades dos portugueses*.

B Como foram reprimidas as liberdades dos portugueses?

A ditadura salazarista reprimiu as liberdades dos portugueses: os partidos políticos e os direitos de reunião, de associação, de manifestação e de greve foram proibidos; os sindicatos deixaram de ser livres, passando a ser controlados pelo governo; a **Censura** controlava os jornais, a rádio, o teatro e as artes, impedindo qualquer crítica à ditadura; **foi também criada uma polícia política** que perseguiu, prendeu e torturou os suspeitos de oposição ao regime.

Assim, **não existia liberdade de expressão** e só eram permitidas manifestações favoráveis ao governo. Tudo isto ajudou Salazar a manter-se no poder.

Anexo 12: Documento B da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Notícia censurada do jornal O Século durante a campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 1958/1959*.



Anexo 13: Texto C da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como atuava a polícia política*.

C Como atuava a polícia política?

A polícia política da ditadura ficou conhecida como **PIDE** (Polícia Internacional e de Defesa do Estado). Con-
tou sempre com muitos informadores que denunciavam
todos os que pudessem estar contra o Estado Novo. Exis-
tiam também agentes “à paisana” (não usavam farda),
que prendiam e torturavam milhares de portugueses.

Foram muitos os opositores que permaneceram nas
prisões políticas durante anos. A pior dessas prisões era
a colónia penal do Tarrafal, em Cabo Verde.

Atualmente, ainda existem ditaduras noutros países,
onde não se respeitam os direitos dos cidadãos.

Anexo 14: Documento C da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA)
sobre *Atuação da polícia política no Estado Novo*.

Doc. C Atuação da polícia política no Estado Novo.

Era preciso uma polícia que vigiasse os mo-
vimentos e as opiniões das pessoas e que as
fizesse ter medo de pensar de forma diferen-
te. A PIDE não tinha só agentes e inspetores.
Também tinha informadores por todo o país.
Durante muitos anos foram presas milhares de
pessoas só por defenderem pontos de vista di-
ferentes. Havia várias prisões. Muitas pessoas
que lá entraram não saíram com vida. Os jor-
nais nunca puderam noticiar essas mortes.

José Jorge Letria, *O 25 de Abril Contado às Crianças...
e aos Outros*, Terramar, 2004 (adaptado).

Anexo 15: Documento 1 da página 99 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *O salazarismo e os meios de propaganda e de repressão.*



Anexo 16: página 100 e 101 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre a composição de uma sala de aula do Estado Novo



Apêndice 6 - Planificação do dia 15/06/2021: 6.º E

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º E
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula será dada **continuação** à exploração dos conteúdos do domínio definido no documento das aprendizagens essenciais sobre os “Anos de ditadura” no Portugal do século XX. Como estratégia de **motivação**, será apresentado um **vídeo da RTP Arquivos** sobre a inauguração da atual ponte 25 de abril (ponte Salazar antes de 1974) para a turma assistir e no final **comentar**. Será pedido aos alunos/as que **identifiquem** a data da inauguração da obra apresentada (1966) e quem era na altura o Chefe de Estado (António de Oliveira Salazar). Depois de se **analisar** algumas das informações presentes no vídeo, a turma será **questionada** sobre a possibilidade daquela inauguração e da transmissão em televisão se tratar de uma estratégia de propaganda, dinamizando, deste modo, uma breve **troca de ideias**. Assim que os/as alunos/as **partilharem** as suas opiniões, será pedido que abram o **manual na página 102** onde irão **analisar** a frase apresentada no topo da folha: “O Estado Novo transmitia uma ideia de prosperidade, quando muitos portugueses viviam com dificuldades”. Para poderem **comentar** a intenção da afirmação destacada, será **lido** o texto sobre a política de obras públicas do Estado Novo que refere a forma como Portugal beneficiou e aproveitou o dinheiro que conseguiu economizar após as estratégias aplicadas por Salazar para investir em obras públicas apresentadas em diferentes construções. Procurando levar a turma a **entender**, como devem ter referido após a visualização do vídeo da RTP, que a propaganda desempenhou uma função fundamental na divulgação destas obras, um/a aluno/a será convidado/a a **ler o texto B**, apresentado na página 102 do manual, sobre o tema. Após a **leitura** do texto B, será pedido que os alunos **reflitam** sobre a influência da propaganda e as dificuldades que os portugueses/portuguesas estariam a ultrapassar, **dinamizando uma breve troca de ideias** para se avançar para o texto C que se refere ao aumento da emigração. Posteriormente é **analisado** com a turma o documento C que apresenta os números da emigração portuguesa para França entre 1950 e 1969. Para terminar a **análise** do texto e do documento será pedido aos alunos que **indiquem** como evoluiu a emigração desde 1950 e que consequências teve nas constas do país. Assim que **partilharem as opiniões fundamentadas** sobre o tema, é pedido que avancem para a **página 104 do manual** onde serão confrontados com alguns textos sobre a oposição à ditadura que foi, em muitas situações, encoberta, mas que existia e se fez sentir em Portugal. Posteriormente será pedido que um/a aluno/a leia, em voz alta, o texto A sobre o movimento de oposição à ditadura que surgiu em 1945 (Movimento de Unidade Democrática - MUD). Para construir uma ideia mais fundamentada sobre a desistência desta organização, será **analisado** o documento A onde podem **identificar** três decisões tomadas pelo governo para reprimir este movimento. De seguida serão chamados à atenção de outro acontecimento que marcou pela oposição à ditadura que foi a candidatura às eleições presidenciais de Humberto Delgado. Já com uma perceção da repressão e fraudes cometidas para afastar os opositores, será finalmente lido o texto C que resume a forma como o Estado Novo reagiu a outras formas de oposição, inclusive manifestações e greves estudantis. Para **terminar esta**

análise, será explorada a tabela apresentada como documento 3 da página 105 que apresenta a cronologia da oposição ao Estado Novo. No final, caso sobre dúvidas, estas serão esclarecidas num momento de troca de ideias com a turma.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 5 (45')

Data: 15 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a	História Estado Novo Ditadura Colónia Guerra Colonial Constituição União Nacional Mocidade Portuguesa	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como eram divulgadas as inaugurações das obras públicas durante o Estado Novo?	Visualização de um vídeo da RTP Arquivos ¹⁸ sobre a inauguração da Ponte de Salazar em 1966: - Identificar o ano em que foi inaugurada a atual ponte 25 de abril; - Indicar quem era o Chefe de Estado em 1966;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias;

¹⁸ Vídeo “Memórias da Ponte de Salazar” da RTP Arquivos. Link: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/memorias-da-ponte-salazar/>

repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.	Legião Portuguesa Censura Polícia Política	2. Como foi a política de obras públicas do Estado Novo? 3. Que propaganda foi feita às obras públicas?	- Reconhecer a importância da propaganda para o enaltecimento do Estado Novo; Leitura do texto A da página 102 do manual¹⁹ sobre a política financeira de Salazar: - Compreender que o equilíbrio das finanças e as medidas tomadas por Salazar permitiram economizar para investir em obras públicas; - Reconhecer que o facto de Portugal não ter participado na Segunda Guerra Mundial beneficiou o país economicamente; - Indicar algumas das obras públicas do Estado Novo (aeroportos, escolas, estradas, pontes, portos, hospitais, maternidades, barragens, tribunais e correios).; - Compreender o que contribuiu para o crescimento e a criação de algumas indústrias. Leitura do texto B²⁰ e análise do documento B²¹ da página 102 do manual sobre a propaganda às obras públicas: - Identificar os diversos mecanismos de propaganda mobilizados - jornais, rádio, televisão e cartazes; - Reconhecer que os cartazes partilhados se destinavam à promoção do Estado Novo; - Indicar o principal objetivo da Exposição do Mundo Português, realizada em 1940;	Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	- Fundamentar as suas opiniões; • O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula;
--	---	---	--	---	---

¹⁹ Consultar anexo 1.

²⁰ Consultar anexo 2.

²¹ Consultar anexo 3.

		4. Por que razão aumentou a emigração? 5. Como foi a oposição à ditadura?	- Reconhecer a divulgação das obras públicas como ação de propaganda ao Estado Novo e à governação de Salazar; - Compreender a importância da habilitação de portos para acostar transatlânticos nos cais de Portugal. Leitura do texto C²² e análise do documento C²³ da página 102 do manual sobre a emigração: - Associar o aumento da emigração às difíceis condições de vida das populações; - Indicar os países para onde emigrava a maioria dos portugueses; - Verificar o aumento dos números da emigração dos portugueses para França, entre 1950 e 1969; - Reconhecer que as receitas do turismo e as remessas dos emigrantes são um contributo importante para o equilíbrio das finanças públicas. Leitura do texto A²⁴ e análise do documento A²⁵ da página 104 do manual sobre a oposição à ditadura: - Reconhecer que sempre existiram opositores à ditadura salazarista; - Indicar qual o partido que, em 1945, se candidatou às eleições para a Assembleia Nacional;		
--	--	---	--	--	--

²² Consultar anexo 4.

²³ Consultar anexo 5.

²⁴ Consultar anexo 6.

²⁵ Consultar anexo 7.

		6. O que aconteceu em 1958, durante as eleições presidenciais?	- Enunciar três das razões pelas quais o MUD desistiu das eleições; - Compreender a resposta do Estado Novo face à oposição ao regime durante a campanha eleitoral; Leitura e análise do texto B²⁶ da página 104 do manual sobre as eleições presidenciais de 1958: - Identificar o principal candidato da oposição que, em 1958, concorreu às eleições presidenciais; - Indicar o candidato do Estado Novo, apoiado por Salazar; - Reconhecer que o governo não respeitou as regras do jogo democrático nas eleições presidenciais de 1958; - Compreender que o desfecho das eleições de 1958 levou ao exílio de Humberto Delgado;		
		7. Como reagiu o governo do Estado Novo à oposição?	Leitura do texto C²⁷ e análise do documento 3²⁸ da página 104 e 105 do manual sobre a reação do Estado Novo à oposição: - Identificar algumas manifestações e greves organizadas por estudantes e/ou artistas; - Compreender que Marcello Caetano, em 1968, deu esperança de que se verificasse uma abertura do regime; - Entender que apesar de algumas alterações verificadas, a situação política se manteve;		

²⁶ Consultar anexo 8.

²⁷ Consultar anexo 9.

²⁸ Consultar anexo 10.

			- Indicar em que ano a MUD desistiu das eleições; - Reconhecer o ano em que Humberto Delgado concorreu às eleições presidenciais; - Enunciar em que ano os estudantes protestaram contra o regime em Lisboa; - Saber em que ano foi assassinado Humberto Delgado.		
--	--	--	--	--	--

Sumário: Visualização de um vídeo sobre a inauguração da ponte 25 de abril. O Estado Novo - política de obras públicas, propaganda e emigração (leitura dos textos e análise dos documentos da página 102 do manual); oposição à ditadura (leitura dos textos e análise dos documentos da página 104 e 105 do manual).

Anexos

Anexo 1: Texto A da página 102 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como foi a política de obras públicas do Estado Novo*.

Anexo 2: Texto B da página 102 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Que propaganda foi feita a estas obras* (obras públicas).

A Como foi a política de obras públicas do Estado Novo?

A **política financeira** de Salazar permitiu amealhar algum dinheiro. Por outro lado, Portugal beneficiou com o facto de não ter participado na II Guerra Mundial (1939-1945). Durante o conflito, Portugal vendeu produtos aos países envolvidos, aumentando assim a entrada de dinheiro no país, que seria investido em **obras públicas**. Foram construídos aeroportos, escolas, estradas, pontes, portos, hospitais, maternidades, barragens para produção de energia elétrica, tribunais e correios.

As melhorias nos transportes e na produção de energia elétrica contribuíram para o crescimento de algumas indústrias e para a criação de outras; a maioria localizava-se à volta das grandes cidades do litoral.

B Que propaganda foi feita a estas obras?

As obras eram dadas a conhecer à população através dos jornais, da rádio, da televisão e de cartazes intitulados “**A Lição de Salazar**”. Estes realçavam o contraste entre o Portugal “velho”, período anterior à ditadura salazarista (Monarquia Constitucional e I República), e o Portugal “novo”, o período do Estado Novo.

Outro exemplo de **propaganda** foi a realização da **Exposição do Mundo Português**, em 1940, em Lisboa. A exposição comemorou os 800 anos da Independência de Portugal (1143) e os 300 anos da Restauração da Independência (1640). Também serviu para divulgar as obras do Estado Novo e para transmitir uma ideia de prosperidade e de paz social, reforçando assim o prestígio de Salazar.

Anexo 3: Documento B da página 102 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Cartaz destinado a assinalar os dez anos de governo de Salazar.*



Anexo 4: Texto C da página 102 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Por que razão aumentou a emigração*

C Por que razão aumentou a emigração?

O desenvolvimento do país no tempo de Salazar verificou-se essencialmente nas principais cidades do litoral. No interior, **as pessoas continuaram a viver com muitas dificuldades**. Milhares deixaram as suas terras. Uns partiram para cidades mais desenvolvidas, como Lisboa e Porto, outros emigraram, principalmente para a França e para a Alemanha, em busca de melhores condições de vida ou para fugirem à violência da ditadura.

Por outro lado, o **dinheiro enviado pelos emigrantes**, bem como as **receitas do turismo**, contribuíram para melhorar as contas do país.

Anexo 5: Documento C da página 102 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Emigração portuguesa para França (1950-1969)*.

Doc. C Emigração portuguesa para França (1950-1969).

Período	Total	Média anual
1950 a 1954	2819	564
1955 a 1959	18 929	3786
1960 a 1964	115 235	23 047
1965 a 1969	352 830	70 566

Statistiques de l'Immigration, ONI.

Anexo 6: Texto A da página 104 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como foi a oposição à ditadura*.

A **Como foi a oposição à ditadura?**

Apesar da forte repressão, houve sempre **opositores à ditadura salazarista**. A oposição agia clandestinamente, ou seja, em segredo. Muitos dos opositores foram perseguidos pela polícia política, sendo obrigados a refugiar-se fora de Portugal. Eram os **exilados políticos**.

Pressionado por vários países democráticos, Salazar, marcou eleições para os deputados da Assembleia Nacional, em 1945, garantindo que seriam livres. Os opositores políticos uniram-se no **Movimento de Unidade Democrática (MUD)**. No entanto, a oposição nunca pôde fazer uma campanha eleitoral de forma livre. Muitas pessoas, suspeitas de estarem contra o Estado Novo, foram retiradas dos cadernos eleitorais, ficando impedidas de votar. O MUD acabaria por desistir destas eleições.

Anexo 7: Documento A da página 104 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como chegou Salazar ao poder*.

Anexo 8: Texto B da página 96 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *O que aconteceu em 1958, durante as eleições presidenciais*.

Doc. A O Movimento de Unidade Democrática (MUD).

Para espanto do próprio MUD, os apoiantes choeram aos milhares. O governo tomou três decisões que travaram o MUD: 1) recusa de adiar as eleições o suficiente para o MUD organizar a campanha; 2) recusa de livre acesso aos cadernos eleitorais (...); e 3) avisos de que a nova liberdade acabaria no dia da eleição. O MUD recusou estas regras; só os candidatos de Salazar se submeteram à votação.

Artigo da revista *Time*, 22 de julho de 1946 (adaptado).

B O que aconteceu em 1958, durante as eleições presidenciais?

Em 1958, o general Humberto Delgado concorreu às eleições presidenciais contra Américo Tomás, candidato apoiado por Salazar. Humberto Delgado conseguiu unir a oposição, juntando, por todo o país, multidões nas suas ações de campanha. O “General Sem Medo”, como ficou conhecido, ameaçou mesmo demitir Salazar, se vencesse as eleições. Os apoiantes do Estado Novo cometeram várias fraudes, e os resultados finais acabaram por dar a vitória a Américo Tomás. Humberto Delgado foi obrigado a sair de Portugal, sendo assassinado pela PIDE em 1965.

Anexo 9: Texto C da página 104 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como reagiu o governo do Estado Novo a outras formas de oposição*.

C Como reagiu o governo do Estado Novo a outras formas de oposição?

Os estudantes universitários também se opuseram ao Estado Novo. Em 1962 e nos anos seguintes, houve **manifestações nas ruas e greves estudantis**. Também os **artistas**, como a pintora Vieira da Silva, o poeta Manuel Alegre ou o cantor Zeca Afonso, usaram muitas das suas obras para criticar a ditadura.

Em **1968**, por motivos de saúde, **Salazar foi substituído por Marcello Caetano**, que prometeu uma maior “abertura do regime”. Alguns exilados políticos foram autorizados a regressar a Portugal e a ação da Censura abrandou. No entanto, a ditadura continuou.

Anexo 10: Documento 3 da página 105 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Cronologia da oposição ao Estado Novo*.

1945	A União Nacional elege todos os deputados, pois o MUD desistiu das eleições por não serem livres.
1958	Eleições presidenciais. Humberto Delgado tem o apoio de toda a oposição. Américo Tomás, apoiado pela ditadura, é declarado vencedor.
1962	Estudantes protestam em Lisboa, sendo violentamente reprimidos pela polícia.
1965	Humberto Delgado é assassinado pela PIDE.

Doc. 3 | Cronologia da oposição ao Estado Novo.

Apêndice 7 - Planificação do dia 17/06/2021: 6.º E

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º E
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula será **concluído** o domínio definido no documento das aprendizagens essenciais sobre os “Anos de ditadura” no Portugal do século XX. Para **motivar** a turma será, inicialmente, mostrado um **vídeo sobre a Guerra Colonial** disponibilizado na Escola Virtual e que fala sobre o apoio do Estado Novo ao colonialismo. Este vídeo é visualizado uma vez e, antes de ser reproduzido uma segunda vez, serão identificadas no quadro negro as informações que são importantes os/as alunos/as recolher durante a segunda visualização para **analisar** pormenorizadamente as informações que podem ser destacadas sobre os diferentes países europeus que detinham colónias em África e como estes, após a Segunda Guerra Mundial, lhes deram independência. No final de **visualizar e analisar** a informação, será dinamizada uma breve **troca de ideias** sobre a posição de António de Oliveira Salazar relativamente às províncias ultramarinas portuguesas, procurando **explicitar** a razão (ou razões) pela qual se passaram a designar-se assim. Depois de visualizarem o vídeo, será pedido que **abram o manual na página 106** e leiam o documento B que apresenta informação sobre o início da Guerra Colonial portuguesa. Este documento será **analisado** comparativamente com a informação fornecida pelo vídeo a que assistiram, **destacando** as informações que se podem encontrar nos dois recursos. Para **realizar** a transição entre as tarefas, será **escrito no quadro negro** o nome dos comandantes das tropas portuguesas em Angola (Francisco da Costa Gomes), Guiné (António de Spínola entre 1968-1972) e Moçambique (António Augusto dos Santos entre 1964 e 1969, e Kaúlza de Arriaga entre 1969 e 1974). Ao **identificarem** os comandantes portugueses, será **projetado** um **excerto do texto de António de Spínola (comandante das tropas portuguesas na Guiné entre 1968-1972 e vice-chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, em 1974)** sobre a solução para a Guerra Colonial. O documento será **interpretado** com os/as alunos/as para que possam **identificar** as palavras-chave que expressam a opinião do general em relação ao confronto entre Portugal e os territórios ultramarinos e para procurarem **indicar** se foi proferido antes ou após o final da Guerra Colonial. Depois de **lerem e interpretarem** o documento, será **apresentado um mapa da descolonização afro-asiática** após a Segunda Guerra Mundial. Esta imagem será apresentada para que se possa **realizar** uma **comparação** entre o que foi dito por António de Spínola em fevereiro de 1974 e a viabilidade dessa solução. A turma será guiada a **refletir** sobre o período de descolonização dos países afro-asiáticos, realizando uma troca de ideias sobre o que poderia ter acontecido se esta solução tivesse sido apresentada mais cedo, antes de estarmos envolvidos 13 anos numa Guerra Colonial ou Guerra da Libertação, consoante os protagonistas envolvidos. Os/As alunos/as serão orientados/as na interpretação do documento e da imagem através de questões pontuais, realizadas pela professora, que têm como objetivo apoiar na reflexão sobre a informação implícita dos recursos apresentados.

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

Aula n.º: 6 (45')

Data: 17 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.	História Estado Novo Ditadura Colónia Guerra Colonial	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Por que razão o Estado Novo apoiava o colonialismo?	Visualização e análise oralmente de um vídeo da Escola Virtual ²⁹ sobre o apoio do Estado Novo ao colonialismo: - Identificar as metrópoles coloniais; - Reconhecer que, tal como Portugal, outros países europeus também não deram, de imediato, independência às suas colónias africanas; - Especificar quando é que as colónias passaram a ser designadas “províncias ultramarinas”;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões;

²⁹ Vídeo “Estado novo e o apoio ao colonialismo” da Escola Virtual. Link: <https://youtu.be/LGS94tIDcUE>

		2. Quando se iniciou a Guerra Colonial? 3. Qual era a solução do general António de Spínola para a Guerra Colonial?	- Distinguir a designação de “Guerra Colonial” e “Guerra do Ultramar”; - Relacionar a invasão de Goa, Damão e Diu pela União Indiana com o despoletar da Guerra Colonial; Análise do documento B³⁰ da página 106 do manual: - Identificar as datas de início da Guerra do Ultramar nas colónias portuguesas; Leitura e interpretação de um documento³¹ retirado do manual de História e Geografia de Portugal “Era uma vez... 6”: - Localizar no tempo o texto/documento; - Indicar se António de Spínola era a favor ou contra a Guerra Colonial; - Compreender o significado de territórios ultramarinos. - Compreender no que se traduzia autonomizar as colónias. Análise de um mapa³² com a data da independência dos países afro-asiáticos: - Identificar alguns dos países que se tornaram independentes nas primeiras décadas da segunda metade do século XX;	Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	• O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula;
--	--	---	--	--	--

³⁰ Consultar anexo 1.

³¹ Consultar anexo 2.

³² Consultar anexo 3.

		3. Quando foram descolonizados os países afro-asiáticos? 4. Por que razão a solução de Spínola não era viável?	- Indicar as metrópoles coloniais destacadas no mapa; - Referir os países que passaram por guerras coloniais/de independência; Comparação do excerto do discurso de Spínola e do mapa da descolonização após a Segunda Guerra Mundial: - Compreender que as colónias asiáticas foram descolonizadas 30 anos antes das colónias portuguesas (Angola, Guiné e Moçambique); - Reconhecer que Portugal, entre os países europeus, era o único que ainda possuía colónias; - Refletir sobre a utilização da força das armas em algumas colónias.		
--	--	--	---	--	--

Sumário: O Estado Novo e o apoio ao colonialismo. A solução de António de Spínola para a Guerra Colonial e a data de independência das colónias afro-asiáticas.

Anexos

Anexo 1: Documento B da página 106 do manual *Máquina do Tempo 6* sobre as datas da Guerra Colonial portuguesa.



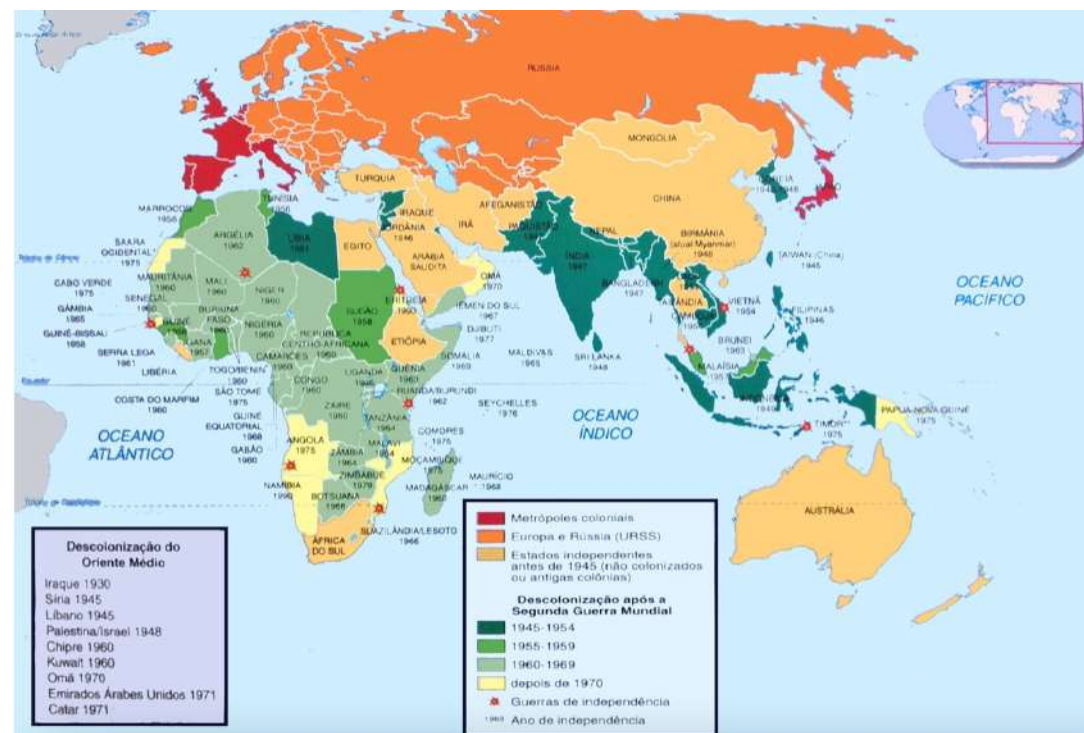
Anexo 2: Excerto um livro publicado em fevereiro de 1974, “Portugal e o Futuro”, de António de Spínola sobre a solução para a Guerra Colonial.

Doc. 3 *A solução de Spínola para a Guerra Colonial*

“Não é pela força (...) que iremos conseguir conservar portugueses os nossos territórios ultramarinos. (...) Havemos de continuar em África. Sim! Mas não pela força das armas, nem pela sujeição dos Africanos. (...) Numa linha política (...) baseada na abertura, na liberalização (...), na autonomia dos territórios ultramarinos e no respeito pelo direito dos povos a disporem de si mesmos.”

António de Spínola, *Portugal e o futuro*, 1974 (adaptado)

Anexo 3: Mapa com as datas da descolonização após a Segunda Guerra Mundial.



Apêndice 8 - Planificação do dia 14/05/2021: 6.º F

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes

Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta sessão será **iniciado** o projeto de investigação-ação que procurarei desenvolver com a turma, **abordando** os conteúdos relativos ao Estado Novo, sendo que o estudo foca-se essencialmente na análise da perceção dos alunos acerca da evidência histórica. Para o efeito, numa primeira fase, será **explicado** à turma que irão realizar um **questionário** que servirá para entender o que pensam relativamente às aulas de História e **procurar** saber o que sabem acerca do Estado Novo. Com o intuito de **motivar a turma** para a realização da tarefa, os alunos terão previamente **conhecimento** daquilo que vai ser realizado, tanto relativamente ao questionário como às atividades a desenvolver nas seguintes aulas, nomeadamente o **trabalho em grupo**, que será **dinamizado** mantendo os mesmos grupos de trabalho já anteriormente definidos. Qualquer dúvida que os/as alunos/as tenham será prontamente **esclarecida** para que possam realizar a **tarefa** ordeiramente, passando assim para a distribuição das folhas com o inquérito por questionário. Após darem resposta às questões, será **recolhido** o questionário e os alunos serão **interrogados** sobre qualquer dúvida que tenha permanecido, sendo que será tido em conta o facto de não se poder antecipar conteúdos que serão trabalhados pelos alunos. Numa segunda parte da aula, será **visualizado** um **vídeo** sobre o Estado Novo, disponibilizado no site da RTP Ensina, que será posteriormente **analisado** para **recolher** conceções dos alunos que poderão ser pertinentes para a escolha dos temas de trabalho. O **vídeo** apresenta um resumo simples do que foi o Estado Novo, **contendo informação** pertinente como o tipo de regime que vigorou em Portugal durante 48 anos, as personalidades que marcaram o regime e as consequências para o país, particularmente, para as colónias portuguesas. Depois de assistirem ao vídeo, será **realizada** uma **chuva de ideias** onde os alunos irão referir ideias-chave que conseguiram recolher durante a análise do vídeo para definir temas de trabalho. Esta atividade irá passar por vários **processos de aperfeiçoamento** para que se possam **designar temas** que permitam aos grupos trabalhar os conteúdos relacionados com o Estado Novo, que, numa fase final, terão de expor aos colegas e comprometer-se a explicar os teores investigados, assumindo o papel de lecionadores.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 3 (90')

Data: 14 de maio de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;	História Estado Novo Ditadura Mocidade Portuguesa Censura Colónia Guerra Colonial	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como responder a um inquérito por questionário? 2. Qual a minha conceção da História enquanto disciplina?	Esclarecimento da atividade a desenvolver através do diálogo com a turma: - Saber colocar questões-chave; - Colaborar com a professora, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações; Resposta a um questionário sobre a História enquanto disciplina: - Mobilizar o discurso escrito argumentativo; - Refletir acerca da pertinência do estudo da História;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; • O/A aluno/a demonstra:

- Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.		3. O que sei acerca dos conteúdos relativos ao Estado Novo? 4. O que foi o Estado Novo?	Resposta a um questionário sobre a História enquanto disciplina: - Mobilizar conhecimento adquirido, aprendendo a aplicá-lo em situações históricas; - Formular respostas sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico; - Analisar textos/imagens com diferentes perspetivas de um mesmo acontecimento; Visualização de um vídeo da RTP Ensina³³ sobre o Estado Novo: - Mencionar António de Oliveira Salazar como uma das principais personalidades que marcou a ditadura em Portugal; - Identificar o regime autoritário que prevaleceu em Portugal durante 48 anos; - Reconhecer a publicação de uma nova Constituição em 1933; - Associar a falta de debate político e de valores democráticos com o isolamento do país no seio da comunidade internacional;	- Interesse e empenho ao longo da aula;
---	--	--	--	---

³³ Vídeo disponível no site da RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-estado-novo/>

		5. Que temas poderei abordar na perspetiva de conhecer mais acerca do Estado Novo?	- Compreender que a guerra colonial foi fruto da impossibilidade de se decidir, em harmonia, pela independência das colónias; - Reconhecer que Marcelo Caetano, Presidente do Conselho de Ministros a partir de 1968, não concretizou alterações significativas na governação; Exploração de temas relacionados com o Estado Novo: - Enumerar possíveis temas de trabalho a desenvolver em grupo relativamente ao Estado Novo; - Definir o tema final que cada grupo terá de trabalhar; - Atribuir um tema a cada grupo de trabalho através do diálogo com a turma;		
Sumário: Resposta a um inquérito por questionário sobre a História como disciplina e o Estado Novo. Visualização de um vídeo da RTP Ensina sobre o Estado Novo - chuva de ideias; escolha de temas de trabalho. Diálogo com os alunos sobre o trabalho de grupo a desenvolver.					

Apêndice 9 - Planificação do dia 2/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Esta sessão tem a particularidade de carecer da **análise antecipada do modelo de “Contrato e Trabalho de grupo”** que será preenchido pelos grupos de trabalho já criados em aula, tanto numa **folha distribuída a um dos elementos de cada grupo**, como no **Google Docs**, utilizando os **15 tablets** que são disponibilizados pela **Biblioteca Escolar**. O modelo do contrato será disponibilizado no *Classroom*, antes da sessão síncrona, para possibilitar o esclarecimento e formulação de dúvidas/questões sobre o seu preenchimento e, principalmente, permitir a discussão dos elementos fora da sala de aula para que possam pensar previamente no que pretendem realizar e apresentar à turma, definindo *quem*, dentro do grupo, realiza *o quê*, para dividir e definir as tarefas a realizar para a construção do trabalho. Numa **primeira fase da aula**, será escrita a lição no quadro (septuagésima sétima - 77) e serão **recapitulados** os **temas** de cada trabalho em grupo, escrevendo no quadro para que possa ser consultado por todos os grupos de trabalho. **Explicar-se-á** que os temas tiveram que ser ajustados de acordo com a **chuva de ideias realizada na sessão anterior** e que toda a informação que seja pertinente e possa faltar será posteriormente trabalhada por mim **em colaboração** com os conhecimentos que eles tenham sobre os temas. Depois, numa **segunda parte da aula**, serão distribuídos os **15 tablets** aos elementos de cada grupo para poderem aceder ao documento do Google Docs correspondente ao grupo a que pertencem (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 e Grupo 4). Um dos elementos de cada grupo ficará com uma folha do “Contrato de Trabalho” para poder preencher o documento que no final será assinado por todos os elementos e, desse modo, fica registado que todos concordaram e consultaram o contrato. Como a biblioteca disponibiliza apenas **15 tablets**, é previamente pedido que quem consiga e tiver possibilidade, leve o *tablet* individual que utilizam na realização de trabalhos, deixando sempre os alunos confortáveis para não levarem caso não seja permitido pelo Encarregados de Educação, sendo que estes servirão de material de apoio na construção do contrato de trabalho de grupo, onde irão realizar comentários no documento disponibilizado no Google Docs para que possam partilhar ideias e concordar no seu preenchimento. Antes e durante o preenchimento do contrato de trabalho, os/as alunos/as serão lembrados da importância de respeitar a opinião dos colegas de trabalho e procurar chegar a uma conclusão que agrade todos os elementos da melhor forma possível. Para além disso, mesmo estando definidas as tarefas de cada elemento, estes terão de saber e procurar saber o que é que os restantes colegas de grupo estão a realizar para poderem dominar o tema trabalhado. Tentarei guiar os/as alunos/as na construção do contrato e, no final, terei o cuidado de rever e fazer anotações para que possam corrigir na aula ou, caso não tenham tempo, em casa. No final, o “Contrato de Trabalho” será assinado e os alunos serão sensibilizados para a importância de se manterem informados das publicações realizadas no *Classroom* e de continuarem a desenvolver trabalho autónomo (em grupo) para poderem levar dúvidas para as aulas.

Domínio: Portugal do século XX**Subdomínio:** Os anos de ditadura**Aula n.º: 4 (45')****Data:** 2 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no	História Estado Novo Ditadura Mocidade Portuguesa Censura Colónia Guerra Colonial	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como elaborar um contrato de trabalho?	Esclarecimento da atividade a desenvolver através do diálogo com a turma: - Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; - Colaborar com os elementos do grupo de trabalho, no sentido de melhorar ou aprofundar os seus conhecimentos; - Executar tarefas de planificação de trabalhos em grupo; - Participar no trabalho cooperativo.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; • O/A aluno/a demonstra:

Sumário: Preenchimento de contratos por cada grupo de trabalho - pergunta de partida, objetivos específicos, distribuição de tarefas, recursos e materiais.

Anexo 1: Exemplo de um “Contrato de Trabalho” por preencher na plataforma *Google Docs*.

The image shows a Google Docs interface with a document titled "Contrato de trabalho G1". The document contains a template for a group contract with the following sections:

- Contrato de trabalho (GRUPO 1)** **Data:** |
- Elementos (1.º e último nome):**
- Porta-voz:**
- Iniciado em:** **Prevê-se terminar a:**
- Pergunta de partida:**
- Objetivos/Perguntas-chave:**
 - ☐
 - ☐
 - ☐
 - ☐
 - ☐
 - ☐

Apêndice 10- Contrato de trabalho para preencher em grupo

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Contrato de trabalho**Grupo n.º:** _____ **Data:** _____**Elementos (1.º e último nome):** __________ **Porta-voz:** _____**Iniciado em:** _____ **Prevê-se terminar a:** _____**Pergunta de partida:** _____

Objetivos específicos/Perguntas-chave:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Quem vai fazer?	O quê?

Possíveis recursos/materiais a utilizar: _____

A Professora Estagiária,

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 11 - Contrato de trabalho do Grupo 1

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Contrato de trabalho

Grupo n.º: 1 Data: 2/06/2021

Elementos (1.º e último nome): W, ML, MA, I

Porta-voz: ML

Iniciado em: 26/05/2021 **Prevê-se terminar a:** 22/06/2020

Pergunta de partida: Como era o ensino primário do Estado Novo?

Objetivos específicos/Perguntas-chave:

- Como funcionava uma aula do Estado Novo?
- O que era a palmatória?
- Qual era o material escolar dos alunos?
- Quais as organizações que colaboraram com a escola?
- Como evoluiu a educação com o Estado Novo?
- Porque se utilizava o manual único?

Quem vai fazer?	O quê?
ML	Pesquisar sobre o papel do professor durante o Estado Novo
I	Construir o guião da dramatização
MA	Procurar vídeos e imagens que representem o ensino do Estado Novo
W	Construir a apresentação numa plataforma à escolha (PowerPoint, Canva, Genially)

Possíveis recursos/materiais a utilizar: projetor, roupa, livros, internet. Para a dramatização: dois cadernos, duas cadeiras e roupa

Produto final: Uma breve peça de teatro e uma apresentação

A Professora Estagiária,

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 12 - Contrato de trabalho do Grupo 2

Contrato de trabalho

Grupo n.º: 2 Data: 2/06/2021

Elementos (1.º e último nome): L, JA, ML, MA, JS

Porta-voz: JA

Iniciado em: 2/06/2021 **Prevê-se terminar a:** 18/06/2020

Pergunta de partida: Como atuava a polícia política?

Objetivos específicos/Perguntas-chave:

- O que era a polícia política?
- Para que servia a polícia política?
- Quais os nomes dados à polícia política no Estado Novo?
- O que levava as pessoas a serem presas?
- Onde eram presos os opositores ao estado?
- Estarão algumas das pessoas perseguidas pela polícia política ainda vivas? Existem testemunhos?

Quem vai fazer?	O quê?
L	Pesquisar imagens da polícia política (sedes).
JA	Construir apresentação do trabalho
ML	Recolher testemunhos dos presos
MA	Recolher imagens das prisões políticas.
JS	Informações da polícia política

Possíveis recursos/materiais a utilizar: computador, telemóvel ou tablet, sites (notícias, museus, outros), manual de história e outros livros.

Produto final: PowerPoint

A Professora Estagiária,

_____ |

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 13 - Contrato de trabalho do Grupo 3

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Contrato de trabalho

Grupo n.º: 3 **Data:** 2/06/2021

Elementos (1.º e último nome): R, S, D, A

Porta-voz: R

Iniciado em: 2/06/2021 **Prevê-se terminar a:** 23/06/2020

Pergunta de partida: Quem foi António de Oliveira Salazar?

Objetivos específicos/Perguntas-chave:

- Quando e onde nasceu António de Oliveira Salazar?
- Como chegou Salazar ao poder?
- Quais os valores defendidos por Salazar?
- Qual era o regime que Salazar representava?
- Quais os cargos políticos desempenhados por Salazar?
- O que levou à saída de Salazar do poder?

Quem vai fazer?	O quê?
R	Selecionar informação sobre a vida pessoal de Salazar
D	Selecionar informação sobre a vida política de Salazar
S	Imagens sobre Salazar e a ditadura.
A	Construir friso cronológico e selecionar as datas

Possíveis recursos/materiais a utilizar:

Produto final:

A Professora Estagiária,

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 14 - Contrato de trabalho do Grupo 4

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Contrato de trabalho

Grupo n.º: 4 **Data:** 2/06/2021

Elementos (1.º e último nome): MT, MI, MM, D, K

Porta-voz: MT

Iniciado em: 2/06/2021 **Prevê-se terminar a:** 16/06/2020

Pergunta de partida: Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?

Objetivos específicos/Perguntas-chave:

- Quais foram as colónias afetadas pela guerra colonial?
- Quando se iniciou a guerra colonial?
- Quantos soldados foram enviados para as colónias?
- Qual o número de vítimas da Guerra Colonial?
- Quem se opunha à Guerra Colonial?
- Quais eram os métodos de contra-ataque dos portugueses?

Quem vai fazer?	O quê?
MT	Realizar a entrevista
MI	Recolher imagens da Guerra Colonial
D	Construir a entrevista e indicar as intervenções
MM	Construir a entrevista e indicar as intervenções
K	Editar o vídeo e apresentação.

Possíveis recursos/materiais a utilizar: computador, folhas, PowerPoint, gravador

Produto final: Vídeo da entrevista com apresentação

A Professora Estagiária,

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 15 - Planificação do dia 4/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula irá iniciar-se a **construção dos trabalhos de grupo**. Estarão novamente para utilização dos/as alunos/as os *tablets* (os **quinze** disponibilizados pela **Biblioteca Escolar** e mais **três pessoais** que os alunos têm possibilidade de levar para a aula) que serão o **recurso de recolha de informação** que será utilizado em todas as sessões para os alunos poderem realizar pesquisas acedendo ao *site* construído para a elaboração do trabalho - Cartões com História - e outros que são sugeridos na página do *site*. Para além deste recurso que é consultado digitalmente, os/as alunos/as terão outros materiais e/ou recursos ao dispor para a recolha de informação: cartões, com excertos dos conteúdos que conduzem ao *site* através de um QR Code, livros, imagens, entre outros.

Para **iniciar a aula** após a escrita das lições vigentes (78 e 79), será **dinamizado um diálogo informal** com os alunos sobre o formato das aulas para poder esclarecer qualquer dúvida que surja. Primeiramente, será superficialmente **apresentado o site, plataforma de suporte da pesquisa** que lhes poderá **indicar livros ou outros sites** pertinentes para a construção do trabalho, sendo que este tem a particularidade de estar concebido propositadamente para a elaboração dos trabalhos em grupo desta turma. Seguidamente será esclarecida a função dos **cartões com QR Code**, o **material essencial** para exploração do *site* que permite aos alunos **analisar excertos dos conteúdos a investigar** que, caso aparentem ser pertinentes para a resolução das tarefas definidas para a construção do trabalho de grupo, podem ser explorados pormenorizadamente através do **link associado ao QR Code** que os guiará para uma página específica do *site* “Cartões com História”. Depois, será **explicado** que os *tablets*, para além de permitirem aos alunos **acederem à internet** para realizarem as pesquisas, também servirão de **recurso** para o **preenchimento do “Suporte da Aula”**, documento disponibilizado através do **Google Docs** que, tal como o “Contrato de Trabalho de grupo”, consistirá na **indicação da pergunta de partida do trabalho de grupo** e permitirá **expor possíveis dúvidas** que surjam, podendo ser **orientadas pela professora durante ou após a aula**. No final do diálogo, terá de se **mencionar** também que, **em parceria com a Biblioteca Escolar**, foi construído um **“Banco de Livros do Estado Novo”** que estará à disposição quando quiserem ir consultar alguma informação durante a aula ou em casa, podendo requisitar sempre que precisarem.

Estes assuntos são esclarecidos numa primeira fase da aula, prevendo que demore cerca de **30 minutos a partilhar e esclarecer a turma**. Num segundo momento, os *tablets* serão **distribuídos** e pedir-se-á que cada aluno/a **utilize uma folha pautada** para que possam **anotar** as tarefas que estão a realizar. Durante a resolução das tarefas irei **acompanhar** o trabalho desenvolvido, **orientando** os/as alunos/as. Se a professora se encontrar a acompanhar um grupo e algum dos restantes grupos tiver dúvidas, estas devem ser registadas e, aquelas que, por falta de tempo, não sejam esclarecidas, devem ser

indicadas durante o preenchimento do “Relatório de Tarefas” disponibilizado no **Google Docs**. Caso as dúvidas não sejam esclarecidas na aula, serão posteriormente clarificadas, pela professora, entre aulas, através do documento disponível no *Google Docs*.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 5 (90')

Data: 4 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a	História Estado Novo Ditadura Autoritarismo Colónia Guerra Colonial Constituição União Nacional	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como dinamizar trabalho por projeto dentro de sala de aula?	Explicitação do funcionamento das sessões destinadas à realização do trabalho em grupo: - Exploração conjunta do site “Cartões com História” ³⁵ ; - Compreender a possibilidade de desenvolver as atividades em contexto	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias;

³⁵ Link do site: <https://cartoes-com-historia0.webnode.pt> (consultar anexo 1)

repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.	Mocidade Portuguesa Legião Portuguesa Censura Polícia Política	2. Quais os recursos a utilizar na recolha de informação para o trabalho de grupo? 3. Como realizar uma pesquisa adequada?	de sala de aula para esclarecer imediatamente dúvidas (com auxílio da professora e através da pesquisa em diversas fontes); Apresentação dos vários recursos disponibilizados para a realização das pesquisas: - Manipulação e exploração dos “Cartões com História”³⁶ para conhecer o material fundamental de acesso ao <i>site</i>; - Utilização dos <i>tablets</i>/computadores para a realização das tarefas - pesquisa e construção do Relatório de Tarefas do grupo; - Consulta dos livros presentes no “Banco de Livros sobre o Estado Novo”³⁷ para recolha de informação. Realização das tarefas definidas no “Contrato de Trabalho em grupo”: - Indicar as tarefas a realizar, naquela sessão, anotando numa folha pautada; - Conhecer as etapas de realização de uma pesquisa para recolha de informação; -	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/ autónomo (C, D, F, G, I, J)	- Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas; • O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
--	---	--	---	---	--

³⁶ Cartões em cartolina plastificados com excertos dos diferentes conteúdos referentes ao Estado Novo. (consultar anexo 2)

³⁷ Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo (anexo 3)

		4. Como preencher um “Relatório de Tarefas do grupo”?	Compreender como se preenche, em grupo, um Relatório de Tarefas através do <i>Google Docs</i>³⁸: - Reconhecer que terão de delinear a tarefas a desenvolver em cada sessão previamente; - Refletir sobre o tempo a despende em cada tarefa; - Referir possíveis dúvidas que restem da pesquisa realizada durante a pesquisa na sala de aula.		
--	--	--	--	--	--

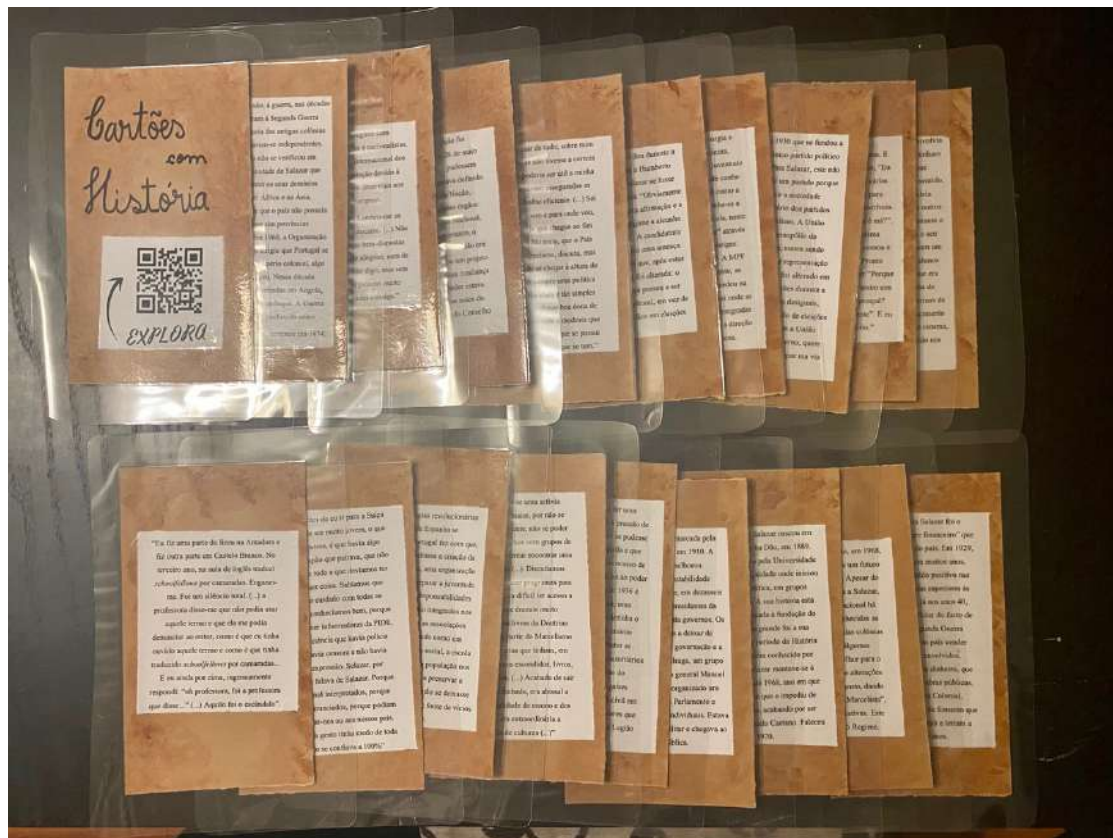
Sumário: Início das pesquisas para a construção dos trabalhos de grupo relativos ao Estado Novo - onde e como realizar uma pesquisa. Preenchimento do suporte da aula pelos grupos de trabalho.

³⁸ Serão mobilizadas as Tecnologias de Investigação e Comunicação para o preenchimento do “Relatório de Tarefas do grupo” na sala de aula através do *Google Docs* (consultar anexo 3)

Anexo 1: Página inicial do site “Cartões com História”, neste momento apenas com informações relativas ao Estado Novo.



Anexo 2: Cartões em cartolina plastificados com excertos dos diferentes conteúdos referentes ao Estado Novo.



Anexo 3: Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo.



Anexo 4: Exemplo de um “Suporte de Aula” por preencher na plataforma *Google Docs*.

Suporte da Aula G1 ☆ 📁 🌐

File Edit View Insert Format Tools Add-ons Help [Last edit was 13 minutes ago](#)

100% Normal text Arial 14 B I U A

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

|

Suporte da Aula n.º

Grupo n.º: 1 Data:

Pergunta de partida:

Dificuldades sentidas:	Sugestões da professora:

Apêndice 16 - Modelo do “Suporte da Aula” preenchido pelos grupos de trabalho

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Suporte da Aula n.º _____

Grupo n.º: _____ Data: _____

Pergunta de partida: _____

Dificuldades sentidas:

Sugestões da professora:

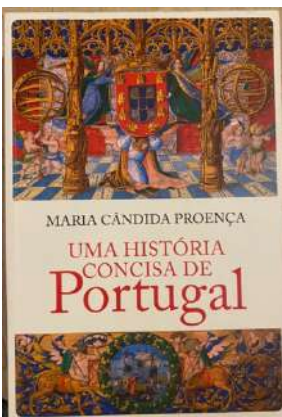
Apêndice 17 - Livros disponibilizados no “Banco de Livros” construído para a Biblioteca Escolar



Título: *O Estado Novo - como vivemos 48 anos em ditadura*; Texto: Luís Ricardo Duarte, Ilustrações: João Concha; Didática Editora
Antecedentes (Primeira República e Golpe militar); Salazar; fundação do EN; Constituição; Polícia Política; Segunda Guerra Mundial; Ditadura; Propaganda; Obras públicas e dinamização económica; oposição; Marcelo Caetano guerra colonial; censura e liberdade de expressão

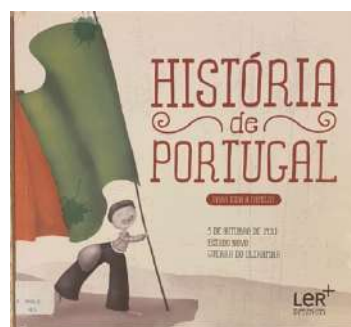


Título: *Guerra Colonial - como Portugal deixou de ser um império e novos países conquistaram a sua independência*; Texto: Luís Ricardo Duarte, Ilustrações: João Concha; Didática Editora
Colónias; Do Minho a Timor; Império; antecedentes; organização da unidade africana; movimentos da independência; guerra colonial ou a independência; exílio; aerogramas; vítimas; o fim da guerra



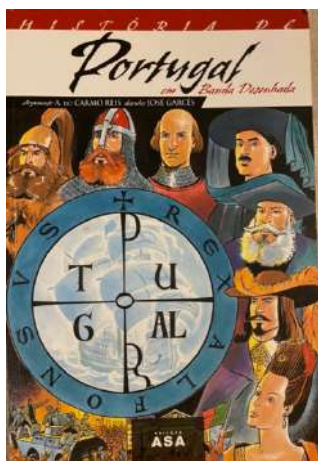
Título: *Uma história concisa de Portugal*; Autora: Maria Cândida Proença; Temas e Debates (Círculo de Leitores)

(página 665 a 701) ditadura militar; constituição de 1933; política do espírito; Portugal nos anos 30; controlo ideológico; educação; guerras; mudança pós-guerra; anos de crise; guerra colonial; Marcelo Caetano; cultura e mentalidades



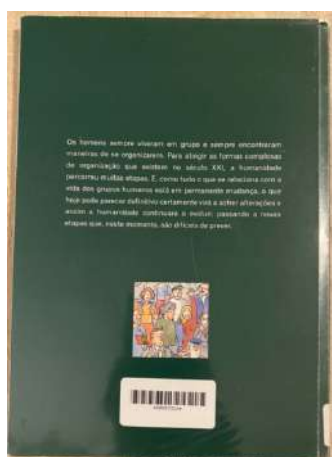
Título: *História de Portugal para toda a família*; Autor: Paula Cardoso Almeida, Ilustrações: Carla Nazareth; Edições e Conteúdos

Antecedentes; Salazar; Carmona; União Nacional; PVDE; organizações patrióticas; obras públicas; MUD; guerra do ultramar; oposição; glossário



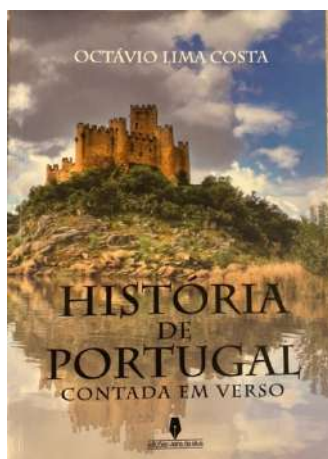
Título: *História de Portugal em Banda Desenhada*; Texto: Carmo Reis, Ilustrações: José Garcês; ASA (Leya)

(a partir da página 244) queda da Primeira República; Salazar Ministro das Finanças; nova constituição; guerra colonial; oposição



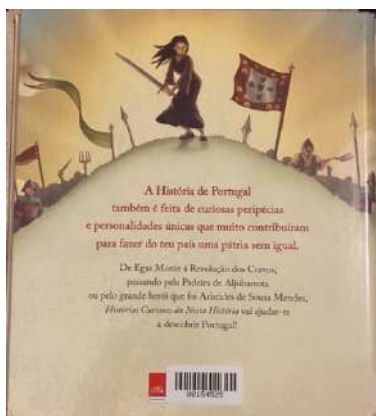
Título: *A longa história do Poder*; Autoras: Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada; Ilustrações: Sofia Carvalheiro; Assembleia da República

(página 65 a 72) ditadura militar; revolução de 28 de maio; estado novo; constituição de 1933; condição da mulher no Estado Novo; oposição



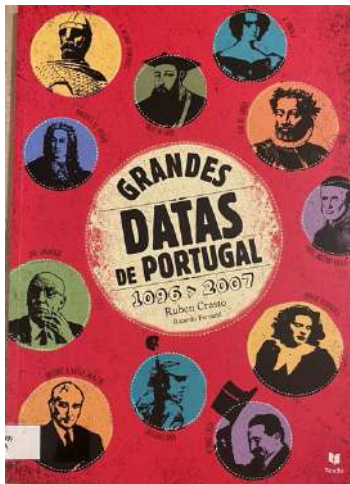
Título: *História de Portugal contada em verso*; Autor: Octávio Lima Costa; Edições Vieira da Sila

(página 73 e 74) verso sobre o Estado Novo, Salazar, oposição, general Spínola, Marcelo Caetano, independência das colónias



Título: *Histórias curiosas da nossa História*; Autor: José Jorge Letria, Ilustrações: Miguel Gabriel; Editorial Presença

(página 28 e 29) História de Humberto Delgado;



Título: *Grandes datas de Portugal 1096-2007*; **Autor:** Ruben Crasto; **Texto Editores (Leya)**

(página 68 a 79) Golpe militar 28 de maio; censura; constituição; Salazar; nova polícia; oposição; guerra colonial; Marcelo Caetano



Título: *Anos de Ditadura - Salazar*; **Autor:** Paula Cardoso Almeida, **Ilustrações:** Carla Nazareth; **Edição e Conteúdos**

Semelhante ao conteúdo do livro “História de Portugal para toda a família”



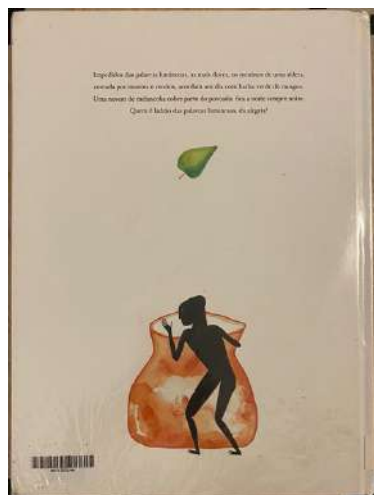
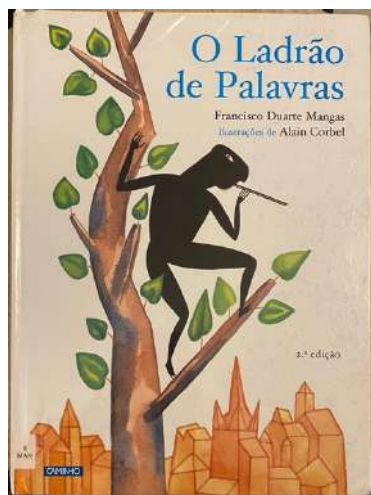
Título: *A lição de Salazar*; **Autor:** Paula Cardoso Almeida, **Ilustrações:** Dinis Mota Cardume Editores

antecedentes; breve biografia de Salazar; ditadura; censura; educação; PIDE; obras públicas; segunda guerra mundial; propaganda; oposição; guerra colonial; Marcelo Caetano



Título: *A luta pelas colónias - guerra do ultramar*; **Autor:** Paula Cardoso Almeida, **Ilustrações:** Carla Nazareth; **Edição e Conteúdos**

Semelhante ao conteúdo do livro “História de Portugal para toda a família”



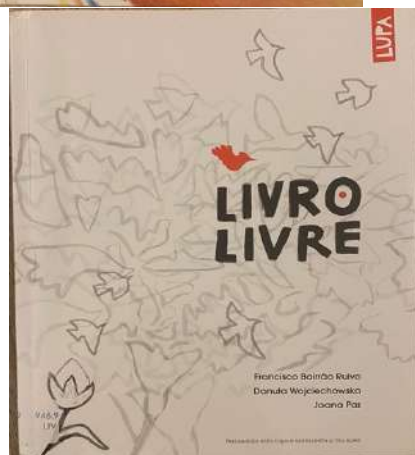
Título: *O Ladrão de Palavras*; **Autor:** Francis co Duarte Mangas, **Ilustrações:** Alain Corbel; **Caminho**

Livro de literatura infantil sobre censura



Título: *O Rapaz a Bicicleta Azul*; **Autor:** Álvaro Magalhães, **Ilustrações:** António Modesto; **Campo de Letras**

Livro sobre a liberdade (mais alusivo com o 25 de abril)



Título: *Livro Livre*; **Autor:** Francisco Baimão Ruivo, **Ilustrações:** Danuta e Joana Paz; **Lupa Design**

Livro sobre a liberdade; apresenta um capítulo - antes o 25 de abril - com algumas referências ao Estado Novo.



Título: *Romance do 25 de abril*; **Autor:** João Pedro Méseder, **Ilustrações:** Alex Gozblau; **Caminho**

Livro referente ao 25 de abril; personificação de Portugal e do que sofria antes da revolução

Apêndice 18 - Planificação do dia 9/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula irá proceder-se à continuação da **construção dos trabalhos de grupo**. Tal como já é do conhecimento dos/as alunos/as, os **tablets** (quinze disponibilizados pela **Biblioteca Escolar** e mais **três pessoais** que os alunos têm possibilidade de levar para a aula) serão utilizados para **recolha de informação**, tendo ficado esclarecido que apenas precisam de entrar com o e-mail na aplicação *Docs* para consultarem o “Contrato de Trabalho” que contém as perguntas chave orientadoras do trabalho.

Para **iniciar a aula**, após a escrita da lição vigente (80), será **dinamizado um diálogo informal** com os/as alunos/as sobre as **regras a estabelecer** para a consulta dos livros presentes no “Banco de Livros” e dos “Cartões com História” para dar a possibilidade, à turma, de **estabelecer orientações** para a utilização dos recursos de forma a permitir que todos os/as alunos/as consultem e utilizem os materiais disponibilizados. Estas regras serão **registadas** no quadro para poderem **passar** para o caderno diário e, deste modo, terem sempre presente essas diretrizes. Depois de se **definir as regras de utilização dos recursos**, será referido que, durante a sessão, como já têm conhecimento, **continuarão a pesquisa de informação** para a construção do trabalho de grupo, sendo que, para o efeito, a professora considerou pertinente construir um documento de “Apoio à Recolha de Informação”. De forma compreenderem em que consiste este documento, será **explicado** que o preenchimento do documento é realizado **individualmente** para que, noutra fase da construção do trabalho, possam **confrontar** com a informação recolhida pelos restantes elementos do grupo e **selecionar** aquela que consideram mais pertinente para a apresentação e explicação do trabalho de grupo. O documento está **organizado** entre: **informação recolhida** para responder a cada pergunta chave, **referência bibliográfica** da informação recolhida e **sugestões de recolha/correções** à informação apresentada, realizadas pela professora. Este deverá ser preenchido a lápis para poderem alterar, caso necessário. Depois de **explicar e distribuir** os documentos por cada um dos/as alunos/as, procedesse ao **preenchimento** da folha e **pesquisa** através dos diferentes recursos disponibilizados. A professora terá a função de **apoiar** quem precisa e **auxiliar** os/as alunos/as, no caso de dúvidas. Quando se aproximar o final da aula será pedido aos alunos/as que **encerrem** os **tablets** e **arrumem** o material que utilizaram, **devolvendo** as folhas de “Apoio à Informação Recolhida” à professora para que esta possa **rever** em casa e **devolver** na aula seguinte, realizando alguma alteração/correção **entre aulas**, através do *Google Docs*. Será **relembrado**, antes de escrever o sumário, que na sessão seguinte irão **realizar** o trabalho na Biblioteca Escolar, para **confrontarem** a informação recolhida com os restantes colegas de grupo e, assim, começarem a construção do trabalho final.

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

Aula n.º: 6 (45')

Data: 9 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção	História Estado Novo Ditadura Autoritarismo Colónia Guerra Colonial Constituição União Nacional Mocidade Portuguesa Legião Portuguesa Censura Polícia Política	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Que regras devem ser estabelecidas para a dinamização do trabalho por projeto dentro de sala de aula?	Diálogo com os alunos sobre a importância de estabelecer regras para o bom funcionamento do trabalho por projeto em sala de aula: - Definir regras para a utilização dos recursos disponibilizados para a pesquisa e recolha de informação; - Reconhecer a importância de se estabelecer regras para permitir que todos utilizem os recursos disponibilizados;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas;

de império no contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.		2. Quais os recursos a utilizar na recolha de informação para o trabalho de grupo? 3. Como realizar uma pesquisa adequada? 4. Como preencher um documento “Apoio à Informação Recolhida”?	- Respeitar e cumprir as regras de utilização dos recursos para garantir o bom funcionamento da sessão Utilização dos vários recursos disponibilizados para a realização das pesquisas: - Manipulação e exploração dos “Cartões com História”³⁹ para pesquisar informação pertinente para a construção do trabalho de grupo; - Utilização dos <i>tablets</i>/computadores para consulta de documentos (“Contrato de Trabalho”) e informação para a construção do trabalho; - Consulta dos livros presentes no “Banco de Livros sobre o Estado Novo”⁴⁰ para recolha de informação. Realização das tarefas definidas no “Contrato de Trabalho em grupo”: - Conhecer as etapas de realização de uma pesquisa para recolha de informação; - Preencher o documento “Apoio à Informação Recolhida”, individualmente, para apoiar na construção do trabalho.	(A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/ autónomo (C, D, F, G, I, J)	• O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
---	--	---	---	---	--

³⁹ Cartões em cartolina plastificados com excertos dos diferentes conteúdos referentes ao Estado Novo. (consultar anexo 1)

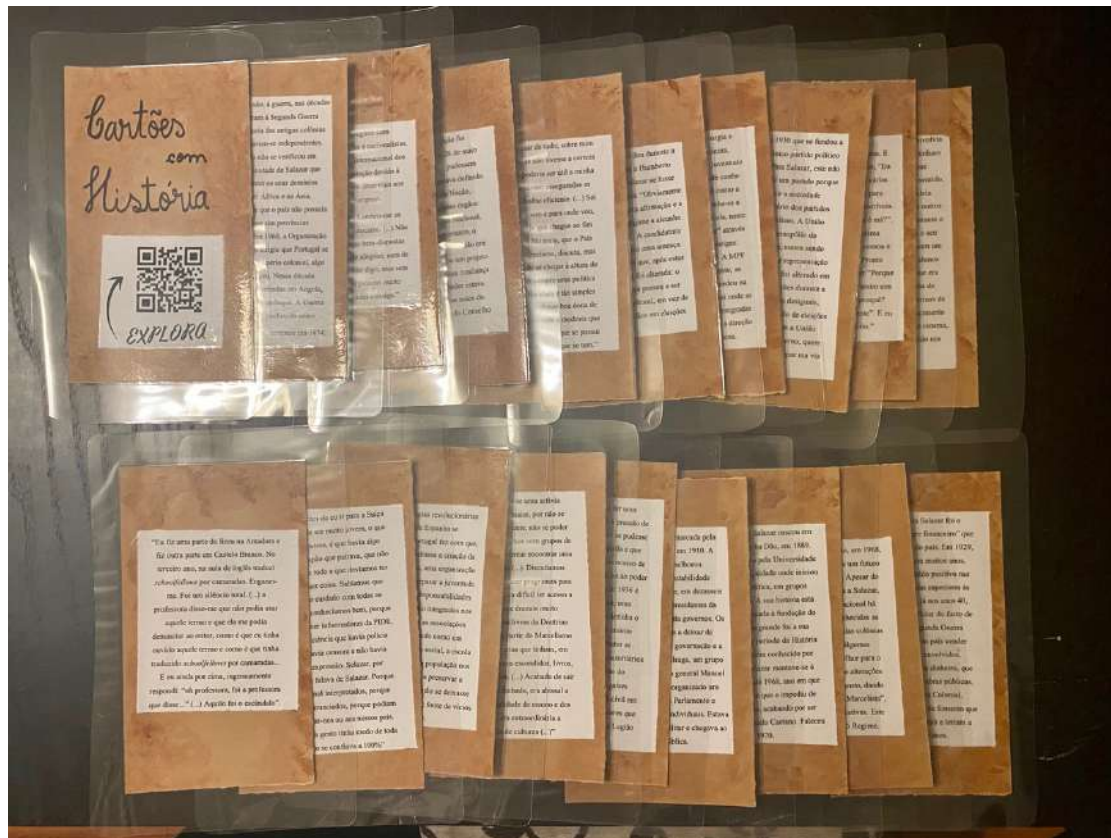
⁴⁰ Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo (anexo 2)

			Compreender como se preenche, individualmente, o documento de “Apoio à Informação Recolhida”: - Responder às perguntas chave delineadas no “Contrato de Trabalho”; - Identificar as referências bibliográficas da informação recolhida; - Corrigir e/ou retificar possíveis informações de acordo com as sugestões fornecidas pela professora.		
--	--	--	--	--	--

Sumário: Determinação de algumas regras para a utilização dos recursos. Continuação da construção dos trabalhos de grupo - preenchimento do documento “Apoio à Informação Recolhida”, individualmente.

Anexos

Anexo 1: Cartões em cartolina plastificados com excertos dos diferentes conteúdos referentes ao Estado Novo.



Anexo 2: Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo.



Apêndice 19 - Folha de “Apoio à Informação Recolhida” do Grupo 1

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Apoio à Informação Recolhida - folha individual

Grupo n.º 1 Nome: _____ Data: _____

Informação recolhida sobre:

Como funcionava uma aula do Estado Novo?

Referências utilizadas sobre:

**Como funcionava uma aula do Estado
Novo?**

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Como funcionava uma aula do Estado Novo?

**Como evoluiu a escolarização em Portugal durante o Estado
Novo?**

**Como evoluiu a escolarização em Portugal
durante o Estado Novo?**

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

**Como evoluiu a escolarização em Portugal
durante o Estado Novo?**

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Qual era o material escolar dos alunos?

Referências utilizadas sobre:

Qual era o material escolar dos alunos?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Qual era o material escolar dos alunos?

Quais as organizações que colaboraram com a escola?

Quais as organizações que colaboraram com a escola?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Quais as organizações que colaboraram com a escola?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

O que era o manual único?

Referências utilizadas sobre:

O que era o manual único?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

O que era o manual único?

O que era a palmatória ou “a menina dos 5 olhos”?

O que era a palmatória ou “a menina dos 5 olhos”?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

O que era a palmatória ou “a menina dos 5 olhos”?

Apêndice 20 - Folha de “Apoio à Informação Recolhida” do Grupo 2

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Quais as designações atribuídas à polícia política durante o Estado Novo?

O que levava as pessoas a serem presas?

Referências utilizadas sobre:

Quais as designações atribuídas à polícia política durante o Estado Novo?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

O que levava as pessoas a serem presas?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quais as designações atribuídas à polícia política durante o Estado Novo?

O que levava as pessoas a serem presas?

Apoio à Informação Recolhida - folha individual

Grupo n.º 2 Nome: _____ Data: _____

Informação recolhida sobre:
O que era a polícia política?

Quais as funções da polícia política?

Referências utilizadas sobre:
O que era a polícia política?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Quais as funções da polícia política?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:
O que era a polícia política?

Quais as funções da polícia política?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Onde eram presos os opositores ao estado?

Referências utilizadas sobre:

Onde eram presos os opositores ao estado?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Onde eram presos os opositores ao estado?

Estarão algumas das pessoas perseguidas pela polícia política ainda vivas? Existem testemunhos?

Estarão algumas das pessoas perseguidas pela polícia política ainda vivas? Existem testemunhos?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Estarão algumas das pessoas perseguidas pela polícia política ainda vivas? Existem testemunhos?

Apêndice 21 - Folha de “Apoio à Informação Recolhida” do Grupo 3

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Apoio à Informação Recolhida - folha individual

Grupo n.º 3 Nome: _____ Data: _____

Informação recolhida sobre:

Quando e onde nasceu António de Oliveira Salazar?

Como chegou Salazar ao poder?

Referências utilizadas sobre:

Quando e onde nasceu António de Oliveira Salazar?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Como chegou Salazar ao poder?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quando e onde nasceu António de Oliveira Salazar?

Como chegou Salazar ao poder?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Quais os cargos políticos desempenhados por Salazar?

O que levou à saída de Salazar do poder?

Referências utilizadas sobre:

**Quais os cargos políticos
desempenhados por Salazar?**

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

**O que levou à saída de Salazar do
poder?**

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

**Quais os cargos políticos desempenhados por
Salazar?**

O que levou à saída de Salazar do poder?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Quais os valores defendidos por Salazar?

Referências utilizadas sobre:

Quais os valores defendidos por Salazar?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quais os valores defendidos por Salazar?

Qual era o regime que Salazar representava?

Qual era o regime que Salazar representava?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Qual era o regime que Salazar representava?

Apêndice 22 - Folha de “Apoio à Informação Recolhida” do Grupo

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Apoio à Informação Recolhida - folha individual

Grupo n.º 4 Nome: _____ Data: _____

Informação recolhida sobre:

Quais foram as colónias afetadas pela Guerra Colonial?

Quando se iniciou a Guerra Colonial?

Referências utilizadas sobre:

Quais foram as colónias afetadas pela Guerra Colonial?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Quando se iniciou a Guerra Colonial?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quais foram as colónias afetadas pela Guerra Colonial?

Quando se iniciou a Guerra Colonial?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Quantos soldados foram enviados para as colónias?

Qual o número de vítimas da Guerra Colonial?

Referências utilizadas sobre:

Quantos soldados foram enviados para as colónias?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Qual o número de vítimas da Guerra Colonial?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quantos soldados foram enviados para as colónias?

Qual o número de vítimas da Guerra Colonial?

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Informação recolhida sobre:

Quem se opunha à Guerra Colonial?

Referências utilizadas sobre:

Quem se opunha à Guerra Colonial?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Sugestões de recolha/correção de informação sobre:

Quem se opunha à Guerra Colonial?

Quais eram os métodos de contra-ataque dos portugueses?

Quais eram os métodos de contra-ataque dos portugueses?

(Título; Autor/Nome do site; páginas)

Quais eram os métodos de contra-ataque dos portugueses?

Apêndice 23 - Planificação do dia 11/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes

Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula a turma irá para a Biblioteca Escolar para concluir a **construção dos trabalhos de grupo**. Após a escrita das lições vigentes (81 e 82), e antes de irem para a Biblioteca, será **dinamizado um diálogo informal** com os/as alunos/as sobre as **regras** que devem cumprir enquanto dinamizarem as tarefas na Biblioteca. Antes de irem para a Biblioteca Escolar serão distribuídos os documentos de “Apoio à Recolha de Informação” que foram preenchidos individualmente na sessão anterior e recolhidos no final da aula para que pudesse realizar as alterações/sugestões entre aulas. Os/As alunos/as serão confrontados com os documentos que foram preenchidos pelos colegas de grupo para que possam realizar a seleção da informação a incluir na apresentação final do projeto. Ainda antes de irem, serão **apresentados** os documentos de “Preparação para a Comunicação à turma” que deverão ser **preenchidos** durante a construção da apresentação final do projeto pois um dos grupos irá já apresentar na sessão seguinte o seu projeto e necessita e ter preenchido esse documento para poder realizar a apresentação. Após a breve recapitulação das tarefas a desenvolver durante a aula, a turma será **dirigida para a Biblioteca**, precisando de levar consigo **material para trabalhar (lápiz, borracha, folha de rascunho)**. Durante o tempo que estiverem na Biblioteca serão **acompanhados** pela professora que procurará **auxiliar** no que for necessário e **guiar** os grupos para que possam construir o trabalho. No caso de terem dificuldade em entrar nalguma plataforma/aplicação ou precisem de consultar algum recurso digital para construírem o trabalho, terão ao dispor os **tablets** para que todos os elementos possam **interagir** e **participar** na construção do trabalho. Prevendo que nem todos os grupos consigam preencher o documento de “Preparação para a Comunicação à turma”, antecipando a possibilidade de não conseguirem construir o trabalho durante esta sessão, o documento será **disponibilizado no Docs** para que cada grupo possa **consultar** e **preencher** entre aulas com a **orientação** e **supervisão** da professora que estará alerta para qualquer dúvida ou correção necessária. Quando se aproximar o final da aula, os alunos regressam para a sala de aula e terão a possibilidade de **colocar dúvidas** sobre as tarefas realizadas e as apresentações a concretizar.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 7 (90')

Data: 11 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;	História Estado Novo Ditadura Autoritarismo Colónia Guerra Colonial Constituição União Nacional Mocidade Portuguesa Legião Portuguesa Censura Polícia Política	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como dinamizar trabalho por projeto na Biblioteca Escolar?	Diálogo com os alunos sobre as tarefas a desenvolver durante a sessão que se irá realizar na Biblioteca Escolar: - Esclarecer as tarefas a realizar durante o tempo que estiverem na Biblioteca Escolar; - Definir regras para dinamização das tarefas na Biblioteca Escolar de modo a não perturbar o trabalho dos colegas; - Distribuir as folhas de “Apoio à Recolha de Informação” preenchidas na aula anterior para selecionar, em grupo, a informação importante;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Questionador	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas;

- Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.		2. Quais os recursos a utilizar na recolha de informação para o trabalho de grupo? 3. Como seleccionar informação para a construção da apresentação final do projeto?	Utilização dos vários recursos disponibilizados para a realização das pesquisas: - Exploração do site “Cartões com História” para apoio à construção do trabalho de grupo; - Utilização dos computadores na consulta de informação para a construção do trabalho; - Consulta dos livros presentes no “Banco de Livros sobre o Estado Novo”⁴¹ para recolha de informação. Seleção da informação para a construção da apresentação do trabalho final através da análise dos documentos de “Apoio à Recolha de Informação” individual: - Ler a informação dos documentos de “Apoio à Recolha de Informação” realizados individualmente na aula anterior; - Escolher as informações a utilizar na apresentação do projeto final; - Recolher mais informação para sustentar aquelas já reunidas, se necessário.	(A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, F, G, I, J)	• O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
--	--	---	--	--	---

⁴¹ Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo (anexo 1)

		4. Como preencher um documento de “Preparação para a Comunicação à turma”?	Compreender como se preenche, o documento de “Preparação para a Comunicação à turma”: - Analisar o documento de “Preparação para a Comunicação à turma” em pequeno grupo; - Preencher o documento de “Preparação para a Comunicação à turma” em pequeno grupo.		
--	--	--	---	--	--

Sumário: Conclusão da construção dos trabalhos de grupo - seleção da informação a incluir na apresentação final do projeto; preenchimento em grupo do documento de “Preparação para a Comunicação à turma”.

Anexos

Anexo 1: Caixa com livros da Biblioteca e da Professora Estagiária para uso dos alunos com o intuito de recolher informação para a construção do trabalho de grupo.



Apêndice 24 - Modelo do documento de “Preparação da comunicação à turma”

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Preparação da comunicação à turma

Grupo n.º _____ Data da apresentação: _____

Tema:		Pergunta de Partida:	
Assunto para explicar à turma		Quem explica?	Quanto tempo demora?

A Professora Estagiária,

Os/As alunos/as: _____;

_____;

_____.

Apêndice 25 - Planificação do dia 16/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes

Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula irá proceder-se à **apresentação do trabalho por projeto** realizado por um dos grupos, neste caso relativamente à Guerra Colonial, sendo a pergunta de partida “Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?”. O grupo **realizou** uma entrevista a um ex-combatente da Guerra do Ultramar e procurou recolher algumas informações sobre a sua experiência. Para além da entrevista realizada, o grupo construiu uma apresentação em *PowerPoint* à volta da análise da entrevista para contextualizar e explicar aos colegas o que aconteceu nas diferentes colónias. Todos estes aspetos e intervenções estão descritos no documento “Preparação da Comunicação à Turma” realizado antecipadamente, já tendo em conta as sugestões de alteração realizadas pela professora.

No início da aula, a turma, já com o conhecimento de que se irá começar a apresentação final dos projetos, será avisada que deve **colaborar** com o grupo que realizará a exposição, mantendo a ordem e o silêncio. Depois, serão distribuídas as **fichas de heteroavaliação dos projetos** que serão preenchidas individualmente pelos colegas que estão a assistir à apresentação do trabalho. O grupo tem **20 minutos** para realizar a apresentação final do projeto e, ao terminar, são recolhidas as fichas de heteroavaliação preenchidas pelos colegas. A turma terá 5/10 minutos para **esclarecer** eventuais dúvidas, que serão apresentadas ao grupo que expôs o trabalho.

Ao terminar a apresentação, o grupo irá para o lugar e a professora procurará intervir para concluir o conteúdo relativo à Guerra Colonial portuguesa. Numa primeira fase, é **perguntado** quais foram as colónias afetadas pela Guerra Colonial para se poder **identificar** os **comandantes das tropas portuguesas** em Angola, Guiné e Moçambique. Ao **nomearem** os comandantes portugueses, será **projetado** um **excerto do texto de António de Spínola (comandante das tropas portuguesas na Guiné entre 1968-1972 e vice-chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, em 1974)** sobre a solução para a Guerra Colonial. O documento será **interpretado** com os/as alunos/as para que possam **identificar** as palavras-chave que expressam a opinião do general em relação ao confronto entre Portugal e os territórios ultramarinos e para procurarem **indicar** se foi proferido antes ou após o final da Guerra Colonial. Depois de **lerem e interpretarem** o documento, será **apresentado** um **mapa da descolonização afro-asiática** após a Segunda Guerra Mundial. Esta imagem será apresentada para que se possa **realizar** uma **comparação** entre o que foi dito por António de Spínola em fevereiro de 1974 e a viabilidade dessa solução. A turma será guiada a **refletir** sobre o período de descolonização dos países afro-asiáticos, realizando uma troca de ideias sobre o que poderia ter acontecido se esta solução tivesse sido apresentada mais cedo, antes de estarmos envolvidos 13 anos numa Guerra Colonial, ou, também conhecida, Guerra da Libertação. Os/As alunos/as serão orientados na interpretação do documento e da imagem através de questões pontuais realizadas pela professora, que poderão ajudar na reflexão sobre a informação implícita dos recursos apresentados.

Domínio: Portugal do século XX**Subdomínio:** Os anos de ditadura**Aula n.º: 8 (45')****Data:** 16 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção	História Estado Novo Ditadura Autoritarismo Colónia Guerra Colonial Liberalização Autonomia	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?	Visualização e análise de uma entrevista realizada a um ex-combatente da guerra do ultramar: - Elencar as colónias que estiveram envolvidas na Guerra Colonial; - Enunciar as datas de início das guerras nas diferentes colónias; - Indicar quantos soldados foram enviados para as colónias no início da Guerra Colonial; - Assinalar o número estimado de vítimas e feridos da Guerra Colonial;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas;

		4. Por que razão a solução de Spínola não era viável?	Comparação do excerto do discurso de Spínola e do mapa da descolonização após a Segunda Guerra Mundial: - Compreender que as colónias asiáticas foram descolonizadas 30 anos antes das colónias portuguesas (Angola, Guiné e Moçambique); - Reconhecer que Portugal, entre os países europeus, ainda possuía colónias; - Refletir sobre a utilização de força de armas em algumas colónias;		
--	--	---	--	--	--

Sumário: Apresentação final do projeto sobre a Guerra Colonial - *Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?* A solução de António de Spínola para a Guerra Colonial e a data de independência das colónias afro-asiáticas.

Anexos

Anexo 1: Excerto um livro publicado em fevereiro de 1974, “Portugal e o Futuro”, de António de Spínola sobre a solução para a Guerra Colonial.

Doc. 3 *A solução de Spínola para a Guerra Colonial*

“Não é pela força (...) que iremos conseguir conservar portugueses os nossos territórios ultramarinos. (...) Havemos de continuar em África. Sim! Mas não pela força das armas, nem pela sujeição dos Africanos. (...) Numa linha política (...) baseada na abertura, na liberalização (...), na autonomia dos territórios ultramarinos e no respeito pelo direito dos povos a disporem de si mesmos.”

António de Spínola, *Portugal e o futuro*, 1974 (adaptado)

Anexo 2: Mapa com as datas da descolonização após a Segunda Guerra Mundial.



Apêndice 26 - Documento de “Preparação da Comunicação à Turma” realizado pelo
grupo 4

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Preparação da comunicação à turma

Grupo n.º 4 Data da apresentação: 16/6/2021

Tema: <u>Guerra Colonial</u>		Pergunta de Partida: <u>Quais foram os países envolvidos na guerra colonial?</u>	
Assunto para explicar à turma	Quem explica?	Quanto tempo demora?	
Quanto tempo demora? (Qual o número de vítimas na guerra colonial).	D	2 minutos	
Explica as consequências e as imagens (como eram os métodos de controlo da guerra dos portugueses).	M	5 minutos.	
Quem da oposição à Guerra Colonial	K	2 minutos	
Imagens e responde a algumas perguntas (Quais foram os países envolvidos na guerra colonial).	MA	5 minutos.	
Quem da oposição à Guerra Colonial. (Quem os soldados foram enviados para os colónias).	MM	5 minutos.	

Os/As alunos/as:

D, MT, MM, K, MA

Apêndice 27 - Modelo da “Ficha de Heteroavaliação do Projeto”

Ficha de Heteroavaliação do Projeto

Nome: _____ N.º _____ Data: _____

Grupo avaliado n.º: _____ Tema: _____

1. Na comunicação à turma (seleciona com um 'X' uma ou mais opções):

- ☐ Os materiais foram bem mobilizados pelo grupo.
- ☐ Os materiais foram importantes para a apresentação e compreensão do projeto.
- ☐ Os materiais foram pobremente explorados pelo grupo durante a apresentação.
- ☐ O grupo limitou-se a ler a informação.

2. O projeto foi apresentado por (seleciona com um 'X' uma opção):

- ☐ Essencialmente, _____ elementos do grupo.
- ☐ Todos os elementos do grupo igualmente.

3. O tema do projeto foi exposto de forma, (seleciona com um 'X' uma opção):

- ☐ Muito clara.
- ☐ Clara.
- ☐ Pouco clara.
- ☐ Confusa.
- ☐ Muito confusa.

4. Após a apresentação do projeto, fiquei a saber (seleciona com um 'X' uma opção):

- ☐ Todos os assuntos que os colegas apresentaram.
- ☐ Quase todos os assuntos apresentados.
- ☐ Alguns dos assuntos apresentados.
- ☐ Quase nada do que foi apresentado.
- ☐ Nada do que foi apresentado.

5. Em próximas apresentações, sugiro que: _____

Apêndice 28 - Planificação do dia 18/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes

Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula irá proceder-se à **apresentação de dois trabalhos por projeto**, o primeiro será sobre o ensino primário durante Estado Novo e o segundo sobre a polícia política.

O primeiro grupo apresenta como pergunta de partida “Como era o ensino primário do Estado Novo?”. O grupo elaborou uma breve **apresentação** em formato *PowerPoint*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho, terminando com uma **dramatização** de uma aula do ensino primário do Estado Novo. A representação foi dinamizada pelo grupo, com base no **guião** construído para o efeito. Todos estes aspetos e intervenções estão **descritos** no documento “Preparação da Comunicação à Turma” realizado antecipadamente, já tendo em conta as sugestões de alteração realizadas pela professora.

O segundo grupo apresentou como pergunta de partida “Como atuava a polícia política?”. O grupo realizou uma **apresentação** em formato *PowerPoint*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho. No final da apresentação é **sugerido** um documentário da RTP Arquivos sobre as prisões políticas, intitulado “As grades que nos guardaram”. Todos estes aspetos e intervenções também estão descritos no documento preenchido pelo grupo de “Preparação da Comunicação à Turma”.

No início da aula, a turma, já com o conhecimento de que se continuará a apresentação final dos projetos, terá de se preparar para o preenchimento individual das **fichas de heteroavaliação dos projetos**. Cada grupo tem **20 minutos** para realizar a apresentação final do projeto e, ao terminar, são recolhidas as fichas de heteroavaliação preenchidas pelos colegas. A turma terá 5/10 minutos para **esclarecer** eventuais dúvidas que venham a ser colocadas ao grupo que expôs o trabalho.

Ao terminar a apresentação, cada grupo irá para o lugar e a professora procurará **intervir** para abranger o conteúdo relativo à propaganda durante o Estado Novo que está relacionado com ambos os temas que foram apresentados pelos dois grupos de trabalho. Primeiramente, será **visualizado** um **excerto do vídeo da RTP Ensina sobre a Exposição do Mundo Português** para dinamizar uma **troca de ideias** sobre a intenção e efeito desta Exposição e de que forma pode ser visto como uma estratégia de propaganda do Estado Novo. No final, em **diálogo com a turma**, será realizada uma **reflexão** sobre os diversos mecanismos de propaganda mobilizados durante o Estado Novo, tanto no ensino, apresentado pelo **primeiro grupo**, como na cultura através de livros, jornais, filmes, exposições. Quando as estratégias de propaganda não impediam os opositores ao regime, recorria-se a meios de repressão, essencialmente praticados pela polícia política, como foi referido pelo **segundo grupo**.

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

Aula n.º: 9 (45')

Data: 18 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra	História Estado Novo Ditadura Mocidade Portuguesa Propaganda Censura Polícia Política	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Como era o ensino primário do Estado Novo?	Apresentação de um PowerPoint e de uma dramatização realizada pelo grupo de trabalho sobre o ensino primário do Estado Novo: - Compreender como funcionava uma aula do ensino primário do Estado Novo; - Reconhecer o que era a palmatória ou “menina dos 5 olhos”; - Indicar qual era o material escolar utilizado pelos alunos do ensino primário; - Identificar as organizações que colaboraram com a escola durante o Estado Novo; - Justificar a utilização do manual único.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas;

colonial, oposição, liberdade de expressão.		2. Como atuava a polícia política? 3. Quais os mecanismos utilizados pelo Estado Novo para prevenir as oposições ao regime?	Apresentação de um PowerPoint construído pelo grupo de trabalho sobre a polícia política: - Enunciar o que era a polícia política do Estado Novo; - Indicar as funções da polícia política; - Reconhecer as diferentes designações atribuídas à polícia política durante o Estado Novo; - Relacionar as denominações atribuídas à polícia política aos diferentes períodos do Estado Novo; - Identificar algumas razões que levavam a que as pessoas fossem presas pela polícia política; - Mostrar exemplos dos locais onde eram presos os opositores ao regime através de imagens recolhidas no site <i>Cartões com História</i>⁴⁴; - Apresentar testemunhos de pessoas que foram perseguidas e/ou presas pela polícia política. Visualização de um excerto do vídeo da RTP Ensina⁴⁵ sobre a Exposição do Mundo Português: - Reconhecer o que foi a Exposição do Mundo Português apresentada em 1940;	Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/ autónomo (C, D, F, G, I, J)	• O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
---	--	---	---	--	---

⁴⁴ Link para o tópico “Prisões Políticas” no site *Cartões com História*:

⁴⁵ Vídeo da RTP Ensina sobre a Exposição do Mundo Português (excerto: 3:40 - 5:20): <https://ensina.rtp.pt/artigo/exposicao-do-mundo-portugues/>

			- Indicar algumas estratégias de propaganda mobilizadas pelo regime ditatorial; - Refletir sobre a aplicação de mecanismos de propaganda e repressão na prevenção de oposições ao regime		
--	--	--	--	--	--

Sumário: Apresentação final do projeto sobre: Ensino Primário do Estado Novo - *Como era o ensino primário do Estado Novo*; Ação da polícia política - *Como atuava a polícia política*. Estratégias de propaganda - a Exposição do Mundo Português.

Apêndice 29 - Guião da dramatização realizada pelo grupo 1

Narrador explica o cenário (W) : A sala de aula do é composta por carteiras com tinteiro para os alunos escreverem no caderno diário. Cada aluno tem direito a uma lousa e uma caneta de aparo, levando sempre consigo o manual escolar devidamente revisto para que integre todos os valores do Estado Novo e seja feita propaganda através do seu uso pelas crianças. A professora tem a sua secretária sobre um estrado alto para que possa ver toda a turma. Na sua posse tem uma palmatória (também conhecida como “menina de 5 olhos”) ou uma régua, normalmente de madeira. Para poder limpar o excesso de tinta dos trabalhos realizados pelos alunos é usado um mata-borrão. Na parede pode encontrar-se o mapa de Portugal e o mapa das colónias e, como em todas as salas, a fotografia do Presidente da República (neste caso Óscar Carmona), a fotografia do Presidente do Conselho de Ministros (António de Oliveira Salazar) e um cruxifixo. A aula começa, as alunas entram, sentam-se e preparam-se para dar início com a ordem da professora.

Tudo acontece numa turma do 4.º ano na Escola Básica do 1.º Ciclo de Aldeia de Joanes, no Fundão. As turmas eram separadas e as raparigas usavam batas brancas como uniforme.

Cena 1 - com a imagem da parede da sala de fundo **(W)** *altera no PowerPoint*

Professora (ML) : Bom dia, alunas!

Alunas em coro (MA e I) : Bom dia Sra. Professora!

Professora (ML) : Como é habitual, vamos rezar e cantar o hino. Levantem-se imediatamente.

Todas: Em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo. Ámen.

Professora (ML) : Jesus, divino mestre,

Todas: ilumina a minha inteligência, dirige a minha vontade, purifica o meu coração, para que eu seja sempre cristão fiel a Deus e cidadão útil à Pátria. Pai-Nosso, Ave-Maria, Glória.

Narrador (W) : A seguir à reza, a professora e as alunas levantam-se, colocam a mão direita sobre o coração e começa a soar o hino.

Professora (ML) : Muito bem, vamos continuar a aula. *(pega na régua e vai ler com as alunas)* Escrevam a data de hoje no vosso caderno diário, 15 de novembro de 1945. Todas fizeram o trabalho de casa?

Alunas em coro (MA e I): Sim Sra. Professora.

Professora (ML): Coloquem na minha secretária.

Aluna 1 (MA) *(dirige-se à secretária)* Aqui, Sra. Professora.

Professora (ML): Muito bem! *(olha para I percebendo que esta não se levanta)* A menina não entrega? Com que então não fez o trabalho de casa! Já sabe o que lhe espera... palmatória! *(finge bater com a régua que simboliza a palmatória na mão da aluna)* Como é que a menina quer cuidar da sua família e do seu futuro marido se não tem responsabilidade? Mais uma e sabe que vai para o canto com as orelhas de burro na cabeça, vão assentar mesmo bem! *(continua a aula virando as costas à aluna e divagando)* Antes de mais vamos só relembrar que daqui a uns dias realizam-se as eleições legislativas, já devem ter ouvido lá em casa, sabem em quem se deve votar certo? *(as alunas tentam responder, mas são imediatamente interrompidas)* Exatamente! Nos deputados da União Nacional, apoiada pelo excelentíssimo Presidente do Conselho de Ministros, António de Oliveira Salazar.

Cena 2 - com a imagem do quadro de fundo (W) *(altera no PowerPoint)*

Narrador (W): A aula continua normalmente, as alunas são repreendidas e a professora recorre à humilhação, intimidação e castigos para controlar o comportamento. Qualquer referência ao Presidente do Conselho de Ministros ou ao Presidente da República era enaltecida e estes eram elogiados sempre que era pertinente. Para falar das colónias utilizava-se o mapa das colónias.

Professora (ML): Bem, parece que a aula chegou ao fim. Vamos relizar a reza para poderem sair ordeiramente. Graças Vos damos, Senhor,

Todas: por todos os benefícios que nos tendes concedido. Ámen.

Professora (ML): Abençoai, Senhor,

Todas: a Vossa Igreja, a nossa Pátria, os nossos Governantes, as nossas famílias e todas as escolas de Portugal. Pai-Nosso, Ave-Maria, Glória. Em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo Ámen.

Apêndice 30 - Documento de “Preparação da Comunicação à Turma” realizado pelo grupo 1

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Preparação da comunicação à turma

Grupo n.º 1 Data da apresentação: 18/06/2021

Tema: Ensino no Estado Novo Pergunta de Partida: Como era o Ensino primário no Estado Novo?		
Assunto para explicar à turma	Quem explica?	Quanto tempo demora?
Como funcionava uma aula de Estado Novo?	(ML)	3 minutos
Como evoluiu a escolarização em Portugal durante o Estado Novo?	(W)	2 minutos
Quais as organizações que colaboraram com a escola? - O que era a palmatória?	(MA)	2 minutos
Qual era o material escolar dos alunos? - O que era o manual único?	(I)	2 minutos
Imagens de power point	(ML e W)	2 minutos

ML, MA, W e I

Apêndice 31 - Documento de “Preparação da Comunicação à Turma” realizado pelo grupo 2

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Preparação da comunicação à turma

Grupo n.º 2 (2021) Data da apresentação: 18 Junho

Tema: (...) Pergunta de Partida: (...)		
Assunto para explicar à turma	Quem explica?	Quanto tempo demora?
o que era a polícia política? Quais ^{eram} são as funções da polícia política?	L	5 minutos
o que levava as pessoas a serem perseguidas ?	ML	3 minutos
Quais as designações atribuídas à polícia política durante o estado novo?	JS	3 minutos
onde eram feitos os opositores ao estado?	MA	3 minutos
Estariam algumas das pessoas perseguidas pela polícia política ainda vivas?	JA	6 minutos

Os/As alunos/as:

JA, L, ML, JS, MA

Apêndice 32 - Planificação do dia 23/06/2021: 6.º F

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: Nesta aula irá proceder-se à **apresentação do último trabalho por projeto** sobre António de Oliveira Salazar. O grupo apresenta como pergunta de partida “Quem foi António de Oliveira Salazar?”. O grupo elaborou uma breve **apresentação** em formato *Genial.ly*, com as respostas às perguntas-chave que definiram para a orientação do trabalho. Todos estes aspetos e intervenções estão **descritos** no documento “Preparação da Comunicação à Turma” realizado antecipadamente, já tendo em conta as sugestões de alteração realizadas pela professora. No início da aula, a turma, já com o conhecimento de que se continuará a apresentação final dos projetos, terá de se preparar para o preenchimento individual das **fichas de heteroavaliação dos projetos**. Cada grupo tem **20 minutos** para realizar a apresentação final do projeto e, ao terminar, são recolhidas as fichas de heteroavaliação preenchidas pelos colegas. A turma terá 5/10 minutos para **esclarecer** eventuais dúvidas que venham a ser colocadas ao grupo que expôs o trabalho.

Ao terminar a apresentação, o grupo irá para o lugar e a professora procurará **intervir** para abranger o conteúdo relativo à oposição ao regime do Estado Novo. Primeiramente, os/as alunos/as irão ser **confrontados** com o facto de existirem, como foi apresentado nos trabalhos realizados pelos colegas, mecanismos de repressão e propaganda que procuravam, em parte, impedir contestação e oposição ao regime. Depois de um **pequeno diálogo com a turma** sobre esse assunto, serão **guiados** para a página 104 do manual onde será **lido** o texto A sobre o movimento de unidade que congregava a oposição em 1945, fazendo um paralelismo com o documento 3 da página 105 que apresenta a cronologia da oposição ao Estado Novo. Ao **analisarem** a cronologia, os/as alunos/as serão orientados para dar a sua opinião sobre quem seria Humberto Delgado e qual a sua posição nas eleições de 1958. Seguidamente, será **visualizado** um **vídeo da RTP Ensina sobre Humberto Delgado** para dinamizar uma **troca de ideias** sobre a sua candidatura que reuniu o apoio da maioria dos opositores e de que forma respondeu Salazar à oposição durante e após as eleições. No final, em **diálogo com a turma**, será **analisado** o **documento B da página 98 do manual** sobre a maneira de censurar as estratégias de campanha eleitoral que apelassem ao apoio de Humberto Delgado e reprimir os opositores ao Estado.

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Aula n.º: 10 (45')

Data: 23 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição,	História Estado Novo Ditadura Oposição	Motivação Diálogo informal com os alunos: 1. Quem foi António de Oliveira Salazar?	Apresentação de um friso cronológico realizado pelo grupo de trabalho sobre a biografia de António de Oliveira Salazar: - Indicar quando e onde nasceu António de Oliveira Salazar; - Reconhecer como chegou Salazar ao poder; - Identificar os valores defendidos por Salazar; - Nomear o regime que Salazar representava; - Destacar os cargos políticos desempenhados por Salazar;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Questionador	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias; - Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas;

liberdade de expressão.		2. Quem se opunha a António de Oliveira Salazar? 3. O que aconteceu em 1958, durante as eleições presidenciais?	- Constatar o que levou à saída de Salazar do poder; Leitura do texto A⁴⁶ da página 104 do manual e análise do documento 3⁴⁷ da página 105 do manual sobre a oposição à ditadura: - Reconhecer que sempre existiram opositores à ditadura salazarista; - Indicar qual a organização política que, em 1945, se candidatou às eleições para a Assembleia Nacional; - Enunciar três das razões pelas quais o MUD desistiu das eleições; - Compreender a resposta do Estado Novo face à oposição ao regime durante a campanha eleitoral; Visualização de um vídeo do RTP Ensina sobre Humberto Delgado, o “general sem medo”⁴⁸ e análise do documento B da página 98 do manual⁴⁹: - Indicar quem foi Humberto Delgado; - Identificar a influência do Humberto Delgado entre os opositores à ditadura;	(A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, F, G, I, J)	• O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
-------------------------	--	---	---	--	--

⁴⁶ Consultar anexo 1.

⁴⁷ Consultar anexo 2.

⁴⁸ Link do vídeo da RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/humberto-delgado/>

⁴⁹ Consultar anexo 2.

			- Compreender o desfecho das eleições presidenciais de 1958; - Reconhecer a ação da PIDE no assassinato de Humberto Delgado.		
--	--	--	--	--	--

Sumário: Apresentação final do projeto sobre: António de Oliveira Salazar - *Quem foi António de Oliveira Salazar*. Oposição à ditadura.

Anexos

Anexo 1: Texto A da página 104 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Como foi a oposição à ditadura*.

A **Como foi a oposição à ditadura?**

Apesar da forte repressão, houve sempre **opositores à ditadura salazarista**. A oposição agia clandestinamente, ou seja, em segredo. Muitos dos opositores foram perseguidos pela polícia política, sendo obrigados a refugiar-se fora de Portugal. Eram os **exilados políticos**.

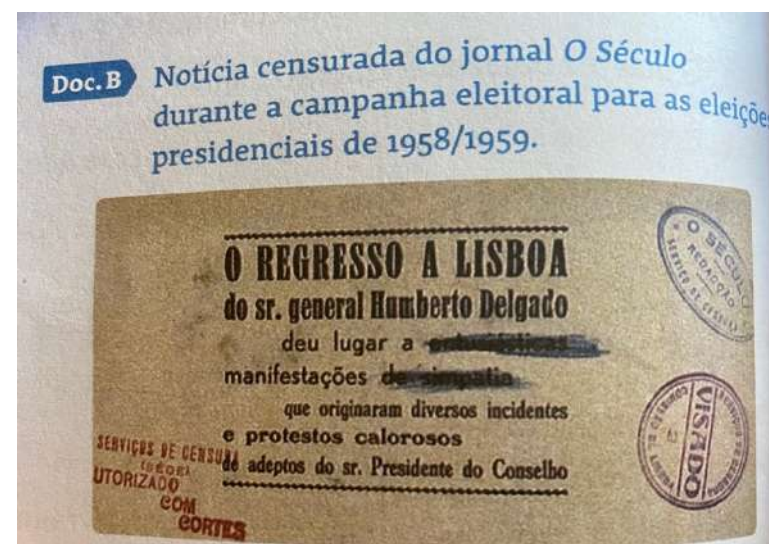
Pressionado por vários países democráticos, Salazar, marcou eleições para os deputados da Assembleia Nacional, em 1945, garantindo que seriam livres. Os opositores políticos uniram-se no **Movimento de Unidade Democrática (MUD)**. No entanto, a oposição nunca pôde fazer uma campanha eleitoral de forma livre. Muitas pessoas, suspeitas de estarem contra o Estado Novo, foram retiradas dos cadernos eleitorais, ficando impedidas de votar. O MUD acabaria por desistir destas eleições.

Anexo 2: Documento 3 da página 105 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Cronologia da oposição ao Estado Novo*.

1945	A União Nacional elege todos os deputados, pois o MUD desistiu das eleições por não serem livres.
1958	Eleições presidenciais. Humberto Delgado tem o apoio de toda a oposição. Américo Tomás, apoiado pela ditadura, é declarado vencedor.
1962	Estudantes protestam em Lisboa, sendo violentamente reprimidos pela polícia.
1965	Humberto Delgado é assassinado pela PIDE.

Doc. 3 | Cronologia da oposição ao Estado Novo.

Anexo 3: Documento B da página 98 do manual “Máquina do Tempo 6” (ASA) sobre *Notícia censurada do jornal O Século durante a campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 1958/1959*.



Apêndice 33 - Documento de “Preparação da Comunicação à Turma” realizado pelo grupo 3

6.º F

Ano Letivo: 2020/2021

Preparação da comunicação à turma

Grupo n.º 3 Data da apresentação: 23/6/21

Tema: (...)		Pergunta de Partida: (...)
Assunto para explicar à turma	Quem explica?	Quanto tempo demora?
Como chegou Salazar ao poder, para o cargo político desempenhado por Salazar.	D	(...)
Quando e onde nasceu António de Salazar e imagens	S	(...)
Quais os valores defendidos por Salazar, qual era o regime que Salazar representava	R	(...)
Quais os cargos políticos desempenhados por Salazar.	A	(...)

Os/As alunos/as:

D, S, R, A

Apêndice 34 - Planificação do dia 25/06/2021: 6.ºF

Escola: Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia
Nome da estagiária: Joana Rosa Antunes Lopes
Ano de escolaridade/ turma: 6.º ano – 6.º F
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Fundamentação pedagógico-didática: A aula vai começar com uma pequena **dinamização de um diálogo** com os/as alunos/as sobre os trabalhos desenvolvidos e apresentados nas últimas sessões, realizando uma **reflexão** sobre a importância do trabalho para o desenvolvimento dos conhecimentos relativos aos conteúdos explorados pelo grupo turma. Depois da **partilha** feita pelos/as alunos/as, é explicado que será realizada uma **análise** geral do período estudado para que possam organizar todas as ideias apresentadas nas sessões e **verificar** se compreenderam os temas abordados durante as sessões. Será **projetado** no quadro um **esquema sobre o Estado Novo** e à medida que se **analisa** o esquema serão **escritas** no quadro negro **ideias-chave** que os/as alunos/as devem passar para o caderno diário. Enquanto o esquema é interpretado, a turma será desafiada a **relacionar** os assuntos apresentados aos temas dos trabalhos de grupo expostos nas últimas sessões, assim podem **identificar** os conteúdos que cada grupo trabalhou e investigou. Depois de interpretar o esquema e esclarecer eventuais dúvidas que surjam, os/as alunos/as serão desafiados a **realizar um quizz através da plataforma Kahoot**, utilizando os telemóveis ou *tablets* disponibilizados pela Biblioteca Escolar, para que possam testar os conhecimentos. Esta tarefa está organizada pela ordem das apresentações realizadas pelos grupos de trabalho. No total a turma deve responder a 18 questões de escolha múltipla ou verdadeiro/falso e, no fim, são **verificadas** as respostas às questões onde experimentaram mais dificuldades. Após resolverem o *quizz*, as questões serão **analisadas** uma a uma para **verificar** as respostas corretas. O tempo restante da aula deve ser despendido na **realização de um inquérito por questionário** no âmbito do meu projeto de investigação-ação.

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

Aula n.º: 11 (90')

Data: 25 de junho de 2021

Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes)	Identificar/ Aplicar conceitos	Questões orientadoras	Aspetos metodológicos (estratégias e recursos)	Descritores	Avaliação
- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e	História Estado Novo Ditadura Autoritarismo Colónia Guerra Colonial	Motivação 1. Como foi o período do Estado Novo?	Análise e leitura de um esquema ⁵⁰ sobre o Estado Novo: - Identificar os antecedentes do Estado Novo; - Ordenar cronologicamente os acontecimentos durante o período do Estado Novo; - Destacar as principais características do Estado Novo; - Elencar as principais ações da oposição ao Estado Novo. - Indicar quem sucedeu a António de Oliveira Salazar.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	• Observação direta. O/A aluno/a é capaz de: - Expressar oralmente as suas ideias;

⁵⁰ Consultar anexo 1.

a existência de um partido único; - Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo; - Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.	Constituição União Nacional Mocidade Portuguesa Legião Portuguesa Censura Polícia Política	2. O que fiquei a saber acerca do Estado Novo?	- Esclarecer em que consistiu a “Primavera Marcelista”. - Caracterizar a Guerra Colonial. Resolução de um <i>quizz</i> no <i>Kahoot</i>⁵¹: - Compreender que a intenção de Salazar manter as colónias era com a ideia de transmitir que Portugal era um grande país; - Elencar as colónias que estiveram envolvidas na Guerra Colonial; - Enunciar o período de tempo em que desenrolou a Guerra Colonial; - Indicar as funções da polícia política; - Designar os instrumentos de repressão do Estado Novo; - Reconhecer o que era a palmatória ou “menina dos 5 olhos”; - Identificar as organizações que colaboraram com a escola durante o Estado Novo; - Referir os valores defendidos por Salazar; - Indicar algumas formas de divulgação dos ideais do Estado Novo;	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, F, G, I, J)	- Fundamentar as suas opiniões; - Cooperar com os colegas; • O/A aluno/a demonstra: - Interesse e empenho ao longo da aula; - Autonomia na resolução das tarefas; - Sentido crítico durante
--	--	---	---	---	---

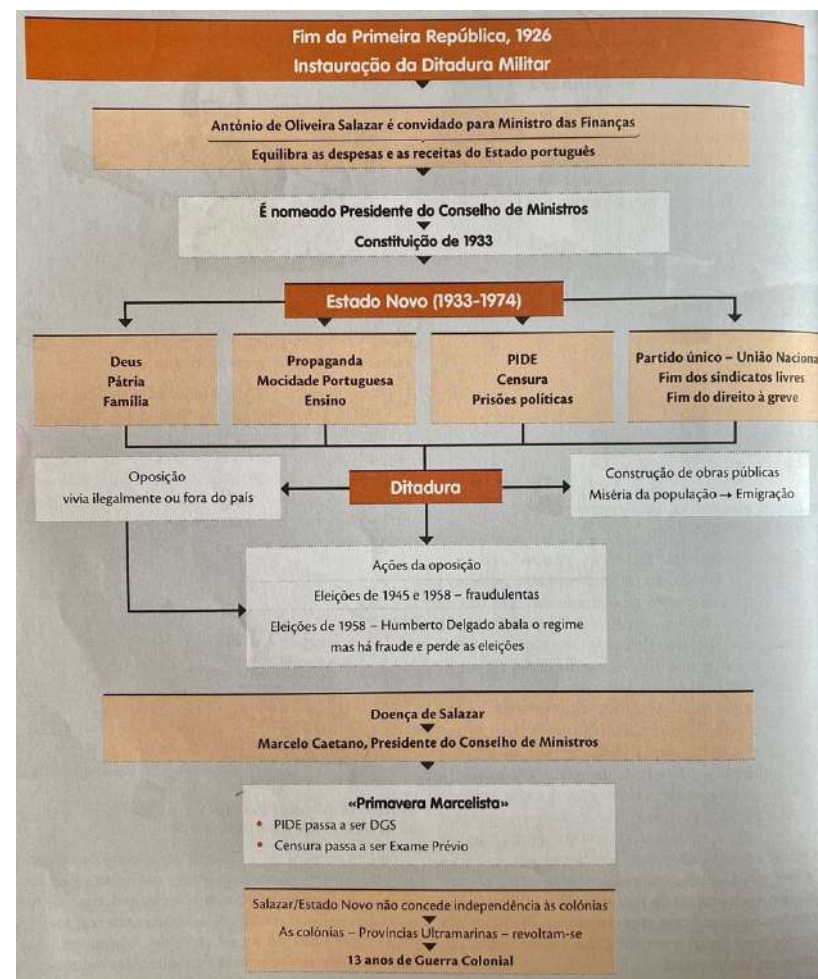
⁵¹ Consultar anexo 2.

			- Destacar os cargos políticos desempenhados por Salazar; - Constatar o que levou à saída de Salazar do poder; - Reconhecer os mecanismos utilizados pelo governo de Salazar para reprimir os opositores;		
--	--	--	--	--	--

Sumário: O Estado Novo: apresentação de um esquema de “Ponto por ponto”. Realização de um quizz no Kahoot sobre o Estado Novo. Preenchimento de um inquérito por questionário.

Anexos

Anexo 1: Esquema apresentado sobre o período do Estado Novo



Anexo 2: 18 questões do Kahoot

Qual será o significado do título do mapa: "Portugal não é um país pequeno"?



▲ Portugal também dominava Espanha e França.

◆ Angola e Moçambique faziam parte do continente europeu.

● Não tinha qualquer significado.

■ Portugal dominava territórios distantes e isso fazia dele um grande país.

Quais as colónias que se opuseram ao domínio português através das armas?



▲ Argélia, Guiné e Moçambique

◆ Angola, Guiné e Moçambique

● Angola, Madagáscar e Moçambique

■ Guiné e Camarões

Quantos anos durou a Guerra Colonial?



▲ 13 anos (1961-1974)

◆ 10 anos (1964-1974)

● 12 anos (1963-1974)

■ 15 anos (1961-1976)

A polícia política era utilizada para proteger e defender os cidadãos.



◆ True

▲ False

Que cargo político ocupava Salazar em 1928?  Presidente do Conselho de Ministros Presidente da República Ministro das Finanças Ainda não tinha um cargo político	Durante quantos anos foi António de Oliveira Salazar presidente do Conselho de Ministros?  40 anos 36 anos 30 anos 33 anos	As eleições de 1945 foram livres?  Sim, o Movimento de Unidade Democrática fez livremente a campanha eleitoral Não, o governo tomou medidas para travar o MUD e impediu votações Add answer 3 (optional) Add answer 4 (optional)
Quais as consequências políticas das presidenciais de 1958?  As eleições presidenciais decorreram normalmente, sem fraudes. A candidatura de Humberto Delgado não desestabilizou o regime salazarista. O general Humberto Delgado candidatou-se às eleições presidenciais de 1958. O almirante Américo Tomás, candidato da União Nacional, perdeu as eleições.	Quem substituiu Salazar após o seu acidente em 1968?  Américo Tomás António de Spínola Albino dos Reis Marcelo Caetano	O Estado Novo foi um regime autoritário e repressivo.  True False

