



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Metodologia de trabalho por projeto e desenvolvimento da narrativa histórica. 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

2026, Fabiana Isabel Futuro Teixeira



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Fabiana Isabel Futuro Teixeira

Metodologia de trabalho por projeto e desenvolvimento da narrativa histórica. 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 Português e
História e

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

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota

Fevereiro 2026

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização, a quem manifesto o meu mais sincero agradecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, agradeço profundamente a orientação, a atenção permanente, a serenidade e a preocupação demonstrada em todos os momentos determinantes deste percurso, que foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À Professora Cooperante Edite Fernandes, expresso a minha profunda gratidão por, ao longo do meu percurso académico, ter tido o privilégio de contactar com uma profissional e pessoa tão inspiradora. Agradeço a forma generosa como me acolheu e orientou, bem como a abertura constante ao diálogo e à aprendizagem. A partilha de saberes, os desafios propostos, a liberdade concedida, o apoio permanente e a opinião sempre sincera marcaram profundamente a minha formação, evidenciando a importância da relação humana no processo educativo.

A todos os alunos que participaram neste estudo, deixo um profundo agradecimento pelo contributo que deram ao meu crescimento pessoal e académico. O percurso partilhado, os desafios enfrentados e os momentos de aprendizagem ao longo destes meses tornaram esta experiência especialmente enriquecedora.

Às minhas amigas de infância - Joana, Catarina, Beatriz e Márcia - agradeço a amizade de sempre, o apoio e a presença constante ao longo de todo o meu percurso académico.

Embora a adaptação a Coimbra não tenha sido imediata, foi ao longo deste percurso que encontrei e construí as minhas pessoas. À Madalena, Maria João, Mariana, Sofia, Tânia e Sandy, agradeço a amizade, o apoio e os laços criados, que fizeram deste caminho uma experiência profundamente enriquecedora.

Agradeço também a todos aqueles com quem me cruzei ao longo deste percurso e que, de alguma forma, o tornaram mais completo, em especial à Rita, Joana e ao Rafa.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e por nunca deixarem de acreditar nos meus sonhos, pela força nos momentos difíceis e por celebrarem comigo cada conquista. Obrigado por estarem sempre presentes.

À minha irmã, por estar sempre ao meu lado, por ser o meu braço direito e por partilhar comigo o gosto pelo ensino. Obrigado pelas aprendizagens partilhadas, pelas conversas inspiradoras e pelo apoio contínuo ao longo deste percurso.

Ao Sérgio, por me transmitir sempre a tranquilidade de que tudo se resolve, e de que não há motivos para ter medo.

À minha afilhada, a minha bebé Inês, o maior presente da minha vida, que mesmo sem o saber ofereceu-me abraços e beijinhos reconfortantes nos dias mais difíceis.

Ao meu namorado, por estar sempre ao meu lado, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio incansável. Obrigado por me amparares nos momentos mais difíceis e por encontrares sempre as palavras certas.

Às minhas estrelinhas, que sei que estariam orgulhosas de cada passo deste percurso.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Paulo Freire

Metodologia de trabalho por projeto e desenvolvimento da consciência narrativa em História. Um estudo com alunos/as 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 2024/2025, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, com uma turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo centrou-se na construção de narrativas históricas a partir da metodologia de trabalho por projeto, aplicada aos conteúdos relativos à segunda metade do século XIX e Portugal no século XX. Procurou-se compreender de que forma esta abordagem pedagógica contribui para a construção de narrativas históricas, analisando a mobilização de conhecimentos históricos, a evolução das competências narrativas e também o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Metodologicamente, recorreu-se às técnicas de observação e ao inquérito por questionário, sendo os dados tratados através de análise de conteúdo, com base na tipologia de narrativas históricas de Rüsen (2011): tradicional, exemplar, crítica e genética.

Observou-se que esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento das competências narrativas e históricas dos alunos. De forma geral, verificou-se uma evolução significativa na forma como organizam e interpretam os acontecimentos históricos, evidenciando maior capacidade de compreensão temporal e de atribuição de sentido ao passado. Constatou-se, assim, que o trabalho por projeto favorece o desenvolvimento da consciência histórica e promove aprendizagens mais ativas e significativas.

Palavras-chave: Narrativa Histórica; Consciência Histórica; Metodologia de Trabalho por Projeto; 2.º Ciclo do Ensino Básico

Project-based learning methodology and the development of narrative consciousness in History: A study with 6th-grade students.

Abstract: The present report results from an action-research project carried out during the curricular internship, in the 2024/2025 school year, within the subject of History and Geography of Portugal, with a 6th-grade class of the 2nd Cycle of Basic Education.

The study focused on the construction of historical narratives based on the project-based learning methodology, applied to content related to the second half of the 19th century and Portugal in the 20th century. The aim was to understand how this pedagogical approach contributes to the construction of historical narratives, by analysing the mobilisation of historical knowledge, the development of narrative skills, and the growth of students' historical consciousness.

Methodologically, observation techniques and questionnaire surveys were used, and the data were processed through content analysis, based on Rüsen's (2011) typology of historical narratives: traditional, exemplary, critical, and genetic.

It was observed that this methodology contributed to the development of students' narrative and historical skills. Overall, there was significant progress in the way they organise and interpret historical events, showing greater capacity for temporal understanding and for attributing meaning to the past. Thus, it was found that project-based learning fosters the development of historical consciousness and promotes more active and meaningful learning.

Keywords: Historical Narrative; Historical Consciousness; Project-Based Learning Methodology; 2nd Cycle of Basic Education

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Conceitos de Segunda-Ordem	5
1.1. Evidência histórica	7
1.2. Consciência histórica	10
1.3. O conceito de narrativa histórica	12
1.3.1. Quatro propostas de narrativas históricas	17
2. Metodologia do Trabalho por Projeto	22
2.1. Origem da metodologia de trabalho por projeto	22
2.2. O conceito de trabalho por projeto	25
2.3. Fases do trabalho por projeto	28
2.4. O papel do professor	30
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA SALA DE AULA	31
CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS	36
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	46
1. Explicação das Intervenções	47
2. Desenvolvimento das Intervenções Pedagógicas	48
3. Apresentação das Sessões	51
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES	116

Lista de abreviaturas

AECC - Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro

ATL - Atividade de Tempos Livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

LGP - Língua Gestual Portuguesa

MEM - Movimento da Escola Moderna

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLNM - Português Língua Não Materna

PMA - Programas de Promoção das Aprendizagens

PPI - Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitários

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Lista de figuras

TABELA 1 - OS QUATRO TIPOS DE NARRATIVA HISTÓRICA, PROPOSTO POR RÜSEN..... 17

TABELA 2 - CRONOGRAMA DAS SESSÕES DA 1.ª INTERVENÇÃO 52

TABELA 3 - CRONOGRAMA DAS SESSÕES DA 2.ª INTERVENÇÃO 59

INTRODUÇÃO

O presente relatório final decorre de um estudo realizado 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 (CEB), desenvolvido na unidade curricular de Prática Educativa II – História e Geografia de Portugal. Ao longo do período de estágio, surgiu o interesse em compreender de que forma os alunos constroem narrativas históricas e em que medida determinadas metodologias de ensino podem influenciar esse processo. Esta questão revelou-se pertinente, não só pela sua relevância no ensino da História, mas também pelo potencial que oferece para refletir sobre práticas pedagógicas adequadas aos alunos deste nível de ensino.

A intervenção pedagógica foi realizada com uma turma composta por vinte alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. As atividades e estratégias utilizadas foram cuidadosamente ajustadas às características, ritmos e necessidades do grupo, procurando sempre fomentar o envolvimento dos alunos e criar condições favoráveis à aprendizagem.

Para enquadrar o desenvolvimento do estudo, este relatório descreve as diferentes etapas do projeto de investigação-ação levado a cabo no ano letivo de 2024/2025, numa escola do 2.º CEB. A investigação organizou-se a partir da questão: “De que forma a metodologia de trabalho por projeto contribui para a construção de narrativas históricas?”. A partir desta problemática, definiram-se os seguintes objetivos: analisar de que modo o trabalho por projeto favorece a mobilização de conhecimentos históricos; aferir a evolução da competência narrativa dos alunos ao longo do projeto; avaliar de que forma as estratégias educativas aplicadas contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos; compreender as conceções e perceções dos alunos sobre o trabalho por projeto como forma de aprender e comunicar História.

No que respeita à estrutura, o relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, cada um dedicado a uma dimensão específica do estudo. O Capítulo 1 apresenta o enquadramento teórico do estudo, abordando os conceitos de segunda ordem fundamentais para a aprendizagem histórica - evidência histórica, consciência histórica e narrativa histórica - incluindo diferentes tipologias de narrativas. Integra também uma análise da metodologia de trabalho por projeto, descrevendo a sua origem,

características, fases e o papel do professor. Este enquadramento oferece as bases conceptuais que sustentam a investigação e orientam a leitura das produções dos alunos.

O Capítulo 2 caracteriza o contexto educativo onde o estudo foi desenvolvido, descrevendo o agrupamento e a escola, bem como as principais características da turma participante. Esta contextualização permite compreender o ambiente real de aprendizagem e as especificidades dos colaboradores do estudo, fundamentais para interpretar o processo e os resultados da intervenção.

O Capítulo 3 explicita a metodologia adotada, enquadrada na investigação qualitativa e na investigação-ação. Apresenta a questão de partida, os objetivos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como descreve os procedimentos de análise, desenvolvidos com base na análise de conteúdo e na triangulação das informações recolhidas.

O Capítulo 4 descreve a intervenção pedagógica implementada, incluindo uma síntese das sessões dinamizadas e a metodologia mobilizada. Analisa também o conjunto de atividades desenvolvidas com os alunos e discute a forma como estas contribuíram para a promoção das competências narrativas e para o envolvimento ativo da turma no trabalho por projeto.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta e discute os resultados obtidos nas duas fases do estudo. A análise das produções narrativas dos alunos, realizada com base em categorias construídas a partir da literatura, permite acompanhar a evolução das suas aprendizagens ao longo do processo. O capítulo inclui ainda a classificação das narrativas segundo os tipos definidos por Rüsen (2011), contribuindo para compreender o desenvolvimento da competência narrativa histórica.

O relatório encerra, naturalmente, com as considerações finais, nas quais se desenvolve uma reflexão crítica orientada pela pergunta de partida e pelos objetivos definidos. Procura-se avaliar o percurso realizado, evidenciando os contributos e limitações do estudo, ao mesmo tempo que se equacionam novos caminhos de aprofundamento que possam sustentar futuras investigações nesta área.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, articulando os contributos da literatura com a análise do tema em estudo. Assume-se como objetivo central explicar os conceitos de evidência histórica, consciência histórica e narrativa histórica, considerados fundamentais para compreender os processos de aprendizagem da História pelas crianças. Estes conceitos de segunda ordem assumem-se como categorias analíticas que orientam a investigação-ação, permitindo não estruturar apenas as atividades desenvolvidas, mas também favorecer o desenvolvimento de competências históricas nos alunos. Ao longo deste capítulo, discutir-se-á a relevância da evidência histórica na construção do pensamento crítico, o papel da consciência histórica na formação da identidade e da orientação temporal, bem como a função da narrativa histórica na interpretação e comunicação do passado. A mobilização destes conceitos procura valorizar uma aprendizagem ativa e reflexiva da História, estimulando os alunos a interpretar os documentos, problematizar fontes e elaborar narrativas.

Por fim, reflete-se sobre a relação entre o desenvolvimento destas competências e a promoção da autonomia na aprendizagem da História. Destaca-se, neste âmbito, a pertinência da metodologia do trabalho por projeto como estratégia pedagógica que estimula a participação ativa dos alunos, a cooperação e pensamento crítico. Procura-se compreender de que modo esta abordagem, ao integrar pesquisa, problematização e construção coletiva do saber, pode potenciar de forma significativa e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de compreender a complexidade do passado e do presente.

1. Conceitos de Segunda-Ordem

A fundamentação teórica organizou-se em torno de três dimensões centrais: evidência histórica, consciência histórica e competência narrativa. Para que o estudo da História seja considerado “realmente histórico”, utilizando as palavras de Rogers (Rogers, 1980, p.19), é necessário distinguir entre História substantiva e ideias de segunda ordem da História (Lee & Ashby, 2000), isto é, entre os conteúdos da História (os assuntos que a História trata) e os procedimentos (a forma de fazer História). Isto significa diferenciar,

por um lado, os conteúdos da História - os temas e acontecimentos que a História trata - e, por outro, os procedimentos e conceitos que caracterizam o modo de fazer História, conferindo-lhe estatuto de disciplina e de forma específica de conhecimento. Não se trata, portanto, de diminuir a importância do conhecimento histórico, pelo contrário, este deve ser encarado com seriedade, exigindo compreensão e aprofundamento.

Para que a História tenha razão de ser, segundo Peter Lee (2008), é necessário que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina (ideias de segunda ordem) caminhem juntos, possibilitando o desenvolvimento da orientação temporal, isto é, da consciência histórica. Dentro deste princípio, 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 mobilizá-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, apesar de não surgirem de forma explícita na produção do historiador, desempenham um papel estruturante na organização do conhecimento, orientando a compreensão do público que procura aprender História. Não se espera que os alunos produzam História ao mesmo nível que os historiadores, mas sim que compreendam o que é a História e de que modo ela é construída, de forma a progredirem na interpretação do que lhes é transmitido tanto pelos historiadores como pelos professores. Acresce que, a integração da reflexão sobre estes conceitos no contexto escolar, possibilita a professores e alunos pensar sobre a sua própria aprendizagem, promovendo assim, o desenvolvimento de capacidades metacognitivas (Lee, 2005). Ainda Veríssimo (2012) refere:

“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).

Salienta-se que, os conceitos de segunda ordem são entendidos como operações mentais complexas e, no ensino da História, devem assumir-se como um objetivo central. Estes conceitos constituem um instrumento essencial para a compreensão do conhecimento histórico, na medida em que, contribuem para a formação das ideias históricas nas crianças.

Desta forma, é possível concluir que os conceitos de segunda ordem assumem particular relevância na disciplina de História, pois permitem que o aluno compreenda a organização do conhecimento histórico e dos conteúdos substantivos, instrumentalizando-os para a apropriação efetiva e para a reelaboração desses saberes, cuja utilização ultrapassa os limites do universo escolar (Aguiar, 2012).

1.1. Evidência histórica

No processo de ensino-aprendizagem da História, é fundamental que o aluno participe ativamente na construção do conhecimento, cabendo à escola e aos professores sugerirem técnicas que estimulem o desenvolvimento do pensamento histórico. A ideia de evidência molda a interpretação da História, na medida em que, possibilita a organização do conhecimento sobre a disciplina, associando essa noção à natureza da história como disciplina (Lee, 2005).

Ao estudar História, é imprescindível entender que a interpretação desta disciplina envolve duas ideias distintas: os conceitos referidos como meta-históricos ou de segunda ordem e conceitos disciplinares ou substantivos. Os conceitos meta-históricos correspondem às ideias fundamentais que sustentam a disciplina de História, como, por exemplo, mudança, evidência, narrativa, entre outros, e que permitem atribuir significado ao passado. Já os substantivos, relacionam-se com as transformações ocorridas ao longo do tempo e estabelecem marcos históricos (Chaves, Gago & Farinho, 2017).

As estratégias utilizadas para compreender a importância de determinados acontecimentos históricos podem ser diversas. Contudo, aquelas que desafiam os alunos a identificar os motivos que tornam um acontecimento historicamente significativo

contribuem de forma especial para o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Assim, é fundamental oferecer aos alunos o acesso a diferentes ferramentas culturais, permitindo-lhes construir conhecimento e pensamento histórico, bem como desenvolver competências de interpretação dos conteúdos da disciplina. É igualmente essencial proporcionar oportunidades para que explorem o impacto do passado no presente, aprofundando a compreensão do mundo em que vivem. Além disso, devem ser capazes de distinguir entre as consequências de um acontecimento e a sua relevância histórica, entendendo que esta só adquire sentido quando analisada em relação a outros acontecimentos. Partindo deste princípio, os alunos podem ser considerados pequenos pesquisadores quando se mostram disponíveis para elaborar e responder a questões que lhes permitem compreender os conteúdos históricos.

Quando se trata da investigação em História, parte-se do pressuposto de que é possível questionar o passado a partir de diferentes indagações, que orientam o futuro investigador na escolha de percursos rigorosos e fundamentados, capazes de fornecer respostas consistentes às suas incertezas. Ao dedicar-se ao estudo de um objeto específico de uma determinada ciência, o sujeito assume o papel de investigador, cujo propósito central deve ser o tratamento cuidadoso e meticuloso da pesquisa, de acordo com as exigências do modelo de trabalho adotado. Todavia, ao investigar determinado período da História, emergem inevitavelmente novas questões relacionadas com esse período, bem como acontecimentos que o caracterizam, dando origem a outras interrogações que motivam novas explorações. Estas novas explorações podem conduzir o investigador à análise de conexões entre épocas distintas (Pinto, 2011).

A investigação de um acontecimento ou marco histórico por parte do aluno exige a valorização dos documentos oficiais que estruturam e orientam o processo de aprendizagem. Para os docentes, é igualmente fundamental atender às diretrizes propostas nos mesmos, uma vez que:

“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 veledade 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, decodificar, contextualizar, utilizar - competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais” (Veríssimo, 2004, p. 10).

Na realidade, uma pessoa pode possuir um vasto conjunto de conhecimentos históricos, no entanto se estes permanecerem estáticos, o indivíduo não terá a capacidade de pensar historicamente, isto é, de interpretar a realidade em termos temporais e históricos. A única forma de o investigador avaliar a veracidade de uma situação histórica é através da evidência entendida com inferência, o que significa que não se trata de invenções do historiador, mas sim de interpretações fundamentadas nos vestígios do passado. Danto (1985), refere que só temos acesso ao passado pela inferência, e esta “requer ou pressupõe determinadas afirmações teóricas, explícitas ou não, que relacionam a evidência presente com o facto do passado” (p.100). Ainda nesta linha de pensamento, Van der Dussen (1991), sustenta que, quando utilizado como evidência, o observável é ultrapassado, fazendo uma transição para o não observável, dessa forma, “ver algo como evidência para outra coisa, significa que um aspeto não observável desta é inferido, o que implica que, literalmente, se veja mais do que aquilo que pode ser diretamente observado” (p.158). Neste contexto, o mesmo autor distinguiu três tipos de inferência: dedutiva, indutiva e hipotética ou abductiva. A principal distinção entre indução e hipótese é que a primeira sugere a existência do fenómeno conforme é observado em casos semelhantes, enquanto a hipótese sugere algo diferente do que se observa diretamente e, na maioria das vezes, algo que não pode ser observado de forma direta (Pinto, 2001, p.66). Quanto à inferência dedutiva esta é feita através de deduções da análise e interpretação de determinada fonte histórica.

Considerando o passado como algo inacessível à observação direta no presente, os historiadores necessitam de formular inferências a partir de fontes disponíveis, analisando as ações humanas e os contextos históricos. É por meio das questões que se recolhem evidências e se elaboram inferências, permitindo transformar vestígios do

passado em indícios do que efetivamente ocorreu. As perguntas formuladas pelos historiadores, bem como a forma como são respondidas, distinguem a História como disciplina, uma vez que implicam a interpretação e análise por parte de um sujeito capaz de identificar alguns elementos relevantes para a construção do conhecimento histórico. Ao pesquisar qualquer acontecimento do passado o historiador faz uma distinção entre o que pode ser entendido como o exterior e o interior de um acontecimento, diferenciando-se pela análise realizada em relação ao que se entende observável e ao que exige a formulação de inferências sobre o que não é visível (Collingwood, 2001, p.286).

A formulação de perguntas é essencial para a construção do conhecimento histórico. Neste âmbito, a evidência dos acontecimentos históricos não só orienta como também ajusta as questões formuladas pelo investigador. À medida que a pesquisa avança, a pergunta inicial torna-se flexível, adaptando-se à vasta informação disponível, refletindo uma interação contínua em que questões e evidência se expandem e se moldam mutuamente ao longo do processo investigativo. Com base na pergunta, podem aparecer novos tópicos relacionados ao conteúdo em estudo, o que pode resultar na modificação do problema em estudo. Pinto (2011) destacou 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.69).

Este conceito de evidência é fundamental para a História, pois é por meio do seu uso que a História é possível. Como afirma Asby (2003), a evidência histórica situa-se “entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.42).

1.2. Consciência histórica

Antes de analisar como crianças e jovens revelam a consciência histórica, é preciso esclarecer quais são as funções, os estágios e as tipologias que estão interligadas ao conceito supracitado. Segundo Moreira (2018), a consciência histórica 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. É, para Heller (1993) e Rüsen (2001, 2010a), uma das condições de existência do pensamento, mais do que uma meta, transversal a diferentes períodos da história, regiões ou culturas, classes sociais, sujeitos mais ou menos capazes de uma reflexão histórica ou social. Pensar historicamente, neste sentido, é um fenómeno quotidiano, e inerente à condição humana, uma vez que decorre da necessidade de atribuir significado a um fluxo temporal que não é controlável.

Desta forma, o ensino da história e o papel do docente são fundamentais para a organização mental do indivíduo, pois permitem que este se oriente no tempo através da reflexão histórica, transformando a memória do passado em presente e possibilitando a visão do futuro.

A consciência histórica desempenha duas funções fundamentais na experiência histórica: orientação temporal na vida e identidade histórica. De acordo com Pinto (2011, p. 31), essas funções são executadas de quatro maneiras distintas: 1.º afirmação de orientações definidas; 2.º consistência dos padrões culturais e de vida; 3.º negação; 4.º alterações de padrões de orientação. Rüsen (2004) sintetiza a tipologia de consciência histórica da seguinte maneira (pp. 71-78):

- Consciência de tipo tradicional: está ligada às tradições que se consideram fundamentais para a orientação na vida prática e a sua negação provoca uma sensação de completa desorientação, uma vez que são essas que nos rememoraram as origens e a recorrência de deveres que remetem a eventos anteriores que evidenciam a validade e a necessidade dos conjuntos de valores;

- Consciência de tipo exemplar: associa-se às vivências do passado por meio de casos que exemplificam um conjunto de regras de mudança temporal e comportamento humano, aplicável a todos os tempos;

- Consciência de tipo crítico: baseia-se em argumentos históricos que são estabelecidos por demarcação, rejeitando orientações temporais estabelecidas para a nossa vida, permitindo a formação de uma identidade através da negação;

- Consciência de tipo ontogenético: a transformação é considerada a essência e aquilo que confere significado à História. Essa forma de pensar historicamente vê a vida social em toda a sua complexidade temporal.

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, há uma sequência lógica e natural, sendo cada tipo de consciência referido, essencial para a consideração dos seguintes, no caso de se desenvolverem. Desta forma, o ponto de partida será sempre uma consciência histórica do tipo tradicional. Estas tipologias são de complexidade progressiva, o que associa o aumento da experiência e do entendimento individual em relação à dimensão temporal e suas especificidades, à relevância histórica, às características do domínio social e, inclusive, à evolução da identidade histórica adotada.

De certa forma, os tipos tradicional e exemplar são os mais comuns entre os indivíduos de uma sociedade, em contraste com os tipos crítico e genealógico, possivelmente devido a um desenvolvimento intelectual humano que, apenas gradualmente, desenvolve habilidades mais sofisticadas. Também no que diz respeito ao ensino de história, o tipo tradicional é considerado o mais fácil de aprender, enquanto o exemplar é o que predomina nos currículos escolares. Os tipos crítico e genealógico, por outro lado, são os que exigem um maior esforço para serem compreendidos pelos docentes e estudantes. Ainda assim, para os mais jovens gradualmente tem-se considerado que o trabalho em história deve possibilitar a compreensão da transformação temporal subjacente a uma ideia de desenvolvimento, relacionando o passado com o presente e o presente com o passado, para além de tais tempos com o futuro, numa síntese capaz de evidenciar as semelhanças fundamentais na vida humana e nas diferenças inerentes a circunstâncias distintas (Rüsen, 2012, p.75).

1.3.O conceito de narrativa histórica

Para dar início ao tema, percebemos que nos devemos debruçar sobre as várias componentes da narrativa histórica, para isso é fundamental entender o conceito da narrativa, identificando o que diferencia a narrativa histórica dos restantes tipos de textos e a sua importância na disciplina de história.

A palavra “narrativa”, quando associada ao substantivo “história”, deriva do verbo latino *narro, as, are, aui, atum*. Este verbo partilha o significado hodierno do verbo

narrar: dar a conhecer, contar ou expor um facto real ou imaginário, recorrendo à oralidade, à escrita ou a imagens (Houaiss, 2015, p. 2730). A narrativa refere-se a formas de contar ou escrever sobre experiências ou acontecimentos passados que envolvem personagens ou personalidades históricas. Além disso, possui uma estrutura discursiva com início, desenvolvimento e conclusão, conferindo sentido à realidade e permitindo a transmissão da cultura e das ideias.

Desta forma, a decisão de desenvolver narrativas históricas com os alunos foi baseada no facto de essas envolverem de forma intrínseca uma variedade de conceitos meta-históricos, especialmente os grandes alvos de aprendizagem (*attainment targets*) da História, como o progresso na área da orientação temporal e espacial, o conhecimento e a compreensão de temas em âmbito e em profundidade, o trabalho com as interpretações históricas e a multiperspectiva, a pesquisa histórica e a análise de várias fontes (evidência), a significância e a transmissão de informações em História especialmente no que diz respeito à descrição e interpretação histórica (Barca, 2004).

A orientação do ensino da História para o desenvolvimento da instrumentalização essencial está plasmada nas propostas curriculares atuais, que têm como objetivo educar historicamente para uma compreensão contextualizada do passado, a problematização do presente e uma perspetivação refletida do futuro (Barca, 2004). Todo este trabalho com os alunos deve ser feito de forma progressiva de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória, uma vez que a avaliação contínua e formativa é inerentemente gradual e oscilante (Barca, 2004). Ao estudar o uso das narrativas em contextos escolares, observa-se que, diferentemente das narrativas produzidas pelos historiadores, o objetivo dos alunos ao criar narrativas não é produzir novos conhecimentos, mas sim desenvolver novas interpretações históricas. Neste sentido, uma das maneiras mais eficazes de conferir significado ao passado, tanto para os alunos como para os professores, será refletir por meio da “construção de narrativas – ou versões deste passado” (Gevaerd, Silva e Torres, 2018, p. 66). A narrativa apresenta-se, por isso, como um meio que contribui para a construção do conhecimento e também para a compreensão do passado, portanto, deve ser explorada nas aulas de História, quer a nível individual como em grupo. As narrativas elaboradas pelos alunos são as versões sobre o passado que eles próprios constroem, mostrando não só o seu conhecimento substantivo sobre o mesmo, como o seu tipo de pensamento e compreensão.

Barca e Gago (2004) exploram diversas questões relacionadas à(s) narrativa(s) no estudo “Usos da Narrativa em História” defendendo a construção de narrativas, em aula, “pela sua relação com o modo de fazer História”, justificando a criação dos alunos “como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado” (pp. 36-37). As propostas curriculares recomendam que os alunos se dediquem à produção de narrativas, além da leitura e análise de narrativas divergentes, como “experiências de aprendizagem a fomentar para o desenvolvimento de competências históricas” (Barca e Gago, 2004, p. 37). Seguindo a linha de pensamento de Gallie e Atkinson, compreendemos que “a própria estrutura da produção histórica” é “uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa”, assim, “a História é uma narrativa em si própria explicativa, envolvendo generalizações de diferentes tipos sobre o comportamento humano, sendo algumas delas causais” (Barca e Gago, 2004, p. 32), enquanto uma narrativa histórica “será aceitável se for consistente, plausível, de acordo com a evidência existente” (Barca e Gago, 2004, p. 32). Neste sentido, a narrativa contribui para o desenvolvimento da literacia histórica, que é compreendida como o “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”, surgindo associada ao “desenvolvimento da consciência histórica” (Barca, 2006, p. 93).

O ensino da História deve ser “orientado para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, sendo de fácil percepção que “não se trata de certezas sobre um passado considerado fixo” (Barca, 2006, p. 95), ou seja, existem sempre novos factos a serem descobertos, o que ajuda a haver novas visões. Barca (2006), destaca que “numa sociedade aberta”, como aquela de que os alunos de hoje fazem parte, é cada vez mais evidente que não se aceita apenas “uma grande narrativa acerca do passado”, uma vez que historiadores, assim como professores e os alunos “podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspetivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações” (Barca, 2006, p. 95).

Com isto, entendemos que o propósito do ensino da História lecionado através da construção das narrativas é promover o desenvolvimento dos alunos em três níveis: o nível do saber, que se refere ao domínio dos factos do passado, o da interpretação, ou seja, “de como esses factos são interpretados” e o nível da orientação temporal de “como, no presente, se dá a orientação dos agentes mediante as representações históricas dos processos temporais” (Kmiecik e Ferreira, 2018, p.35). Como afirmam Gevaerd, Silva e Torres (2018), “aprender História é aprender a explicar” e “aprender a explicar é aprender

a narrar historicamente” (p. 60), isto é, a forma descritiva-explicativa, baseada em construção de evidência multiperspetivada, de modo coerente e plausível. Entendemos que as narrativas históricas trabalham também a capacidade de nos tornarmos melhores leitores e autores. Assim, a produção das narrativas pelos próprios alunos é essencial para se tornarem historicamente mais competentes.

A elaboração de narrativas históricas pelos alunos é muito pertinente e relevante, uma vez que fortalece várias habilidades e competências intrinsecamente ligadas a ela, além de desenvolver o pensamento histórico que “trabalha por meio da narrativa histórica” (Gevaerd, Silva e Torres, 2018, p. 60). Rüsen elaborou esta ideia, explicando a conexão entre o pensamento histórico e a elaboração de narrativas históricas:

“O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o Homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado, cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “História”, pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “História”, como passado tornado presente, assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.” (Rüsen, 2001, p. 149).

Os alunos, ao construírem narrativas históricas, promovem diversos tipos de pensamento como é o caso do pensamento dedutivo, analítico e criativo, desenvolvem, também, habilidades de leitura e escrita e a elaboração de conhecimento e entendimento histórico. Assim, podemos considerar que a construção de narrativa não contribui apenas para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades no âmbito da história, mas também habilidades significativas que podem ser aplicadas em outras áreas/disciplinas e na vida prática em geral – que vão desde a leitura, análise e reflexão sobre diferentes fontes, com mensagens diversas (construção de evidência), à descrição de um raciocínio interpretativo e à construção das suas várias explicações, desenvolvendo as capacidades de comunicação, especialmente a escrita (Esteves, 2020). Como refere Parente (2004), permitir aos alunos, em contexto de aula, “reproduzir, (re)escrever, comentar e narrar

situações históricas, desenvolve neles inúmeras competências, que os próprios reconhecem como fundamentais” (p. 238).

As competências narrativas podem ser definidas como a capacidade da consciência humana de realizar processos que atribuem significado ao passado, permitindo uma orientação temporal na vida prática atual presente por meio da recordação da realidade passada. Com o objetivo principal de 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 diz respeito às narrativas históricas, Rüsen (2025a) aponta-lhes três características:

a) estão ligadas ao domínio da memória, pois envolvem a experiência do passado que está ali gravada nos arquivos, distinguindo-a do presente;

b) organizam uma unidade interna das três dimensões temporais – passado, presente e futuro – e, assim, a experiência do passado torna-se significativa para a vida atual e afeta também a configuração do futuro;

c) contribuem para a construção da identidade dos seus autores e leitores, que, por meio das histórias conseguem compreender a sua própria continuidade diante da transformação temporal.

As narrativas históricas podem ser vistas como o modo como os alunos expressam as suas ideias, conforme as suas aprendizagens e conceções ao longo do tempo. Por esse motivo, é essencial entender os relatos por serem uma construção intencional da informação que já têm acesso e desejam expressar por meio de narrativas, nas quais são partilhadas a sua compreensão acerca da história de forma individual e identitária. Fomos capazes de denotar que, conforme enfatiza Rüsen em diversos estudos, a consciência histórica pode manifestar-se narrativamente e, portanto, a narrativa possui capacidades para o ensino de História.

“O uso da narrativa na aula de história deverá ser encarado não como simples apreensão por parte dos alunos de uma história 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, citado por Lopes, 2022, p. 15).

Como se pode perceber as narrativas históricas permitem a construção de um conhecimento sólido sobre “o que aconteceu, onde, quando e por que razão” (Rüsen, 2005a). Desta forma, o relato deve ser considerado como algo intrínseco e fundamental para o estudo da História.

1.3.1. Quatro propostas de narrativas históricas

A narrativa histórica tem sido objeto de estudo e trabalho na sala de aula, com diversos modelos de análise e sugestões para a sua aplicação. No entanto, antes de abordarmos a sua importância no contexto educativo, pretendemos apresentar quatro propostas de análise e subdivisão das narrativas, propostas por Jörn Rüsen, Antoine Prost, Hayden White e Maria do Céu Melo.

O historiador alemão nas suas publicações elaborou uma tipologia de quatro tipos de narrativas históricas (negação, afirmação, regularidade e transformação), onde se verificou relativamente à mobilização de consciência histórica (Rüsen, 2011). Além da consciência histórica, contempla quatro elementos: a memória, a identidade, orientação temporal e a continuidade.

Tabela 1 - *Os quatro tipos de narrativa histórica, proposto por Rüsen*

	Memory of	Continuity as	Identity by	Sense of time
Traditional narrative	Origins constituting presente forms of life	Pernance of originally constituted forms of life	Affirming pre-given cultural patterns of self-understanding	Time gains the sense of eternity
Exemplary narrative	Cases demonstrating applications of general rules of conduct	Validity of rules covering temporally diferente of life	Generalizing experiences of time to rules of conduct	Time gains the sense of spatial extension

Critical narrative	Deviations problematizing present forms of life	Alteration of given ideas continuity	Denying given patterns of identity	Time gains the sense of being an object of judgement
Genetical narrative	Transformations of alien forms of life into proper ones	Development, in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically	Mediating permanence and change to a process of self - definition	Time gains the sense of temporalization

Fonte (Gago, 2007, p.87)

A narrativa de tipo tradicional baseia-se na valorização da memória das origens, o que possibilita a construção das formas de vida atuais. Nestes relatos existe uma continuidade evidente na permanência, ao longo dos anos, das práticas e valores tradicionais. A identidade de cada indivíduo é formada a partir desses padrões culturais previamente definidos, que se manifestam em estórias e mitos através dos quais o tempo aparenta ser imutável. De acordo com Rüsen, as narrativas tradicionais podem-se manifestar em monumentos, histórias de carácter genealógico, fundacional ou em celebrações de centenários (Rüsen, 1987). Embora apresentem um carácter heterogéneo e diverso nas regras e princípios para serem integrados, são empiricamente restritas quanto ao conteúdo.

Nas narrativas exemplares, procuramos transformar regras e princípios gerais de conduta abstratos em elementos concretos a partir de casos ocorridos. Esses elementos concretos podem ser aplicados a diferentes sistemas de vida e continuarão válidos com o passar do tempo. A identidade é formada por meio da generalização de experiências temporais que orientam a conduta, e, nesse tipo, “(...) a extensão espacial é, então, a característica do tempo em tais narrativas” (Moreira, 2018, p. 67).

Desta forma, as narrativas exemplares tendem a relacionar-se com a diversidade e podem ser encontradas em histórias que apresentam modelos viciosos ou virtuosos, assim como em artigos jornalísticos. Estas narrativas promovem uma visão da História como lição para

o presente, como foi expresso, nas publicações de Jörn Rüsen, com a frase em latim “*historia vitae magistral*” (a História é a mestra da vida) (Rüsen, 2004, p. 73).

Nas narrativas críticas o passado e o presente são questionados com base na recordação de desvios ocorridos. Nesse contexto, questiona-se a noção de continuidade entre diferentes períodos e nesses textos escritos destaca-se uma identidade formada a partir da rejeição de padrões culturais impostos. Assim, o tempo torna-se um objeto de julgamento, revelando diferenças entre o ocorrido e a realidade atual. Para Rüsen, a negação dinâmica é insuficiente, pois limita-se à substituição de padrões, sem incluir um elemento que entenda o carácter signifiante e significativo de sua própria mudança.

Por fim, as narrativas de tipo genético ou ontogenético, conforme Gago (2007), são definidas pela orientação temporal dada ao ser humano e ao mundo, possibilitando que os leitores/ouvintes ajustem as suas vidas para lidar com as mudanças do tempo. Neste tipo de narrativa a continuidade é entendida como um processo de desenvolvimento, no qual as formas de vida precisam de integrar-se e adaptar-se às mudanças temporais dinâmicas para permanecerem estáveis no mesmo grupo ao longo do tempo. Dessa forma, é constituída uma identidade caracterizada por um processo de autodefinição, equilibrando mudança e permanência. O tempo adquire o significado de temporalidade e as mudanças são compreendidas como fatores de estabilização, promovendo uma adaptação individual essencial para “o entendimento das mudanças temporais ocorridas” (Moreira, 2018, p. 67).

O historiador francês Antoine Prost, na sua obra *Doze lições sobre a história*, propôs uma tipologia de análise das narrativas históricas, tendo-as dividido em três tipos: o relato, o quadro e o trama. (Schmidt, 2008, p.88). Os relatos configuram-se como uma forma narrativa de natureza essencialmente cronológica, já que pressupõe pelo menos dois acontecimentos que são ordenados e explicados no tempo. Podem incidir sobre diferentes extensões temporais, desde um dia até um século ou mesmo milénio, e abarcar qualquer tipo de acontecimento histórico, sem que isso implique uma linearidade rígida. A sua função principal é explicar as mudanças, respondendo à questão “Por que ocorreu” (Gevaerd, 2009, p. 85), o que implica a procura das causas ou das intenções de um acontecimento e explicar as alterações ocorridas. Este tipo de narrativa caracteriza-se ainda pela incorporação de sequências descritivas e estruturais, integrando elementos de narrativas anteriores e permitindo uma compreensão mais ampla do processo histórico.

A narrativa tipo quadro procura responder à pergunta “Como eram as coisas” (Prost, 2008, p.215). O foco não está na mudança, mas sim na representação de uma totalidade, construída pela relação entre diferentes factos e pelas particularidades do objeto, procurando, portanto, a partir da exposição coerente entre acontecimentos e situações, dar resposta a como determinado fenómeno ocorreu. Esta forma narrativa pode abranger um período temporal e permitir a caracterização de uma sociedade, grupo social ou acontecimento num dado momento histórico (Gomes, 2020, p.22).

A narrativa de tipo trama organiza-se a partir de uma pergunta orientadora, que define o objeto de estudo, o recorte cronológico e o sentido atribuído à História. Cabe ao historiador selecionar os atores, as personagens e os episódios a destacar dentro do vasto continuum histórico, estruturando-os de modo a criar uma sequência coerente (Prost, 2001, p.243-245). A elaboração da trama depende, assim, da abordagem escolhida pelo historiador, já que existem diversas formas de narrar um mesmo momento histórico e uma infinidade de episódios possíveis. A criação desse tipo de narrativa “(...) configura, portanto, a obra histórica e inclusive, determina a sua organização interna” (Prost, 2008, p. 221), sendo marcada por uma sequência rigorosa de episódios e pela implicação de uma explicação. Deste modo, a trama não confere apenas forma à obra, como também articula acontecimentos, estruturas, intenções e interpretações, funcionando como uma moldura que dá unidade e inteligibilidade ao texto histórico (Gomes, 2020, p.23).

Já para Hayden White, a narrativa histórica é, no limite, uma “ficção verbal”, cuja essência é o enredo/ trama, considerado como o fio da História (*story-line*), (Prost, 2008). Desta forma, a trama é delineada e construída pelo historiador, cujos conteúdos tanto são encontrados nas evidências como são inventados. Esta articula a estrutura das relações que fornece significado aos elementos da narrativa que, por sua vez, possui um tema central (Perante, 2009, p. 83). Assim, para White, a história é desenhada e construída pelo historiador. De acordo com o autor, existem quatro tipos de enredo/tramas: o romântico, o trágico, o cómico e o satírico.

Enquanto o enredo romântico é entendido como um drama de autoidentificação, no qual o protagonista supera os obstáculos do mundo experiencial e o bem vence o mal, o da sátira, distingue-se por ser um drama marcado pela disjunção e pela apreensão, em que o indivíduo é dominado pelo mundo da experiência, não dispondo de vontade nem de consciência capazes de enfrentar e superar as adversidades. Neste, as possibilidades,

verdades e aspirações humanas são, em oposição aos demais, ironicamente contempladas e acabam por ser repudiadas (White, 1992, p. 25). Ao contrário dos tipos de enredo seguintes, o romântico/romanesco e a sátira são mutuamente exclusivos, não podendo existir para o autor um enredo romântico sátiro/sátiro romântico.

Na comédia, as vitórias humanas são temporárias, mas existe uma esperança que surge através de reconciliações causais entre o mundo social e o natural, bem como entre os próprios homens e a sociedade. Estas reconciliações marcam o fim de períodos de mudança e transformação. Já a tragédia, entendida no seu sentido literário, apresenta situações ilusórias ou falsas e de divisão entre os homens. O destino do protagonista é sempre trágico, mas não coloca em risco a vida dos que permanecem. Ainda assim, há momentos de reconciliação, embora sombrios, baseados na resignação e na aceitação, por parte dos homens, de condições eternas e imutáveis que limitam as suas ambições e as esperanças. Segundo o autor, tanto a comédia como a tragédia apresentam maiores restrições em comparação com o enredo romântico, pois lidam de forma séria com as forças que se lhes opõem.

A proposta de White, apoiada na observação de Northrop Frye de que “o histórico é, em certo sentido, o oposto do mítico”, parte da identificação de quatro tipos de mitos históricos - o romântico, o cómico, o trágico e o irónico - para evidenciar que o significado atribuído a um acontecimento depende da forma como é narrado e enquadrado pelo historiador, não sendo, por si só, essencialmente romântico, trágico, cómico ou satírico. O autor apresenta ainda na sua monografia *A Imaginação Histórica do Século XIX*, algumas obras historiográficas do período oitocentista que seguem um determinado tipo de enredo, propondo, por isso, um modelo de análise das narrativas históricas (White, 1992, p. 26).

No capítulo “Eu sou escritor de H (h)istória(s) – as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História”, incluído no livro *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*, Maria do Céu Melo propõe uma forma de analisar textos históricos que também pode ser aplicada na disciplina de Português, aproximando, assim, as duas áreas do conhecimento (Melo, 2003). Para isso, apresentou um sistema de sete categorias de leitura das narrativas: descrição, contextualização, autoridade, intenção, sentimento, juízos de valor e lições da História.

Enquanto a descrição se centra na narração total ou parcial dos acontecimentos tal como emergem das fontes, a contextualização permite compreender como é que o acontecimento ocorreu, inserindo-o no seu contexto restrito. Já a intenção remete para as motivações que orientaram as ações das figuras históricas, podendo estas assumir uma dimensão concreta ou mais personalizada. Por outro lado, a autoridade manifesta-se quando, numa produção narrativa, se recorrem a argumentos externos que sustentam ou legitimam a ação ou o acontecimento. O sentimento emerge sempre que a narrativa traduz emoções suscitadas pelo episódio em causa, enquanto os juízos de valor, que podem ser expressos num texto narrativo. Por fim, as lições da História traduzem-se em reflexões ou advertências que apontam para práticas e aprendizagens extraídas do acontecimento histórico (Melo, 2003). Por fim, segundo a autora, este conjunto de categorias permitiu analisar, nas produções escritas dos alunos, tanto a aplicação de conhecimentos da própria disciplina de História como a presença de elementos característicos do texto narrativo.

2. Metodologia do Trabalho por Projeto

2.1. Origem da metodologia de trabalho por projeto

O conceito de “projeto” não se limita ao contexto educacional, sendo amplamente aplicado em diferentes áreas do saber. As origens do trabalho por projetos remontam ao ensino de arquitetura na Itália do século XVI. Mais tarde, esta prática foi adotada em Paris, onde ganhou força como método de formação artística e técnica. No século XVIII, passou também a ser utilizada na formação em engenharia, tanto na Europa quanto na América do Norte.

Em todas estas abordagens, procurava-se que os estudantes transformassem as teorias estudadas em ideias concretas (esboços) e, posteriormente, as colocassem em prática. A partir do ensino técnico e superior, esta metodologia foi gradualmente introduzida, no final do século XIX, no ensino secundário e, mais tarde, no ensino primário, impulsionada pelo seu êxito e ampla difusão.

Segundo Knoll (s.d.), desde o início que se identificaram duas formas principais de aplicar o trabalho por projetos: numa delas, os conteúdos e competências são ensinados antes e depois aplicados num projeto já definido; na outra, o processo inicia-se com a escolha de uma ideia, a partir da qual os alunos descobrem e exploram os conhecimentos necessários para resolver o desafio proposto. Em ambas as modalidades, a reflexão é um elemento constante, permitindo acompanhar o progresso de forma colaborativa e participativa.

Desta forma, o trabalho por projeto, enquanto estratégia pedagógica, foi impulsionado por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Em 1918, Kilpatrick publicou no Teachers College Record o artigo *The Project Method* (Kilpatrick, 2006), no qual apresentou a abordagem de forma sistematizada. O pedagogo norte-americano ficou associado ao desenvolvimento desta metodologia, aplicando na prática as ideias de Dewey sobre uma pedagogia ativa e centrada na resolução de problemas (Bin, 2012). O trabalho por projeto começou por ser implementado em escolas do 1.º ciclo nos Estados Unidos, também em 1918. Kilpatrick (2006,) defendia que o conceito de “projeto” na educação devia valorizar a experiência direta do aluno, contrapondo-se ao modelo tradicional que o colocava como mero recetor de conteúdos. Para o autor, a aprendizagem deveria “ser parte integrante da vida e não apenas uma preparação para ela”, pois é “fazendo que se aprende a fazer (...)” (p. 5).

Neste contexto de mudança pedagógica e cultural surge a noção de projeto ou plano de trabalho, como estrutura organizativa da experiência escolar, que foi amplamente aceite e rapidamente incorporada pela maioria das propostas de renovação educativa. Estas propostas reconheciam nessa forma de organização curricular um formato mais coerente com os seus princípios de um ensino baseado na intervenção direta dos alunos. No final do século XIX, e pela mão do que ficou conhecido como “educação progressista” nos Estados Unidos da América (EUA), surgiu uma corrente que entendia a educação como algo ligado à vida real do sujeito e as disciplinas do currículo como um meio para resolver problemas.

Inspirada no pensamento de Dewey, esta perspetiva educativa valoriza o experimentalismo, o reconhecimento dos interesses e necessidades dos alunos, a ligação entre a aprendizagem e situações concretas da vida quotidiana, bem como o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem (Castro & Ricardo, 2001, p. 9). Assim, o trabalho

por projetos assume-se como uma forma de ensino que integra a ação, a reflexão e a experiência prática, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa.

O enquadramento da nova perspetiva pedagógica surgida em torno do chamado movimento da Escola Nova europeia (ou Escola Progressiva norte-americana) serviu de base para a ampliação e adaptação destes fundamentos à educação obrigatória e geral. Assim, ao longo do século XIX, consolidaram-se diversas ideias e princípios alternativos ao modelo tradicional de ensino, que viriam a constituir a base dos movimentos inovadores e reformistas surgidos no final desse século e no início do século XX.

Em Portugal, esta corrente pedagógica começou a ganhar espaço graças a figuras como Álvaro Viana de Lemos, que, no Congresso de Locarno de 1927, promovido pela Liga Internacional Pró Educação Nova, apresentou as bases do Movimento “Escola Nova”, inspirado na “Educação Nova”. Conhecido também como “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva”, este movimento surgiu no final do século XIX e consolidou-se em meados do século XX, com o objetivo de renovar o ensino (Ferreira, 2016). Inspirado por pensadores como Rousseau, Dewey, Montessori e Decroly, o movimento defendeu uma educação ativa e integral, que promovesse a autonomia, a iniciativa pessoal e a relação entre conhecimento e vida social. Rejeitando o ensino baseado na memorização, propunha métodos que estimulassem o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação. Segundo Trindade (2012), a Educação Nova concebia a escola como um laboratório de prática pedagógica, onde a aprendizagem se realizava em contacto direto com a realidade, através de excursões, trabalhos manuais e atividades cooperativas. Esta perspetiva procurava formar cidadãos críticos e participativos, através de uma educação democrática e inclusiva, atenta às dimensões intelectual, moral e social do desenvolvimento humano.

De acordo com Nóvoa (1995), o modelo escolar moderno consolidou-se como “o único modelo aceitável ou mesmo imaginável” (p. 21), distinguindo-se dos anteriores pela forma como redefine o que é aprender e ser aprendiz (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Trindade (2012) acrescenta que, neste modelo, se tende a dissociar o fazer do aprender, uma vez que a aprendizagem passa a ocorrer num espaço e tempo específicos, a escola e o tempo escolar.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), a metodologia de trabalho de projeto tem uma longa tradição no contexto pedagógico português (p. 9). Após o 25 de Abril de

1974, foi reintroduzida de forma sistemática por meio de um curso de formação de formadores, promovido pelo então Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP). Esta ação formativa envolveu docentes de diferentes níveis de ensino, incluindo o pré-escolar, e contou com a colaboração de professores da Escola Superior de Educação de Estocolmo e de reconhecidos pedagogos portugueses, como Luiza Cortesão, Manuela Malpique, Maria de Jesus Lima e Milice Ribeiro dos Santos (Vasconcelos et al., 2012).

Este método, de carácter globalizador, apoiado nas ideias e interesses dos alunos, baseado em situações reais e com um marcado sentido social, estrutura-se, para o seu desenvolvimento, num plano de trabalho ou projeto concebido como uma unidade complexa de experiência intencional (Hosic e Chase, 1944), organizada, de forma geral, em quatro fases: intenção, preparação, execução e apreciação. Os problemas de que se parte, servem de linha argumental a toda a sequência de aprendizagem, devem despertar e manter a curiosidade dos alunos e gerar uma necessidade de informação. Por fim, a execução do projeto requer tempo suficiente para garantir um desenvolvimento ordenado e coerente de experiências e conhecimentos (Pozuelos, 2007). E, como característica fundamental, segundo Dewey, “todos los proyectos deben tener como último fin el conseguir que los niños dominen los principios básicos y organizados de cada materia” (Molero y Del Pozo, 1994, p. 17).

Para que um projeto seja verdadeiramente educativo, deverá ser interessante para os alunos, isto é, deverá atraí-los e envolvê-los ativamente. Além disso, as atividades empreendidas devem possuir um valor intrínseco e não ser consideradas simples ocupações rotineiras:

“...deben de excluirse las actividades meramente triviales, las que no tienen otra consecuencia que el placer inmediato que produce su ejecución” (Dewey, 1989, p. 184).

2.2.O conceito de trabalho por projeto

Atualmente, muitas escolas ainda operam segundo uma pedagogia transmissiva, em que o professor assume o papel de simples transmissor de conteúdos e os alunos o de recetores passivos. Oliveira e Moura (2005) descrevem este modelo como uma

comunicação unidirecional, “a comunicação flui sempre do professor para o aluno, as aulas são lineares, o ritmo e a direção são ditados pelo professor, com mínima ou nenhuma interferência dos alunos” (p. 48).

Neste enquadramento, a aprendizagem é frequentemente entendida como a acumulação e reprodução correta de conhecimentos já adquiridos, sem promover a integração dos alunos em atividades que estimulem o seu desenvolvimento integral (Pozuelos, 2007). Face às limitações deste modelo transmissivo, torna-se fundamental considerar abordagens pedagógicas alternativas, como o trabalho por projeto.

Em contraponto, o trabalho por projeto propõe uma pedagogia centrada no aluno, orientada pela investigação, pela resolução de problemas e pela participação ativa. Para que esta abordagem funcione, é necessário concentrar a atenção nas crianças, preparando-as para o futuro enquanto vivem e aprendem no presente, desenvolvendo-lhes o sentido de responsabilidade e o pensamento crítico. O trabalho por projeto valoriza igualmente a colaboração entre alunos e professores. Como sublinha Pozuelos (2007):

“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” (p. 27).

Definido pedagogicamente, o projeto é uma metodologia de trabalho que parte da pesquisa e conduz à aquisição de saberes significativos (Many & Guimarães, 2006, p. 5). Kilpatrick (2006) caracteriza o projeto como um ato intencional e voluntário, “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (p. 15), que privilegia a investigação aplicada, centrada na resolução de problemas concretos, tendo em conta tempo, pessoas, recursos e o contexto social dos alunos. Na mesma linha, Cortesão (1998) define o projeto como

“uma atividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o

preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real” (p. 89).

Esta metodologia apoia-se numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar. O plano de ação configura-se como um espaço de reflexão coletiva e de antecipação, devendo manter-se flexível para reajustes de conteúdos, metodologias e calendários (Mateus, 2011).

O trabalho por projeto reúne três dimensões essenciais: (i) a ação, preferencialmente com empenho pessoal; (ii) a finalidade dessa ação - a existência de um objetivo; e (iii) a inserção dessa ação num contexto social. Por conseguinte, contribui para uma escola mais democrática, proporcionando a todos a possibilidade de participação com base nos conhecimentos de cada um e reforçando pedagogias ativas e construtivistas, com uma forte componente crítica.

Em Portugal, o desenvolvimento e a difusão do trabalho por projeto estão fortemente associados ao Movimento da Escola Moderna (MEM), que procurou concretizar os princípios das pedagogias ativas e da escola democrática no contexto educativo nacional. Inicialmente inspirado nos ideais da Escola Nova e no trabalho de Célestin Freinet, o MEM defende um ensino mais participativo e cooperativo, em que o aluno assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Segundo Pessoa (1999), o MEM é “uma associação de professores e profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação continuada de outros profissionais de educação, afirmando-se como um grupo centrado na democracia...” (p. 27-28), com o objetivo de reeducar os professores para a cidadania. Este cenário favorece uma aprendizagem cada vez mais autónoma, em que os alunos são incentivados a criar e a construir o seu próprio conhecimento enquanto o ensino diretivo perde parte da sua relevância (Lopes, 2014).

No plano prático, o trabalho por projeto exige investigação orientada: formular perguntas, pesquisar, comprovar e retirar conclusões (Pozuelos, 2007). A autonomia requerida não é apenas execução de tarefas, mas sobretudo autonomia intelectual, a capacidade e a disposição dos alunos para recorrer às próprias capacidades cognitivas ao tomar decisões (Skovsmose, 2020, p. 18). Esta autonomia desenvolve-se gradualmente, como recordam Grave-Resendes & Soares (2002), “a autonomia não se ganha de um dia

para o outro. A sua conquista será tanto lenta e difícil quanto maior for a dependência dos alunos face ao professor e quanto mais este alimentar aquela dependência” (p. 96).

Desta forma, a motivação do aluno assume um elemento central da metodologia de projetos e está diretamente ligada à construção de aprendizagens significativas. Quando as questões de estudo são relevantes para os alunos, estas promovem a investigação, a procura ativa de soluções, o planeamento, a cooperação e a divisão de tarefas. No final do processo, o grupo organiza e analisa os conhecimentos reunidos, produzindo um resultado que revele um avanço na compreensão do problema inicialmente formulado (Mateus, 2011).

Por fim, a metodologia de projetos representa uma via promissora para promover aprendizagens mais profundas, autónomas e democráticas na escola contemporânea.

2.3. Fases do trabalho por projeto

Segundo Niza (1998), o Trabalho por Projeto deve basear-se numa dinâmica cooperativa, partindo de um ponto curricular para o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, em simultâneo. Nesta linha, Vasconcelos (2011) reforça que as aprendizagens decorrentes desta metodologia são particularmente significativas, pois envolvem frequentemente os alunos na resolução de problemas reais. Para tal, é necessário que os alunos mobilizem um conjunto diversificado de capacidades, como a recolha e tratamento de informação, o trabalho em equipa, a tomada de decisões, a argumentação, a negociação e a criatividade.

A metodologia de trabalho por projeto reúne várias fases que não devem ser consideradas como etapas isoladas, mas como fases que se interligam entre si devendo existir um fio condutor que garanta a sua continuidade e coerência (Espada, 2015).

De acordo com Guedes (2011), o trabalho por projeto desenvolveu-se em três fases essenciais: i) formação de questões sobre o tema; ii) realização da pesquisa e construção do produto final; e iii) partilha das aprendizagens.

Na primeira fase, conforme explica Serralha (2009), os alunos devem, com ou sem o apoio do professor, realizar um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema, que servirá de base para a construção de novos saberes. Esse processo possibilita,

posteriormente, que os alunos reconheçam as aprendizagens adquiridas ao compararem o ponto de partida com os resultados obtidos. Nesta etapa, é igualmente importante que formulem questões sobre aquilo que ainda não sabem, orientando assim a investigação. Segundo Niza (1998), os alunos devem utilizar instrumentos de registo individuais e coletivos, garantindo que o progresso dos projetos é acompanhado e documentado por todos. Já Niza (2005) destaca a importância da planificação conjunta, em que as ações são distribuídas no tempo e as tarefas partilhadas entre os participantes, tendo em vista o alcance dos “objetivos cooperativamente assumidos” (p. 4).

Na segunda fase, os alunos dedicam-se à pesquisa e recolha de informação, procurando responder às questões formuladas, recorrendo a diferentes fontes de investigação (Niza, 2005). Posteriormente, devem organizar, analisar e interpretar os dados obtidos. De acordo com Legrand (1990), esta etapa culmina na produção de um trabalho coletivo - o produto final - que permite a partilha do novo conhecimento com o grupo-turma. Este produto pode ser acompanhado de outros materiais, como resumos ou fichas formativas, que apoiem o estudo e a avaliação das aprendizagens.

Por fim, na terceira fase, os alunos apresentam e comunicam o seu projeto aos colegas, que o avaliam e comentam. Segundo Guedes (2011), esta validação coletiva promove o reconhecimento entre pares e reforça a ideia de que o conhecimento produzido é um bem comum da turma, devendo ser partilhado e valorizado por todos. Correia (2012) acrescenta que este momento de partilha favorece o debate, a troca de opiniões e a formulação de novas questões, promovendo uma aprendizagem social e cooperativa, que possibilita a “circulação e difusão do trabalho realizado” (Niza, 2005, p. 4).

Ainda segundo Correia (2012), o trabalho por projeto fomenta a criação de uma comunidade de aprendizagem, fortalecida pelo sentido coletivo atribuído às produções dos grupos. Esta dimensão social do trabalho contribui significativamente para a formação da identidade e do pensamento coletivo da turma. Como defende Niza (2005), o aluno assume um papel ativo como protagonista e produtor de conhecimento, sendo responsável por planificar, executar e avaliar o seu próprio percurso.

2.4.O papel do professor

O papel do professor no trabalho por projeto é determinante para o sucesso do processo educativo. Segundo Mateus (1995), o professor pode atuar como “líder de grupos, coordenador, tutor, recurso, facilitador de contactos e 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” (p. 79). Ainda, o professor deve adotar uma postura paciente diante das dificuldades ou insucessos dos alunos, procurando apoiá-los no processo de investigação de forma justa e equilibrada, sem impor metas a serem alcançadas nem assumir por elas as ações que lhes competem no desenvolvimento do projeto.

De acordo com Xarepe (2001), compete-lhe conceder aos alunos liberdade e autonomia para desenvolverem o trabalho proposto, assegurando, simultaneamente, o acesso às fontes de informação, o acompanhamento do progresso dos grupos e apoiar o trabalho dos alunos. Nos primeiros contactos dos alunos com esta metodologia, o professor pode ainda assumir uma função mediadora, intervindo para resolver dúvidas ou gerir eventuais conflitos que surjam durante o trabalho em grupo.

Segundo Abrantes (2005), cabe ao professor orientar os alunos na definição de objetivos concretos e alcançáveis, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, exercer a sua liberdade de escolha. Legrand (1990) acrescenta que o professor deve intervir sempre que necessário ou solicitado, mas sem impor a sua vontade sobre a do grupo, privilegiando a autonomia e as decisões coletivas dos alunos. Em consonância com Correia (2012), o professor desempenha, assim, o papel de facilitador do processo de aprendizagem, apoiando os grupos em todas as fases - desde o planeamento até à apresentação final - e ajudando os alunos a superar as dificuldades encontradas ao longo do percurso.

Por fim, compete-lhe sistematizar e complementar as informações partilhadas pelos diferentes grupos, de modo a promover a consolidação das aprendizagens e o aprofundamento coletivo do conhecimento construído.

Ao introduzir esta metodologia no presente estudo, baseia-se na possibilidade de redefinir o espaço de aprendizagem, visando formar crianças ativas, reflexivas e participativas, valorizando tanto a participação dos alunos quanto a do professor no processo de ensino-aprendizagem (Cordeiro, 2004).

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA SALA DE AULA

Este capítulo tem como finalidade enquadrar o contexto educativo em que se devolveu o presente estudo. Pretende-se, numa primeira fase, apresentar o agrupamento de escolas, destacando a sua missão e os princípios orientadores definidos no projeto educativo, bem como a instituição escolar que integra o grupo turma que colaborou e participou no estudo. Posteriormente, procurar-se-á caracterizar os alunos e as alunas de forma mais individualizada, de modo a permitir uma compreensão mais precisa do ambiente de aprendizagem.

O agrupamento de escolas onde se realizou a intervenção situa-se na região de Coimbra e integra estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até a ofertas educativas no ensino pós-laboral. Localiza-se no centro da cidade de Coimbra, na margem esquerda do rio Mondego. O seu meio envolvente é caracterizado por uma forte presença de património histórico, edifícios institucionais, zonas residenciais e comércio tradicional. Trata-se de uma área consolidada, com boa acessibilidade e bastante dinâmica, tanto em termos culturais, como educativos. Deste modo, pode afirmar-se que a zona envolvente, do ponto de vista económico e social, corresponde a um contexto de nível médio, com uma diversidade sociocultural significativa e boas condições de integração urbana. O Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro (AECC) é constituído por 26 escolas e jardins de infância, contabilizando 20 estabelecimento de ensino e abrangendo o Município de Coimbra de norte a sul, numa área de 121,35 km². Este agrupamento é constituído pela escola secundária de Jaime Cortesão (a escola sede), por duas escolas básicas de 2.º e 3.º ciclos - Poeta Manuel da Silva Gaio e Básica n.º 2 de São Silvestre por treze estabelecimentos do 1.º ciclo do Ensino Básico (EB de Almedina, EB de Antuzede, EB de Assafarge, EB do Bairro Azul, EB de Casconha e EB de Cernache - deslocalizadas no ex-Colégio da Imaculada Conceição, Cernache - , EB da Feteira, EB da Palheira, EB de S. Bartolomeu, EB de S. João do Campo, EB de S. Martinho de Árvore, EB1 de S. Silvestre, EB de Vera Cruz e EB de Vila Verde) e por dez jardins de infância: JI de Almedina, JI de Andorinha, JI de Antanhol, JI de Antuzede, JI do Bairro Azul, JI dos Carvalhais, JI de S. Bartolomeu, JI de S. João do Campo, JI de S. Martinho de Árvore, JI de Vila Verde. Os últimos dados recolhidos relativamente à população escolar indicam a existência de 1784 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

Como escola intercultural e que se pretende inclusiva, proporciona o ensino e a aprendizagem a 218 estudantes estrangeiros, de 27 nacionalidades, oriundos sobretudo

dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil. Assim, é lecionado Português Língua Não Materna (PLNM) aos alunos que necessitam desta oferta formativa (Projeto Educativo, 2022-2025).

Este agrupamento de escolas diz ser uma “escola de referência no domínio da visão e para a educação bilingue de alunos surdos.” (Projeto Educativo, 2022-2025). Dispõe de recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Centro de Apoio à Aprendizagem. Com base nos dados disponíveis, constata-se que no ano letivo de 2021-2022, 140 alunos usufruíram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dos quais 42 usufruem de medidas adicionais.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola conta com uma equipa diversificada de profissionais, docentes e não docentes, que colaboram para garantir o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos.

Em relação ao pessoal docente, de acordo com a informação disponível e com o apoio em dados partilhados pela professora cooperante, a maioria dos docentes do AECC pertence ao quadro do agrupamento ou ao quadro de Zona Pedagógica e, por isso, o número de professores contratados é reduzido.

No que se refere ao pessoal não docente, este tem registado um aumento gradual, em função do crescimento da população escolar. Entre estes profissionais destaca-se o mediador linguístico, cuja função é acompanhar as crianças que necessitam de apoio adicional. Este profissional atua em articulação com os técnicos responsáveis pelas terapias de apoio e com as famílias, promovendo a comunicação e a continuidade das intervenções educativas. O mediador desempenha um papel essencial na criação de uma relação de confiança e cuidado com a criança, assegurando que as suas necessidades são compreendidas e respeitadas. O cuidado, é um dos princípios básicos do projeto de inclusão escolar, pois o respeito à individualidade e a adaptação do meio às necessidades de cada sujeito são fundamentais para o real caminho da inclusão.

A escola onde se realizou o estágio é composta por seis blocos principais, numerados de 1 a 6. O bloco 1 abriga os principais serviços escolares, como a direção, secretaria, reprografia, bar dos alunos e sala dos professores. Já os Blocos 2, 3, 4, 5 e 6 são destinados às salas de aula dos alunos, desde o 1.º até ao 9.º ano de escolaridade, integrando ainda outras valências como o gabinete multideficiência, atividade de tempos

livres (ATL), auditório, biblioteca escolar e o gabinete de psicologia e orientação. Todos os blocos possuem dois pisos, com salas organizadas de forma a facilitar a lecionação das diferentes áreas disciplinares. Cada sala está equipada com computador, projetor e colunas, colocados à disposição dos docentes. Entre os espaços destinados às aulas, salienta-se um pavilhão desportivo e um espaço exterior que apresenta um campo destinado às aulas de Educação Física, sendo também possível usufruir dele nos intervalos. Existe, igualmente, um segundo pavilhão onde se encontra o refeitório.

A sala de aula onde decorreram as atividades letivas situava-se no segundo piso do bloco 3. Esta apresentava boas condições físicas, com iluminação natural adequada, sistema de aquecimento, quadro preto, projetor, um armário e um placard destinado à exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. No início do estágio, as mesas encontravam-se dispostas em fileiras, contudo, com a implementação do trabalho por projeto, foram reorganizadas permitindo o trabalho em pequeno grupo, de modo a favorecer a cooperação e a interação entre os alunos. Todas as aulas da turma, com exceção das disciplinas Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), decorriam nesta sala.

Durante o estágio curricular, o trabalho pedagógico desenvolveu-se com uma turma de 6.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos, onze rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Um dos traços mais marcantes desta turma era a diversidade cultural e linguística. Cinco alunos possuíam nacionalidade portuguesa e português como língua materna, enquanto os restantes provinham de países como Nepal, Ucrânia, Colômbia, Paquistão, Moçambique, Argentina e Reino Unido. No início do 2.º período, integrou-se ainda uma aluna oriunda da Índia.

Esta pluralidade refletia-se no domínio heterogéneo da língua portuguesa, com alguns alunos a comunicarem fluentemente, enquanto outros se encontravam em fases iniciais de aprendizagem, correspondentes aos níveis A1, A2 ou B1 do Quadro Comum de Referência para as Línguas.

Do ponto de vista educativo, o grupo incluía estudantes abrangidos por medidas de apoio específicas, como os Programas de Promoção das Aprendizagens (PMA) e os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitários (PPI). Entre os casos que requeriam maior atenção, destacava-se uma aluna com surdez neurosensorial bilateral de moderada a severa, utilizadora de próteses auditivas, comunicando com Língua

Gestual Portuguesa (LGP), recebendo acompanhamento regular em terapia da fala e educação especial. Ainda, no 2.º período, foi-nos comunicada a situação de um aluno com surdez, de nacionalidade paquistanesa, que chegou a Portugal em 2023. A informação surgiu após os professores terem observado algumas dificuldades na sua comunicação, o que levou a um contacto com o encarregado de educação. Nessa ocasião, o encarregado de educação informou que o aluno apresentava surdez, contudo, não tinha entregue o relatório médico aquando da matrícula do filho. Após a confirmação da condição auditiva, o aluno passou a ser acompanhado pela professora de educação especial e pela intérprete de LGP que já se encontrava na sala.

Em termos comportamentais, predominava um ambiente de respeito e colaboração, embora o rendimento escolar global fosse mediano, com sinais de baixa autonomia e dificuldades na gestão de tarefas e no estudo autónomo. Como é de esperar, estas características exigiam práticas pedagógicas diferenciadas, uso de recursos visuais, apoio individualizado e atenção constante à mediação linguística e cultural.

Destaque-se, ainda assim, que a turma evidenciava potencial de desenvolvimento, especialmente quando exposta a estratégias de ensino adaptadas às suas necessidades, reforçando a importância de manter e ajustar as medidas de apoio para favorecer o progresso individual e coletivo.

Neste capítulo, apresenta-se o contexto educativo onde se realizou o estudo, começando pelo Agrupamento de Escolas, a sua missão, organização e medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Segue-se a caracterização da escola e do espaço físico, bem como da turma de 6.º ano, considerando a diversidade cultural e linguística, as necessidades educativas especiais e os indicadores de desempenho. O capítulo enfatiza, ainda, a relevância de práticas pedagógicas adaptadas e do acompanhamento individualizado para favorecer o desenvolvimento global dos alunos.

CAPÍTULO III – ASPETOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresenta-se uma breve caracterização da investigação qualitativa, destacando a questão de partida e os objetivos que a orientam. Em seguida, descrevem-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente a observação, o inquérito por questionário aplicado à turma e as imagens recolhidas. Por fim, explicita-se o processo de tratamento e análise dos dados, realizado através da análise de conteúdo e da triangulação das informações obtidas.

A presente investigação, desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II – História e Geografia de Portugal, foi realizada ao longo do ano letivo 2024/2025, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 6.º ano.

No decorrer do estágio curricular, foi possível maturar a ideia de desenvolver um projeto de investigação – ação que permitisse implementar estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências narrativas. Desta forma, “a elaboração de qualquer trabalho de investigação implica sempre a identificação do problema e formulação da questão de partida” (Lopes, 2014, p.8). Neste sentido, foi formulada a seguinte questão de partida: “Como é que a metodologia de trabalho por projeto contribui para a construção das narrativas históricas?”. Na sequência e com a pretensão de delinear o caminho da pesquisa formulou-se um conjunto de objetivos específicos: analisar de que modo o trabalho por projeto favorece a mobilização de conhecimentos históricos; aferir a evolução da competência narrativa dos alunos ao longo do projeto; avaliar de que forma as estratégias educativas aplicadas contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos; compreender as conceções e perceções dos alunos sobre o trabalho por projeto como forma de aprender e comunicar História.

As crianças constituem-se como sujeitos do conhecimento que se pretende caracterizar nos trabalhos de investigação. São, igualmente, atores sociais nos processos de pesquisa que lhes dizem respeito e, nessa qualidade, devem ser reconhecidas como sujeitos portadores de direitos. Tal reconhecimento implica, por um lado, valorizar a sua capacidade de influenciar o processo investigativo e, por outro, assegurar a construção de relações de investigação fundamentadas em princípios éticos e metodológicos que promovam e garantam esses direitos (Fernandes & Tomás, 2011, p.6). Os participantes envolvidos na investigação têm direito tanto ao seu anonimato como a confidencialidade ao longo do estudo, não sendo, assim, divulgados dados pessoais.

Para dar resposta à questão de investigação, o estudo desenvolvido insere-se no *paradigma interpretativo* (Bogdan & Biklen, 1994), adotando uma abordagem qualitativa e recorrendo à investigação-ação como estratégia. A investigação - ação pode assumir diferentes modalidades. Segundo Esteves (1986), distinguem-se duas principais vertentes: a investigação – para – a – ação e a investigação-na/pela ação. A primeira caracteriza-se por ser conduzida por alguém que procura compreender uma determinada situação ou problema com o propósito de intervir e transformá-la, recorrendo à recolha de informação que sustente a tomada de decisões (Esteves, 1986). A segunda, de natureza mais complexa, envolve simultaneamente a produção de conhecimento científico, a introdução de mudanças práticas e o desenvolvimento de competências nos participantes, constituindo-se como um processo colaborativo entre investigadores e sujeitos da investigação (Amado, 2013). O presente estudo enquadra-se nesta segunda perspetiva, dado que, ao longo da investigação, se procurou promover uma dinâmica participativa e cooperativa com a turma envolvida, através da implementação de atividades destinadas a atingir os objetivos definidos. Importa salientar que esta modalidade de investigação se caracteriza por um forte componente autoavaliativo, autorreflexivo, prático, interventivo e colaborativo (Amado, 2013).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação de natureza qualitativa deve obedecer a cinco princípios fundamentais: os dados devem ser recolhidos no contexto natural; a investigação deve ser descritiva; o foco deve estar nos processos e não apenas nos produtos; a análise deve ser indutiva; e o significado atribuído pelo investigador é determinante. No âmbito da investigação-ação, esses princípios traduzem-se na assunção de um papel ativo e participativo pelo investigador, conforme Vilelas (2020). Este envolve-se diretamente no ambiente de estudo, promovendo benefícios para os participantes e para a comunidade, e seguindo um ciclo contínuo de ação, observação e reflexão, que permite identificar problemas, implementar mudanças ou inovações e gerar novo conhecimento a partir da prática.

As Ciências Sociais empregam diversas técnicas de recolha de dados no âmbito das metodologias qualitativas, que podem ser categorizadas em três grupos principais: inquérito, por entrevista ou por questionário; a observação direta ou participante e a análise documental. Para este estudo pretende-se recorrer às técnicas de observação direta e de inquérito por questionário. Desta forma, procura-se, numa primeira fase 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).

A utilização da técnica de observação será importante para efetuar registos permanentes e sistemáticos das interações sociais, ser flexível na recolha de dados, desde um simples olhar até à explicação de interações e captar diferentes tipos de informação.

Quanto aos inquéritos por questionário, podemos descrevê-lo como uma ferramenta de investigação particularmente útil quando se pretende alcançar um número elevado de participantes. Esta técnica destaca-se pela sua eficiência na recolha de dados, sendo que a maior parte do tempo é investido na elaboração cuidadosa das perguntas e, na posterior, análise das respostas obtidas. É fundamental que a construção do questionário seja feita com grande rigor e atenção. Isto serve dois propósitos essenciais: evitar influenciar as crianças a darem respostas que considerem socialmente desejáveis ou que apresentem uma imagem favorável de si mesmas e assegurar que as perguntas formuladas são verdadeiramente relevantes e adequadas ao estudo em questão. Como refere Pinto (2011), este cuidado na preparação do questionário é crucial para garantir a validade e fiabilidade dos dados recolhidos, especialmente quando se trabalha com crianças como participantes do estudo.

Com base nestes princípios, foram elaborados dois questionários de formato aberto, que permitiram aos alunos expressar livremente as suas ideias e perceções sobre a História. O primeiro foi aplicado no 2.º período e o segundo no 3.º, correspondendo a duas intervenções pedagógicas distintas do mesmo projeto de investigação-ação. O primeiro centrou-se nos conteúdos de *Portugal na segunda metade do século XIX* e o segundo abordou o tema da *Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar; O Estado Novo; O 25 de Abril e o regime democrático e os Espaços que Portugal se integra*. Os questionários procuraram avaliar conhecimentos prévios, competências narrativas e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, integrando perguntas abertas, fechadas, análise de fontes iconográficas e elaboração de narrativas.

A aplicação dos questionários decorreu em duas interações distintas, correspondentes aos dois períodos letivos em que se desenvolveu o mesmo projeto de investigação-ação. No 2.º período, a fase inicial ocorreu no dia 13 de janeiro de 2025, com a aplicação do questionário apresentado no apêndice 1, destinado a identificar as perceções dos alunos sobre as aulas de História e diagnosticar os seus conhecimentos

prévios relativamente aos conteúdos a trabalhar. A fase final, realizada no dia 1 de abril de 2025, consistiu na reaplicação do mesmo instrumento, permitindo avaliar a evolução dos conhecimentos e das competências narrativas após a implementação do trabalho por projeto. Durante ambas as fases, foi reforçado junto dos alunos que o questionário não possuía carácter avaliativo, mas apenas diagnóstico, tendo a sua aplicação decorrido durante 35 minutos de aula. Atendendo à diversidade linguística da turma, composta por 15 alunos estrangeiros, foi autorizado o uso do Google Tradutor, de modo a facilitar a compreensão das questões e garantir a equidade na participação. De modo geral, observou-se empenho da maioria dos alunos, embora alguns demonstrassem menor rigor por não se tratar de uma atividade de avaliação formal.

No 3.º período, a segunda intervenção pedagógica do projeto incidiu sobre o tema Portugal no século XX, abrangendo os conteúdos relativos à Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar, ao Estado Novo, ao 25 de Abril e ao regime democrático, bem como aos espaços em que Portugal se integra. A fase inicial desta segunda interação ocorreu no dia 24 de abril de 2025, com a aplicação do questionário apresentado no apêndice 2, destinado a recolher informações sobre as perceções e os conhecimentos prévios dos alunos acerca da nova temática. A fase final, realizada no dia 12 de junho de 2025, consistiu na reaplicação do mesmo questionário, permitindo avaliar a evolução das aprendizagens e das competências narrativas após a intervenção educativa. Tal como anteriormente, a aplicação decorreu em 35 minutos de aula, sendo novamente permitido o uso do Google Tradutor, garantindo a compreensão integral das questões.

Em ambos os questionários, considerou-se que, numa primeira fase, os alunos recorreriam sobretudo a inferências dedutivas, baseando-se nas informações que já possuíam. Após a intervenção educativa e a aplicação das estratégias de ensino, esperava-se que utilizassem inferências hipotéticas, demonstrando maior capacidade para interpretar evidências e formular explicações fundamentadas em múltiplas perspetivas históricas. As respostas obtidas possibilitaram compreender as estratégias cognitivas mobilizadas pelos alunos na resolução de problemas históricos e na construção de narrativas.

Os questionários foram compostos por diferentes tipos de questões, organizadas em três dimensões principais:

1. A História como saber – onde se procurou compreender a perceção dos alunos sobre a importância da disciplina na sua vida quotidiana. Por exemplo, através da questão “Consideras que o estudo da História é importante para a tua vida? Justifica a tua resposta”.
2. A História na escola e no quotidiano – através de questões como “Quando estudas História, quais os recursos que utilizas para além do manual escolar” e “De que forma preferes que sejam dinamizadas as aulas de História”, pretendendo-se identificar as estratégias e recursos de aprendizagem mais valorizados pelos alunos.
3. Nas questões sobre a história de Portugal, pretende-se recolher dados sobre a competência narrativa dos alunos, para além do desenvolvimento do seu pensamento histórico aquando da construção de narrativas.

Por fim, no que respeita à História de Portugal, foram formuladas questões específicas, quer para o primeiro questionário, como para o segundo, adaptadas aos conteúdos de cada intervenção pedagógica.

Relativamente ao primeiro questionário, a questão “Durante a segunda metade do século XIX, surgiram evoluções em diversos setores. Observa atentamente as imagens fornecidas e, com base nelas e nas informações do texto, descreve as transformações que ocorreram na agricultura e na vida do campo”, pretende aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos e a capacidade de recolha de informação através da análise de imagens e textos relativos à questão. A seguinte questão “A Mala-Posta era uma carruagem que transportava o correio e algumas pessoas. As viagens eram caras e muito demoradas; por exemplo, a viagem entre Porto e Lisboa demorava 34 horas! Com o desenvolvimento do caminho de ferro, a Mala-Posta deixou de funcionar e o transporte de correio e pessoas passou a ser feito por comboio (Gago & Martinho, 2017), descreve a importância do novo meio de transporte e que modificações introduziu na vida das pessoas daquele tempo.”, nesta questão espera-se que os alunos leiam o excerto e identifiquem na imagem o meio de transporte e, através disso, percebam que surgiu uma evolução e qual foi, à época, a sua principal vantagem. Na questão “Observa com atenção as imagens e procura destacar aspetos do desenvolvimento industrial e urbano da segunda metade do século XIX.”, pretende-se que, através da análise das imagens, os

alunos relacionem o quotidiano da cidade com a indústria e o proletariado, ou seja, que percebam as diferenças entre as pessoas que viviam na cidade e as pessoas que se encontravam em zonas rurais.

Em relação ao segundo questionário, na questão “Lê atentamente os textos e observa as imagens”. Procura descrever as principais mudanças introduzidas pelos republicanos. “O rei D. Manuel II que após o regicídio, tentou governar um país que desejava substituir a Monarquia pela República. A República Portuguesa. Os republicanos, para marcar o novo ciclo político, alteraram os símbolos da Nação e criaram uma constituição.” [Marinho. P & Gago. M. Era uma vez. (2024)]”, pretende-se que os alunos identifiquem as alterações introduzidas pelos republicanos, reconhecendo, através da bandeira nacional, do hino e da moeda, os novos símbolos nacionais e o seu significado político, associados à substituição da Monarquia pela República. Referente à questão “Observa atentamente o cartaz. Explica, através da imagem, os principais valores defendidos pelo Estado Novo.”, visa levar os alunos a analisar o cartaz *A lição de Salazar*, reconhecendo os valores defendidos pelo Estado Novo - “Deus, Pátria e Família” - e compreendendo o papel da propaganda na difusão da ideologia do regime.

Por fim, a questão “Observa o cartaz e a primeira página do jornal *República*. Explica o que sabes do acontecimento e que importância lhe atribuis.”, procura analisar os conhecimentos sobre a Revolução de 25 de abril de 1974, através da análise do cartaz com o cravo e da capa do jornal *República*, esperando que os alunos identifiquem o fim da ditadura e a importância da revolução na conquista da liberdade e da democracia.

Para uma recolha de informação mais completa e diversificada, o questionário incluiu diferentes tipos de itens:

- a) Perguntas abertas, permitindo aos alunos responder livremente e expressar as suas ideias e opiniões;
- b) Perguntas estruturadas de resposta fechada, com alternativas previamente definidas, possibilitando respostas rápidas e objetivas;
- c) Perguntas de análise de fontes iconográficas, relacionadas com a História de Portugal e frequentemente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais;

- d) Perguntas para elaboração de narrativas, incentivando os alunos a construir histórias ou explicações mais desenvolvidas sobre acontecimentos da História de Portugal.

No contexto da investigação, a análise de dados constitui uma etapa essencial para transformar a informação recolhida em conhecimento. Esta fase é particularmente relevante quando se trabalha com dados qualitativos, pois orienta os tipos de investigação que podem ser conduzidos. Os procedimentos de análise encontram-se estreitamente ligados aos de recolha de dados, pelo que é fundamental manter essa relação ao longo de todo o processo investigativo (Pinto, 2011).

Para proceder à análise de conteúdo dos inquéritos por questionário, recorreu-se à categorização, que consiste em codificar as respostas em diferentes categorias, permitindo que estas sejam interpretadas de forma narrativa ou resumidas em tabelas e quadros. Este procedimento visa reduzir e organizar a informação, identificando e codificando as unidades de análise (Esteves, 2008).

A categorização das respostas permite ainda gerar novos agrupamentos de dados, revelando opiniões e perspetivas que não eram imediatamente evidentes. Trata-se de um processo que exige atenção e revisões sucessivas, uma vez que, durante a organização dos dados, podem surgir novas questões que conduzam à reanálise e ao ajuste do modelo de análise, bem como das estratégias adotadas na investigação-ação.

Para proceder à análise dos dados recolhidos no presente estudo, iniciou-se, numa primeira fase, a organização das respostas dadas aos questionários da primeira e da segunda aplicação, através da criação de um ficheiro em Excel. Esta sistematização inicial possibilitou o avanço para uma análise de conteúdo mais detalhada, reunindo as informações de forma concisa e facilitando o seu tratamento posterior.

A categorização dos dados, que permitiu o tratamento das respostas obtidas, baseou-se num procedimento aberto, no qual o sistema de categorias emergiu diretamente da análise, ainda que enquadrado pela base teórica previamente definida (Amado, 2013). Tanto os questionários como as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, registadas através de notas de campo e imagens, serviram como instrumentos para a elaboração de textos descritivo-interpretativos, acompanhados de

tabelas e gráficos, que possibilitaram retirar conclusões acerca das respostas dadas pelas crianças (Amado, 2013).

Dado que a análise incide sobre o trabalho desenvolvido numa turma do 6.º ano de escolaridade, considerou-se essencial organizar os temas abordados durante a intervenção, apresentando um mapa das sessões dinamizadas e respetivos conteúdos trabalhados. A construção deste esquema permite compreender melhor os dados obtidos, relativos ao grupo de alunos que participaram, bem como formular interpretações preliminares resultantes da análise de conteúdo.

A formulação de conjeturas assume, neste processo, um papel central, orientando as decisões tomadas ao longo do estudo, quer de forma implícita, quer explícita. Estas conjeturas encontram-se presentes desde a definição do desenho de investigação, passando pela seleção das variáveis relevantes, pela constituição da amostra e pela natureza do corpus documental analisado (Amado, 2013).

Para concretizar o processo de análise de conteúdo dos questionários aplicados, seguiu-se um procedimento sistemático baseado na tipologia de narrativas históricas proposta por Jörn Rüsen (2011). Num primeiro momento, foram organizadas tabelas em Excel para cada uma das questões analisadas e estruturadas segundo as quatro categorias de narrativa histórica: tradicional, exemplar, crítica e ontogénica. Para cada aplicação dos questionários - primeira e segunda volta - foram elaboradas tabelas distintas, integrando as unidades de registo (respostas individuais dos alunos), a respetiva distribuição por categoria e quantidade de respostas por categoria. O processo de análise iniciou-se com a leitura individual de cada resposta, identificando o tipo de narrativa histórica segundo a tipologia de Rüsen, a qual distingue quatro modos de relação com o passado. Estas categorias diferenciam respostas: mais descritivas e lineares (tradicional), retiram lições do passado (exemplar), evidenciam questionamento (crítica) e que articulam temporalidades de forma consciente (ontogénica). A categorização foi realizada resposta a resposta, de forma sistemática e consistente, de modo a garantir a fiabilidade do processo.

Após esta etapa, procedeu-se à comparação entre as duas aplicações dos questionários, permitindo observar tendências de mudança e padrões de distribuição das categorias ao longo do projeto. A combinação entre a categorização e a subsequente análise interpretativa constituiu a base metodológica para compreender a evolução das

competências narrativas dos alunos. Todo este procedimento permitiu transformar as respostas recolhidas em dados organizados e analisáveis, constituindo um suporte fundamentado para a interpretação que será apresentada no capítulo IV.

Neste capítulo, apresentaram-se e justificaram-se as opções metodológicas adotadas, caracterizando-se a natureza da investigação e explicitando-se a questão de partida e os objetivos específicos definidos. Procurou-se igualmente clarificar as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como o processo de tratamento da informação recolhida. Por fim, descreveu-se a forma como se procedeu à organização e análise do conteúdo, que orienta o capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, pretende-se elaborar uma descrição detalhada das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da investigação, envolvendo uma turma do 6.º ano de escolaridade. Para começar, é apresentada uma tabela que sintetiza as sessões dinamizadas com o grupo-turma, evidenciando a metodologia educativa mobilizada. Seguidamente, procede-se à apresentação e análise do roteiro e da prática pedagógica desenvolvida, enquadrando e descrevendo as atividades realizadas ao longo das sessões e a forma como estas contribuíram para o desenvolvimento do trabalho investigativo.

1. Explicação das Intervenções

Para preparar as intervenções pedagógicas dinamizadas no âmbito do estágio curricular, procedeu-se à consulta e mobilização dos documentos oficiais orientadores, nomeadamente o Programa e as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal. Para a realização destas aulas adotou-se a metodologia de trabalho por projeto, aplicada a uma turma de 6.º ano. Esta abordagem pedagógica valoriza o papel do aluno enquanto agente ativo na construção do conhecimento, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração.

O primeiro trabalho por projeto desenvolveu-se no domínio da *Segunda metade do século XIX*, abrangendo os seguintes subdomínios: a modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura; a industrialização; o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte e o surgimento de novos meios de comunicação; medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça e o aumento da população e o êxodo rural.

No segundo trabalho por projeto desenvolveu-se no domínio do *Portugal do século XX*, integrando os subdomínios: Revolução Republicana com projetos como “Porque é que acabou a monarquia em Portugal?”; “Como é que se caracterizava a 1.ª república em Portugal?”; “Como é que acabou a 1.ª República portuguesa?”. Relativamente ao subdomínio os anos da ditadura teve como projeto de trabalho: “Quais as características do Estado Novo?”. No que se refere ao subdomínio o 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade e nos espaços em que Portugal se entrega, os

projetos enquadraram-se nas seguintes perguntas de partida: “Qual a importância do 25 de abril de 1974?” e “Como funciona a nossa democracia?” (Ministério da Educação, 2021)

2. Desenvolvimento das Intervenções Pedagógicas

Ao optar pela metodologia de trabalho por projeto, dedicámo-nos à construção dos materiais necessários ao seu desenvolvimento. Numa fase inicial, procedeu-se à seleção do domínio de História e Geografia de Portugal previsto nas Aprendizagens Essenciais, a ser trabalhado com os alunos. Posteriormente, definimos o número de grupos a constituir e elaborámos as questões de partida orientadoras dos projetos.

Começamos por construir os dossiês de trabalho, elaborados a partir de informações recolhidas em vários manuais escolares de diferentes editoras, de forma a proporcionar aos alunos uma variedade que lhes permitisse manusear, comparar e procurar as informações necessárias para responder ao guia de estudo. Os guias de estudo iniciavam-se com uma pergunta-problema, que traduzia o tema do projeto a desenvolver, e apresentavam um conjunto de questões orientadoras que direcionavam e apoiavam os alunos durante a pesquisa, preparando-os para a elaboração do texto final. Estes guias estavam integrados nos dossiês que eram posteriormente entregues aos alunos.

Foram elaborados, de igual modo, instrumentos de pilotagem, entre os quais se destacavam o contrato de trabalho de grupo (apêndice 3) e a preparação da comunicação à turma (apêndice 4). O propósito destes documentos é guiar o percurso de aprendizagem dos alunos. O objetivo do contrato de trabalho de grupo era promover a responsabilidade e a organização dos alunos em relação às tarefas a desenvolver. Nele, os grupos tinham de identificar o subtema do seu projeto, os nomes dos elementos que o constituíam e a distribuição das tarefas, definindo quem seria responsável por cada parte. A preparação da comunicação à turma visava orientar os alunos na fase final de apresentação das suas conclusões. Neste documento, cada grupo devia definir o assunto que iria explicar à turma, indicar o aluno responsável por essa explicação e prever o tempo necessário para a sua apresentação. No final, todos os elementos assinavam o documento, assumindo assim o compromisso e a responsabilidade pelo trabalho desenvolvido.

Elaborados, caracterizados aqui, procedeu-se à formação dos grupos e à distribuição dos temas, estoura através de um sorteio. Inicialmente, ponderou-se a possibilidade de formar os grupos mediante a apresentação prévia dos temas, permitindo que os alunos escolhessem aquele que mais lhes despertasse interesse e, assim, se constituíssem os grupos de trabalho. Contudo, após diálogo com a professora cooperante, concluiu-se que esta estratégia poderia não ser a mais adequada, uma vez que, segundo a sua experiência, os alunos tenderiam a escolher os temas em função da companhia dos amigos, e não necessariamente em função do seu interesse pelo conteúdo. Assim, optou-se por realizar o sorteio tanto dos grupos como dos temas. Ainda assim, foi dada alguma flexibilidade ao processo, permitindo que, após o sorteio, caso algum aluno manifestasse o desejo de trocar de grupo, pudesse dialogar com os elementos do grupo pretendido para verificar a possibilidade de efetuar a troca. Caso houvesse acordo entre as partes, a mudança seria aceite.

Para uma utilização eficiente dos diferentes materiais dialogou-se com os alunos sobre procedimentos, de modo a garantir que compreendiam as possibilidades em aberto para as tarefas a realizar. Esta fase revelou-se crucial para a orientação inicial, permitindo-lhes familiarizarem-se com os recursos disponíveis e relembrar as diferentes etapas do trabalho por projeto.

Com o desenvolvimento dos projetos, verificámos que os alunos apresentavam ritmos de trabalho muito distintos. Alguns grupos concluíram as tarefas mais cedo, o que exigiu a criação de atividades complementares que lhes permitissem continuar a aprender de forma ativa e significativa. Assim, foram elaboradas fichas de trabalho (apêndice 5), realizados jogos no *Kahoot* (apêndice 6) e promovidas pesquisas na biblioteca relacionadas com os temas dos projetos. Os alunos de diferentes nacionalidades aprofundaram os seus temas a partir das perspetivas dos países de origem, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo a partilha intercultural.

O desenvolvimento do projeto seguiu as fases preconizadas na metodologia de trabalho por projeto, nomeadamente a definição do problema, o planeamento, o desenvolvimento, a narrativa, a comunicação e, por fim, a avaliação.

Após a apresentação e explicação dos materiais, os alunos iniciaram o trabalho de projeto. A primeira etapa consistiu no preenchimento do contrato de trabalho de grupo,

momento em que cada grupo definiu as tarefas a realizar por cada elemento, identificando claramente as responsabilidades individuais e coletivas. Esta etapa inicial foi essencial para promover a organização do grupo e a tomada de consciência das funções de cada aluno no desenvolvimento do projeto.

De seguida, cada elemento do grupo começou a desenvolver o seu trabalho individual, ou seja, o seu contributo para o projeto, com base nas orientações do guia de estudo. Apesar de o trabalho ser individual, os alunos colaboravam entre si, partilhando ideias e esclarecendo dúvidas sempre que necessário. Esta fase correspondeu ao desenvolvimento do projeto, favorecendo a autonomia, a ajuda e o espírito colaborativo.

Durante todo o processo, as professoras estagiárias e a professora cooperante mantiveram-se disponíveis para prestar apoio, nomeadamente na seleção e compreensão da informação, na formulação de respostas e no esclarecimento de vocabulário. Paralelamente, foi estabelecida uma rotina de monitorização contínua, com recolha regular do material produzido pelos grupos. Esse material era analisado e devolvido com correções, sugestões de melhoria e, quando necessário, recursos complementares, de forma a orientar o progresso dos alunos e garantir que todos alcançavam os objetivos definidos.

À medida que os grupos concluíam as respostas às questões do guia de estudo, iniciavam a construção da narrativa, elaborando um texto que sintetizava as informações recolhidas e organizava os conhecimentos adquiridos. Esta etapa visava promover a capacidade de síntese, a coerência textual e a compreensão global do tema.

Numa fase posterior, cada grupo decidiu a metodologia a utilizar na apresentação final, podendo optar por diferentes formatos, como a elaboração de um cartaz ou a realização de uma apresentação digital. Estas decisões foram tomadas em conjunto com as professoras estagiárias e a cooperante, assegurando que as opções metodológicas se adequavam aos objetivos pedagógicos.

Após a definição da metodologia, os grupos começaram a preparação da comunicação à turma, planificando o conteúdo da apresentação, definindo quem seria o responsável por cada parte e o tempo destinado à exposição. Esta etapa correspondeu à síntese e comunicação, promovendo competências de expressão oral, planeamento e gestão do tempo.

Concluídas as apresentações, os alunos realizaram um momento de avaliação, composto por heteroavaliação (apêndice 7) e autoavaliação (apêndice 8). A heteroavaliação ocorreu através do preenchimento de uma ficha distribuída à turma, onde se analisavam aspetos como a qualidade e utilidade dos materiais mobilizados, a participação dos elementos do grupo, a clareza da exposição e a postura dos colegas durante a apresentação. Já a autoavaliação permitiu que os alunos refletissem sobre o seu desempenho individual e o envolvimento dos restantes elementos do grupo.

Esta metodologia, ao estruturar o trabalho em etapas sequenciais e interligadas, favoreceu não apenas a consolidação dos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação, o pensamento crítico e a comunicação eficaz.

3. Apresentação das Sessões

Neste tópico apresenta-se o plano das aulas lecionadas com a turma no 2.º e 3.º períodos, evidenciando a sequência das sessões, os objetivos pedagógicos delineados e as estratégias implementadas ao longo da intervenção.

O primeiro trabalho por projeto envolveu 19 sessões de trabalho, num total de 19 tempos letivos (950 minutos). O segundo trabalho por projeto desenvolveu-se em 13 sessões de trabalho, correspondentes a 13 tempos letivos (650 minutos).

As tabelas 1 e 2 apresentam as sessões de intervenção pedagógica dinamizadas com a turma, considerando as três fases de ação - inicial, intervenção e final -, bem como as datas, a temática da aula, a duração, os conteúdos explorados e a dinâmica adotada pela turma no desenvolvimento das atividades da aula. Estas incluíram momentos de trabalho individual e de trabalho em pequeno grupo. Posteriormente, são descritas todas as sessões, nas quais se inserem as atividades já mencionadas, de modo a contextualizá-las enquanto parte de um projeto.

Tabela 2 - cronograma das sessões da 1.ª intervenção

		Data	Nome da sessão	Duração	Conteúdos explorados	Dinâmica da turma
	Fase inicial	13 de janeiro	Resolução do inquérito por questionário	50 minutos 1 aula	História como disciplina; A Segunda Metade do Século XIX	TI
Fase de intervenção	Sessão 1	15 de janeiro	Sorteio de temas e dos elementos dos grupos. Organização dos grupos e entrega dos materiais de apoio: contrato de trabalho; dossiês; guias de estudo Preenchimento do contrato de trabalho, cada grupo define as tarefas de cada elemento.	50 minutos 1 aula	A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura; A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX; Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação; A industrialização; Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça; O aumento da população e do êxodo rural;	TG
	Sessões 2, 3, 4, 5 e 6	20, 22, 27, 29 de janeiro e 3	Resolução das questões presentes no guia de estudo.	50 minutos 1 aula	A modernização das atividades produtivas portuguesas e a	TG

		de fevereiro			modernização da agricultura; A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX; Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação; A industrialização; Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça; O aumento da população e do êxodo rural;	
Sessão 7 e 8	5 e 10 de fevereiro	Continuação da resolução das questões presentes no guia de estudo. Construção do texto.	50 minutos 1 aula	A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura; A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX; Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação; A industrialização;	TG	

					Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça; O aumento da população e do êxodo rural;	
Sessões 9, 10, 11, 12 e 13	12, 17, 19, 24, 26 de fevereiro	Continuação da construção do texto. Seleção da informação a apresentar e preparação da comunicação à turma.	50 minutos 1 aula	A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura; A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX; Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação; A industrialização; Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça; O aumento da população e do êxodo rural;	TG	
Sessões 14 e 15	10 e 12 de março	Continuação da preparação da comunicação à turma.	50 minutos 1 aula	A modernização das atividades produtivas portuguesas e a	TG	

			<p>Preenchimento da comunicação à turma. Resolução de fichas de trabalho.</p> <p>Pesquisas na biblioteca escolar.</p>		<p>modernização da agricultura;</p> <p>A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX;</p> <p>Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação; A industrialização;</p> <p>Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça;</p> <p>O aumento da população e do êxodo rural;</p>	
<p>Sessões 16, 17, 18 e 19</p>	<p>19, 24, 26 e 31 de março</p>	<p>Apresentação de trabalhos: A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura.</p> <p>A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX;</p> <p>Desenvolvimento das vias de comunicação,</p>	<p>50 minutos 1 aula</p>	<p>A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura.</p> <p>A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX;</p> <p>Desenvolvimento das vias de comunicação, transporte e meios de comunicação.</p>	<p>TG</p>	

			transporte e meios de comunicação. A industrialização; Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça. O aumento da população e do êxodo rural. Preenchimento da ficha de heteroavaliação e autoavaliação.		A industrialização; Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça. O aumento da população e do êxodo rural.	
	Fase final	1 de abril	Resolução do inquérito por questionário (pós-teste)	50 minutos 1 aula	História como disciplina; A Segunda Metade do Século XIX	TI

Fonte: Elaboração própria; Legenda TG- trabalho de grupo; TI- trabalho individual

O projeto de intervenção pedagógica teve início no dia 13 de janeiro de 2025, com a apresentação do novo domínio de estudo, *A segunda metade do século XIX*.

Na 1.ª sessão - 15 de janeiro - procedeu-se à distribuição dos grupos e dos temas através de sorteio. Ficaram assim, definidos os seguintes temas de trabalho:

Grupo 1: A modernização das atividades produtivas portuguesas e a modernização da agricultura;

Grupo 2: A sociedade e a vida quotidiana na segunda metade do século XIX;

Grupo 3: Desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte e o surgimento de novos meios de comunicação;

Grupo 4: A industrialização;

Grupo 5: Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça;

Grupo 6: Aumento da população e do êxodo rural.

Ainda nesta sessão, os alunos organizaram-se em grupos, receberam os dossiês de trabalho e preencheram o “Contrato de Trabalho de Grupo”. Antes do preenchimento, o documento foi analisado e discutido coletivamente, permitindo a cada grupo refletir sobre o que pretendia realizar e definir a divisão de tarefas. A análise do contrato de trabalho permitiu a discussão entre os elementos de cada grupo, para que pudessem pensar 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. Durante este processo, reforçou-se a importância do respeito mútuo e da tomada de decisões consensuais. A professora estagiária acompanhou a elaboração dos contratos, procedendo à sua revisão final. Os documentos foram arquivados nos dossiês de grupo, ficando disponíveis para consulta sempre que necessário.

Na 2.ª; 3.ª; 4.ª; 5.ª; e 6.ª sessão - nos dias 20, 22, 27, 29 de janeiro e 3 de fevereiro - foram dedicadas à elaboração dos projetos de trabalho. Cada grupo utilizou os dossiês, que continham informações recolhidas de vários manuais escolares, para responder às questões propostas no guia de estudo. Durante estas sessões, o trabalho dos grupos foi acompanhado de forma contínua, orientando os grupos, no seu todo, ou individualmente. Ainda, no fim de cada sessão, o trabalho dos alunos era regularmente recolhido, corrigido e acompanhado de sugestões de melhoria ou recursos adicionais.

Na 7.ª e 8.ª sessão – nos dias 5 e 10 de fevereiro - alguns alunos continuaram a responder às questões dos guias de estudo, enquanto os outros grupos iniciaram a construção do texto final, no qual os alunos sintetizaram e organizaram os conhecimentos adquiridos.

Na 9.ª; 10.ª; 11.ª; 12.ª e 13.ª sessão - nos dias 12; 17; 19; 24 e 26 de fevereiro - alguns grupos continuavam na elaboração dos textos. Os grupos que terminaram mais cedo começaram a definir a metodologia de apresentação (notícia, cartaz, apresentação em suporte digital, etc.), com o apoio das professoras, e iniciaram a produção dos materiais.

Na 14.ª e 15.ª sessão - nos dias 10 e 12 de março - os grupos dedicaram-se à construção da apresentação final. À medida que terminavam, analisava-se o documento “Preparação para a Comunicação à Turma”, discutido individualmente com cada grupo. Este documento incluía informações como: *tema; o assunto a explicar à turma; quem explica? Quanto tempo demora?*, e assinaturas dos elementos. Os grupos que concluíam

o trabalho mais cedo realizaram atividades complementares, como fichas de consolidação, *kahoots* e pesquisas na biblioteca escolar.

Entre a 16.^a e a 19.^a sessão - nos dias 19 e 31 de março - tiveram lugar as apresentações dos projetos desenvolvidos pelos diferentes grupos de alunos. As estratégias de comunicação adotadas revelaram diversidade e criatividade, tendo os discentes recorrido a diferentes suportes visuais, nomeadamente apresentações em *PowerPoint*, cartolinas e até um jornal ilustrado, de forma a tornar a exposição dos conteúdos mais apelativa e acessível.

De um modo geral, todos os grupos evidenciaram uma preocupação em estruturar a informação de forma clara e organizada, recorrendo a textos-síntese, imagens, curiosidades e questões orientadoras que favoreceram a compreensão dos conteúdos e a articulação entre os diferentes aspetos abordados. As sessões foram igualmente marcadas por um momento final de reflexão e partilha, durante o qual os colegas tiveram oportunidade de colocar questões, esclarecer dúvidas e comentar sobre as apresentações realizadas, promovendo o diálogo e o pensamento crítico.

Posteriormente, preencheram as fichas de heteroavaliação e de autoavaliação. A primeira permitiu a cada aluno avaliar o desempenho dos grupos, enquanto a segunda possibilitou a reflexão individual e coletiva dos elementos de cada grupo sobre o próprio desempenho, o processo de trabalho e a participação na apresentação.

Entre as diferentes apresentações, destacou-se o grupo responsável pelo tema “O aumento da população e do êxodo rural”, cuja exposição inicial gerou algumas dúvidas conceptuais. Contudo, os alunos demonstraram capacidade de reformulação e disponibilidade para clarificar as ideias junto dos colegas, revelando uma postura crítica, colaborativa e reflexiva. Este episódio constituiu um momento particularmente significativo de aprendizagem, evidenciando a importância da comunicação, da escuta ativa e da co-construção do conhecimento no contexto educativo.

Concluída a primeira fase de intervenção, centrada na segunda metade do século XIX, iniciou-se, no terceiro período, o segundo trabalho por projeto, dedicado ao tema Portugal do século XX, seguindo a mesma metodologia e estrutura organizativa.

Na tabela 2 apresentamos o cronograma das sessões referente ao segundo trabalho por projeto, referente ao domínio “Portugal do século XX”.

Tabela 3 - cronograma das sessões da 2.ª intervenção

		Data	Nome da sessão	Duração	Conteúdos explorados	Dinâmica da turma
Fase de intervenção	Fase inicial	24 de abril	Resolução do inquérito por questionário. Sorteio dos grupos.	50 minutos 1 aula	História como disciplina; Portugal do século XX.	TI
	Sessão 1	30 de abril	Organização dos grupos; Sorteio dos subtemas; Entrega dos materiais de apoio: contrato de trabalho; dossiês com informações sobre os subtemas; guias de estudo. Preenchimento do contrato de trabalho.	50 minutos 1 aula	A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril; A construção da democracia até à Atualidade.	TG
	Sessões 2, 3 e 4	5, 7 e 12 de maio	Resolução das questões presentes no guia de estudo.	50 minutos 1 aula	A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril; A construção da democracia até à Atualidade.	TG

	Sessões 5 e 6	14 e 19 de maio	Continuação da resolução das questões presentes no guia de estudo. Construção do texto.	50 minutos 1 aula	A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril; A construção da democracia até à Atualidade.	TG
	Sessão 7	21 de maio	Continuação da construção do texto. Definiram a metodologia de trabalho para apresentação. Iniciaram apresentação.	50 minutos 1 aula	A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril; A construção da democracia até à Atualidade.	TG
	Sessões 8, 9 e 10	26, 29 de maio e 2 de junho	Continuação da apresentação.	50 minutos 1 aula	A revolução Republicana; Os anos de ditadura; O 25 de abril; A construção da democracia até à Atualidade.	TG
	Sessões 11, 12 e 13	4, 9 e 11 de junho	Apresentação de trabalhos: Porque é que acabou a monarquia em Portugal? Como é que se caracterizava a 1.ª	50 minutos 1 aula	A Revolução Republicana, Os anos de ditadura, O 25 de abril; A construção da democracia	TG

			república em Portugal? Como é que acabou a 1.ª república portuguesa? Quais as características do Estado Novo? Qual a importância do 25 de abril de 1974? Como funciona a nossa democracia? Preenchimento da ficha de heteroavaliação e autoavaliação.		até à atualidade	
	Fase final	12 de junho	Resolução do inquérito por questionário (pós-teste)	50 minutos 1 aula	História como disciplina; Portugal do século XX.	TI

Fonte: Elaboração própria; Legenda TG- trabalho de grupo; TI- trabalho individual

A segunda fase da intervenção pedagógica teve início no dia 24 de abril de 2025, com o desenvolvimento de um novo trabalho por projeto, centrado no tema “Portugal do século XX”. Este projeto seguiu a mesma metodologia implementada no período anterior, mantendo a estrutura organizativa, a dinâmica de trabalho em grupo e o acompanhamento contínuo por parte da professora estagiária.

Na 1.ª sessão - 30 de abril - iniciamos com a distribuição dos temas através de sorteio. Ficaram assim, definidos os seguintes temas de trabalho:

Grupo 1: Qual a importância do 25 de abril de 1974?

Grupo 2: Como é que se caracterizava a 1.ª república em Portugal?

Grupo 3: Quais as características do Estado Novo?

Grupo 4: Porque é que acabou a monarquia em Portugal?

Grupo 5: Como é que acabou a 1.ª república portuguesa?

Grupo 6: Como funciona a nossa democracia?

Ainda nesta sessão, os alunos organizaram-se em grupos, receberam os dossiês de trabalho e preencheram o “Contrato de Trabalho de Grupo”. Cada grupo refletiu sobre o trabalho a desenvolver, definindo de forma autónoma as tarefas e responsabilidades de cada elemento. A professora estagiária acompanhou o processo, procedendo à revisão final dos contratos, que foram arquivados nos respetivos dossiês de grupo.

Na 2.ª; 3.ª; e 4.ª sessão - nos 5, 7 e 13 de maio - foram dedicadas à resolução das questões presentes no guia de estudo de cada grupo. Durante estas sessões, o trabalho dos grupos foi acompanhado de forma contínua, com orientação individual e coletiva.

Na 5.ª e 6.ª sessão - nos dias 14 e 19 de maio - alguns grupos continuavam na resolução das questões, enquanto outros grupos iniciavam a construção dos textos, de forma a sintetizar a informação recolhida ao longo da resolução das questões.

Na 7.ª sessão - no dia 21 de maio - a maioria dos grupos concluiu os textos, exceto dois grupos, devido à limitação de tempo. Devido à brevidade do período letivo, e após refletir com a professora cooperante e com o orientador, decidiu-se que os grupos 1 e 5 não elaborariam o texto final, prosseguindo diretamente para o planeamento da apresentação. Assim, os grupos começaram a pensar na metodologia a desenvolver para apresentação do trabalho.

Na 8.ª; 9.ª e 10.ª sessão - nos dias 26 e 29 de maio e 2 de junho - centraram-se na preparação das apresentações finais. Durante estas sessões, os grupos organizaram as ideias principais e colocavam-na nos recursos de apresentação. Os alunos contaram com o apoio constante das professoras estagiárias e cooperante. Alguns optaram por realizar as apresentações em PowerPoint e, por não terem acesso a computadores pessoais, deslocaram-se à biblioteca acompanhados por uma docente; os restantes permaneceram na sala a elaborar as suas apresentações em cartolina.

Na 11.ª; 12.ª e 13.ª sessão – nos dias 4, 9 e 11 de junho – foram dedicadas às apresentações dos projetos finais desenvolvidos pelos alunos. Os grupos optaram por utilizar apresentações em PowerPoint e cartolinas como suportes visuais, procurando comunicar de forma clara e organizada as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto.

As perguntas de partida orientaram as pesquisas e exposições, permitindo que cada grupo explorasse de forma autónoma e estruturada as suas ideias.

De modo geral, todos os grupos demonstraram empenho e capacidade de síntese, recorrendo a diferentes estratégias de apresentação para explicar os conteúdos e despertar o interesse dos colegas. Cada apresentação foi seguida de um momento de reflexão e partilha, que incentivou o debate, a troca de ideias e o *feedback* entre pares. Posteriormente, os alunos procederam ao preenchimento das fichas de heteroavaliação - pelos colegas ouvintes - e das fichas de autoavaliação, pelos elementos dos grupos apresentadores, promovendo assim uma prática reflexiva e crítica sobre o desempenho individual e coletivo.

Durante as comunicações à turma, os grupos demonstraram diferentes formas de organizar e comunicar os conteúdos, evidenciando a diversidade de abordagens e estratégias adotadas. Por exemplo, durante a apresentação da questão *Como é que se caracterizava a 1.ª República em Portugal?*, o grupo percebeu que a explicação de uma colega com surdez não tinha sido totalmente perceptível devido ao seu tom de voz baixo e voltou a reformular essa parte do trabalho, de modo a assegurar a compreensão por parte da turma. O grupo que trabalhou o tema *Qual a importância do 25 de abril de 1974?* apresentou o resultado do seu trabalho de forma colaborativa, recorrendo a diferentes recursos de apoio à comunicação. Já o grupo que desenvolveu o tema *Como funciona a nossa democracia?* organizou a sua apresentação de modo estruturado e articulado, demonstrando uma gestão eficaz do tempo e das tarefas.

Em síntese, estas sessões evidenciaram o desenvolvimento de competências de comunicação, cooperação e reflexão, demonstrando que o trabalho de projeto, ao articular pesquisa, apresentação e avaliação, constitui uma estratégia pedagógica eficaz na promoção de aprendizagens significativas e na consolidação de atitudes de responsabilidade e partilha entre os alunos.

Neste capítulo procurou-se apresentar, de forma sintética e coerente, o desenvolvimento do projeto de investigação-ação implementado com a turma do 6.ºano,

assente na metodologia de trabalho por projeto. O estudo centrou-se nos domínios de Portugal na segunda metade do século XIX e Portugal do século XX, tendo sido concebidos e desenvolvidos os materiais necessários à dinamização das sessões. Descrevem-se as diferentes etapas do processo, desde a aplicação do questionário inicial até às apresentações finais, evidenciando as estratégias utilizadas, as dinâmicas de grupo e as adaptações realizadas em função das características e necessidades da turma. Este capítulo visa, assim, contextualizar a intervenção pedagógica desenvolvida, destacando o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento e o contributo do trabalho por projeto para a promoção da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O estudo empírico envolveu uma turma de 6.º ano e desenvolveu-se em duas fases distintas, correspondentes a duas intervenções pedagógicas complementares, servidas de dois momentos de recolha de dados distintos, apoiadas no respetivo instrumento. Cada momento incluiu a aplicação de um questionário específico, sendo ambos os questionários aplicados antes e após a intervenção pedagógica. Esta intervenção, baseada na estratégia do trabalho de projeto, conforme explicitado no capítulo anterior, teve como objetivo promover o desenvolvimento da competência narrativa histórica através da mobilização de diversos recursos e práticas de ensino orientadas para a construção ativa do conhecimento histórico.

Neste quinto capítulo procedemos à apresentação e discussão dos dados recolhidos em ambas as etapas, que foram submetidos a análise de conteúdo, de acordo com o explicado no capítulo 3. O tratamento da informação apoiou-se numa estrutura categorial previamente definida, fundamentada na literatura especializada apresentada no primeiro capítulo. Com base nessa estrutura, interpretaram-se as produções narrativas dos alunos, sistematizadas em tabelas que reúnem as respostas escritas aos questionários aplicados em ambas as fases. A análise é apresentada categoria a categoria, procurando evidenciar a evolução das aprendizagens e a consolidação da competência narrativa histórica ao longo do processo.

A apresentação dos resultados começa com o primeiro estudo (questionário 1), aplicado antes e após a intervenção pedagógica. Seguidamente, apresentam-se as respostas dos alunos relativas à questão 4, analisadas com base nos tipos de narrativa histórica definidos por Rösen (2011) — tradicional, exemplar, crítica e genética.

Questão 4 - 1.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“A agricultura é muito boa para nós, porque aquilo que comemos é cultivado nas quintas através da agricultura e obtemos frutas, alimentos e legumes”. (2-A-4); (10-A-4)</p> <p>“Novos veículos, mais pessoas para trabalhar”. (3-A-4)</p>	

	<p>“As máquinas foram uma transformação que ocorreu na agricultura e na vida do campo”. (12-A-4)</p> <p>“Homem, animais tomam conta, depois máquinas trabalhar”. (14-A-4)</p> <p>“As pessoas envolvidas no caso explicavam aos outros as vantagens que deveriam resultar do uso das máquinas”. (20-A-4)</p>	6
Tipo exemplar	<p>“A comunicação explica as vantagens resultantes da utilização da Revolução Industrial”. (1- A-4)</p> <p>“A vida de campo era difícil, tinham que trabalhar. Não havia máquinas, o que tornava mais difícil”. (9-A-4)</p> <p>“No século XIX, a mecanização aumentou a produtividade agrícola, reduziu o esforço manual e modernizou a vida rural.” (16-A-4)</p> <p>“(…) a vida dos camponeses no século XIX foi muito difícil porque não havia máquinas como o trator; tinham de fazer tudo com as mãos”. (4-A-4)</p> <p>“Foram estabelecidas novas técnicas de cultivo que levaram a uma mecanização progressiva das tarefas agrícolas”. (17-A-4)</p>	5
Tipo crítico	<p>“Muitos trabalhadores não levavam a sério a invenção das máquinas e decidiram recorrer à violência; os inventores começaram a explicar que as máquinas poderiam ser úteis”. (5-A-4)</p> <p>“Os trabalhadores recebem muito pouco dinheiro. (...) Novas ameaças e muitas violências. Têm de esperar um fim das autoridades contra os abusos.” (6-A-4)</p> <p>“Muitos trabalhadores foram despedidos porque as novas máquinas facilitaram as coisas nos campos”. (7-A-4)</p> <p>“Ameaçar até violência e as autoridades ponham fim a estes abusos”. (8-A-4)</p> <p>“Nesta imagem há alguns animais, muitas pessoas, uma aldeia e um carro. Eles opuseram-se ao trabalho das máquinas, espetando paus e atirando pedras nos campos, usando outros truques.” (18-A-4)</p>	

	“Começaram com um trabalho manual até que começaram a descobrir novas tecnologias que podiam ajudar na agricultura; tinha vantagens, mas também desvantagens, que levaram ao abuso, as ameaças e a violência”. (19-A-4)	6
		Total 17

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

Questão 4 - 2.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“Os agricultores faziam o trabalho manual, tudo com as mãos. Depois surgiram as máquinas para ajudar com a agricultura”. (19-A-4)</p> <p>“As mudanças que ocorreram foi nas máquinas e na utilização dos adubos.” (2-A-4)</p> <p>“Começaram a vir as máquinas.” (8-A-4)</p> <p>“Surgiram máquinas e adubos”. (12-A-4)</p>	4
Tipo exemplar	<p>“Começaram a construir as máquinas para facilitar o trabalho dos agricultores. Os agricultores passaram a não ter o pousio nas terras, utilizando adubos e assim, começaram a plantar comidas/plantas na mesma terra”. (4-A-4)</p> <p>“Os trabalhadores não aceitaram bem a invenção das máquinas e, em alguns locais, opuseram-se ao seu uso, atirando paus e pedras nos campos para impedir o seu funcionamento.” (1-A-4)</p> <p>“Vieram as máquinas, o que fez com que fossem precisos menos homens para trabalhar. Com isto também surgiu o uso de adubos, que fez com que não fosse necessário fazer pousio e existisse mais produção”. (9-A-4)</p> <p>“Durante a segunda metade do século XIX, a agricultura sofreu grandes transformações devido à mecanização, à melhora das técnicas agrícolas e à utilização de adubos”. (11-A-4); (16-A-4)</p>	

	<p>“As máquinas começaram a ser construídas para ajudar na agricultura e tornar o trabalho mais fácil”. (17-A-4)</p> <p>“Os agricultores faziam o trabalho manual, tudo com as mãos. Depois surgiram as máquinas para ajudar com a agricultura”. (10-A-4)</p>	10
Tipo crítico	<p>“Os trabalhos na agricultura passaram a ser feitos pelas máquinas, substituindo os trabalhadores”. (3-A-4)</p> <p>“Os trabalhadores estavam a apedrejar as máquinas. E por isso havia muita violência, porque as máquinas substituíam os trabalhadores e muitos trabalhadores perderam o seu trabalho”. (7-A-4)</p> <p>“Os trabalhadores trabalhavam muito, mas não recebiam bons salários. Entretanto começaram a surgir as máquinas e os adubos que ajudaram na fertilização das terras, mas os camponeses ficaram sem trabalho”. (13-A-4)</p> <p>“Eles usaram máquinas para ajudar na agricultura. Começaram a construir máquinas para tornar o trabalho mais fácil, mas isso fez com que muitos trabalhadores ficassem sem emprego”. (17-A-4)</p>	5
		Total 10

Legenda: [n.º do aluno] – A – [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

A análise das produções narrativas dos alunos, elaboradas a partir das atividades propostas, permitiu identificar diferentes níveis de desenvolvimento da competência narrativa histórica, segundo a tipologia de Jörn Rüsen (2011). Este autor classifica as narrativas históricas em quatro tipos – tradicional, exemplar, crítica e genética – que correspondem a formas distintas de compreender e atribuir sentido ao passado.

O tipo tradicional caracteriza-se por respostas que se limitam a descrever os factos de maneira linear, sem estabelecer relações causais ou contextualizações temporais mais amplas. Este modo narrativo baseia-se na memória e observação direta, resultando num discurso predominantemente descritivo e pouco reflexivo. Exemplos

claros surgem nas respostas dos alunos 2-A-4 e 12-A-4, o primeiro afirma que “a agricultura é muito boa para nós, porque aquilo que comemos é cultivado nas quintas através da agricultura e obtemos frutas, alimentos e legumes”, evidenciando uma compreensão imediata e utilitária do fenómeno, sem referência às transformações históricas subjacentes, enquanto o segundo observa que “as máquinas foram uma transformação que ocorreu na agricultura e na vida do campo”, mantendo uma descrição simples, sem análise de causas ou consequências. Estas respostas traduzem uma perceção do passado como um conjunto de factos isolados, indicando um nível inicial de consciência histórica.

Já nas narrativas do tipo exemplar, os alunos avançam ao procurar extrair significados e aprendizagens do passado, reconhecendo-o como fonte de orientação para o presente. Conforme Rösen (2011), este tipo atribui ao passado um valor normativo ou moral, servindo de exemplo e comparação com a atualidade. Nas produções analisadas, destacam-se enunciados que valorizam a experiência histórica. O aluno 9-A-4, por exemplo, reconhece que “a vida de campo era difícil, tinham que trabalhar. Não havia máquinas, o que tornava mais difícil”, expressando empatia pelas gerações anteriores e o aluno 4-A-4 reforça esta visão ao salientar que “a vida dos camponeses no século XIX foi muito difícil porque não havia máquinas como o trator; tinham de fazer tudo com as mãos”, valorizando o progresso tecnológico. De igual modo, o aluno 16-A-4 associa a mecanização ao desenvolvimento social, afirmando que “no século XIX, a mecanização aumentou a produtividade agrícola, reduziu o esforço manual e modernizou a vida rural”. Estas narrativas refletem um estágio de avaliação e comparação entre passado e presente, atribuindo valor educativo à História.

Por fim, as narrativas do tipo crítico exibem um nível mais complexo de pensamento histórico, marcado pela capacidade de questionar, avaliar e problematizar os acontecimentos. O passado é interpretado de forma reflexiva, destacando contradições, injustiças e conflitos. O aluno 6-A-4 exemplifica esta postura ao afirmar que “os trabalhadores recebem muito pouco dinheiro. [...] Novas ameaças e muitas violências. Têm de esperar um fim das autoridades contra os abusos”, demonstrando consciência social e crítica à desigualdade. O aluno 19-A-4 reconhece os lados positivos e negativos das inovações tecnológicas, “Começaram com um trabalho manual até que começaram a descobrir novas tecnologias que podiam ajudar na agricultura, tinha vantagens, mas

também desvantagens, que levaram ao abuso, às ameaças e à violência”. Estas respostas refletem um pensamento histórico avançado, com análise ética e social dos fenómenos passados.

De um modo geral, verifica-se uma predominância das narrativas do tipo tradicional, o que indica que a maioria dos alunos está numa fase inicial de desenvolvimento da competência narrativa histórica. No entanto, a presença significativa de narrativas exemplar e crítica sugere um avanço gradual para uma compreensão mais elaborada da História, onde o passado é concebido como espaço de experiência, aprendizagem e reflexão moral. Esta diversidade de níveis reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a interpretação, o questionamento e a contextualização histórica, promovendo a transição de narrativas meramente descritivas para abordagens reflexivas e críticas, capazes de integrar o passado no horizonte de sentido do presente.

As narrativas do tipo tradicional persistem na segunda aplicação, caracterizando-se por uma abordagem descritiva e linear dos acontecimentos, sem estabelecer conexões causais significativas. Contudo, nota-se uma ligeira evolução na articulação das ideias em comparação com respostas puramente factuais. O aluno 19-A-4 exemplifica esta tendência ao estruturar a sua resposta de forma sequencial: “Os agricultores faziam o trabalho manual, tudo com as mãos. Depois surgiram as máquinas para ajudar com a agricultura”, apresentando uma progressão temporal mais clara. O aluno 2-A-4 identifica elementos específicos das mudanças ao observar que “as mudanças que ocorreram foi nas máquinas e na utilização dos adubos”, enquanto os alunos 8-A-4 e 12-A-4 mantêm respostas concisas, mas focalizadas: “Começaram a vir as máquinas” e “Surgiram máquinas e adubos”. Embora estas produções ainda revelem uma perceção fragmentada do passado, observa-se uma maior precisão na identificação dos elementos centrais das transformações agrícolas, sugerindo alguma consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Nas narrativas do tipo exemplar, a segunda aplicação evidencia um desenvolvimento significativo na capacidade dos alunos para estabelecer relações causais e reconhecer o significado das transformações históricas. Este progresso manifesta-se numa maior sofisticação das explicações e numa compreensão mais articulada dos processos de mudança. O aluno 4-A-4 demonstra esta evolução ao explicar detalhadamente que “começaram a construir as máquinas para facilitar o trabalho dos

agricultores. Os agricultores passaram a não ter o pousio nas terras, utilizando adubos e assim, começaram a plantar comidas/plantas na mesma terra”, estabelecendo conexões claras entre inovação tecnológica e transformação das práticas agrícolas. A consciência sobre a resistência às mudanças emerge de forma mais elaborada, o aluno 1-A-4 descreve que “os trabalhadores não aceitaram bem a invenção das máquinas e, em alguns locais, opuseram-se ao seu uso, atirando paus e pedras nos campos para impedir o seu funcionamento”, revelando compreensão dos conflitos sociais gerados pela modernização. O aluno 9-A-4 articula as implicações económicas de forma mais complexa: “Vieram as máquinas, o que fez com que fossem precisos menos homens para trabalhar. Com isto também surgiu o uso de adubos, que fez com que não fosse necessário fazer pousio e existisse mais produção”. Particularmente significativa é a resposta do aluno 14-A-4, que integra dados quantitativos: “As máquinas com 2 homens e 2 juntas de bois fazem o trabalho de 45 a 50 bons homens”, demonstrando uma compreensão mais precisa da eficiência tecnológica. Estas narrativas revelam uma consolidação da capacidade de valorizar o progresso e compreender as suas múltiplas dimensões.

Já as produções do tipo crítico na segunda aplicação evidenciam um aprofundamento significativo do pensamento histórico, com os alunos demonstrando maior capacidade para analisar as contradições e consequências sociais das transformações. O aluno 6-A-4 apresenta uma análise particularmente elaborada, “durante a segunda metade do século XIX, a agricultura passou por um processo de mecanização, com o uso de máquinas que aumentaram a produtividade e reduziram o número de trabalhadores necessários. Isto transformou a vida no campo, pois muitos camponeses perderam os seus empregos e migraram para as cidades à procura de trabalho”, revelando uma compreensão sofisticada das dinâmicas sociais e económicas. O aluno 7-A-4 foca-se na dimensão conflitual, observando que “os trabalhadores estavam a apedrejar as máquinas. E por isso havia muita violência, porque as máquinas substituíam os trabalhadores e muitos trabalhadores perderam o seu trabalho”, denotando consciência sobre as tensões sociais. O aluno 13-A-4 articula de forma clara as contradições do progresso dizendo que “os trabalhadores trabalhavam muito, mas não recebiam bons salários. Entretanto começaram a surgir as máquinas e os adubos que ajudaram na fertilização das terras, mas os camponeses ficaram sem trabalho”,

demonstrando capacidade para reconhecer simultaneamente benefícios e custos sociais da modernização.

A análise comparativa desta segunda aplicação revela uma evolução qualitativa significativa nas competências narrativas dos alunos. Observa-se uma maior concentração de respostas nos tipos exemplar e crítico, sugerindo uma progressão desde abordagens meramente descritivas para perspetivas mais analíticas e reflexivas. A presença consolidada de narrativas críticas indica que vários alunos desenvolveram capacidades avançadas de questionamento e problematização dos processos históricos. Esta evolução sublinha a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas entre as duas aplicações, evidenciando como a mediação educativa pode promover o desenvolvimento da consciência histórica e a construção de narrativas mais complexas e reflexivas sobre o passado.

Questão 5 - 1.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“Este comboio era mais barato, transportava muitas pessoas e era muito rápido”. (1-A-5)</p> <p>“Este comboio era barato, transportava muitas pessoas e era muito rápido”. (2-A-5)</p> <p>“O comboio era mais rápido, podia levar mais carga e mais pessoas”. (3-A-5)</p> <p>“Era um transporte que levava correio e algumas pessoas e demorava menos tempo que a Mala-Posta”. (8-A-5)</p> <p>“Porque passou a transportar correio e mais pessoas”. (19-A-5)</p> <p>“O comboio era mais rápido, barato e podia levar mais pessoas”. (20-A-5)</p>	12
Tipo exemplar	<p>“Um comboio para transportar várias coisas que um carro normal não consegue transportar, foi um alívio para as pessoas”. (5-A-5)</p> <p>“A diferença da Mala-Posta para os comboios é o preço que baixou. Também agora tem mais espaço dentro dos comboios e eles agora não demoram tanto tempo a chegar ao destino”. (6-A-5)</p>	

	<p>“O comboio ajudou muito porque os transportes de antigamente eram muito lentos. Nessa época não havia forma mais rápida; por isso, o comboio demorava menos tempo”. (7-A-5)</p> <p>“A Mala-Posta era uma carruagem que transportava correio e passageiros. Tornou-se obsoleta com o surgimento de transportes mais rápidos e eficientes, o que melhorou significativamente a vida das pessoas”. (11-A-5)</p> <p>“O comboio substituiu a mala-posta, tornando o transporte mais rápido e eficiente. Reduziu o tempo de viagem, facilitou a comunicação, a mobilidade e até o desenvolvimento económico e social da época”. (12-A-5) e 16-A-5)</p> <p>“Os novos meios de transporte são muito mais fáceis para viajar, e demoram menos tempo a chegar. Há muita diferença”. (17-A-5)</p>	7
Tipo ontogénico	<p>“O transporte do século XIX é muito rápido e mais ecológico, porque não gasta tanto gasóleo e carvão e alguns carros trabalham na energia do vento que, através dessa energia, é bem eficaz”. (4-A-5)</p>	1
		Total 20

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

Questão 5 - 2.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“O comboio fazia viagens mais rápidas com capacidade para pessoas e mercadoria”. (8-A-5)</p> <p>“O comboio fazia viagens rápidas e baratas”. (10-A-5)</p> <p>“A viagem de comboio era mais rápida, levava mais pessoas e mais mercadoria”. (11-A-5) (16-A-5); (18-A-5) e (20-A-5)</p>	6
Tipo exemplar	<p>“As viagens passaram a ser mais baratas e a viagem era mais rápida”. (1-A-5)</p> <p>“O transporte era mais rápido, levava mais pessoas e mais mercadorias”. (2-A-5)</p> <p>“A Mala-Posta poderia levar menos pessoas e mercadorias, enquanto o comboio podia levar mais pessoas e mais mercadorias em menos horas. Uma modificação na vida das pessoas foi poderem ir até outras cidades de comboio”. (3-A-5)</p> <p>“Os comboios eram o transporte daquele tempo. Começaram a ter mais velocidade, cabiam mais pessoas e não demoravam tanto tempo; além disso, transportavam mais mercadoria”. (4-A-5)</p> <p>“O comboio tornou-se realmente útil para as pessoas, como para outras coisas. agora ano século XIX o comboio sai mais rápido de diferentes cidades”. (5-A-5)</p> <p>“A importância do novo meio de transporte introduzida na vida das pessoas daquele tempo foi: ser mais rápido, ser mais económico e levar mais pessoas. Assim, as pessoas podiam deslocar-se até outras cidades, o que aproximou populações e contribuiu para o crescimento económico e urbano”. (6-A-5)</p> <p>“Antes as pessoas ganhavam pouco dinheiro e para ir a outro lugar era preciso pagar e as viagens demoravam muito. Então, com o comboio, as pessoas viajavam mais rápido e era mais barato, e isso ajudou muito nesse tempo”. (7-A-5)</p> <p>“As viagens ficaram mais baratas, mais rápidas e levavam mais pessoas e mercadorias”. (9-A-5)</p>	

	<p>“As viagens de comboio passaram a ser mais baratas e a viagem do Porto a Lisboa era mais rápida e transportava mais pessoas e mercadoria”. (12-A-5)</p> <p>“As viagens de comboio passaram a ser mais baratas e a viagem do Porto a Lisboa era mais rápida e transportava mais pessoas e mercadoria”. (13-A-5)</p> <p>“A Mala-Posta era cara e muito demorada. O comboio era mais rápido e barato. As pessoas podiam passear”. (14-A-5)</p> <p>“Antigamente os transportes como a Mala-Posta demoravam 34 horas entre Lisboa e Porto. Agora o mundo tem comboios muito mais rápidos e uma viagem entre Porto e Lisboa demora menos horas, e os comboios têm mais capacidade para pessoas”. (15-A-5)</p> <p>“A Mala-Posta era um meio de transporte de pessoas e de correio, mas ao surgir o comboio continuaram a fazer-se os transportes, mas de forma mais rápida”. (19-A-5)</p>	13
Ontogénico	<p>“O novo meio de transporte, o comboio ajudou as pessoas a deslocarem-se para qualquer lugar. A viagem entre o Porto e Lisboa demorava 34 horas, mas agora demora apenas 2 a 3 horas. É, portanto, uma grande diferença no tipo de transporte que temos hoje, o que é muito útil”. (17-A-5)</p>	1
		Total 20

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

No mesmo sentido, a análise da questão seguinte, centrada nas transformações associadas à introdução do comboio no século XIX, permitiu observar novos indícios de evolução na competência narrativa histórica dos alunos. Na primeira volta, as narrativas do tipo tradicional dominaram as respostas, caracterizando-se por descrições factuais simples e lineares das vantagens do comboio. O discurso dos alunos centrou-se sobretudo em aspetos utilitários e imediatos, sem estabelecimento de relações causais ou contextualizações históricas. O aluno 1-A-5 exemplificava esta tendência ao afirmar que “este comboio era mais barato, transportava muitas pessoas e era muito rápido”,

enquanto o aluno 8-A-5 observava que “era um transporte que levava correio e algumas pessoas e demorava menos tempo que a Mala-Posta”. O aluno 18-A-5 apresentou uma resposta particularmente simples “a mala-posta é velha e podre”, evidenciando uma compreensão superficial e pouco elaborada. Estas respostas limitavam-se a enumerar características práticas sem estabelecer contextualizações históricas mais amplas.

As narrativas do tipo exemplar emergiram com menor frequência, mas revelaram já alguma capacidade para reconhecer o valor transformador do progresso tecnológico. O aluno 11-A-5 demonstrou esta evolução ao observar que “a Mala-Posta era uma carruagem que transportava correio e passageiros. Tornou-se obsoleta com o surgimento de transportes mais rápidos e eficientes, o que melhorou significativamente a vida das pessoas”, evidenciando compreensão do processo de substituição tecnológica e dos seus benefícios sociais. O aluno 12-A-5 articulou de forma mais complexa “o comboio substituiu a mala-posta, tornando o transporte mais rápido e eficiente. Reduziu o tempo de viagem, facilitou a comunicação, a mobilidade e até o desenvolvimento económico e social da época”, revelando consciência dos impactos múltiplos da inovação.

Particularmente significativa foi a emergência de uma narrativa do tipo ontogénico, apresentada pelo aluno 4-A-5, “o transporte do século XIX é muito rápido e mais ecológico, porque não gasta tanto gasóleo e carvão e alguns carros trabalham na energia do vento que, através dessa energia, é bem eficaz”. Embora anacrónica, esta resposta revelava uma tentativa de estabelecer conexões temporais e de integrar preocupações contemporâneas na análise histórica.

Na segunda volta, as narrativas do tipo tradicional mantiveram-se presentes, mas tornaram-se mais concisas e precisas. O aluno 8-A-5, que anteriormente oferecera uma resposta mais elaborada, reformulou para “o comboio fazia viagens mais rápidas com capacidade para pessoas e mercadoria”, demonstrando uma síntese mais eficaz dos elementos centrais. Esta tendência para a concisão sugere alguma consolidação conceptual, embora mantenha o carácter descritivo.

As narrativas do tipo exemplar revelaram uma evolução qualitativa significativa, tornando-se mais sofisticadas e contextualmente ricas. O aluno 6-A-5 desenvolveu uma análise particularmente elaborada assinalando “a importância do novo meio de transporte introduzida na vida das pessoas daquele tempo foi ser mais rápido, ser mais económico e levar mais pessoas. Assim, as pessoas podiam deslocar-se até outras cidades,

o que aproximou populações e contribuiu para o crescimento económico e urbano”, demonstrando uma compreensão articulada dos impactos sociais e económicos. O aluno 7-A-5 revelou sensibilidade social ao explicar que “antes as pessoas ganhavam pouco dinheiro e para ir a outro lugar era preciso pagar e as viagens demoravam muito. Então, com o comboio, as pessoas viajavam mais rápido e era mais barato, e isso ajudou muito nesse tempo”, evidenciando empatia histórica e compreensão das condições socioeconómicas da época.

O tipo ontogénico emergiu novamente, mas com maior maturidade. O aluno 17-A-5 apresentou uma perspetiva temporal mais consciente dizendo que “o novo meio de transporte, o comboio ajudou as pessoas a deslocarem-se para qualquer lugar. A viagem entre o Porto e Lisboa demorava 34 horas, mas agora demora apenas 2 a 3 horas. É, portanto, uma grande diferença no tipo de transporte que temos hoje, o que é muito útil”, estabelecendo uma continuidade histórica entre as inovações do século XIX e os desenvolvimentos contemporâneos de forma mais coerente e fundamentada.

A comparação entre as duas aplicações evidencia uma evolução qualitativa significativa, com uma transição clara de narrativas predominantemente descritivas para abordagens mais analíticas e reflexivas. A consolidação das narrativas exemplares e o desenvolvimento do tipo ontogénico sugerem que o tema dos transportes facilitou o estabelecimento de pontes temporais, permitindo aos alunos reconhecer a continuidade dos processos de inovação tecnológica e o seu impacto transformador na sociedade.

Na questão seguinte, centrada na análise de imagens relacionadas com o desenvolvimento industrial e urbano do século XIX, observaram-se resultados semelhantes, mas com particular destaque para a evolução na leitura e interpretação de fontes visuais.

Questão 6 - 1.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	“Na primeira imagem havia uma fábrica muito antiga e pessoas. Na cidade havia muitas pessoas e era muito bonita. As pessoas gostavam de passear pela cidade, e havia muitos bons cidadãos”. (1-A-6)	

	<p>“Nestas imagens já havia a eletricidade e casas com cinco andares e comboios e carros e eu acho que naquele tempo já havia televisões e telemóveis”. (4-A-6)</p> <p>“A fábrica tem paredes partidas e a cidade está reconstruída”. (9-A-6)</p> <p>“As cidades eram mais desenvolvidas e a indústria não”. (14-A-6)</p> <p>“A figura tem muitas casas e muitas pessoas”. (18-A-6)</p> <p>“Na figura 5 há mais casas e na figura 4 há poucas casas, mas muitos carros de mão”. (19-A-6)</p> <p>“Nas cidades, os cidadãos saíam mais e trabalhavam menos que na fábrica”. (20-A-6)</p>	7
Tipo exemplar	<p>“A indústria fica mais afastada da cidade, enquanto a zona urbana se localiza dentro dela. A indústria produz materiais, ao contrário da área urbana, que é sobretudo residencial e comercial”. (3-A-6)</p> <p>“A zona industrial fica mais afastada da cidade, enquanto a zona urbana se localiza dentro dela. Na indústria fabricam-se diversos produtos, e na zona urbana realizam-se atividades mais ligadas ao dia a dia”. (6-A-6)</p> <p>“As fotos têm cor, os edifícios são maiores e têm decoração e mais tecnologia”. (7-A-6)</p>	3
		Total
		10

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

Questão 6 - 2.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
	<p>“Apareceram trabalhadores que trabalhavam nas fábricas. Nas cidades havia mais pessoas, e as ruas eram mais largas e com mais luz”. (1-A-6)</p>	

Tipo tradicional

“No século XIX surgiram mais fábricas e, nas cidades, começaram a aparecer ruas mais largas, onde as pessoas gostavam de passear”. (2-A-6)

“Mais fábricas e as ruas de Lisboa no século XIX ficaram mais largas e com mais iluminação”. (3-A-6)

“Os portugueses começaram a construir ruas mais largas e com melhor iluminação”. (4-A-6) e (8-A-6)

“Na zona industrial vêem-se as fábricas e as pessoas que lá trabalham na produção. Na zona urbana vivem pessoas de classes mais altas. A estética é diferente da zona industrial, com ruas mais largas, limpas e organizadas”. (9-A-6)

“Na zona industrial encontram-se as fábricas onde os trabalhadores produzem diferentes bens, enquanto na zona urbana se observam ruas largas, edifícios altos e maior movimento de pessoas”. (10-A-6)

“As imagens mostram o crescimento das fábricas e das cidades, representando a expansão da industrialização e as melhorias na zona urbana, como ruas mais largas, melhores transportes e iluminação”. (11-A-6)

“Na segunda metade do século XIX, a zona industrial e a zona urbana cresceram. As fábricas mostravam o trabalho e a força do povo, e as ruas largas e bonitas mostravam o progresso da cidade”. (12-A-6)

“No século XIX começaram a construir mais fábricas (zona industrial) e fizeram as ruas mais largas para andarem mais facilmente porque há mais espaço (zona urbana)”. (13-A-6)

“Na segunda metade do século XIX passaram a existir mais fábricas. As cidades tinham ruas mais largas e com iluminação e as pessoas podiam passear”. (14-A-6)

“Na zona rural construíram-se mais fábricas para promover o desenvolvimento industrial. Na zona urbana criaram-se ruas mais largas, prédios maiores e mais iluminação”. (15-A-6)

“Na zona industrial o trabalho das fábricas mostrava o esforço das pessoas, e na zona urbana as ruas largas e iluminadas mostravam o desenvolvimento da cidade”. (16-A-6)

	<p>“No século XIX construíram-se muitas fábricas, o que fez crescer a indústria, e as cidades desenvolveram-se com ruas mais largas, melhor iluminação e novos edifícios”. (17-A-6)</p> <p>“Na zona industrial passou a existir mais fábricas e na zona urbanas passaram a existir ruas mais largas, iluminação e maior movimento”. (18-A-6)</p>	14
Tipo exemplar	<p>“Na primeira imagem, vê-se que as pessoas trabalham na fábrica, produzindo objetos para serem usados por outros. Na segunda imagem, aparecem pessoas que não trabalham na fábrica e que parecem ter uma vida melhor; o espaço onde estão tem ruas largas, bancos de jardim e iluminação”. (5-A-6)</p> <p>“Nas imagens observa-se a diferença entre a zona industrial e a zona urbana. Na zona industrial existem fábricas onde as pessoas trabalham na produção de diferentes produtos. Já na zona urbana vêem-se ruas mais largas e limpas, com casas maiores e mais pessoas a passear. Nota-se que as cidades começaram a crescer e a modernizar-se”. (7-A-6)</p>	2
Tipo crítico	<p>“Com o desenvolvimento industrial, construíram-se mais fábricas, o que deu emprego a mais pessoas, embora as condições de trabalho fossem miseráveis. Já na zona urbana, observava-se um estilo de vida mais rico, próprio da burguesia: as ruas eram mais largas, limpas e iluminadas, permitindo que as pessoas passeassem à noite e desfrutassem de outras atrações”. (6-A-6)</p> <p>“A zona industrial mostra-se mais afastada das cidades, com vias e construções destinadas às fábricas. Era aí que os operários trabalhavam longas horas por salários baixos. Vê-se também o comboio, que facilitava o transporte de pessoas e mercadorias. Já na zona urbana viviam pessoas da alta sociedade, com melhores salários e empregos. As ruas eram mais largas e iluminadas, permitindo que passeassem à noite. As pessoas da cidade consumiam os produtos fabricados, contribuindo assim para o crescimento da indústria”. (19-A-6)</p> <p>“Percebe-se que na cidade viviam sobretudo pessoas de classe alta, com melhores empregos e condições de vida. Já nas</p>	4

	indústrias trabalhavam os operários nas fábricas, com salários baixos e estilos de vida mais pobres". (20-A-6)	
		Total 20

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-A-4 – aluno 19, questionário A, questão 4)

Na primeira volta, as narrativas do tipo tradicional dominaram as poucas respostas obtidas, caracterizando-se por descrições superficiais e, frequentemente, imprecisas das imagens. O aluno 1-A-6 exemplificava esta tendência com uma descrição genérica, evidenciando que “na primeira imagem havia uma fábrica muito antiga e pessoas. Na cidade havia muitas pessoas e era muito bonita. As pessoas gostavam de passear pela cidade, e havia muitos bons cidadãos”, revelando uma observação pouco analítica e sem estabelecimento de relações significativas. O aluno 4-A-6 apresentou anacronismos evidentes: “Nestas imagens já havia a eletricidade e as casas com cinco andares e comboios e carros e eu acho que naquele tempo já havia televisões e telemóveis”, demonstrando confusão temporal e falta de contextualização histórica adequada. Outras respostas, como a do aluno 19-A-6, ao expressar que “na figura 5 há mais casas e na figura 4 há poucas casas mas muitos carros de mão” limitavam-se a contagens básicas sem interpretação.

As narrativas do tipo exemplar emergiram de forma incipiente, com alguns alunos demonstrando capacidade para estabelecer distinções funcionais entre os espaços. O aluno 3-A-6 observou que “a indústria fica mais afastada da cidade, enquanto a zona urbana se localiza dentro dela. A indústria produz materiais, ao contrário da área urbana, que é sobretudo residencial e comercial”, evidenciando compreensão das diferenças funcionais entre os espaços, embora ainda de forma descritiva.

É particularmente significativo que muitos alunos não tenham respondido a esta questão na primeira aplicação, sugerindo dificuldades na interpretação de fontes visuais ou na articulação de conhecimentos para análise comparativa.

Na segunda volta, observou-se uma evolução significativa na qualidade e na quantidade das respostas. As narrativas do tipo tradicional mantiveram-se presentes, mas

revelaram maior precisão descritiva. Por exemplo, o aluno 1-A-6 afirma que “apareceram trabalhadores que trabalhavam nas fábricas. Nas cidades havia mais pessoas, e as ruas eram mais largas e com mais luz”, e o aluno 3-A-6 sintetiza: “Mais fábricas e as ruas de Lisboa no século XIX ficaram mais largas e com mais iluminação.” É interessante notar que algumas respostas que, na primeira volta, se destacavam como exemplares passaram, na segunda aplicação, a corresponder ao nível básico de análise, não por perda de qualidade, mas porque o nível geral das produções aumentou, refletindo uma melhoria global das competências do grupo.

As narrativas do tipo exemplar revelaram uma evolução qualitativa notável. O aluno 5-A-6 desenvolveu uma análise mais sofisticada, afirmando que “na primeira imagem, vê-se que as pessoas trabalham na fábrica, produzindo objetos para serem usados por outros. Na segunda imagem, aparecem pessoas que não trabalham na fábrica e que parecem ter uma vida melhor, o espaço onde estão tem ruas largas, bancos de jardim e iluminação”, demonstrando capacidade para interpretar as condições de vida e estabelecer comparações sociais. O aluno 7-A-6 articulou uma perspetiva de desenvolvimento urbano, assinalando que “nas imagens observa-se a diferença entre a zona industrial e a zona urbana. Na zona industrial existem fábricas onde as pessoas trabalham na produção de diferentes produtos. Já na zona urbana vêem-se ruas mais largas e limpas, com casas maiores e mais pessoas a passear. Nota-se que as cidades começaram a crescer e a modernizar-se”.

Mais significativo foi o surgimento de narrativas do tipo crítico, ausentes na primeira aplicação. O aluno 6-A-6 apresentou uma análise particularmente elaborada dizendo que “com o desenvolvimento industrial, construíram-se mais fábricas, o que deu emprego a mais pessoas, embora as condições de trabalho fossem miseráveis. Já na zona urbana, observava-se um estilo de vida mais rico, próprio da burguesia as ruas eram mais largas, limpas e iluminadas, permitindo que as pessoas passeassem à noite e desfrutassem de outras atrações”, evidenciando consciência das desigualdades sociais e das contradições do desenvolvimento industrial. O aluno 19-A-6 desenvolveu uma análise ainda mais complexa, integrando múltiplas dimensões, afirmando que “a zona industrial mostra-se mais afastada das cidades, com vias e construções destinadas às fábricas. Era aí que os operários trabalhavam longas horas por salários baixos. [...] Já na zona urbana viviam pessoas da alta sociedade, com melhores salários e empregos. [...] As pessoas da

cidade consumiam os produtos fabricados, contribuindo assim para o crescimento da indústria”, demonstrando compreensão das relações económicas e sociais complexas.

A evolução entre as duas aplicações nesta questão foi particularmente marcante, revelando não apenas um aumento quantitativo das respostas, mas sobretudo uma melhoria qualitativa consistente. A emergência de narrativas críticas sugere que os alunos desenvolveram capacidades avançadas de análise visual e interpretação histórica, conseguindo identificar e problematizar as desigualdades sociais e as contradições do processo de industrialização. Esta progressão evidencia a eficácia das estratégias pedagógicas na promoção de competências de literacia visual e pensamento crítico histórico.

Em síntese, a análise das três questões do primeiro questionário evidencia uma evolução gradual, mas consistente na competência narrativa histórica dos alunos. Observou-se, em todas as temáticas, uma passagem de narrativas predominantemente descritivas e factuais para produções cada vez mais analíticas, reflexivas e críticas. Esta progressão reflete o desenvolvimento de uma consciência histórica mais estruturada, na qual o passado é compreendido como processo dinâmico, dotado de significados sociais, económicos e morais. A presença crescente de narrativas exemplares e críticas - e, pontualmente, genéticas confirma a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas, demonstrando que a mediação didática orientada para a interpretação, a comparação e o questionamento histórico favorece a construção de um pensamento histórico mais maduro e contextualizado.

O segundo momento de recolha de dados centrou-se numa temática histórica distinta, abrangendo o período que vai da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar, passando pelo Estado Novo, pelo 25 de Abril e pelo regime democrático, bem como pelos espaços de integração de Portugal. Para efeitos de análise, foram seleccionadas as questões 4, 5 e 6, por permitirem avaliar o desenvolvimento da competência narrativa histórica dos alunos neste novo enquadramento temporal.

As questões seleccionadas abordavam, respetivamente, as mudanças implementadas pelos republicanos (questão 4), os valores defendidos pelo Estado Novo (questão 5) e a importância atribuída ao 25 de Abril de 1974 (questão 6). Mantendo a

metodologia utilizada no primeiro momento, a análise é apresentada questão a questão, comparando os resultados obtidos nas duas aplicações do questionário.

Questão 4 - 1.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“Mudou a bandeira de Portugal, mudou o hino de Portugal e a moeda de Portugal”. (1-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, mudaram a moeda e mudaram o hino nacional”. (2-B-4)</p> <p>“Os símbolos da nação, criaram uma constituição e a moeda mudou”. (3-B-4)</p> <p>“A bandeira de Portugal mudou-se, o hino também e a moeda do escudo passou para o euro”. (4-B-4)</p> <p>“Pelo que entendi, a história diz que um Homem matou um rei, por isso ele se tornou novo rei e tentou governar o país”. (5-B-4)</p> <p>“As mudanças introduzidas pelos republicanos foi a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a nova moeda que era o escudo”. (6-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, o Hino Nacional e a moeda”. (7-B-4) & (12-B-4)</p> <p>“Mudaram a nossa moeda, a bandeira e o Hino”. (8-B-4)</p> <p>“Uma diferença do escudo para o euro e a bandeira e o Hino eram diferentes”. (9-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, a moeda e o Hino Nacional”. (10-B-4)</p> <p>“O rei D. Manuel II criou uma nova moeda o escudo, e alterou a bandeira utilizando as cores verde e vermelho”. (13-B-4)</p> <p>“Os republicanos para marcar o novo ciclo político, alteraram os símbolos da nação: a bandeira nacional portuguesa, o Hino Nacional, a moeda nova, o escudo”. (14-B-4)</p> <p>“Quando o D. Manuel II tentou governar Portugal ele criou a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a moeda-o escudo”. (15-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, o hino e a moeda”. (16-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, a moeda e o Hino Nacional”. (18-B-4)</p> <p>“Mudaram as cores da bandeira, o cântico do Hino Nacional, e a moeda”. (19-B-4)</p> <p>“Mudou a bandeira e a moeda de Portugal”. (20-B-4)</p>	19
		Total 19

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Questão 4 - 2.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“As cores da bandeira de Portugal mudaram, o Hino Nacional de Portugal e a moeda também mudaram”. (1-B-4)</p> <p>“As principais mudanças introduzidas pelos republicanos são as mudanças das cores da bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a moeda”. (2-B-4)</p> <p>“Mudaram a cor da bandeira, o hino e a moeda (escudo)”. (3-B-4)</p> <p>“As mudanças principais foram o Hino de Portugal, a moeda que passou a ser o escudo e a bandeira”. (4-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira, o Hino e a moeda”. (5-B-4)</p> <p>“As principais mudanças introduzidas pelos republicanos foi a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a nossa moeda que era o escudo”. (6-B-4)</p> <p>“As mudanças foram a bandeira, o Hino Nacional e a moeda”. (7-B-4)</p> <p>“As principais mudanças introduzidas pelos republicanos foi a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a nossa moeda que era o escudo”. (8-B-4)</p> <p>“A bandeira mudou, o Hino e a moeda”. (9-B-4)</p> <p>“As principais mudanças introduzidas pelos republicanos foi as cores da bandeira portuguesa, o Hino Nacional e moeda (escudo)”. (10-B-4) e (12-B-4)</p> <p>“Os republicanos mudaram a bandeiro, o Hino e a moeda”. (13-B-4)</p> <p>“As mudanças principais feitas pelos republicanos foram a bandeira, os republicanos mudaram a cor da bandeira para cor verde e vermelho para lembrar o sangue à incita à vitória. Também fizeram o Hino Nacional “A Portuguesa” e uma nova moeda "escudo"". (15-B-4)</p> <p>“As principais mudanças introduzidas pelos republicanos são as cores da bandeira, o Hino Nacional e a moeda”. (16-B-4)</p> <p>“Os republicanos mudaram os símbolos da nação e criaram uma constituição: a bandeira nacional portuguesa, o Hino Nacional e a nova moeda (escudo)”. (17-B-4)</p>	

<p>“As cores da bandeira de Portugal mudaram, o Hino Nacional de Portugal e a moeda também mudaram”. (18-B-4)</p> <p>“Mudaram a bandeira com o vermelho e o verde, agora os portugueses tinham um Hino “A Portuguesa” e a moeda para o escudo que não existia”. (19-B-4)</p> <p>“As mudanças introduzidas pelos republicanos era a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a moeda”. (20-B-4)</p>	18
	Total
	18

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Na primeira volta, todas as respostas enquadraram-se no tipo tradicional, caracterizando-se por enumerações factuais das principais mudanças simbólicas implementadas pelo regime republicano. O aluno 1-B-4 exemplifica esta tendência ao afirmar que “mudou a bandeira de Portugal, mudou o hino de Portugal e a moeda de Portugal”, apresentando uma listagem simples dos elementos alterados. De forma semelhante, o aluno 6-B-4 observa que “as mudanças introduzidas pelos republicanos foi a bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a nova moeda que era o escudo”, mantendo uma abordagem meramente descritiva. Algumas respostas revelaram imprecisões históricas, como a do aluno 5-B-4: “pelo que entendi, a história diz que um Homem matou um rei, por isso ele se tornou novo rei e tentou governar o país”, evidenciando confusão sobre os acontecimentos históricos. O aluno 13-B-4 apresentou uma incorreção factual ao afirmar que “o rei D. Manuel II criou uma nova moeda o escudo, e alterou a bandeira utilizando as cores verde e vermelho”, atribuindo ao último rei as mudanças republicanas. Estas narrativas limitavam-se a identificar os elementos modificados sem estabelecer contextualizações históricas ou análises causais mais profundas.

Na segunda volta, manteve-se a predominância absoluta de narrativas do tipo tradicional, embora se observe uma ligeira melhoria na precisão factual e na organização das respostas. O aluno 2-B-4 reformulou a sua resposta para “as principais mudanças introduzidas pelos republicanos são as mudanças das cores da bandeira de Portugal, o Hino Nacional e a moeda”, demonstrando maior estruturação na apresentação das

informações. Algumas respostas revelaram maior especificidade, como a do aluno 15-B-4: “as mudanças principais feitas pelos republicanos foram a bandeira, os republicanos mudaram a cor da bandeira para cor verde e vermelho para lembrar o sangue à incita à vitória. Também fizeram o Hino Nacional “A Portuguesa” e uma nova moeda “escudo””, evidenciando conhecimento mais detalhado dos símbolos e tentativa de explicação simbólica. O aluno 17-B-4 demonstrou compreensão mais abrangente ao mencionar que “os republicanos mudaram os símbolos da nação e criaram uma constituição: a bandeira nacional portuguesa, o Hino Nacional e a nova moeda (escudo)”, integrando as mudanças simbólicas num contexto político mais amplo. Contudo, estas melhorias mantiveram-se dentro do âmbito descritivo, sem evolução para análises mais complexas ou reflexivas.

A persistência de narrativas exclusivamente tradicionais em ambas as aplicações contrasta significativamente com os padrões observados no primeiro projeto, onde se verificou uma progressão clara para tipos narrativos mais elaborados. Esta estagnação pode sugerir que o tema das mudanças simbólicas republicanas apresentou maior dificuldade de conceptualização para os alunos, limitando-se a uma abordagem factual sem desenvolvimento de competências interpretativas ou críticas. A ausência de narrativas exemplares ou críticas indica que os alunos não conseguiram estabelecer conexões significativas entre as mudanças simbólicas e os seus contextos históricos, sociais ou políticos mais amplos, mantendo uma compreensão superficial dos processos de transformação republicana.

A questão seguinte, é dedicada à interpretação de um cartaz de propaganda do Estado Novo, que verifica novamente a importância da leitura crítica de fontes visuais na compreensão dos valores transmitidos pelo regime.

Questão 5 - 1.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	“O Estado Novo defendia a trilogia da educação”. (1-B-5) “A família, a cruz nas casas todas. As mulheres faziam as tarefas de casa e o homem trabalhava no campo. Também defendia a educação nacional”. (2-B-5)	

<p>“O Estado Novo defendia a religião, a educação nacional. Os homens trabalham no campo e as mulheres eram donas de casa”. (3-B-5)</p> <p>“Na foto pode-se ver que a casa está a ser arrumada e a cozinhar, e acender a lareira”. (5-B-5)</p> <p>“Os principais valores defendidos pelo Estado Novo era a igreja, a família e a educação nacional”. (6-B-5)</p> <p>“São Deus, Pátria, Família, Educação Nacional e a liberdade”. (7-B-5)</p> <p>“Ele era um mau penso que deveria ir pó inferno”. (8-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia a religião cristã, a pátria, a família e a educação”. (9-B-5)</p> <p>“Defendia a religião, as mulheres faziam as tarefas de casa e o homem trabalhava no campo”. (10-B-5)</p> <p>“Deus, Pátria e Família eram os principais valores defendidos pelos Estado Novo”. (11-B-5)</p> <p>“Deus, Pátria e Família e a trilogia da Educação”. (12-B-5)</p> <p>“A mãe está a limpar a lareira, o pai veio do trabalho e as crianças estão a brincar”. (13-B-5)</p> <p>“Através da imagem, os principais valores defendidos pelo Estado Novo são: Deus, Pátria e Família”. (14-B-5)</p> <p>“Na imagem a mãe está a limpar a casa, o pai voltou do trabalho e as crianças estão a brincar. O Estado Novo era para ter igualdade”. (15-B-5)</p> <p>“Deus, Pátria e Família eram os principais valores do Estado Novo”. (16-B-5)</p> <p>“Salazar era um ditador e ele não queria que as raparigas fossem iguais aos rapazes”. (17-B-5)</p> <p>“Defendia a família. As mulheres tinham que trabalhar em casa e os homens no campo e defendia também a educação”. (18-B-5)</p> <p>“Os principais valores defendidos eram liberdade, dignidade e igualdade”. (19-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia a trilogia da educação”. (20-B-5)</p>	19
	Total
	19

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Questão 5 - 2.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“Os principais valores defendidos pelo Estado Novo eram Deus, Pátria e Família”. (1-B-5)</p> <p>“O Estado novo defendia a religião, a família e a educação. Os homens trabalhavam fora de casa e as mulheres ficam em casa a cuidar dos filhos”. (4-B-5)</p> <p>“Os valores defendidos pelo Estado Novo era Deus, Pátria e Família”. (5-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia valores como Deus, Pátria e Família. Nas casas e nas escolas havia uma cruz. Só os homens trabalhavam fora de casa e as mulheres ficavam em casa a tratar dos filhos e das tarefas domésticas. Também defendia a educação nacional para as crianças”. (9-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia valores como Deus, Pátria, Família e Educação. Nas casas e nas escolas havia uma cruz. Os homens trabalhavam fora de casa e as mulheres ficavam a fazer as tarefas domésticas e a cuidar dos filhos. Existia também censura e controlo da informação”. (10-B-5)</p> <p>“A família a casa, educação nacional”. (11-B-5)</p> <p>“Os principais valores defendidos pelo Estado Novo foram Deus, Pátria e Família. Antes os homens trabalhavam e as mulheres ficavam em casa a cuidar dos filhos, mas depois com o 25 de abril as mulheres tiveram liberdade para trabalhar”. (12-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia a Educação, Deus, Pátria e Família”. (13-B-5) & (16-B-5)</p> <p>“A família a casa e a educação nacional”. (14-B-5)</p> <p>“A imagem mostra os valores do Estado Novo: Deus, Pátria e Família. Vemos uma família reunida, com um crucifixo que representa a importância da religião. O pai chega do trabalho e a mãe está em casa a cuidar das tarefas domésticas, mostrando os papéis tradicionais de homem e mulher. As crianças aparecem obedientes e a família vive num ambiente de ordem, como defendia o regime”. (15-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia que todos deviam ser leais a Portugal e que o país devia ser unido e organizado”. (17-B-5)</p>	

	<p>“Os principais valores defendidos pelo Estado Novo eram Deus, Pátria e Família”. (18-B-5) & (20-B-5)</p>	13
Tipo exemplar	<p>“O Estado Novo defendia Deus, Pátria e Família. Os homens trabalhavam fora e as mulheres ficavam em casa. Isto mostra como naquela época as famílias tinham papéis muito diferentes. Serve de exemplo para percebermos que hoje as pessoas lutam mais pela igualdade entre homens e mulheres”. (2-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia valores como a religião católica, a família e a educação das crianças”. (3-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia valores como a religião católica, a família e a obediência. As mulheres ficavam em casa e os homens trabalhavam fora. Estes valores servem de exemplo para percebermos como, quando um governo controla demasiado a vida das pessoas, pode limitar a liberdade e impedir que todos tenham os mesmos direitos”. (7-B-5)</p>	3
Tipo Crítico	<p>“Em quase todas as casas e escolas havia uma cruz. Defendia que só os homens podiam trabalhar fora de casa e que as mulheres deviam ficar em casa a cuidar dos filhos. Estes valores mostram que o Estado Novo queria controlar a vida das pessoas e garantir que todos seguiam as mesmas regras”. (4-B-5)</p> <p>“O Estado Novo defendia a religião católica, a família tradicional e a educação controlada pelo governo. Mas estes valores eram usados para limitar a liberdade das pessoas. As mulheres não podiam trabalhar fora de casa e as crianças aprendiam apenas o que o regime queria. Por isso, estes valores serviam mais para controlar do que para proteger a sociedade.” (6-B-5)</p> <p>“Salazar era um governante que queria ter controlo de tudo. Não permitia que as pessoas tivessem liberdade de falar o que quisessem, pois se ele soubesse existia censura e as pessoas ficavam com medo. Por este motivo o Estado Novo defendia valores como Deus, Pátria, Família e Educação, para mostrar que era um regime perfeito, mas na verdade era um regime autoritário em que as pessoas não podiam fazer nada e eram reprimidas pelo regime”. (8-B-5)</p> <p>“A imagem mostra como o Estado Novo valorizava a religião, a ordem e a união da família. Estes</p>	4

	elementos serviam de exemplo para ensinar como as pessoas deviam comportar-se: a família unida, a mulher dedicada ao lar e o respeito pelos valores tradicionais eram vistos como modelos que todos deviam seguir para manter a sociedade organizada”. (19-B-5)	
		Total 20

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Na primeira volta, as narrativas enquadraram-se predominantemente no tipo tradicional, caracterizando-se por identificações factuais dos valores do regime, frequentemente incompletas ou imprecisas. O aluno 1-B-5 exemplifica esta tendência ao afirmar simplesmente que “o Estado Novo defendia a trilogia da educação”, apresentando uma resposta incompleta. O aluno 6-B-5 enumera que “o principal valor defendido pelo Estado Novo era a igreja, a família e a educação nacional”, enquanto o aluno 14-B-5 identifica corretamente que “os principais valores defendidos pelo Estado Novo são: Deus, Pátria e Família”. Algumas respostas revelaram confusões conceptuais significativas, como a do aluno 19-B-5: “os principais valores defendidos eram liberdade, dignidade e igualdade”, evidenciando incompreensão da natureza autoritária do regime. Outras limitaram-se a descrições básicas da imagem, como o aluno 13-B-5: “A mãe está a limpar a lareira, o pai veio do trabalho e as crianças estão a brincar”, sem estabelecer conexões com os valores políticos subjacentes.

Na segunda volta, observou-se uma transformação qualitativa significativa, com a emergência de narrativas dos tipos exemplar e crítico, ausentes na primeira aplicação. As narrativas tradicionais mantiveram-se presentes, mas tornaram-se mais precisas e completas. O aluno 1-B-5 reformulou para “os principais valores defendidos pelo Estado Novo eram Deus, Pátria e Família”, demonstrando maior precisão conceptual.

As narrativas do tipo exemplar emergiram com clareza, revelando capacidade para reconhecer o valor educativo e normativo da experiência histórica. O aluno 2-B-5 desenvolveu uma análise comparativa: “o Estado Novo defendia Deus, Pátria e Família. Os homens trabalhavam fora e as mulheres ficavam em casa. Isto mostra como naquela época as famílias tinham papéis muito diferentes. Serve de exemplo para percebermos

que hoje as pessoas lutam mais pela igualdade entre homens e mulheres”, estabelecendo pontes entre passado e presente. O aluno 19-B-5 articulou uma perspetiva exemplar ao observar que “a imagem mostra como o Estado Novo valorizava a religião, a ordem e a união da família. Estes elementos serviam de exemplo para ensinar como as pessoas deviam comportar-se: a família unida, a mulher dedicada ao lar e o respeito pelos valores tradicionais eram vistos como modelos que todos deviam seguir para manter a sociedade organizada”.

Particularmente significativo foi o surgimento de narrativas do tipo crítico, evidenciando desenvolvimento de pensamento histórico reflexivo e questionador. O aluno 6-B-5 apresentou uma análise crítica elaborada: “o Estado Novo defendia a religião católica, a família tradicional e a educação controlada pelo governo. Mas estes valores eram usados para limitar a liberdade das pessoas. As mulheres não podiam trabalhar fora de casa e as crianças aprendiam apenas o que o regime queria. Por isso, estes valores serviam mais para controlar do que para proteger a sociedade”. Demonstrou consciência das contradições e instrumentalização política dos valores. O aluno 8-B-5 desenvolveu uma crítica ainda mais aprimorada considerando que “Salazar era um governante que queria ter controlo de tudo. Não permitia que as pessoas tivessem liberdade de falar o que quisessem, pois se ele soubesse existia censura e as pessoas ficavam com medo. Por este motivo o Estado Novo defendia os valores como Deus, Pátria, Família e Educação, para mostrar que era um regime perfeito, mas na verdade era um regime autoritário em que as pessoas não podiam fazer nada e eram reprimidas pelo regime”, revelando compreensão das estratégias de legitimação e controlo social do regime.

A evolução entre as duas aplicações nesta questão foi particularmente marcante, evidenciando uma progressão clara desde abordagens meramente descritivas para análises reflexivas e críticas. A emergência de narrativas exemplares e críticas sugere que os alunos desenvolveram capacidades avançadas de interpretação histórica, conseguindo não apenas identificar os valores do regime, mas também problematizar a sua função social e política, estabelecendo conexões significativas com questões contemporâneas de liberdade e igualdade.

Concluída a análise da questão anterior, passamos à apreciação da questão 6, que solicita aos alunos a interpretação de duas imagens relativas ao 25 de Abril de 1974 e a explicação da importância atribuída a este acontecimento. Para compreender a evolução das

suas narrativas entre a primeira e a segunda aplicação, apresentam-se de seguida as tabelas com as categorias de resposta e exemplos das unidades de registo recolhidas.

Questão 6 - 1.ª volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“No cartaz podemos ver que existiu uma revolução, o 25 de abril de 1974 em que as pessoas venceram a liberdade”. (1-B-6)</p> <p>“Aconteceu o 25 de abril, tivemos liberdade e deixamos de viver numa ditadura”. (2-B-6)</p> <p>“No cartaz vê-se que passamos a viver em liberdade”. (3-B-6)</p> <p>“Percebe-se que os protestos dos portugueses fizeram efeito e passamos a viver sem ditadura”. (4-B-6)</p> <p>“Do acontecimento e da importância que lhes atribui é a revolução do 25 de abril e o poder que as forças armadas tiveram”. (6-B-6)</p> <p>“O que se passou é que as forças armadas fizeram a liberdade do povo”. (7-B-6)</p> <p>“Até então o povo vivia numa ditadura, e essas imagens mostram que houve a Revolução dos Cravos e os portugueses passaram a viver em liberdade”. (8-B-6)</p> <p>“Antes do 25 de abril de 1974 nós não eramos livres de falar nem nós expressar. E quando foi o 25 de abril os soldados foram lá e conseguiram a liberdade”. (9-B-6)</p> <p>“Pelo povo e pelas suas liberdades. Revolução 25 de abril de 1974”. (10-B-6)</p> <p>“A partir da revolução do 25 de abril Portugal ficou em liberdade”. (12-B-6)</p> <p>“Com a revolução de 25 de abril de 1974 o povo passou a ter liberdade. Eu atribuo a importância da liberdade e igualdade”. (13-B-6)</p> <p>“O 25 de abril de 1974 terminou com a ditadura e trouxe a liberdade e a democracia a Portugal”. (16-B-6)</p> <p>“Aconteceu o 25 de abril e tivemos a liberdade e deixamos de viver numa ditadura”. (18-B-6)</p> <p>“No cartaz podemos ver que existiu a revolução de 25 de abril de 1974, com a luta pela liberdade”. (20-B-6)</p>	14
Tipo exemplar	“No dia 25 de abril de 1974 as forças armadas tomaram o poder e aconteceu a revolução de 25	

	<p>de abril de 1974. É muito importante as pessoas terem liberdade”. (14-B-6)</p> <p>“O dia 25 de abril ficou marcado como o Dia da Liberdade para os portugueses. As forças armadas tomaram o poder pelo povo e pela liberdade. Eu atribuo a importância da liberdade e igualdade”. (15-B-6)</p> <p>“Aquele jornal estava a falar sobre o 25 de abril, porque conseguiram: paz, liberdade e igualdade”. (19-B-6)</p>	3
		Total 17

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Questão 6 - 2.º volta

Categorias	Unidades de registo	Quantidade
Tipo tradicional	<p>“Com a revolução do 25 de abril Portugal conquistou a liberdade”. (1-B-6)</p> <p>“As imagens representam o 25 de Abril de 1974. Na primeira imagem vemos o cravo, que é o símbolo da Revolução dos Cravos e da liberdade. Na segunda imagem vemos as forças armadas que tomaram o poder nesse dia. Estas imagens mostram o momento em que aconteceu a revolução que acabou com a ditadura em Portugal”. (5-B-6)</p> <p>“Nas imagens podemos ver acontecimentos ligados ao 25 de Abril de 1974. O cartaz mostra o cravo, símbolo da Revolução dos Cravos, associado à liberdade conquistada nesse dia. O jornal apresenta a intervenção das forças armadas, que tomaram o poder e puseram fim à ditadura. Estes</p>	

	<p>elementos ajudam a perceber a mudança que ocorreu em Portugal nesse momento histórico”. (7-B-6)</p> <p>“As imagens referem-se ao 25 de Abril de 1974. No cartaz aparece o cravo, símbolo associado à revolução, e no jornal é possível ver o anúncio da tomada de poder pelas forças armadas. Estes elementos mostram o momento em que ocorreu a mudança política que pôs fim à ditadura em Portugal”. (8-B-6)</p> <p>“As forças armadas tomaram o poder e criaram uma revolução o povo passou a viver numa democracia”. (13-B-6)</p> <p>“Com o 25 de abril de 1974 Portugal conquistou a liberdade”. (18-B-6)</p>	6
<p>Tipo exemplar</p>	<p>“A 25 de abril de 1974 as forças armadas saíram à rua para conseguir a liberdade e conseguiram. O dia 25 de abril é muito importante porque tivemos liberdade”. (2-B-6)</p> <p>“Com a revolução do 25 de abril de 1974 Portugal deixou de viver numa ditadura e conseguiu a liberdade. Acho que foi um momento importante porque várias pessoas foram censuradas e presas sem ter culpa de nada”. (3-B-6)</p> <p>“A primeira imagem representa a liberdade e o símbolo do 25 de abril que é o cravo. E a segunda imagem representa que as forças armadas tomaram o poder. O 25 de abril foi muito importante para Portugal e para os portugueses”. (4-B-6)</p> <p>“A importância do cartaz é o 25 de abril, porque foi quando houve a Revolução dos Cravos, que foi muito importante para Portugal que transformou uma ditadura em uma democracia. Já o jornal republicano mostra que já existe liberdade e que não vivem numa ditadura, e também citam que as forças armadas conseguiram tomar o poder. Acho que sim, foi muito importante para Portugal, porque conseguimos ter mais liberdade e poder de escolha”. (6-B-6)</p> <p>“Na madrugada do dia 24 para 25 de abril tocou uma música na rádio “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso, que era um código para fazerem a revolução e acabar com a ditadura. Este fez efeito como se vê na imagem uma espingarda com um cravo que é o símbolo da revolução. A segunda imagem confirma a importância que as forças armadas tiveram neste dia em que conseguiram</p>	

conquistar a liberdade que todos os portugueses desejavam. Acho que foi importante e necessário este dia para os portugueses voltarem a ser livres e poderem tomar decisões sem medo da repressão”. (9-B-6)

“Este cartaz e o jornal mostram que as forças armadas saíram à rua para conseguir a liberdade e conseguiram. O 25 de abril é importante e vai ser sempre lembrado pelo dia que Portugal teve liberdade”. (10-B-6)

“Na madrugada do 25 de abril as forças armadas saíram à rua para conquistar a liberdade. Eu acho que o 25 de abril é importante porque tivemos a liberdade de falar, sem medo da censura do estado”. (12-B-6)

“Na primeira imagem vemos uma criança a pôr um cravo numa arma. O cravo tornou-se o símbolo do 25 de Abril, porque mostra a paz e a vontade de mudar o país sem violência. Na segunda imagem, o jornal diz que as forças armadas tomaram o poder. Isto mostra que foram os militares que saíram à rua para lutar pela liberdade que os portugueses queriam: poder falar e expressar as suas ideias sem medo. (15-B-6)

Para mim, o 25 de Abril é muito importante, porque foi o dia em que os portugueses ficaram finalmente livres”.

“As imagens lembram-nos que o 25 de Abril foi um momento em que os portugueses lutaram pela liberdade. O cravo colocado na arma mostra que a revolução foi feita com paz e esperança num futuro melhor. O jornal indica que as forças armadas tomaram o poder para pôr fim à ditadura. Este acontecimento é um exemplo importante, porque nos mostra como a coragem e a união podem devolver às pessoas direitos que nunca deveriam ter sido tirados”. (16-B-6)

“No dia 25 de Abril de 1974 houve um golpe militar em Portugal que acabou com a ditadura do Estado Novo, que tinha durado 40 anos com Salazar. O jornal mostra um momento histórico importante, celebrando o começo de uma nova época de liberdade e de governo democrático”. (17-B-6)

“As imagens mostram o 25 de Abril, quando os militares ajudaram o povo a conquistar a liberdade. O cravo na arma lembra que a mudança aconteceu de forma pacífica e que a liberdade passou a ser um valor importante para todos. Para mim, este

acontecimento ensina que as pessoas devem ter sempre o direito de falar, escolher e viver sem medo. É um exemplo de como a coragem pode transformar um país para melhor”. (19-B-6) “A Revolução dos Cravos acabou com a ditadura de Salazar, e isto foi conseguido através das forças armadas. Acho que o 25 de abril foi importante porque as pessoas daquela altura passaram a ter liberdade e hoje em dia temos um país democrático”. (20-B-6)	12
	Total 18

Legenda: [n.º do aluno] - A - [n.º da questão] (ex: 19-B-4 – aluno 19, questionário B, questão 4)

Na primeira volta, todas as narrativas enquadraram-se no tipo tradicional, com descrições básicas e repetitivas do acontecimento, pouco elaboradas do ponto de vista conceptual. O aluno 1-B-6 exemplifica esta tendência ao afirmar que “no cartaz podemos ver que existiu uma revolução, o 25 de abril de 1974 em que as pessoas venceram a liberdade”, apresentando uma descrição simples sem contextualização. O aluno 2-B-6 observa de forma concisa que “aconteceu o 25 de abril, tivemos liberdade e deixamos de viver numa ditadura”, enquanto o aluno 8-B-6 acrescenta que “até então o povo vivia numa ditadura, e essas imagens mostram que houve a Revolução dos Cravos e os portugueses passaram a viver em liberdade”. Estas respostas, embora factualmente corretas, limitavam-se a constatar o acontecimento e os seus resultados imediatos, sem estabelecer análises mais profundas sobre as suas causas, processos ou significados históricos mais amplos.

Na segunda volta, observou-se uma transformação radical na qualidade e complexidade das respostas, com a emergência clara de narrativas dos tipos exemplar e crítico. As narrativas tradicionais mantiveram-se presentes, mas tornaram-se mais precisas e detalhadas. O aluno 1-B-6 reformulou para “com a revolução do 25 de abril Portugal conquistou a liberdade”, mantendo a simplicidade, mas com maior precisão.

As narrativas do tipo exemplar emergiram de forma consistente, revelando capacidade para reconhecer o valor educativo e normativo da experiência histórica. O aluno 16-B-6 desenvolveu uma análise exemplar complexa: “as imagens lembram-nos que

o 25 de Abril foi um momento em que os portugueses lutaram pela liberdade. O cravo colocado na arma mostra que a revolução foi feita com paz e esperança num futuro melhor. O jornal indica que as forças armadas tomaram o poder para pôr fim à ditadura. Este acontecimento é um exemplo importante, porque nos mostra como a coragem e a união podem devolver às pessoas direitos que nunca deveriam ter sido tirados”, estabelecendo conexões entre a experiência histórica e valores universais. O aluno 19-B-6 articulou uma perspetiva exemplar ao observar que “(...) para mim, este acontecimento ensina que as pessoas devem ter sempre o direito de falar, escolher e viver sem medo. É um exemplo de como a coragem pode transformar um país para melhor”, demonstrando, assim, capacidade para extrair lições morais e cívicas da História.

Particularmente significativo foi o surgimento de narrativas que se aproximam do tipo crítico, evidenciando desenvolvimento de pensamento histórico reflexivo. O aluno 9-B-6 apresentou uma análise contextualizada e crítica: “na madrugada do dia 24 para 25 de abril tocou uma música na rádio “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso, que era um código para fazerem a revolução e acabar com a ditadura. [...] Acho que foi importante e necessário este dia para os portugueses voltarem a ser livres e poderem tomar decisões sem medo da repressão”. Texto revelador de conhecimento específico dos processos revolucionários e consciência sobre a necessidade histórica da mudança. O aluno 3-B-6 revelou sensibilidade social, evidenciando compreensão das injustiças do regime do Estado Novo, ao afirmar que “acho que foi um momento importante porque várias pessoas foram censuradas e presas sem ter culpa de nada”.

A evolução entre as duas aplicações nesta questão foi notória, representando a progressão mais marcante de todo o segundo questionário. A transição de narrativas exclusivamente tradicionais para a emergência significativa de tipos exemplar e crítico sugere que o tema da revolução democrática facilitou o desenvolvimento de competências interpretativas e reflexivas. Os alunos demonstraram capacidade não apenas para identificar o acontecimento, mas também para compreender o seu significado histórico, extrair lições cívicas e estabelecer conexões com valores democráticos contemporâneos, evidenciando um desenvolvimento notável da consciência histórica e do pensamento crítico.

Antes de proceder à análise comparativa detalhada, importa identificar as situações que, à primeira vista, se mostraram contraditórias entre as duas aplicações dos

questionários: o regresso generalizado a narrativas tradicionais na primeira volta do segundo questionário, apesar dos progressos observados das narrativas anteriores; as oscilações temáticas dentro das respostas dos mesmos alunos; a diversidade de ritmos de evolução entre alunos sujeitos às mesmas condições pedagógicas; e alguns avanços abruptos para narrativas críticas sem fases intermédias aparentes. Estas situações refletem a natureza complexa e não linear da aprendizagem histórica e justificam uma análise mais aprofundada.

A observação dos percursos individuais esclarece estas oscilações. O aluno 16-B constitui um caso particularmente elucidativo, após uma primeira resposta estritamente tradicional sobre o 25 de Abril, elaborou na segunda volta uma narrativa exemplar, articulando evidência, simbolismo, agência histórica e valores cívicos, aproximando-se do tipo descrito por Rüsen (2001). Este progresso mostra como temas concretos, visuais e emocionalmente marcantes podem facilitar avanços qualitativos significativos na construção narrativa.

Pelo contrário, alguns alunos revelaram trajetórias irregulares, utilizando tipos narrativos distintos consoante o tema. O aluno 2-B, por exemplo, permaneceu no tipo tradicional nas duas voltas relativas aos símbolos republicanos, mas produziu uma narrativa exemplar sobre o Estado Novo. Esta discrepância sugere que temas mais abstratos tendem a gerar respostas descritivas, enquanto conteúdos relacionados com experiências humanas ou relações sociais estimulam análises mais interpretativas.

Verificaram-se também evoluções dentro do próprio tipo tradicional. O aluno 15-B corrigiu incorreções conceptuais entre as duas voltas sobre os símbolos da República e acrescentou explicações sobre o significado das cores e do hino, demonstrando maior rigor na seleção de evidência. Na questão do 25 de Abril, passou igualmente de uma descrição simples para uma narrativa mais densificada, revelando progressão conceptual gradual, coerente com Veríssimo (2004).

Outros alunos permaneceram estáveis. O aluno 7-B manteve respostas praticamente idênticas nas duas aplicações, sempre dentro do tipo tradicional, o que confirma que a evolução da competência narrativa é desigual e depende de diferentes ritmos, níveis de apoio e graus de autonomia.

Assinalaram-se ainda progressões claras no sentido crítico. O aluno 6-B passou de uma resposta descritiva para uma narrativa crítica sobre o Estado Novo, identificando o

carácter repressivo do regime e o papel ideológico da trilogia “Deus, Pátria e Família”. Esta evolução demonstra capacidade para avaliar orientações temporais e valores, aproximando-se da consciência crítica descrita por Rüsen (2001).

Algumas respostas foram condicionadas por fatores externos. Os alunos 11 e 14 não responderam à segunda volta devido à ausência da intérprete, o que inviabilizou a formulação das narrativas. Tal como sublinha Lee (2005), a construção de narrativa histórica exige domínio linguístico para articular evidência, inferência e interpretação, com a ausência de mediação, este processo fica limitado.

A análise global permite identificar quatro fatores que explicam o aparente regresso a narrativas tradicionais e as oscilações entre alunos e temas. Em primeiro lugar, a natureza do conteúdo do segundo questionário, nomeadamente as mudanças simbólicas republicanas, exigia maior abstração e domínio de conceitos nacionais desconhecidos para muitos dos quinze alunos estrangeiros. Como defendem Barca e Gago (2004), a relevância percebida e o envolvimento emocional influenciam a profundidade narrativa.

Em segundo lugar, o fator temporal. Enquanto o primeiro projeto decorreu de forma contínua, o segundo coincidiu com um período mais curto e interrompido pela pausa letiva (Páscoa), reduzindo o tempo de trabalho e quebrando a continuidade necessária à consolidação das aprendizagens. Niza (1998, 2005) e Pozuelos (2007) destacam a importância do tempo, da reflexão e da continuidade na construção de saberes significativos.

Em terceiro lugar, as condições contextuais da aplicação. A segunda volta do segundo questionário foi realizada numa aula de apoio, sem a professora cooperante e sem a intérprete, alterando o ambiente e a mediação pedagógica e linguística. Grave-Resendes e Soares (2002) recordam que a autonomia não se conquista de um dia para o outro e exige apoio constante, quando esse apoio falha, os alunos tendem a recorrer a formas narrativas mais simples.

Por fim, a aprendizagem histórica desenvolve-se de forma irregular. Os conceitos de segunda ordem requerem tempo, prática e conhecimento substantivo (Lee, 2005; Pinto, 2011). A oscilação entre tipos narrativos não indica ausência de progresso, mas sim fases intermédias na construção do pensamento histórico. Como sublinha Veríssimo

(2012), os alunos atingem níveis distintos e necessitam de oportunidades diferenciadas para avançar.

Desta forma, creio que as contradições observadas não traduzem apenas incoerências nos alunos, mas sim a própria natureza da aprendizagem histórica, que é gradual, progressiva e sensível às condições de trabalho. As diferenças entre o primeiro e o segundo projeto refletem as condições pedagógicas, temporais, linguísticas e temáticas em que ocorreram. A continuidade, o envolvimento, a mediação e o tempo revelaram-se decisivos para a qualidade das narrativas produzidas.

Ao longo deste capítulo apresentaram-se e analisaram-se os resultados obtidos nos dois questionários, permitindo identificar diferentes níveis de desenvolvimento da competência narrativa histórica dos alunos e compreender as áreas em que revelaram maior domínio ou dificuldades. A exploração detalhada das respostas evidenciou a influência da natureza dos conteúdos na qualidade das narrativas produzidas, bem como a diversidade de percursos evolutivos observados entre temas e momentos de aplicação. A análise realizada permitiu, assim, delinear com precisão os padrões de pensamento histórico manifestados pelos alunos e as dinâmicas de progressão reveladas ao longo das atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo centrou-se na resposta à questão de partida “Como é que a metodologia de trabalho por projeto contribui para a construção das narrativas históricas?”. Para esse efeito, delinearão-se objetivos orientadores que permitiram estruturar a intervenção pedagógica realizada no decurso do estágio curricular do ano letivo 2024/2025, possibilitando a recolha de dados através de questionários aplicados antes e após a implementação da metodologia.

A análise do trabalho desenvolvido permite concluir que a metodologia de trabalho por projeto favoreceu a mobilização de conhecimentos históricos por parte dos alunos, nomeadamente ao nível dos conceitos, da cronologia e do vocabulário específico da disciplina. Quando envolvidos em tarefas que exigiram pesquisa, seleção de informação, discussão em grupo e produção autónoma de textos, os alunos revelaram maior rigor na utilização da evidência histórica e uma progressiva capacidade de articular factos, significados e símbolos. Em vários casos, verificou-se uma passagem de descrições simples para explicações mais densas e estruturadas, o que evidencia uma apropriação mais consciente do conhecimento histórico.

A evolução das narrativas produzidas ao longo dos projetos permitiu igualmente observar progressos na competência narrativa histórica. Tornou-se visível uma melhoria gradual na organização temporal dos acontecimentos, na articulação entre causas e consequências e no uso de vocabulário histórico mais adequado. Embora muitos alunos tenham permanecido em formas narrativas de tipo tradicional, registaram-se progressos internos nessas produções, traduzidos na correção conceptual, na integração de novos elementos explicativos e na atribuição de maior significado às ações humanas. Em alguns casos, surgiram narrativas de tipo exemplar ou crítico, revelando a capacidade de interpretar os acontecimentos históricos à luz de valores e orientações para a vida em sociedade. As oscilações observadas entre tipos narrativos confirmam a natureza gradual, irregular e não linear da aprendizagem histórica.

Os resultados obtidos mostram ainda que as estratégias educativas aplicadas contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, na medida em que promoveram a relação entre passado, presente e futuro. As narrativas que problematizam o carácter repressivo do Estado Novo, o simbolismo do 25 de Abril ou o significado dos símbolos republicanos demonstram que alguns alunos começaram a interpretar o passado como referência para compreender o presente. Este processo foi

favorecido pela metodologia de trabalho por projeto, que integrou investigação, debate e construção coletiva do saber, promovendo uma aprendizagem mais ativa, reflexiva e significativa.

O contexto específico em que a investigação decorreu assumiu um papel determinante nos resultados alcançados. Tratando-se de uma turma marcadamente multicultural, com um número elevado de alunos estrangeiros e níveis muito diferenciados de proficiência na língua de escolarização, tornou-se evidente que metodologias transmissivas não eram suficientes para assegurar a compreensão dos conteúdos nem o envolvimento dos alunos. A implementação do trabalho por projeto revelou-se particularmente adequada a este contexto, contribuindo para uma maior participação, cooperação e apropriação dos temas históricos. Estes resultados confirmam que a prática pedagógica em contexto real é decisiva para a tomada de decisões educativas fundamentadas, uma vez que, como refere Lengert (2011), a identidade e a função social do professor constroem-se sobretudo a partir das experiências vividas e da forma como estas são interiorizadas.

Os dados analisados reforçam ainda a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo maior autonomia e envolvimento no processo educativo, em consonância com a perspetiva de Bezerra (2012), que sublinha a importância da autonomia do educando na relação que estabelece com o conhecimento e com o mundo. Como refere Rogers (1969), num contexto marcado por uma forte diversidade linguística e cultural, a qualidade da relação pedagógica revelou-se igualmente determinante, uma vez que um elevado grau de empatia favorece a aprendizagem e potencia mudanças significativas nos alunos. A mediação pedagógica, o apoio individualizado e a adaptação das estratégias às necessidades do grupo assumiram-se, assim, como fatores essenciais para o desenvolvimento das narrativas históricas.

Apesar dos contributos alcançados, o estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A investigação incidiu sobre uma única turma, com características muito específicas, o que limita a generalização dos resultados. Acresce ainda o fator temporal, uma vez que o segundo projeto decorreu num período letivo mais curto e interrompido por uma pausa escolar, reduzindo a continuidade do trabalho e o tempo disponível para consolidar aprendizagens. A ausência da professora cooperante e da intérprete na

segunda volta do questionário condicionou igualmente a participação de alguns alunos e a qualidade das produções, tendo em conta que a construção de narrativas históricas exige domínio linguístico para articular evidência, inferência e interpretação. Acresce que o recurso predominante a produções escritas não permitiu captar de forma mais aprofundada os processos de pensamento histórico subjacentes, o que poderia ter sido enriquecido com outros instrumentos de recolha de dados.

As evidências recolhidas ao longo deste estudo apontam para a pertinência de futuras investigações que aprofundem o impacto da metodologia de trabalho por projeto na construção das narrativas históricas em contextos educativos diversos. A realização de estudos realizados com turmas de diferentes níveis de escolaridade e com perfis sociolinguísticos distintos poderão contribuir para compreender de que modo fatores como a continuidade do trabalho, a natureza dos conteúdos históricos e o apoio à linguagem influenciam a evolução da competência narrativa e da consciência histórica. Revela-se igualmente relevante a realização de investigações de carácter longitudinal, que permitam acompanhar os percursos dos alunos ao longo do tempo e analisar de forma mais consistente as oscilações e progressões observadas, bem como o papel da mediação pedagógica e linguísticas e das estratégias de acompanhamento do professor no âmbito do trabalho por projeto.

Para além dos contributos ao nível da aprendizagem dos alunos, este estudo assumiu igualmente uma importância significativa para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura professora. A implementação da metodologia de trabalho por projeto, num contexto marcado pela diversidade linguística e por diferentes ritmos de aprendizagem, evidenciou a necessidade de um planeamento flexível, ajustado às características do grupo e às exigências do contexto educativo. Esta experiência permitiu-me compreender que o ensino, em geral, e o de História e Geografia de Portugal, em particular, exige mais do que a aplicação de estratégias previamente definidas, implicando uma constante adaptação, capacidade de escuta e mediação pedagógica, bem como uma gestão equilibrada entre as exigências curriculares e as necessidades de aprendizagem dos alunos e das alunas. O envolvimento no processo de investigação-ação contribuiu para consolidar uma postura reflexiva sobre a prática docente, reforçando a importância da empatia, da mediação e da construção de relações pedagógicas significativas como condições essenciais para promover aprendizagens duradouras. Neste sentido, o estudo

constituiu um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, contribuindo de forma decisiva para a construção da minha identidade profissional docente.

Em síntese, este estudo mostra que a metodologia de trabalho por projeto constitui uma via promissora para promover aprendizagens históricas mais sólidas, conscientes e significativas, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2005). *Trabalho de projeto na escola e no currículo: Novas áreas curriculares, reorganização curricular*. Ministério da educação, Departamento da Educação Básica.

Aguiar, E. (2013). O ensinado, o aprendido: A educação histórica e a consciência histórica (Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia). Repositório UFBA.

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf>

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.

Ashby, R. Conceito. (2003). Evidência Histórica: Exigências curriculares e concepções de alunos. In *Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica* (pp.131-144). Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Em torno da Epistemologia da História. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-26). Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista, (n.º especial)*, 93-112.

Barca, I., & Gago, M. (2004). *Usos da narrativa em História*. Universidade do Minho.

Bezerra, C. L. (2012). A formação docente como promotora do sucesso discente. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 1(2).

Bin, A. C. (2012). *Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo).
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-140309/>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projeto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.

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

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. *Olhar de Professor*. 7(2), 159-165
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470212>

Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 5(43), 12 -35.

Cortês, L. (1988). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. Santos (Eds.), *Trabalho de projecto: Leituras comentadas* (pp. 81–90). Edições Afrontamento.

Danto, A. C. (1985). *Narration and Knowledge*. Columbia University Press.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: História e Geografia de Portugal – 6.º ano, 2.º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Espada, C. M. C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja.

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Esteves, M. V. (2020). *Aprender e Aprender História no Ensino Básico: A construção de narrativas históricas em aula*. Universidade do Minho.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada na *10th Conference Of The European Sociological Association*.

Ferreira, A. P. B. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências).

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores* (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Gevaerd, R., Silva, D. D., & Torres, P. (2018). Aprender a Narrativa Histórica. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é Educação Histórica* (pp. 59-76). W.A. Editores.

Gomes, O. P. (2020). *O Fio da História: A criação de narrativas históricas*. Universidade do Porto.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.

Heller, A. (1993). *Uma teoria da história*. Civilização Brasileira.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.

Kmiecik, D., & Ferreira, F. (2018). Educação Histórica: uma tradição construída. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é a Educação Histórica* (pp. 23-40). Curitiba: W.A. Editores.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (Eds.), *How Students Learn: History, mathematics and Science in the Classroom*. National Academies Press.

Lee, P.; Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. – *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press, p. 199-222.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África*. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 11- 32). 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=S010440602016000200107&script=sci_abstract&lng=pt

Legrand, L. (1990). A pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos (Eds.), *Trabalho de Projeto* (pp. 36-37). Afrontamento.

Lengert, R. (2011). Profissionalização docente: Entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 16(2), 11-23.

Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa) <http://hdl.handle.net/10451/17856>

Many, E., Guimarães, S. (2006). *A metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projecto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107 (1), 4-5.

Martins, J. S. (2003). *O Trabalho com Projetos de Pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio* (3.ª ed.). 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*. (Dissertação de mestrado, UTAD). <http://hdl.handle.net/10198/5059>

Melo, M.C. (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português* (pp. 341-456). Lisboa Editora.

Molero, A., & Del Pozo, M^a. M. (1994). Introducción crítica. In J. Dewey, *Antología sociopedagógica*. Madrid, CEPE, S.A.

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 (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela).

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (2005). Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola Moderna*, 5(24), 3-4.

Oliveira, L. C., & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.

Parente, R. A. (2004). *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho).

Parente, R. (2009). A Narrativa na Aula de História. In Barca, I. & Schmidt, M.A (org.). *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 79-114). Universidade do Minho.

Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Universidade de Lisboa.

Pinto, H. (2011). Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. (Tese de doutoramento Universidade do Minho).

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1st ed). Colaboración Pedagógica.

Prost, A. (2001). *Doze Lições sobre a História*. Autêntica.

Rogers, C. (1969). *Freedim to learn*. Merrill.

Rogers, P. J. (1980). The new history, theory into practice. In Historical Association, *Teaching of History Series* (No. 48, p. 19). Historical Association.

Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Teory*, 26 (4), pp. 87-97.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P (ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2010a). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-51.

Silva, F., & Gou, L. (2018). Projetos de trabalho e a prática pedagógica na perspetiva histórico-crítico: Rumo à aprendizagem significativa. *Revista Multidebates* 2(2).

Skovsmore, O. (2000). Cenários para investigação. *Bolema*, 14, 66-91.

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.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como pedagogia de fronteira. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

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. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). <http://hdl.handle.net/1822/28672>

Vilelas, J. (2020). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard e Thin, Daniel (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. in Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, pp. 11-48. PUL.

White, H. (1992). *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Xarepe, O. (2001). O Trabalho por Projetos. <https://www.passeidireto.com/arquivo/97269872/122-c-02-projecto-oxarepe>.

APÊNDICES

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



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olimpo, Ricardo, Rua Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



Nome: _____ Data: ____/____/____

Inquérito por questionário

1. Consideras que o estudo da História é importante para a tua vida? Justifica a tua resposta.

2. Quais são os recursos que utilizas para estudar História? Selecciona as respostas com que mais te identificas.

Imagens:

- Do manual
Da internet
De Jomais

Outro: _____

Jogos:

- Online
Manuseáveis

Outro: _____

Esquemas/Gráficos/ Mapas:

- Do manual
Da internet

Outro: _____

Vídeos:

- Documentários
Aulas online

Outro: _____

Textos:

- Do manual
Da internet
De jornais/revistas
De outros livros

3. De que forma preferes que as aulas de História sejam dinamizadas? Selecciona as opções com que mais te identificas.

- Ouvir as explicações do professor
- Ler o manual escolar e responder às questões apresentadas
- Apresentar as minhas opiniões e colocar questões ao professor
- Analisar documentos, imagens e outras fontes históricas
- Realizar atividades em pequeno grupo (por exemplo: trabalhos de pesquisa)
- Realizar fichas de trabalho
- Usar a tecnologia (por exemplo: ver vídeos e filmes)
- Visitar museus ou locais históricos
- Utilizar o computador para consultar sites sobre História
- Participar em debates sobre temas históricos
- Construir frisos cronológicos, esquemas e/ou mapas

4. Durante a segunda metade do século XIX, surgiram evoluções em diversos setores. Observa atentamente as imagens fornecidas e, com base nelas e nas informações do texto, descreve as transformações que ocorreram na agricultura e na vida do campo.



Figura 1- Mecanização da agricultura (Alves & Jesus, 2016)



Figura 2- A vida do campo (Alves & Jesus, 2016)



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olimpio Nicolau Rui Fernandes
3000-365 Coimbra
Cod. 161974



5. “A Mala-Posta era uma carruagem que transportava o correio e algumas pessoas. As viagens eram caras e muito demoradas; por exemplo, a viagem entre Porto e Lisboa demorava 34 horas! Com o desenvolvimento do caminho de ferro, a Mala-Posta deixou de funcionar e o transporte de correio e pessoas passou a ser feito por comboio.” (Gago & Martinho, 2017)



Figura 3- Os meios de comunicação e a rede de transportes na segunda metade do séc. XIX
<http://histgeografandega.blogspot.com/2015/11/os-meios-de-comunicacao-e-rede-de.html>

Descreve a importância do novo meio de transporte e que modificações introduziu na vida das pessoas daquele tempo.

Apêndice 2 - Questões do inquérito por questionário associadas ao conhecimento
histórico, na perspetiva dos alunos



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Ruf Fernandes
3080-303 Coimbra
Cód. 161974



Nome: _____ Data: ____/____/____

Inquérito por questionário

1. Consideras que o estudo da História é importante para a tua vida? Justifica a tua resposta.

2. Quais são os recursos que utilizas para estudar História? Selecciona as respostas com que mais te identificas.

Imagens:

Do manual

Da internet

De Jornais

Outro: _____

Jogos:

Online

Manuseáveis

Outro: _____

Esquemas/Gráficos/ Mapas:

Do manual

Da internet

Outro: _____

Vídeos:

Documentários

Aulas online

Outro: _____

Textos:

Do manual

Da internet

De jornais/revistas

De outros livros



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau, Rui Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



3. De que forma preferes que as aulas de História sejam dinamizadas? Selecciona as com opções que mais te identificas.

- Ouvir as explicações do professor
- Ler o manual escolar e responder às questões apresentadas
- Apresentar as minhas opiniões e colocar questões ao professor
- Analisar documentos, imagens e outras fontes históricas
- Realizar atividades em pequeno grupo (por exemplo: trabalhos de pesquisa)
- Realizar fichas de trabalho
- Usar a tecnologia (por exemplo: ver vídeos e filmes)
- Visitar museus ou locais históricos
- Utilizar o computador para consultar sites sobre História
- Participar em debates sobre temas históricos
- Construir frisos cronológicos, esquemas e/ou mapas

4. Lê atentamente os textos e observa as imagens. Procura descrever as principais mudanças introduzidas pelos republicanos.

“O rei D. Manuel II que após o regicídio, tentou governar um país que desejava substituir a Monarquia pela República. A República Portuguesa. Os republicanos, para marcar o novo ciclo político, alteraram os símbolos da Nação e criaram uma constituição.”
(Marinho, P & Gago, M. *Era uma vez*. (2024))



Cores: o verde – cor usada pelos republicanos desde a revolta de 31 de janeiro de 1891, mantém-se na nova bandeira; o vermelho – cor quente e alegre, lembra o sangue e incita à vitória;
Esfera armilar – usada por D. Manuel I, consagra os Descobrimentos, um feito coletivo essencial;
Escudo português – as explicações para o uso das cinco quas e dos sete castelos remetem para o período da reconquista e formação do território nacional.

Figura 1- Bandeira nacional portuguesa após a proclamação da República e seu significado. Retirado do manual escolar: *Era uma vez*.

“A Portuguesa”
*Heróis do mar, nobre povo,
Nação valente, imortal,
Levantai hoje de novo
O esplendor de Portugal!
Entre as brumas da memória
Ó Pátria, sente-se a voz
Dos teus egrégios avós,
Que há de guiar-te à vitória.*
*Às armas, às armas,
Sobre a terra e sobre o mar!
Às armas, às armas,
Pela Pátria, lutar!
Contra os canhões
Marchar, marchar!*

Figura 2- O Hino Nacional Retirado do manual escolar: *Era uma vez*.



Figura 3- A nova moeda: o escudo Retirado do manual escolar: *Era uma vez*.



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Ruu Fernandes
3000-303 Coimbra
Cod. 161974



5. Observa atentamente o cartaz. Explica, através da imagem, os principais valores defendidos pelo Estado Novo.



Figura 4- As lições de Salazar
Retirado de: Nós e a História 12
<https://noseahistoria.wordpress.com/2011/12/12/a-licao-de-salazar/>

6. Observa o cartaz e a primeira página do jornal *República*. Explica o que sabes do acontecimento e que importância lhe atribuis.



Figura 5- Revolução de 25 de abril de 1974: O impacto na Arte
Retirado de: inovinter: formação profissional
https://www.inovinter.pt/2016/04/12/comemoracao-25-abril-2016/?doing_wp_cron=1740506070.5462040901184082031250




Figura 6- Jornal de 25 de abril de 1974 notícia o fim do Estado Novo.
Retirado de: Toponímia Lisboa.
<https://toponimialisboa.wordpress.com/2019/04/29/o-jornal-republica-e-a-rua-da-misericordia/>



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



Apêndice 3 - Contrato de Trabalho de Grupo



Contrato de trabalho **Data:**

Projeto n.º: 4

Elementos (1.º e último nome): [Redacted]


[Redacted]

Porta-voz: [Redacted]

Iniciado em: 15/01/2025 Prevê-se terminar a: _____

Trabalho em grupo é uma atividade essencial para o desenvolvimento das competências de trabalho em equipa, comunicação e resolução de problemas. Este contrato define as responsabilidades de cada membro do grupo e o prazo de entrega do trabalho.

Quem vai fazer:	O quê?
<u>[Redacted]</u>	Pergunta 1,3
<u>[Redacted]</u>	Pergunta 4
<u>[Redacted]</u>	Pergunta 2



Apêndice 5 – Exemplo de uma ficha de trabalho



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Cláudio Nicolau, Rua Fernandes
3300-3305 Coimbra
Cof. 161574



Nome: _____ Data: _____

Ficha de trabalho

Projeto n.º 4: Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça

1. Observa a imagem abaixo.



1.1. **Assinala**, com um **X**, as afirmações corretas.

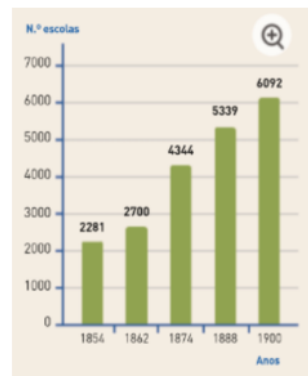
- a) Os políticos liberais mostraram grande interesse pelo ensino.
- b) O principal objetivo dos liberais era aumentar o número de analfabetos.
- c) Os liberais queriam possibilitar os Portugueses mais conhecidos e assim contribuiu para o desenvolvimento do País.
- d) Durante o liberalismo, chegaram-se liceus, mas abriram-se novas escolas primárias.
- e) Os políticos liberais fundaram escolas comerciais, industriais e agrícolas.
- f) Durante o período do liberalismo, uma grande parte da população passou a ter acesso ao ensino superior.

1.2. **Menciona**, duas medidas dos liberais para a reforma do ensino.

2. **Completa** a cronologia com as leis liberais que puseram fim a situações desumanas.

Ano	Acontecimento
1852	Abolição de pena de morte para _____
_____	Abolição da pena de morte para _____
1869	Abolição da _____ em todos os domínios portugueses.

3. **Observa** a imagem e o gráfico.



- 3.1. **Classifica** as afirmações de verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A Cartilha Maternal era um livro para ensinar as crianças a ler.
- O ensino primário tornou-se obrigatório e gratuito.
- Os governos liberais criaram universidades em todas as capitais de distrito.
- O ministro Fontes Pereira de Melo foi o principal reformador de ensino.
- Em 1888 foi o ano em que foram criadas mais escolas primárias.

- 3.2. **Corrige** as afirmações que classificaste de falsas (F).

Apêndice 6 – Exemplo de um Kahoot

Até ao século XVIII, como eram transformadas as matérias-primas?



▲ Através da produção industrial em massa

◆ De forma artesanal

● Com a utilização de máquinas a vapor

■ Em grandes fábricas

Qual das seguintes características é típica da produção artesanal?



▲ Os produtos são todos iguais e mais baratos

◆ Utilização de eletricidade no processo de fabrico

● Os artesãos fazem todas as tarefas numa oficina

■ Os operários trabalham em fábricas com tarefas diferentes

O que impulsionou o surgimento da produção industrial?



▲ O aumento do número de artesãos

◆ A utilização da máquina a vapor no fabrico de produtos

● A diminuição da procura por produtos

■ A produção em pequena escala

Uma característica da produção industrial é:



<input type="radio"/> A produção de poucos produtos, todos diferentes e mais caros	<input type="radio"/> A utilização de instrumentos simples no processo de fabrico
<input checked="" type="radio"/> A produção de muitos produtos, todos iguais e mais baratos	<input type="radio"/> O trabalho dos artesãos em oficinas

Na produção industrial, qual é o local de trabalho que predomina?



<input type="radio"/> Oficinas	<input type="radio"/> Domicílios
<input type="radio"/> Feiras	<input checked="" type="radio"/> Fábricas

O que passou a ser utilizado na produção industrial, além do vapor?



<input type="radio"/> Moinhos de água	<input checked="" type="radio"/> Energia eólica
<input type="radio"/> Eletricidade	<input type="radio"/> Força animal

Qual é o resultado da produção artesanal em relação aos produtos?



<input type="radio"/> Produtos padronizados e baratos	<input checked="" type="radio"/> Produtos únicos e caros
<input type="radio"/> Produtos em grande quantidade	<input type="radio"/> Produtos de baixa qualidade

Uma das diferenças entre produção artesanal e industrial é:



Encontre e insira mídia
Carregar arquivo ou arraste aqui para fazer upload

<input type="radio"/> A utilização de matérias-primas	<input type="radio"/> O tipo de produtos fabricados
<input type="radio"/> A quantidade produzida e o preço dos produtos	<input type="radio"/> A necessidade de mão de obra

Quais foram as duas principais regiões de desenvolvimento industrial em Portugal?



<input type="radio"/> Lisboa/Porto	<input checked="" type="radio"/> Porto/Braga/Culmarães e Lisboa/Barcelos/Setúbal
<input type="radio"/> Castelo Branco/Covilhã/Portalegre	<input type="radio"/> Leiria e arredores

Qual indústria se desenvolveu nas cidades de Castelo Branco, Covilhã e Portalegre?



<input type="radio"/> Indústria metalúrgica	<input type="radio"/> Indústria química
<input checked="" type="radio"/> Indústria têxtil	<input type="radio"/> Indústria de vidro e cerâmica

Apesar do desenvolvimento industrial, qual era a principal atividade da população portuguesa em 1890?



Qual era a principal atividade da população portuguesa? 2014-4

População ativa (1)

1890 1900 1910 1920

1890: 1. População ativa nas diferentes atividades em Portugal, no segundo metade do século XIX.

<input type="radio"/> Indústria	<input checked="" type="radio"/> Agricultura
<input type="radio"/> Comércio	<input type="radio"/> Serviços

Qual indústria se desenvolveu na zona de Lisboa/Barreiro/Setúbal?



<input type="radio"/> Indústria têxtil	<input checked="" type="radio"/> Indústria metalúrgica e química
<input type="radio"/> Indústria de vidro e cerâmica	<input type="radio"/> Indústria naval

O que foi necessário construir para apoiar a exploração mineira?

Sugestões do Getty Images



Encontre e insira mídia
Carregar arquivo ou arraste aqui para fazer upload

<input type="radio"/> Apenas estradas	<input type="radio"/> Apenas edifícios e estradas
<input checked="" type="radio"/> Edifícios, estradas e vias-férreas	<input type="radio"/> Apenas pontes

Para que mais a máquina a vapor era destinada, para além da indústria?

Sugestões do Getty Images



Encontre e insira mídia
Carregar arquivo ou arraste aqui para fazer upload

<input type="radio"/> Transportes marítimos	<input checked="" type="radio"/> Iluminação pública e fins domésticos
<input type="radio"/> Agricultura	<input type="radio"/> Exploração mineira

Qual era a principal fonte de energia utilizada pelas máquinas a vapor?

Sugestões do Getty Images



Encontre e insira mídia
Carregar arquivo ou arraste aqui para fazer upload

<input type="radio"/> Eletricidade	<input checked="" type="radio"/> Carvão
<input type="radio"/> Força humana	<input type="radio"/> Energia eólica

Apêndice 7 – Ficha de heteroavaliação



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



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):

- alguns elementos falaram mais do que outros _____.
- todos os elementos do grupo falaram 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. Com 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 assuntos apresentados.
- quase nada do que foi apresentado.
- nada do que foi apresentado.

5. Durante a apresentação do projeto,

- fiz perguntas/dei opiniões que ajudaram à sua boa compreensão.
- participei quando me solicitaram.
- estive atento(a).
- distraí-me.
- perturbei a comunicação à turma.





Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



5.1. Numa próxima apresentação, sugiro que:



Apêndice 8 – Ficha de autoavaliação



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
Rua Olimário Nicolau Rui Fernandes
3000-303 Coimbra
Cód. 161974



Ficha de autoavaliação do Projeto

Nome: _____ N.º _____ Data: _____

1. Selecciona com um **X** a hipótese mais adequada à tua participação no trabalho.

	Sempre	Às vezes	Raramente
Fui responsável.			
Estive atento às informações.			
Ajudei a resolver conflitos de grupo.			
Tomei em conta a opinião dos meus colegas.			
Defendi a minha opinião.			
Tomei iniciativas e propus soluções.			

2. Completa a tabela de acordo com o desempenho do teu grupo.

NF- Não fez

F- Fez

FB- Fez bem

	Nome dos colegas			
Discutiu e defendeu ideias próprias sobre o tema.				
Participou no planeamento e organização do trabalho.				
Participou na recolha de informações para o trabalho.				
Na apresentação do trabalho à turma, transmitiu com correção e clareza a informação.				
Manifestou sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros.				

