



AS QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES E O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2º CEB

Carlota Catarina de Aragão Sousa Alvim Maya

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e
de Português e História e Geografia de Portugal
no 2º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



AS QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES E O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2º CEB

Carlota Catarina de Aragão Sousa Alvim Maya

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e
de Português e História e Geografia de Portugal
no 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias
Coorientador: Professora Doutora Maria João Hortas

Júri

Presidente: Prof. Doutora Cátia Rijo
Arguente: Prof. Doutor Jordi Castellví Mata
Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2023-2024

| | ' ' | | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante...

– Antoine Saint-Exupéry (O Príncipezinho)

Ser professor é dar-se.

– Sebastião da Gama

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao professor **Doutro Alfredo Gomes Dias**, que me acompanhou durante vários anos do meu percurso académico, e sempre me desafiou a aprofundar os meus conhecimentos. Por toda a atenção que disponibilizou durante o processo investigativo e durante a realização deste relatório.

À professora **Doutora Maria João Hortas**, por me ter feito descobrir o valor da Geografia e me apresentar a aprendizagem de História e Geografia de Portugal a partir de Questões Sociais Relevantes e o seu contributo na compreensão da realidade. Pela sua cuidadosa atenção e rigor profissional.

À professora **Doutora Isabel Alexandre**, que me acompanhou na última prática pedagógica, pela sua procura pela excelência académica e cuidado no cumprimento do dever. Por ter sido um exemplo de que a exigência que é pedida aos alunos é consequência da dedicação e disponibilidade que os professores revelam, característica sua e que sempre demonstrou no acompanhamento do meu percurso.

Por fim, à minha família e amigos, por toda a paciência e motivação, com que me apoiaram neste ano.

Resumo

O presente relatório final emergiu no âmbito da *Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II*, enquadrada no *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*, na Escolar Superior de Educação de Lisboa, que integra a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e o desenvolvimento de um estudo de carácter investigativo.

O estudo investigativo, descrito neste relatório, partiu da problemática *A (des)construção de conceitos controversos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, da qual surgiram quatro objetivos de investigação: (i) Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura; (ii) Analisar o processo de construção do conhecimento histórico entre os alunos do 2º CEB a partir de conceitos/ temas controversos; (iii) Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade; e (iv) Refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal para a construção do pensamento crítico.

Para responder à problemática definida, implementou-se uma metodologia mista, baseada (i) nas análises de conteúdo de tarefas referentes aos às concepções dos alunos, aos seus conhecimentos histórico-geográficos e ao Pensamento Crítico e nas análises documentais das planificações e atividades realizadas e (ii) nas análises estatísticas dos registos de desempenho dos alunos, a partir das grelhas de observação.

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram-nos concluir que (i) é possível construir conhecimento histórico-geográfico a partir do trabalho por temas controversos e que (ii) o ensino e aprendizagem de HGP contribuem para a construção do Pensamento Crítico, se existir essa intencionalidade pedagógico-didática; logo, podemos afirmar que a aprendizagem com base em temas controversos promove o desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Palavras-chave: Pensamento Crítico; História e Geografia de Portugal; Temas Controversos; Ditadura; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstrac

This final report emerged as part of the *Supervised Teaching Practice II Curricular Unit*, within the framework of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Lisboa School of Education, which includes two supervised teaching practices, in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, and the development of an investigative study.

The research study, described in this report, was based on the problematic *The (de)construction of controversial concepts contributes to the development of critical thinking in 2nd Cycle of Basic Education students*. This gave rise to four research objectives: (i) To analyze students' representations of the concept of dictatorship; (ii) To analyze the process of constructing historical knowledge among 2nd CBE students based on controversial concepts/themes; (iii) To analyze students' ability to reflect on historical knowledge and current events; and (iv) To reflect on the contribution of teaching and learning History and Geography of Portugal to the construction of critical thinking.

In order to respond to the problematic defined, a mixed methodology was implemented, based on (i) content analysis of tasks relating to students' conceptions, their historical-geographical knowledge and Critical Thinking and documentary analysis of the planning and activities carried out and (ii) statistical analysis of students' performance records, based on observation grids.

The results obtained in this research have allowed us to conclude that (i) it is possible to build historical-geographical knowledge from working on controversial topics and that (ii) the teaching and learning of HGP contributes to the construction of Critical Thinking, if there is this pedagogical-didactic intentionality; therefore, we can affirm that learning based on controversial topics promotes the development of Critical Thinking.

Keywords: Critical Thinking; History and Geography of Portugal; Controversial Issues; Dictatorship; 2nd Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	8
PARTE I.....	3
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1ºCEB	4
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.2. Problematização da intervenção	7
2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção	9
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CICLO	11
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	12
3.2. Problematização da intervenção	14
3.3. Avaliação do Projeto de Intervenção	16
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	18
PARTE II.....	26
5. HISTÓRIA, GEOGRAFIA E TEMAS CONTROVERSOS: UMA PROBLEMÁTICA	27
6. LINHAS METODOLÓGICAS	31
7. TEMAS CONTROVERSOS E QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES	36
8. PENSAMENTO CRÍTICO, HISTÓRIA E GEOGRAFIA	43
9. O ESTADO NOVO E O CONCEITO DE DITADURA	49
10. O ENSINO EM HGP E TEMAS CONTROVERSOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-DIDÁTICA	57
10.1. O Conceito de Ditadura: das ideias prévias à (des)construção do conceito	58
10.2. Temas controversos e a construção do conhecimento histórico	61
10.3. Refletir entre o passado e o futuro	68
10.4. O ensino-aprendizagem em HGP e o Pensamento Crítico	74
11. CONCLUSÕES	80
12. REFLEXÃO FINAL	86
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS.....	97
ANEXO A	98

1º CEB - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	98
ANEXO B.....	100
1º CEB - Análise Documental (Fase de Observação).....	100
ANEXO C.....	104
1º CEB - Entrevista à Professora Cooperante (Fase de Observação).....	104
ANEXO D	110
1º CEB – Potencialidades e Fragilidades (Fase de Observação).....	110
ANEXO E.....	112
1º CEB – Problemática do Projeto de Intervenção (Fase de Intervenção)	112
ANEXO F	114
1º CEB – Estratégias do Projeto de Intervenção (Fase de Intervenção).....	114
ANEXO G	116
1º CEB – Atividades planeadas para cada Objetivo de Intervenção (Fase de Intervenção).....	116
ANEXO H	119
1º CEB – Rotinas de Turma (Fase de Intervenção).....	119
ANEXO I.....	125
1º CEB – Laboratório Gramatical “Letra z” (Recursos).....	125
ANEXO J.....	127
1º CEB – Guião Experimental “Materiais e a Água” (Recursos).....	127
ANEXO L.....	129
1º CEB – À procura dos números (Recursos).....	129
ANEXO M.....	131
1º CEB – Registo do Jogo do Banqueiro (Recursos).....	131
ANEXO N	133
1º CEB – Jogo do Bingo (Recursos).....	133
ANEXO O	140
1º CEB – Família Compreensão (Recursos).....	140
ANEXO P.....	143
1º CEB – Guião de Leitura (Recursos).....	143
ANEXO Q	146
1º CEB – Quizz “As Plantas” (Recursos).....	146
ANEXO R.....	150

1º CEB – Quizz “Unidades, dezenas, centenas” (Recursos)	150
ANEXO S	152
1º CEB – Sequências de Aprendizagem _ Objetivos e Indicadores (Avaliação) ..	152
ANEXO T	157
1º CEB – Grelhas de Avaliação _ Sequências de Aprendizagem (Avaliação).....	157
ANEXO U	162
1º CEB – Grelhas de Avaliação _ Objetivos Gerais (Avaliação)	162
ANEXO V	165
2º CEB – Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	165
ANEXO X	167
2º CEB – Horário da Turma (Fase de Observação).....	167
ANEXO Z.....	169
2º CEB – Entrevista ao Docente Cooperante (Fase de Observação).....	169
ANEXO AA.....	174
2º CEB – Potencialidades e Fragilidades (Fase de Observação)	174
ANEXO BB	176
2º CEB – Problemática do Projeto de Intervenção (Fase de Intervenção)	176
ANEXO CC	178
2º CEB – Estratégias do Plano de Intervenção (Fase de Intervenção)	178
ANEXO DD.....	180
2º CEB – Atividades planeadas para cada Objetivo de Intervenção (Fase de Intervenção)	180
ANEXO EE	184
2º CEB – HGP _ Friso Cronológico (Recursos).....	184
ANEXO FF.....	189
2º CEB – HGP _ Tarefas “Constituição de 1911” e “Constituição de 1933” (Recursos).....	189
ANEXO GG.....	192
2º CEB – HGP _ PPT “Reformas da 1ª República” (Recursos).....	192
ANEXO HH.....	195
2º CEB – HGP _ Esquema “Pilares do Estado Novo” (Recursos)	195
ANEXO II.....	197
2º CEB – HGP _ Tarefa “Pilares do Estado Novo” (Recursos)	197

ANEXO JJ	199
2º CEB – HGP _ Estudo de Caso “Liberdade de Expressão” (Recursos)	199
ANEXO LL	201
2º CEB – HGP _ PPT “Imperialismo” (Recursos)	201
ANEXO MM	207
2º CEB – HGP _ Debates “Estado Novo” (Recursos).....	207
ANEXO NN.....	209
2º CEB – PT _ Guião de Leitura “Filèmon e Báucis” (Recursos).....	209
ANEXO OO.....	212
2º CEB – PT _ Laboratório Gramatical “Complemento direto e indireto” (Recursos).....	212
ANEXO PP.....	216
2º CEB – HGP _ Guião “Texto Descritivo” (Recursos).....	216
ANEXO QQ.....	219
2º CEB – HGP _ PPT “Poemas Biográficos” (Recursos)	219
ANEXO RR	221
2º CEB – Sequência de Aprendizagem _ Objetivos e Indicadores (Avaliação)....	221
ANEXO SS.....	225
2º CEB – Grelhas de Avaliação Sumativa _ Sequências de Aprendizagem (Avaliação)	225
ANEXO TT	228
2º CEB – Grelhas de Avaliação _ Objetivos Gerais (Avaliação).....	228
Gerais (Avaliação).....	228
ANEXO UU.....	231
Investigação – Síntese da Investigação e Planificação da Unidade Didática “Estado Novo”	231
ANEXO VV.....	234
Investigação – Inquérito Inicial (1º Objetivo)	234
ANEXO XX.....	239
Investigação – World Café (1º Objetivo)	239
ANEXO ZZ	246
Investigação – Inquérito Final, Questão 1 (1º Objetivo)	246
ANEXO AAA.....	252

Investigação – Análises de Conteúdo (1º Objetivo)	252
ANEXO BBB	258
Investigação – Grelha de Avaliação Formativa da Unidade Didática “Estado Novo” (2º objetivo).....	258
ANEXO CCC	260
Investigação – Grelha de Avaliação Sumativa da Unidade Didática “Estado Novo” (2º objetivo).....	260
ANEXO DDD.....	262
Investigação – Análise “Momento de Questionamento” (2º Objetivo).....	262
ANEXO EEE	264
Investigação – Inquérito Final, Tratamento Quantitativo (3º Objetivo).....	264
ANEXO FFF.....	269
Investigação –	269
Inquérito Final, Questão 2 e 3 (3º Objetivo).....	269
ANEXO GGG.....	277
Investigação – Análises de Conteúdo (3º Objetivo)	277
ANEXO HHH.....	280
Investigação – Transcrição dos Debates (4º Objetivo).....	280
ANEXO III	292
Investigação – Análise de Conteúdo, Debates (4º Objetivo).....	292
ANEXO JJJ.....	296
Investigação – Análise de Conteúdo, Debates (4º Objetivo).....	296

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Técnicas de recolha e análise de dados e Instrumentos</i>	34
Tabela 2 <i>Representações dos alunos do conceito de Ditadura – Análise Documental</i> .	59
Tabela 3 <i>Relação entre conteúdos previstos no 2.º CEB e Questões Socialmente Relevantes/Temas Controversos</i>	62
Tabela 4 <i>Representações dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade – Análise Estatística</i>	69
Tabela 5 <i>Representações dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade – Análise Documental</i>	70
Tabela 6 <i>Análise do desenvolvimento do Pensamento Crítico – Debates</i>	75
Tabela 7 <i>Análise do Desenvolvimento do Pensamento Crítico – Tarefas (Grelha de Avaliação)</i>	75

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CCD	Competências para uma Cultura Democrática
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DC	Docente Cooperante
DT	Diretor de Turma
EAEF	Expressões Artísticas e Educação Física
EN	Estado Novo
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OG	Objetivo Geral
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PT	Português
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UD	Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório emergiu no âmbito da *Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II*, enquadrada no *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*, na Escolar Superior de Educação de Lisboa, que integra a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e o desenvolvimento de um estudo de carácter investigativo.

Como objetivo deste relatório, destacamos, num primeiro momento, a descrição e análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas implementadas em dois contextos, de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, num segundo momento, a apresentação de um estudo de cariz investigativo, desenvolvido em duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB. Esta investigação, que surgiu das características do contexto de estágio, orientou-se pela seguinte problemática: *A (des)construção de conceitos controversos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.*

Relativamente à estrutura e organização do presente documento, este é composto por duas partes. Após (1) a *Introdução*, a *Parte I*, que corresponde à descrição e análise crítica das práticas pedagógicas, apresenta três capítulos: (2) *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; (3) *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB* e (4) *Análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino*. A *Parte II*, em que se expõe o estudo empírico e o processo investigativo, inclui os seguintes capítulos: (5) *História, Geografia e Temas Controversos: Uma Problemática*, em que se apresenta o tema do estudo, a sua problemática e os objetivos de investigação; (6) *Linhas Metodológicas*, em que se explicitam as opções metodológicas adotadas, nomeadamente a natureza do estudo e as técnicas de recolha e análise de dados; (7) *Temas Controversos e Questões Sociais Relevantes*, (8) *Pensamento Crítico, História e Geografia* e (9) *O Estado Novo e o Conceito de Ditadura*, em que se expõe a fundamentação teórica, sobre a qual se sustenta a investigação; (10) *O Ensino em HGP e Temas Controversos: Uma Experiência Pedagógico-Didática*, que corresponde à apresentação dos resultados, organizados pelos quatro objetivos de investigação; e (11) *Conclusões* de todo o processo investigativo, em que se retoma a problemática do presente estudo.

É apresentada ainda uma (12) Reflexão final, que engloba (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Por último, são identificadas as Referências Bibliográficas mobilizadas durante a construção do relatório e os Anexos que permitem compreender e fundamentar o trabalho.

PARTE I

| ' ' | | ' |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO LOCEB

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo, é apresentada a descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), organizada em três partes: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) problematização da intervenção e (iii) avaliação do Projeto de Intervenção (PI). Durante o estágio, os dados foram recolhidos e analisados através de uma metodologia mista (*cf.* Anexo A) e a partir de diversas fontes, de forma a triangular a informação e garantir uma descrição e análise da realidade vivenciada (Coutinho, 2015).

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica no 1.º CEB decorreu numa **instituição** de cariz privado, localizada na freguesia de Campolide, constituída por Jardim de Infância e 1º CEB. Inspirado em Paula Frassinetti, o colégio promove uma educação integrada e holística, julgando-a como um instrumento para a construção do futuro. A ação educativa é guiada pela crença de que cada criança aprende de maneira única e é o centro da aprendizagem (*cf.* Anexo B).

A **Docente Cooperante** (DC) afirmou seguir o modelo pedagógico da instituição, baseado no currículo nacional, mas referiu identificar-se também com práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) (*cf.* Anexos C). Desta forma, implementa rotinas como: o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), o “Ler, Contar, Mostrar”, o Projeto de Leitura e a Assembleia de Turma. As docentes titulares lecionam Português, Matemática e Estudo do Meio, enquanto as áreas disciplinares de Expressões Artísticas e Educação Física, TIC e Inglês são lecionadas apenas por professores especializados, existindo, por vezes, integração curricular. A planificação é feita anual, trimestral e semanalmente pelas docentes que lecionam o mesmo ano letivo, a partir das Aprendizagens Essenciais e do Caderno de Atividades adotado. Este é uma ferramenta, frequentemente, utilizada nas aulas das áreas disciplinares de Português e de Matemática, contudo, nas restantes áreas, os alunos trabalham a partir de recursos adaptados pelas docentes. Nas aulas, são utilizados também recursos tecnológicos, como o quadro interativo e o projetor. As mesas estão fixas, organizadas em fila e viradas para o quadro, mas os alunos podem mudar de lugar para facilitar o trabalho a pares. À exceção do TEA, os alunos trabalham ao mesmo

tempo, seguindo as mesmas tarefas, porém, a DC procura diversificar o tipo de atividades realizadas. A diferenciação pedagógica é feita através de apoios durante o TEA e nos processos e instrumentos de avaliação.

A **turma** em que decorreu a intervenção frequentava o 1º ano e era constituída por 18 alunos, 7 raparigas e 11 rapazes, entre os 6 e os 7 anos de idade, provenientes de um contexto socioeconómico médio-alto. Salvo algumas exceções, os alunos revelavam bons resultados académico, em todas as áreas curriculares. É relevante mencionar ainda que existe um aluno com perturbações do espectro do autismo e uma aluna com dificuldades de aprendizagem, possivelmente relacionadas com a dislexia ou disortografia. Existia também uma aluna russa que, por dificuldade de adaptação a nível linguístico, frequentava a escola uma vez por semana. Por fim, integrava também a turma um aluno com dificuldades a nível do comportamento e autodomínio (*cf.* Anexos C).

Através dos dados recolhidos e analisados, pudemos concluir que, no que respeita a **potencialidades**, o grupo demonstrava um bom ritmo de trabalho e entusiasmo pela aprendizagem, era receptivo a novas experiências e revelava ter boas relações entre pares. Os alunos tinham facilidade na identificação grafema/ fonema, na área do Português, gosto por jogos didáticos, na Matemática, e muito interesse pelos conteúdos de Estudo do Meio. Por outro lado, os alunos enfrentavam **fragilidades** na compreensão leitora, em especial na realização de inferências, na área do Português, e no cálculo mental, na decomposição de números e na resolução de problemas, nomeadamente, na interpretação e organização de dados, na área da Matemática. No Estudo do Meio, os alunos não apresentavam fragilidades determinantes, mas a DC evidenciou que nunca foram realizadas experiências, durante o ano letivo. A DC salientou também existirem desafios relacionados com o foco e a concentração e o trabalho em grupo. Neste ponto, a docente reforçou que não só alguns alunos tendem a dominar as atividades, não permitindo que os outros expressem as suas opiniões ou contribuam de forma significativa, como, por outro lado, há alunos mais reservados que se mostram relutantes em assumir um papel mais ativo nas dinâmicas de grupo, preferindo ceder ao controlo aos colegas mais assertivos (*cf.* Anexos C).

2.2. Problematização da intervenção

Após o período de observação (PO), através da informação recolhida por (i) pesquisas documentais em documentos orientadores da instituição (*cf.* Anexo B), (ii) uma entrevista à DC (*cf.* Anexos C), (iii) observação direta, organizada em notas de campo e diferentes grelhas de observação e (iv) um questionário aplicado aos alunos, pudemos identificar **potencialidades** e **fragilidades** (*cf.* Anexo D), que nos levaram à formulação de uma **problemática**: “De que forma o trabalho colaborativo e os jogos didáticos podem desenvolver a compreensão leitora e o raciocínio matemático?”. Esta problemática conduziu-nos, depois, à definição de **três objetivos gerais** (OG), que orientaram a intervenção: **A)** Desenvolver competências de trabalho colaborativo; **B)** Melhorar competências de compreensão leitora; **C)** Consolidar competências de raciocínio matemático. Posteriormente, estabelecemos **indicadores de avaliação** para cada objetivo (*cf.* Anexo E). Por fim, planeámos diferentes **estratégias** e **atividades** a fim de alcançar os objetivos definidos (*cf.* Anexos F, G e H).

O primeiro objetivo, “desenvolver competências de trabalho colaborativo”, partiu simultaneamente de uma potencialidade, as boas relações entre os alunos e o interesse no trabalho em grupo, e de uma fragilidade, a dificuldade na partilha e aceitação das opiniões e estratégias dos colegas. Durante o PO, percebemos ainda que os alunos tinham gosto por jogos didáticos. Assim, pensámos que estes deviam integrar as abordagens didáticas essenciais para desenvolver as competências definidas para a turma, como evidenciado na problemática. Tal como Torres e Irala (2014) afirmam, o trabalho colaborativo promove uma aprendizagem mais ativa, estimulando o Pensamento Crítico, o desenvolvimento de habilidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas. Para cumprir este objetivo, focámo-nos na resolução de problemas de Matemática, na realização de laboratórios gramaticais (*cf.* Anexo I) e trabalhos experimentais (*cf.* Anexo J), em pequenos grupos; no recurso a jogos didáticos (*cf.* Anexos L, M e N) e em discussões e reflexões coletivas, essencialmente, sobre estratégias de resolução de tarefas e em atividades de *role-play*.

Quanto ao segundo objetivo, “melhorar competências de compreensão leitora”, baseámo-nos nas propostas de Viana et al. (2018) implementando Guiões de Leitura (*cf.* Anexo O) e promovendo a interpretação de problemas matemáticas com base na Família

Compreensão (cf. Anexos P), de forma a desenvolver a compreensão literal, inferencial, crítica e a reorganização. Recorremos também a discussões em grande grupo para refletir sobre enunciados e estratégias utilizadas, nas várias áreas curriculares (cf. Anexo H).

Por fim, o terceiro objetivo, “consolidar competências de raciocínio matemático”, foi pensado a partir das fragilidades observadas e da importância dada a estas competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), por Martins et al. (2017). À semelhança da compreensão leitora, como afirma Ponte et al. (2020), o raciocínio matemático implica a elaboração de deduções e inferências, havendo uma relação entre as duas dimensões. Neste objetivo, procurámos trabalhar o conceito de número e a resolução de problemas, a partir de jogos didáticos (cf. Anexos L, M e N), de discussões coletivas sobre estratégias de resolução de tarefas (cf. Anexo H), da aprendizagem baseada em problemas e do trabalho colaborativo.

Para além das estratégias mencionadas anteriormente, introduzimos novas rotinas, como o Hospital das Palavras, e demos continuidade a outras já estabelecidas (cf. Anexo H). Por último, tendo em conta os conteúdos programados, planeámos ainda sequências de atividades nas várias áreas curriculares, em articulação com as estratégias definidas de acordo com os OG do PI. Ainda em Português, demos continuidade à aprendizagem dos fonemas-grafemas e elaborámos atividades de compreensão leitora. Na área da Matemática, trabalhámos os números até ao 100 e a resolução de problemas. Em Estudo do Meio, abordámos as Profissões, as Plantas, os Materiais e os Estados de Tempo. Por fim, na área de EAEF, demos continuidade aos projetos planeados pelos professores especializados, como o Presente do Dia da Mãe e o Projeto da Manta, em Artes Visuais e a realização de Jogos em Educação Física, e trabalhámos ainda a expressão do corpo, em Teatro, e técnicas de pintura e de modelagem, em Artes Visuais.

Para garantir a diferenciação pedagógica planeámos várias estratégias, entre as quais (i) a construção de tarefas específicas para o aluno em questão e (ii) a realização de apoios durante o TEA, para trabalhar com cada aluno necessidades/ dificuldades sentidas.

Por fim, durante a intervenção, focámo-nos na avaliação formativa, através do *feedback*, principalmente, da reflexão com os alunos sobre os objetivos de aprendizagem, através da auto e heteroavaliação, e de atividades em que os alunos pudessem analisar e consolidar as suas aprendizagens, como os *Kahoots* (cf. Anexos Q e R).

2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

Para a avaliação do PI, feita a partir dos objetivos e indicadores (*cf.* Anexos E e S), apoiámo-nos em duas dimensões destacadas por Fernandes (2022) em sequências didáticas: (i) o que os alunos sabem e são capazes de fazer e (ii) a qualidade das experiências. Para tal, (i) fizemos uma análise integral dos registos recolhidos, que organizámos em grelhas, e (ii) promovemos reflexões com os alunos e com a docente sobre trabalho realizado, através de conversas e questionários, ao longo da intervenção e no seu final (*cf.* Anexo A).

Importa destacar que, como afirma Fernandes (2022), as atividades de avaliação formativa feitas durante a intervenção, como tarefas individuais, em pequeno e grande grupo, *Kahoot/Quizz*, jogos didáticos, reflexões e feedback, foram essenciais para compreender as dificuldades dos alunos, adequar as estratégias planeadas e para promover a consciência das crianças sobre as suas aprendizagens, de forma a consolidá-las (*cf.* Anexo T).

Podemos verificar (*cf.* Anexo U) que o objetivo A – desenvolver competências de trabalho colaborativo – alcançou uma taxa de sucesso positiva, quase 80%, e que as atividades implementadas foram importantes para tal. Apesar de os alunos terem sido capazes de apoiar os seus colegas e expressar as suas ideias, alguns revelaram dificuldades em encontrar soluções em conjunto. Pensamos que, para colmatar esta fragilidade, a reflexão e heteroavaliação em grupo sobre o trabalho realizado teria sido importante, porém estas estratégias não foram feitas regularmente.

Quanto ao objetivo B - melhorar competências de compreensão leitora- (*cf.* Anexo U) a taxa de sucesso também foi positiva, 77%, contudo, observa-se variações entre os indicadores, existindo alguns com uma maior evolução. Verificamos também que, ao contrário do planeado, existiram poucas atividades direcionadas para trabalhar esta competência, o que prejudicou as aprendizagens. Ainda assim, a apresentação da *Família Compreensão* e o seu recurso, em atividades na área do português e na área da matemática, foi essencial para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, concluímos que o objetivo C - consolidar competências de raciocínio matemático - não foi alcançado da forma esperada (*cf.* Anexo U). A nível do cálculo

mental, houve uma evolução ao longo do estágio, de quase 15%, que relacionamos com os jogos didáticos implementados, o cálculo mental semanal e o apoio individualizado durante o Estudo Autónomo. Ainda assim, não trabalhámos aprofundadamente a consolidação de diferentes estratégias de cálculo mental como planeado, o que certamente prejudicou a taxa de sucesso deste objetivo, situada em apenas 56%.

Em suma, pensamos que os objetivos planeados para o PI foram, genericamente, alcançados, porém, a gestão de comportamento e de tempo prejudicaram a taxa de sucesso esperada, cuja média geral atingiu os 70%. Concluimos ainda, a partir da problemática, que o trabalho colaborativo e os jogos didáticos não só potenciaram as aprendizagens, como foram essenciais para trabalhar a compreensão leitora e o raciocínio matemático.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2º CICLO

| " | | " |

No segundo capítulo deste relatório, é descrita a prática pedagógica decorrida no 2.º CEB, organizada em três partes: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) problematização da intervenção e (iii) identificação dos processos de regulação e avaliação do PI. Durante o estágio, os dados foram recolhidos e analisados através de metodologias qualitativas e quantitativas (*cf.* Anexo V) e a partir de diversas fontes.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica no 2.º CEB decorreu numa **instituição** da rede pública, localizada na freguesia de Campolide, com valências desde o Pré-escolar até ao 3.º Ciclo. A escola acolhia uma comunidade heterogénea, com alunos oriundos de diferentes áreas circundantes e com diversas nacionalidades. As características das famílias, com dificuldades socioeconómicas, ficam evidente pela inclusão da escola no Programa TEIP3. O Projeto Educativo do Agrupamento destaca três focos de intervenção: (i) a *Melhoria do Ensino e da Aprendizagem*, (ii) a *Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina* e (iii) a *Gestão e Organização*, através da articulação vertical do currículo.

A intervenção decorreu em duas turmas de 6.º ano, ambas acompanhadas por um DC que lecionava Português e História e Geografia de Portugal (HGP) e que exercia ainda o cargo de Diretor de Turma (DT), na turma C. Cada turma tinha 3h20mn semanais de Português e 2h30mn semanais de HGP (*cf.* Anexo X). O DC não seguia nenhum modelo pedagógico específico, mas procurava incorporar elementos de diferentes abordagens que se encaixassem na sua forma de ensinar e aprender com os alunos (*cf.* Anexo Z). Ainda assim, afirmou que reconhecia a importância do trabalho em grupo, da participação dos alunos na construção do próprio conhecimento e do diálogo/ reflexão em turma, estratégias que procurava implementar nas aulas. Em ambas as disciplinas, o professor tentava promover o pensamento dos alunos através do diálogo. O manual era uma ferramenta utilizada, frequentemente, nas aulas, através da sua exploração e da resolução e correção de exercícios, em conjunto. Contudo, nas aulas de HGP, este servia, principalmente, como apoio para a análise de fontes históricas. A Escola Virtual também era usada para projetar fontes e realizar exercícios. Nas aulas de Português, para além do recurso ao manual e à Escola Virtual para trabalhar conteúdos, o DC propunha a escrita de textos a partir de planificações e a leitura de livros com base em Guiões de Leitura,

que eram resolvidos em conjunto após a leitura. As mesas estavam dispostas em três filas de pares e cada turma tinha a sua própria sala. Quanto aos sistemas de regulação/avaliação, o professor procurava a avaliação contínua, em que os alunos tivessem oportunidade de serem avaliados diariamente - 60% para testes e trabalhos e 40% para atitudes, reduzindo o peso da avaliação sumativa, concretizada nos testes de avaliação e privilegiando a inclusão de exercícios e trabalhos realizados em aula (*cf.* Anexo Z).

As **turmas** observadas, turmas C e D, eram constituídas, respetivamente, por 21 alunos (10 raparigas e 11 rapazes) e 21 alunos (13 raparigas e 8 rapazes), com idades entre os 11 e os 13 anos. A maioria dos alunos revelava um aproveitamento académico médio, havendo seis alunos com um nível muito bom e um aluno com excelente.

Quanto à **caracterização** (*cf.* Anexo AA) e, mais concretamente, no que diz respeito às **potencialidades**, os alunos das duas turmas tinham gosto por debater ideias, o desejo de ser ouvidos e especial interesse por temas de HGP. No entanto, os alunos da turma C eram mais participativos e interessados, mas revelando menos maturidade do que os alunos da turma D. Assim, apesar de mais ordenadas, as discussões na turma C eram mais elementares, enquanto, na turma D, os temas eram abordados com maior profundidade e complexidade. Nesta turma, os alunos eram interessados e capazes de pensar fora da caixa, mas, muitas vezes, apáticos, sem interação, sendo preciso dar-lhes voz e incentivá-los a participar. Por outro lado, quanto às **fragilidades**, os alunos de ambas turmas tinham dificuldade em argumentar e fundamentar as suas opiniões, em cooperar com os colegas e em interpretar situações e fontes diversas. O DC destacou também que a escrita representava a sua principal preocupação (*cf.* Anexo Z) pois, apesar do tempo dedicado à prática da utilização de planificações, a maioria dos alunos continuavam a relevar dificuldades na área da expressão escrita. É relevante mencionar também que, devido ao recurso frequente ao manual e à realização de exercícios em grande grupo, muitos alunos copiavam apenas as respostas ou recorriam ao mesmo dando definições prontas, sem pensar ou refletir no assunto abordado. Desta forma, o pensamento crítico era pouco desenvolvido. Podemos, então, concluir que os alunos tinham gosto e desejo de refletir e de se expressar, mas nem sempre o conseguiam fazer de forma eficaz, quer oralmente quer por escrito.

3.2. Problematização da intervenção

Após as semanas de observação, através da informação recolhida (*cf.* Anexo V), identificámos **potencialidades** e **fragilidades** (*cf.* Anexo AA), que levaram à formulação de uma **problemática**: “De que forma pode o desenvolvimento do Pensamento Crítico promover a consolidação de competências de escrita e oralidade?”. Esta problemática conduziu, depois, à definição de **três OG**, que orientaram a intervenção: **A)** Desenvolver o pensamento crítico; **B)** Melhorar competências de escrita; **C)** Dominar competências de oralidade. Posteriormente, estabelecemos **indicadores de avaliação** para cada objetivo (*cf.* Anexo BB). Por fim, planeámos **estratégias** e **atividades** a fim de alcançar os objetivos definidos (*cf.* Anexos CC e DD).

O primeiro objetivo, “desenvolver o pensamento crítico”, partiu simultaneamente de uma potencialidade, o gosto por debater ideias, e de fragilidades, a capacidade de observação, interpretação de fontes/ situações, reflexão e de argumentação - pensamento crítico. Segundo o Conselho da Europa (2017), esta competência relaciona-se com a análise, avaliação e realização de juízos de valor sobre materiais, de forma lógica, e os seus objetos de análise podem ser de vários tipos, como documentos, argumentos, questões, eventos, experiências, o que nos permite concluir que o pensamento crítico é uma competência necessária e transversal às áreas de Português e HGP, mas também uma ferramenta para o exercício de uma cidadania consciente e significativa. Por outro lado, Vygotsky defende que a aprendizagem é consequência do processo de interiorização, ou seja, é o resultado da interpretação ativa de cada pessoa sobre o meio/ contexto (Cubero & Luque, 2004). Por isso, a reflexão sobre a atividade que se realiza é essencial e, sem esta, não existe uma verdadeira aprendizagem, o que podemos relacionar com a importância de desenvolver o pensamento crítico. Com este objetivo, a partir de diversas estratégias, como a observação, reflexão e problematização de diversas fontes, organização de informação, interpretação de textos e a realização de debates (*cf.* Anexos EE - OO), procurámos estimular não só a observação e a análise de dados, como também a realização de inferências/ juízos de valor e a construção de argumentos.

Quanto ao segundo objetivo, “melhorar competências de escrita”, pretendemos dar continuidade ao trabalho do DC, que identificava a escrita como uma grande fragilidade e que considerava essencial priorizar esta competência, visto ser uma

habilidade fundamental em várias disciplinas. Também nas Aprendizagens Essenciais (AE), está previsto que, no 6.º ano, os alunos sejam capazes de “utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos”. Assim, com base na proposta de Barbeiro e Pereira (2007), implementámos momentos de escrita de textos, individualmente, a pares e em grande grupo, em que os alunos pudessem planificar o texto previamente, mobilizando conhecimentos, identificando o tipo de texto, registando ideias e organizando as informações, escrever textos coesos, coerentes e com correção gramatical e rever os textos escritos, avaliando-os e melhorando-os (*cf.* Anexo PP e QQ).

Por fim, o terceiro objetivo, “dominar competências de oralidade”, foi pensado a partir das fragilidades observadas e da importância dada a estas competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), por Martins et al. (2017). À semelhança da escrita, trabalhamos a planificação e a produção de textos, contudo, neste objetivo, de textos orais, e ainda a mobilização de léxico diversificado. Para tal, implementámos momentos de apresentações dos trabalhos realizados pelos alunos e momentos de debate e reflexão em grande grupo (*cf.* Anexos GG, JJ, MM e NN).

No PI, tínhamos planeado ainda instituir duas rotinas realizadas pelos alunos – *Sabias que...*, com apresentação de factos históricos relacionados com os temas abordados nas aulas de HGP, e o *Diário de notícias*, com a exposição de notícias da atualidade nas aulas de Português, no entanto, não conseguimos realizá-las, devido à dificuldade na gestão do tempo.

Por último, tendo em conta os conteúdos programados para o espaço de tempo da intervenção, planeámos também sequências de aprendizagem, nas disciplinas de Português e HGP, com atividades que se articulassem com as estratégias definidas de acordo com os OG do PI, nomeadamente através do trabalho colaborativo, de atividades de investigação, da Aprendizagem Baseada em Problemas e de momentos de questionamento, de partilhas, de debates e de avaliação formativa. Em Português, trabalhamos os contos gregos, a poesia e o texto descritivo. Em HGP, foram explorados os conteúdos relacionados com os períodos da Iª República e do Estado Novo.

3.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

No período de intervenção, a avaliação das aprendizagens foi realizada através de avaliação formativa e sumativa, com base nos indicadores de avaliação, a partir dos dados recolhidos (*cf.* Anexo V, BB e RR). Durante este tempo, as atividades de regulação da aprendizagem, como tarefas individuais e em grupo, *feedback*, debates ou *Kahoots*, foram essenciais para compreendermos as dificuldades dos alunos, modelando a planificação das aulas consoante as suas necessidades, e conduzindo-os na tomada de consciência das suas aprendizagens, consolidando competências ainda não desenvolvidas, o que teve consequências positivas (*cf.* Anexo SS e TT). Contudo, ao refletir sobre o período de intervenção, concluímos que deveria ter sido feito um maior trabalho no processo de autoavaliação dos alunos e na apresentação/ reflexão dos objetivos de aprendizagem.

O primeiro objetivo do PI, “desenvolver o Pensamento Crítico”, foi alcançado, registando-se uma taxa de sucesso de 71% (*cf.* Anexo TT). Apesar de o indicador “*realiza deduções e induções*” ter a menor taxa de sucesso (62%), observamos uma clara evolução, ao longo do tempo, que teria sido maior, não fosse a dificuldade sentida na construção das tarefas e na adaptação das mesmas aos alunos. Percebemos também que os debates foram essenciais para o desenvolvimento do Pensamento Crítico, especificamente, no indicador “Expressa a sua opinião de forma lógica e coerente”.

Quanto ao segundo objetivo, “melhorar competências de escrita”, concluímos que a realização de produções textuais, a planificação, a revisão e as atividades de melhoramento de texto, individualmente e a pares, foram positivas para o cumprimento deste objetivo, em que se alcançou uma taxa de sucesso de 66% (*cf.* Anexo TT). Porém, os alunos revelaram dificuldades na correção gramatical. Neste sentido, deveria ter sido feito um trabalho diferenciado e mais constante, o que não aconteceu. Verificamos ainda que os alunos tiveram dificuldade em aplicar competências de escrita nas tarefas de HGP.

Por último, ao avaliar o terceiro objetivo, “dominar competências de oralidade”, cuja taxa de sucesso foi de 69%, consideramos que os alunos melhoraram as competências de oralidade (*cf.* Anexo TT), contudo deveria ter sido dado um maior apoio na *planificação de discursos orais*. Ainda assim, os debates realizados desempenharam um papel significativo, pois os alunos foram incentivados a expressar as suas opiniões e

defender pontos de vista, promovendo uma participação ativa e reflexiva nas discussões em sala de aula.

Concluimos, por fim, que houve uma melhoria nas competências relacionadas com os objetivos do PI, contudo, a dificuldade na construção das tarefas e a falta de aplicação de certas estratégias, condicionou o cumprimento dos mesmos. Ao analisar os dados recolhidos, verificamos que existe dificuldade, por parte dos alunos, em transpor e aplicar competências aprendidas numa certa disciplina em tarefas de outras áreas. Por isto, consideramos que é necessário desenvolver competências e consolidá-las através de um maior investimento no trabalho articulado entre as diferentes disciplinas do currículo.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS
OS CICLOS

|' '' | | ''

Depois da descrição da prática pedagógica desenvolvida nos contextos de estágio de 1.º e 2.º CEB, o presente capítulo tem como objetivo realizar uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada, entre os dois ciclos de ensino, a partir das práticas ocorridas. Para concretizar, serão evidenciadas as seguintes dimensões: (i) o desenvolvimento das competências esperadas nos alunos, (ii), os métodos de ensino e aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo, (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que se refere às **competências** desenvolvidas pelos alunos durante o período de intervenção, é importante referir que, tendo em conta que os estágios decorreram em turmas formadas por alunos com características diferentes, em contextos socioeconómicos diferentes e, especialmente, em ciclos diferentes, as competências que eram esperadas ser desenvolvidas em cada grupo, nesse dado momento, foram diferentes também. Ainda assim, a prática pedagógica foi orientada pelos documentos oficiais, nomeadamente, pelo PASEO e AE, o que promoveu uma certa unidade, um fim comum, entre a prática nos dois ciclos. O PASEO apresenta uma série de competências que é esperado que os alunos desenvolvam até ao final da escolaridade obrigatória, introduzindo assim, uma articulação curricular vertical. Foi com base nas mesmas que planeámos a nossa intervenção. Contudo, antes de mais, importa definir este conceito de “competência”. Neste documento, Martins et al. (2017, p. 9) definem competência como as “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” que permitem uma ação efetiva por parte dos alunos em áreas variadas. Através do desenvolvimento de competências, estes podem desenvolver diversas literacias, que irão mobilizar na sua atividade, podendo resolver diferentes situações.

Considerando o que se disse anteriormente, em ambos os ciclos, foram desenvolvidas competências de leitura e escrita, na área de Linguagem e Textos (Martins et al. 2017), apontando para o mesmo fim, mas trabalhando objetivos diferentes em cada fase. Partindo da ideia de que ler é, não só codificar palavras e frases, mas compreender a mensagem escrita, de forma que esta conduza a pensamentos e juízos de valor, no 1.º ano, pretendíamos que os alunos desenvolvessem, essencialmente, competências de introdução à linguagem escrita, ou seja, de decifração e de conhecimento das regras

básicas do funcionamento da língua, começando, progressivamente, a trabalhar as restantes dimensões. Por outro lado, no 6.º ano, era pretendido que os alunos desenvolvessem as competências anteriores, adquirindo um conhecimento mais profundo, e as aplicassem noutros contextos mais complexos (Sousa & Costa-Pereira, 2021). Durante a prática no 2.º CEB, tivemos também em conta que “escrever para aprender e aprender a escrever” são dimensões muito diferentes, pois a escrita deve ser um meio de aprendizagem, de construção de significado e de expressão (Sousa, 2015, p. 154). Assim, como feito no projeto “Mais Sucesso - Escolas Híbridas”, tentámos que a leitura/ escrita fosse uma competência transversal ao currículo, o que, ao contrário do sucedido no 6.º ano, não conseguimos realizar como desejado no 1.º ano. No 2.º CEB, estas competências foram então trabalhadas em várias áreas curriculares, com os objetivos de e através da interpretação de textos, apreciação da leitura, aprendizagem de estratégias de compreensão e interpretação textuais, utilização de funções diversificadas da linguagem escrita (esquemas, resumos, comunicação de ideias) e aquisição de novas capacidades ortográficas e compositivas (*cf.* Anexo DD). No 1.º CEB, verificámos que este trabalho acabou por ficar, maioritariamente, confinado aos tempos letivos de Português, com, apenas, atividades pontuais noutras áreas (*cf.* Anexo G). Ainda assim, implementámos algumas estratégias sugeridas por Viana et al. (2018), como a utilização de Guiões e Questionários de Interpretação e o desenvolvimento da compreensão leitora através da “Família Compreensão”, que tiveram um impacto muito positivo.

Em ambos os estágios, foi realizado um trabalho direcionado para o desenvolvimento de competências sociais e transversais. No PASEO, Martins et al. (2017) destacam a importância das competências nas áreas do (i) Relacionamento interpessoal e (ii) Pensamento Crítico. Assim e em conformidade com as potencialidades e fragilidades identificadas em cada contexto, os PI do 1.º e do 2.º CEB apontaram, respetivamente, para o desenvolvimento do Trabalho Colaborativo e do Pensamento Crítico. Também o Conselho da Europa (2017), no documento *Competências para uma Cultura da Democracia* (CCD), define 20 competências necessárias para uma cultura democrática, entre as quais a Cooperação e o Pensamento Crítico. Neste documento, a cooperação é definida como uma aptidão necessária para participar plenamente com os outros em tarefas, mas também para apoiar os outros a cooperar para que se possam

alcançar os objetivos, competência essencial atualmente. Da mesma forma, estes autores salientam a importância do Pensamento Crítico, que é definido por Lopes et al. (2019), como conjunto de aptidões que, com base na observação e através da aplicação de critérios de análise, permite avaliar, julgar e elaborar conclusões fundamentadas sobre situações/fenómenos. Ambas as competências tiveram um desenvolvimento positivo, todavia, verificámos que para tal é necessário um trabalho contínuo e constante, em várias áreas curriculares.

Por fim, podemos afirmar ainda que houve uma maior facilidade em trabalhar as competências transversais no 1.º CEB, por oposição ao 2.º CEB, devido ao peso dado aos conteúdos curriculares neste último ciclo de ensino, ao tempo limitado de lecionação em cada disciplina e à inflexibilidade do horário escolar.

Vygotsky (1978), defende que a aprendizagem acontece quando se desenvolve um processo de interiorização, ou seja, quando ocorre uma transição do social para o individual, que é resultado da interpretação da pessoa sobre o contexto a partir da sua atividade. Assim, o papel do professor é guiar os alunos neste processo.

É com este pensamento que o professor deve planear e estruturar o currículo e o modo como o vai implementar, para que, de facto, os alunos aprendam. Roldão (2005) define currículo como o corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado época e contexto, organizado numa estrutura e sequência finalizadas. Esta autora afirma ainda que o currículo tem outra dimensão: não é só um “corpo de saberes” (p. 115), mas o modo e o caminho para a sua aquisição, ou seja, o desenvolvimento curricular. Assim, no estágio, procurámos planear, estruturar e fundamentar a intervenção de acordo com o currículo nacional, com base nos documentos oficiais, e respeitando as características do contexto, fazendo adaptações necessárias às planificações ao longo da intervenção e mobilizando diversos recursos que promovessem a compreensão dos conteúdos lecionados.

Em ambos os estágios, nas disciplinas/ áreas disciplinares de Português e de HGP/ EM, a organização do currículo foi feita previamente pelos DC, com base nos manuais escolares. Contudo, no 1.º CEB, sentimos uma maior flexibilidade na gestão do currículo, sendo possível uma maior adaptação às necessidades dos alunos. Por exemplo, no 1.º ano,

para além da aprendizagem das letras, no Português, e do conhecimento dos números, na Matemática, introduzimos atividades e conceitos relacionados com a compreensão leitora e estratégias de cálculo mental, algo que não estava previsto inicialmente. Quanto ao 6.º ano, sentimos que existiam conhecimentos e capacidades prévios que importaria consolidar, mas não tivemos essa possibilidade, tendo em conta o curto período de implementação do PI. Nos dois ciclos de ensino, procurámos realizar uma abordagem curricular integrada, mas com resultados diferenciados: enquanto, no 1.º ano, a monodocência foi um elemento facilitador, no 6.º ano, a autonomia e algumas competências já adquiridas permitiram realizar outras atividades de integração curricular.

Ainda no desenvolvimento curricular, quanto aos métodos de ensino e aprendizagem podemos afirmar que, como L'Ecuyer (2021) defende, tentámos aplicar em cada idade e fase de desenvolvimento os métodos que se justificavam consoante as características do grupo. Contudo, procurámos respeitar a prática docente já implementada em cada uma das turmas, dando continuidade às rotinas e agindo consoante os princípios do contexto, de forma a não criar uma interrupção no ensino já estabelecido.

Entre os 7 e os 11 anos, segundo Piaget (2013), os alunos situam-se no estágio das operações concretas, isto é, um período caracterizado por um pensamento lógico e concreto, em que as crianças procuram estabelecer relações e alargar o seu conhecimento sobre o meio exterior. Por isto, as estratégias implementadas procuravam partir do concreto até à interiorização dos conhecimentos e capacidades pretendidos, através da atividade por parte dos alunos e da reflexão sobre a mesma. Esta abordagem é sustentada pela Teoria da Instrução, desenvolvida por Bruner, que defende que a aprendizagem é feita pela compreensão, através da construção de significados, e que o professor deve criar as condições para que o aluno compreenda a estrutura de um conceito, de forma a olhá-lo como um todo relacionado (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Neste sentido, as estratégias utilizadas em ambos os estágios basearam-se na *aprendizagem por descoberta guiada*, com guiões de trabalho (L'Ecuyer, 2021). Apesar desta uniformidade, o grau de autonomia e os recursos utilizados variaram em ambos os ciclos. No 1.º ano, construímos guiões com etapas mais pormenorizadas e utilizámos recursos físicos e manipuláveis, enquanto, no 6.º ano, procurámos que os alunos fossem cada vez mais autónomos e reflexivos. Um dos recursos também utilizados foram os Laboratórios Gramaticais, cujo

objetivo é partir da reflexão sobre dados linguísticos até chegar à descoberta e compreensão do funcionamento da língua, e os Guiões de Leitura (Carvalho Da Silva, 2016; Viana et al., 2018). Para além destes, realizámos também Atividades de Investigação, com o apoio de Guiões de Investigação.

Montessori (2022) afirma que, nesta etapa do desenvolvimento, o aluno sente a necessidade de relacionar-se com o outro, tomando consciência da importância da comunicação e começando a formular os próprios juízos, identificando o justo, o correto, o bom e o mal. Por isso, considerámos essencial implementar atividades de colaboração e momentos de partilha, argumentação e reflexão em grande grupo, ao longo do estágio, o que teve um impacto positivo na aprendizagem. No 2.º CEB, trabalhámos já alguns conceitos mais abstratos, relacionados com os conceitos de cultura e sociedade, e apostámos na realização de Debates, pois, apesar dos alunos manifestarem claras tendências cognitivas para formas de pensamento concreto, existem também inícios de raciocínio formal e abstrato (Piaget, 2013). Em alguns momentos, no 2.º CEB, recorremos ao método expositivo, contudo, procurámos criar um ambiente de diálogo, através de perguntas e respostas, com base no método socrático (L'Ecuyer, 2021).

Como sugerem ambos os autores, Piaget (2013) e Montessori (2022), no 1.º CEB, realizámos várias atividades em que se trabalharam competências como contar, classificar e manipular, que permitissem o estabelecimento de relações e padrões. As estratégias em Estudo do Meio basearam-se em atividades experimentais pois, nesta fase, os alunos procuram compreender as relações funcionais da realidade.

Por último, importa referir que a Diferenciação Pedagógica, referida no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é essencial para garantir a aprendizagem de todos os alunos, atendendo às características e necessidades de cada um. No 2.º CEB, a Diferenciação Pedagógica não foi realizada como desejado, devido à rigidez do programa e dos conteúdos que tínhamos a lecionar por imposição da instituição. Por seu lado, os horários e a lógica disciplinar a que obedece, também não facilitam abordagens de diferenciação pedagógica. No 1.º CEB, os Tempos de Trabalho Autónomo contribuíram para apoiar cada um dos alunos e trabalhar individualmente competências ainda não consolidadas.

No que diz respeito à relação pedagógica, penso que é importante referir que, segundo Walberg (Covas, 2022) a ação e as características de um professor influenciam bastante a aprendizagem dos alunos. Durante o período de intervenção, procurámos reger a ação pelo que afirma Chesterton (citado por Magalhães, 2000): “Para ensinar latim ao John a primeira coisa não é saber latim; é saber quem é o John. (...) Pois bem, a segunda ainda não é o saber latim, é estabelecer uma relação de confiança. E a terceira é que o John queira, que tenha alguma motivação, desejo ou mínimo ideal e que haja um paradigma. Só depois vem o latim, o saber latim.” Assim, nos estágios, pretendemos criar um ambiente de confiança, um ambiente cooperativo, alegre e motivador, com regras bem estabelecidas, para que soubessem o que era esperado deles e o que podiam esperar de nós.

Como afirma Coombs (citado por Sprinthall & Sprinthall, 2000), por vezes, a relação professor-aluno pode ser prejudicada por dois fatores, que tentámos sempre evitar: (i) instrumentalizar a aprendizagem, dando um foco excessivo nos resultados e esquecendo que o professor deve olhar para os alunos enquanto pessoas e considerar que a aprendizagem tem como fim educar a pessoa como um todo; (ii) ter uma expectativa negativa dos alunos, com preconceitos ou uma visão de desconfiança, que condicione a sua ação. No 1.º CEB, a monodocência foi um fator que promoveu um vínculo mais afetivo e intenso devido ao tempo passado com os alunos. Porém, o desenvolvimento dos alunos no 2.º CEB, permitiu um conhecimento e trato mais profundo. Ainda assim, o tempo limitado passado com os alunos, nesta última intervenção em sala de aula, conduziu a relações desiguais com cada um deles. Algo que favoreceu a relação pedagógica, no 1.º ano, foi o “convívio” com os alunos fora da sala de aula, como por exemplo, no recreio ou às refeições, o que também poderia ter sido feito no 6.º ano, de forma mais recorrente e sistemática.

Fernandes (2022) define a avaliação como o processo pedagógico que avalia o que um aluno sabe e é capaz de fazer quando se envolve na realização de uma tarefa e que deve apreciar e orientar a qualidade do trabalho que realizou. Mais acrescenta que a avaliação deve relacionar-se com a pedagogia, com os métodos de ensino, ou seja, como se vai ensinar, com o objetivo de contribuir decisivamente para apoiar o desenvolvimento

das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, estabelece a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação. Assim, relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos, em ambos os estágios, implementámos várias atividades de avaliação formativa, como a formulação de questões durante as aulas, a realização de tarefas individuais e em pequeno grupo, os *Kahoots*, *Quizzes*, jogos didáticos e momentos de diálogo e reflexão (Lopes & Silva, 2020a). Estas atividades foram essenciais para os alunos terem consciência das suas aprendizagens e das competências que ainda não tinham adquirido ou consolidado para poderem trabalhá-las.

Contudo, no 1.º CEB, houve uma maior incidência na avaliação formativa em comparação com o 2.º CEB, pois realizou-se um maior número de tarefas e atividades que permitiu fornecer *feedback*. Esta ênfase na avaliação formativa, no 1.º ano, permitiu uma melhor regulação das aprendizagens. No mesmo sentido, a monodocência e a flexibilidade na gestão do currículo, permitiram uma adaptação mais ajustada das planificações de forma a consolidar as aprendizagens necessárias. Já no 6.º ano, a realização de um menor número de atividades que permitiam dar *feedback* individual condicionou o conhecimento que, enquanto docentes, tínhamos sobre o desenvolvimento de cada aluno, prejudicando o apoio dado e, conseqüentemente, as suas aprendizagens. Também, a inflexibilidade na gestão curricular condicionou a regulação das aprendizagens por não haver horas previstas para adaptar a planificação, havendo apenas as aulas de revisões antes dos testes sumativos. Neste ciclo, estava prevista uma avaliação sumativa no fim de cada unidade didática, o que nos permitiu refletir sobre as aprendizagens dos alunos e identificar aspetos a melhorar.

Por fim, destacamos duas estratégias, apontadas por Machado (2021), que promoveram o envolvimento dos alunos no processo de avaliação: (i) a apresentação e a reflexão dos objetivos de aprendizagem, através das Listas de Verificação das Aprendizagens, e (ii) as Assembleias de Turma, que contribuíram para a regulação dos comportamentos e das vivências do grupo.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

5. HISTÓRIA, GEOGRAFIA E
TEMAS CONTROVERSOS: UMA
PROBLEMÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

Neste primeiro capítulo da 2.^a parte, é apresentado o modo como a problemática emergiu de um dos contextos anteriormente apresentados e são explicitados os objetivos de investigação definidos, que decorrem dessa mesma problemática. Posteriormente, será desenvolvida a fundamentação teórica, que sustenta o estudo realizado.

A investigação apresentada neste relatório, *Temas controversos e o Pensamento Crítico*, foi desenvolvida a partir da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB, em duas turmas de 6.º ano, caracterizadas anteriormente. Para além de ser um tema de interesse pessoal, o estudo revelou-se pertinente ao analisar o contexto de estágio.

A História e Geografia sempre despertaram um especial interesse durante o percurso realizado na ESELx. Este interesse cresceu ainda mais com a frequência das unidades curriculares de *Didática de HG*, de *Sociedade, Cultura e Território* e de *Temas de HGP*, em que foram abordados alguns temas de particular relevância: (i) a aprendizagem de História e Geografia na lógica do desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de competências para uma cidadania democrática; (ii) os principais métodos de ensino de História e Geografia e (iii) a planificação de sequências de aprendizagem a partir de questões sociais relevantes (QSR). Assim, estas unidades curriculares construíram-se como um alerta para a importância e os contributos desta área curricular e para as várias possibilidades que a mesma oferece no desenvolvimento de competências.

Na intervenção realizada no 2.º CEB, em particular na disciplina de HGP, foi possível identificar nos alunos fragilidades a nível do pensamento crítico, quer na problematização de situações e interpretação de fontes, quer na argumentação e fundamentação de opiniões. Também as aulas, em que muitos alunos se limitavam a ouvir, a transcrever do quadro ou a recorrer ao manual para dar definições prontas, não proporcionavam o desenvolvimento desta competência. Ainda assim, os alunos demonstravam gosto e desejo por se expressar e refletir. Segundo o Conselho da Europa (2017), o pensamento crítico relaciona-se com a análise e realização de juízos de valor sobre materiais, de forma lógica, e os seus objetos de análise podem ser de vários tipos. Esta é uma competência necessária e transversal às áreas curriculares, mas também uma ferramenta para o exercício de uma cidadania consciente e significativa. Assim, surgiram

duas questões a partir da nossa reflexão: como desenvolver o pensamento crítico e quais as estratégias mais eficazes? Será que as aulas de HGP proporcionariam oportunidades que podem facilitar o desenvolvimento desta competência?

Ao depararmo-nos com a planificação proposta pelo DC, percebemos que o tema abordado durante o tempo de estágio seria o Estado Novo, um conteúdo que tem ao seu redor um conceito controverso – o conceito de ditadura. Num tempo em que as ditaduras parecem estar cada vez mais próximas, por vezes, de uma forma pouco clara e explícita, pareceu-nos importante analisar e, também, trabalhar as concepções dos alunos sobre este conceito, integrando-o no passado, no presente e no futuro, de forma a desenvolver competências que lhes permitissem compreender a realidade e agir nela de forma consciente. Ou seja, como afirma Santos (2022, p. 41), “cruzar a educação histórica com a educação para uma cidadania democrática”.

Neste estudo, assume-se que a ideia de ditadura é um tema controverso como sempre foi no passado, é no presente e, muito provavelmente, continuará a ser no futuro. Esta controvérsia emerge dos exemplos que a história do século XX nos ofereceu (o nazismo alemão, o fascismo italiano, o franquismo em Espanha, o Estado Novo em Portugal e o estalinismo na União Soviética), mas também pelos conceitos diferentes que giram à sua volta: ditadura, totalitarismo, fascismo, entre outros. Outras complexidades resultam do apoio social com que este tipo de regimes emerge nos diferentes países. Para o caso alemão Hannah Arendt é muito incisiva:

É muito perturbador o facto de o regime totalitário, malgrado o seu carácter evidentemente criminoso, contar com o apoio das massas. Embora muitos especialistas se neguem a aceitar esta situação (...) a publicação em 1965 dos relatórios originalmente sigilosos das pesquisas da opinião pública alemã nos anos de 1939-1944 (...) demonstra que a população alemã estava notavelmente bem informada sobre o que acontecia aos judeus ou sobre a preparação do ataque contra a URSS, sem que com isso se reduzisse o apoio dado ao regime (Arendt, 1950/2024, p. XXIX).

Sendo a realidade um fator social total, em que interagem múltiplas dimensões, aquela requer um pensamento capaz de analisar diversos fatores de forma lógica e formular juízos de valor (Santisteban & Pàges, 2011). Por isto, pensámos que o trabalho

a partir de temas controversos, nas aulas de HGP, poderia ser uma estratégia eficaz para desenvolver o pensamento crítico.

Assim, partindo dos dados expostos anteriormente, formulámos a seguinte problemática para orientar o presente estudo: *A (des)construção de conceitos controversos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

Nesta investigação, pretendemos, então, refletir sobre a hipótese de as aulas de HGP poderem proporcionar experiências valiosas para trabalhar conceitos controversos de forma a desenvolver o pensamento crítico e, deste modo, contribuir para a formação de uma consciência cidadã democrática. Esta problemática conduziu à formulação de quatro objetivos gerais de investigação, que orientassem o estudo, de forma a dar resposta à problemática definida:

1. Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura.
2. Analisar o processo de construção do conhecimento histórico entre os alunos do 2º CEB a partir de conceitos/ temas controversos.
3. Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade.
4. Refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal para a construção do pensamento crítico.

Mas de que forma poderá a desconstrução de conceitos controversos, em HGP, contribuir, de facto, para o desenvolvimento do pensamento crítico? Para responder a estas questões, importará, após a apresentação das linhas metodológicas, explicar o que entendemos por temas controversos e por questões sociais relevantes.

6. LINHAS METODOLÓGICAS

| ' ' | ' ' |

Após a apresentação da problemática e dos objetivos definidos que orientam a presente investigação, descrevemos, agora, as linhas metodológicas, referindo (i) a caracterização dos participantes e do contexto, (ii) as opções metodológicas em função dos objetivos de investigação e da problemática, mencionando a natureza do estudo, os métodos adotados e as técnicas de recolha e análise de dados e os respetivos instrumentos/ produtos, e (iii) os princípios éticos aplicados durante o processo de investigação.

A investigação foi realizada em **duas turmas do 6.º ano**, constituídas por um total de 42 alunos, com idades entre os 11 e os 13 anos, nas aulas de HGP. A disciplina de HGP era lecionada, em cada turma, 3 vezes por semana, em aulas de 50 minutos. O estudo, que teve a duração de 7 semanas, abrangeu quatro etapas diferentes: (i) observação do contexto e definição da problemática de investigação; (ii) recolha de conceções prévias sobre o conceito de ditadura e Estado Novo; (iii) processo investigativo sobre o Estado Novo; e (iv) recolha de dados finais e elaboração de conclusões. As etapas tiveram a duração de duas semanas, à exceção da última, cuja duração foi de 1 semana.

Na primeira etapa, de observação apenas, surgiu a problemática de investigação e os respetivos objetivos e definiu-se a metodologia a adotar. A segunda etapa baseou-se (a) na recolha inicial de dados sobre o conceito de Ditadura e sobre o Estado Novo e (b) na planificação da unidade didática e das tarefas que iríamos realizar, com base nos dados recolhidos. Na terceira etapa, implementámos, então, o processo investigativo de ensino-aprendizagem sobre o Estado Novo, em que recolhemos dados que nos permitiram monitorizar o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Importa mencionar que, durante o leccionamento das aulas, o Estado Novo foi abordado sem nunca o associar ao conceito de ditadura. Por fim, a quarta etapa teve como objetivo a recolha final de dados e a elaboração de conclusões. Na planificação da Unidade Didática e do processo investigativo (*cf.* Anexo UU) considerámos apenas as últimas três etapas.

Considerando, como Guba e Lincoln (1994, p. 107), que o paradigma de uma investigação pode ser considerado “um conjunto de convicções básicas que se referem a princípios essenciais” e, como Coutinho (2014), que, numa investigação, a opção metodológica deve ser consequência, não da adesão pessoal a um paradigma, mas do

problema a analisar, podemos afirmar que o presente estudo se enquadra no paradigma sociocrítico. Este é caracterizado pelo destaque dado à interpretação e tem como objetivo compreender o como e o porquê de algo, conduzindo, depois, a uma mudança. Como justificação desta escolha, apoiamo-nos em Lukacs (2009), que afirma que o conhecimento humano não é objetivo nem subjetivo, mas pessoal e participativo, e tem, por finalidade, não a exatidão, mas a compreensão. Enquanto a objetividade separa quem conhece e o que é conhecido, a compreensão, por outro lado, supõe a aproximação.

Tendo, então, em conta os objetivos e a natureza da investigação, optámos pela **metodologia mista**, que resulta da complementaridade entre o método qualitativo e quantitativo. Esta metodologia tem por objetivo generalizar resultados qualitativos ou aprofundar a compreensão dos dados quantitativos. Coutinho (2014) destaca as vantagens desta escolha, que harmoniza a “autenticidade” da abordagem do primeiro e a “precisão” analítica do segundo. Ainda assim, podemos encontrar, neste estudo, uma prevalência do método qualitativo, pois consideramos que o conhecimento, a compreensão, requer um contexto, sob o risco de permanecer apenas informação (L’Ecuyer, 2024).

A metodologia qualitativa, que se baseia na descoberta de significados nas interações sociais e ações individuais, manifestar-se-á, neste estudo, nas várias análises de conteúdo dos dados recolhidos pelas questões de resposta aberta colocadas nas fichas e questionários realizados durante a UD e nas reflexões sobre o percurso de ensino e aprendizagem com base na análise documental das respetivas planificações e tarefas. Já a abordagem quantitativa, cujo objetivo é a generalização de resultados, a partir de um raciocínio dedutivo, está presente nas análises estatísticas dos dados recolhidos nas fichas de trabalho/ avaliação e através das grelhas de observação, que nos permitiram avaliar formativamente o conhecimento dos alunos e o desenvolvimento de competências.

É relevante mencionar também que este estudo se sustenta **nos princípios da metodologia da Investigação-Ação**, que, segundo Coutinho et al. (2009), é uma abordagem orientada para a prática e realizada por agentes envolvidos no contexto. Destacamos algumas das suas características que encontramos presentes neste estudo: (i) participante, pois inclui os intervenientes no processo, (ii) prática interventiva, na qual o investigador não representa um mero observador, mas intervém na realidade, (iii) crítica,

pois os participantes atuam como agentes de mudança; e (iv) autoavaliativa, sendo uma avaliação contínua com o intuito de originar novos conhecimentos.

Estabelecida a natureza do estudo, apresentamos, na Tabela 1, as **técnicas de recolha e análise de dados e os respetivos instrumentos** aplicados nesta investigação.

Tabela 1

Técnicas de recolha e análise de dados e Instrumentos

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos / Produtos	Técnicas de Análise de Dados
1. Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura	Inquérito por Questionário	Questionário Inicial	Análise de Conteúdo
	Inquérito por Questionário	Questionário Final (Questão 1)	
	World Café	Questionário - World Café	
2. Analisar o processo de construção do conhecimento histórico entre os alunos do 2.º CEB a partir de conceitos/ temas controversos	Pesquisa Documental	Aprendizagens Essenciais (HGP, 2.º CEB)	Análise Documental
	Pesquisa Documental	Planificações da UD	Análise Documental
	Observação Direta (Estruturada)	Grelhas de Observação – UD / Grelha de Avaliação Formativa	Análise Estatística
	Ficha de Avaliação	Ficha de Avaliação / Grelha de Avaliação Sumativa	Análise Estatística
3. Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade	Inquérito por Questionário	Questionário Final (Questão 1 e 2)	Análise Estatística e Análise de Conteúdo
4. Refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal para a construção do pensamento crítico	Debates	Transcrição dos Debates	Análise de Conteúdo
	Observação Direta (Estruturada) e Pesquisa Documental	Grelhas de Observação – PC e Tarefas da UD / Grelha de Avaliação - PC	Análise Estatística

Nota. Construção da autora.

Como observamos na Tabela 1, para responder ao primeiro objetivo, *Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura*, recolhemos dados em duas fases: previamente à aprendizagem sobre o Estado Novo, através do Inquérito Inicial e do World Café, e depois de trabalharmos este tema, pelo Inquérito Final. Posteriormente, realizámos, a partir dos dados, análises de conteúdos e uma síntese final das mesmas.

No segundo objetivo, *Analisar o processo de desconstrução do conhecimento histórico entre os alunos do 2.º CEB a partir de conceitos/ temas controversos*, de modo

a compreender se e como poderia a aprendizagem com base em TC contribuir para a construção de conhecimento na disciplina de HGP, realizámos uma análise documental com base nas planificações da UD, que foi fundamentada nas Grelhas de Avaliação Formativa, refletindo criticamente sobre todo o processo de ensino e aprendizagem, e uma análise estatística dos resultados da Ficha de Avaliação.

Por sua vez, para o objetivo 3, *Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade*, analisámos estatisticamente os dados recolhidos através das Questão 2 e 3 do Inquérito Final, identificando quais as concepções dos alunos sobre a atualidade e quantos alunos tinham sido capazes de mobilizar conceitos histórico-geográficos. Contudo, de modo a compreender os resultados obtidos, elaborámos ainda uma análise de conteúdo aos mesmos, que nos permitiu compreender que conhecimentos mobilizaram na sua reflexão sobre a atualidade e relacioná-los com a UD implementada.

Por fim, no objetivo 4, em que pretendíamos *refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da HGP para a construção do Pensamento Crítico*, realizámos uma análise de conteúdo aos dados recolhidos através de três debates concretizados, com base nas dimensões do Pensamento Crítico, e uma análise estatística a partir das grelhas de observação relativas ao desenvolvimento do PC e a partir das tarefas realizadas.

Finalmente, terminamos este capítulo sublinhando que todo o processo investigativo, assim como a redação deste relatório, se orientou pelo Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018). Desta forma, foram garantidos os princípios da integridade científica e dos participantes e as normas de conduta, das quais destacamos o consentimento informado e preservação da confidencialidade.

7. TEMAS CONTROVERSOS E
QUESTÕES SOCIAIS
RELEVANTES

| ' ' | | ' ' |

Sellés (2006) descreve o ser humano como social, sublinhando que a essência de cada pessoa se relaciona com outras duas essências: a do universo e a das demais pessoas. Assim, identificam-se duas dimensões substanciais na natureza humana: o trabalho e a comunidade. Este autor afirma que trabalhar é “añadir al mundo más perfección de la que él ofrece” (p. 455) e que, sem trabalho ou trato com outros, empobrece-se. Também Vygotsky (1978) evidencia a influência que o meio tem em cada um. Concluimos, então, que o ser humano é chamado a viver na comunidade, e a ser responsável, não só por essa mesma comunidade, mas por toda a realidade que o rodeia, de forma a fazê-la prosperar.

Contudo, observa-se, cada vez mais, uma “alienação do indivíduo em relação a muito do que forma a sua sociedade”, como, por exemplo, em relação à compreensão das instituições políticas e económicas ou à convivência com outras pessoas (Ogando, 2022, p. 5). Giussani (2018) refere também a falta de compromisso com a realidade que se traduz no desinteresse em que vive grande parte da população. Já Sánchez (2024) alerta para problemas encontrados na sociedade: a fome atinge cerca de 11% da população mundial; no mundo, existem, pelo menos, 25 conflitos armados; por volta de 300 milhões de pessoas, sofrem de depressão; há um crescente número de ruturas familiares e acentua-se o envelhecimento populacional nos países ocidentais; constata-se, entre os jovens, um desequilíbrio psicoemocional causado pela má utilização da tecnologia; entre outros.

Mas qual o papel da educação em todo este contexto? Mais concretamente, como poderá o ensino da História e Geografia desenvolver nos alunos competências de uma cidadania consciente e comprometida com a comunidade e com a realidade ao seu redor?

Importa, antes, refletir sobre qual poderá ser a visão de educação adotada nesta investigação. Para isso, apoiar-nos-emos na visão de autores como García Hoz (2018), Giussani (2018) e L’Ecuyer (2021), que refletem sobre o que é *educar para a realidade*.

Giussani (2018) afirma que educar consiste em introduzir o aluno no conhecimento do real. Como refere, L’Ecuyer (2021, p. 161) “educar consiste, antes de tudo, em aprender a viver”. E acrescenta ainda a necessidade de aprender a viver com o desejo do bom, belo e do verdadeiro. Garcia Hoz (2018, p. 14) descreve a educação a partir de duas perspetivas que se interligam, a conformidade (semelhança) e a liberdade, pois, ao mesmo tempo que a educação é “un proceso de asimilación cultural y moral”,

ela é também “un proceso de séparation individual”. Assimilação porque se recebe valores que permitem a integração numa comunidade e a participação nos seus bens culturais. Separação porque se pretende que o aluno adquira autonomia e se torne num adulto livre e comprometido com a transformação da realidade que o envolve. Sánchez (2024, p. 203) refere: “Educar consiste em formar jovens comprometidos com o seu meio, (...) que assumam um papel de protagonistas na história da sua geração”.

Como base e fim da educação está, então, a pessoa como um ser ativo, que não só lê e interpreta a realidade, mas que tem também a capacidade de a transformar. Nesta visão, destaca-se a relevância do ensino com enfoque nas QSR e nos TC, uma vez que, através deles, oferece-se ao aluno a possibilidade de se confrontar com conhecimentos e normas generalizados pela sociedade e de refletir sobre os mesmos, adquirindo conhecimentos e autonomia para adotar uma ação comprometida com o meio, de forma a aperfeiçoá-lo (Santisteban, 2019).

O trabalho educativo a partir de problemas sociais, na 1.^a metade do século XX, tem origem em Dewey. Este autor defende a aprendizagem baseada em problemas reais e no desenvolvimento do pensamento reflexivo (Dewey, 1910). A partir desta perspetiva, distinguiram-se duas correntes: uma relacionada com a metodologia e outra centrada no trabalho a partir de dilemas e situações de conflito social como guia para o currículo escolar (Santisteban, 2019). Posteriormente, na 2.^a metade do século XX, aparecem vários trabalhos na área das CS. Iremos descrever os mais relevantes para esta investigação.

Relacionada com a 1.^a corrente, surgiu a aprendizagem baseada em problemas, que parte da problematização de temáticas do currículo de forma a realizar um processo de trabalho que se pode aplicar a diversos problemas sociais (Santisteban, 2019). Santisteban (2011) define quatro etapas para este processo: (i) reconhecer o problema; (ii) contextualizar a situação e definir factos essenciais que confirmem a sua complexidade, através do questionamento, mobilizando conhecimentos prévios; (iii) analisar e interpretar os dados, integrando as várias perspetivas; (iv) eleger possíveis soluções, comunicá-las e intervir de forma coerente. Os problemas sociais podem ser de natureza económica, política, sociológica, antropológica, etc.. Nesta linha, Dalongeville (2003) propõe as situações-problemas, que relacionam passado-presente, e Mattozzi

(citado por Santisteban, 2019) sugere a organização de “laboratórios”, como estratégia para projetos interdisciplinares que promovam a resolução de problemas sociais em aula.

Relacionada com a 2.^a corrente, existem outras propostas fundamentadas na teoria crítica, como as “issues-centered Education”, sugeridas por Evans et al. (1996, p. 2), que são questões problemáticas em que “pessoas bem formadas” podem estar em desacordo. Lembrando que esta investigação se irá centrar num destes temas - o conceito de ditadura - importa considerar as palavras de Hahn (1996) quando afirma que, para ser efetivo, estes trabalhos devem: relacionar as QSR com os conteúdos didáticos; proporcionar debates e ensaios escritos, para que o aluno interprete diferentes perspetivas; encorajar os alunos a expressarem o seu ponto de vista de forma fundamentada e a ouvir outras opiniões.

Na década de 90, pelas propostas de Chevallard (1997), que tencionava transformar a escola num lugar que respondesse a questões vivas, surgiu o conceito de Questões Socialmente Vivas. Legardez (2006) caracteriza-as como questões que se referem às práticas e representações sociais e que provocam debates entre especialistas. Segundo Santisteban (2019), estas podem ser QSR e TC, de modo que, além da sua origem em contextos diferentes, não há diferenças essenciais entre os dois.

Wellington (citado por Santisteban, 2019) caracteriza um tema controverso como uma questão que se refere a um tema atual e complexo, com contexto histórico, e que provoca comparação entre valores. Santisteban (2019) considera que estes implicam a reflexão sobre questões legais, morais, económicas, sociais ou políticas, relacionando-se com assuntos públicos e com a vida das pessoas. Ainda assim, Ho et al. (2017) afirmam que os temas controversos podem ter diversas perspetivas, assumindo um enfoque mais histórico, mais político ou moral. Santisteban (2019) considera ainda que a controvérsia, no ambiente escolar, promove a consciência crítica dos alunos e a relação entre a realidade do mundo, com os seus conflitos e complexidades, e os conhecimentos escolares.

A pouco e pouco, este conceito foi adquirindo relevância. Mas importa referir dois conceitos que emergiram na área das Ciências Sociais e que sustentam a aprendizagem com base nas QSR e nos TC: pensamento social (PS) e cidadania.

O pensamento social pode ser definido como o raciocínio capaz de recolher, analisar e comunicar informação sobre o meio social, para reconhecer problemas, debatê-

los de forma fundamentada e criar soluções para os mesmos (Santisteban, 2011). Tem como objetivo compreender a realidade para nela intervir e deve ser desenvolvido através da aprendizagem com base em problemas reais. Também Canals & Pagès (2011) afirmam que o PS desenvolve a capacidade de ler a realidade e interagir com ela, devendo ser uma das principais finalidades do estudo das CS e que a sua aprendizagem deve ser feita através do debate de problemas, ideias e ações, organizados na sociedade, no tempo e no espaço, de forma fundamentada, o que podemos relacionar com os objetivos e a metodologia das QSR, explicado anteriormente. Estes autores relacionam ainda esta competência com o saber “situar-se no mundo”. Também Sánchez (2024, p. 201) refere a importância de nos tornarmos “conscientes do lugar que ocupamos no mundo”.

Reconhecendo que o pensamento social compreende o saber descrever a sociedade até à aprendizagem de capacidades para a intervenção social, podemos destacar a importância da cidadania como competência a ser desenvolvida. A educação para a cidadania deve consistir numa formação social que capacite os alunos para uma ação cívica, ou seja, que proporcione competências para saber ser, estar e agir em sociedade (Dias & Hortas, 2020).

Ora, se para intervir em perspetiva do futuro é necessário conhecer o presente e toda a sua complexidade, então, na compreensão do presente, é essencial o conhecimento do passado. Como Bloch (1997, p. 100) refere, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. Ou seja, o PS deve apoiar-se no pensamento histórico-geográfico, pois a partir do conhecimento do passado podemos explicar o presente, através de relações causais, e agir de forma consciente sobre o futuro (Santisteban, 2011).

Neste sentido, González et al. (2020) defendem o ensino da história a partir de uma problematização da realidade social, em que os alunos devem “fazer história” através da compreensão do passado e do presente, com vista ao futuro. Também Cachinho (2000) reconhece que o conhecimento geográfico, ao permitir a criação do seu lugar no mundo, proporciona capacidades que tornam os alunos capazes de o interpretar e de interpretar a sociedade, contribuindo para a resolução de problemas sociais e ambientais. Assim, destaca-se a importância dos saberes histórico-geográficos, que são mobilizados para dar resposta às questões que o presente coloca, de forma a compreender e interpretar a

realidade através do pensamento histórico-geográfico, construindo uma consciência histórico-geográfica, a qual se define pela capacidade de agir e tomar decisões no espaço e no tempo, de forma fundamentada, através da mobilização do saber histórico-geográfico (Dias, 2019).

Para a formação do pensamento social através de fontes históricas, geográficas ou sociais, Santisteban (2011) destaca quatro modelos didáticos: (i) o indutivo, em que o aluno chega à construção de um conceito social a partir da apresentação de uma situação particular; (ii) o dedutivo, em que se parte de um conceito explícito para o aplicar em várias situações, comparando fontes e estabelecendo semelhanças e diferenças; (iii) a representação conceptual, com o objetivo de consolidar conceitos já trabalhados, em que as fontes servem de exemplos; e (iv) a produção de hipóteses, em que se utilizam fontes para que o aluno coloque perguntas e questione as informações, interessando-se pelas temáticas históricas. Nesta investigação, optámos por abordar o conceito de ditadura segundo o modelo indutivo, partindo do Estado Novo como caso de estudo.

Antes de terminar, importa mencionar alguns cuidados que os professores devem ter no trabalho a partir de QSR ou TC. Hahn (1996) afirma que há ainda pouco conhecimento e escassos estudos sobre como trabalhar estas questões e que não há consenso na definição de aprendizagem a partir de problemas sociais. Por seu lado, Tomás (2007) destaca a previsão que deve haver no nível de participação das crianças e na exposição das mesmas a determinados problemas, que possam provocar um sentimento de insegurança, de negatividade ou de receio perante o mundo, devendo encontrar-se o equilíbrio entre capacidade e responsabilidade. Também Giussani (2018), reflete sobre este tema, afirmando que se deve, à medida que o jovem se torna adulto, guiar o aluno a encontrar-se de maneira pessoal e cada vez mais autónoma com a realidade, com a noção de que tanto uma educação totalmente “autonomista” como uma educação dominada pelo medo da confrontação não são desejáveis. Por último, mencionar que, como refere L’Ecuyer (2021), não se pretende que a escola seja um instrumento ao serviço de um projeto político ou de um sistema político específico, como se observa nos regimes totalitários, mas que a educação proporcione, aos alunos, a oportunidade de desenvolverem a sua personalidade e faculdades de forma completa e integral e promova neles um desejo de se comprometer e cuidar da sociedade, encontrando o seu papel na

mesma (Todd, 2015). A grande obra-prima e o fim do ensino é a criança e, por isso, se afirma que ela é a “protagonista da educação” (L’Ecuyer, 2021, p. 233).

Termina-se este capítulo, retomando a ideia de que as QSR e os TC se relacionam com a dupla dimensão da natureza humana, a comunidade e o trabalho, pois promovem o compromisso dos jovens com a sociedade e com o mundo, que procuram aperfeiçoar, e proporcionam o desenvolvimento das suas capacidades de forma a poderem compreender a realidade e atuar sobre ela. Mas como afirma Santisteban (2019), o trabalho com base na análise de temas sociais controversos, que emergem da realidade, contribui para formar o PC. É esta competência que iremos apresentar a seguir, relacionando-a com a construção do saber histórico-geográfico.

8. PENSAMENTO CRÍTICO,
HISTÓRIA E GEOGRAFIA

| " | | " |

Giussani (2018, p. 18) afirma que “a verdadeira educação deve ser uma educação para a crítica”. Mas como definir crítica e pensamento crítico? Várias correntes referem este conceito, através de diferentes perspetivas. Podemos destacar a Educação Clássica com o Trivium, na Antiga Grécia, e a Dialética de Sócrates, assim como o Ceticismo e a Teoria Crítica baseada no neo-Marxismo e na Escola de Frankfurt ou ainda o Pensamento Reflexivo de Dewey e o Problem-posing approach de Paulo Freire (Dewey, 1910; Ross, 2018; Vincent-Lancrin et al., 2020). Mas algo pode ser comum a todos.

A palavra “crítica” deriva do grego *krinein*, que significa *revistar por dentro, separar* e relaciona-se com o termo *krisis*, crise, que pode ser definido como *juízo ou seleção* (Giussani, 2018; Cruz et al., 2020). Podemos ainda relacionar o conceito *problema*, que provém do grego *pro-bállo*, *por diante dos olhos*. Giussani (2018) afirma que todo o conhecimento deve entrar em crise, tornar-se um problema, pois se o aluno não coloca o conhecimento diante de si, refletindo sobre o mesmo, este nunca irá amadurecer. Cada aluno deve tomar o seu “saco de conhecimento” e revistá-lo, para que haja um reconhecimento interno e pessoal da verdade. Como afirma L’Ecuyer (2021) “quando os professores dão as suas explicações, os alunos devem refletir no seu interior se o que foi dito é verdade ou não” (p. 208), só aí poderá dar-se realmente a aprendizagem.

Esta baseia-se, assim, na reflexão, na descoberta da realidade, em que o protagonista tem de ser o aluno. A importância do pensamento crítico detém-se, por isto, na noção de que o papel do professor não é fazer com que os alunos adotem as suas ideias, mas ensinar métodos e ferramentas para que os alunos possam julgar as coisas que diz.

Devido às características da sociedade atual, tem vindo a ser promovida, aos poucos, a “integração intencional e explícita” do PC, na aprendizagem (Mártires et al., 2020). Por um lado, a transformação no mercado de trabalho e as transformações económicas, sociais e tecnológicas conduziram à alteração das competências esperadas e à necessidade de os alunos serem capazes de resolver inúmeras situações diferentes; por outro lado, a revolução tecnológica trouxe uma maior complexidade e sobrecarga de informação, sendo, por isso, importante aprender a distinguir factos de opiniões, verdade de mentira, trivial de relevante. A velocidade da sociedade obriga a uma maior consciência e fundamentação das nossas decisões e ações. Também a instituição da

democracia nos países ocidentais requer o desenvolvimento de competências associadas ao PC, como a argumentação (Cruz et al., 2020). No meio destas condições, Bluedorn & Bluedorn (2018) criticam que a educação moderna ensina um grande número de matérias, mas não proporciona a consolidação de competências de compreensão, raciocínio e comunicação, como necessário. Perrenoud (2002) é claro nesta matéria, quando sublinha não ser “possível trabalhar sobre as competências sem limitar o tempo consagrado à pura assimilação do saber” (p. 134). Por isso, concluiu: “O verdadeiro debate deveria ser sobre as finalidades prioritárias da escola e sobre os equilíbrios a respeitar, na redação e na efectivação dos programas, entre a acumulação dos conhecimentos e o seu exercício na prática” (p. 134). Por tudo isto, compreende-se a relevância do PC no ensino.

No século XX, o PC foi introduzido como meta educativa (Hitchcock, 2018). Também no currículo nacional português, esta competência tem vindo a ocupar o seu espaço desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em que um dos objetivos enunciados foi “assegurar uma formação (...) que garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio e espírito crítico” (Artigo 7.º a), e, posteriormente, no PASEO, ao ser identificado como uma das competências fundamentais (Martins et al., 2017). Da mesma forma, o Conselho da Europa (2017), no relatório sobre as CCD, destaca o pensamento crítico entre as 20 competências para uma cultura da democracia.

Atualmente, Hitchcock (2018) caracteriza o PC como um pensamento cuidadoso dirigido a um propósito. Também Cruz et al. (2020) defendem que este é um processo lento e autocorretivo, que implica pensar sobre o próprio raciocínio. Estes autores diferem duas dimensões: uma individual, relacionada com o desenvolvimento de competências cognitivas; outra interpessoal, com ênfase no valor moral e cultural, e que permite a participação do aluno nas comunidades das quais é membro. Já Martins et al. (2017, p. 21), afirmam que esta competência implica “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas”. O Conselho da Europa (2017) caracteriza-o como um conjunto de aptidões que, com base na observação e através da aplicação de critérios de análise, permite avaliar, fazer juízos de valor e elaborar conclusões fundamentadas sobre situações, de forma lógica.

Por ser considerando um *conjunto de aptidões*, o PC engloba várias capacidades. Neste trabalho, concentrar-nos-emos nas seguintes dimensões, estruturadas em objetivos:

- i. problematizar situações, sintetizando a informação relevante;
- ii. organizar informação recolhida, contextualizando os acontecimentos, no espaço e tempo;
- iii. procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos;
- iv. realiza deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida;
- v. expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a;
- vi. nomear soluções para problemas identificados (Vincent-Lancrin et al., 2020; Cruz et al., 2020).

Entre as dificuldades sentidas pelos professores para o desenvolvimento do PC, encontra-se o conhecimento das estratégias adequadas e na avaliação. Ennis (1989) assinala quatro abordagens possíveis: (i) geral, em que o PC é ensinado separadamente; (ii) por infusão, sendo integrado na disciplina e com objetivos explícitos; (iii) por imersão, desenvolvido, de forma implícita, através do envolvimento nas atividades curriculares; (iv) de forma mista, em que se combinam duas das abordagens anteriores.

Como práticas eficazes, destaca-se a aplicação de conhecimentos em diferentes contextos; a aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e inquérito; o questionamento, simulações, dramatizações e debates; a elaboração de mapas de conceitos; as *pausas de 3 minutos*, em que os alunos devem sintetizar as ideias-chaves abordadas; a aprendizagem autónoma; a autoavaliação e a revisão entre pares (Vincent-Lancrin et al., 2020; Pinto Lopes & Santos Silva, 2020).

Cruz et al. (2020) afirmam também que os instrumentos utilizados devem apresentar situações próximas dos alunos, complexidade informação e não partir de respostas pré-estabelecidas ou dicotómicas. Quanto à avaliação, este autor defende ainda que, como regra, esta deve ser feita através da observação do aluno, no desempenho de atividades que requerem a aplicação concreta do PC, ao longo do tempo. Pode ser realizada também através da comparação dos resultados de desempenho em tarefas similares que impliquem a aplicação de competências relacionadas ao PC, através do questionamento aos alunos ou de descrições de procedimentos em que os alunos elaborem ao aplicarem o PC.

Mas qual a relação do pensamento crítico com História e Geografia? Bauer & Wise (2024) respondem do seguinte modo: “avaliar se a informação está correta é submetê-la à conexão entre causa-efeito, eventos históricos e seus significados” (p. 209). Ainda assim, a relação entre ambas não se detém aqui. Dias (2019) identifica três dimensões da história que se relacionam e promovem o PC: a compreensão/problematização, a totalidade e a interdisciplinaridade.

Em relação à 1.^a dimensão, este autor define história como a arte de questionar a realidade, com o objetivo de a melhor compreender, com recurso ao passado. Nesta disciplina, destaca-se o Outro como objeto de estudo e, por isso, como o PC, requer a integração de outra perspectiva. Esta é a finalidade do conhecimento, não a certeza, mas a compreensão (L’Ecuyer, 2021). Ou seja, mais do que a enumeração de factos, a história exige que se coloque na posição de outro, no seu contexto, construindo assim, a consciência histórica. Como afirma Mattoso (2019), o essencial não é gostar de história, mas saber que sem ela não se pode compreender o mundo.

Quanto à totalidade, Giussani (2018) usa o termo *realidade total* para caracterizar a complexidade da realidade. Também Dias (2019) caracteriza a história como a análise da realidade enquanto fenómenos multi-escalares, no espaço e no tempo, que se influenciam, e, mais uma vez, relacionamo-la com o PC, na necessidade de recolher e organizar dados, interpretando-os e dando-lhes significados. Importa ainda mencionar a subjetividade presente na história: se o passado é, por definição, algo que não pode ser mudado e o historiador é refém dele, o conhecimento do passado está em progresso, mas é refém do historiador porque depende dele para ser revelado (Bloch, 2021). Se queremos fazer dos alunos historiadores, é necessário promover o PC, para que toda a verdade seja revelada, e não apenas a parte que convém, garantindo uma história total (Dias, 2019).

Consequente da totalidade, sendo a realidade complexa, verificamos a diversidade de fatores que a influenciam e, por isso, a necessidade da interdisciplinaridade, ou seja, a contribuição de outras disciplinas para a sua compreensão. Um saber, sozinho, não é suficiente para compreender a realidade total, sendo essencial a capacidade de interligar diferentes conhecimentos e capacidades para um propósito, base do PC (Dias, 2019).

É possível ainda destacar linhas de orientação pedagógica, na história e geografia, sugeridas atualmente que se relacionam com o pensamento crítico.

Hortas & Dias (2017) defendem uma aprendizagem da HG com base em sete competências. Entre todas, destacamos as que se associam com o PC: utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; a selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; contextualizar fenómenos, em diferentes escalas espaciais e temporais; mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação. Existem cinco competências que contribuem ou que requisitam diretamente o PC, verificando-se, assim, a relevância da vinculação entre esta disciplina e o desenvolvimento desta competência, que surge, assim, transversal a um conjunto de competências histórico-geográficas, como Hortas & Dias (2017) definiram.

Com base nesta proposta, iremos referir algumas práticas que permitem alcançar estas competências e que se relacionam com o PC. Dias (2019) destaca as práticas investigativas, não obstante a existência de momentos expositivos, com o questionamento sobre a realidade, assim como o recurso a fontes históricas. Atualmente, devido ao crescente uso de meios de informação na sociedade, torna-se ainda mais relevante que os jovens saibam analisar fontes e julgar a veracidade e fiabilidade das mesmas, dando-lhes um significado. Este autor evidencia os debates e simulações, promovendo uma história que reconheça a pessoa que pensa sobre a mesma, que identifica soluções e comunica os seus raciocínios através de argumentos. Pagès (2012) salienta os estudos comparativos e o estudo de problemas concretos ou estudos de caso, promovendo a problematização de conteúdos e equilibrando a apresentação de figuras coletivas e individuais, sobre as quais o aluno possa refletir e, assim, incentivar à intervenção social e cívica.

Importa mencionar, por último, que Dias (2019) diferencia três fases no processo de construção do conhecimento histórico, que podemos relacionar com as etapas da abordagem de problemas: (i) fase documental, de recolha e tratamento de dados a partir de fontes; (ii) fase de compreensão da informação; e (iii) faz da produção/ comunicação.

Já referidas as práticas que podem orientar o ensino e a aprendizagem de História e Geografia, com base nos TC, e com o objetivo de desenvolver o PC, concentrar-nos-emos, agora, nos conteúdos a abordar, neste caso, o conceito de Ditadura e as características da realidade histórica que envolve o período do Estado Novo.

9. O ESTADO NOVO E O
CONCEITO DE DITADURA

| ' ' | | ' ' |

Para caracterizar e compreender o contexto em que emergiu a ditadura do Estado Novo, pensamos que há dois conceitos sobre os quais devemos refletir: totalitarismo e fascismo. Para tal, apoiar-nos-emos nos estudos de Hannah Arendt e George Orwell.

No início do século XX, surgiram, na Europa, movimentos antidemocráticos e pró-ditatoriais, que Arendt (2024) caracteriza como totalitários e/ou semi-totalitários, entre os quais, podemos destacar o fascismo, o nazismo e o estalinismo. Contudo, para esta autora, apenas os últimos dois foram regimes totalitários, distinguindo-se de todos os outros fenómenos ditatoriais e caracterizados como “originais”. Encontram-se várias definições e ideias em redor do conceito de totalitarismo, mas a noção de “monopólio de poder” e “terror/ violência extremada” é comum a todos (Chasin, 2013, p. 15)

Zippelius (2016) distingue um Estado totalitário de um Estado autocrático, através da tendência do poder estatal de se expandir e apropriar-se das áreas da vida, desde a economia, o mercado de trabalho e a atividade profissional até à vida social, ao tempo livre, à família, ao modo de pensar e à cultura, que são impregnadas pelas finalidades do Estado e postas a seu serviço, exigindo não somente obediência à lei, mas a convicção nos seus valores. Ramos (2020) afirma que um regime autocrático ou uma monarquia não são sinónimo de ditadura, pois enquanto a monarquia representa um poder legal, exercido por órgãos constitucionalizados, em que o poder do rei é limitado, a ditadura implica uma nova situação política que é uma “interrupção de uma continuidade constitucional” e que provoca a limitação da liberdade e dos direitos dos cidadãos que não é normal.

Arendt (2024) distingue ditadura de totalitarismo (i) pela rigidez, coerência e resistência à adaptação ao mundo presentes no regime ditatorial e (ii) opostos ao caos, dinamismo e sentido de destruição característicos do regime totalitário. Enquanto o primeiro centraliza o poder no ditador, que estrutura, verticalmente, o sistema num sentido hierárquico, com um só partido; o segundo distribui o poder horizontalmente, como uma cebola, em todas as camadas que compõem o movimento, para garantir a coordenação de toda a população num superpartido. No primeiro, o estado cria a nação e assegura a sua liberdade; no segundo, o líder aparece como resultado da unidade do povo, que se governa a si mesma, dispensando o governo. Existe ainda outra diferença entre

ambos: a diferença abismal entre o número de vítimas, presos e perseguidos em consequência dos regimes.

Esta autora identifica o totalitarismo como consequência da separação entre *saber* e *fazer*, proveniente de Platão, e da erosão de fronteiras entre as esferas privadas e públicas (político e social), provenientes da Revolução Francesa, mas marcados, na era moderna, pela distorção da experiência política, pela alienação de cada pessoa do mundo, pelo desaparecimento da diferença entre facto e ficção e pelo recurso à violência cuja troca de fins por meios “justificou” (Arendt, 2001). Como catalisador do totalitarismo destaca-se a *banalização do mal* que influencia o homem de massas do mundo moderno: “Seria a perda da capacidade de pensar e reflectir das pessoas normais que caracteriza em última análise o mal das sociedades totalitárias (Araújo & Brito, 2024, p. 55).

No mesmo sentido, Catroga (2011) diferencia dois tipos de ditaduras – (a) a *ditadura comissária*, baseada na ditadura romana, que não se formava por usurpação de poderes, mas como uma situação excecional e prevista pelo regime, num período limitado, com o objetivo de salvar a republica, através da concentração de poder num só magistrado; e (b) a *ditadura soberana*, com origem em Rosseau, vista como uma idealização do futuro, como um meio para uma nova realidade, e que irrompe sem estar prevista na norma, em nome de um poder constituinte, como a nação, o povo ou a raça. É no último caso que se caracteriza a ditadura do Estado Novo (Ramos, 2021).

Recorrendo a exemplos da alegoria concebida por Orwell (2007) destacam-se, então, como características do totalitarismo: a concentração do poder – “o poder não é um meio, é um fim” (p. 265); a glorificação da violência – “a obediência não basta (...) o poder consiste em infligir dor e humilhação” (p. 268); a revolução cultural e social das massas através da propaganda ideológica, da manipulação entre factos e ficção e da *educação* da juventude – “dois e dois são cinco” (p. 278); a redução de direitos de liberdade – “liberdade é escravidão” (p. 8); a expansão em busca do poder ilimitado - “quando formos onnipotentes” (p. 269).

Este autor (citado por Pinto, 2020) afirmou que “a palavra fascismo deixou de ter qualquer significado para além de coisa não desejável” (p. 1). Atualmente, verifica-se o que Orwell afirmou pelo uso generalizado da palavra. Segundo Neves dos Santos (2022,

p. 12) para compreender verdadeiramente este fenómeno político, é necessário analisar as suas raízes filosóficas, enquadrando-o também na dimensão vertical da história.

No final do século XIX, surgiu uma corrente anti-iluminista que rejeitava os valores do racionalismo, liberalismo e marxismo. Neste contexto, Sternhell (1986) destaca dois movimentos como os principais precursores do fascismo: a teoria soreliana e a maurrasiana. O pensador Georges Sorel deu origem à teoria política soreliana, também conhecida como nacional-sindicalismo, que rejeitava o comunismo em favor da concertação entre classes num capitalismo corporativista, segundo os desígnios da nação. Este grupo não só rejeitou o materialismo, como lhe opôs um idealismo metafísico, associado ao vitalismo e belicismo. Já Charles Maurras deu origem ao maurrasianismo, que considerava o ultranacionalismo o centro do pensamento e o sindicalismo o instrumento para o fortalecimento e regeneração da nação, através de uma organização socioeconómica submetida aos desígnios nacionais. (Neves dos Santos, 2022).

Pinto (2020) explica ainda a emergência e sucesso do fascismo, assim de como outros movimentos ditatoriais e conservadores, como uma reação à radicalidade da revolução soviética, que provocou não só o medo em várias classes da Europa mas também uma luta de princípios e concepções de vida totalitária, que se foi propagando.

Com o sucesso político do regime italiano, a partir de 1925, por Mussolini, emergiu o termo *fascismo* (Pinto, 2024). Como pilares do fascismo podemos destacar o ultranacionalismo; o recurso à violência e uma cultura apologista do sacrifício e da juventude; os objetivos nacionalistas e autoritários na criação de uma estrutura económica autossuficiente e sem luta de classes; o imperialismo; e uma liderança carismática.

Durante a década de 1930, o fascismo propagou-se, chegando à Península Ibérica. Em Portugal, o fascismo tomou forma na pessoa de Rolão Preto e no Movimento Nacional-Sindicalista português, que teve origem no Integralismo Lusitano. Para a sua propagação em Portugal, vários jornais tiveram um papel relevante, entre os quais – *A Revolução, Política e Revolução* (Neves dos Santos, 2022). Este movimento criticou o Estado Novo pela sua inércia, moderação e conservadorismo, acusando Salazar de impedir a revolução nacional-sindicalista e a fascização da ditadura militar (Alexandrino, 2015). Posteriormente, o regime salazarista acabou por neutralizar este movimento integrando-o na União Nacional e criando a Mocidade Portuguesa e a Legião Portuguesa.

Estabelecidos os conceitos de totalitarismo e fascismo, podemos, agora, refletir sobre a ditadura salazarista.

Em grande parte, devido à instabilidade política e social da 1.^a República, ocorreu uma revolução – a Revolução Nacional –, em 1926, que deu origem a ditadura militar. Contudo, este regime, que no início foi apoiado por grande parte da população, desejosa de ordem, acabou por perder a confiança da mesma por não ter conseguido resolver a crise económica e financeira do país. É neste contexto que António Oliveira Salazar chega ao poder como ministro das finanças. Conseguindo equilibrar o orçamento, estabilizar a moeda e ordenar a administração financeira (através do aumento de impostos e controlo de despesas do Estado), ganhou tal prestígio que, em 1932, foi nomeado presidente do Conselho dos Ministros, e concebeu um novo regime político: o Estado Novo (EN). Para o concretizar, foi aprovada uma nova Constituição plesbicitada em 1933 (Proença, 2015).

No discurso de 28 de maio de 1936, Salazar apresenta vários pilares que sustentam o edifício do Estado Novo (Salazar, 2016). Com base nesse discurso, podemos, neste trabalho, caracterizar o Estado Novo em cinco pilares: (i) Estado Forte, (ii) Política do Espírito, (iii) Corporativismo e (iv) Autoridade do Estado e (v) Imperialismo; e definir medidas implementadas pelo EN para cada pilar, (i) União Nacional, (ii) Mocidade Portuguesa e Propaganda do EN, (iii) Corporações, (iv) Censura e Polícia Política e (v) Províncias ultramarinas. Foi a partir desta caracterização que organizámos a unidade didática de HGP realizada no estágio curricular do 2.º CEB (*cf.* Anexo HH).

“Não há **Estado Forte** onde o Poder Executivo não o é” (BNP, 2023). Contrastando com a 1.^a República, o EN queria destacar-se por manter a estabilidade através do poder executivo, sobrepondo-o ao parlamento. Assim, a Constituição de 1933 apontava o Governo, nomeadamente o Presidente do Conselho de Ministros, como o órgão com mais poder. Contudo, Salazar afirmou que “o Estado [deve] ser tão forte que não precise de ser violento” (Salazar, 2016, p. 69). Para garantir a permanência no poder e um estado forte, a oposição foi ilegalizada e criada a **União Nacional**, o partido político único, aceito pelo regime. Para Salazar, que se opôs à “mentalidade partidária”, a União Nacional tinha como objetivo unir a sociedade portuguesa, ao contrário dos partidos políticos que a fragmentavam e provocavam instabilidade (Catroga, 2011, p. 137).

Segundo Salazar, incumbia ao Estado “promover a unidade moral da Nação” e “coordenar (...) todas as actividades sociais” (Constituição de 1933, art.6.º, alínea 1.º e 2.º). Assim, promoveu-se, no campo cultural, a designada **Política de Espírito**, com o objetivo de inculcar os valores do Estado Novo na sociedade, nomeadamente, a exaltação dos valores nacionalistas e católicos, dos costumes populares e a aceitação de alguns aspetos do modernismo (Proença, 2015). Daí, ficou conhecida a expressão “**Deus, Pátria, Família**”, dando ênfase ao carácter tradicionalista e conservador do novo regime. Para o fazer, criou-se a **Mocidade Portuguesa** e o **Secretariado da Propaganda Nacional**, de onde destacamos as “Lições de Salazar” e a comemoração de acontecimentos históricos, como o Exposição do Mundo Português, entre outros.

No campo da educação, construíram-se escolas, instituíram-se reformas e implementou-se o livro único. O EN combateu também o analfabetismo, reduzindo a taxa de analfabetismo de 60%, em 1930, para 25% em 1970. No campo da saúde, a mortalidade infantil diminuiu de 143 em cada mil, em 1930, para 55 em cada mil, em 1970 (Barros & Pinto, 2022). Já no âmbito financeiro, apesar de haver menos riqueza no país em comparação com a atualidade, os valores do PIB *per capita* do país durante o EN estavam mais próximos dos países europeus do que atualmente. Foi também na década de 60 e 70 que Portugal entrou para a EFTA e fez o acordo comercial com a CEE, marcando o início de uma aproximação internacional. A nível infraestrutural, foram construídas várias obras públicas, como a Biblioteca Nacional e o Hospital de S. João, várias redes de comunicação, como os caminhos de ferro, e ainda obras para viabilizar o desenvolvimento industrial, como obras de irrigação (Ramos, 2021; Proença, 2015).

Segundo Ramos (2021), uma das causas do prolongamento do Estado Novo durante quase 50 anos deve-se ao desenvolvimento económico e infraestrutural do país, divulgado constantemente pela propaganda. Pois, ao contrário de outras ditaduras que terminaram devido a revoltas populares pela frustração pela falta de liberdade e mau nível de vida – compare-se também, por exemplo, a ditadura soviética com a ditadura chinesa – a principal causa da queda do EN, foi a guerra em África.

Não obstante estes resultados, não podemos deixar de fazer referência a alguns dados sociodemográficos que revelam o atraso português quando ocorreu a Revolução de Abril.

Em 1974, a taxa de analfabetismo era de 25,7% e, em 2021, situa-se apenas nos 3,1%. No ano do “25 de Abril”, morriam 38 crianças por cada 1000 nascimentos; em 2022, a mortalidade infantil situa-se nos 2,6% (sendo a média europeia de 3,3%). Quanto à escolarização, em 1974, 5% dos jovens encontravam-se inscritos no ensino secundário; em 2022, os jovens no ensino secundário ascendem aos 88%; quanto ao ensino superior, passou de 81 282 estudantes inscritos, em 1978, para 446 028, em 2023. Também o número de mulheres a integrar o mercado de trabalho se transformou: de 25%, em 1970, passou para 46%, em 2021. Finalmente, para acrescentar mais um número que espelha a modernização do país, em 1974, existiam 66 quilómetros de autoestradas e, em 2022, Portugal proporciona aos cidadãos 3 115 quilómetros (PORDATA, s.d.)

Chegamos assim, ao próximo pilar, relacionado com a **política corporativista** do EN. Tendo como base o movimento fascista, a sociedade salazarista estava organizada em **corporações**, desde as famílias às corporações profissionais e aos municípios, negando a luta de classes, característica do socialismo. Para o EN, “todas as classes [eram subordinadas] à suprema harmonia do interesse nacional” (BNP, 2023). Importa ainda mencionar que as **greves** e sindicatos foram ilegalizados (Proença, 2015; Catroga, 2011).

Destacamos também o **controlo ideológico** baseado na **autoridade do Estado**, que se viveu durante este regime. A Constituição de 1933 afirma que “leis especiais regularão o exercício da liberdade de expressão (...) devendo impedir (...) a perversão da opinião pública” (art. 8.º, alínea 20.º, 2.º). Desta forma, a liberdade e direitos dos cidadãos eram vigiadas de forma rígida, através da **censura**, nos jornais, programas televisivos, na música e arte, e através da **Polícia Política**, da PIDE e da Legião Portuguesa. A polícia política tinha como objetivo perseguir e prender autores de crimes de natureza político-social, como a adesão a greves e manifestações, ou crimes contra a segurança do Estado. O poeta Zeca Afonso, o bispo D. António Gomes e o comunista Álvaro Cunhal são alguns destes casos. Tarrafal, em Cabo Verde, ficou conhecida como uma das piores prisões do EN, normalmente designado “campo da morte lenta” (Ramos, 2024; Proença, 2015).

Por último, caracterizamos o **Imperialismo** como a visão do EN que pretendia “reintegrar Portugal na sua grandeza histórica, na plenitude da sua civilização universalista de vasto império” através das **colónias** (BNP, 2023). Segundo o Estado Novo, Portugal deveria desempenhar a sua “função histórica de (...) colonizar domínios

ultramarinos e de civilizar as populações (...), exercendo também a influência moral” (Ato Colonial de 1933, art.2.º). Assim, considerava-se o território português não só na Europa e nos Arquipélagos da Madeira e Açores, mas também na África Ocidental, África Oriental, Ásia e Oceânia (Constituição de 1933, art.1.º).

A partir do final da 2.ª Guerra Mundial, que provocou a queda dos regimes ditatoriais e ascensão dos regimes democráticos, da guerra colonial, que deflagrou em Angola, em 1961, após a descoberta do petróleo, e da morte de Salazar, em 1970, a oposição ao Estado Novo foi crescendo. Por fim, em 1974, deu-se a Revolução de 25 de Abril, terminando, assim, o período do Estado Novo e iniciando-se uma nova era política, com a criação de um regime democrático (Proença, 2015).

Pelo que foi dito anteriormente, concluímos que uma ditadura não é, necessariamente, nem uma monarquia, um regime autocrático nem um regime totalitarista. Uma ditadura pode ser caracterizada como um regime que interrompe uma continuidade constitucional, de forma imprevista, provocando a limitação ou a extinção da liberdade e direitos dos cidadãos, concentrando os poderes num grupo ou num indivíduo. Assim, podemos definir o Estado Novo como uma ditadura, com algumas semelhanças ao fascismo, que sob o governo de Salazar, instituiu uma nova realidade política, que restringiu a liberdade e garantias dos cidadãos: censura, polícia política, prisões por motivos políticos, repressão às liberdades cívicas, proibição da liberdade de manifestação, reunião e de associação, onde se incluíam os partidos políticos. Como factores da grande duração do Estado Novo podemos evidenciar, principalmente, o desenvolvimento socioeconómico do país, que provocou a confiança de parte da população, e a polícia política, que perseguia e controlava os que se opunham ao regime.

Gostaria de terminar este capítulo, ressaltando a importância de os regimes políticos garantirem a dignidade e direito de todos os cidadãos e que, acima do desenvolvimento socioeconómico, deve prevalecer o valor de cada pessoa como um fim em si mesma, sendo este o fator que distingue uma sociedade civilizada e uma cultura mais rica.

10. O ENSINO EM HGP E
TEMAS CONTROVERSOS: UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-
DIDÁTICA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo realizado com o objetivo de responder à problemática definida com base nos quatro objetivos de investigação, organizando-se, por isso, em quatro subcapítulos: (i) o conceito de Ditadura: das ideias prévias à (des)construção do conceito; (ii) temas controversos e a construção do conhecimento histórico; (iii) refletir entre o passado e o futuro; e (iv) pensamento crítico e ensino-aprendizagem em HGP.

10.1. O Conceito de Ditadura: das ideias prévias à (des)construção do conceito

Esta investigação tem como primeiro objetivo *Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura*. Para compreender as concepções dos alunos em relação a este conceito, recolhemos dados em duas fases: previamente à aprendizagem por parte dos alunos sobre o Estado Novo e depois de trabalharmos este tema/ conteúdo. Como instrumentos utilizámos, na primeira fase, (i) o Inquérito Inicial (*cf.* Anexo VV) e (ii) o World Café (*cf.* Anexo XX) e, na segunda fase, (iii) a primeira pergunta do Inquérito Final (*cf.* Anexo ZZ). Ambos os Inquéritos eram constituídos por uma questão e foram aplicados individualmente. Já o World Café incluiu quatro questões e foi realizado em pequenos grupos.

Após a recolha dos dados, estes foram organizados em tabelas, a partir das quais realizámos análises de conteúdo (*cf.* Anexo AAA) com o objetivo organizar a informação recolhida, referenciada a partir de categorias de análise¹. Numa síntese final, apresentamos as categorias definidas e as respetivas frequências contabilizadas a partir das respostas dos alunos (Tabela 2). As três principais categorias da análise de conteúdo dos dados recolhidos através do Questionário Inicial, assim como as subcategorias, foram feitas *a posteriori*. Estas categorias foram, depois, utilizadas nas seguintes análises de conteúdo, tendo sido, por isso, aplicadas *a priori*.

Ao analisar as três categorias definidas, concluímos que as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura incluem a *Caracterização de ditadura*, que obteve maior incidência - cerca de metade das frequências (50,6%); as *Repercussões e*

¹ Nas transcrições dos registos em todo o processo investigativo, optou-se por corrigir erros de ortografia, mantendo a pontuação e maiúsculas/minúsculas do texto escrito pelos alunos.

Consequências Sociais de uma ditadura, cuja frequência foi de 34,6% e a *Contextualização espaciotemporal* de ditadura, que alcançou os 14,7% dos registos.

Tabela 2

Representações dos alunos do conceito de Ditadura – Análise Documental

Categorias	Subcategorias	Inquérito Inicial	World Café	Inquérito Final	Total - Categorias		Total - Subcategorias	
		Freq. N.º			Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %
Caracterização de Ditadura	Ditador / poder	8	17	9	79	50,6%	34	43,0%
	Autoridade / repressão	7	7	9			23	29,1%
	Regime / centralismo	7	11	4			22	27,8%
	Sub-Total							79
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura (a privação da liberdade)	Direitos / direitos cívicos*	4	4	19	54	34,6%	27	50,0%
	Escolha / eleições-voto	3	1	12			16	29,6%
	Valor / liberdade	6	0	5			11	20,4%
	Sub-Total							54
Contextualização espaciotemporal	Próximo / presente	1	11	2	23	14,7%	14	60,9%
	Distante / passado	2	6	1			9	39,1%
	Sub-Total							23
Totais		38	57	61	156	100%	156	100,0%

Nota. Inquérito por questionário. Construção da autora.

^a Dos registos relacionados com a subcategoria “direitos / direitos cívicos”, 23 eram relativos à liberdade de expressão e 4 ao direito à greve.

Quanto à **primeira categoria**, que reúne 50,6% do total das referências, a expressão mais utilizada para caracterizar uma ditadura é a de *ditador*, com uma frequência de 43%. Apesar de alguns alunos afirmarem que nem todas as ditaduras possuem um ditador (“nem sempre uma ditadura tem um ditador”, WC.D.D6), uma grande parte dos alunos discorda, referindo a importância do mesmo (“sem ditador não há ditadura”, WC.D.C7). Existem ainda excertos relacionados com as funções e ações de um ditador, o qual é definido como uma pessoa que “exerce controlo autoritário sobre o país” (WC.D.D1), “que comanda no país” (II.C10), que tem “todos os poderes” (WC.C.C3), que “acha que todos devem segui-lo” (II.D1), que “exclui muitos direitos” (II.D1) e “não deixa a outra ser livre” (II.D15). Também Catroga (2011), refere a relevância do ditador, que concentra em si os poderes, podendo ser concretizado num magistrado ou num grupo. Existem ainda oito referências a Salazar como ditador.

Observam-se registos relacionados com uma segunda característica, a *autoridade*, através de expressões que evidenciam obrigatoriedade – “algo que obrigam a fazer” (II.C1), ou os efeitos em caso de desobediência – “porque se não morriam” (II.C4). Por oposição, os alunos definem o conceito de liberdade como “sem ninguém mandar em

nós” (WC.B.C6) e “sem ninguém ao nosso redor a fazer mal” (WC.B.C8). Importa ainda mencionar que existem divergências na caracterização de ditadura enquanto *regime*. Alguns alunos afirmam que “ditadura e monarquia são formas de governo diferentes” (WC.C.D9), havendo uma impossibilidade de existirem em simultâneo, outros associam a ditadura a regimes em que pode existir “um presidente ou um rei” (WC.C.C4).

Em relação à **segunda categoria** (*Repercussões e Consequências...*), com 34,6% do total das referências, metade destes 54 registos mencionam limitações aos direitos cívicos em regimes ditatoriais (50,0%), sendo que, destes, 85,2% fazem referência à liberdade de expressão e 14,8% ao direito à greve. Já 29,6% e 20,4% dos registos mencionam, respetivamente, a impossibilidade de escolha/voto e as restrições à liberdade, enquanto valor. Ao analisar a Tabela 2, verificamos a importância dada, pelos alunos, aos direitos cívicos, nomeadamente à liberdade de expressão, sendo a segunda subcategoria com mais registos. Podemos comparar estes resultados com a investigação de Santos (2023, p. 78), que analisa as representações de alunos sobre a democracia. Se o conceito de ditadura é caracterizado, nesta investigação, por “não [haver] liberdade de expressão” (II.C16), verificamos que, no seu estudo, mais de 40% dos registos utilizados para definir democracia se relacionam com a palavra *expressão* (“as pessoas podem expressar as suas opiniões”), concluindo-se que existe uma coerência entre os dois estudos.

Por último, a **terceira categoria** (14,7%) representa a contextualização espaciotemporal da noção de ditadura. Apesar de cerca de 60% dos registos caracterizarem a ditadura como algo próximo, cerca de 40% associa-a a algo distante (“antigamente”, II.D2). É relevante mencionar a utilização de casos reais e conhecidos pelos alunos (“na coreia do norte está a haver agora”, IF.C1), confirmando a importância de aprender e associar conteúdos escolares a estudos de caso e de figuras concretas (Pagès, 2012). Importaria analisar se os alunos consideram as ditaduras algo distante como consequência de falta de conhecimento atual ou por considerarem algo impossível de acontecer perto de si devido ao regime democrático vivido no seu país. A presença de vários registos que referem o conhecimento de que “existem alguns países onde há regime ditatorial” (AD2), referindo casos atuais, como “Coreia do Norte” (AD7) e “perú” (AC2), induz-nos a concluir, apesar de sem certeza, de que seja a segunda opção. Pensamos também que é importante estudar e refletir com os alunos sobre ditaduras atuais e casos

no passado em que os direitos humanos foram restringidos ou mesmo desrespeitados, como foi feito durante o tempo da nossa intervenção na sala de aula (*cf.* Anexo JJ).

Podemos, então, concluir que, nas representações dos alunos sobre o conceito de ditadura, as noções de ditador e de (falta de) liberdade de expressão são as mais relevantes. Para os alunos, parece ser evidente a relação deste conceito com a imposição de autoridade e de consequências sociais. Em síntese, são de reter três ideias essenciais:

- I. a personificação do regime político na figura de um “ditador”;
- II. as restrições aos direitos e às liberdades cívicas, com particular destaque para a liberdade de expressão e de escolha eleitoral/voto;
- III. o recurso à exemplificação de casos que são próximos dos alunos geograficamente e no tempo.

10.2. Temas controversos e a construção do conhecimento histórico

Para responder ao segundo objetivo desta investigação, *Analisar o processo de desconstrução do conhecimento histórico entre os alunos do 2.º CEB a partir de conceitos/ temas controversos*, iremos (i) refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem implementado, fundamentando, quando justificado, através da avaliação formativa do desempenho dos alunos ao longo da UD, e (ii) avaliar os resultados da ficha de avaliação da UD. Ou seja, neste ponto, pretendemos perceber se e como é que a aprendizagem com base em temas controversos contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos na disciplina de HGP.

Primeiro, pensamos ser importante demonstrar que o trabalho com base em QSR ou TC é possível em todo o 2.º CEB e não apenas ao abordar o tema do Estado Novo. Para isso, elaborámos um quadro com algumas propostas de QSR/TC para trabalhar de acordo com os vários temas previstos no currículo nacional, mais concretamente, com os temas apresentados nos domínios das Aprendizagens Essenciais de HGP (Tabela 3).

Refletindo agora sobre o processo de ensino-aprendizagem implementado, importa mencionar que, após a determinação dos conteúdos a leccionar e dos objetivos

de aprendizagem que pretendíamos que os alunos desenvolvessem (*cf.* Anexo RR), definimos a tipologia de atividades que iríamos realizar, planejando, depois, uma Unidade Didática (UD) que correspondesse às finalidades em questão (*cf.* Anexo UU). A avaliação formativa do desempenho dos alunos durante as aulas foi feita a partir dos indicadores de avaliação, com base nas tarefas realizadas e em grelhas de observação, numa escala quantitativa de 0 a 3 (*cf.* Anexo BBB). Os dados recolhidos na ficha de avaliação sumativa foram organizados e tratados de acordo com os objetivos da UD e de acordo com as competências requeridas em cada questão, permitindo determinar uma taxa de sucesso para cada objetivo e para cada competência (*cf.* Anexo CCC).

Tabela 3

Relação entre conteúdos previstos no 2.º CEB e Questões Socialmente Relevantes/Temas Controversos

Temas de HGP (Domínios)	Possíveis QSR ou TC a abordar
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal	A influência dos primeiros povos na cultura portuguesa atual
Portugal do século XIII ao século XVII	Diversidade cultural e migração
Portugal do século XVIII ao século XIX	A estrutura social de Lisboa refletida na estrutura urbana da baixa pombalina
Portugal do século XX	Conceito de ditadura
Portugal Hoje	Causas do atraso português

Nota. Retirado das Aprendizagens Essenciais de HGP do 2.º CEB. Construção da Autora.

A UD estava organizada em três etapas, com base nas propostas de (i) Santisteban (2011), no trabalho a partir de problemas sociais, e de (ii) Dias (2019), na construção do conhecimento histórico, explicitadas nos capítulos 7 e 8 deste relatório, respetivamente. Apesar de Santisteban (2011) destacar quatro etapas na abordagem por problemas, tendo em conta que nos baseámos no modelo indutivo para abordar o conceito de ditadura e tendo em conta a importância dada aos conhecimentos prévios, organizámos a UD nas seguintes etapas: (i) recolha de ideias prévias e questionamento inicial; (ii) processo de investigação sobre o Estado Novo, enquanto caso de estudo, contendo a fase documental e a fase de compreensão; e (iii) elaboração de conclusões e comunicação das mesmas. Assim, foi possível coordenar as metodologias propostas para ambas as aprendizagens,

garantindo que a estrutura do trabalho definido para desenvolver o tema controverso em questão proporcionaria a aprendizagem dos conhecimentos históricos pretendidos.

Na **primeira etapa**, os conhecimentos prévios foram recolhidos através do Inquérito Inicial, do World Café e do Momento de Questionamento Inicial relativo a um vídeo do Estado Novo. As aulas seguintes, referentes ao processo de investigação sobre o Estado Novo, foram organizadas a partir das ideias prévias dos alunos. Por exemplo, os dados recolhidos no Momento de Questionamento Inicial foram tratados e organizados em categorias (*cf.* Anexo DDD), que originaram, depois, os três debates implementados durante as semanas de intervenção. Desta forma, garantiu-se que, não só as aulas incorporaram os conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando respostas às suas dúvidas, mas que os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre os mesmos, confirmando-os ou aprofundando-os, ao longo do tempo e de forma contínua, e comunicá-los, novamente. Esta abordagem, quase circular, desde o questionamento, formulação de hipóteses iniciais e análise da informação recolhida até à elaboração de conclusões ou nova formulação de hipóteses, é característica do trabalho com base em problemas (Santisteban, 2011) e permite a consolidação de competências, pela constante reflexão e continuidade no tempo, essenciais à compreensão de conhecimentos (L'Ecuyer, 2021; Cruz et al., 2020).

A **segunda etapa** baseou-se na recolha e tratamento de dados a partir da análise de fontes histórico-geográficas, referentes aos cinco pilares do Estado Novo, descritos no capítulo 8. Estes são: Estado Forte, Valores “Deus, Pátria, Família”, Corporativismo, Autoridade do Estado e Imperialismo.

Sendo o trabalho a partir de TC caracterizado pela sua complexidade, destacam-se três dimensões a trabalhar nas tarefas realizadas: (i) o tratamento de várias fontes e dados, (ii) a problematização de situações, identificando a informação essencial e a acessória e (iii) a compreensão e explicação de diferentes perspetivas, por escrito e oralmente. Estas dimensões, que tiveram lugar na UD implementada, foram um contributo positivo para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e também para a aquisição de conhecimentos (Hortas & Dias, 2017) (*cf.* Anexo BBB).

Como exemplo de uma tarefa que incluiu (i) o tratamento de fontes e dados, podemos destacar a aula “Formação do EN e Pilares do EN”, em que os alunos analisaram vários tipos fontes, desde gráficos, documentos, imagens, vídeos, com o objetivo de compreender o contexto da formação do EN. Após a recolha, os alunos organizaram os dados, elaborando um esquema que sintetizasse e explicasse as causas da formação do EN. Nesta aula, o recurso a várias fontes diferentes permitiu uma melhor compreensão das características do tempo vivido e o relacionamento entre vários acontecimentos, o que se refletiu na taxa de sucesso de 70,2% (*cf.* Anexo BBB).

A tarefa “Constituição de 1933”, relacionada com o Pilar “Estado Forte”, (*cf.* Anexo FF) requeria que os alunos (ii) conseguissem extrair a informação essencial da fonte documental, e distingui-la da informação acessória, para que reconhecessem as mudanças políticas implementadas nesta constituição. A baixa taxa de sucesso nesta tarefa, de 55% (*cf.* Anexo BBB), pode ser explicada pela dificuldade que os alunos revelaram em raciocinar de forma indutiva e em explicar o seu raciocínio por escrito, duas características que estavam na base desta tarefa. Refletindo sobre a mesma, poderíamos tê-la construído de forma que guiasse os alunos no seu pensamento, com passos mais pormenorizados, ou realizando algumas discussões em grande grupo durante a sua realização, por exemplo, no final de cada grupo de questões.

Por último, a aula em que se abordou o Pilar “Corporativismo” permitiu a (iii) compreensão de diferentes perspetivas, através da comparação da análise da política económica do EN e da construção das obras políticas com a interpretação de fontes que apresentassem as difíceis condições de vida da população e dos trabalhadores, apresentando exemplos, como a proibição da greve, entre outras. Nesta aula, era necessário que os alunos mobilizassem e relacionassem conhecimentos aprendidos anteriormente, referentes ao Secretariado de Propaganda e aos valores sociais difundidos pelo EN, do Pilar “Deus, Pátria, Família”. A comparação de diferentes perspetivas teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, contudo estes revelaram dificuldade na mobilização de conceitos e relação entre si, o que explica a taxa de sucesso positiva, mas ainda no nível suficiente - 66,3% (*cf.* Anexo BBB). Ainda assim, verificamos que esta atividade foi muito importante para os alunos tomarem consciência dos conhecimentos adquiridos e ainda não adquiridos, e desenvolverem esta competência,

pois, na Ficha de Avaliação Sumativa, os objetivos específicos relacionados com estes pilares alcançaram a maior e a terceira maior taxa de sucesso – 96,0% e 85,9% (cf. Anexo CCC).

Como referido, nesta UD, utilizámos o modelo indutivo para trabalhar o conceito de ditadura. Ainda assim, procurámos promover, nas tarefas implementadas, diferentes tipos de raciocínio e modelos na utilização de fontes histórico-geográficas, para que a compreensão dos conhecimentos históricos em questão fosse mais profunda, não se baseando apenas na memorização (Santisteban & Pàges, 2011).

Por exemplo, na tarefa “Pilares do Estado Novo” (cf. Anexo II) os alunos, com base no *Raciocínio Dedutivo*, deviam, após a apresentação dos princípios do Estado Novo, analisar o discurso de Salazar de 28 de maio de 1936 e a imagem “Votai a Nova Constituição” e compará-los, identificando os seus elementos que se relacionavam com os pilares do EN. Já a tarefa “Estudo de Casos – Liberdade de Expressão” (cf. Anexo JJ) foi um caso de *Representação Conceptual*, proporcionando exemplos que ilustrassem conceitos já trabalhados e uma oportunidade para os alunos os consolidarem. Por último, através da questão “Será que Portugal é um país pequeno?” e da análise dos mapas de Portugal e “Império Português do Estado Novo”, na aula sobre o Imperialismo (cf. Anexo LL), procurámos despertar o interesse dos alunos, que colocaram questões e formularam hipóteses com base em conhecimentos prévios, situando-se esta tarefa, por isso, no modelo de *Produção de Hipóteses*. Da mesma forma, a análise inicial do gráfico “Imigrantes nas décadas de 60 e 70”, também na aula sobre o Imperialismo (cf. Anexo LL), serviu de motivação para a aprendizagem sobre a Guerra Colonial e consciencialização das ideias prévias dos alunos sobre o tema.

A **última etapa**, que consistiu na elaboração de conclusões e na comunicação das mesmas, compreendeu os três debates realizados (cf. Anexo MM) e a Ficha de Avaliação Sumativa (cf. Anexo CCC).

No subcapítulo 10.4, iremos debruçar-nos sobre os debates, fazendo uma análise mais extensiva, contudo, importa mencionar, agora, o seu contributo para o desenvolvimento dos conhecimentos. Ao contrário das tarefas escritas, o facto de os debates serem orais facilitou a argumentação por parte dos alunos, que se sentiram mais

confortáveis e motivados. Nos debates, metade da turma deveria refutar a afirmação e a outra metade defendê-la, através de argumentos e exemplos, relacionando vários conhecimentos. Em cada debate, o grupo que defendia e o grupo que refutava a afirmação mudava, o que obrigava os alunos a tentarem compreender posições com as quais nem sempre concordavam. Segundo Vygotsky (1978), o discurso e a comunicação do pensamento são essenciais para a compreensão do conhecimento e, sem estes, não pode haver uma aprendizagem consolidada. Também neste estudo, pudemos comprovar que os debates, através da exteriorização dos seus raciocínios, do recurso a exemplos concretos, da aplicação e relacionamento de conceitos histórico-geográficos aprendidos e da identificação de diferentes perspectivas, promoveram a consolidação da aprendizagem. Ainda assim, o facto de os alunos terem tido pouco tempo de preparação para os debates - 10 minutos no início da aula -, condicionou os resultados obtidos. Se as afirmações dos debates tivessem sido apresentadas na aula anterior, os alunos teriam mais tempo de reflexão e de preparação dos seus argumentos.

Por último, concentrar-nos-emos na análise dos resultados obtidos na **Ficha de Avaliação Sumativa**. A ficha de avaliação era composta por 17 itens, com questões de natureza fechada e aberta, que requeriam a análise de fontes, como mapas, imagens e documentos, e o tratamento de informação, relacionadas com a Formação do Estado Novo e os seus Pilares ideológicos.

Ao organizarmos os resultados obtidos consoante os objetivos específicos (*cf.* Anexo CCC), verificamos que os objetivos *Conhecer o Pilar “Deus, Pátria, Família”*, *Contextualizar a formação do Estado Novo* e *Conhecer o Pilar “Corporativismo”* obtiveram maiores taxas de sucesso – 96,0%, 88,3% e 85,9%, respetivamente. Como dito anteriormente, destacamos a importância de tarefas que exijam a análise de fontes e tratamento de dados e a compreensão de diferentes perspectivas, mobilizando e relacionando conceitos aprendidos. Uma estratégia vantajosa que requer estas capacidades são os mapas conceptuais. Refletindo sobre o processo de ensino implementando, o recurso a estes mapas conceptuais durante a UD teria sido muito positivo para a consolidação das aprendizagens dos alunos.

Já os objetivos *Reconhecer as principais mudanças políticas introduzidas pela Constituição de 1933* e *Conhecer o pilar “Autoridade do Estado”* obtiveram as piores taxas de sucesso – 55,9% e 56,2%, respetivamente. Podemos relacionar os baixos resultados obtidos com a natureza aberta das questões correspondentes a estes objetivos, já que a maior fragilidade de ambas as turmas eram as competências relacionadas com a escrita. Ao analisarmos também a tabela “Avaliação da Ficha Sumativa – Competências” (cf. Anexo CCC), observamos que a competência “Comunicação” tem a menor taxa de sucesso – 47,9%. Ao invés de diminuir o número de questões abertas nas avaliações, ou seja, questões cuja resposta não é imediata, pensamos que teria sido benéfico proporcionar um ensino explícito, ao longo do estágio, e um acompanhamento mais pessoal dos alunos no desenvolvimento desta competência, o que não foi feito (Hortas & Dias, 2017).

Por fim, em resposta ao objetivo *Analisar o processo de desconstrução do conhecimento histórico entre os alunos do 2.º CEB a partir de conceitos/ temas controversos*, podemos concluir que o trabalho com base em temas controversos contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos na disciplina de HGP. Numa tentativa de refletir sobre esta conclusão, importa mencionar que:

- I. a estrutura do trabalho na abordagem por problemas sociais é semelhante à estrutura do trabalho para a construção do conhecimento histórico, dando-se ênfase à mobilização de conhecimentos prévios e contínua reflexão e confirmação sobre conceitos aprendidos;
- II. por ser complexo, o trabalho por TC promove a reflexão, que é essencial para uma aprendizagem consolidada, mas também a análise de fontes e o tratamento de informação e a compreensão de diferentes perspetivas, competências que estão na base da aprendizagem de história e geografia;
- III. é necessário desenvolver competências e consolidar conceitos através da sua aplicação em contextos e tarefas diversas, ao longo do tempo, garantindo não apenas a memorização, mas uma verdadeira compreensão total dos mesmos

Como González et al. (2020), defendemos o ensino da história e geografia a partir de uma problematização da realidade social, em que os alunos *fazem história* através da

compreensão do passado, de modo a compreender o presente, com vista ao futuro. No caso deste estudo, a oficina da história concretizou-se a partir da (des)construção de um conceito controverso – a ditadura – a partir do qual os alunos mobilizaram os seus conhecimentos prévios, construíram aprendizagens significativas e foram convidados a refletir sobre a diferença entre um regime ditatorial e um regime democrático.

O primeiro ponto, que se confirmou nesta investigação, foi tentar compreender o passado, para conhecer o presente (Vilar, 1985):

na medida em que o passado humano é mal conhecido, mal interpretado, os homens, e os agrupamentos humanos, têm uma visão incorrecta do seu próprio *presente* e do seu *futuro*. E, como é óbvio, isto tem também um alcance prático (p. 28, itálicos do autor).

No próximo subcapítulo, iremos refletir sobre o trabalho realizado com os alunos e o desenvolvimento da sua capacidade de compreender os fenómenos no domínio da História e da Geografia, a partir da relação entre o presente/ passado e o futuro.

10.3. Refletir entre o passado e o futuro

Este ponto tem como objetivo *analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade*, com base nos dados recolhidos nas duas últimas questões do Inquérito Final – *Achas que Portugal pode voltar a ter uma ditadura como o Estado Novo? Porquê?* e *O que sentirias se vivêssemos hoje numa ditadura em Portugal?*

Já observado, no último ponto, o conhecimento dos alunos sobre o passado – o seu saber histórico-geográfico –, pretendemos, neste subcapítulo, analisar a sua relação com o presente, – o seu pensamento histórico-geográfico. Ou seja, de que forma os alunos mobilizam os seus saberes para explicar a realidade, a atualidade, na sua dimensão espaciotemporal (Dias, 2019). Assim, neste objetivo, tendo em conta que o pensamento social inclui o saber descrever a realidade até à sua compreensão e intervenção sobre a mesma, pretende-se (i) analisar as suas concepções sobre ditadura na atualidade e (ii) analisar a mobilização dos conhecimentos histórico-geográficos aprendidos durante a UD sobre o Estado Novo pelos alunos na compreensão do presente. Foram estas metas que delinearão a análise de dados, descrita abaixo.

Este objetivo sustenta-se ainda na afirmação de Dias (2019) de que o ensino de HGP não se esgota em conhecer o passado, mas em conhecer o passado de forma a compreender o presente, com vista ao futuro, através de “uma História que mobiliza o presente interrogado para fazer pontes entre o passado e o futuro” (p. 85). Como afirma Bloch: “Se fosse antiquário, só teria olhos para as velharias. Mas sou um historiador. É por este motivo que amo a vida” (Bloch, 2021, p. 103).

Para responder a este objetivo, realizámos uma análise estatística e uma análise de conteúdo, com base nos dados recolhidos nas duas questões da segunda parte do Inquérito Final, já apresentadas acima, que foi realizado individualmente e por escrito, no final da unidade didática sobre o Estado Novo.

Relativamente à análise estatística, após a recolha de dados, realizámos um tratamento quantitativo dos mesmos em ambas as questões do IF (*cf.* Anexo EEE), que nos permitiu uma visão objetiva sobre os mesmos, (i) analisando as suas concepções sobre a implementação de uma ditadura na atualidade, nomeadamente, (a) quantos alunos consideram que Portugal pode voltar a ter uma ditadura e (b) quantos revelam sentimentos positivos em relação a uma nova ditadura em Portugal e (ii) analisando quantos alunos mobilizaram conhecimentos abordados nas aulas relacionadas com o Estado Novo na sua reflexão sobre o presente/futuro. Este tratamento quantitativo conduziu, depois, à construção da Tabela 4, apresentada abaixo.

Tabela 4

Representações dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade – Análise Estatística

	Categorias	Freq. N.º	Fr (%)
Implementação de uma ditadura na atualidade (Q2)	Considera que Portugal pode voltar a ter uma ditadura	8	29,6%
	Considera que Portugal não pode voltar a ter uma ditadura	19	70,4%
	Total	27	100%
Implementação de uma ditadura na atualidade(Q3)	Revela sentimentos positivos	0	0,0%
	Revela sentimentos negativos	26	96,3%
	Indiferenciado	1	3,7%
	Total	27	100%
Mobilização de conceitos histórico-geográficos (Q2)	Justifica a sua opinião, mobilizando conceitos	17	63,0%
	Justifica a sua opinião	8	29,6%
	Não justifica	2	7,4%
	Total	27	100%
Mobilização de conceitos histórico-geográficos (Q3)	Justifica a sua opinião, mobilizando conceitos	15	55,6%
	Justifica a sua opinião	3	11,1%
	Não justifica	9	33,3%
	Total	27	100%

Nota. Inquérito por questionário. Construção da autora.

Posteriormente, de forma a analisar e refletir sobre os conceitos histórico-geográficos mobilizados, realizámos a análise de conteúdo. Esta análise qualitativa permitiu-nos compreender melhor os resultados quantitativos obtidos (Coutinho, 2014). Após a recolha de dados, estes foram organizados em tabelas (*cf.* Anexo FFF), a partir das quais realizámos análises de conteúdo (*cf.* Anexo GGG). Numa síntese final, apresentamos as categorias definidas e as respetivas frequências contabilizadas a partir das respostas dos alunos (Tabela 5). As categorias da análise de conteúdo deste objetivo de investigação, assim como as subcategorias, foram definidas *a priori*, pois optámos por mobilizar as categorias definidas no Inquérito Inicial, para poder perceber melhor a evolução registada em relação ao conceito de ditadura.

Tabela 5

Representações dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade – Análise Documental

Categorias	Subcategorias	IF. Q2	IF. Q3	Total - Categorias		Total - Subcategorias	
		Freq. N.º	Freq. N.º	Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura (a privação da liberdade)	Direitos / direitos cívicos	8	11	34	53,1%	19	55,9%
	Escolha / eleições-voto	5	1			6	17,6%
	Valor / liberdade	3	6			9	26,5%
	Sub-Total						34
Caracterização de Ditadura	Ditador / poder	8	1	24	37,5%	9	37,5%
	Autoridade / repressão	1	7			8	33,3%
	Regime / centralismo	6	1			7	29,2%
	Sub-Total						24
Contextualização espaciotemporal	Próximo / presente	0	0	6	9,4%	0	0,0%
	Distante / passado	3	3			6	100,0%
	Sub-Total						6
Totais		34	30	64	100,0%	64	

Nota. Inquérito por questionário. Construção da autora

Podemos observar, na Tabela 4, na categoria *Implementação de uma nova ditadura Q2*, que a maioria dos alunos (70,4%) considera que Portugal não pode voltar a ter uma ditadura. Da mesma forma, na Tabela 5, na *Caracterização espaciotemporal*, os registos analisados descrevem este conceito como algo distante e não próximo.

Ao comparar estes dados com as concepções dos alunos no início do estágio, verificamos que houve um aumento de alunos que caracterizaram a ditadura como algo distante, o que não era esperado, pois, no World Café, apenas 35,2% dos registos a

descreviam como distante. Podemos questionar, tal como feito na subcapítulo 10.1. se os alunos consideram as ditaduras distantes como consequência de falta de conhecimento atual, por incapacidade de mobilizarem o seu conhecimento na compreensão do presente ou por considerarem algo impossível de acontecer perto de si devido à experiência passada do regime ditatorial e ao atual regime democrático vivido no seu país.

Na tentativa de compreender este aumento na caracterização de ditadura como distante, refletimos sobre alguns excertos dos alunos que justificam a distância: “como se esforçaram muito para sair de lá” (IF2.C12); “agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse (IF2.C7); “o povo não vai deixar porque nós aprendemos com o passado” (IF2.C13). Estes excertos refletem que os alunos consideram o conhecimento sobre o passado importante e influente nas escolhas e ações sobre o presente, o que nos induz a concluir que seja a última hipótese – que a experiência de um regime ditatorial no passado e o atual regime democrático impossibilitem uma nova ditadura em Portugal. Por oposição, um dos alunos que caracterizou a ditadura como algo próximo, fundamentou a sua resposta exatamente no facto de “as pessoas andarem sem consciência” (IF2.D13). Assim, estes excertos levam-nos a confirmar, não só a nossa tese de que o trabalho a partir de temas controversos e o conhecimento sobre o passado providenciam capacidades na interpretação da realidade e construção do futuro, mas que os próprios alunos têm consciência do mesmo (Cachinho, 2019).

Apesar de haver alguma divergência na caracterização espaciotemporal de ditadura, na Questão 3 do IF – *O que sentirias se vivéssemos hoje numa ditadura em Portugal?* –, nenhum aluno reagiu de forma positiva a uma possível ditadura atualmente, como verificamos na Tabela 4, na **categoria Implementação de uma ditadura Q3** (“sentiria medo”, IF3.C2; “sentir-me-ia desiludido”, IF3.C5; “sentiria presa”, IF3.D11).

Nas **categorias Mobilização de conceitos histórico-geográficos**, da Tabela 4, podemos observar que 63% dos alunos, na resposta à Questão 2 do IF, e 55,6% dos alunos, na resposta à Questão 3, mobilizaram conceitos histórico-geográficos para justificar e explicar as suas opiniões e juízos de valor. Podemos ainda complementar esta informação, com base na Tabela 5, afirmando que 34 dos registos (53,1%) se relacionam com as *Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura* e 24 (37,5%) com a *Caracterização de Ditadura*. Apenas 9,4% dos alunos, na resposta à Questão 2 do IF, não

justificou a sua opinião, o que pensamos ser um bom resultado. Relativamente à Questão 3 do IF, observa-se uma maior percentagem de alunos que não justificaram a sua resposta.

Na primeira categoria da Tabela 5, ***Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura***, destacam-se, tal como anteriormente (cf. Subcapítulo 9.1.), as referências aos direitos cívicos – 55,9% –, nomeadamente, ao conceito de *liberdade de expressão* (“não tínhamos liberdade de expressão”, IF2.C11), de *censura* (“a censura era muito mau”, IF2.D9) e de *greve* (“sentiria muitas diferenças de hoje em dia como greves”, IF3.C3), trabalhados nas aulas. Podemos relacionar o elevado número de referências e mobilização de conceitos nesta subcategoria com a elevada taxa de sucesso, 77,8%, do objetivo da UD em que foram abordados estes conceitos - *Conhecer o pilar “Autoridade do Estado”* (cf. Anexo BBB). Já na subcategoria *Escolha/ eleições-voto*, com 17,6% dos registos, uma aluna refere a candidatura de Umberto Delgado, caso que foi explorado em sala de aula (“as eleições iam ser roubadas como Umberto Delgado”, IF3.C7), como exemplo. Da mesma forma, podemos relacionar o menor número de referências e mobilização de conhecimentos nesta subcategoria com a baixa taxa de sucesso, 51,8%, do objetivo da UD em que foram abordados estes conceitos – *Reconhecer as principais mudanças políticas introduzidas pela Constituição de 1933*. Observam-se ainda 26,5% de registos relacionados com a limitação de *Liberdade* presentes nos regimes ditatoriais e a sua tristeza ou revolta pela possível experiência da mesma: “sentir-me-ia triste por não ter liberdade” (IF3.D12), “sentir-me-ia revoltada” (IF3.C8).

Já na categoria ***Caracterização de Ditadura***, destaca-se, com maior frequência – 37,5% –, o conceito de *ditador / poder*. Também os dados recolhidos no início do estágio (cf. Subcapítulo 9.1.) refletem a relevância dada ao ditador, cuja categoria obteve o maior número de registos. Do mesmo modo, Arendt (2024), caracteriza uma ditadura pela sua hierarquização vertical, cujo poder se centraliza no ditador, com um só partido. Ao analisarmos os registos enquadrados nesta subcategoria, podemos compreender que os alunos mobilizaram conhecimentos adquiridos nas aulas, descrevendo a atualidade como a situação oposta ao Estado Novo, pois, enquanto este é descrito como uma “ditadura que só tem 1 partido” (IF3.C13) em que “os poderes eram só de um partido” (IF2.C1), a atualidade é descrita como tendo “os poderes estão separados” (IF2.C1).

Como consequência da importância dada ao ditador e a quem está no poder, vários alunos deram também destaque aos governantes atuais, depositando neles a responsabilidade e a escolha da implantação de uma nova ditadura ou o seu impedimento (“um novo partido”, IF2.C3; “não se sabe que a outra pessoa que volte a fazer coisas más como António Oliveira Salazar”, IF2.C6; “não são os mesmos presidentes”, IF2.C4; “agora os direitos humanos são mais valorizados pelo governo”, IF2.D11; “os políticos não vão deixar pensamentos ditatoriais e muito menos que só haja um partido”, IF2.C12). Contudo, outros alunos colocam esta responsabilidade nos cidadãos, no povo – característica de um regime democrático (“agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse”, IF2.C7; “o povo não vai deixar”, IF2.C13; “agora os presidentes vão ser escolhidos com votos logo o povo nunca iria votar numa pessoa má”, IF2.C2). Refletindo sobre os registos, podemos concluir que os alunos não só foram capazes de mobilizar conhecimentos, como se fundamentaram nos mesmos para refletirem sobre o presente e construir uma ponte entre passado e futuro (Dias, 2019).

Ainda assim, pensamos que seria interessante investigar de forma mais profunda se, identificando eles o contexto e as condições em que surge uma ditadura, como apresentado acima, os alunos sentem necessidade de adotar alguma ação ou intervenção sobre o meio social e que ação seria. Desta forma, poderíamos obter uma análise mais profunda da sua consciência histórico-geográfica e de que forma é que os seus conhecimentos e reflexões conduzem, então, a uma ação cívica, de forma fundamentada.

Importa, por último, mencionar a referência à “PIDE” (IF2.C13), relacionada com a *Autoridade*, cuja frequência foi 33,3%. Comparando os resultados entre esta análise de conteúdo e a análise feita no subcapítulo 10.1., ambas as subcategorias *Regime* apresentaram o menor número de registos, neste caso, 29,2%.

Como conclusão da *análise da capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade*, afirmamos que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos na reflexão sobre a atualidade, construindo uma ponte entre o passado e o futuro, e que estes tiveram influência na sua interpretação da realidade. Como Santisteban (2019) defende, demonstrámos, nesta investigação, que a sua consciência histórico-geográfica e a relação entre o mundo e os

conhecimentos escolares foram desenvolvidos. Resta-nos, agora, questionar se o seu pensamento crítico foi também desenvolvido.

10.4. O ensino-aprendizagem em HGP e o Pensamento Crítico

Neste último capítulo, cujo objetivo é *refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da HGP para a construção do Pensamento Crítico*, iremos analisar o desenvolvimento desta competência, através dos dados recolhidos nos debates (Tabela 6) e das grelhas de avaliação do desempenho dos alunos durante a unidade didática do Estado Novo (Tabela 7), refletindo sobre as tarefas e o trabalho realizado durante as aulas.

Durante a UD, foram realizados três debates (*cf.* Anexo UU), cujos temas foram definidos a partir da recolha e análise de dados no Momento de Questionamento Inicial (*cf.* Anexo DDD). Apresentamos as frases que foram debatidas: “Salazar era quem tinha mais poder, governava acima de todos e sozinho” (1.º debate); “A Mocidade Portuguesa e a Propaganda do Estado Novo permitiam que cada cidadão tivesse uma educação melhor e fosse mais informado para poder intervir mais conscientemente na sociedade” (2.º debate); “As medidas do Estado Novo melhoraram a vida da população portuguesa, por isso, Salazar governou durante muitos anos” (3.º debate). Após a realização dos debates, realizou-se a transcrição dos mesmos (*cf.* Anexo HHH) e foi realizada uma análise de conteúdo para cada debate (*cf.* Anexo III). Por fim, elaborámos uma síntese final (Tabela 6), em que apresentamos as categorias definidas e as respetivas frequências contabilizadas a partir das respostas dos alunos. As categorias foram definidas *a priori*, com base no quadro teórico de referências apresentado no capítulo 8, em definimos o PC em seis dimensões, sob a estrutura de objetivos: (i) problematizar situações, sintetizando a informação relevante; (ii) organizar informação recolhida, contextualizando os acontecimentos, no espaço e no tempo; (iii) Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos; (iv) Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida; (v) Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a; (vi) Nomear soluções para problemas identificados.

Durante a UD de HGP, realizámos diversas atividades e tarefas que, com base em conhecimentos histórico-geográficos, tinham como objetivo a mobilização e desenvolvimento do Pensamento Crítico, por parte dos alunos. Através da observação

direta destas atividades, com base em grelhas de observação, e da pesquisa documental das tarefas que os alunos realizaram, pudemos avaliar o desenvolvimento desta competência, organizando os dados numa Grelha de Avaliação do PC – a Tabela 7. Em anexo (cf. Anexo JJJ) é apresentada a tabela mais detalhada, em que as tarefas realizadas são explicitadas e organizadas segundo a dimensão do PC que mobilizavam, assim como as respetivas taxas de sucesso do Pensamento Crítico dos alunos em cada atividade.

Tabela 6

Análise do desenvolvimento do Pensamento Crítico – Debates

Categorias	Categorias	1.º Debate		2.º Debate		3.º Debate		SubTotal		Total (Categorias)	
		Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %	Freq. N.º	Freq. %
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura (a privação da liberdade)	Problematizar situações, sintetizando a informação	3	27,3%	4	36,4%	4	36,4%	11	100,0%	11	13,8%
	Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e no tempo	3	15,0%	8	40,0%	9	45,0%	20	100,0%	20	25,0%
	Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	2	22,2%	3	33,3%	4	44,4%	9	100,0%	9	11,3%
	Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da	2	16,7%	3	25,0%	7	58,3%	12	100,0%	12	15,0%
	Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando	4	18,2%	9	40,9%	9	40,9%	22	100,0%	22	27,5%
	Nomear soluções para problemas identificados	2	33,3%	3	50,0%	1	16,7%	6	100,0%	6	7,5%
	Total (Debates)	16	20,0%	30	37,5%	34	42,5%			80	100,0%

Nota. Debates. Construção da autora.

Tabela 7

Análise do Desenvolvimento do Pensamento Crítico – Tarefas (Grelha de Avaliação)

Avaliação do Desempenho dos Alunos nas Aulas - Pensamento Crítico																	
Objetivos	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante			Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e no tempo		Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos				Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida				Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando		Nomear soluções para problemas identificados	
	2.0	2.1 ^a	2.3	2.0 ^a	2.6 ^a	2.2	2.3	2.4 ^a	2.5 ^a	2.0 ^a	2.1 ^a	2.4	2.5	2.0 ^a	2.4 ^a	2.4 ^a	2.5 ^a
Tarefas / Atividade	2.0	2.1 ^a	2.3	2.0 ^a	2.6 ^a	2.2	2.3	2.4 ^a	2.5 ^a	2.0 ^a	2.1 ^a	2.4	2.5	2.0 ^a	2.4 ^a	2.4 ^a	2.5 ^a
Pontuação obtida	129	141	138	89	87	27	36	38	37	67	87	94	84	63	65	64	63
Pontuação máxima	168	168	168	126	126	42	42	42	42	126	126	126	126	84	84	84	84
Taxa de Sucesso (%)	76,8%	83,9%	82,1%	70,6%	69,0%	64,3%	85,7%	90,5%	88,1%	53,2%	69,0%	74,6%	66,7%	75,0%	77,4%	76,2%	75,0%
Taxa de Sucesso (%)	81,0%			69,8%		82,1%				65,9%				76,2%		75,6%	
Taxa de Sucesso (%)	75,2%																

Nota. Observação direta e pesquisa documental. Construção da autora.

^a As tarefas encontram-se em anexo no relatório.

Na Tabela 6, podemos observar, ao longo dos debates, um crescimento do número de unidades de registos que revelam a mobilização do Pensamento Crítico. Enquanto, no 1º debate, identificamos apenas 18,9% dos registos, no 3º debate, identificamos já 41,1%

dos registos. Ao observar as categorias, das quais destacamos, especialmente, *Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e no tempo e Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida*, podemos também verificar um aumento dos mesmos. Contudo, a categoria *Nomear soluções para problemas identificados* é uma exceção a este desenvolvimento.

Na Tabela 7, relativa ao desenvolvimento do Pensamento Crítico nas tarefas em sala de aula, observamos também uma taxa de sucesso positiva – 75,2% –, que cresceu durante a unidade didática. Com maior taxa de sucesso, identificamos as seguintes dimensões do PC: *Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos* e *Problematizar situações, sintetizando a informação relevante*.

Curiosamente, ao analisar as Tabelas 6 e 7 podemos verificar que as categorias, nos debates (Tabela 6), que apresentaram um maior desenvolvimento foram as categorias que nas tarefas, na grelha de avaliação (Tabela 7), obtiveram uma menor taxa de sucesso. Este resultado inesperado leva-nos a refletir que ou a componente escrita das tarefas foi uma dificuldade que provocou consequências nas taxas de sucesso das mesmas ou que as tarefas realizadas, antes do debate final, promoveram a consciência dos alunos sobre as suas dificuldades e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência em questão.

Após uma análise geral, iremos analisar cada dimensão do Pensamento Crítico.

Na primeira dimensão, *Problematizar situações, sintetizando a informação relevante*, na Tabela 6, observamos uma frequência de registos estável e mediana nos três debates, 27,3%, 36,4% e 36,4%. Na Tabela 7, verificamos uma taxa de sucesso no nível bom, 81,0%. Como contributo para esta taxa, destacamos algumas tarefas, entre as quais, (i) a Tarefa “Constituição de 1933” (2.1.), que proporcionou, através da revisão a pares, a discussão e problematização de uma situação concreta, e (ii) a “pausa de 3 minutos”, concretizada através das sínteses feitas pelos alunos na atividade da Problematização das Condições de Vida da População (2.3.), durante a análise de fontes (Lopes & Silva, 2020).

Contudo, ao contrário do esperado, os alunos, no 2.º debate, centraram-se na primeira parte da afirmação, ou seja, nos conhecimentos sobre a Mocidade Portuguesa e a Propaganda, não sendo capazes de problematizar o contexto, referindo a segunda parte da afirmação, de que as pessoas “não seriam livres para intervir na sociedade, devido aos

mecanismos de repressão”. Apenas um aluno referiu a limitação da “liberdade de expressão” (D2.23). Podemos justificar este acontecimento pela proximidade que os alunos sentiram em relação ao tema da educação por ser próximo da sua realidade, já que se refere a crianças e a jovens. Ao analisar os resultados da Ficha de Avaliação Sumativa (cf. Anexo CCC), podemos ainda relacionar esta dificuldade sentida no debate com a baixa taxa de sucesso – 56,2% –, no objetivo *Conhecer o Pilar “Autoridade do Estado”*, em que se insere a falta de liberdade. Esta relação leva-nos a concluir que a dificuldade na aquisição dos conhecimentos históricos conduziu a uma dificuldade na aplicação do Pensamento Crítico, mais concretamente, na problematização de uma situação.

Aplicando o mesmo raciocínio, mas na situação contrária, podemos relacionar a categoria *Organizar informação recolhida, contextualizando acontecimentos, no espaço e no tempo*, em que os alunos mobilizaram conhecimentos relacionados com a Guerra Colonial (“os que não queriam lutar, tinham de ir para a Guerra Colonial na mesma”, D3.11) e que apresenta uma evolução muito positiva, de 15,0%, no 1.º debate, para 45,0%, no 2.º debate, com a alta taxa de sucesso do Objetivo *Conhecer o Pilar “Imperialismo”* – 73,7%. Nesta situação, a aquisição de conhecimentos históricos conduziu à consolidação do Pensamento Crítico.

Ainda sobre esta dimensão, importa mencionar que a análise da realidade total, enquanto fenómeno multi-escalares, para a compreensão do passado, através de fontes, revelou-se quase constante durante as aulas, o que estimulou a organização dos dados recolhidos, organizando-os no tempo e no espaço, contribuindo para o desenvolvimento do PC (Dias, 2019). Salientamos a importância da elaboração de esquemas e de mapas conceptuais que permitem a organização lógica e contextualizada de dados, neste caso, do esquema “Pilares do Estado Novo” (2.0), realizado com os alunos, ao longo da UD.

O objetivo *Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos*, que também apresentou um aumento no número de registos, ao longo dos debates, desde 22,2% para 44,4%, é essencial quer no PC – sendo a realidade um fenómeno complexo, esta implica a integração de várias perspetivas –, quer em HGP – a história baseia-se na compreensão da realidade, com recurso ao passado. Como afirmado anteriormente, nos debates, metade da turma deveria refutar a afirmação e a outra metade defendê-la, através de argumentos e exemplos, mobilizando vários conhecimentos. Em

cada debate, o grupo que defendia a afirmação e o grupo que a refutava alternava, conduzindo os alunos a tentarem compreender posições com as quais nem sempre concordavam, o que teve um impacto positivo no desenvolvimento desta competência.

Podemos ainda afirmar que o processo de aprendizagem implementado em HGP, nesta UD, através do trabalho com base em estudo de casos e na apresentação de figuras históricas individuais (2.4.), promoveu nos alunos a necessidade e a capacidade de procurar informação adicional – cuja taxa de sucesso foi 82,1% – com o objetivo de obter uma visão mais completa da realidade, como comprovamos na análise dos debates (“eles até podiam ter mais escolas e hospitais e casas mas mesmo assim não tinham outras coisas importantes, por exemplo, não tinham liberdade para dizer o que quisessem ou não podiam escrever nos jornais o que quisessem”, D3.4). Alguns alunos revelaram mesmo terem consciência da importância desta competência, chegando a afirmar que, no tempo do EN, devido à Propaganda, as pessoas “não estão a ver como é a sociedade na realidade, eles estão a ver como é que seria uma expectativa de Salazar para a sociedade” (D2.20). Contudo, alguns alunos ainda revelaram dificuldade em mobilizar conhecimentos e em aplicar a capacidade de procurar informação de forma a obter uma compreensão total da realidade (“Eu discordo porque as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade, D2.1”), comprovando a afirmação de L’Ecuyer (2024), de que quando sabemos pouco, tendemos a ler os outros pelo filtro da nossa própria ignorância ou dos nossos preconceitos.

A categoria ***Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida*** é a terceira categoria com maior número de registos nos 3 debates, 15,0% dos registos totais, e a categoria que revela um maior desenvolvimento do Pensamento Crítico, já que no 1.º debate, obteve 16,7% dos registos, no 2.º debate, 25,0%, e, no 3.º debate, 58,3%. Contudo, esta foi a categoria com pior taxa média de sucesso, 65,9%, durante as aulas da UD. Destacamos, dentro desta categoria, por exemplo, a Tarefa “Pilares do Estado Novo” (2.0), que se baseava na aprendizagem autónoma, com o objetivo de desenvolver o raciocínio dedutivo e indutivo e a capacidade de elaborar juízos de valor a partir de conceitos histórico-geográficos, e que obteve a pior taxa de sucesso, 53,2%. Esta atividade, tal como a Tarefa “Constituição de 1933” (2.1), baseavam-se na elaboração de deduções, induções e juízos de valor, através de texto escrito. Apesar da

fragilidade que os alunos revelavam nas competências de escrita, optámos por manter esta tipologia de exercícios, pois Cruz et al. (2020) salienta a importância de proporcionar questões de natureza aberta, em que os alunos tenham de lidar com complexidade de informação, ao invés de respostas pré-estabelecidas ou dicotómicas. Este trabalho realizado durante as aulas de HGP conduziu aos resultados positivos identificados no debate final. Assim, podemos afirmar, com Bluedorn e Bluedorn (2018), que o ensino, nesta UD, promoveu a consolidação dos vários tipos de raciocínios, englobados no PC.

O objetivo *Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a* relaciona-se com a capacidade de argumentar, que pode ser definida como “a ação de expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese, defender uma opinião, fundamentar uma crítica” (Morais et al., 2020, p. 67). Podemos ainda relacionar este objetivo com a competência histórico-geográfica “mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação”, pois ambos requerem a mobilização de conhecimentos de modo a fundamentar o que se pretende comunicar. Assim, os debates foram as tarefas que mais contribuíram para o desenvolvimento deste objetivo.

A última dimensão, *Nomear soluções para problemas identificados*, não apresentou uma melhoria nos debates, ao contrário do esperado. Ainda assim, durante as tarefas realizadas ao longo da UD, obteve uma taxa de sucesso positiva – 75,6%.

Por fim, podemos concluir que o processo de ensino e aprendizagem de HGP, nesta UD, que se baseou em tarefas como a elaboração de mapas de conceitos, a interpretação de fontes históricas, as sínteses, os estudos de caso, com a exploração de figuras individuais, os debates, a aprendizagem autónoma, a revisão entre pares e a escrita de raciocínios, conduziu à mobilização de conhecimentos histórico-geográficos que permitiram “definição de PC”, desenvolvendo o Pensamento Crítico. Como Gonzalez et al. (2020) afirmam: é através do ensino da história que o aluno, para além de construir o seu conhecimento, desenvolve também o Pensamento Crítico.

Terminamos este capítulo, evidenciando que o Pensamento Crítico é uma competência fundamental nos historiadores (e nos alunos) para que possam compreender a realidade, descobrindo toda a verdade e, assim, garantir uma história total.

11. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, dedicamo-nos, agora, à síntese das principais conclusões reveladas pelo processo investigativo.

Relembramos que a partir da consideração da realidade enquanto facto social total, que requer um pensamento que seja capaz de analisar diferentes fatores de forma lógica e formular juízos de valor, pensámos que o trabalho a partir de Temas Controversos, nas aulas de HGP, poderia ser uma estratégia eficaz para desenvolver o Pensamento Crítico. Foi daqui que emergiu a problemática de investigação: *A (des)construção de conceitos controversos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Posteriormente, esta conduziu à formulação de quatro objetivos gerais de investigação:

1. Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura.
2. Analisar o processo de construção do conhecimento histórico entre os alunos do 2.º CEB a partir de conceitos/ temas controversos.
3. Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade.
4. Refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal para a construção do pensamento crítico.

Relativamente ao primeiro objetivo, *Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de ditadura*, concluímos, através das análises de conteúdo realizadas, que, para os alunos, as noções de ditador, caracterizado como a personificação do regime político ditatorial, e (a limitação de) liberdade e dos direitos cívicos são as mais relevantes, obtendo um total de 34 registos e 27 registos, respetivamente. Pudemos ainda comprovar a complexidade deste conceito, sendo, por isso, definido como um tema controverso, pela divergência de opiniões dos alunos relativamente à sua caracterização, por exemplo, enquanto regime, o que é reflexo das considerações do mundo académico e profissional sobre este conceito. Destacamos ainda a importância do recurso à exemplificação de casos que são próximos dos alunos, no tempo e no espaço.

Ainda em relação ao primeiro objetivo, gostaríamos de mencionar que, apesar da constância das categorias nas várias análises de conteúdo, que permitiram a comparação

das concepções dos alunos no início e no final do estágio, pensamos que a aplicação de questionários semelhantes, no início e final, teria produzido resultados mais objetivos. De modo a aprofundar os resultados obtidos, numa investigação futura, seria interessante analisar as representações dos alunos sobre o conceito de liberdade.

O segundo objetivo, *Analisar o processo de construção do conhecimento histórico entre os alunos do 2º CEB a partir de conceitos/ temas controversos*, baseou-se na reflexão sobre todo o processo de ensino e aprendizagem implementado e na análise dos resultados de desempenho dos alunos ao longo da UD e da Ficha de Avaliação da UD. Primeiro, a partir da pesquisa documental das Aprendizagens Essenciais de HGP do 2.º CEB, verificámos que, não só esta UD permitiu o trabalho a partir de TC, mas que estes podem ser generalizados para a aprendizagem de todas as temáticas histórico-geográficas deste ciclo de ensino. De seguida, a partir da recolha e análise de dados, concluímos que os conhecimentos histórico-geográficos podem ser consolidados no trabalho a partir de questões sociais, ao garantir as seguintes linhas metodológicas: (i) a estrutura semelhante entre as etapas do trabalho a partir de problemas sociais e as fases da construção do conhecimento histórico; (ii) a planificação com base nos conhecimentos prévios, que permite a constante reflexão sobre os mesmos, confirmando-os ou aprofundando-os, e, assim, promovendo a compreensão dos conhecimentos, condição necessária para uma verdadeira aprendizagem; (iii) as tarefas de aprendizagem que se baseiam no tratamento de várias fontes e dados, na problematização de situações, identificando a informação essencial e acessória, e na compreensão e explicação de diferentes perspetivas, por escrito e oralmente; (iv) o recurso a vários tipos de raciocínios, garantindo, mais uma vez, a compreensão da informação e não a sua memorização apenas.

Importa mencionar, neste ponto, algumas dificuldades que surgiram no processo investigativo, nomeadamente, a dificuldade sentida na construção de algumas tarefas e a dificuldade por parte dos alunos nas competências de escrita, que condicionou o seu trabalho e a recolha de dados.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, *Analisar a capacidade de reflexão dos alunos sobre o conhecimento histórico e a atualidade*, destacamos que, no caso deste estudo, a oficina da história concretizou-se a partir da (des)construção do conceito controverso de ditadura, a partir do qual os alunos mobilizaram os seus conhecimentos

prévios, construíram aprendizagens significativas e refletiram sobre a atualidade, sobre a diferença entre um regime ditatorial e um regime democrático. Analisando, a sua capacidade de reflexão, com base na análise de conteúdo realizada aos dados recolhidos pelo Inquérito Final, podemos afirmar que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos na sua interpretação da atualidade, construindo uma ponte entre passado e futuro. Neste objetivo, podemos relacionar o número de referências de determinados conceitos de algumas subcategorias, nas análises de conteúdo, com as taxas de sucesso dos objetivos da Unidade Didática em que esses conceitos foram abordados, por exemplo, o conceito de “autoridade” e o respetivo objetivo da UD. Observámos também que a UD teve consequências na caracterização espaciotemporal de ditadura por parte dos alunos, o que nos leva a concluir que, realmente, o trabalho a partir de temas controversos e a aprendizagem de HGP, ou seja, o conhecimento do passado, tem influência na sua interpretação da realidade e construção do futuro.

Como consequência dos resultados obtidos neste objetivo, nomeadamente, na divergência sobre o destaque dado aos governantes ou ao povo na responsabilidade perante a implantação de uma nova ditadura, pensamos que seria interessante, no futuro, investigar de forma mais profunda se, identificando eles o contexto e as condições em que surge uma ditadura, como apresentado acima, os alunos sentem necessidade de adotar alguma ação ou intervenção sobre o meio social e que ação seria, obtendo, assim, uma análise mais profunda da sua consciência histórico-geográfica e de que forma é que os seus conhecimentos e reflexões conduzem a uma ação cívica, de forma fundamentada.

No que concerne o último objetivo, *Refletir sobre o contributo do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal para a construção do pensamento crítico*, pudemos comprovar, através dos debates realizados e da monitorização do desempenho dos alunos nas tarefas que requeriam a mobilização do Pensamento Crítico, que a percentagem de argumentos que revelavam a utilização desta competência foi crescendo ao longo dos debates, de 20,0% para 42,5%, e que a taxa de sucesso das tarefas foi bastante positiva, 75,2%. À semelhança do objetivo 3, podemos relacionar algumas categorias que revelaram um aumento de registos considerável, ao longo dos debates, em que os alunos mobilizaram argumentos com determinados conceitos históricos, com as elevadas taxas de sucesso dos respetivos objetivos em que foram abordados esses

conceitos, comprovando que a aquisição de conhecimentos históricos conduziu à consolidação do Pensamento Crítico, como foi o caso da dimensão *Organizar informação recolhida, contextualizando acontecimentos, no espaço e no tempo*, e o conceito “Guerra Colonial” abordado no objetivo *Conhecer o Pilar “Imperialismo”*. Por sua vez, a situação oposta aconteceu também, verificando-se que a falta de conhecimento impossibilitou a compreensão total da realidade e a sua interpretação através de preconceitos.

Ainda sobre este objetivo, importa destacar as metodologias na aprendizagem de HGP que contribuíram para o desenvolvimento do PC: a elaboração de mapas de conceitos, a interpretação de fontes históricas, as sínteses, os estudos de caso, com a exploração de figuras individuais, os debates, a aprendizagem autónoma, a revisão entre pares e a escrita de raciocínios,

Retomando a problemática definida, com base nas respostas aos objetivos de investigação, podemos afirmar que, de facto, a aprendizagem a partir de Temas Controversos, em História e Geografia de Portugal, contribui para o desenvolvimento do Pensamento Crítico, nos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Relacionando as três palavras-chaves da nossa investigação – Questões Sociais Relevantes/Temas Controversos (*atualidade*), História (*tradição*) e Pensamento crítico (*crítica*) –, fazemos nossas as palavras de Giussani (2018, p. 20):

Sem um destes fatores: *tradição*, *vivencia presente* que procura e dá as razões e *crítica*, o jovem é uma folha frágil longe do seu ramo, vítima do vento dominante, da sua mutabilidade, vítima de uma opinião pública.

Neste sentido e relacionando com o tema controverso abordado neste estudo, destacamos a importância de dotar os jovens com competências e conhecimentos relacionados com estas três dimensões, de modo a desenvolver uma interpretação profunda da realidade e uma ação cívica fundamentada, uma vez que Arendt (2024) destaca a *banalização do mal*, presente no mundo moderno, como causa do totalitarismo. Ou seja, a perda da capacidade de pensar e refletir que caracteriza, em última análise, o mal das sociedades totalitárias.

Terminamos esta investigação, evidenciando que, com o estudo presente, pretendíamos refletir sobre a necessidade de promover nos alunos a compreensão do dever e da responsabilidade que temos com a sociedade e o meio em que vivemos, já que a comunidade e o trabalho fazem parte da nossa natureza humana, destacando o papel da disciplina de HGP nesta visão. Assim, como L'Ecuyer (2018) afirma, defendemos a implementação de um ensino que, considerando a criança como a grande obra-prima e a protagonista da educação e tendo como objetivo desenvolver as suas faculdades de forma completa e integral, promova, nos jovens, o desejo de se comprometer e cuidar da sociedade, encontrando o seu papel na mesma, através de uma ação que conduza à construção de um mundo verdadeiro, belo e bom.

12. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação das práticas pedagógicas realizadas durante a PES II, no 1.º e 2.º CEB, e do estudo investigativo, cujas conclusões foram expostas no capítulo anterior, é importante refletir sobre todo o processo desenvolvido, identificando os contributos do mesmo e as aprendizagens adquiridas, a nível profissional e pessoal. Para tal, neste capítulo, será elaborada uma reflexão final, referindo (i) os contributos da experiência desenvolvida na PES II, (ii) os contributos da experiência no processo de investigação e (iii) os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Refletindo sobre a **prática pedagógica experienciada em ambos os ciclos de ensino**, concluo que esta foi essencial no meu percurso académico, uma vez que pude aplicar e consolidar o conhecimento que fui adquirindo durante os anos de formação académica na licenciatura e mestrado, mas também identificar fragilidades na minha ação enquanto futura docente. Identifico três contributos principais desta experiência: (i) a tomada de consciência e aprendizagem da construção de tarefas que promovam o desenvolvimento de competências de Leitura e Escrita, através de recursos como Guiões de Leitura e Interpretação; (ii) a capacidade de conceber propostas e tarefas pedagógicas metodologicamente adequadas às características dos alunos; e (iii) a compreensão sobre as estruturas do funcionamento escolar e os seus modos de organização, nomeadamente, na planificação anual e semanal, no trabalho colaborativo entre docentes, e no papel de um Diretor de Turma.

Em relação às competências de Leitura e Escrita, no 1.º CEB, tive a oportunidade de intervir numa turma de 1.º ano, o que proporcionou a consciência de que ler não é apenas descodificar palavras ou frases, mas compreender a mensagem escrita, de modo que esta conduza a pensamentos e juízos de valor (Sousa & Costa-Pereira, 2021). Já no 2.ºCEB, tomei consciência de que “escrever para aprender e aprender a escrever” são dimensões muito diferentes, pois a escrita deve ser um meio de aprendizagem, de construção de significado e de expressão (Sousa, 2015, p. 154).

No que concerne o **processo de investigação**, destaco a aprendizagem feita em relação às técnicas de recolha e análise de dados – uma dimensão em que sempre revelei

algumas dificuldades. O processo investigativo promoveu o contacto com várias técnicas e a capacidade de construção de instrumentos práticos que contribuíssem para o conhecimento das características do contexto e necessidades dos alunos e que orientassem a gestão curricular. Esta é uma aprendizagem que espero mobilizar no meu futuro profissional pois irá possibilitar o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, implementando estratégias adequadas, e contribuir para uma prática reflexiva.

O processo investigativo, que teve como objetivo analisar o desenvolvimento do Pensamento Crítico, foi também muito proveitoso no conhecimento desta competência. Apesar de, durante o meu percurso académico, sempre ter dado algum destaque e importância ao Pensamento Crítico como competência a desenvolver no currículo escolar, não sabia como o fazer. Assim, esta investigação veio também ao encontro de necessidades que sentia e contribuiu para a aquisição de competências científicas e profissionais. O estudo investigativo contribuiu ainda para a reflexão sobre qual o meu papel enquanto professora na sociedade atual, identificando algumas fragilidades presentes nas escolas e nos alunos e possíveis estratégias para as colmatar. Destas estratégias, destaco:

Por último, posso afirmar que esta investigação evidenciou a importância de a formação, para os professores, dever ser algo constante no seu percurso profissional. Saliento o desejo de querer continuar a realizar investigações e a aprofundar o quadro de referências teóricas, de forma a produzir conhecimento científico no mundo da educação e, ao mesmo, a refletir sobre a minha prática docente, de forma fundamentada, com o objetivo de a consolidar e melhorar.

Em relação aos **aspetos mais significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional** e aos **constrangimentos** sentidos durante a prática pedagógica, posso destacar a gestão de tempo e a relação com os alunos. A gestão de tempo foi uma dificuldade sentida no contexto em sala de aula, em ambos os ciclos, mas especialmente no 1.º ano, em que a imprevisibilidade era um fator muito presente e que provocava a quase constante adaptação das planificações, de modo a responder às necessidades dos alunos. Para colmatar este constrangimento, a planificação detalhada e a antecipação de possíveis imprevistos ou dificuldades que os alunos poderiam evidenciar durante as

atividades pedagógicas revelaram-se estratégias eficazes. Durante os estágios, senti ainda alguma dificuldade em encontrar o equilíbrio na minha relação com os alunos, nomeadamente, em ser tanto uma figura de confiança como de orientação e autoridade. Alguns comportamentos disruptivos durante as aulas foram fonte deste constrangimento sentido. Contudo, compreendi que, na relação docente-aluno, é essencial criar uma relação com os alunos que inclua momentos fora do tempo exclusivo de leccionamento e fora do espaço da sala de aula. Estes momentos, em ambos os ciclos, revelaram-se muito positivos na criação de uma relação baseada na confiança.

Em modo de síntese, gostaria de mencionar que, ao longo das práticas pedagógicas, compreendi o meu papel enquanto futura docente: proporcionar, nos alunos, o gosto pela aprendizagem e o desejo do conhecimento, de compreensão da realidade. Esta descoberta foi feita ao aferir a verdadeira alegria que os alunos revelavam ao descobrir algum conhecimento ou ao adquirir alguma capacidade; mais do que a conquista de uma nota ou de um prémio, a busca pelo conhecimento era um fator de motivação profundo para os alunos. Através do processo investigativo realizado, identifiquei ainda os valores que gostaria de transmitir aos alunos: o desejo de um compromisso de responsabilidade com a realidade e a sociedade ao seu redor, adotando uma ação que conduza à construção de um mundo verdadeiro, belo e bom.

Posso concluir, por fim, que toda a prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos e a investigação realizada contribuíram para que, através do aprofundamento de um referencial teórico, desenvolvesse competências científicas e profissionais, com o objetivo de intervir em contextos educativos de modo mais consciente e seguro.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alexandrino, J. M. (2015). *Rolão Preto - Obras Completas Volume I* (2.^a). Edições Colibri.
- Araújo, A., & Brito, M. (2024). Introdução. Arendt em Jerusalém. In *Eichmann em Jerusalém. Uma reportagem sobre a banalidade do mal* (pp. 9–55). Relógio d'Água.
- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Relógio d'Água.
- Arendt, H. (2024). *As origens do totalitarismo*. Dom Quixote.
- Barros, R., & Pinto, J. V. (2022, March 24). 1926-1974-2022. Como evoluiu o país da ditadura à democracia. *Público*.
- Bauer, S. W., & Wise, J. (2024). *The well-trained mind: A guide to classical education at home*. W. W. Norton & Company.
- Bloch, M. (2021). *Introdução à História*. Quimera.
- Bluedorn, L., & Bluedorn, H. (2018). *Ensinando o Trivium*. Editora Monergismo.
- BNP. (2023). *Decálogo do Estado Novo*. Biblioteca Nacional de Portugal Digital. <https://purl.pt/40901>
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação teórica e praxis didáctica. In *Inforgeo* (Vol. 15, pp. 69–90). Edições Colibri.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35–40.
- Carvalho Da Silva, A. (2016, December). Sobre a Metodologia do Laboratório Gramatical: Apropriação num Manual de Português do 1.º ciclo. *Exedra: Revista Científica*, 6–19.
- Catroga, F. (2011). Salazar e a ditadura como regime. *Cercles. Revista d'història Cultural*, 14, 110–140.
- Chasin, J. (2013). Sobre o conceito de Totalitarismo. *Verinotio: Espaço de Interlocução Em Ciências Humanas*, 15.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui. *Défendre et Transformer l'école Pour Tours*.
- CIED-ESELx. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. ESELx. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf

- Conselho da Europa. (2017). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa. www.coe.int/competences.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Covas, F. (2022). *Eficácia no Ensino: Professor Eficaz*.
- Cruz, G., Dominguez, C., & Paya-Carreira, R. (2020). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. Pinto Lopes, H. Santos Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação* (pp. 1–22). PACTOR.
- Dalongeville, A. (2003). Investigación Didáctica: Nocyon y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 2, 3–12. <http://situationsproblemes.free.fr>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Dias, A. G. (2019). *Práticas e conceções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 anos): Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dias, & Hortas, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 176–190. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51562>
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. M. (1996). Defining issues-centered education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 2–5). Washington: NCSS.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. LeYa Educação.
- García Hoz, V. (2018). *Educación Personalizada*. Kíron.
- Giussani, L. (2018). *Educar é um Risco*. PAULUS Editora.
- González, G. A., Santisteban, A., & Pagès, J. (2020). Purposes of the teaching of history in future teachers. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13(13), 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–107). Sage Publications, Inc.

- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25–41). Washington: NCSS.
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. In M. McGlenn & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 319–335). John Wiley & Sons, Inc.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação Na Docência: Livro de Atas*, 285–293.
- L’Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi Maestra: Dudas y certezas sobre la educación*. Editorial Planeta, S. A.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives: Quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simmoneaux (Eds.), *L’École à l’épreuve de l’actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020a). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.^a ed). Pactor.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020b). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. Pinto Lopes, H. Santos Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação*. PACTOR.
- Lopes, J. Pinto., Silva, H. Santos., Dominguez, Caroline., & Nascimento, M. Manuel. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula : lanificação, estratégias e avaliação*. Pactor.
- Lukacs, J. (2009). *Last Rites*. Yale University Press.
- Machado, D. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Projeto MAIA.
- Magalhães, V. P. (2000). *O Olhar e o Ver*. Edições Tenacitas.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta. Maria João, Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M. J., Carvalho, M., Catarino, P., Vasco, P., Paya-Carreira, R., Morais, T., & Castelo-Branco, Z. (2020). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação* (J. Pinto Lopes, H. Santos Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento, Eds.). PACTOR.

- Montessori, M. (2022). *Da Infância à Adolescência*.
- Neves dos Santos, G. (2022). *História Comparada da Ideologia Fascista na Península Ibérica: os casos dos camisas azuis e da falange/FE de las JONS (1930-1937)*. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Ogando, G. (2022). *Ensinar o Antigo Egito a jovens adolescentes: Um desafio didático*. Universidade de Lisboa.
- Orwell, G. (2007). *1984*. Antígona.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. *Miradas Diversas a La Enseñanza de La Historia*, 1(1), 19–66.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições ASA.
- Piaget, J. (2013). *The Construction of Reality in the Child*. Taylor & Francis LTD.
- Pinto, J. N. (2020, January 21). “Fascismo, nunca mais!” *Observador*.
- Pinto, J. N. (2024, November 1). “Fascista!” *Diário de Notícias*.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2020). Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula? *Educação e Matemática*, 156, 7–11.
- PORDATA. (n.d.). *Pordata faz retrato do país: 50 anos de Democracia em números*. PORDATA. Retrieved July 1, 2025, from https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2024_04_17_pr_5_dd_vf.pdf
- Proença, M. C. (2015). *História Concisa de Portugal*. Temas & Debates.
- Ramos, R. (2020, December 16). *Quantas ditaduras já houve em Portugal* [Broadcast]. E o Resto é História.
- Ramos, R. (2021, June 16). *O Estado Novo acabou com o analfabetismo?* [Broadcast]. E o resto é História.
- Ramos, R. (2024, February 7). *Tarrafal: a pior prisão do Estado Novo* [Broadcast]. E o Resto é História.
- Roldão, M. do C. (2005). Profissionalidade Docente em Análise: Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13), 105–126.
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371–389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Salazar, A. de O. (2016). *Discursos e Notas Políticas 1928 a 1966 - Obra Completa*. Coimbra Editora.

- Sánchez, I. (2024). *A cultura do cuidado*. Lucerna.
- Santisteban. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado: Revista Eletrónica de Historia*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. In A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 85–104). Síntesis.
- Santisteban, A., & Pàges, J. B. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Santos, M. (2022). *Da história de Portugal à Formação de uma Cidadania Democrática: Uma Experiência Didática no 2ºCEB*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sellés Dauder, J. Fernando. (2006). *Antropología para inconformes : una antropología abierta al futuro*. Ediciones Rialp.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada (1ª)*. Media XXI - Publishing, Research and Consulting. www.mediaxxi.com
- Sousa, O., & Costa-Pereira, S. (2021). Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*.
- Sprinthall, R., & Sprinthall, N. A. (2000). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. McGraw Hill.
- Todd, B. (2015). *To find work you love, don't follow your passion* [Broadcast]. Tedx Talks.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In P. L. Torres (Ed.), *Complexidade: Redes e Conexões na produção do Conhecimento* (pp. 61–93). SENARPR.
- Viana, F., Ribeiro, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à prática pedagógica (2ª ed.)*. Edições Almedina S.A.
- Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Edições João Sá da Costa.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2020). *Desenvolvimento da*

Criatividade e do Pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola.
Fundação Santillana. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Zippelius, R. (2016). *Teoria Geral do Estado* . Editora Saraiva.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A
1º CEB - Técnicas e
Instrumentos de Recolha e
Análise de Dados

| ' ' | | ' ' |

Tabela A1*Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados – Período de Observação*

Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados - Período de Observação			
Técnicas de Recolha de dados		Instrumentos	Técnicas de Análise de dados
Documentais	Pesquisa Documental	Projeto Educativo Escolar	Análise Documental
		Regulamento Interno	
		Perfil dos alunos dos CEID	
		Projeto Curricular da turma	
Não documentais	Guião de Entrevista	Entrevista semi-estruturada à docente cooperante	Análise de Conteúdo
	Inquérito por Questionário	Questionário individual	Análise Estatística
	Observação Direta	Notas de Campo	Análise de Conteúdo
		Grelha de Observação Sistemática I (atitudes e comportamentos)	Análise Estatística/ Descritiva
		Grelha de Observação Sistemática II (aprendizagens essenciais)	Análise Estatística/ Descritiva
		Grelha de Observação III (competências do Perfil do Aluno)	Análise Estatística/ Descritiva

Tabela A2*Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados – Período de Intervenção*

Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados - Período de Intervenção		
Técnicas de Recolha de dados	Instrumentos	Técnicas de Análise de dados
Pesquisa Documental	Produções dos Alunos	Análise Estatística
Observação Direta	Grelha de Observação	Análise Estatística
	Auto e heteroavaliação dos alunos	Análise de Conteúdo

ANEXO B
1º CEB - Análise
Documental (Fase de
Observação)

|' '' | | ''

Tabela B1
Análise Documental - Instituição

Análise Documental – Instituição				
Tema	Categoria	Registos	Contextualização	
			Pág.	Fonte
Visão da Educação	Desenvolvimento holístico e integral	Paula [Frassinetti] acredita que o compromisso em favor dos mais pobres e desfavorecidos (...) deve ser um instrumento de promoção do ser humano e da sua dimensão espiritual	4	PE
		Educar implica promover o desenvolvimento de todas as dimensões, inteligências e dinamismos que nos tornam Pessoa, conscientes de que nenhuma é maior ou mais importante do que outra	6	PE
		Explorando capacidades e potenciando domínios de fragilidade, numa lógica de ação e serviço, acreditamos no desenvolvimento e crescimento do SER humano	6	PE
		Há uma dinâmica constante de formação que nos orienta para uma pedagogia integrada, em que a fé, a cultura e a ciência se harmonizam num modo de ser e de agir	12	PE
		Estes percursos de aprendizagem são balizados (...) para o desenvolvimento integral da criança	14	PE
		O contempla diferentes áreas procurando o promover o desenvolvimento e o crescimento harmonioso de todas as dimensões (bio/psíquica/social/espiritual...), inteligências e dinamismos (corporeidade, intelecto, afetividade, vontade) constitutivas/os da criança	16	PE
		De acordo com o Princípio da educação integral (cf. A Escola que Queremos), a finalidade da ação educativa é a de, de modo personalizado, promover o desenvolvimento e o crescimento harmonioso de todas as dimensões (bio/psíquica/social/espiritual...), inteligências e dinamismos (corporeidade, intelecto, afetividade, vontade) constitutivas/os da pessoa. A educação visa a formação integral dos alunos e, portanto, tem como fundamento orientador um perfil de pessoa holisticamente considerado, avesso à fragmentação ou à sobrevalorização de qualquer dimensão.	10	Perfil dos alunos dos CEID
		A partir dos princípios orientadores fundamentais que alicerçam a ação educativa das Irmãs de Santa Doroteia, formulados no Projeto Educativo, o Externato do Parque procura que cada pessoa e comunidade se desenvolva harmoniosamente em todas as dimensões numa dinâmica de relações	5	Regulamento Interno
	Protagonista Da Própria Vida: É capaz de construir uma identidade própria, liderando a construção do seu projeto de vida; Revela autonomia pessoal; É persistente diante das dificuldades e tem uma atitude positiva e construtiva; Vivencia traços de uma espiritualidade sólida e exigente.	11	Perfil dos alunos dos CEID	
	[Educar como] um meio para a construção do bem comum	6	PE	
	Acreditamos que o futuro se constrói no presente	7	PE	
	Investimos na educação de crianças que sejam capazes de mobilizar valores e competências de modo a transformar o mundo, ou seja, que sejam protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade	7	PE	
	A pessoa é assim convidada a ser protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade, pautando a sua ação e crescimento pela mobilização de valores e competências que lhe permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, procurando sempre a valorização da dignidade humana e o respeito pela criação	10	Perfil dos alunos dos CEID	

		Agente De Transformação Da Realidade: Manifesta sensibilidade e desejo de transformar o mundo em “casa comum”; Compreende e reflete criticamente sobre a evolução do mundo e é flexível e aberto à mudança; Aprende com as mudanças imprevistas, que traduz em respostas adequadas; Tem um olhar compassivo e responsável perante o mundo e usa os seus talentos para a sua melhoria constante, integrando o projeto de Deus na sua vida; Soluciona problemas com iniciativa, entusiasmo e compromisso.	11	Perfil dos alunos dos CEID
	Educação para Ser	creScER na alegria de ser criança	7 a 11	PE
		creScER na construção de uma identidade própria		
		creScER na autonomia pessoal		
		creScER na persistência		
		creScER na espiritualidade		
		creScER no empreendedorismo		
		creScER no espírito crítico		
		creScER na criatividade		
		creScER na empatia		
creScER em comunidade				
Missão do educador	Gestão de potencialidades e fragilidades	Ser educador é ter a capacidade de reconhecer em cada criança o seu potencial e sonhar em conjunto o caminho que a levará a explorar ao máximo as suas capacidades	12	PE
		[Ser educador é] ajudá-la [a criança] a integrar as suas dificuldades e a aceitar as suas limitações	12	PE
	Promoção de saberes	“O objetivo principal de qualquer projeto de intervenção educativa deveria consistir em estimular, apoiar e organizar o estabelecimento de relações entre os alunos e o saber” (Cosme, A., 2021, p.7)	13	PE
Organização Curricular	Princípios Pedagógicos	Toda a ação pedagógica (...) constrói[-se] em torno da convicção que a criança é o centro do processo de aprendizagem	13	PE
		Estes percursos de aprendizagem são balizados (...) pelas metodologias usadas e participação da criança	14	PE
		Propomo-nos educar respeitando o tempo e o espaço necessários	7	PE
		Todas as crianças aprendem de uma forma diferente e com todas elas é possível aprender. É missão da escola encontrar a melhor forma de as ajudar a construir o seu percurso de aprendizagem e acolher, nas atividades e projetos desenvolvidos, os saberes que cada uma traz	14	PE
		Estes percursos de aprendizagem são balizados (...) pela inclusão de todas as crianças no acesso às aprendizagens	14	PE
		Os conhecimentos e as capacidades a desenvolver e a adquirir pelos alunos são enriquecidos pela valorização das experiências, pelas práticas colaborativas e por métodos investigativos. Propõe-se uma abordagem assente em três momentos: sentir, pensar e agir	15	PE
		Estes percursos de aprendizagem são balizados (...) pelo trabalho colaborativo	14	PE
		Pretende-se também que os alunos, cada vez mais, possam refletir, cooperar, intervir e agir sobre as questões que afetam o seu desenvolvimento e aprendizagem	15	PE
		Estes percursos de aprendizagem são balizados (...) pela avaliação e o feedback como formas de aprender a aprender	14	PE

		<p>A avaliação rege-se pelos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caráter holístico e contextualizado de desenvolvimento e aprendizagem da criança; - Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nos documentos oficiais; - Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados; - Valorização da avaliação formativa e dos progressos das crianças; - Promoção de igualdade de oportunidades e equidade. 	15	Regulamento Interno
	Equipa organizadora	Gabinete de Apoio Psicopedagógico que, em conjunto com as educadoras e professores, reflete sobre as melhores estratégias e recursos a implementar de modo a garantir a todas as crianças o acesso às aprendizagens	14	PE
		O currículo dos alunos do 1º ciclo do Externato do Parque (...) é gerido pelas equipas educativas dos diferentes grupos de ano	14	PE
	Documentos orientadores	O currículo dos alunos do 1º ciclo do Externato do Parque concretiza-se em planos curriculares, elaborados de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias	14	PE
	Espaços	Para além das salas de aula, o Colégio tem duas capelas, horta pedagógica com espaço de exploração sensorial para os mais pequenos, dormitório, biblioteca, laboratório, sala de informática, atelier de Artes Visuais, sala de Música, três refeitórios, enfermaria, duas salas multiusos, dois ginásios e campo de jogos. Destaca-se o espaço exterior, pela sua dimensão, espaços verdes e equipamentos. Os recreios foram projetados para que as crianças possam brincar em conjunto, em espaços seguros, de forma a desenvolverem a criatividade e fortalecer o espírito de grupo e de interajuda.	18	PE

ANEXO C
1º CEB - Entrevista à
Professora Cooperante
(Fase de Observação)

| | " | | " |

Tabela C1*Guião da Entrevista à Professora Cooperante*

Guião da Entrevista à Professora Cooperante		
Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>A) Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>B) Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados).</p> <p>C) Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>D) Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação</p>
Caracterização da turma	Conhecer as características da turma	<p>1. Quais são as potencialidades e fragilidades da turma?</p> <p>2. Como são as dinâmicas de trabalho entre os alunos? Existem aspetos no desenvolvimento socioemocional que têm impacto na sua aprendizagem?</p> <p>3. Quais são as suas principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?</p> <p>4. Existe algum aluno com necessidades de saúde especiais (despacho 54/2018). Se sim, que tipo de acompanhamento pedagógico é feito?</p>
Ação pedagógica do docente	Conhecer a ação pedagógica do docente	<p>5. Que princípios e/ ou finalidades pedagógicas orientam a sua ação enquanto professor?</p> <p>6. Que estratégias utiliza na regulação do comportamento dos alunos?</p> <p>7. São aplicadas estratégias relativas à diferenciação pedagógica? 7.1. Se sim, exemplifique. 7.2. Se não, justifique.</p> <p>8. Que estratégias e instrumentos utiliza na regulação/ avaliação da aprendizagem dos alunos?</p> <p>9. Que critérios utiliza para a organização da sala de aula?</p>
	Caracterizar as dinâmicas de ensino e aprendizagem	<p>10. O colégio segue alguma opção metodológica de ensino e aprendizagem?</p> <p>10.1 Se sim, a professora utiliza e segue essas indicações ou tem autonomia para utilizar outras metodologias?</p> <p>11. Como é feita a planificação do ensino e aprendizagem? Com que periodicidade e quem é a equipa responsável?</p> <p>12. Que tipo de atividades/ estratégias privilegia nas aulas?</p>

		<p>13. Existe algum recurso ou material a que dê destaque?</p> <p>14. Existem rotinas/ momentos fixos na planificação? Como é feita a gestão dos tempos da aprendizagem?</p> <p>15. É feita uma gestão interdisciplinar do currículo? 15.1. Se sim, exemplifique. 15.2. Se não, justifique.</p>
Interação familiar no contexto escolar	Conhecer a interação da família no contexto escolar	<p>16. Como é feita a articulação entre a escola e a família?</p> <p>17. Os pais dos alunos participam ativamente, são interessados na vida escolar dos filhos?</p> <p>18. Em que momentos é que os pais vêm à escola?</p>
Agradecimento	Agradecer a colaboração	Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado

Tabela C2

Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante

Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante					
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Contexto	
Caracterís-ticas da turma	Potencialidades	Competências Transversais	eles são trabalhadores, gostam de trabalhar, têm um bom ritmo de trabalho	1	
			são muito recetivos a qualquer coisa que seja nova, que seja diferente	1	
			Eu não tenho grandes problemas de comportamento	6	
			eles têm uma boa relação entre si (...) eu acho que esse é o aspeto mais forte	1	
			Mesmo os alunos que entraram de novo, de outras escolas, foram muito bem recebidos	1	
			Trabalham bem entre si	2	
	Fragilidades	Português	Competências Transversais	Problemas emocionais, sociais, aqui, talvez de uma maneira um bocadinho mais privilegiada, diferente	2
				há aqui meninos com mais facilidade, neste momento, na leitura porque já sabiam ler qualquer coisa antes	1
		Matemática	Competências Transversais	O foco é uma grande fragilidade, a dificuldade da capacidade de concentração ou de atenção	1
				quando há trabalhos de grupo, têm alguma dificuldade ou muita em aceitar as ideias dos outros (...) têm esta dificuldade de partilha e de aceitação	2
				quando se apercebem que há um que diz a resposta muito rápido, depois intimidam-se	1
				concentração	3
	Alunos com NSE	Português	Competências Transversais	A maior dificuldade é o cálculo mental, porque é a abstração	1
				(o cálculo mental) se for com prática, com objetos, com materiais, eles conseguem todos	1
				as palavras com (...) sílabas mais complexas ou sílabas já de três letras é mais difícil.	1
Ação Pedagógica da Docente	Princípios Pedagógicos	Competências Transversais	Se forem letras que têm mais do que um valor, também (é mais difícil)	1	
			o FP, que tem diagnosticado mesmo um autismo	4	
			a Ri faz terapia da fala e estamos aqui a tentar perceber (...) se não há aqui alguma dislexia ou disortografia	4	
	Preocupações na educação	Competências Transversais	o GA, (...) comecei-me aqui a questionar se não podia haver aqui também alguma disortografia (...), poderá eventualmente haver aqui algum défice de atenção	4	
			tinha estagiado muito com modelos de MEM, portanto tinha muitas coisas que eu gostava de fazer (...) eu até tinha algumas dessas ideias, mas que foram caindo e foram morrendo	5	
			o colégio está aqui num processo de inovação pedagógica, que tem muita coisa que é semelhante ao MEM	10	
			é muito promover metodologias ativas, é muito promover a participação dos alunos	10	
	Diferenciação Pedagógica	Competências Transversais	(...) que eles consigam pensar por eles próprios. É que eles tenham gosto de aprender e que eles consigam pensar “o que é que eu tenho de fazer” sem ficarem parados, com medo	3	
			a minha expectativa é que vocês façam aquela coisa que eu disse, de irmos fazer o jogo ou de fazer isto para o recreio	3	
			gostava de ter mais tempo para gerir melhor com eles isso (o PIT) e para conseguir andar sempre a atualizar os materiais	13	
			a adaptação em algum tipo de fichas	7	
			reforço oral	7	
			uso muito a hora do PIT para trabalho um bocadinho mais diferenciado	7	

	Formas de regulação de comportamentos		há aqueles que têm aquela dificuldade ou há aqueles que tentam dar especificamente determinada ficha	7
			pistas visuais que eu vou tentando	7
			isso depende	6
			falar com eles	6
			Fazer aqui uma ponte com a família	6
			Tentando sempre pela recompensa	6
			embora às vezes o castigo também... Porque às vezes não dá para a recompensa	6
Gestão da Aprendizagem	Planificação	Equipa responsável	A planificação é feita pelas professoras (...) as responsáveis somos nós	11
		Periodicidade	Nós fazemos a planificação anual em julho, anual e trimestral	11
			E depois fazemos semanalmente	11
	Documentos de apoio	Valemo-nos muito dos manuais para programar	11	
	Tempos de Aprendizagem	Rotinas e Momentos Fixos	todas as segundas-feiras nós fazemos a agenda semanal	14
			à sexta-feira, a Assembleia de Turma (...) balanço da semana, (...) diário de turma	14
			há o trabalho do PIT	2
			eu gosto mesmo é o do PIT	13
			sessões de interioridade	14
			há muita rotina aqui associada à letra, por trabalharmos a letra uma por uma (...) - eu conto a história e que depois fazemos o desenho, depois fazemos a ficha	2
			ditado	14
			“Ler, contar e mostrar”, em que eles preparam coisas em casa para apresentar aqui	2
			ficha de oralidade	14
			problema da semana	14
		cálculo mental	14	
		Tipo de Atividades	há muito esta coisa de estarmos aqui durante a manhã num trabalho mais de secretária	2
			tento (...) que eles possam fazer qualquer coisa que seja diferente e que os ajude a consolidar melhor aquilo que aprenderam. Nem sempre consigo.	12
			O estudo do meio é um bocado diferente, porque nós não temos manuais, nem temos livros	2
	vêm habituados (...) a fazer trabalho de projeto, e aqui nós já fizemos		2	
	sempre que faço trabalho de projeto com as minhas turmas é sempre dos conteúdos do Estudo do Meio		2	
	Às vezes tento fazer umas atividades diferentes, em que vamos para o recreio, mas nessas não existe uma rotina		2	
	Interdisciplinaridade	fazer um jogo (...) acho que é uma coisa diferente que eles fazem e que (...) ajuda a aprender	12	
		DAC's	15	
Avaliação da aprendizagem	(a interdisciplinaridade) é mais difícil de articular porque, depois, cada um tem as suas coisas previstas	15		
	questões-aula	8		
	nós fazemos coisas pequeninas que nos parecem que têm significado	8		
	estes ditados, os exercícios de cálculo mental, os exercícios de problemas da semana	8		
	O ler, contar e mostrar é um elemento da avaliação, embora seja só na parte da comunicação	8		
	O projeto de leitura, que é eles terem de contar a história do livro que leram, também	8		

	Organização dos lugares	Há uma coisa que ainda não pusemos em prática que é a grelha de verificação (...), já tenho feito para aplicar este ano	8
		gosto assim porque não estão sozinhos, têm colegas ao lado e estão virados para o quadro	9
		em grupo eles (...) estão presos à cadeira	9
		se estão mais em grupo, e já tivemos, ficam muito mais conversadores	9
		Quando é para trabalharmos em grupo (...) eles pegam nas cadeiras, juntam-se à volta de uma mesa e trabalhamos	9
		vou escolhendo os lugares conforme os pontos fortes de alguns, se uns podem ajudar os outros	9
Interação escola-família	Contacto escola-família	temos reuniões de pais, temos uma no início do ano e depois uma em cada final de período	16
		chamamos os pais sempre que se justifica	16
	Atividades escola-família	também há algumas coisas que nós pedimos aos pais para eles fazerem em família com os filhos	16
		há algumas atividades específicas em que chamamos os pais à escola	16
	Participação dos pais	Na sua maioria, sim (são interessados na vida escolar dos filhos)	

ANEXO D

1º CEB - Potencialidades e Fragilidades (Fase de Observação)

| ' ' | | ' ' |

Tabela D1
Potencialidades e Fragilidades

Caracterização da Turma			
Área	Potencialidades	Fragilidades	
Competências Transversais	Boa relação entre pares Bom ritmo de trabalho Entusiasmo pela aprendizagem	Concentração Observação Trabalho colaborativo (aceitar ideias)	
Português	Identificação grafema/fonema Gosto pela leitura	Compreensão leitora (inferências)	
Matemática	Gosto por jogos didáticos	Cálculo mental Decomposição de números Resolução de problemas (interpretação e organização de dados)	
Estudo do Meio	Facilidade de aprendizagem Interesse pelos conteúdos abordados	Realização de experiências	
EAEF	Música	Canto Interpretação de trava-línguas e lengalengas Expressividade Memória Auditiva	-
	Ed. Física	Entusiasmo	Compreensão e cumprimento das regras de jogo
	Artes visuais	Criatividade	Pintura
	Teatro	-	-

ANEXO E

1º CEB - Problemática do Projeto de Intervenção (Fase de Intervenção)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela E1*Problemática, Objetivos e Indicadores de Avaliação*

“De que forma o trabalho colaborativo e os jogos didáticos podem desenvolver a compreensão leitora e o raciocínio matemático”	
Objetivos	Indicadores
A. Desenvolver competências de trabalho colaborativo	A1. Expressa as suas ideias com os pares A2. Respeita a opinião do outro A3. Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio A4. Apoia os colegas nas suas necessidades A5. Encontra soluções em conjunto com os colegas
B. Melhorar competências de compreensão leitora	B1. Identifica informação explícita num texto escrito ou oral B2. Identifica informação implícita num texto escrito ou oral B3. Antecipa informações por meio de inferências B4. Resume as ideias centrais de um texto B5. Organiza informações segundo uma lógica B6. Exprime juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados
C. Consolidar competências de raciocínio matemático.	C1. Justifica afirmações apresentadas C2. Realiza generalizações a partir da identificação de regularidades C3. Identifica a informação essencial de um problema C4. Aplica as etapas do processo de resolução de problemas C5. Aplica estratégias de cálculo mental

ANEXO F

1º CEB - Estratégias do Projeto de Intervenção (Fase de Intervenção)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela F1*Relação entre Objetivos e Estratégias do PI*

Relação entre Objetivos e Estratégias do Projeto de Intervenção			
Estratégias	Objetivos Gerais		
	(i) Desenvolver competências de trabalho colaborativo	(ii) Melhorar competências de compreensão leitora	(iii) Consolidar competências de raciocínio matemático
(1) Trabalho colaborativo	x	x	x
(2) Jogos Didáticos	x	x	x
(3) Discussões e Reflexões Coletivas	x	x	x
(4) Aprendizagem Baseada em Problemas	x	x	x
(5) Trabalho Experimental	x		
(6) Jogo Dramático / Role-play	x		
(7) Trabalho Autónomo		x	x
(8) Guiões de Leitura e Interpretação	x	x	x

ANEXO G

1º CEB - Atividades
planeadas para cada
Objetivo de Intervenção
(Fase de Intervenção)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela G1

Atividades planejadas para o OGI “Desenvolver competências de trabalho colaborativo”

OG1. Desenvolver competências de trabalho colaborativo		
Semanas	Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Atividade (Disciplina)
Semana 1	Profissões	Profissões (Estudo do Meio / Teatro)
	Fonema S	Letras (Português)
Semana 2	Números até ao 70	Números até ao 100 (Matemática)
	Fases da Vida das Plantas	Plantas (Estudo do Meio)
	Grafema s – Fonema ʃ	Letras (Português)
	Números até ao 90	Números até ao 100 (Matemática)
	Jogo do Bingo (<i>Jogo do Bingo</i>)	Números até ao 100 (Matemática)
Semana 3	Materiais (Introdução)	Materiais (Estudo do Meio)
	Quadro do 100 (<i>À procura dos Números</i>)	Números até ao 100 (Matemática)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
	Materiais (Características)	Materiais (Estudo do Meio)
	Jogo do Bingo (<i>Jogo do Bingo</i>)	Números até ao 100 (Matemática)
	Grafema s – Fonema z	Letras (Português)
Semana 4	Materiais (Origem)	Materiais (Estudo do Meio)
	A Dezena	Números até ao 100 (Matemática)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
	Grafema z – Fonema ʃ (<i>Laboratório Gramatical “Letra z”</i>)	Letras (Português)
	Materiais (Efeito da água) (<i>Guião Experimental “Materiais e água”</i>)	Materiais (Estudo do Meio)
	Jogo do Banqueiro (<i>Registo do Jogo do Banqueiro</i>)	Números até ao 100 (Matemática)
Semana 5	Estados de Tempo	Estados de Tempo (Estudo do Meio)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
	Jogo do Banqueiro (<i>Registo do Jogo do Banqueiro</i>)	Números até ao 100 (Matemática)

Tabela G2

Atividades planejadas para o OG2 “Melhorar a compreensão leitora”

OG2. Melhorar a compreensão leitora		
Semanas	Nome da Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Atividade (Disciplina)
Semana 1	Fonema S	Letras (Português)
Semana 2	Grafema s – fonema j	Letras (Português)
Semana 3	Letra Z	Letras (Português)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
	Compreensão Leitora I <i>(Família Compreensão + Guião de Leitura)</i>	Compreensão Leitora (Português)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
	Compreensão Leitora II <i>(Família Compreensão + Guião de Leitura)</i>	Compreensão Leitora (Português)
Semana 4	Estados de Tempo	Estados de Tempo (Estudo do Meio)
	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
Semana 5	Letra H	Letras (Português)

Tabela G2

Atividades planejadas para o OG3 “Consolidar competências de raciocínio matemático”

OG3. Consolidar competências de raciocínio matemático		
Semanas	Nome da Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Atividade (Disciplina)
Rotina semanal	Cálculo Mental <i>(Rotina de turma)</i>	Rotina semanal (Matemática)
Rotina semanal	Problema da Semana <i>(Rotinas de turma)</i>	Rotina semanal (Matemática)
Semana 3	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
Semana 4	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)
Semana 5	Resolução de Problemas	Resolução de Problemas (Matemática)

ANEXO H

1º CEB - Rotinas de Turma (Fase de Intervenção)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela H1*Rotina – Agenda Semanal*

Agenda Semanal Todas as segundas-feiras das 9h45 às 10h00						
Área Curricular: Rotinas de Turma						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
/	/	/	/	<p>A estagiária planifica a Agenda Semanal, com os alunos. De forma a manter as rotinas da professora cooperante, a estagiária realiza a planificação da agenda semanal com os alunos à sua volta, garantindo que todos conseguem ver a agenda e que conseguem participar, dando a sua opinião quando solicitada.</p> <p>A estagiária planifica a semana dia a dia, referindo os momentos previamente estabelecidos pela mesma e dando conhecimento aos alunos não só dos momentos de rotina (relembrando-os das suas rotinas) como os momentos que são novidade na semana.</p>	15	Agenda Semanal

Tabela H2*Rotina – Tempo de Estudo Autónomo*

TEA (Tempo de Estudo Autónomo) Todos os dias das 11h55 às 12h25						
Área Curricular: Rotinas de Turma						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
/	/	/	PIT (Análise das Produções dos Alunos)	<p>Os alunos trabalham autonomamente, com o apoio do Plano Individual de Trabalho. Existem ficheiros e tarefas preparadas para os alunos realizarem.</p> <p>Durante o TEA a estagiária auxilia os alunos quando necessário, ajudando-os a ler algumas indicações ou a explicar o que devem fazer em determinadas atividades/tarefas.</p>	30	PIT Materiais do PIT

Tabela H3*Rotina – Assembleia de Turma*

Assembleia de Turma						
Todas as sextas-feiras das 15h55 às 16h25						
Área Curricular: Rotinas de Turma						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
/	a1. Desenvolver competências de trabalho colaborativo	a1.1. Expressa as suas ideias com os pares a1.2. Respeita a opinião do outro a1.3. Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio a1.4. Apoia os colegas nas suas necessidades a1.5 Encontra soluções em conjunto com os colegas	Grelha de Observação (Auto e heteroavaliação)	A estagiária reúne com os alunos num canto da sala, onde se encontram todos os recursos importantes para o bom desenrolar da Assembleia de Turma. Os alunos sentam-se no chão, virados para os recursos e para a estagiária, e o presidente da semana fica de pé, para cumprir a sua tarefa. Em conjunto, avalia-se o cumprimento da Tarefas dessa semana e definem-se as Tarefas da próxima semana e faz-se a rotina do Diário de Turma.	30	/

Tabela H4*Rotina – Ler, Contar, Mostrar*

Ler, Contar, Mostrar Todas as quartas-feiras das 9h00 às 9h30						
Área Curricular: Português						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Oralidade	a. Realizar exposições, apresentando um tema/objeto	a1. Fala de forma clara e audível a2. Utiliza padrões de entoação e ritmo adequados a3. Justifica a escolha feita	Grelha de Observação (Auto e hetero-avaliação)	Cada aluno apresenta algo que escolheu à turma (pode ser um objeto, um tema, etc), ao longo do período. Nesta aula, apresentam 3 alunos. No final de cada apresentação, a turma faz alguns comentários ao que ouviu, o aluno faz uma autoavaliação e a turma uma heteroavaliação da apresentação, com base em indicadores definidos.	30	/

Tabela H5*Rotina – Projeto de Leitura*

Projeto de Leitura Todas as quintas-feiras das 15h50 às 16h30						
Área Curricular: Português						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Oralidade Leitura	a. Recontar histórias	a1. Decifra o texto a2. Pronuncia o texto de forma audível e clara a3. Lê com precisão a4. Lê com fluência	Grelha de Observação (Auto e hetero-avaliação)	Cada aluno reconta uma história que escolheu à turma, ao longo do período. Nesta aula, apresentam 3 alunos o seu livro. No final de cada apresentação, a turma faz alguns comentários ao que ouviu, o aluno faz uma autoavaliação e a turma uma heteroavaliação da apresentação, com base em indicadores definidos.	40	/

Tabela H6*Rotina – Guião de Oralidade*

Guião de Oralidade Todas as sextas-feiras das 9h00 às 9h25						
Área Curricular: Português						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Oralidade (compreensão)	a1. Compreender textos orais	a1.1. Compreende o texto escutado	Tarefa da oralidade (Análise das produções)	Os alunos da tarefa dos materiais distribuem as tarefas de oralidade. A estagiária lê as questões e esclarece alguma dúvida necessária. A estagiária lê o texto e os alunos respondem às questões. No final, é feita a correção em grande grupo.	25	Guião da Oralidade

Tabela H7*Rotina – Ditado*

Ditado Todas as sextas-feiras das 9h25 às 9h45						
Área Curricular: Português						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Escrita	a1. Consolidar competências de escrita	a1.1. Escreve sem erros ortográficos	Ditado (Análise das produções)	Os alunos da tarefa dos materiais distribuem as tarefas do ditado. A estagiária dita as palavras e os alunos escrevem-nas, individualmente. Na parte da tarde, faz-se a atividade do Hospital das Palavras, com discussão em grande grupo.	20	Ditado

Tabela H8*Rotina – Problema da Semana*

Problema da Semana Todas as sextas-feiras das 10h05 às 10h30						
Área Curricular: Matemática						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Resolução de problemas	a. Conceber estratégias de resolução de problemas	a1. Resolve o problema	Produções dos Alunos (Análise das Produções)	A estagiária distribui pelos alunos as tarefas do problema da semana (construídas pelas professoras cooperantes). Os alunos têm 5 minutos para resolver a tarefa. Terminado o tempo, faz-se a discussão das estratégias utilizadas para chegar à solução.	25	Ficha do Problema da Semana

Tabela H9*Rotina – Cálculo Mental*

Cálculo Mental Todas as sextas-feiras das 9h45 às 10h05						
Área Curricular: Matemática						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos	Avaliação		Atividades	T (min)	Recursos
		Indicadores	Instrumentos			
Cálculo Mental	a. Aplicar estratégias de cálculo mental para resolver operações	a. Aplica estratégias de cálculo mental para resolver operações	Produções dos Alunos (Análise das Produções)	A estagiária distribui pelos alunos as fichas de cálculo mental (construídas pelas professoras cooperantes). Os alunos têm 5 minutos para resolver a ficha. Terminado o tempo, os alunos entregam as tarefas. No final, faz-se o esclarecimento das estratégias de cálculo utilizadas pelos alunos.	20	Ficha cálculo Mental

ANEXO I
1º CEB - Laboratório
Gramatical "Letra z"
(Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura 11
Laboratório Gramatical “Letra z” (realizado em pequenos grupos)

Que sons pode a letra z fazer e em que situações?

1. Rodeia a letra z

baliza cabaz gazela dez
Zé
azulejo giz
raiz avestruz zínia

2. Agrupa as palavras em 2 grupos

baliza cabaz gazela dez
Zé
azulejo giz
raiz avestruz zínia

baliza	cabaz	Zé	gazela	dez
raiz	azulejo	avestruz	giz	zínia

👂 z	👂 z
👁 z	👁 z

Que regra encontraste?

ANEXO J
1º CEB - Guião
Experimental "Materiais e
a Água" (Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura J1

Guião Experimental “Materiais e a Água” (realizado em pequenos grupos)

Os Materiais e a Água		
Estudo do Meio 1.º ano		
Nome: _____		Data: _____

Flutua ou não flutua?

O que acho que vai acontecer? (previsão)

Materiais	Flutua	Não flutua
Rolha		
Prego		
Madeira		
Borracha		

O que aconteceu? (observações/resultados)

Materiais	Flutua	Não flutua
Rolha		
Prego		
Madeira		
Borracha		

Dissolve ou não dissolve?

O que acho que vai acontecer? (previsão)

Materiais	Dissolve	Não dissolve
Sal		
Azeite		
Açúcar		
Areia		

O que aconteceu? (observações/resultados)

Materiais	Dissolve	Não dissolve
Sal		
Azeite		
Açúcar		
Areia		

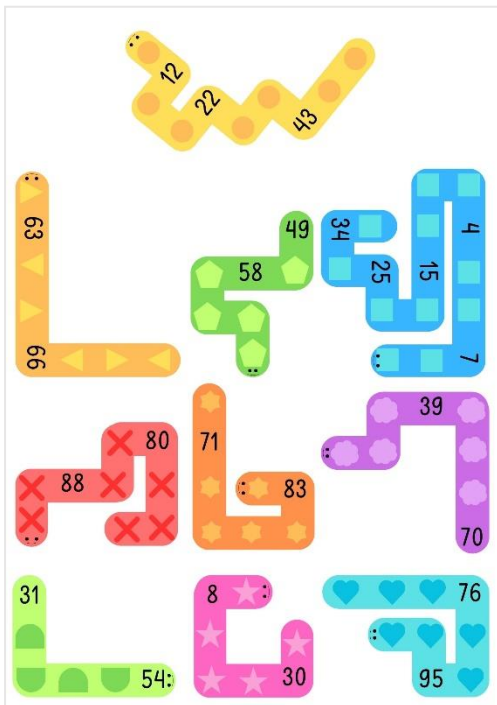
Conclusões

ANEXO L
1º CEB - À procura dos
números (Recursos)

| ' ' | | ' ' |

Figura L1

Recursos da Atividade (Minhocas Comilonas + Guiões de Atividade + exemplo) – realizado em pequenos



PROCURADOS!

Alunos do 1º A, precisamos da vossa ajuda para encontrar as minhocas comilonas!

Quadro de 100

1							10
							19
	23						
				37			
42							
			55				
							69
72				77			
		94				98	

(COMO VAI FICAR)

Quadro de 100

grupos


ANEXO M

1º CEB - Registo do Jogo
do Banqueiro (Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura M1


Registo “Jogo do Banqueiro” (realizado a pares)






BRASIL
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO
DEB

Jogo do Banqueiro

Matemática | 1.º ano



Nome: _____ **Data:** _____

Nº		Representação		Total
		 Dezena	 Unidade	
1				___ = ___ + ___
2				___ = ___ + ___
3				___ = ___ + ___
4				___ = ___ + ___
5				___ = ___ + ___
6				___ = ___ + ___
7				___ = ___ + ___
8				___ = ___ + ___
9				___ = ___ + ___
10				___ = ___ + ___
11				___ = ___ + ___
12				___ = ___ + ___
13				___ = ___ + ___
14				___ = ___ + ___
15				___ = ___ + ___

ANEXO N
1º CEB - Jogo do Bingo
(Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura N1
Apresentação do Jogo do Bingo (Projetada no Quadro)

The figure displays several cards for a math bingo game. Each card has a header that says "BINGO Matemática" with a small illustration of two children. The cards contain the following content:

- linha** (line) - A card showing three 3x3 bingo grids. The first grid has all cells empty. The second grid has numbers 2, 3, 5, 6, 8, 9 in its cells. The third grid has all cells empty.
- Bingo!** - A card with a 3x3 grid of empty cells.
- 14 - 14** - A card with the subtraction equation $14 - 14$.
- sete** (seven) - A card with the word "sete" and a dashed line below it.
- nove** (nine) - A card with the word "nove".
- 1 + 1 + 1** - A card with the addition equation $1 + 1 + 1$.
- 4 + 1 + 1** - A card with the addition equation $4 + 1 + 1$.
- Centenas, Dezenas, Unidades** - A card showing a place value chart with three columns labeled "Centenas", "Dezenas", and "Unidades". There is one blue bead in the "Dezenas" column and two red beads in the "Unidades" column.
- 6 - 5** - A card with the subtraction equation $6 - 5$.
- quatro** (four) - A card with the word "quatro".
- 3 + 4** - A card with the addition equation $3 + 4$.
- 2 dezenas e 2 unidades** (2 tens and 2 units) - A card with the text "2 dezenas e 2 unidades".

BINGO
Matemática



1 dezena e 5 unidades

BINGO
Matemática



$$3 + 7$$

BINGO
Matemática



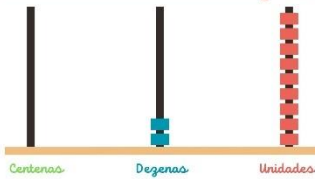
13 15 _ 19

BINGO
Matemática



$$4 - 2$$

BINGO
Matemática



BINGO
Matemática



$$6 + 5$$

BINGO
Matemática



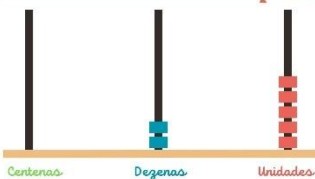
3 dezenas

BINGO
Matemática



$$10 + 10 + 4$$

BINGO
Matemática



BINGO
Matemática



$$8 + 5$$

BINGO
Matemática



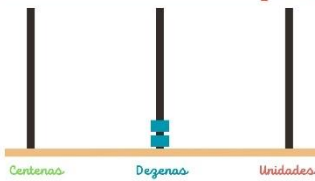
2 dezenas e 8 unidades

BINGO
Matemática



$20 - 6$

BINGO
Matemática



BINGO
Matemática



$14 - 5$

BINGO
Matemática



$10 + 10 + 7$

BINGO
Matemática



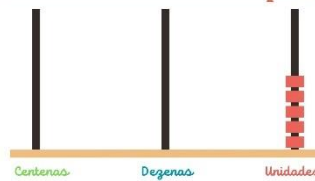
$8 + 8$

BINGO
Matemática



17 18 _ 20

Matemática



BINGO
Matemática



$7 + 7 + 7$

BINGO
Matemática



$9 + 9$

BINGO
Matemática



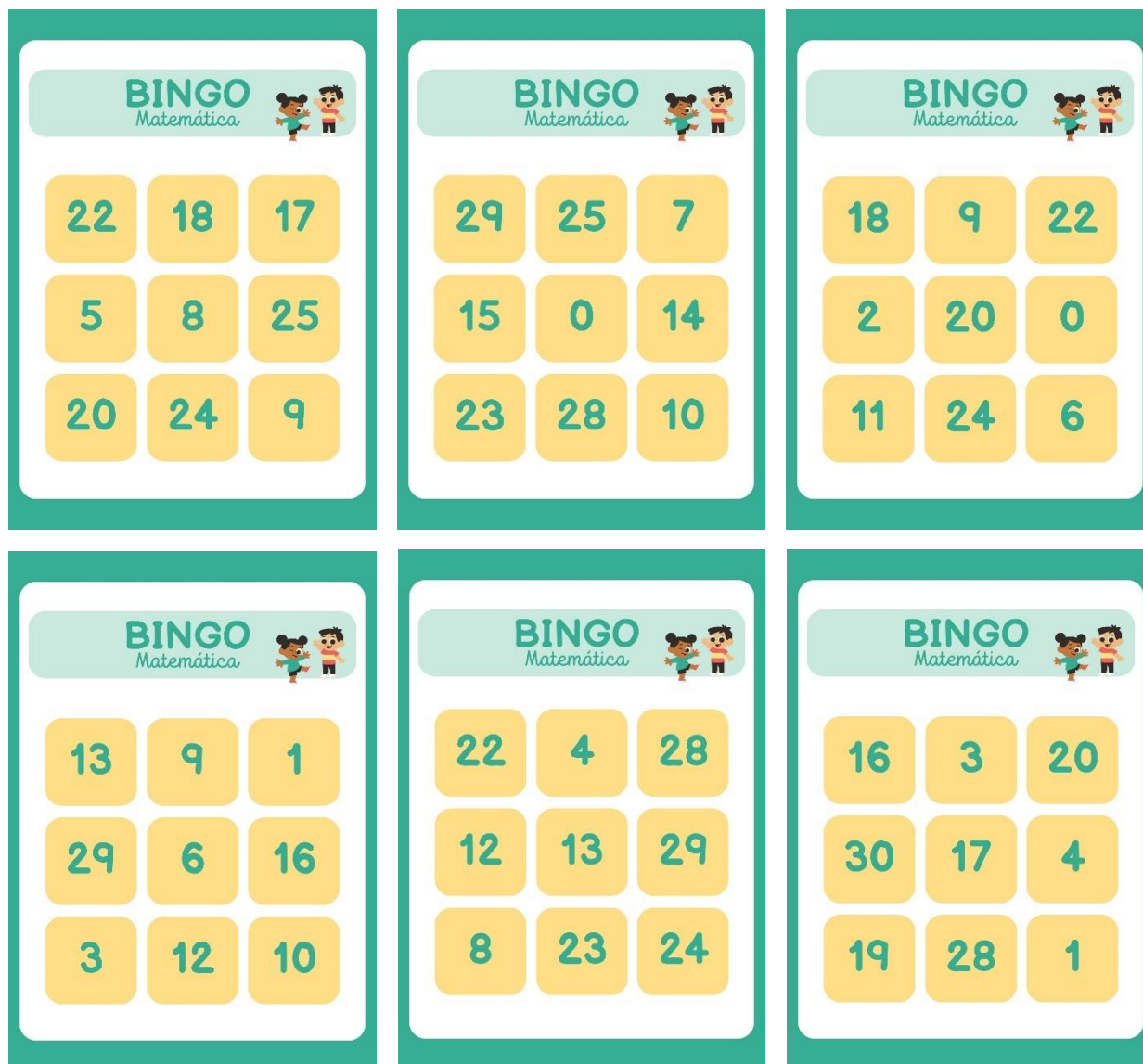
$$20 + 4 + 2$$

BINGO
Matemática



$$20 + 3$$

Figura N2
Cartões do Jogo do Bingo para cada par de alunos



BINGO
Matemática



14	21	27
30	4	3
23	7	15

BINGO
Matemática



21	5	7
2	30	16
26	1	11

BINGO
Matemática



17	27	21
14	19	0
6	25	18

BINGO
Matemática



10	27	12
2	13	5
15	19	26

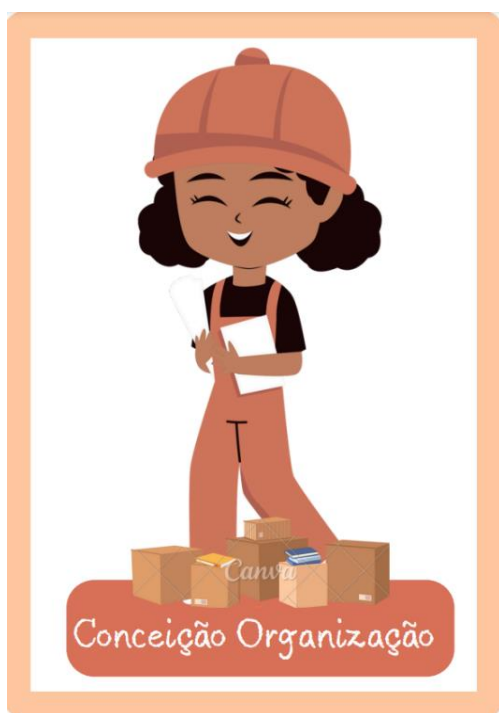
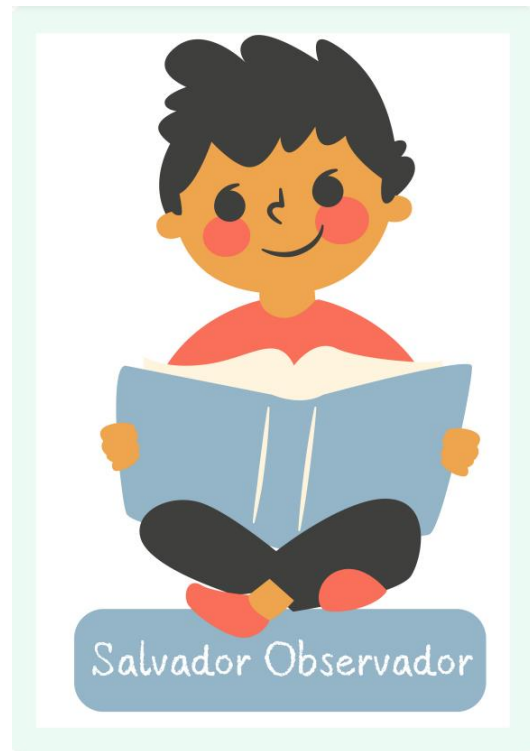
ANEXO 0
1º CEB - Família
Compreensão (Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura 01
Apresentação da Família Compreensão (PPT)



Figura 02
Figuras da Família Compreensão (Expostas na sala)



ANEXO P
1º CEB - Guião de Leitura
(Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura P1
Tarefa “O Pastor Ambicioso”



O Pastor Ambicioso

Um pastor foi vender ovelhas no mercado e por elas deram-lhe uma bolsa de moedas. No regresso a casa vinha a cantarolar de alegria:

- Estou rico! Posso comprar uma casa e um burro.


Um ladrão que o seguia disse-lhe:

- Olá rapaz! Estás muito contente mas eu posso ajudar-te a ficar ainda mais contente fazendo crescer o teu dinheiro. É muito fácil. Enterras o dinheiro ao lado dessa árvore, tapa-o bem tapado e rega-o bem. Amanhã verás que as moedas duplicaram.

O pastor assim fez.


1. O que queria o pastor fazer com o dinheiro?

1. O que queria o pastor fazer com o dinheiro?




2. O que encontrou o pastor no dia seguinte?

2. O que encontrou o pastor no dia seguinte?



3. Faz um resumo da história.

3. Faz um resumo da história.





4. Como era o pastor?

Tonto, esperto, egoísta ou despachado?

4. Como era o pastor?

Tonto, esperto, egoísta ou despachado?



ANEXO Q
10 CEB - Quizz "As
Plantas" (Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Figura Q1

Quiz "As Plantas" (Kahoot projetado no quadro e realizado individualmente com correção em grande grupo)



Esta parte da planta chama-se...



fruto	folha
flor	raiz

Esta parte da planta chama-se...



caule	flor
raiz	fruto

Esta parte da planta chama-se...



caule	flor
raiz	fruto

Que fruto dá o castanheiro?

 pêra	 figo
 banana	 castanha

Que fruto dá o castanheiro?

 pêra	 figo
 banana	 castanha

Esta parte da planta chama-se...



fruto	folha
flor	raiz

Esta parte da planta chama-se...



fruto	folha
flor	raiz

Que imagem não representa uma necessidade da planta?

Que imagem não representa uma necessidade da planta?

Esta imagem representa...



Flor	Rebento
Planta Adulta	Semente

Esta imagem representa...



Flor Rebento

Planta Adulta Semente

Esta imagem representa...



Flor Rebento

Planta Adulta Semente

Esta imagem representa...



Flor Rebento

Planta Adulta Semente

Esta imagem representa...



Flor Rebento

Planta Adulta Semente

Esta imagem representa...



Flor Rebento

Planta Adulta Semente

Que imagem representa o crescimento da planta?



Que imagem representa o crescimento da planta?



Já sabem tudo sobre as Plantas?



ANEXO R

1º CEB - Quizz "Unidades,
dezenas, centenas"
(Recursos)

| ' ' | | ' ' |

Figura R1

Quiz “Unidades, dezenas, centenas” (Kahoot projetado no quadro e realizado individualmente com correção em grande grupo)

Vamos descobrir mais sobre...



Centenas Dezenas Unidades

2 dezenas são...

2 unidades 20 dezenas
20 unidades 2 centenas

2 dezenas são...

2 unidades 20 dezenas
20 unidades 2 centenas

100 unidades são...

1 centena 10 centenas
1 dezena 100 centenas

45 unidades é igual a ...

45 dezenas 4 unidades e 5 dezenas
4 dezenas e 5 unidades 5 dezenas

45 unidades é igual a ...

45 dezenas 4 unidades e 5 dezenas
4 dezenas e 5 unidades 5 dezenas

10 dezenas é igual a...

100 centenas 10 centenas
10 unidades 1 centena

A Margarida tem 1 dezena de lápis em casa e 2 dezenas na escola. Quantos lápis tem?

30 dezenas 30 unidades
2 dezenas 20 unidades

A Margarida tem 1 dezena de lápis em casa e 2 dezenas na escola. Quantos lápis tem?

30 dezenas 30 unidades
2 dezenas 20 unidades

Já sabem tudo sobre as Casas Decimais?

ANEXO S

1º CEB - Sequências de Aprendizagem _ Objetivos e Indicadores (Avaliação)

| | ' ' | | ' ' |

Compreensão Leitora		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Desenvolver competências de compreensão leitora	Reconhecer informação explícita num texto	Identifica informação explícita num texto
	Inferir informação a partir de um texto	Identifica informação implícita num texto
		Antecipa informações por meio de inferências
	Reconhecer as ideias principais de um texto	Resume as ideias centrais de um texto
Organiza os acontecimentos da história segundo a sua sequência		
Expressar juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados	Exprime juízos de valor, emoções ou ideias após a audição da história	

As letras		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer o grafema s	Reconhecer o grafema s	Identifica o grafema s: a) na forma minúscula b) na forma maiúscula
	Pronunciar, a partir do grafema s, segmentos fónicos	Pronuncia, a partir do grafema s: a) o fonema s (no início da sílaba) b) o fonema z (entre vogais) c) o fonema ʃ (no final da sílaba)
Conhecer o fonema s	Reconhecer o fonema s	Identifica o fonema s, em diferentes sílabas, palavras e frases
	Representar por escrito o fonema s	Representa o fonema s, utilizando: a) o grafema s (no início da sílaba) b) o grafema ss (entre vogais) c) o grafema c (antes das vogais e ou i) d) o grafema ç (antes das vogais a, o e u)
Conhecer o grafema z	Reconhecer o grafema z	Identifica o grafema z: a) na forma minúscula b) na forma maiúscula
	Pronunciar segmentos fónicos a partir do grafema z	Pronuncia, a partir do grafema z: a) o fonema z (no início da sílaba) b) o fonema ʒ (no final da sílaba)
Conhecer o fonema z	Reconhecer o fonema z	Identifica o fonema z, em diferentes sílabas, palavras e frases
	Representar por escrito o fonema z	Representa o fonema z, utilizando: a) o grafema z (no início da sílaba) b) o grafema s (entre vogais)
Conhecer o fonema ʃ	Reconhecer o fonema ʃ	Identifica o fonema ʃ, em diferentes sílabas, palavras e frases
	Representar por escrito o fonema ʃ	Representa o fonema ʃ, utilizando: a) o grafema s (no final da sílaba) b) o grafema z (no final da sílaba)
Conhecer o grafema h	Reconhecer o grafema h	Identifica o grafema s: a) na forma minúscula b) na forma maiúscula
	Representar por escrito o grafema h	Representa o grafema h

Resolução de Problemas		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Desenvolver competências de resolução de problemas	Aplicar as etapas do processo de resolução de problemas	Identifica a informação essencial do problema
		Organiza os dados
		Aplica uma estratégia para resolver o problema
		Justifica as opções adotadas
		Apresenta a resposta ao problema

Números		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer os números até ao 100	Reconhecer os números até ao 100 em vários contextos e representações	Nomeia os números até ao 100
		Lê os números até ao 100, a partir da sua representação numérica
		Representa numericamente os números até ao 100
		Situa na reta numérica os números até ao 100
		Identifica as dezenas e unidades dos números até ao 100
	Ler e representar números até ao 100, utilizando o sistema de numeração decimal	Representa os números até ao 100 utilizando o conceito de unidade
		Representa os números até ao 100 utilizando o conceito de dezena
	Comparar e ordenar os números até ao 100	Compara e ordena números até ao 100, de forma crescente
		Compara e ordena números até ao 100, de forma decrescente
	Decompor números até ao 100	Decompõe os números até ao 100, utilizando diferentes algoritmos

Profissões		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer as profissões	Reconhecer as profissões da sua comunidade local	Identifica profissões da sua comunidade local
		Relaciona as profissões às respetivas atividades do trabalho
		Relaciona as profissões aos respetivos locais de trabalho
	Reconhecer profissões dos membros da sua família	Reconhece as profissões dos membros da sua família
		Relaciona as profissões às respetivas atividades do trabalho
		Relaciona as profissões aos respetivos locais de trabalho

As Plantas		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer as plantas	Reconhecer plantas	Identifica plantas: a) árvores b) ervas c) trepadeiras d) arbustos e) flores
	Reconhecer as partes constituintes das plantas	Identifica a raiz
		Identifica o caule
		Identifica a folha
		Identifica a flor
		Identifica o fruto
	Identificar cuidados a ter com as plantas	Identifica como essenciais para o crescimento das plantas: a) o sol b) a água c) a terra (minerais) d) o ar
	Reconhecer manifestações da vida vegetal	Identifica as fases do ciclo de vida da planta: a) semente b) rebento c) planta adulta
		Ordena as fases do ciclo da vida da planta a) semente b) rebento c) planta adulta
		Ordena a sequência de desenvolvimento das partes das plantas: a) raiz b) caule c) folha d) flor e) fruto
		Identifica a planta adulta como capaz de produzir sementes

Materiais		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer as características e propriedades dos materiais	Reconhecer a origem dos materiais	Define: a) origem animal como proveniente de animais b) origem vegetal como proveniente de plantas c) origem mineral como proveniente de minerais d) origem artificial como feita pelo homem
		Associa os materiais à sua origem: a) animal b) vegetal c) mineral d) artificial
	Identificar as características dos materiais	Identifica a textura dos materiais, utilizando os conceitos: a) áspero b) rugoso c) macio
		Identifica o sabor dos materiais, utilizando os conceitos: a) salgado

		b) doce c) amargo d) ácido
		Identifica o cheiro dos materiais, utilizando os conceitos: a) inodoro b) cheiro agradável c) cheiro desagradável
	Identificar as características dos materiais que se relacionam com a água	Caracteriza os materiais, indicando se: a) se dissolve na água b) não se dissolve na água
		Caracteriza os materiais, indicando se: a) flutua na água b) não flutua na água

Estados de Tempo		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
Conhecer os estados do tempo	Reconhecer os estados de tempo	Identifica como estado de tempo: a) sol b) nublado c) chuva d) neve e) trovoada f) vento
		Associa o sol às atividades características
	Reconhecer as atividades características de cada estado de tempo	Associa o tempo nublado às atividades características
		Associa a chuva às atividades características
		Associa a neve às atividades características
		Associa a trovoada às atividades características
		Associa o vento às atividades características
	Reconhecer o vestuário característico de cada estado de tempo	Associa o sol ao vestuário característico
		Associa o tempo nublado ao vestuário característico
		Associa a chuva ao vestuário característico
		Associa a neve ao vestuário característico
		Associa a trovoada ao vestuário característico
		Associa o vento ao vestuário característico

ANEXO T

1º CEB - Grelhas de
Avaliação _ Sequências de
Aprendizagem (Avaliação)

| | ' ' | | ' ' |

Letras																					
Objetivos Gerais	Conhecer o grafema s				Conhecer o fonema s				Conhecer o grafema z			Conhecer o fonema z			Conhecer o fonema j				Conhecer o grafema h		
Objetivos Específicos	Reconhecer o grafema s	Pronunciar, a partir do grafema s, segmentos fônicos			Reconhecer o fonema s		Representar por escrito o fonema s		Reconhecer o grafema z	Pronunciar segmentos fônicos a partir do grafema z		Reconhecer o fonema z		Representar por escrito o fonema z	Reconhecer o fonema j		Representar por escrito o fonema j		Reconhecer o grafema h	Representar por escrito o grafema h	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica o grafema s	Pronuncia, a partir do grafema s o fonema s, o fonema z, o fonema j			Identifica o fonema s, em diferentes sílabas, palavras e frases		Representa o fonema s, utilizando o grafema s, o grafema ss, o grafema c, o grafema ç		Identifica o grafema z	Pronuncia, a partir do grafema z, o fonema z, o fonema j		Identifica o fonema z, em diferentes sílabas, palavras e frases		Representa o fonema z, utilizando o grafema z, o grafema s	Identifica o fonema j, em diferentes sílabas, palavras e frases		Representa o fonema j, utilizando, o grafema s, o grafema z		Identifica o grafema h	Representa o grafema h	
Data	30.04	30.04	7.05	16.05	30.04	2.05	30.04	2.05	13.05	13.05	21.05	13.05	16.05	16.05	7.05	21.05	7.05	21.05	27.05	27.05	
Pontuação obtida	102	49	47	48	49	49	48	47	102	46	50	47	49	47	40	48	49	49	102	51	
Pontuação máxima	102	51	51	51	51	51	51	51	102	51	51	51	51	51	51	51	51	51	102	51	
Taxa de sucesso (%)	100%	96%	92%	94%	96%	96%	94%	92%	100%	90%	98%	92%	96%	92%	78%	94%	96%	96%	100%	100%	
Taxa de sucesso do objetivo específico (%)	100%	94%			96%		93%		100%	94%		94%		92%	86%		96%		100%	100%	
Taxa de sucesso do objetivo geral	96%				95%				96%			93%			91%				100%		

Profissões						
Objetivo Geral	Conhecer as profissões					
Objetivos Específicos	Reconhecer as profissões da sua comunidade local			Reconhecer profissões dos membros da sua família		
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica profissões da sua comunidade local	Relaciona as profissões às respetivas atividades do trabalho	Relaciona as profissões aos respetivos locais de trabalho	Reconhece as profissões dos membros da sua família	Relaciona as profissões às respetivas atividades do trabalho	Relaciona as profissões aos respetivos locais de trabalho
Data	29.04					
Pontuação obtida	49	45	47	40	35	37
Pontuação máxima	51	51	51	51	51	51
Taxa de sucesso do indicador (%)	96%	88%	92%	78%	69%	73%
Taxa de sucesso do objetivo específico (%)	92%			73%		
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	83%					

Plantas											
Objetivo Geral	Conhecer as plantas										
Objetivos Específicos	Reconhecer plantas	Reconhecer as partes constituintes das plantas					Identificar cuidados a ter com as plantas	Reconhecer manifestações da vida vegetal			
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica árvores, ervas, trepadeiras, arbustos, flores	Identifica a raiz	Identifica o caule	Identifica a folha	Identifica a flor	Identifica o fruto	Identifica como essenciais para o crescimento das plantas o sol, a água, a terra, o ar	Identifica as fases do ciclo de vida da planta	Ordena as fases do ciclo da vida da planta	Ordena a sequência de desenvolvimento das partes das plantas	Identifica a planta adulta como capaz de produzir sementes
Data	6.05										
Pontuação obtida	50	31	34	34	34	32	60	73	47	100	31
Pontuação máxima	51	34	34	34	34	34	68	102	51	102	34
Taxa de sucesso do indicador (%)	98%	91%	100%	100%	100%	94%	88%	72%	92%	98%	91%
Taxa de sucesso do objetivo (%)	98%	97%					88%	88%			
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	93%										

Materiais										
Objetivo Geral	Conhecer as propriedades e características dos materiais									
Objetivos Específicos	Reconhecer a origem dos materiais					Identificar as características dos materiais			Identificar as características dos materiais que se relacionam com a água	
	Define origem animal	Define origem vegetal	Define origem mineral	Define origem artificial	Associa os materiais à sua origem	Identifica a textura dos materiais	Identifica o sabor dos materiais	Identifica o cheiro dos materiais	Caracteriza os materiais, indicando se se dissolve ou não na água	Caracteriza os materiais, indicando se flutua ou não na água
Indicadores de avaliação das atividades didáticas										
Data	20.05	20.05	20.05	20.05	20.05	14.05	14.05	14.05	22.05	22.05
Pontuação obtida	32	31	27	30	114	21	19	26	32	33
Pontuação máxima	34	34	34	34	136	51	68	51	34	34
Taxa de sucesso do indicador (%)	94%	91%	79%	88%	84%	41%	28%	51%	94%	97%
Taxa de sucesso do objetivo (%)	87%					40%			96%	
Taxa de sucesso do objetivo (%)	74%									

Estados do Tempo			
Objetivo Geral	Conhecer os estados de tempo		
Objetivos Específicos	Reconhecer os estados de tempo	Reconhecer as atividades características de cada estado de tempo	Reconhecer o vestuário característico de cada estado de tempo
	Identificar os estados de tempo	Associar os estados de tempo às atividades características	Associar os estados de tempo ao vestuário característico
Indicadores de avaliação das atividades didáticas			
Data	27.05	27.05	27.05
Pontuação obtida	198	202	202
Pontuação máxima	204	204	204
Taxa de sucesso do indicador (%)	97%	99%	99%
Taxa de sucesso do objetivo específico (%)	97%	99%	99%
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	98%		

ANEXO U

1º CEB - Grelhas de Avaliação _ Objetivos Gerais (Avaliação)

| | ' ' | | ' ' |

OG.A. Desenvolver competências de trabalho colaborativo																									
Indicadores de avaliação do PI	Expressa as suas ideias com os pares					Respeita a opinião do outro					Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio					Apoia os colegas nas suas necessidades					Encontra soluções em conjunto com os colegas				
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Expressa as suas ideias com os pares					Respeita a opinião do outro					Respeita a vez de falar dos colegas e do próprio					Apoia os colegas nas suas necessidades					Encontra soluções em conjunto com os colegas				
Semana	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
Pontuação obtida	41	44	40	48	47	43	42	44	44	46	36	41	38	45	45	43	45	45	48	51	31	35	39	43	45
Pontuação máxima	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Taxa de sucesso (%)	76%	81%	74%	89%	87%	80%	78%	81%	81%	85%	67%	76%	70%	83%	83%	80%	83%	83%	89%	94%	57%	65%	72%	80%	83%
Taxa de sucesso do indicador (%)	81%					81%					76%					86%					71%				
Taxa de sucesso do objetivo	79%																								

OG.B. Melhorar competências de compreensão leitora													
Indicadores de avaliação do PI	Identifica informação explícita num texto escrito ou oral	Identifica informação implícita num texto escrito ou oral		Antecipa informações por meio de inferências	Resume as ideias centrais de um texto				Organiza informações segundo uma lógica				Exprime juízos de valor, emoções ou ideias face a textos lidos ou escutados
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Identifica informação explícita no texto	Identifica informação implícita no texto	Identifica os estados de tempo	Antecipa informações por meio de inferências	Identifica a informação essencial do problema	Identifica a informação essencial do problema	Resume as ideias centrais do texto	Identifica a informação essencial do problema	Organiza os dados (do enunciado do problema)	Organiza os dados (do enunciado do problema)	Organiza os acontecimentos da história segundo a sua sequência	Organiza os dados (do enunciado do problema)	Exprime juízos de valor, emoções ou ideias
Data	20.05	20.05	27.05	20.05	14.05	20.05	21.05	28.05	14.05	20.05	21.05	28.05	21.05
Pontuação obtida	27	23	198	25	17	20	34	23	40	47	30	47	48
Pontuação máxima	34	34	204	34	34	34	51	34	51	51	34	51	51
Taxa de sucesso do indicador (%)	79%	68%	97%	74%	50%	59%	67%	68%	78%	92%	88%	92%	94%
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	79%	82%		74%	61%				88%				94%
Taxa de sucesso do objetivo geral do PI (%)	77%												

OG.C. Consolidar competências de raciocínio matemático

Indicadores de avaliação do PI	Justifica afirmações apresentadas			Realiza generalizações a partir da identificação de regularidades	Aplica as etapas do processo de resolução de problemas			Aplica estratégias de cálculo mental			
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Justifica as opções adotadas				Aplica as etapas do processo de resolução de problemas			Aplica estratégias de cálculo mental			
Data	14.05	20.05	28.05	/	14.05	20.05	28.05	3.05	10.05	17.05	23.05
Pontuação obtida	21	27	23		71	78	81	62	66	67	73
Pontuação máxima	34	34	34		100	100	100	85	85	85	85
Taxa de sucesso (%)	62%	79%	68%		71%	78%	81%	73%	78%	79%	86%
Taxa de sucesso do indicador (%)	70%			0%	77%			79%			
Taxa de sucesso do objetivo	56%										

ANEXO V
2º CEB - Técnicas e
Instrumentos de Recolha e
Análise de Dados

| | ' ' | | ' ' |

Tabela FF1*Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados – Período de Observação*

Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados - Período de Observação			
Técnicas de Recolha		Instrumentos	Técnicas de Análise
Documentais	Pesquisa Documental	Projeto Curricular da turma	Análise Documental
	Pesquisa Documental	Projeto Educativo do Agrupamento e Projeto Educativo Escolar	Análise Documental
	Pesquisa Documental	Produções dos Alunos	Análise Documental
Não documentais	Guião de Entrevista	Entrevista semi-estruturada	Análise Descritiva
	Inquérito por Questionário	Questionário	Análise Estatística
	Observação Direta	Notas de Campo	Análise de Conteúdo
	Observação Direta	Grelha de Observação	Análise Descritiva

Tabela FF2*Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados – Período de Intervenção*

Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de dados - Período de Intervenção		
Técnicas de Recolha de dados	Instrumentos	Técnicas de Análise de dados
Pesquisa Documental	Produções dos Alunos	Análise Estatística
Observação Direta	Grelha de Observação	Análise Estatística
	Auto e heteroavaliação dos alunos	Análise de Conteúdo

ANEXO X

2º CEB - Horário da Turma (Fase de Observação)

| ' ' | | ' ' |

Tabela III*Horário das Turmas – 2º CEB*

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
8h30 – 9h20	6°C HGP	6°C PT		6°C HGP
9h20 – 10h10				6°D PT
10h10 – 10h30				
10h30 – 11h20		6°D PT	6°C PT	
11h20 – 11h25				
11h25 – 12h15	6°D HGP			
12h15 – 12h25				
12h25 – 13h15				
13h15 – 13h30				
13h30 – 14h20		6°D HGP		6°D HGP

ANEXO Z

20 CEB - Entrevista ao Docente Cooperante (Fase de Observação)

| ' ' | | ' ' |

Tabela HH1*Entrevista ao Docente Cooperante*

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<i>Identificação do entrevistador e clarificação dos objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver</i> <i>Asseguramento do anonimato e da confidencialidade das informações prestadas em entrevista.</i>
Caracterização da turma	Conhecer as características da turma	1. Como é que caracteriza a turma? Quais os seus interesses, potencialidades e fragilidades? 2. Quais os aspetos mais significativos que se destacam na dinâmica da turma? 3. Quais são as suas principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos? 4. Existe algum aluno com necessidades educativas especiais? Se sim, que tipo de acompanhamento pedagógico é feito?
Ação pedagógica do docente	Compreender a ação pedagógica do docente	5. Que princípios pedagógicos e/ ou finalidades pedagógicas orientam a sua ação enquanto professor? 6. Que estratégias utiliza na regulação do comportamento dos alunos? 7. São aplicadas estratégias relativas à diferenciação pedagógica? 8. Que estratégias e instrumentos utiliza na regulação/ avaliação da aprendizagem dos alunos? 9. Como é feita a organização e distribuição das mesas e lugares dos alunos?
	Conhecer a estrutura dos momentos de aprendizagem	10. Que tipo de atividades/ estratégias privilegia nas aulas? 11. Existe algum recurso ou material a que dê destaque? 12. Existem atividades/ momentos fixos na planificação? Como é feita a gestão dos tempos da aprendizagem? 13. As aulas são sempre nesta sala ou existem momentos noutros espaços da escola? 14. Há interdisciplinaridade com outras áreas curriculares? Se sim, como é que a percebe?
Interação familiar no contexto escolar	Conhecer a interação da família no contexto escolar	15. Como é feita a articulação entre a escola e a família? 16. Os pais dos alunos participam ativamente, são interessados na vida escolar dos filhos? 17. Em que momentos é que os pais vão à escola?
Agradecimento	Agradecer a colaboração	Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação? <i>Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado.</i>

Tabela HH2*Análise da Entrevista ao Docente Cooperante*

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Características gerais da turma	Alunos com NEE	Turma C “9 alunos” Turma D “8 alunos, 3 RTP e os outros têm medidas universais”
	Competências Transversais - potencialidades	C: “participativos” “interessados” “controlo” D: “mais envolvidos uns com os outros” “gostam de pensar” “interessados” “envolvidos” “querem é fazer-se ouvir” “querem muito ser ouvidos, querem muito ter a palavra”
	Competências Transversais - Fragilidades	C: “Ideias e discussões elementares” “querem que as coisas sejam à maneira deles e não conseguem compreender (...) que também temos aprendizagens que queremos que eles atinjam” D: “conflituosos” “ficam calados” “muito apáticos e não estão minimamente interessados” “querem que as coisas sejam à maneira deles e não conseguem compreender (...) que também temos aprendizagens que queremos que eles atinjam” Nas duas turmas: “fraca interpretação”
	Competências na área do Português	“Escrita” (fragilidades) “Com planificações de escrita, com revisões, com textos individuais, com textos em grupo (...) eles continuam a ser muito lentos a escrever, continuam a não perceber o que é a planificação” “Eles continuam a mostrar resistência a usar a planificação e a escrever um texto” “Em relação ao projeto de leitura (...) há uma diferença muito grande em relação ao ano passado”

Estratégias e Atividades	Geral	<p>“dar-lhes sempre uma voz”</p> <p>“envolvê-los ao máximo”</p> <p>“o mais cooperativo possível”</p> <p>“fazer mais trabalho de grupo”</p> <p>“é preferível que os conteúdos sejam trabalhos em grupo”</p> <p>“que sejam eles a fazerem a descoberta em vez de sermos nós só a tentar transmitir qualquer coisa”</p> <p>“Eles fazem propostas e, depois, posso aceitar ou não a propostas – se não aceitar, explico porquê”</p> <p>“que as atividades sejam o mais construtivas possível”</p> <p>“criar um diálogo entre a turma”</p> <p>“que eles sejam mais participativos e mais envolvidos na sua construção do conhecimento”</p> <p>“gostava muito que os próprios testes fossem em computador”</p> <p>“alguma coisa em que nós conseguíssemos construir ferramentas para eles fazerem uma melhor interpretação dos problemas e colmatar algumas dificuldades”</p>
	Português	<p>“Projeto de leitura”</p> <p>“(escrita) é como nós traduzimos aquilo que pensamentos”</p> <p>“Guiões de leitura”</p> <p>“levo um bocadinho dos guiões para trabalhar a gramática”</p> <p>“para a gramática não cair ali de paraquedas e eles terem algum tipo de contextualização”</p> <p>“Hora semanal de leitura”</p>
	História	<p>“uso imensos documentos”</p> <p>“desde vídeos, a mapas, a quadros, a imagens, a fotografias”</p>
	Espaços de aprendizagem	<p>“biblioteca”</p> <p>“ar livre”</p> <p>“sala fixa”</p> <p>“é possível fazer visitas de estudos”</p> <p>“cada um deles tem um computador”</p> <p>“podemos requisitar (computadores)”</p>
	Diferenciação Pedagógica	<p>“adapto algumas das avaliações, mas, geralmente, dou o mesmo teste a todos”</p> <p>“adapto, por exemplo, dando uma cotação diferente”</p> <p>“eu escrevia as respostas que eles me davam oralmente”</p> <p>“não quero, à partida, criar essa exclusão nos alunos”</p> <p>“sinto que se eles fizerem os mesmos tipos de trabalhos (...) à partida já estão a sentir-se mais incluídos”</p> <p>“instrumentos didáticos (...) o mais transversais possível”</p> <p>“diferenciação (...) na forma de classificar os instrumentos ou na própria condução (...) na sala de aula”</p>
	Princípios Pedagógicos	<p>“Não sigo nenhuma linha ou escola”</p> <p>“Tento aproveitar das várias escolas aquilo que me parece que se encaixa na minha forma de ensinar e aprender”</p> <p>“o conhecimento fica mais cimentado se forem eles a construir”</p> <p>“depende da aula que queremos”</p>
	Regulação do comportamento	<p>“manter alguma calma”</p> <p>“auto-regulação do comportamento”</p> <p>“não ser só uma chamada de atenção de apontar o dedo”</p> <p>“chamar a atenção para o comportamento específico que estão a ter”</p> <p>“quando nós chamamos a atenção eles fecham-se”</p>

		<p>“se os lembramos <tu fizeste bem na semana passada, podemos voltar aqui?>, eles já sentem outra motivação para se comportarem”</p> <p>“chama o nome do diretor de turma”</p> <p>“se vir alguma coisa mais grave (...) tento não ter essa conversa à frente da turma, chamar o aluno à parte e falar ali um pouco”</p>
	Regulação / avaliação da aprendizagem	<p>“o mais esbatida possível”</p> <p>“em todas as aulas (...) algum elemento para avaliar”</p> <p>“registar anotações e passo os registos para a grelha”</p> <p>“60% para testes (40% para testes e 20% para trabalhos) e 40% relativos a comportamentos e atitudes”</p> <p>“prefiro dar mais exercícios ou considerar o trabalho que eles fizeram em sala de aula como se fosse uma avaliação para esbater”</p> <p>“é injusto nós termos 50 aulas num semestre e dessas 50 considerarmos 40% uma avaliação que durou 2 aulas a ser feita”</p>
	Organização lugares	<p>“gostava de os sentar em pequenos grupos”</p> <p>“planta U”</p> <p>“sentados (...) a pares, a forma mais clássica”</p> <p>“os professores têm liberdade de mudar a planta conforme for mais conveniente para eles”</p>
Participação dos pais		<p>“acho que poderia haver mais atividades”</p> <p>“sim (...) estão interessados”</p> <p>“são participativos e interessados”</p>

ANEXO AA
20 CEB - Potencialidades
e Fragilidades (Fase de
Observação)

| ' ' | | ' ' |

Tabela JJ1
Potencialidades e Fragilidades

Caracterização das Turmas		
Área	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais	Comuns	Desejo de ser ouvido Gosto por debater ideias
	Turma C	Entusiasmo e interesse Participação
	Turma D	/
História e Geografia de Portugal	Interesse pelos temas Curiosidade	Pensamento Crítico Capacidade de Argumentação Capacidade de Interpretação Cooperação Autonomia
Português	Gosto pela expressão dramática Gosto pela oralidade	Apatia e desinteresse Auto-regulação do comportamento
		Contextualização temporal e espacial de acontecimentos ou fenómenos histórico-geográficos Interpretação de fontes com várias linguagens
		Leitura silenciosa e Leitura em voz alta (fluência e expressão) Oralidade (estrutura de argumentos) Escrita Compreensão Leitora (interpretação)

ANEXO BB

20 CEB - Problemática do
Projeto de Intervenção
(Fase de Intervenção)

|' '' | | ''

A consolidação de Competências de Escrita e de Oralidade através do desenvolvimento do Pensamento Crítico	
Objetivos	Indicadores
A. Desenvolver o Pensamento Crítico	A1. Problematiza situações, sintetizando a informação relevante A2. Organiza a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo A3. Procura informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos A4. Realiza deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida A5. Expressa a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a A6. Nomeia soluções para problemas identificados
B. Melhorar competências de escrita	B1. Planifica textos escritos, segundo os objetivos pretendidos C2. Produz textos coesos e coerentes C3. Produz textos com correção gramatical C4. Mobiliza léxico diversificado em textos escritos
C. Dominar competências de oralidade	C1. Planifica discursos orais, segundo os objetivos pretendidos C2. Produz textos orais com correção gramatical C3. Mobiliza léxico diversificado em textos orais

ANEXO CC

2º CEB - Estratégias do
Plano de Intervenção
(Fase de Intervenção)

| ' ' | | ' ' |

Relação entre Objetivos e Estratégias			
Estratégias	Objetivos Gerais		
	A. Desenvolver o Pensamento Crítico	B. Melhorar competências de escrita	C. Dominar competências de oralidade
1. Trabalho Cooperativo	x	x	x
2. Atividades de Investigação	x	x	x
3. Aprendizagem Baseada em Problemas	x	x	x
4. Momentos de partilha, debate e argumentação	x	x	x
5. Momentos de questionamento de diferentes tipos de fontes de informação	x		
6. Apresentações Oraís			x
7. Momentos de escrita de textos com diferentes objetivos	x	x	x
8. Momentos de planificação e Revisão de textos		x	x
9. Guiões de Leitura (Compreensão leitora)	x		
10. Esclarecimento de Objetivos de Aprendizagem	x		
11. Momentos de Avaliação Formativa (Autoavaliação e Heteroavaliação)	x	x	x

ANEXO DD
20 CEB - Atividades
planeadas para cada
Objetivo de Intervenção
(Fase de Intervenção)

|' '' | | ''

OG1. Desenvolver o pensamento crítico		
Tipo de Atividade	Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Aprendizagem (Disciplina)
Análise de dados	<i>Rotina diária - início e final da aula (Friso Cronológico - Anexo EE)</i>	<i>Rotina diária (HGP)</i>
Problematização de situações	Causas da Queda da Monarquia	1ª República (HGP)
Interpretação de fontes	A Constituição de 1911 <i>(Tarefa “Constituição 1911” – Anexo FF)</i>	1ª República (HGP)
Análise de dados	Esquema de comparação - A Monarquia e a República	1ª República (HGP)
Debate de ideias/ opiniões	Reformas da 1ª República <i>(PPT “Reformas da 1ª República” - Anexo GG)</i>	1ª República (HGP)
Problematização de situações	Instabilidade da 1ª República e Revolta Militar	1ª República (HGP)
Análise de dados	Mapa conceitual da 1ª República	1ª República (HGP)
Análise de dados	<i>Rotina diária - início e final da aula (Esquema “Pilares do Estado Novo” - Anexo HH)</i>	<i>Rotina diária (HGP)</i>
Problematização de situações	Formação do Estado Novo	Estado Novo (HGP)
Interpretação de fontes	Princípios do Estado Novo <i>(Tarefa “Princípios do Estado Novo” - Anexo II)</i>	Estado Novo (HGP)
Debate de ideias/ opiniões	Pilar “Estado Forte”	Estado Novo (HGP)
Interpretação de fontes	1º Debate <i>(1º Debate - Anexo MM)</i>	Estado Novo (HGP)
Análise de dados	Pilar “Deus, pátria, família”	Estado Novo (HGP)
Problematização de situações	Pilar “Corporativismo”	Estado Novo (HGP)
Interpretação de fontes	Pilar “Autoridade do Estado”	Estado Novo (HGP)
Debate de ideias/ opiniões	Educação para a cidadania – Casos de Estudo <i>(Caso “Liberdade de Expressão” - Anexo JJ)</i>	Estado Novo (HGP)
Debate de ideias/ opiniões	2º Debate <i>(2º Debate - Anexo MM)</i>	Estado Novo (HGP)
Problematização de situações	Pilar “Imperialismo” <i>(PPT “Imperialismo” – Anexo LL)</i>	Estado Novo (HGP)
Debate de ideias/ opiniões	3º Debate <i>(3º Debate - Anexo MM)</i>	Estado Novo (HGP)
Atividade de Investigação	Guião de Leitura “Contos Gregos”	Contos Gregos (PT)
Debate de ideias/ opiniões	Conto “Filèmon e Báucis” <i>(Guião de Leitura “Filèmon e Báucis” - Anexo NN)</i>	Contos Gregos (PT)
Problematização de situações	Conto “História dos Argonautas”	Contos Gregos (PT)
Análise de dados	Verbos transitivos e intransitivos	Contos Gregos (PT)
Análise de dados	Complemento direto e indireto <i>(Laboratório Gramatical “Complementos” - Anexo OO)</i>	Contos Gregos (PT)
Debate de ideias/ opiniões	Círculo de Leitura “Contos Gregos”	Contos Gregos (PT)

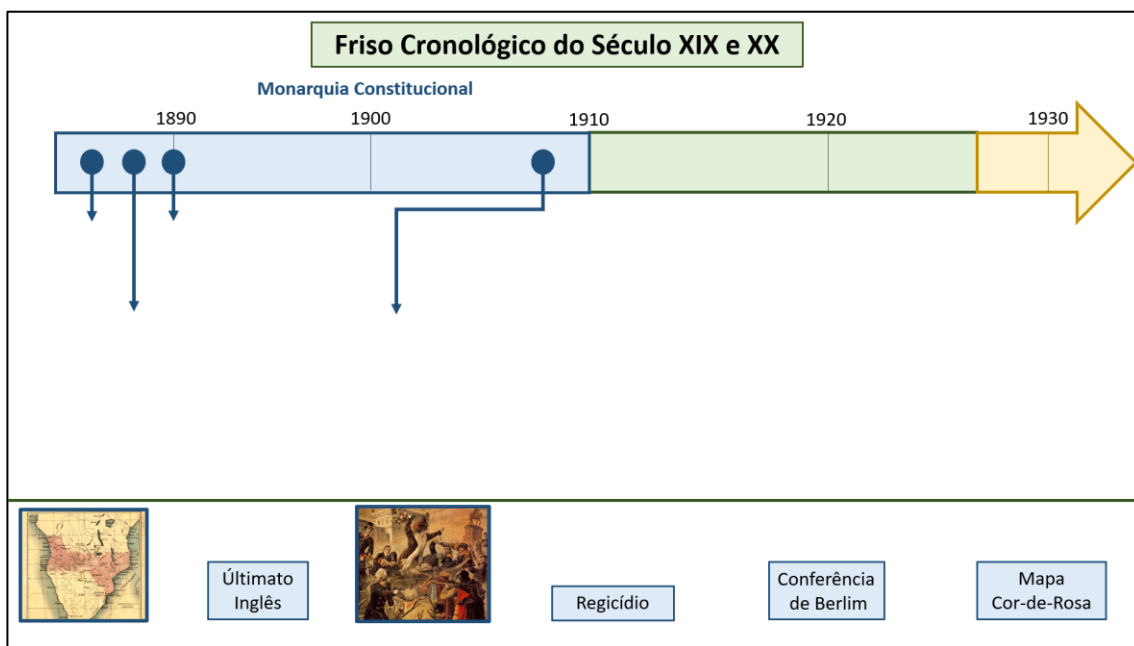
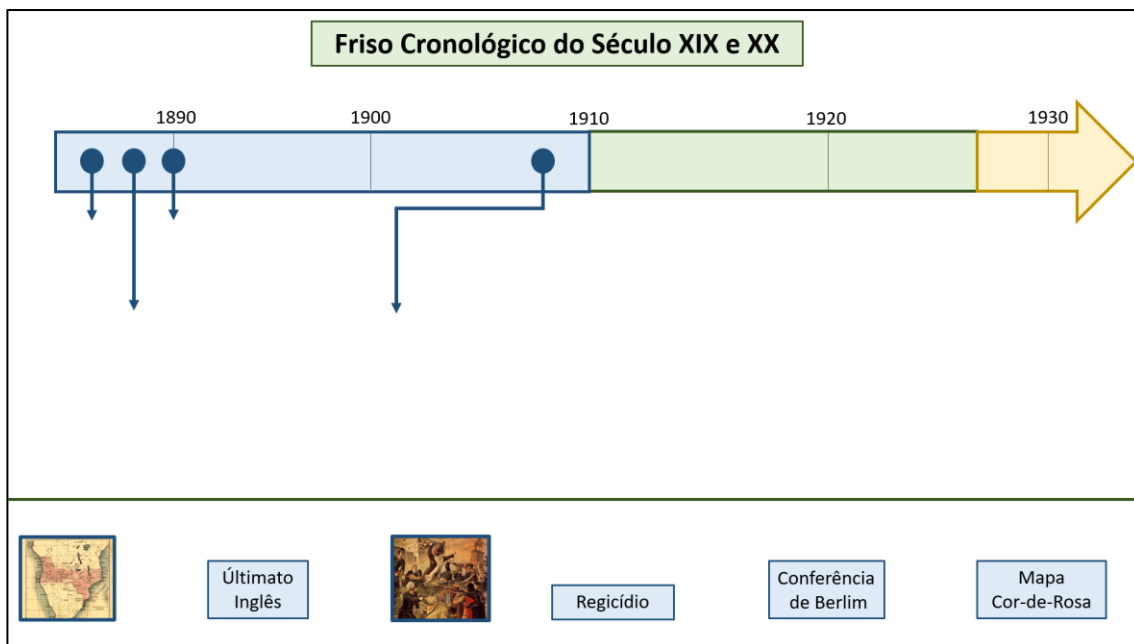
OG2. Melhorar competências de escrita		
Tipo de Atividade	Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Aprendizagem (Disciplina)
Escrita	Descoberta do Texto Descritivo	Texto Descritivo (PT)
Escrita	Atividade - Texto Descritivo (Guião “ <i>Texto descritivo</i> ” – Anexo PP)	Texto Descritivo (PT)
Escrita	Melhoramento de texto coletivo	Texto Descritivo (PT)
Escrita	Descoberta dos Poemas biográficos (PPT “ <i>Poemas biográficos</i> ” – Anexo QQ)	Poesia (PT)
Escrita	Análise de Poemas biográficos	Poesia (PT)
Escrita	Escrita do poema autobiográfico	Poesia (PT)
Escrita	Melhoramento de texto - Revisão a pares	Texto Descritivo (PT)
Escrita	Causas da Revolta Militar	1ª República (HGP)
Escrita	Pilar “Corporativismo”	Estado Novo (HGP)

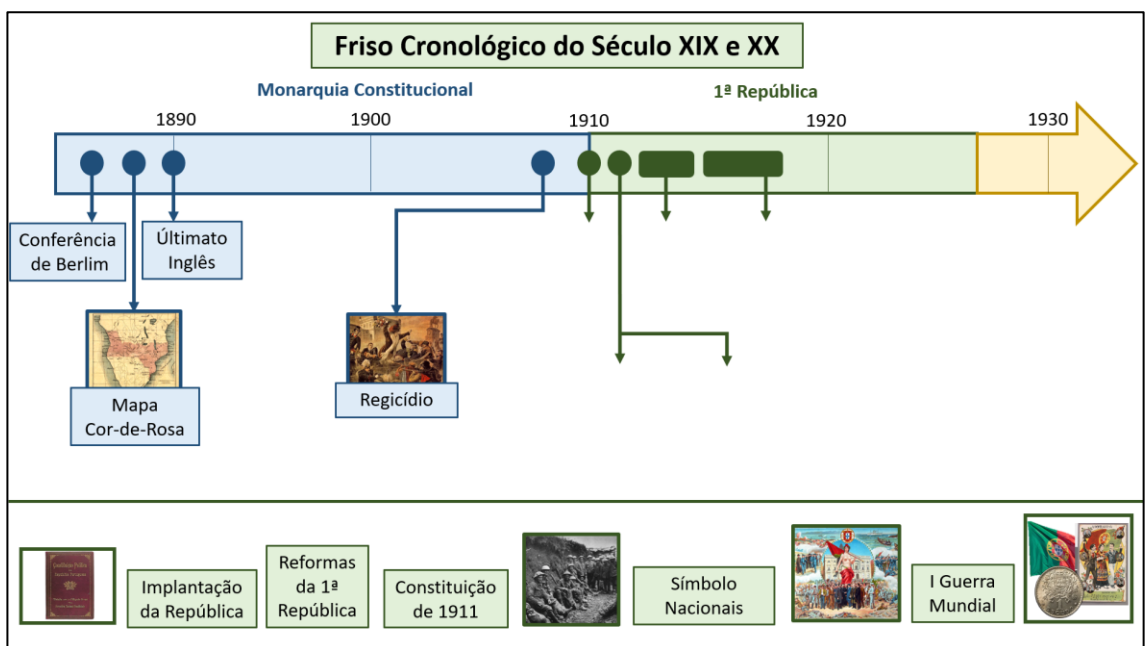
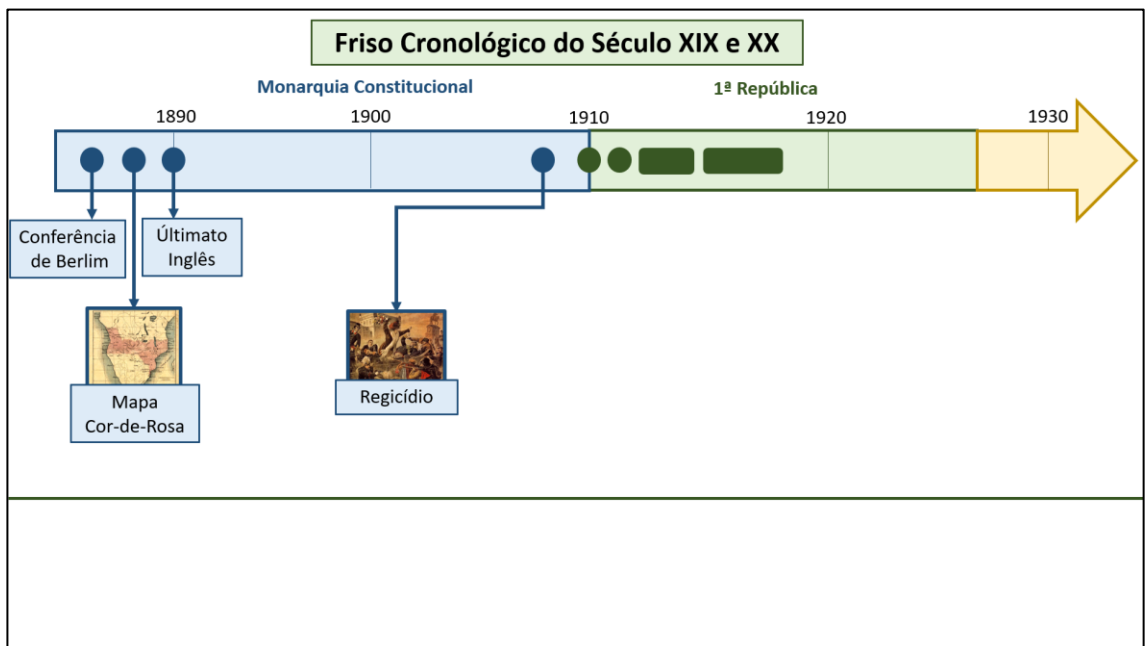
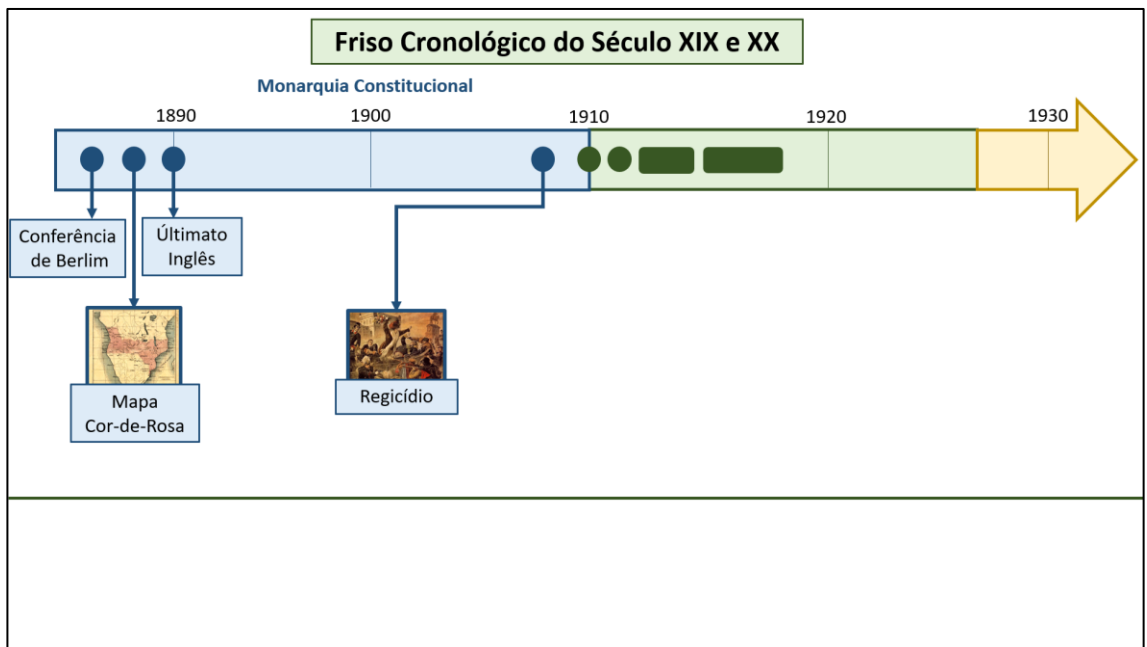
OG3. Melhorar competências de oralidade		
Tipo de Atividade	Atividade (Recurso em anexo)	Sequência de Aprendizagem (Disciplina)
Oralidade	Implementação da República	1ª República (HGP)
Oralidade	Reformas da 1ª República (PPT “ <i>Reformas da 1ª República</i> ” - Anexo GG)	1ª República (HGP)
Oralidade	1º Debate (1º Debate - Anexo MM)	Estado Novo (HGP)
Oralidade	Educação para a cidadania – Casos de Estudo (Caso “ <i>Liberdade de Expressão</i> ” - Anexo JJ)	Estado Novo (HGP)
Oralidade	2º Debate (2º Debate - Anexo MM)	Estado Novo (HGP)
Oralidade	3º Debate (3º Debate - Anexo MM)	Estado Novo (HGP)
Oralidade	Conto “Filêmon e Báucis” (Guião de Leitura “ <i>Filêmon e Báucis</i> ” - Anexo NN)	Contos Gregos (PT)
Oralidade	Conto “História dos Argonautas”	Contos Gregos (PT)
Oralidade	Círculo de Leitura “Contos Gregos”	Contos Gregos (PT)

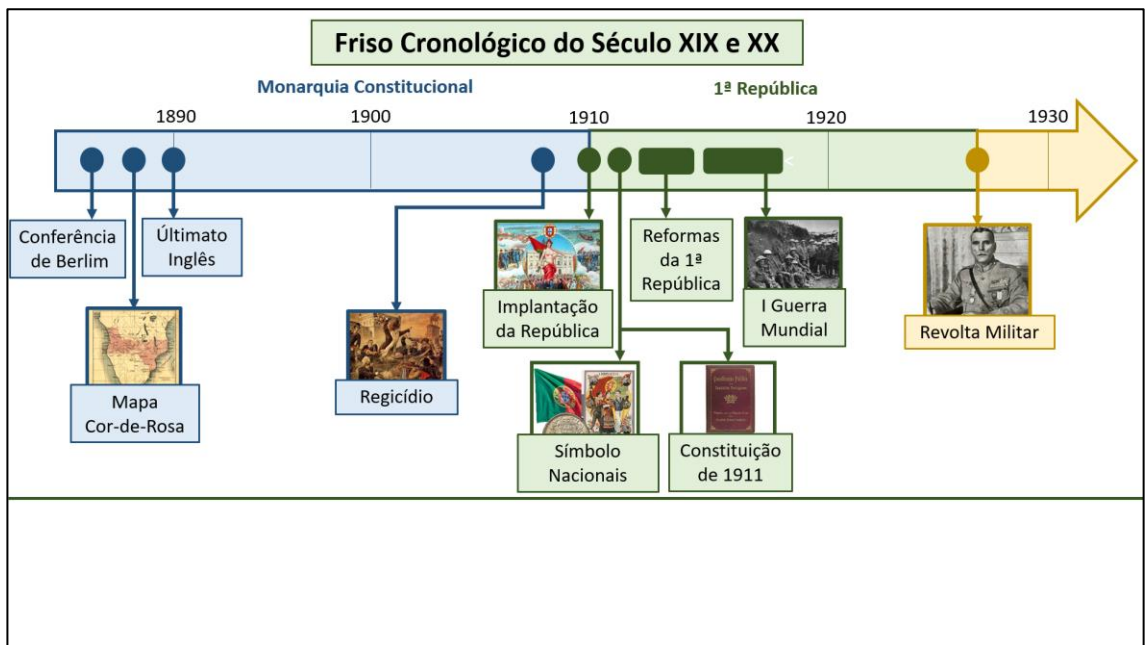
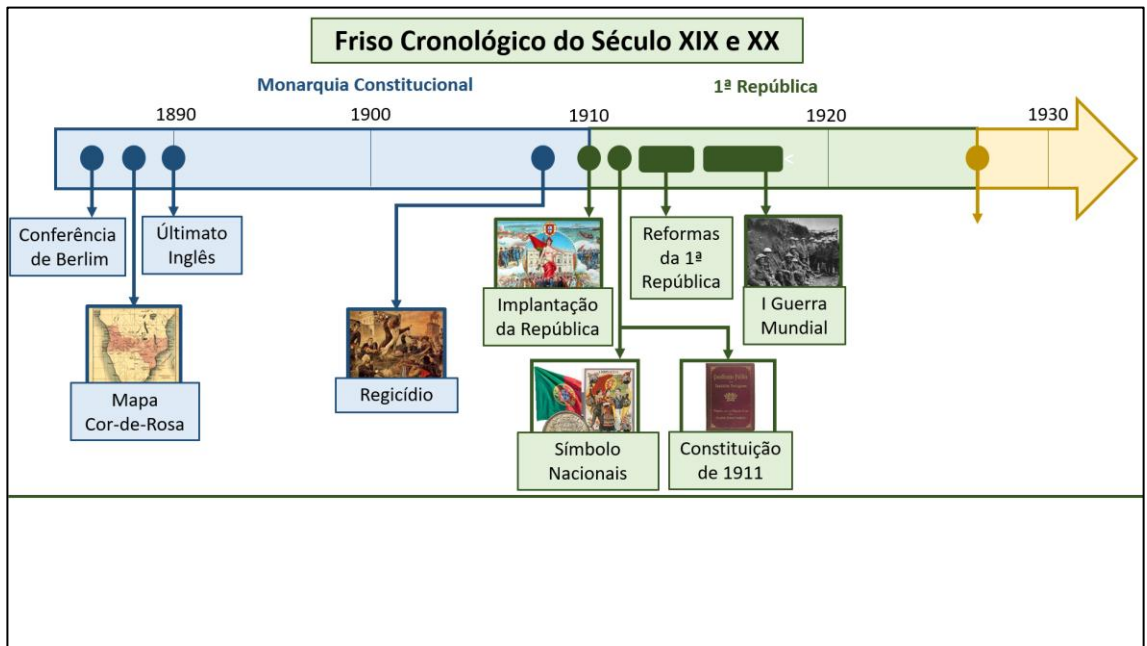
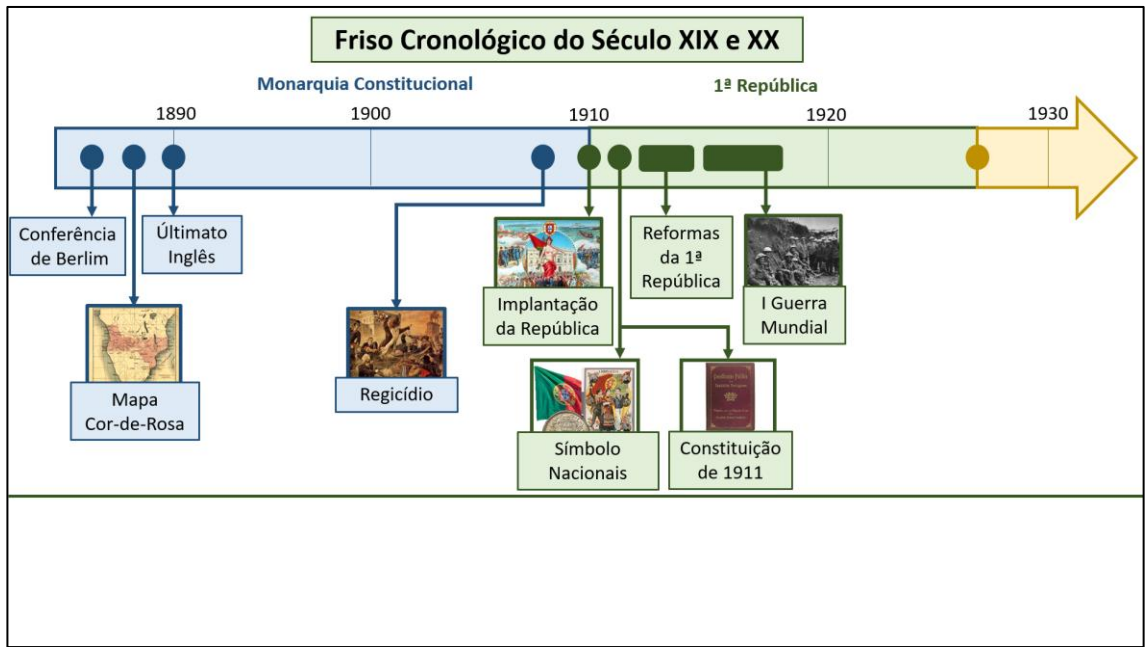
ANEXO EE
2º CEB - HGP _ Friso
Cronológico (Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

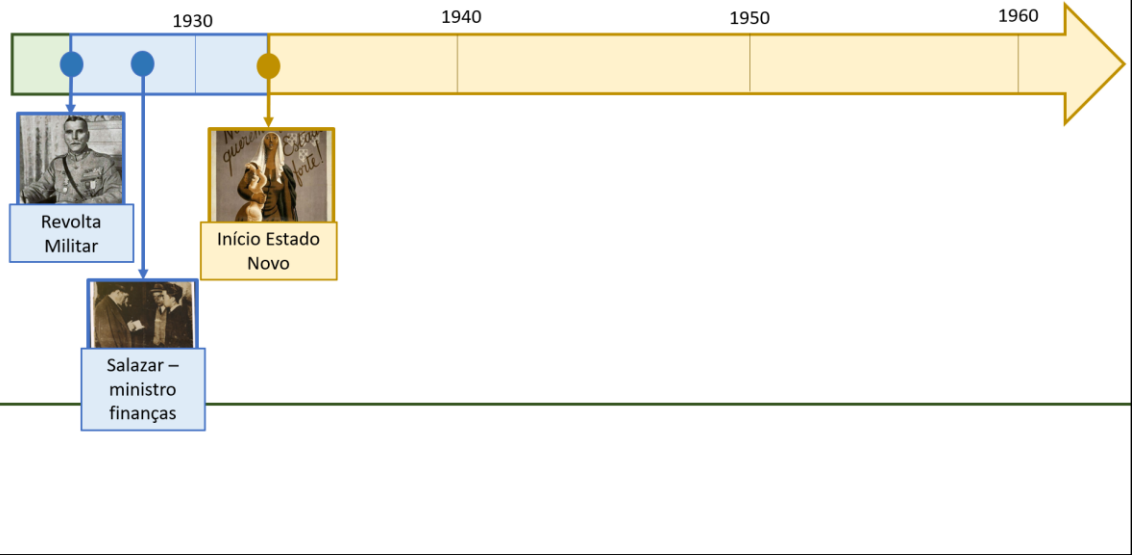
O friso cronológico foi sendo construído com os alunos, ao longo da intervenção, no início e no final de cada aula de HGP.







Friso Cronológico do Século XIX e XX



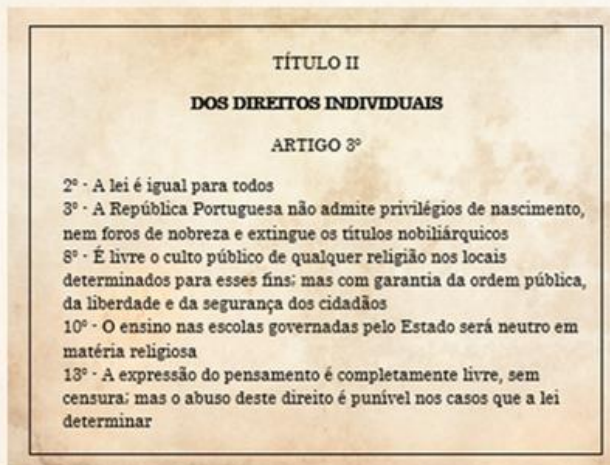
ANEXO FF

20 CEB - HGP _ Tarefas
"Constituição de 1911" e
"Constituição de 1933"
(Recursos)

| " | | " |

A Constituição de 1911

1. Lê os seguintes excertos adaptados da Constituição de 1911.

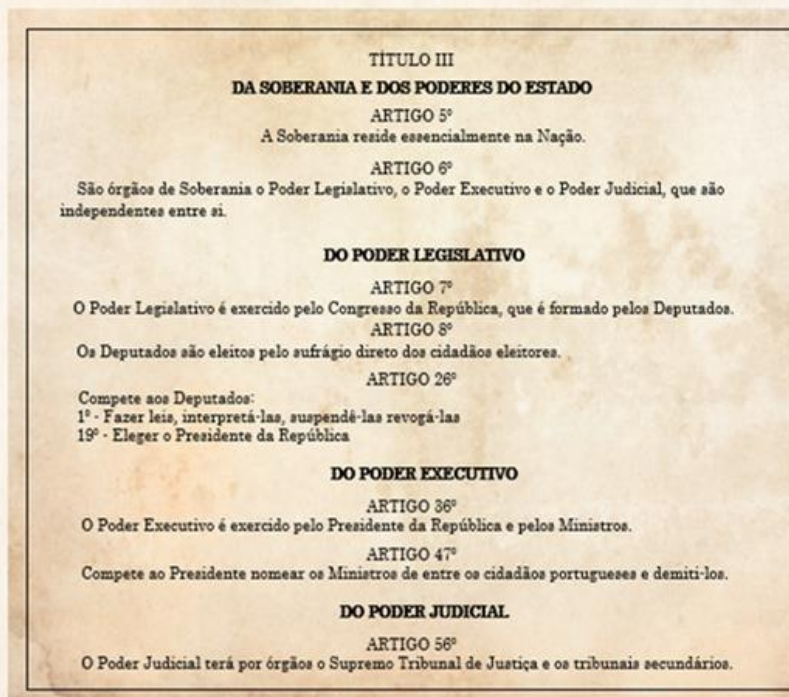


1.1. Em cada alínea, **sublinha** a parte que consideras mais relevante. O que pensas que **cada alínea significa**? Concordas? Porquê?

1.2. Associa as alíneas ao seu significado:

- | | |
|-------------|--|
| Alínea 2 ● | ● Liberdade de Expressão |
| Alínea 3 ● | ● Igualdade Social (sem privilégios individuais) |
| Alínea 8 ● | ● Estado Laico (sem religião oficial) |
| Alínea 10 ● | |
| Alínea 13 ● | |

2. Lê os seguintes excertos da Constituição de 1911.



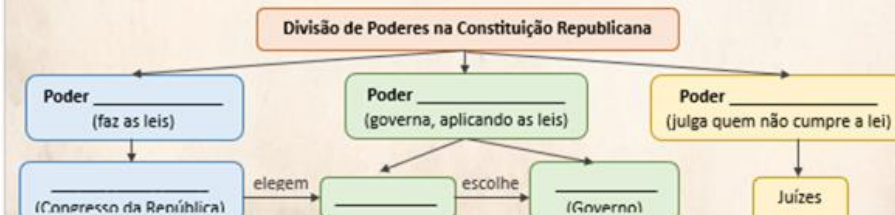
2.1. Sublinha no texto:

- a) os Poderes que existem b) quem exerce os poderes c) as funções de cada poder

2.2. Que Poderes existiam na 1ª República? _____

2.3. Na 1ª República, existia **Divisão dos Poderes** ou existia uma pessoa que exercia todos os poderes? _____

2.4. Depois de sublinhares, preenche o esquema em baixo.



Nome: _____



A Constituição de 1933 – Poderes do Estado

1. Lê os seguintes **excertos** adaptados da Constituição de 1933 e **rodeia a opção correta** em cada questão.

Da Soberania

Art. 71.º - A soberania tem por órgãos o Chefe do Estado, a Assembleia Nacional, o Governo e os Tribunais.

1.1. O poder do Estado estava distribuído

- a) pela Assembleia Nacional, pelo Governo, pelos cidadãos e Tribunais
- b) pelo Chefe de Estado, pela Assembleia Nacional, pelo Governo e Tribunais
- c) pelo Chefe de Estado, pela Assembleia Nacional e pelo Presidente do Conselho

Do Chefe de Estado

Art. 72.º - O Chefe do Estado é o Presidente da República eleito (...) por sete anos, (...) pelos cidadãos eleitores.

Art. 81.º - Compete ao Presidente da República (i) nomear o Presidente do Conselho e os Ministros e demiti-los e (ii) dissolver a Assembleia Nacional.

Art. 83º - Junto do Presidente da República funciona o Conselho de Estado, composto dos seguintes membros: o Presidente do Conselho de Ministros (...).

1.2. O Presidente é eleito

- a) de 4 em 4 anos, pelos cidadãos eleitores mas nomeado pelo Presidente do Conselho
- b) de 7 em 7 anos, pelo Presidente do Conselho mas nomeado pelos cidadãos eleitores
- c) de 7 em 7 anos, pelos cidadãos eleitores mas nomeado pelo Presidente do Conselho

1.3. As funções do Presidente da República são ...

- a) nomear o Presidente do Conselho e os Ministros e dissolver a Assembleia Nacional
- b) fazer leis e nomear o Presidente do Conselho e os Ministros
- c) nomear o Presidente do Conselho e julgar se a lei é cumprida

Do Governo

Art. 106.º (i) - O Governo é constituído pelo Presidente do Conselho e pelos Ministros.

Art. 106.º (ii) Os Ministros são nomeados pelo Presidente da República, sob proposta do Presidente do Conselho.

Art. 107.º - O Presidente do Conselho responde perante o Presidente da República e dirige a actividade de todos os Ministros.

Art. 108.º - Compete ao Governo referendar os actos do Presidente da República (...) e elaborar decretos para a execução das leis.

1.4. O Governo é formado ...

- a) pelo Presidente do Conselho e pelos deputados
- b) pelos Ministros e pelo Presidente da República
- c) pelo Presidente do Conselho e pelos Ministros

1.5. O Presidente do Conselho ...

- a) propõe os Ministros e dirige a sua actividade e referenda as ações do Presidente da República
- b) nomeia os Ministros e referenda as ações do Presidente da República
- c) propõe os Ministros e dirige a sua actividade e elege o Presidente da República

2. A partir da informação lida anteriormente, **completa o esquema**:



2.1. **Completa o esquema** acima.

2.2. **Compara** o esquema da Constituição de 1933 com o esquema da Constituição de 1911 (projetado no quadro). **Que principais mudanças encontra na nova Constituição?**

2.3. Se na Constituição de 1911 o órgão que tinha mais poder era a Assembleia, então, na tua opinião, **na Constituição de 1933 quem tem mais poder? Porquê?**

3. **Observa o friso** que apresenta os **Presidentes da República** e o **Presidente do Conselho dos Ministros** durante o **Estado Novo** (projetado no quadro). **O que concluis?**

ANEXO GG
2º CEB - HGP _ PPT
"Reformas da 1ª
República" (Recursos)

|' '' | | ''



As Reformas da 1ª República

Que problemas existiam
na sociedade no final da
Monarquia?

Que reformas farias para
melhorar os problemas do
proletariado?

Que reformas farias para diminuir o analfabetismo da população?

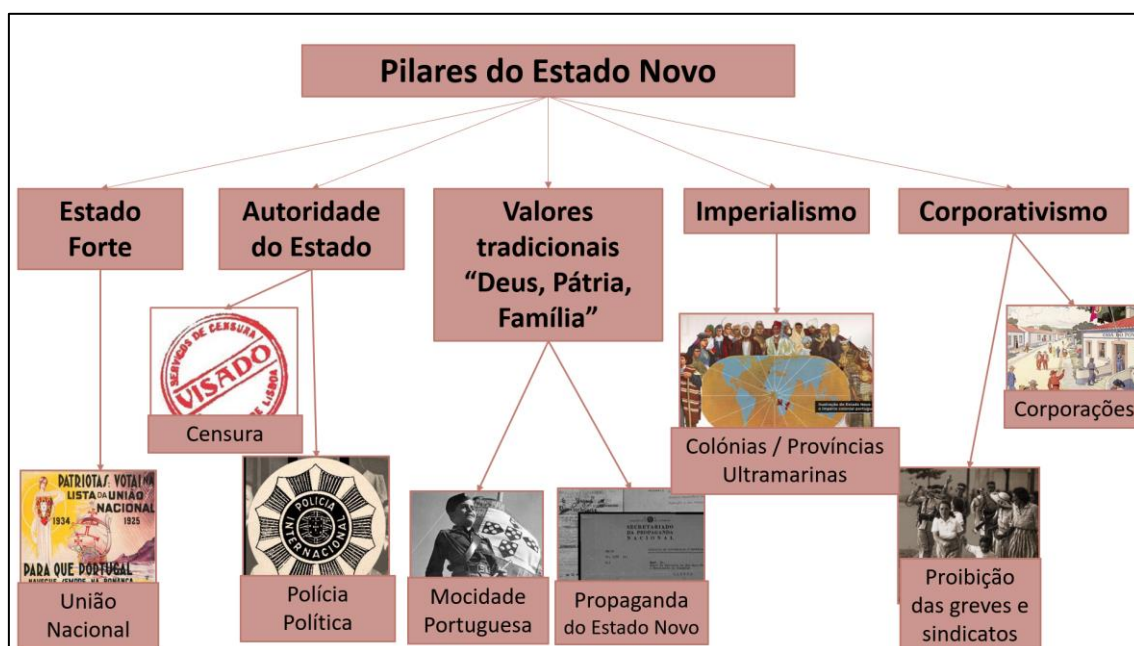
Esquema elaborado primeiro em pequenos grupos e depois elaborado em turma.



ANEXO HH
2º CEB - HGP _ Esquema
"Pilares do Estado Novo"
(Recursos)

| ' ' | | ' ' |

O esquema foi sendo construído com os alunos, ao longo da intervenção, no início e no final de cada aula de HGP.



ANEXO II
2º CEB - HGP _ Tarefa
"Pilares do Estado Novo"
(Recursos)

| | ' ' | | ' ' |

Tarefa – Princípios do Estado Novo

• GRANDES DISCURSOS •

António de Oliveira Salazar

1. Escuta/ lê o discurso.

1.1. Que elementos do discurso relacionas com os pilares do Estado Novo?

Braga, 28 de maio de 1936.



Tarefa – Princípios do Estado Novo

2. Observa a imagem.

2.1. Que elementos identificas na imagem que relacionas com os pilares do Estado Novo?

3. Relaciona as duas fontes e caracteriza os pilares do Estado Novo com base nas mesmas.



ANEXO JJ

2º CEB - HGP _ Estudo de
Caso "Liberdade de
Expressão" (Recursos)

| ' ' | ' ' |

Cada grupo, investigou e apresentou um caso. No final, fez-se uma discussão em grande grupo.

Educação para a cidadania

Perseguidos pela ditadura salazarista



DOC 1

Dias Lourenço (à esquerda) e **Álvaro Cunhal** (à direita), dirigentes do Partido Comunista. Estiveram presos diversas vezes, num total de 17 e 15 anos, respetivamente.



DOC 2

Mário Soares. Durante a ditadura, foi preso 12 vezes, deportado para São Tomé e Príncipe e obrigado a exilar-se em França.



DOC 3

D. António Ferreira Gomes, bispo do Porto. Em 1958, escreveu uma carta a Salazar criticando a falta de liberdade. Foi obrigado a exilar-se.



DOC 4

José Afonso. Poetas como Manuel Alegre e José Afonso transmitiam, nas suas obras, o desagrado pela situação do país. Manuel Alegre exilou-se no Norte de África. José Afonso, compositor e cantor, foi preso político.

Educação para a cidadania

Perseguidos na atualidade

Artigo 5.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Na atualidade, um refugiado é uma pessoa que, receando com razão ser perseguido em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, ou das suas opiniões políticas, se encontra fora do país de que tem nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção do seu país.

Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, aprovada pela ONU em 1951 (adaptado)

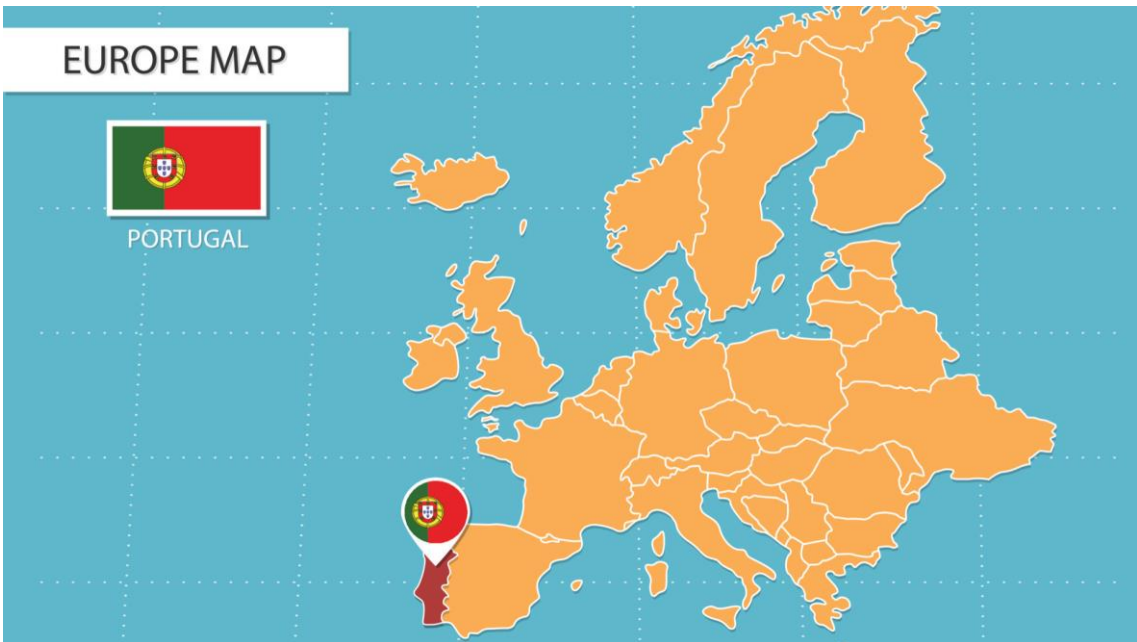


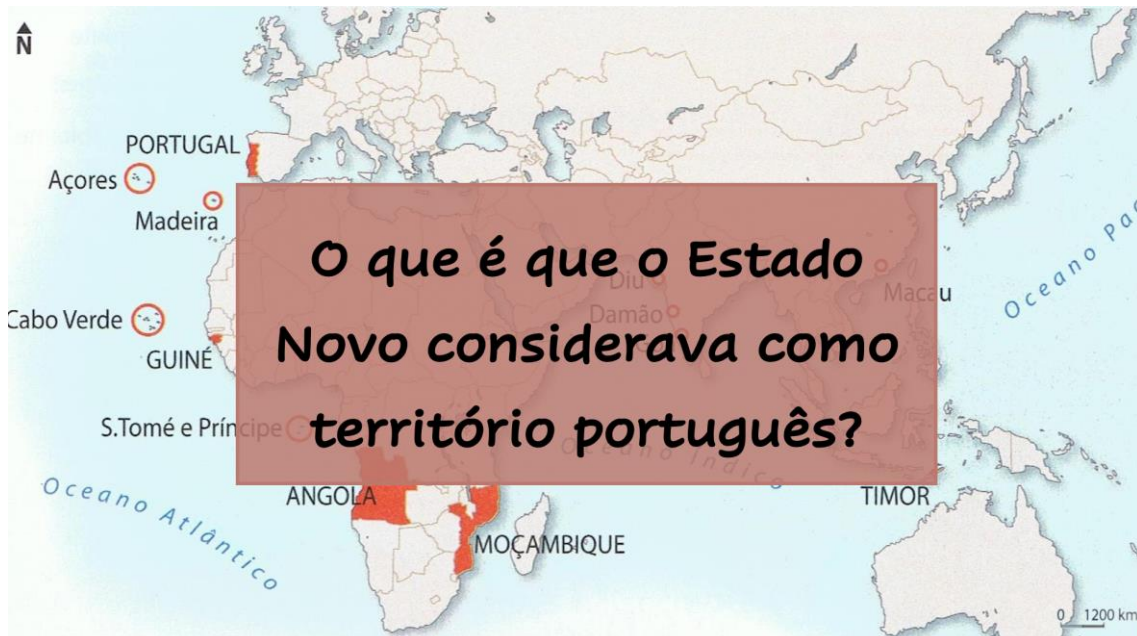
The collage includes several news snippets and images:

- Expresso:** "Morreu Alexei Navalny, o maior opositor de Vladimir Putin". Alexei Navalny, o principal opositor de Putin, durante uma das suas audiências em tribunal. Morreu na prisão de IK-2, uma prisão de alta segurança perto do Círculo Polar Ártico.
- Portugal News:** "TURQUIA, ONDE JÁ SÓ SE PODE SER JORNALISTA COM MEDO".
- OBSERVADOR:** "Mais de 360 milhões de cristãos perseguidos no mundo em 2021, conclui relatório". "A perseguição atingiu um nível recorde em 2021", alertou o diretor da organização cristã internacional Portas Abertas de França e Bélgica.
- Other articles:** "ONU acusa líderes da Coreia do Norte de crimes contra a humanidade: 'É agora o que vamos fazer?'" and "Racismo e violência policial nos EUA exigem 'desafios mais profundos'".

ANEXO LL
20 CEB - HGP _ PPT
"Imperialismo" (Recursos)

| ' ' | | ' ' |





O território de Portugal é: (i) na Europa, o Continente e Arquipélagos da Madeira e Açores; na África Ocidental, África Oriental, Ásia, Oceânia

(Adaptado, Constituição de 1933, Artº 1) 1961.

HOMENS E MULHERES DE VÁRIAS RAÇAS, CORES E CREDOS, VIVENDO EM HARMONIA, EM IGUALDADE PERANTE A LEI E À SOMBRA DA BANDEIRA COMUM QUE

O Estado Novo quer reintegrar Portugal na sua grandeza histórica, na plenitude da sua civilização universalista de vasto império. Quer voltar a fazer de Portugal uma das maiores potências espirituais do mundo”

Ilustração do Estado Novo sobre o império colonial português, 1961.

(Decálogo)

HOMENS E MULHERES DE VÁRIAS RACAS, CORES E CREDOS, VIVENDO EM HARMONIA, EM IGUALDADE PERANTE A LEI E À SOMBRA DA BANDEIRA COMUM QUE

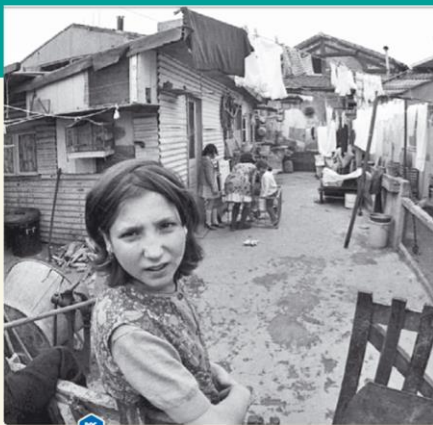
É da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente

Ilustração do Estado Novo sobre o império colonial português, 1961.

(Adaptado, Constituição de 1933, Artº 2)

HOMENS E MULHERES DE VÁRIAS RACAS, CORES E CREDOS, VIVENDO EM HARMONIA, EM IGUALDADE PERANTE A LEI E À SOMBRA DA BANDEIRA COMUM QUE





DOC 3 Bairro de lata na década de 1960.

DOC 4 Os emigrantes portugueses vistos por um francês

Chegam, na esmagadora maioria, homens.

Chegam sem falar uma palavra da nossa língua. Parece que fogem de uma guerra qualquer lá no país deles, da fome e da miséria. Fogem em vez de lutarem por uma vida melhor lá na terra deles. Vêm para aqui sujar o nosso país com a sua imundície.

Alguns têm muitos filhos. Deixam-nos sozinhos ou com os irmãos mais velhos, que não vão à escola. Mas são muito trabalhadores.

Vivem em bairros de lata. **São diferentes de nós e isso causa-nos má impressão.**

Ricardo M. Santos, «Ei-los que chegam!», diário ficcionado de um parisiense em 1969, 2015

- 2** Observa o documento 3 e lê o documento 4.
- 2.1** Selecciona uma frase que mostre uma opinião sobre os emigrantes portugueses que seja: **a)** positiva; **b)** negativa.
- 2.2** Na tua opinião, o que levaria estes portugueses a não lutarem por uma vida melhor na terra deles?
- 2.3** Relaciona a informação dos dois documentos.
- 2.4** Dá a tua opinião sobre a frase destacada.

O Estado Novo (1933-1974)

> A Guerra Colonial



DOC 1 Jornal *O Século*, de 18 de dezembro de 1961.



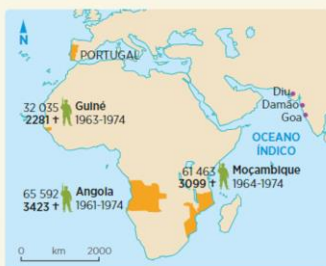
DOC 2 Jornal *O Século*, de 16 de março de 1961.

DOC 3 O início da guerra em Angola

Em 1961, rebeldes do Norte de Angola assassinaram de forma atroz entre oitocentos e mil e duzentos brancos, e cinco vezes mais africanos. A defesa e o contra-ataque (tão cruel como fora a agressão) estiveram a cargo de militares e civis [portugueses].

João de Melo, *Os Anos da Guerra*, 1961-1975, Círculo de Leitores (adaptado)

- 1** Lê o documento 1. Depois, indica:
- a)** os territórios que foram invadidos;
b) quem os invadiu;
c) quem os defendeu.
- 2** Lê os documentos 2 e 3.
- 2.1.** Refere:
- a)** o que aconteceu em 1961;
b) a informação do documento 3 que foi ignorada pelo jornal.



Total de militares portugueses Mortos †
 Territórios portugueses ocupados pela União Indiana

DOC 4 A Guerra Colonial (1961-1974).



DOC 5 Guerrilheiros guineenses.



DOC 6 Soldados portugueses.

- 3** Observa o documento 4. Depois, completa o texto seguinte.

Em 1961, a União Indiana ocupou ____, ____ e _____. A Guerra Colonial começou em _____, em 1961, na _____, em 1963, e em _____, em 1964. Nesta guerra, morreram mais de 8000 _____ portugueses.

ANEXO MM

20 CEB - HGP _ Debates
"Estado Novo" (Recursos)

| ' ' | | ' ' |

Salazar era quem tinha mais poder, governava acima de todos e sozinho.

A Mocidade Portuguesa e a Propaganda do Estado Novo permitiam que cada cidadão tivesse uma educação melhor e fosse mais informado para poder intervir mais conscientemente na sociedade.

As medidas do Estado Novo melhoraram a vida da população portuguesa, por isso, Salazar governou durante muitos anos.

ANEXO NN

20 CEB - PT _ Guião de
Leitura "Filèmon e
Báucis" (Recursos)

| ' ' | | ' ' |



Antes de leres o conto

1. **Lê** o **título** do conto e **observa as Ilustrações** O que **achas** que vai **acontecer** na história? Quem participa e que problemas irão surgir?

2. O que **consideras** ser uma **boa ação**? Será que conta mais a intenção, o valor ou consequências?

3. **Discute** com o teu colega. O que **consideras relevante** ser rico, ser pobre, ajudar os outros, conseguir o que quero?

Enquanto estás a ler o conto

Antes de começares a leitura do texto, lê as indicações abaixo. Segue estas indicações durante a tua leitura

1. Se encontrares alguma palavra ou excerto que não compreendes, circula-os, relê-os e tenta perceber o seu significado através do contexto. Se necessário, utiliza o dicionário ou discute-o, no final, com os teus colegas.

2. Identifica os elementos característicos de um mito que encontres nesta história:

a) tema e conteúdos _____

b) personagens _____

c) tempo e espaço _____

3.1. **Regista** nesta tabela:

Ações dos deuses	Ações das pessoas

Depois de leres o conto

1. O que é que o conto retrata?

Discriminação

Solidariedade

Alimentação

2. Em que lugares se desenrola a história? Identifica e transcreve os excertos do texto que referem os lugares.

_____ " _____ "

_____ " _____ "

_____ " _____ "

3. Completa, indicando os momentos da história que faltam no esquema

1. Zeus e Hermes descem à terra, vestidos com farrapos.
- 2.
3. Encontram um casebre, onde são bem recebidos.
- 4.
5. Falta o leite.
- 6.
7. Filémon e Báucis percebem que estão perante dois deuses.

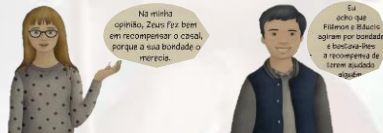
Depois de leres o conto

4. Compara a atitude das pessoas da cidade com a de Filémon e Báucis.

4.1. Apresenta a tua **opinião** sobre as atitudes que descreveste justificando-as.

5. Porque é que achas que Filémon e Báucis, mais pobres do que as pessoas da cidade, eram mais bondosos?

6. A Maria e o Francisco têm opiniões diferentes. Apresenta à turma dois **argumentos** para cada posição.



ANEXO 00

2º CEB - PT _ Laboratório
Gramatical "Complemento
direto e indireto"
(Recursos)

| ' ' | | ' ' |

Nome:

Laboratório Gramatical

QUESTIONA...

Quais as características dos grupos selecionados pelo verbo?



RECORDA...

→ Os **verbos principais** podem ter diferentes subclasses – verbos intransitivos ou verbos transitivos.

→ Os **verbos intransitivos** não selecionam grupos, ou seja, não precisam de outros grupos no predicado para que a frase fique completa.

→ Os **verbos transitivos** selecionam grupos, ou seja, precisam de outros grupos no predicado para que a frase esteja completa.



OBSERVA...

1. Observa as duas frases.

Frase A - “Zetes e Calais voaram.”

Frase B – “O rei Fineu contou aos Argonautas a sua desgraça”

1.1. Sublinha o verbo de cada frase e circula o grupo que está à direita do verbo, se existir.

1.2. Circula as opções corretas, em cada alínea.

a) O verbo da frase A é um verbo transitivo / intransitivo, pois seleciona / não seleciona outros grupos.

b) O verbo da frase B é um verbo transitivo / intransitivo, pois seleciona / não seleciona outros grupos.

1.3. Observa novamente a frase B:

Frase B – “O rei Fineu contou **aos Argonautas a sua desgraça**”

1.3.1. Experimenta retirar da frase o grupo a encarnado. A frase fica completa? Que pergunta te apetece fazer?

1.3.2. Experimenta retirar da frase o grupo a verde. A frase fica completa? Que pergunta te apetece fazer?



DESCOBRE...

Circula a opção correta.

→ Os verbos transitivos selecionam / não selecionam outros grupos. Estes grupos chamam-se **complementos** pois completam a frase.

2. Observa as seguintes frases.

Frase A - “O velo de oiro pertencia a Fricso.” **Frase B** - “Jasão untou as mãos.”

2.1. Em cada frase, sublinha o complemento do verbo

2.2. Experimenta retirar o complemento do verbo, em cada frase. Que pergunta te apetece fazer em cada frase?

Frase A - _____

Frase B - _____

3. Observa agora a seguinte tabela, composta por duas colunas.

a) _____	b) _____
O rei Fineu respondeu a Jasão.	Jasão avistou as Simplégadas.
O velo de oiro pertencia a Fricso.	Fricso agarrou os chifres do carneiro.
A pomba obedeceu a Jasão.	O carneiro conhecia o caminho.
O rei Fineu agradeceu aos Argonautas.	Jasão perdeu a sandália.

3.1. Em cada frase da tabela, sublinha o complemento do verbo.

3.2. Experimenta retirar o complemento do verbo, em cada frase. Que pergunta te apetece fazer em cada frase? Indica a pergunta que pretendes fazer, dando um título a cada coluna em a) e b).



DESCOBRE...

→ Existem **complementos** que respondem à pergunta _____ e outros que respondem à pergunta _____ .

4. Observa as frases seguintes, retiradas da tabela acima.

Frase A - “O velo de oiro pertencia **a Fricso.**” **Frase B** – “Fricso agarrou **os chifres do carneiro.**”

4.1. Será possível substituir o complemento das frases A e B por um dos pronomes “o, a, os ou as”. E por um dos pronomes “lhe ou lhes”? Completa as seguintes afirmações:

- a) Na frase _____, podemos substituir o complemento do verbo por um dos pronomes o, a, os ou as.
- b) Na frase _____, podemos substituir o complemento do verbo por um dos pronomes lhe ou lhes.

4.2. Repete o que fizeste para todas as frases da tabela. O que concluis?



DESCOBRE...

→ Os **complementos** que respondem à questão “**o quê**” podem ser substituídos pelos pronomes _____.

→ Os **complementos** que respondem à questão “**a quem**” podem ser substituídos pelos pronomes _____.



APRENDE...

→ Os complementos seleccionados pelo verbo que respondem à questão “**o quê**” e que podem ser substituídos por um dos pronomes “**o, a, os ou as**” designam-se **complemento direto**.

→ Os complementos seleccionados pelo verbo que respondem à questão “**a quem**” e que podem ser substituídos por um dos pronomes “**lhe ou lhes**” designam-se **complemento indireto**.



RESPONDE À QUESTÃO...

Quais as características dos grupos seleccionados pelo verbo?

R: _____

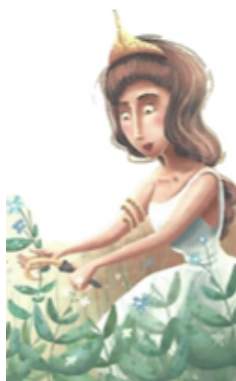
ANEXO PP
2º CEB - HGP _ Guião
"Texto Descritivo"
(Recursos)

| ' ' | | ' ' |

Nome: _____		N.º: _____	5.º _____	Tema e vocabulário	
Professor: _____		Enc. Educação: _____		Estrutura e coesão	
				Morfologia e sintaxe	
				Pontuação	
				Ortografia	
				Avaliação final	

ESCRITA

1. Lê o excerto sobre a Medeia, da obra *História dos Argonautas*, de António Sérgio, e **observa** a ilustração da personagem.



Medeia, filha do rei Eetes, de Cólquida, viu Jasão. Fazia-lhe pena que os toiros ou os guerreiros o matassem. Ora, ela sabia preparar unguentos mágicos com os sucos das ervas. Foi para o campo e espremeu o suco das ervas que ela lá sabia. Jasão untou-se com o unguento mágico, como Medeia lhe dissera que fizesse. (...)

Jasão, por conselho de Medeia, atirou para o meio do campo uma bela pedra de mármore. (...). O rei Eetes estava zangado; mas Medeia sentia-se contentíssima pela vitória do bom Jasão.

No dia seguinte pela manhã, o rei queria mandar matar Jasão; mas Medeia preveniu Jasão de tudo e aconselhou-o a ir ele mesmo buscar o velo, que estava guardado por um dragão. O dragão nunca dormia. Mas Medeia sabia que o dragão era guloso, e gostava muito de doces; por isso cozinhou uns bolos, aos quais teve o cuidado de juntar um suco de ervas que fazia muito sono a quem o tomasse, tanto sono que era impossível deixar de dormir. Jasão pegou no velo e voltou para o navio, *Argo*. Medeia veio também, casou com Jasão, e acompanhou-o, a ele e aos Argonautas, na sua viagem de volta para a Grécia.

Excerto adaptado de Sérgio, A. (2015). *História dos Argonautas*. In *Contos Gregos*. Porto Editora. (Obra original publicada em 1963)

2. Planifica, escreve e revê um **retrato físico** e **psicológico** de Medeia.

2.1. **Planifica**, o teu texto descritivo, preenchendo a grelha seguinte. Não te esqueças: deves apenas escrever tópicos e não necessariamente frases.

Título		_____
Introdução (Apresenta brevemente a personagem sobre a qual vais escrever.)		_____ _____ _____
Desenvolvimento	Características físicas (Aponta traços físicos do rosto e do corpo. Refere características do seu vestuário.)	_____ _____ _____
	Características psicológicas (Menciona defeitos e qualidades. Indica preferências e gostos.)	_____ _____ _____
Conclusão (Dá uma breve opinião sobre a personagem.)		_____ _____

ANEXO QQ
2º CEB - HGP _ PPT
"Poemas Biográficos"
(Recursos)
| ' ' | | ' ' |



ESTRUTURA

Lianor – Poema

Mote
 Descalça vai pera a fonte
 Lianor pela verdura;
 Vai ferosa e não segura.

Volts
 Leva na cabeça o pote,
 O testo nas mãos de prata,
 Cinta de fina escarlata
 Sainho de chamalote;
 Traz a vasquinha de cote,
 Mais branca que a neve pura.
 Vai ferosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,
 Cabelos de ouro entrançado,
 Fita de cor de encarnado,
 Tão linda que o mundo espanta.
 Chove nela graça tanta,
 Que dá graça à fermosura.
 Vai ferosa, e não segura

ESTRUTURA

Lianor – Poema

Mote
 Descalça vai pera a fonte
 Lianor pela verdura;
 Vai ferosa e não segura.

Volts
 Leva na cabeça o pote,
 O testo nas mãos de prata,
 Cinta de fina escarlata
 Sainho de chamalote;
 Traz a vasquinha de cote,
 Mais branca que a neve pura.
 Vai ferosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,
 Cabelos de ouro entrançado,
 Fita de cor de encarnado,
 Tão linda que o mundo espanta.
 Chove nela graça tanta,
 Que dá graça à fermosura.
 Vai ferosa, e não segura

ESTRUTURA

Lianor – Poema

CARACTERÍSTICAS

Mote
Descalçavai pera a fonte
Lianor pela verdura
 Vai ferosa e não segura.

Volts
 Leva na cabeça o pote,
 O testo nas **mãos de prata**,
 Cinta de fina escarlata
 Sainho de chamalote;
 Traz a vasquinha de cote,
Mais branca que a neve pura
 Vai **ferrosa** e não **segura**

Descobre a touca a garganta,
 Cabelos de **ouro entrançado**
 Fita de cor de **encarnado**
 Tão **linda** que o mundo espanta.
Chove nela graça tanta,
Que dá graça à fermosura
 Vai ferosa, e não segura.

ESTRUTURA

Lianor – Poema

CARACTERÍSTICAS

Mote
Descalçavai pera a fonte
Lianor pela verdura
 Vai ferosa e não segura.

Volts
 Leva na cabeça o pote,
 O testo nas **mãos de prata**,
 Cinta de fina escarlata
 Sainho de chamalote;
 Traz a vasquinha de cote,
Mais branca que a neve pura
 Vai **ferrosa** e não **segura**

Descobre a touca a garganta,
 Cabelos de **ouro entrançado**
 Fita de cor de **encarnado**
 Tão **linda** que o mundo espanta.
Chove nela graça tanta,
Que dá graça à fermosura
 Vai ferosa, e não segura.

Enumerar características

Recursos Expressivos (Comparações)

Adjetivos

Revisão do Poema

1. Com o teu **par, revejam** o poema de cada um, com base no guião de Revisão. Façam as melhorias necessárias.

- Utilizaste a estrutura característica de um poema (organização em versos e estrofes)
- O teu poema tem ritmo/ musicalidade
- Referes características sobre ti (os teus principais traços psicológicos, traços físico, os teus gostos ou acontecimentos da tua vida)
- Utilizaste adjetivos para te caracterizares
- Utilizaste recursos expressivos (comparação, metáfora...)

ANEXO RR

2º CEB - Sequência de
Aprendizagem _ Objetivos
e Indicadores (Avaliação)

| | | | |

1ª República		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
A. Conhecer as causas da Queda da Monarquia	A.1. Conhecer as causas da Queda da Monarquia	A.1. Identifica como causas da Queda da Monarquia: a) o Último Inglês b) o Regicídio c) a crise económica e financeira d) o descontentamento social
B. Conhecer as principais alterações introduzidas pelo regime republicano	B.1. Conhecer o conceito de República	B.1.1. Define a República como uma forma de governo em que o chefe de Estado, o Presidente, é eleito pelo povo, por um período definido B.1.2. Identifica o 5 de Outubro de 1910 como a data da Implantação da República
	B.2. Identificar os símbolos Nacionais introduzidos pela República	B.2. Identifica como símbolos Nacionais Republicanos: a) o hino “A Portuguesa” b) a Bandeira Nacional c) a moeda “Escudo”
	B.3. Reconhecer as mudanças políticas instituídas pela Constituição de 1911	B.3.1. Nomeia os órgãos de poderes: a) legislativo b) executivo c) judicial
		B.3.2. Identifica as funções de cada órgão de poder: a) “fazer as leis” como função do poder legislativo b) “aplicar as leis” como função do poder executivo c) “julgar se a lei é cumprida” como função do poder judicial
		B.3.3. Identifica os representantes de cada órgão de poder: a) os deputados como representantes do poder legislativo b) o Presidente e o Governo como representantes do poder executivo c) os juizes como representantes do poder judicial
		B.3.4. Associa o Parlamento como o órgão de poder mais importante
B.4. Reconhecer as mudanças sociais instituídas pela Constituição de 1911	B.4.1. Associa a Constituição de 1911 a: a) igualdade social (rejeição de privilégios) b) liberdade de expressão c) laicização do Estado	
C. Conhecer as principais reformas implementadas pela 1ª República	C1. Reconhecer as medidas laborais aplicadas pela 1ª República	C.1.1. Identifica como medidas laborais aplicadas pela 1ª República: a) legalização do direito à greve e criação de sindicatos b) instituição do descanso semanal obrigatória c) regulamentação do horário de trabalho
		C.1.2. Relaciona as leis de trabalho elaboradas com o descontentamento do proletariado
	C2. Reconhecer as medidas educativas aplicadas pela 1ª República	C.2.1. Identifica como medidas educativas aplicadas pela 1ª República: a) ensino obrigatório e gratuito entre os 7 e 10 anos b) criação de escolas c) criação de universidades
		C.2.2. Relaciona as leis educativas elaboradas com a taxa de alfabetização da população
D. Compreender os acontecimentos que levaram ao final da 1ª República e à Revolta Militar de 28 de maio de 1926	D1. Conhecer a instabilidade política da 1ª República	D.1.1. Associa a instabilidade política às mudanças sucessivas de governo e presidente D.1.2. Identifica a instabilidade política como uma causa da Revolução Militar de 28 de maio
	D2. Conhecer o impacto da I Guerra Mundial na 1ª República	D.2.1. Identifica como consequências da I Guerra Mundial: a) crise económica (despesas militares, aumento dos preços, redução do poder de compra) b) crise financeira (despesas do Estado maiores do que as receitas, crescimento da dívida externa)

		c) crise social (militares mortos e feridos, greves, descontentamento social) D.2.2. Identifica a I Guerra Mundial como uma causa da Revolução Militar de 28 de maio
--	--	---

Estado Novo		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
A. Compreender a formação do Estado Novo	A.1. Contextualizar a formação do Estado Novo	A.1.1. Define Estado Novo como o regime autoritário vivido em Portugal e liderado por Salazar, desde a aprovação da Constituição de 1933 até à Revolução de 1974 A.1.2. Relacionar a formação do Estado Novo com: a) os regimes autoritários vividos na Europa b) a instabilidade social da I Guerra Mundial c) a crise económica e financeira devido ao atraso do país e à I Guerra Mundial d) a instabilidade política da 1ª República
	A.2. Reconhecer os pilares do Estado Novo	A.2.1. Identifica como pilares do Estado Novo a) o Estado Forte b) a Autoridade do Estado c) os valores tradicionais Deus, Pátria, Família d) o corporativismo e) o imperialismo
B. Conhecer as principais medidas tomadas pelo Estado Novo	B.1. Reconhecer as principais mudanças políticas introduzidas pela Constituição de 1933	B.1.1. Associa o Presidente da República: a) ao poder executivo b) a eleito de 7 em 7 anos pelos cidadãos eleitores c) às funções de nomear o Presidente do Conselho e os Ministros e aplicar leis B.1.3. Associa o Presidente do Conselho: a) ao poder executivo, do Conselho de Ministros b) ao órgão com mais poder c) a ser nomeado pelo Presidente da República d) às funções de propor os Ministros e dirigir a sua atividade, referendar as ações do Presidente da República e aplicar leis B.1.3. Identifica a falta de rotatividade dos cargos assumidos pelo Presidente da República e pelo Presidente do Conselho durante o Estado Novo B.1.4. Relaciona os princípios políticos do Estado Novo com a criação da União Nacional
		B.2. Conhecer o pilar “Valores - Deus, Pátria, Família”
	B.3. Conhecer o pilar “Corporativismo”	B.3.1. Identifica em fontes históricas o pilar “corporativismo” B.3.2. Relaciona os princípios económicos do Estado Novo com a criação de Corporações, com a Construção de Obras Públicas e com a proibição de Greves e dos Sindicatos Livres
	B.4. Conhecer o pilar “Autoridade do Estado”	B.4.1. Identifica em fontes históricas o pilar “Autoridade do Estado” B.4.2. Relaciona os princípios sociais do Estado Novo com a criação da Polícia Política e da Censura
	B.5. Conhecer o pilar “Imperialismo”	B.5.1. Identifica em fontes históricas o pilar “imperialismo” B.5.2. Relaciona os princípios coloniais do Estado Novo com a permanência de colónias e com a Guerra Colonial

Contos - mitos		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
A. Conhecer o género literário “mito”	A1. Conhecer o conteúdo próprio do mito	A.1.1. Identifica elementos do mito A.1.2. Identifica o tema do mito
	A2. Conhecer a organização externa do conto/ mito	A.2.1. Identifica o título A.2.2. Identifica a divisão do texto em parágrafos e/ou em capítulos
	A3. Conhecer características linguísticas do conto/ mito	A.3.1. Reconhece as características linguísticas do mito
B. Conhecer os contos “Filémon e Báucis”, “História dos Argonautas” e “	B1. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de diferentes técnicas	B.1.1. Seleciona e regista a informação relacionada com os elementos do mito B.1.2. Seleciona e regista a informação relacionada com cada parte do conto
	B2. Compreender o assunto do texto e as suas partes, explicitando ideias-chaves	B.2.1. Identifica e localiza informação explícita B.2.2. Deduz/ Infere informação implícita a partir de pistas textuais

Gramática		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
A. Conhecer as subclasses dos verbos principais	A.1. Reconhecer verbos principais intransitivos	A.1.1. Identifica verbos principais intransitivos
	A2. Reconhecer verbos principais transitivos	A.2.1. Identifica verbos principais transitivos A.2.2. Associa verbos principais transitivos aos seus complementos
B. Conhecer os complementos do verbo	B.1. Reconhecer complementos diretos	B.1.1. Identifica complementos diretos
	B.2. Reconhecer complementos indiretos	B.1.2. Identifica complementos indiretos

Texto Descritivo e Poemas biográficos		
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
A. Conhecer o texto descritivo	A1. Reconhecer a estrutura do texto descritivo	A.1.1. Reconhece como parte da estrutura: a) a introdução b) o desenvolvimento c) a conclusão
	A2. Reconhecer características linguísticas do texto descritivo	A.2.1. Reconhece como características do texto descritivo: a) Verbo ser e ter b) Enumerar características c) Comparações d) Adjetivos
	A3. Escrever textos descritivos	A.3.1. Escreve a introdução do texto A.3.2. Escreve o desenvolvimento do texto, com características físicas e psicológicas Escreve a conclusão do texto

ANEXO SS
2º CEB - Grelhas de
Avaliação Sumativa _
Sequências de
Aprendizagem (Avaliação)

| ' ' | | ' ' |

1ª República (Turma C)

Méd.	75,4	Percentagens:		Temporalidade	x				x	x		x	x	x		x	
Max.	94,5	Sucesso	90,0	Espacialidade	x		x			x			x				
Min.	29,5	Insucesso	10,0	Contextualização	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
				Comunicação		x		x							x		
				Trat. Informação	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x
				Questão	1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	3,1	4	5,1	5,2	6,1	7,1	7,2	7,3
		Nível	Quantitativa	100	17,5	2,5	10	2,5	10	10	15	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	80	17,5	2,5	5	2,5	7,5	0	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		3	Suficiente	62,5	17,5	0	5	2,5	2,5	2,5	10	5	0	17,5	0	0	0
		4	Bom	77,5	17,5	2,5	5	2,5	7,5	0	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	0
		5	Muito Bom	92,5	17,5	2,5	10	2,5	7,5	7,5	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	75	15	0	5	2,5	7,5	10	7,5	5	2,5	17,5	2,5	0	0
		4	Bom	80	17,5	2,5	7,5	2,5	7,5	5	10	5	2,5	17,5	0	2,5	0
		4	Bom	85	15	2,5	5	2,5	7,5	10	15	5	2,5	17,5	0	2,5	0
		5	Muito Bom	92,5	15	2,5	10	2,5	7,5	10	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	70	17,5	0	10	0	2,5	5	10	5	0	17,5	0	2,5	0
		5	Muito Bom	90	17,5	2,5	10	2,5	5	10	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	0
		4	Bom	85	15	2,5	2,5	2,5	7,5	10	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	82,5	15	2,5	5	2,5	10	10	10	5	0	17,5	2,5	2,5	0
			N Fez														
		4	Bom	87,5	17,5	2,5	7,5	2,5	7,5	7,5	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	0
		2	Insuficiente	35	17,5	2,5	5	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0
		3	Suficiente	64,5	15	2	2,5	2,5	5	10	7,5	5	0	15	0	0	0
		2	Insuficiente	29,5	12,5	2	2,5	0	0	0	12,5	0	0	0	0	0	0
		4	Bom	75	17,5	2,5	10	0	10	0	12,5	5	0	17,5	0	0	0
		4	Bom	87,5	17,5	0	10	2,5	7,5	5	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		5	Muito Bom	94,5	15	2	10	2,5	10	10	12,5	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		3	Suficiente	62,5	15	2,5	7,5	2,5	5	0	10	5	0	12,5	0	2,5	0

1ª República (Turma D)

Méd.	72,5	Percentagens:		Temporalidade	x				x	x		x	x	x		x	
Max.	99	Sucesso	95,0	Espacialidade	x		x			x			x				
Min.	48,5	Insucesso	5,0	Contextualização	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
				Comunicação		x		x							x		
				Trat. Informação	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x
				Questão	1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	3,1	4	5,1	5,2	6,1	7,1	7,2	7,3
		Nível	Quantitativa	100	17,5	2,5	10	2,5	10	10	15	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	77	17,5	2,5	7,5	2,5	5	4,5	12	5	2,5	17,5	0	0,5	0
		4	Bom	88,5	17,5	2,5	7,5	2,5	7,5	9,5	15	2,5	2,5	17,5	1,5	2,5	0
		3	Suficiente	55,5	12,5	2,5	5	1,5	0	0	9	5	0	17,5	0	2,5	0
		4	Bom	76,5	17,5	2,5	5	2,5	2,5	5	15	5	0	17,5	2,5	1,5	0
		5	Muito Bom	95	17,5	2,5	7,5	2,5	10	10	15	5	2,5	17,5	2,5	2,5	0
		4	Bom	86,5	17,5	2,5	7,5	2,5	7,5	10	9	5	2,5	17,5	2,5	2,5	0
			N Fez														
		4	Bom	82	15	2,5	7,5	2,5	7,5	4,5	15	5	2,5	17,5	0	2,5	0
		4	Bom	74	17,5	2	7,5	1,5	5	9,5	6	5	2,5	17,5	0	0	0
		4	Bom	70	12,5	2,5	10	2,5	5	2,5	15	5	2,5	12,5	0	0	0
		3	Suficiente	59	15	0	2,5	2,5	7,5	0	9	5	0	17,5	0	0	0
		4	Bom	78	15	2,5	10	2,5	10	7,5	9	5	2,5	12,5	0	1,5	0
		3	Suficiente	61,5	17,5	2,5	5	2,5	0	0	9	5	2,5	17,5	0	0	0
		3	Suficiente	61,5	15	0	10	2,5	2,5	5,5	6	5	2,5	12,5	0	0	0
		3	Suficiente	67	10	0	2,5	2,5	7,5	9,5	9	5	2,5	17,5	0	1	0
		3	Suficiente	64	12,5	2	7,5	2,5	5	5	9	5	2,5	10	2	1	0
		3	Suficiente	58	12,5	0	7,5	2,5	0	7,5	3	5	2,5	17,5	0	0	0
		3	Suficiente	66,5	17,5	2,5	2,5	2,5	5	10	9	0	0	17,5	0	0	0
		5	Muito Bom	99	17,5	2,5	10	2,5	9	10	15	5	2,5	17,5	2,5	2,5	2,5
		4	Bom	81,5	17,5	2,5	5	2,5	7,5	10	9	5	2,5	17,5	2,5	0	0
		2	Insuficiente	48,5	0	2,5	7,5	0	5	3	3	5	0	17,5	2,5	2,5	0

Estado Novo (Turma C)

Méd.	74,5			Temporalidade	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x					
Max.	95	Percentagens:		Espacialidade								x			x			x			
Min.	50,5	Sucesso	100,0	Contextualização	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x			
		Insucesso	0,0	Comunicação				x	x									x	x	x	
				Trat. Informação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
				Questão	1,1	1,2	2	2,1	2,2.1	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	6,1	7,1	7.2.1.	7.2.2	7.2.3	7.2.4	7.2.5
		Nível	Quantitativa	100	2,5	17,5	12,5	3	3	15	3	2,5	3	7,5	12,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	78,5	2,5	17,5	7,5	0	3	12,5	3	0	0	7,5	12,5	5	2,5	0	2,5	2,5	0
		3	Suficiente	63,5	2,5	17,5	5	0	3	10	0	0	0	7,5	2,5	5	2,5	2,5	0	2,5	3
		4	Bom	82,5	2,5	17,5	7,5	3	3	15	3	2,5	3	7,5	7,5	0	2,5	2,5	2,5	0	3
		4	Bom	87	2,5	17,5	7,5	0	3	15	3	2,5	3	7,5	7,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	88,5	2,5	17,5	12,5	0	3	15	0	2,5	0	7,5	12,5	5	2,5	2,5	0	2,5	3
		4	Bom	70	2,5	12,5	12,5	0	2	7,5	0	2,5	0	2,5	12,5	5	2,5	2,5	0	2,5	3
		4	Bom	87	2,5	17,5	7,5	3	3	12,5	0	2,5	3	5	12,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
				N Fez																	
		3	Suficiente	62,5	2,5	7,5	7,5	0	3	12,5	3	2,5	2	5	7,5	0	2,5	2,5	1	2,5	1
		5	Muito Bom	95	2,5	17,5	12,5	3	3	12,5	3	2,5	3	7,5	10	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	77,5	2,5	17,5	2,5	3	3	10	3	2,5	3	7,5	7,5	5	2,5	2,5	0	2,5	3
		4	Bom	72,5	2,5	17,5	5	0	3	12,5	2	0	0	7,5	7,5	5	2,5	2	2	2,5	1
		4	Bom	69,5	2,5	17,5	2,5	3	3	7,5	3	0	0	7,5	7,5	5	2,5	2,5	0	2,5	3
		4	Bom	77,5	2,5	17,5	7,5	2	3	12,5	2	0	0	7,5	10	5	0	2,5	0	2,5	3
		3	Suficiente	58	2,5	12,5	7,5	0	3	7,5	0	0	0	7,5	12,5	0	2,5	2,5	0	0	0
		4	Bom	78	2,5	17,5	5	0	3	12,5	3	0	0	7,5	12,5	5	0	2	2	2,5	3
				N Fez																	
		3	Suficiente	65,5	0	17,5	7,5	0	3	12,5	0	0	0	5	7,5	5	2,5	2,5	0	2,5	0
		3	Suficiente	50,5	0	17,5	7,5	0	3	5	0	0	0	7,5	5	0	2,5	2,5	0	0	0
		5	Muito Bom	89,5	2,5	17,5	12,5	0	3	12,5	3	2,5	3	7,5	10	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		3	Suficiente	63	2,5	17,5	7,5	0	3	12,5	0	0	0	2,5	7,5	5	2,5	0	0	2,5	0

Estado Novo (Turma D)

Méd.	72,2			Temporalidade	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x					
Max.	97,5	Percentagens:		Espacialidade								x			x			x			
Min.	46	Sucesso	95,0	Contextualização	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	
		Insucesso	5,0	Comunicação				x	x									x	x	x	
				Trat. Informação		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
				Questão	1,1	1,2	2	2,1	2,2.1	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	6,1	7,1	7.2.1.	7.2.2	7.2.3	7.2.4	7.2.5
		Nível	Quantitativa	100	2,5	17,5	12,5	3	3	15	3	2,5	3	7,5	12,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	78,5	2,5	17,5	7,5	2,5	3	12,5	0	2,5	3	7,5	5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	0
		5	Muito Bom	90	2,5	17,5	7,5	3	3	15	3	2,5	3	7,5	10	5	2,5	0	2,5	2,5	3
		4	Bom	78	2,5	2,5	12,5	1	3	15	3	2,5	3	7,5	12,5	5	2,5	2,5	0	2,5	0,5
		4	Bom	71,5	2,5	17,5	7,5	3	3	7,5	0	2,5	3	5	7,5	5	2,5	2,5	2,5	0	0
		3	Suficiente	51	2,5	2,5	5	0	3	12,5	0	2,5	3	5	7,5	5	0	2,5	0	0	0
		4	Bom	83,5	2,5	17,5	7,5	1,5	3	12,5	3	2,5	3	5	7,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	70,5	2,5	17,5	7,5	0	3	7,5	0	0	0	7,5	12,5	5	2,5	2,5	0	2,5	0
		4	Bom	82	2,5	17,5	12,5	1	3	15	0	0	0	7,5	10	0	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		3	Suficiente	64	2,5	2,5	7,5	3	3	15	0	0	0	7,5	7,5	5	2,5	2,5	2,5	0	3
		2	Insuficiente	46	0	12,5	0	3	0	10	0	0	0	7,5	7,5	2,5	2,5	0,5	0	0	0
		3	Suficiente	59	2,5	10	7,5	1	3	7,5	0	0	0	12,5	5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0
		5	Muito Bom	97,5	2,5	17,5	12,5	3	3	15	3	2,5	3	7,5	10	5	2,5	2,5	2,5	2,5	3
		4	Bom	72	2,5	17,5	5	3	3	10	3	2,5	0	7,5	5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	3
		3	Suficiente	66,5	2,5	12,5	12,5	0	3	12,5	1	2,5	3	5	0	5	2,5	2,5	2	0	0

ANEXO TT

20 CEB - Grelhas de
Avaliação _ Objetivos
Gerais (Avaliação)
Gerais (Avaliação)

| ' ' | | ' ' |

OG.A. Desenvolver competências de pensamento																				
Indicadores de avaliação do PI	Problematiza situações, sintetizando a informação relevante							Organiza a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo						Procura informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos						
	Reformas da 1ª República	Instabilidade da 1ª República e Revolta Militar	Formação do Estado Novo	Pilar "Estado Forte"	Pilar "Corporativismo"	Laboratório Gramatical - Verbos	Laboratório Gramatical - Complementos	A Constituição de 1911	Esquema de comparação - Monarquia e República	Instabilidade da 1ª República e Revolta Militar	Mapa conceptual - 1ª República	Pilar "Imperialismo"	Guião de Leitura - Contos Gregos	Causas da Queda da Monarquia	Reformas da 1ª República	Pilar "Deus, Pátria, Família"	Pilar "Corporativismo"	Ed. Para a Cidadania - Casos de Estudo	Pilar "Imperialismo"	Conto "História dos Argonautas"
Pontuação obtida	133	124	129	141	138	99	112	67	105	77	74	87	72	24	37	27	36	38	37	39
Pontuação máxima	168	168	168	168	168	168	168	126	126	126	126	126	126	42	42	42	42	42	42	42
Taxa de sucesso (%)	79%	74%	77%	84%	82%	59%	67%	53%	83%	61%	59%	69%	57%	57%	88%	64%	86%	90%	88%	93%
Taxa de sucesso do indicador (%)	72%							64%						80%						
Taxa de sucesso do objetivo	71%																			

critico																		
Realiza deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida						Expressa a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a							Nomeia soluções para problemas identificados					
A Constituição de 1911	Reformas da 1ª República	Princípios do Estado Novo	Pilar "Estado Forte"	Pilar "Autoridade do Estado"	Pilar "Imperialismo"	Causas da Queda da Monarquia	A Constituição de 1911	Reformas da 1ª República	Pilar "Autoridade do Estado"	Ed. Para a Cidadania - Casos de Estudo	Conto "Filémon e Báucis"	Círculo de Leitura	A Constituição de 1911	Reformas da 1ª República	Ed. Para a Cidadania - Casos de Estudo	Pilar "Imperialismo"	Conto "Filémon e Báucis"	
66	64	67	87	94	84	49	45	56	61	62	77	62	56	69	64	63	69	
126	126	126	126	126	126	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	
52%	51%	53%	69%	75%	67%	58%	54%	67%	73%	74%	92%	74%	67%	82%	76%	75%	82%	
62%						71%							79%					

OG.B. Melhorar competências de escrita																				
Indicadores de avaliação do PI	Planifica textos escritos, segundo objetivos		Produz textos coesos e coerentes						Produz textos com correção gramatical						Mobiliza léxico diversificado em textos escritos					
	Atividade - Texto Descritivo	Escrita do Poema Biográfico	Atividade - Texto Descritivo	Melhoramento de Texto Coletivo	Escrita do Poema Biográfico	Melhoramento de Texto - Revisão a pares	Causas da Revolta Militar	Pilar "Corporativismo"	Atividade - Texto Descritivo	Melhoramento de Texto Coletivo	Escrita do Poema Biográfico	Melhoramento de Texto - Revisão a pares	Causas da Revolta Militar	Pilar "Corporativismo"	Atividade - Texto Descritivo	Melhoramento de Texto Coletivo	Escrita do Poema Biográfico	Melhoramento de Texto - Revisão a pares	Causas da Revolta Militar	Pilar "Corporativismo"
Pontuação obtida	64	67	61	64	59	66	46	53	40	59	45	57	44	47	55	61	65	52	46	58
Pontuação máxima	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84
Taxa de sucesso do indicador (%)	76%	80%	73%	76%	70%	79%	55%	63%	48%	70%	54%	68%	52%	56%	65%	73%	77%	62%	55%	69%
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	78%		69%						58%						67%					
Taxa de sucesso do objetivo geral do PI (%)	66%																			

OG.C. Dominar competências de oralidade																			
Indicadores de avaliação do PI	Planifica discursos orais, segundo objetivos pretendidos						Produz textos orais com correção gramatical						Mobiliza léxico diversificado em textos orais						
	Implantação da República	Reformas da 1ª República	Educação para a Cidadania - Casos de Estudo	Conto "Filémone e Báucis"	Conto "História dos Argonautas"	Círculo de Leitura "Contos Gregos"	Implantação da República	Reformas da 1ª República	Educação para a Cidadania - Casos de Estudo	Conto "Filémone e Báucis"	Conto "História dos Argonautas"	Círculo de Leitura "Contos Gregos"	Implantação da República	Reformas da 1ª República	Educação para a Cidadania - Casos de Estudo	Conto "Filémone e Báucis"	Conto "História dos Argonautas"	Círculo de Leitura "Contos Gregos"	
Pontuação obtida	82	86	97	84	89	83	51	54	49	59	61	53	57	66	61	62	64	59	
Pontuação máxima	126	126	126	126	126	126	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso do indicador (%)	65%	68%	77%	67%	71%	66%	61%	64%	58%	70%	73%	63%	68%	79%	73%	74%	76%	70%	
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	68%						65%						73%						
Taxa de sucesso do objetivo geral do PI (%)	69%																		

ANEXO UU
Investigação - Síntese da
Investigação e
Planificação da Unidade
Didática "Estado Novo"

| ' ' | | ' ' |

Síntese da Investigação e da Planificação da Unidade Didática “Estado Novo”		
Etapa	Aulas (Atividades)	Semana da Investigação
1. Conceções Prévias (recolha inicial de dados)	1.1. Inquérito Inicial (individual e por escrito) - “Uma ditadura é...”	3.ª semana
	1.2. World Café (reflexão oral em pequenos grupos com produto final escrito) - “Ditadura e monarquia são sinónimos?” - “Todas as ditaduras têm um ditador?” - “Define o conceito de liberdade.” - “A ditadura só existe no passado?”	4.ª semana
	1.3. Momento de Questionamento Inicial - Visualização de um vídeo referente ao Estado Novo e elaboração de questões ao mesmo, individual e por escrito, com partilha final	
2. Processo de Investigação (processo de ensino e aprendizagem sobre o Estado Novo, sem mencionar o conceito de ditadura)	2.0. Formação do Estado Novo e Pilares do EN (introdução) - Problematização sobre a Formação do Estado Novo, com produção final de um esquema, em pequenos grupos - Tarefa “Princípios do Estado Novo”, individualmente, com discussão final em grande grupo (<i>Em anexo</i>) - Esquema “Pilares do Estado Novo” (<i>Em anexo</i>)	5.ª semana
	2.1. Pilar “Estado Forte” - Tarefa “Constituição de 1933”, a pares, com discussão final em grande grupo (<i>Em anexo</i>) - Interpretação do vídeo “União Nacional” - Esquema “Pilares do Estado Novo” (<i>Em anexo</i>)	
	1.º Debate “Salazar era quem tinha mais poder, governava acima de todos e sozinho” (<i>Em anexo</i>)	
	2.2. Pilar “Deus, Pátria, Família” - Análise da imagem “Lição de Salazar – Deus, Pátria, Família” - Interpretação do vídeo “A Mocidade Portuguesa, 1937” - Exploração de imagens do Secretariado da Propaganda Nacional - Interpretação do vídeo “Exposição Mundo Português (1940)” - Esquema “Pilares do Estado Novo” (<i>Em anexo</i>)	6.ª semana
2.3. Pilar “Corporativismo” - Interpretação da imagem “Lições de Salazar – Casa do Povo”, da Constituição de 1933 e do Decálogo, em grande grupo - Tarefa “Obras Públicas Construídas pelo Estado Novo”, individualmente, com discussão em grande grupo - Problematização das condições de vida da população, a partir do vídeo “Difíceis condições da vida da população” e das imagens “greves e sindicatos livres”, mobilizando conhecimentos anteriores relacionados com o SNP e as Obras Públicas construídas, em grande grupo - Esquema “Pilares do Estado Novo” (<i>Em anexo</i>)		
	2.4. Pilar “Autoridade do Estado” - Interpretação da Constituição de 1933, do Decálogo, e do vídeo “Censura, Polícia, Política, PIDE, Legião Portuguesa”, em grande grupo, com produção final de um esquema, a pares, e discussão final em grande grupo - Investigação, reflexão e debate sobre “Estudo de Casos - Liberdade de Expressão” (<i>Em anexo</i>) - Esquema “Pilares do Estado Novo” (<i>Em anexo</i>)	

	<p>2.º Debate “A Mocidade Portuguesa e a Propaganda do EN permitiam que cada cidadão tivesse uma educação melhor e fosse mais informado para poder intervir mais conscientemente na sociedade”</p>	
	<p>2.5. Pilar “Imperialismo” (Em anexo) - Questão “Será Portugal um país pequeno?”, com base na análise de fontes documentais e mapas - Recolha e análise de dados a partir de fontes documentais, mapas e gráficos relacionados com a Guerra Colonial e discussão final sobre os mesmos - Esquema “Pilares do Estado Novo” (Em anexo)</p>	
	<p>2.6. Revisões e consolidação</p> <p>2.6. Debate Final “As medidas do Estado Novo melhoraram a vida dos portugueses, por isso, Salazar governou durante muitos anos”.</p>	
<p>3. Elaboração de Conclusões (recolha final de dados)</p>	<p>3.1. Ficha de Avaliação</p> <p>3.2. Inquérito Final (Parte i) - Consideras que o Estado Novo é uma ditadura? Porquê?</p> <p>3.2. Inquérito Final (Parte ii) - Achas que Portugal pode voltar a ter uma ditadura como o Estado Novo? - O que sentirias se vivêssemos hoje numa ditadura em Portugal?</p>	<p>7.ª semana</p>

ANEXO VV

Investigação - Inquérito
Inicial (1º Objetivo)

O **Inquérito Inicial** foi realizado individualmente. A cada aluno entregou-se uma folha em que estava escrito: “Uma ditadura é...”. Cada aluno devia completar por escrito.

Recolha de dados – Inquérito Inicial									
N.º	Definições Categorias	Contextualização espaciotemporal		Características ditadura			Restrições e Consequências Sociais		
		Distante	Próximo	Regime	Ditador	Autoridade	Valor	Direito	Escolha
C1	uma coisa ou algo que obrigam a fazer ou um cartaz onde diz que é obrigatório fazer e onde as pessoas têm que escrever o seu nome e dizer que concordam para trabalhar todos os dias aquilo e o presidente pagar					algo que obrigam a fazer			
						que é obrigatório fazer			
C2	meio que uma revolta que o povo faz contra os políticos								
C3	quando um povo não tem liberdade						povo não tem liberdade		
C4	uma coisa que aconteceu há muito tempo , ou seja, alguém mandava e todos obedeciam sem reclamar porque se não morriam	aconteceu há muito tempo			alguém mandava	porque se não morriam			
C5	mão direita para as mulheres e para os homens								
C6	não sei								
C7	é um conjunto de deputados que escolhem o presidente								
C8	quando ninguém pode votar ou dar a sua opinião							ninguém pode (...) dar a sua opinião	ninguém pode votar
C9	é uma espécie de monarquia			monarquia					

C10	uma situação política onde há uma pessoa que comanda no país			situação política	há uma pessoa que comanda no país				
C11	donde ninguém vota								ninguém vota
C12	não sei								
C13	são pessoas que não podem votar								pessoas que não podem votar
C14	é falar o que se pensa								
C15	não sei								
C16	pior que uma monarquia pois é idêntico porém não há liberdade de expressão , na monarquia a polícia não nos impedia de falar			pior que uma monarquia				não há liberdade de expressão	
C17	quando existia uma monarquia e os rei governavam (nobreza, clero, burguesia, povo)			monarquia e os rei governavam					
C18	não poderemos falar do governo e vivermos no fascismo, sem liberdade de expressão			fascismo				não poderemos falar do governo	
								sem liberdade de expressão	
C19	quando o presidente é eleito os reis mudam de 4 em 4 anos porque o povo não gosta do que e presidente fora então mudam de 5 em 5 anos								
D1	um regime em que o ditador acha que todos devem segui-lo , independentemente se suas ações farão bem ou mal à população. Além disso, em uma ditadura, o ditador exclui muitos direitos e trata aqueles que discordam dele como algo inferior , muitas vezes sendo presos ou mortos .				o ditador exclui muitos direitos	trata aqueles que discordam dele como algo inferior			
					Ditadores só pensam em si mesmos	sendo presos ou mortos			

	Ditadores só pensam em si mesmos, sem se importar com as consequências que suas ações terão para outras pessoas			regime	ditador acha que todos devem segui-lo				
D2	quando era antigamente e as pessoas tinham umas regras mais rígidas	antigamente				Regras mais rígidas			
D3	ditar um texto								
D4	a atual forma de governação da corea do norte . Porque o presidente não presta, pelo facto de seguir uma forma de governar passada de geração em geração		atual forma de governação da corea do norte						
				forma de governar passada de geração em geração					
D5	um documento que diz as regras do país					Regras			
D6	contra-ataque								
D7	uma coisa indesejável de um país								
D8	uma carta que escreves a alguém ou a um amigo								
D9	falta de liberdade						falta de liberdade		
D10	não ter liberdade, não ser livre						não ter liberdade		
							não ser livre		
D11	peessoa que te manda sem teres vontade de fazer ou seja sem liberdade				peessoa que (...) manda		sem liberdade		
D12	o que alguém manda fazer				alguém manda				
D13	um contrato para alguma coisa								

D14	quando não se tem liberdade						não se tem liberdade		
D15	quando uma pessoa não deixa a outra ser viver				uma pessoa não deixa a outra ser livre				

ANEXO XX
Investigação - World Café
(1º Objetivo)

| ' ' | | ' ' |

O **World Café** foi realizado em pequenos grupos. A cada grupo, foi dado uma cartolina com 4 questões: (A) Ditadura e monarquia são sinónimos?; (B) Todas as ditaduras têm um ditador?; (C) Define o conceito de liberdade.; (D) A ditadura só existe no passado?.

Recolha de dados - World Café									
N.º	Definições Categorias	Contextualização espaciotemporal		Características ditadura			Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura		
		Distante	Próximo	Regime	Ditador	Autoridade	Valor	Direito	Escolha
AC1	Não, porque ainda existe ditadura em alguns países (coreia do norte)		porque ainda existe ditadura em alguns países (coreia do norte)						
AC2	Não, porque existem outros países que ainda seguem a ditadura (perú)		existem outros países que ainda seguem a ditadura (perú)						
AC3	Não, porque hoje em dia á países que estão numa ditadura		hoje em dia á países que estão numa ditadura						
AC4	Não, porque ainda hoje em dia existem países que são comandados por um presidente ou um rei que é ditador		ainda hoje em dia existem	um presidente ou um rei					
AC5	Não, porque ainda existem países como a coreia do Norte, porque ainda vivem numa ditadura		existem países como a coreia do Norte						
AC6	Mais ou menos, porque temos hoje em dia alguns países que ainda vivem em ditadura		alguns países que ainda vivem em ditadura						
AC7	Não, porque muitos países não têm liberdade de expressão							não têm liberdade de expressão	
AC8	Sim [a ditadura é um regime do passado]	Sim [a ditadura é um regime do passado]							
AD1	É claro que sim [a ditadura é um regime do passado]	sim [a ditadura é um regime do passado]							

AD2	Não, porque ainda existem alguns países onde há regime ditatorial		existem alguns países onde há regime ditatorial						
AD3	Não porque na coreia do norte está a haver uma ditadura		na coreia do norte está a haver uma ditadura						
AD4	Bom, a quantidade de ditadura no passado era mais	a quantidade de ditadura no passado era mais							
AD5	Não pois hoje em dia ainda há países em ditadura		há países em ditadura						
AD6	Não sei								
AD7	Não porque ainda hoje, países como a Coreia do Norte vivem em ditadura		países como a Coreia do Norte vivem em ditadura						
AD8	Sim [a ditadura é um regime do passado]	sim [a ditadura é um regime do passado]							
AD9	Na minha opinião sim [a ditadura é um regime do passado]	sim [a ditadura é um regime do passado]							
AD10	Não sei								
AD11	Não, porque a ditadura mesmo tendo sido mais abundante no passado ainda existem lugares/ países onde existem ditadura	mais abundante no passado	existem lugares/ países onde existem ditadura						
BC1	A Liberdade é, ter direito de escolher a religião, nacionalidade que quisermos								escolher a religião, nacionalidade
BC2	O conceito de liberdade é poder escolher e ter direito							ter direito	poder escolher
BC3	A liberdade é o direito de tomar as nossas próprias decisões e falar com liberdade sem sentir medo de sermos calados					sem sentir medo de sermos calados	tomar as nossas próprias decisões	falar	
BC4	O conceito de liberdade é ser livre						ser livre		

BC5	liberdade é podermos decidir o que queremos fazer, que religião queres seguir , vivermos como queremos e podermos votar!						decidir o que queremos fazer		que religião queres seguir (...) podermos votar
BC6	Conseguirmo-nos sentir livres sem ninguém a mandar em nós					sem ninguém mandar em nós			
BC7	Conseguir fazer o que quisermos, ser livres e não ter pessoas a nos prender					não ter pessoas a nos prender	ser livres		
BC8	Conseguirmo-nos sentir livres com paz sem ninguém ao nosso redor a fazer mal ou então a nos mandar fazer algo e sem sermos levados à morte					sem ninguém ao nosso redor a fazer mal ou então a nos mandar fazer algo e sem sermos levados à morte	sentir livres		
BC9	O conceito de liberdade é poder votar e poder falar							poder falar	poder votar
BD1	Liberdade é poder se expressar							poder se expressar	
BD2	Liberdade é podermos expressar os nossos sentimentos, opiniões e etc, mas com responsabilidade							podermos expressar	
BD3	Liberdade é poder fazer o que quiser sem se ser julgado , contanto que não prejudique outras pessoas ou animais					sem se ser julgado			
						fazer o que quiser			
BD4	Liberdade é ter poder de escolha e de expressão							poder de (...) expressão	poder de escolha
BD5	Liberdade é ter o direito de fazer as nossas escolhas e decisões								fazer as nossas escolhas e decisões
BD6	Liberdade é poder nos expressar sem prejudicar os outros							poder nos expressar	
BD7	Fazer o que quisermos , com limite. Brincar e jogar com os nossos amigos.					Fazer o que quisermos			

BD8	Fazer o que quisermos					Fazer o que quisermos			
BD9	O conceito de liberdade é poder fazer as minhas escolhas sem poderem reclamar								fazer as minhas escolhas
BD10	Tomar as nossas próprias decisões								Tomar as nossas próprias decisões
BD11	Ter liberdade na vida para fazermos nossas próprias escolhas								fazermos nossas próprias escolhas
BD12	Ter paz								
CC1	Não porque, na Monarquia, o rei ainda tinha poderes e na ditadura já não havia rei			não havia rei					
CC2	Não, porque na ditadura havia presidente que tinha o poder todo , e na monarquia havia rei e também tinha os poderes todos			presidente	que tinha o poder todo				
CC3	Não porque numa ditadura existe um rei ou um presidente que têm todos os poderes e numa monarquia existe um rei para liderar			um rei ou um presidente	que têm todos os poderes				
CC4	Não, porque a monarquia é o rei que lidera (só), e numa ditadura é o presidente que lidera mas ele também faz outras coisas			presidente que lidera					
CC5	Não, porque na monarquia podes pensar e na ditadura não [podes pensar]							não [podes pensar]	
CC6	Não, porque na Monarquia podem achar que é uma ditadura			na Monarquia podem achar que é uma ditadura					
CC7	Não porque a monarquia é governada por um rei e a ditadura por um ditador				[governada] por um ditador				
CC8	Não porque o rei governa a monarquia e a ditadura é governada pelo ditador				governada pelo ditador				
CC9	Não, porque a Monarquia pode ser uma ditadura			a Monarquia pode ser uma ditadura					
CC10	Monarquia: rei . Ditadura: governador				governador				

CD1	Na Monarquia pode se pensar e na ditadura não [se pode pensar]							não [se pode pensar]	
CD2	Não								
CD3	Não								
CD4	porque na ditadura tu não podes falar as coisas que pensas e na monarquia não podes falar tudo mas bem melhor que na ditadura							não podes falar as coisas que pensas	
CD5	Sim								
CD6	Não porque a ditadura é quando alguém não pode fazer nada que não seja o que a outra diz , e monarquia é quando um rei/ rainha lidera um povo								alguém não pode fazer nada que não seja o que a outra diz
CD7	Não, porque a ditadura se revoltou contra a monarquia e então não são sinónimos			[Monarquia e Ditadura] não são sinónimos					
CD8	Sim, porque na monarquia eles são ricos em dinheiro igual à ditadura								
CD9	Não, a ditadura e monarquia são formas de governo diferentes			ditadura e monarquia são formas de governo diferentes					
CD10	Não, porque a monarquia quem manda é o rei e na ditadura são os presidentes			[quem manda] são os presidentes					
DC1	Sim, todas as ditaduras têm um ditador				têm um ditador				
DC2	porque para haver uma ditadura tem de haver um ditador				tem de haver um ditador				
DC3	Sim!!								
DC4	Não, porque nem todas as ditaduras têm um ditador , tal igual a da Inglaterra				nem todas as ditaduras têm um ditador				

DC5	Não, porque nem todas as ditaduras têm ditadores				nem todas as ditaduras têm ditadores				
DC6	Sim, porque a ditadura é criada por um ditador				a ditadura é criada por um ditador				
DC7	Sim, porque sem ditador não há ditadura				sem ditador não há ditadura				
DC8	Sim, porque todas as ditaduras têm uma pessoa que têm todos os poderes				uma pessoa que têm todos os poderes				
DD1	Sim, todas as ditaduras têm um ditador , fazendo o clima mais tenso				têm um ditador				
DD2	Sim; em geral; sim porque todas as ditaduras têm um ditador que exerce controle autoritário sobre o país				um ditador que exerce controle autoritário sobre o país				
DD3	Depende do país, porque no caso da Coreia do Norte, tem um ditador				no caso da Coreia do Norte, tem um ditador				
DD4	É claro								
DD5	Sim porque uma ditadura tem que ter um ditador				uma ditadura tem que ter um ditador				
DD6	Não, porque nem sempre uma ditadura tem um ditador				nem sempre uma ditadura tem um ditador				
DD7	Sim, porque salazar fez uma ditadura				salazar fez uma ditadura				
DD8	Não, porque depende de tudo do país em que vivem, em cada país tem mudanças de ditadores								
DD9	Não, também pode ser uma ditadora								

ANEXO ZZ

Investigação - Inquérito
Final, Questão 1 (1º
Objetivo)

| ' ' | | ' ' |

O **Inquérito Final** foi realizado individualmente. A cada aluno entregou-se uma folha com a seguinte questão: “Consideras que o Estado Novo é uma ditadura? Porquê?”. Cada aluno devia responder por escrito.

Dados - Inquérito Final (Questão 1)									
N.º	Definições Categorias	Contextualização espaciotemporal		Características ditadura			Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura		
		Distante	Próximo	Regime	Ditador	Autoridade	Valor	Direito	Escolha
C1	Sim, porque na coreia do norte está a haver agora		na coreia do norte está a haver agora						
C2	Sim porque proibiu a existência de partidos políticos e criou a União Nacional. Única organização política legal que era apoiante do seu governo								proibiu a existência de partidos políticos criou a União Nacional. Única organização política legal (...) apoiante do (...) governo
C3	Sim, não tinham liberdade nenhuma . As mulheres não podiam ser como são hoje, não se podiam se expressar podiam ser presas					podiam ser presas	não tinham liberdade nenhuma	não se podiam se expressar	
C4	Sim considero o Estado Novo uma ditadura pois, temos três poderes: executivo, legislativo e judicial que podiam ser distribuídos por muitos cargos, mas em vez disso só havia um partido com todos esses poderes .			com todos esses poderes [executivo, legislativo e judicial]					só havia um partido
C5	Sim, porque Salazar tinha todo o poder no governo .			Governo	Salazar tinha todo o poder				
C6	Sim, porque não podiam votar								não podiam votar
C7	Sim, eu considero que o Estado Novo é uma ditadura porque eu penso que censura , tinham políticas e alistamento militar				o Presidente dos Ministros controlava o	pessoas que faziam greve eram presas		censura	1 partido

	obrigatórios. Também era uma ditadura porque o Presidente dos Ministros controlava o poder legislativo , tendo, somente 1 partido . Grande parte das músicas eram censuradas . Um exemplo: a menina dos olhos tristes. As pessoas que faziam greve eram presas .				poder legislativo			músicas eram censuradas	
C8	O estado Novo é uma ditadura, porque nós as pessoas naquela altura não nos podíamos expressar como hoje em dia até que chegou o dia 25 de Abril e a partir daí houve liberdade de expressão, mas não tanta mas foi mais liberdade de expressão do que antes. Agora está tudo bem temos mais liberdade.							não nos podíamos expressar	
C9	Sim, considero porque as pessoas não tinham liberdade e se falassem mal do Governo eram presas e perseguidas					eram presas e perseguidas	não tinham liberdade		
C10	Sim, considero e é uma ditadura pelo facto de eles não terem liberdade de expressão e serem censurados .							não terem liberdade de expressão	
								censurados	
C11	O estado novo era uma ditadura pois as pessoas eram obrigadas a fazerem tudo o que o estado novo queria que eles fizessem e não podiam ler jornais nem ver fotos ou coisas que não sejam sobre a política sem terem censura pois poderiam ser perseguidas e mortas se falarem mal sobre o estado e sobre a política pois eram contra o estado novo. E também não poderiam fazer greve se não seriam perseguidos ou então iam presos .					obrigadas a fazerem tudo o que o estado novo queria		não podiam ler jornais nem ver fotos (...) sem terem censura	
						seriam perseguidos ou então iam presos		não poderiam fazer greve	
C12	Sim, porque uma ditadura é quando a um presidente a liderar e no estado novo á um presidente a liderar			um presidente a liderar					

C13	Eu considero que sim porque não têm liberdade de expressão . E também não podiam fazer greve os sindicatos eram controlados. Salazar controlava as despesas do país. O poder com mais importância era o executivo .				Salazar			não têm liberdade de expressão	
				O poder com mais importância era o executivo				não podiam fazer greve	
C14	Sim porque deixou muita gente mal de vida								
C15	Eu considero que sim por causa que não direito a manifestações nem a greve , também as mulheres tinham de pedir para se casar com alguém, também tinham a censura que tapava tudo o que havia no Jornal.							não direito a manifestações nem a greve	
								censura	
C16	Sim, porque só tem uma união partido e o Salazar governava quase tudo				Salazar governava quase tudo				uma união partido
D1	Sim, porque o estado novo faz parte da ditadura								
D2	Sim, porque o Estado Novo não deixava ouvir a opinião do povo .							não deixava ouvir a opinião do povo	
D3	Sim, porque os damos eram ditadores								
D4	O estado novo não é uma ditadura								
D5	Sim, porque eles eram maus								
D6	Sim, porque Salazar não deixava que ninguém fizesse greves (lutar a favor dos seus direitos), quem falava de Salazar era preso e ainda por cima censurou muitos livros, músicas, pôsteres, jornais etc . Isso fazia com que as pessoas não se sentissem livres simplesmente as que criavam as notícias músicas e as outras coisas que eu tinha escrito ali em cima sublinhado				Salazar	era preso		ninguém fizesse greves	
							não se sentissem livres	censurou muitos livros, músicas, pôsteres, jornais etc	

D7	Sim considero que é uma ditadura porque além de ter varias leis era algo que qualquer coisa que fizesse-se ele logo perseguiu					perseguiu			
D8	Sim, o Estado Novo era uma ditadura porque Salazar aumento os impostos e criou um partido, a União Nacional , e separou os meninos das meninas. A Mocidade Portuguesa era obrigatória, porque Salazar queria o amor a pátria.				Salazar				um partido, a União Nacional
									A Mocidade Portuguesa era obrigatória, porque (...) queria o amor a pátria
D9	Sim, Porque o Estado Novo foi um acontecimento que as pessoas tinham que respeitar e não falar nada de Salazar ter criado o Estado Novo porque tinham medo de serem presos pela PIDE.				Salazar	serem presos pela PIDE		não falar nada	
D10	Não porque a Ditadura (ainda tem países que vivem uma ditadura) já foi à muitos anos	já foi à muitos anos	ainda tem países que vivem uma ditadura						
D11	Sim porque as pessoas não podiam ter opinião própria, e não podiam se expressar							não podiam se expressar	
D12	Sim, porque não tínhamos liberdade						não tínhamos liberdade		
D13	Sim, porque os governantes eram ditadores. Esse estado fez parte de um co(...)te ditado				os governantes eram ditadores				
D14	Sim, porque Salazar governava como ditador, já que criou um único partido, a União Nacional , que o apoiava, e proibiu a existência de outros partidos. Salazar também utilizava vários mecanismos de repressão, como a censura , que acabava com qualquer tipo de assunto que prejudicasse o Estado Novo. Salazar também criou a Mocidade Portuguesa, que ensinava as crianças a respeitar o Estado Novo, e a PIDE, que perseguia, prendia e torturava qualquer pessoa suspeita de fazer parte da oposição. Durante as eleições em				Salazar	PIDE, que perseguia, prendia		censura	um único partido, a União Nacional
								não havia liberdade de expressão	proibiu a existência de outros partidos
									a Mocidade Portuguesa, que ensinava as crianças
									adulterou as eleições

	que Humberto Delgado participou, por este ter grande apoio popular, Salazar fraudou e adulterou as eleições , fazendo com que Américo Tomás, o candidato que o apoiava, vencesse as eleições. Alguns anos depois, Humberto Delgado foi morto. Durante o Estado Novo, não havia liberdade de expressão e outros inúmeros problemas, logo, o Estado Novo era uma ditadura.								
D15	Sim, porque na época em que o estado novo governava as pessoas não tinham liberdade de expressão e liberdade						não tinham (...) liberdade	não tinham liberdade de expressão	

ANEXO AAA

Investigação - Análises de Conteúdo (1º Objetivo)

| ' ' | | ' ' |

Análise de Conteúdo - Inquérito Inicial					
Tema	Categorias		Unidade de Registro	Contexto	Frequência
Contextualização espaciotemporal	Distante		aconteceu há muito tempo	II.C4	2
			antigamente	II. D2	
	Próximo		atual forma de governação da Coreia do Norte	II. D4	1
Caracterização de Ditadura	Regime		monarquia	II.C9	7
			pior que uma monarquia	II.C16	
			monarquia e os rei governavam	II.C17	
			forma de governar passada de geração em geração	II.D4	
			fascismo	II.C18	
			regime	II.D1	
			situação política	II.C10	
	Ditador		alguém mandava	II.C4	8
			há uma pessoa que comanda no país	II.C10	
			ditador acha que todos devem segui-lo	II.D1	
			alguém manda	II.D12	
			pessoa que (...) manda	D11	
			o ditador exclui muitos direitos	II.D1	
			Ditadores só pensam em si mesmos	II.D1	
			uma pessoa não deixa a outra ser livre	II.D15	
	Autoridade		Regras mais rígidas	II.D2	7
			Regras	II.D5	
			algo que obrigam a fazer	II.C1	
			que é obrigatório fazer	II.C1	
			porque se não morriam	II.C4	
			trata aqueles que discordam dele como algo inferior	II.D1	
		sendo presos ou mortos	II.D1		
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura	Liberdade	Valor	povo não tem liberdade	II.C3	6
			falta de liberdade	II.D9	
			não ter liberdade	II.D10	
			não ser livre	II.D10	
			sem liberdade	II.D11	
			não se tem liberdade	II.D14	
	Direito	ninguém pode (...) dar a sua opinião	II.C8	13	
		não há liberdade de expressão	II.C16		
		não podermos falar do governo	II.C18		
		sem liberdade de expressão	II.C18		
	Escolha	ninguém pode votar	II.C8	3	
		ninguém vota	II.C11		
		pessoas que não podem votar	II.C13		

Análise de Conteúdo - World Café							
Tema	Categorias	Unidade de Registo	Contexto	Frequência			
Contextualização espaciotemporal	Distante	Sim [a ditadura é um regime do passado]	WC.A.C8	6			
		sim [a ditadura é um regime do passado]	WC.A.D1				
		sim [a ditadura é um regime do passado]	WC.A.D8				
		sim [a ditadura é um regime do passado]	WC.A.D9				
		a quantidade de ditadura no passado era mais	WC.A.D4				
		mais abundante no passado	WC.A.D11				
	Próximo	existe ditadura em alguns países (coreia do norte)	WC.A.C1	11			
		existem outros países que ainda seguem a ditadura (perú)	WC.A.C2				
		hoje em dia á países que estão numa ditadura	WC.A.C3				
		ainda hoje em dia existem	WC.A.C4				
		existem países como a coreia do Norte	WC.A.C5				
		alguns países que ainda vivem em ditadura	WC.A.C6				
		existem alguns países onde há regime ditatorial	WC.A.D2				
		na coreia do norte está a haver uma ditadura	WC.A.D3				
		há países em ditadura	WC.A.D5				
		países como a Coreia do Norte vivem em ditadura	WC.A.D7				
		existem lugares/ países onde existem ditadura	WC.A.D11				
		Caracterização de Ditadura	Regime		ditadura e monarquia são formas de governo diferentes	WC.C.D9	11
					na Monarquia podem achar que é uma ditadura	WC.C.C6	
a Monarquia pode ser uma ditadura	WC.C.C9						
[Monarquia e Ditadura] não são sinónimos	WC.C.D7						
um presidente ou um rei	WC.A.C4						
um rei ou um presidente	WC.C.C3						
não havia rei	WC.C.C1						
presidente que lidera	WC.C.C4						
[quem manda] são os presidentes	WC.C.D10						
presidente	WC.C.C2						
governador	WC.C.C10						
Ditador	nem todas as ditaduras têm um ditador			WC.D.C4	17		
	nem todas as ditaduras têm ditadores		WC.D.C5				
	nem sempre uma ditadura tem um ditador		WC.D.D6				
	no caso da Coreia do Norte, tem um ditador		WC.D.D3				
	têm um ditador		WC.D.D1				

		têm um ditador	WC.D.C1			
		tem de haver um ditador	WC.D.C2			
		uma ditadura tem que ter um ditador	WC.D.D5			
		a ditadura é criada por um ditador	WC.D.C6			
		sem ditador não há ditadura	WC.D.C7			
		salazar fez uma ditadura	WC.D.D7			
		[governada] por um ditador	WC.C.C7			
		governada pelo ditador	WC.C.C8			
		um ditador que exerce controle autoritário sobre o país	WC.D.D1			
		que tinha o poder todo	WC.C.C2			
		que têm todos os poderes	WC.C.C3			
		uma pessoa que têm todos os poderes	WC.D.C8			
		Autoridade	sem ninguém mandar em nós		WC.B.C6	7
			não ter pessoas a nos prender		WC.B.C7	
sem ninguém ao nosso redor a fazer mal ou então a nos mandar fazer algo e sem sermos levados à morte	WC.B.C8					
sem se ser julgado	WC.B.D3					
fazer o que quiser	WC.B.D3					
Fazer o que quisermos	WC.B.D7					
Fazer o que quisermos	WC.B.D8					
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura	Liberdade	Valor		0		
		Direito	não [podes pensar]	WC.C.C5	4	
			não [se pode pensar]	WC.C.D1		
			não podes falar as coisas que pensas	WC.C.D4		
			não têm liberdade de expressão	WC.A.C7		
Escolha	alguém não pode fazer nada que não seja o que a outra diz	WC.C.D6	1			

Análise de Conteúdo - Inquérito Final (Questão 1)					
Tema	Categorias		Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Contextualização espaciotemporal	Distante		já foi à muitos anos	IF.D10	1
	Próximo		na coreia do norte está a haver agora	IF.C1	2
			ainda tem países que vivem uma ditadura	IF.D10	
Caracterização de Ditadura	Regime		um presidente a liderar	IF.C12	4
			Governo	IF.C5	
			O poder com mais importância era o executivo	IF.C13	
			com todos esses poderes	IF.C4	
	Ditador		os governantes eram ditadores	IF.D13	9
			Salazar	IF.C13	
			Salazar	IF.D6	
			Salazar	IF.D8	
			Salazar	IF.D9	
			Salazar	IF.D14	
			Salazar tinha todo o poder	IF.C5	
			Salazar governava quase tudo	IF.C16	
	Autoridade		obrigadas a fazerem tudo o que o estado novo queria	IF.C11	9
			perseguia	IF.D7	
			eram presas e perseguidas	IF.C9	
			seriam perseguidos ou então iam presos	IF.C11	
			podiam ser presas	IF.C3	
			peçoas que faziam greve eram presas	IF.C7	
			era preso	IF.D6	
serem presos pela PIDE			IF.D9		
PIDE, que perseguia, prendia			IF.D14		
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura	Valor	não tinham liberdade nenhuma	IF.C3	5	
		não tinham liberdade	IF.C9		
		não se sentissem livres	IF.D6		
		não tínhamos liberdade	IF.D12		
		não tinham (...) liberdade	IF.D15		
	Direito	não deixava ouvir a opinião do povo	IF.D2	36	
		não falar nada	IF.D9		
		não se podiam se expressar	IF.C3		
		não nos podíamos expressar	IF.C8		
		não terem liberdade de expressão	IF.C10		
		não têm liberdade de expressão	IF.C13		
		não podiam se expressar	IF.D11		
		não havia liberdade de expressão	IF.D14		
		não tinham liberdade de expressão	IF.D15		
censura	IF.C7	19			

			censurados	IF.C10		
			censura	IF.C15		
			músicas eram censuradas	IF.C7		
			não podiam ler jornais nem ver fotos (...) sem terem censura	IF.C11		
			censurou muitos livros, músicas, pôsteres, jornais etc	IF.D6		
			não poderiam fazer greve	IF.C11		
			não podiam fazer greve	IF.C13		
			não direito a manifestações nem a greve	IF.C15		
			ninguém fizesse greves	IF.D6		
		Escolha	não podiam votar	IF.C6		
			só havia um partido	IF.C4		
			1 partido	IF.C7		
			uma união partido	IF.C16		
			criou a União Nacional. Única organização política legal (...) apoiante do (...) governo	IF.C2		
			um partido, a União Nacional	IF.D8		
			um único partido, a União Nacional	IF.D14		
			proibiu a existência de partidos políticos	IF.C2		
			proibiu a existência de outros partidos	IF.D14		
			adulterou as eleições	IF.D14		
			A Mocidade Portuguesa era obrigatória, porque (...) queria o amor a pátria	IF.D8		
			a Mocidade Portuguesa, que ensinava as crianças	IF.D14		
						12

ANEXO BBB

Investigação - Grelha de
Avaliação Formativa da
Unidade Didática "Estado
Novo" (2º objetivo)

| ' ' | | ' ' |

Avaliação Formativa do Desempenho dos Alunos nas Aulas – Unidade Didática “Estado Novo”							
Objetivos Gerais	Compreender a formação do Estado Novo		Conhecer as principais medidas tomadas pelo Estado Novo				
Objetivos Específicos	Contextualizar a formação do Estado Novo	Reconhecer os pilares do Estado Novo	Reconhecer as principais mudanças políticas introduzidas pela Constituição de 1933	Conhecer o pilar "Deus, Pátria, Família"	Conhecer o pilar "Corporativismo"	Conhecer o pilar "Autoridade do Estado"	"Conhecer o Pilar Imperialismo"
Média	2,10	2,12	1,55	2,19	1,99	2,33	2,13
Pontuação obtida	442	178	261	184	167	196	179
Pontuação máxima	630	252	504	252	252	252	252
Taxa de Sucesso (OE)	70,2%	70,6%	51,8%	73,0%	66,3%	77,8%	71,0%
Taxa de Sucesso (OG)	70,4%		68,0%				
Taxa de Sucesso (UD)	69,2%						

ANEXO CCC

Investigação - Grelha de
Avaliação Sumativa da
Unidade Didática "Estado
Novo" (2º objetivo)

| ' ' | | ' ' |

Análise da Ficha de Avaliação Sumativa – Conhecimentos																	
Objetivos Gerais	Compreender a formação do Estado Novo			Conhecer as principais medidas tomadas pelo Estado Novo													
Objetivos Específicos	Contextualizar a formação do Estado Novo		Reconhecer os pilares do Estado Novo	Reconhecer as principais mudanças políticas introduzidas pela Constituição de 1933			Conhecer o pilar "Deus, Pátria, Família"	Conhecer o pilar "Corporativismo"	Conhecer o pilar "Autoridade do Estado"			"Conhecer o Pilar Imperialismo"					
Questão	1.1.	1.2.	2.	2.1.	3.1.	3.2.	2.2.1.	5.1.	4.1.	4.2.	6.1.	7.1.	7.2.1.	7.2.2.	7.2.3.	7.2.4.	7.2.5
Taxa de Sucesso (Q)	90,9%	85,7%	62,4%	42,4%	77,8%	47,5%	96,0%	85,9%	54,6%	44,4%	69,7%	80,3%	90,9%	87,3%	50,9%	75,8%	57,1%
Taxa de Sucesso (OE)	88,3%		62,4%	55,9%			96,0%	85,9%	56,2%			73,7%					
Taxa de Sucesso (OG)	75,4%			73,5%													
Taxa de Sucesso (UD)	74,4%																

Análise da Ficha de Avaliação Sumativa - Competências																	
Competências	Contextualização espacio-temporal				Tratamento da Informação					Interpretação de Fontes				Comunicação			
Questão	1.1.	6.1.	7.2.3.	7.2.4.	1.2.	2.	3.1.	7.2.1.	7.2.2.	2.1.1.	4.1.	5.1.	7.1.	2.1.	3.2.	4.2.	7.2.5
Taxa de Sucesso (Q)	90,9%	69,7%	50,9%	75,8%	85,7%	62,4%	77,8%	90,9%	87,3%	96,0%	54,6%	85,9%	80,3%	42,4%	47,5%	44,4%	57,1%
Taxa de Sucesso (Comp.)	71,8%				80,8%					79,2%				47,9%			
Taxa de Sucesso (UD)	69,9%																

ANEXO DDD
Investigação - Análise
"Momento de
Questionamento" (20
Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

Análise “Momento de Questionamento”			
Categorias (Pilares do EN)		Questões realizadas pelos alunos	Debates
Formação do Estado Novo	Outras ditaduras	Porque o Hitler foi mencionado no vídeo? Quem é Hitler? O que é o nazismo? O que é nazi?	/
	Subida de Salazar ao poder	Quem é Salazar? Porque Salazar foi escolhido? Porque é que o salazar foi nomeado presidente de Portugal? Quando foi a formação do Estado Novo? Porque é que se deu o nome de estado novo?	
Estado Forte	Presidente / poderes	Porque o presidente não tem poderes? O que aconteceu ao presidente? Salazar trabalhava sozinho ou com ajuda? O Salazar conseguiu o poder judicial?	Debate I “Salazar era quem tinha mais poder, governava acima de todos e sozinho”
	Eleições	Se as eleições eram obrigatórias como que ele podia mandar? Podiam-se revoltar? Que eleições foram?	
Valores “Deus, Pátria, Família”	Propaganda	O que aconteceu com as Lições de Salazar? Porque havia as lições?	Debate II “A Mocidade Portuguesa e a Propaganda do EN permitiam que cada cidadão tivesse uma educação melhor e fosse mais informado para poder intervir mais conscientemente na sociedade”
	Mocidade Portuguesa	Porque as crianças a serem militares? Porque obrigavam as crianças a fazerem trabalhos de militares? Porquê que as crianças dos 7 para cima entravam num belagiro? Porque ele obrigava as crianças de 7 a 10 a obedecer à pátria não tinham de estudar? As crianças tinham que estudar ao mesmo tempo na pátria? Porque os miúdos de 7 a 14 anos tinham de demonstrar valor à pátria? As mulheres podiam ir à escola?	
Autoridade do Estado	Liberdade	Salazar podia executar alguém? Porque as pessoas não tinham direitos em algumas coisas? Porque é que as pessoas não tinham os mesmos direitos. Porque ele tirou a liberdade?	
Conclusão	Valorização do Estado Novo	Salazar foi uma pessoa boa ou má para a história? O estado novo foi bom ou ruim para Portugal? Salazar dizia que era bom só que desrespeitava as famílias? As pessoas eram pobres? Os portugueses gostavam do salazar? Como os Portugueses sobreviveram durante o Estado Novo? Porque as pessoas apoiavam Salazar? Porque o estado novo foi tão importante? Porque a ditadura demorou tanto tempo?	Debate III “As medidas do Estado Novo melhoraram a vida da população portuguesa, por isso, Salazar governou durante muitos anos”
Fontes documentais		Esses documentos (do vídeo) são reais? Aqueles cartazes eram verdadeiros?	/

ANEXO EEE
Investigação - Inquérito
Final, Tratamento
Quantitativo (30
Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

O **Inquérito Final** foi realizado individualmente. A cada aluno entregou-se uma folha com as seguintes questões, às quais devia responder por escrito:

2. “Achas que Portugal pode voltar a ter uma ditadura como o Estado Novo? Porquê?”
3. “O que sentirias se vivêssemos hoje numa ditadura em Portugal?”

Dados com tratamento Quantitativo - Inquérito Final (Questão 2)				
N.º	Definições	Categorias	Considera que Portugal pode voltar a ter uma ditadura como o Estado Novo?	Justifica a sua opinião? Mobilizando conhecimentos e conceitos hg?
			Sim - 1 Não - 0	Justifica, mobilizando conceitos hg - 2 Sim, justifica - 1 Não - 0
IF2.C1	Não , eu acho que não pode voltar a ter uma ditadura como o estado novo porque agora temos liberdade, os poderes estão separados e antigamente não tinha liberdade e os poderes só eram de um partido.		0	2
IF2.C2	Não, porque agora os presidentes vão ser escolhidos com votos logo o povo nunca iria votar numa pessoa má.		0	2
IF2.C3	Eu acho que Portugal pode voltar a ter uma ditadura com um novo partido ou com o Chega por exemplo. A defender assuntos que são contra e a mandar palavras da boca para fora.		1	1
IF2.C4	Não porque os tempos tão mudados e não são os mesmos presidentes		0	2
IF2.C5	Eu acho que sim porque não teria liberdade de expressão , não ia conseguir viver porque até a família podia ser confidente		1	2
IF2.C6	Sim , porque não se sabe que a outra pessoa que volte a fazer coisas boas mas também más como Antonio Oliveira Salazar ou Marcelo Caetano.		1	2
IF2.C7	Eu penso que não , porque agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse.		0	2
IF2.C8	Acho que não por causa do 25 de Abril		0	2
IF2.C9	Sim		1	0
IF2.C10	Eu acho que não porque agora temos todos os direitos e ninguém pode-nos tirar.		0	2

IF2.C11	Acho que não , porque dantis não tínhamos liberdadi de exprissão	0	2
IF2.C12	Acho que não , porque isso já é antigo de certa forma ultrapassado, e como se esforçaram muito para sair de lá acho que os políticos não vão deixar pensamentos ditatoriais e muito menos que só haja 1 partido.	0	2
IF2.C13	Não , porque o povo não vai deixar porque nós aprendemos como o passado porque era muito mau a ditadura – a pide, a censura.	0	2
IF2.C14	Eu acho que não , porque já não existe o Salazar.	0	2
IF2.D1	Sim , porque alguma coisa no estado pode mudar.	1	2
IF2.D2	Não , porque hoje temos liberdade de expressão.	0	2
IF2.D3	Sim , porque, portugal e o estado novo são poderosos juntos	1	1
IF2.D4	Não , porque vamos todos estar na miseria	0	1
IF2.D5	Acho mal, porque estado novo era muito mau e muita gente aprende coisas maus	1	1
IF2.D6	Não	0	0
IF2.D7	Acho que não , porque acho que tamos muito evoluídos para voltar para a ditadura	0	1
IF2.D8	Eu não acho, porque, na ditadura do Estado Novo foi muito má, e não eram justos os políticos	0	2
IF2.D9	Eu acho que Portugal não vai voltar a ter ditadura pois antigamente haviam partido comunistas e a censura era muito mau e as pessoas não tinham liberdade de expressão e boas condições.	0	2
IF2.D10	Sim , porque o Estado do Andre Ventura, do chega , tem em mente uma possível tentativa de ditadura	0	1
IF2.D11	Não , porque antes os direitos humanos na ditadura eram quebrados e ninguém fazia nada, agora, os direitos humanos são mais valorizados pelo governo principalmente (eu acho) então se o presidente quebrar as coisas que estão escritas nas regras dos direitos humanos acho que seria preso.	0	2
IF2.D12	Não porque assim íamos voltar a não ser livres	0	1
IF2.D13	Sim porque as pessoas andam sem consciência	1	1

Dados com tratamento Quantitativo - Inquérito Final (Questão 3)				
N.º	Definições	Categorias	Revela juízos de valor positivos em relação a uma nova ditadura em Portugal?	Justifica a sua opinião? Mobilizando conhecimentos e conceitos hg?
			Sim - 2 Não - 1 Indiferenciado - 0	Sim, justifica mobilizando conceitos hg - 2 Sim, justifica - 1 Não - 0
IF3.C1	O que eu sentiria se vivêssemos hoje numa ditadura era sentia-me fechada e sem liberdade de expressão		1	2
IF3.C2	Eu sentiria medo pois mataram muitas pessoas		1	2
IF3.C3	Sentiria muitas diferenças de hoje em dia como greves, liberdade e política.		0	2
IF3.C4	Eu sentiria me triste e revoltada , porque, a ditadura não era justa		1	2
IF3.C5	Sentiria me desiludido porque iamos voltar atras e repetir coisas mas		1	2
IF3.C6	Se hoje tivesse uma ditadura eu ficaria muito triste pois não ia conseguir normalmente sem poder dizer o que penso e sem meus amigos, entraria em depressão e iria me matar, porque gosto de falar mal das pessoas		1	2
IF3.C7	Eu sentia-me preso porque não tinha liberdade de expressão e a ser censurado e se eu me candidatasse para presidente as eleições iam ser robadas como Umberto Delgado e Americo Tomas porque Umberto Delgado disse numa entrevista disse que o primeiro que faria era tirar Salazar do poder e Salazar fico com medo e robou as eleições presidenciais		1	2
IF3.C8	Eu sentiria me revoltada porque a ditadura é uma coisa má e não gosto, e também me sentiria assustada caso acontece alguma coisa		1	1
IF3.C9	Sentiria-me preso porque novamente não vou poder falar nada, há regras mais rígidas		1	2
IF3.C10	Mal, porque não podia fazer algumas coisas; não me podia expressar , não podia dizer o que sentia, o que é bastante importante		1	2
IF3.C11	Não aguentaria não ter os meus direitos		1	2
IF3.C12	Me sentiria mal		1	0

IF3.C13	Sentiria-me frustrado porque é muito mau uma ditadura que só tem 1 partido . Porque assim nós continuamos então como só há 1 pode haver ideias más e não há ideias diferentes .	1	2
IF3.C14	Sentiria-me desconfortável.	1	0
IF3.D1	Ia sentirme mal	1	0
IF3.D2	Eu me sentiria triste por não ter liberdade para fazer ou estar com quem eu quero.	1	2
IF3.D3	Sentiria-me muito mal por não poder ser livre	1	2
IF3.D4	Mal porque o salazar estaria vivo.	1	2
IF3.D5	Iria sentirme controlada!	1	0
IF3.D6	Ia me sentir mal	1	0
IF3.D7	Mal	1	0
IF3.D8	Eu teria vergonha do meu país	1	0
IF3.D9	Sentia-me mal porque a coisas que mudam	1	1
IF3.D10	Sentiria uma desilusão com o país porque tivemos tantos anos de uma ditadura e íamos voltar a uma e uma ditadura nunca é boa, porque não nos permite ter direito a falar sobre partidos	1	2
IF3.D11	Eu me sentiria presa	1	0
IF3.D12	Triste porque não vou ter liberdade	1	1
IF3.D13	Que estava presa!	1	0

ANEXO FFF
Investigação -
Inquérito Final, Questão
2 e 3 (3º Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

Dados - Inquérito Final (Questão 2)

		Contextualização espaciotemporal		Características ditadura			Restrições e Consequências Sociais		
		Distante	Próximo	Regime	Ditador / Poder	Autoridade	Valor	Direito / Direitos-cívicos	Escolha / eleições-voto
IF2.C1	Não, eu acho que não pode voltar a ter uma ditadura como o estado novo porque agora temos liberdade, os poderes estão separados e antigamente não tinha liberdade e os poderes só eram de um partido.			como o Estado Novo	agora (...) os poderes estão separados		agora temos liberdade		
					os poderes só eram de um partido		antigamente não tinha liberdade		
IF2.C2	Não, porque agora os presidentes vão ser escolhidos com votos logo o povo nunca iria votar numa pessoa má.								agora os presidentes vão ser escolhidos com votos
									o povo nunca iria votar numa pessoa má
IF2.C3	Eu acho que Portugal pode voltar a ter uma ditadura com um novo partido ou com o Chega por exemplo. A defender assuntos que são contra e a mandar palavras da boca para fora.				um novo partido			[um novo partido] a mandar palavras da boca para fora	
IF2.C4	Não porque os tempos tão mudados e não são os mesmos presidentes	os tempos tão mudados			não são os mesmos presidentes				
IF2.C5	Eu acho que sim porque não teria liberdade de expressão , não ia conseguir viver porque até a família podia ser confidente							não teria liberdade de expressão	
IF2.C6	Sim, porque não se sabe que a outra pessoa que volte a fazer coisas boas mas também más como Antonio Oliveira Salazar ou Marcelo Caetano.				não se sabe que a outra pessoa que volte a fazer coisas (...) más como Antonio Oliveira Salazar ou				

					Marcelo Caetano				
IF2.C7	Eu penso que não, porque agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse.								agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse
IF2.C8	Acho que não por causa do 25 de Abril			por causa do 25 de Abril					
IF2.C9	Sim								
IF2.C10	Eu acho que não porque agora temos todos os direitos e ninguém pode-nos tirar.							agora temos todos os direitos e ninguém pode-nos tirar	
IF2.C11	Acho que não, porque dantis não tínhamos liberdade de expressão							dantis não tínhamos liberdade de expressão	
IF2.C12	Acho que não, porque isso já é antigo de certa forma ultrapassado, e como se esforçaram muito para sair de lá acho que os políticos não vão deixar pensamentos ditatoriais e muito menos que só haja 1 partido.	isso já é antigo de certa forma ultrapassado			como se esforçaram muito para sair de lá acho que os políticos não vão deixar pensamentos ditatoriais e muito menos que só haja 1 partido				

IF2.C13	Não, porque o povo não vai deixar porque nós aprendemos como o passado porque era muito mau a ditadura – a pide, a censura.					era muito mau a ditadura – a pide		era muito mau - (...) a censura	o povo não vai deixar porque nós aprendemos como o passado
IF2.C14	Eu acho que não, porque já não existe o Salazar.				já não existe o Salazar				
IF2.D1	Sim, porque alguma coisa no estado pode mudar.			alguma coisa no estado pode mudar					
IF2.D2	Não, porque hoje temos liberdade de expressão.							hoje temos liberdade de expressão	
IF2.D3	Sim, porque, portugal e o estado novo são poderosos juntos			estado novo são poderosos					
IF2.D4	Não, porque vamos todos estar na miseria								
IF2.D5	Acho mal, porque estado novo era muito mau e muita gente aprende coisas maus								
IF2.D6	Não								
IF2.D7	Acho que não, porque acho que tamos muito evoluídos para voltar para a ditadura	tamos muito evoluídos para voltar para a ditadura							
IF2.D8	Eu não acho, porque, na ditadura do Estado Novo foi muito má, e não eram justos os políticos			na ditadura do Estado Novo foi muito má					
				não eram justos os políticos					
IF2.D9	Eu acho que Portugal não vai voltar a ter ditadura pois antigamente haviam partido comunistas e a censura era muito mau e as pessoas não tinham liberdade de expressão e boas condições.							censura era muito mau	
								não tinham liberdade de expressão	

IF2.D10	Sim, porque o Estado do Andre Ventura, do chega, tem em mente uma possível tentativa de ditadura								
IF2.D11	Não, porque antes os direitos humanos na ditadura eram quebrados e ninguém fazia nada, agora, os direitos humanos são mais valorizados pelo governo principalmente (eu acho) então se o presidente quebrar as coisas que estão escritas nas regras dos direitos humanos acho que seria preso.				agora, os direitos humanos são mais valorizados pelo governo principalmente				
IF2.D12	Não porque assim íamos voltar a não ser livres						assim íamos voltar a não ser livres		
IF2.D13	Sim porque as pessoas andam sem consciência								as pessoas andam sem consciência

Dados - Inquérito Final 2

		Contextualização espaciotemporal		Características ditadura			Restrições e Consequências Sociais		
		Distante	Próximo	Regime	Ditador / Poder	Autoridade	Valor	Direito / Direitos-cívicos	Escolha / eleições-voto
IF3.C1	O que eu sentiria se vivêssemos hoje numa ditadura era sentia-me fechada e sem liberdade de expressão					sentia-me fechada		sem liberdade de expressão	
IF3.C2	Eu sentiria medo pois mataram muitas pessoas					sentiria medo pois mataram muitas pessoas			
IF3.C3	Sentiria muitas diferenças de hoje em dia como greves, liberdade e política.	Sentiria muitas diferenças de hoje em dia		[Sentiria muitas diferenças de hoje em dia como] política			[Sentiria muitas diferenças de hoje em dia como] liberdade		[Sentiria muitas diferenças de hoje em dia] como greves
IF3.C4	Eu sentiria me triste e revoltada , porque, a ditadura não era justa							sentiria me triste e revoltada	
IF3.C5	Sentiria me desiludido porque íamos voltar atras e repetir coisas mas	íamos voltar atras e repetir coisas mas					Sentiria me desiludido		
IF3.C6	Se hoje tivesse uma ditadura eu ficaria muito triste pois não ia conseguir normalmente sem poder dizer o que penso e sem meus amigos, entraria em depressão e iria me matar, porque gosto de falar mal das pessoas							eu ficaria muito triste (...) sem poder dizer o que penso	

IF3.C7	Eu sentia-me preso porque não tinha liberdade de expressão e a ser sensurado e se eu me candidatasse para presidente as eleições iam ser robadas como Umberto Delgado e Americo Tomas porque Umberto Delgado disse numa entrevista disse que o primeiro que faria era tirar Salazar do poder e Salazar fico com medo e robou as eleições presidenciais							sentia-me preso porque não tinha liberdade de expressão e a ser censurado	se eu me candidatasse para presidente as eleições iam ser robadas como Umberto Delgado
IF3.C8	Eu sentiria-me revoltada porque a ditadura é uma coisa má e não gosto, e também me sentiria assustada caso acontece alguma coisa					me sentiria assustada	sentiria-me revoltada		
IF3.C9	Sentiria-me preso porque novamente não vou poder falar nada, há regras mais rígidas					há regras mais rígidas		Sentiria-me preso porque novamente não vou poder falar nada	
IF3.C10	Mal, porque não podia fazer algumas coisas; não me podia expressar , não podia dizer o que sentia, o que é bastante importante							não me podia expressar	
IF3.C11	Não aguentaria não ter os meus direitos							não ter os meus direitos	
IF3.C12	Me sentiria mal								
IF3.C13	Sentiria-me frustrado porque é muito mau uma ditadura que só tem 1 partido . Porque assim nós continuamos então como só há 1 pode haver ideias más e não há ideias diferentes .				ditadura que só tem 1 partido			Sentiria-me frustrado porque (...) não há ideias diferentes	
IF3.C14	Sentiria-me desconfortável.								
IF3.D1	Ia sentir-me mal								
IF3.D2	Eu me sentiria triste por não ter liberdade para fazer ou estar com quem eu quero.						sentiria triste por não ter liberdade		

IF3.D3	Sentiria-me muito mal por não poder ser livre						Sentiria-me muito mal por não poder ser livre		
IF3.D4	Mal porque o salazar estaria vivo.								
IF3.D5	Iria sentirme controlada!					Iria sentirme controlada!			
IF3.D6	Ia me sentir mal								
IF3.D7	Mal								
IF3.D8	Eu teria vergonha do meu país								
IF3.D9	Sentia-me mal porque a coisas que mudam								
IF3.D10	Sentiria uma desilusão com o país porque tivemos tantos anos de uma ditadura e íamos voltar a uma e uma ditadura nunca é boa, porque não nos permite ter direito a falar sobre partidos	tivemos tantos anos de uma ditadura e íamos voltar a uma						porque não nos permite ter direito a falar sobre partidos	
IF3.D11	Eu me sentiria presa					Eu me sentiria presa			
IF3.D12	Triste porque não vou ter liberdade						Triste porque não vou ter liberdade		
IF3.D13	Que estava presa!					Que estava presa!			

ANEXO GGG

Investigação - Análises
de Conteúdo (3º Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

Análise de Conteúdo - Inquérito Final (Questão 2)				
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Contextualização espacio-temporal	Distante	os tempos estão mudados	IF2.C4	3
		isso já é antigo de certa forma ultrapassado	IF2.C12	
		tamos muito evoluídos para voltar para a ditadura	IF2.D7	
	Próximo			0
Caracterização de Ditadura	Regime	alguma coisa no estado pode mudar	IF2.D1	6
		não eram justos os políticos	IF2.D8	
		como o Estado Novo	IF2.C1	
		estado novo são poderosos	IF2.D3	
		na ditadura do Estado Novo foi muito má	IF2.D8	
		por causa do 25 de Abril	IF2.C8	
	Ditador	não são os mesmos presidentes	IF2.C4	8
		um novo partido	IF2.C3	
		já não existe o Salazar	IF2.C14	
		não se sabe que a outra pessoa que volte a fazer coisas (...) más como António Oliveira Salazar ou Marcelo Caetano	IF2.C6	
		agora, os direitos humanos são mais valorizados pelo governo principalmente	IF2.D11	
		os poderes só eram de um partido	IF2.C1	
		como se esforçaram muito para sair de lá acho que os políticos não vão deixar pensamentos ditatoriais e muito menos que só haja 1 partido	IF2.C12	
		agora (...) os poderes estão separados	IF2.C1	
Autoridade	era muito mau a ditadura – a pide	IF2.C13	1	
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura	Valor	antigamente não tinha liberdade	IF2.C1	3
		assim íamos voltar a não ser livres	IF2.D12	
		agora temos liberdade	IF2.C1	
	Direitos / Direitos-cívicos	[era muito mau] a censura	IF2.C13	8
		censura era muito mau	IF2.D9	
		dantis não tínhamos liberdadi de exprissão	IF2.C11	
		não tinham liberdade de expressão	IF2.D9	
		não teria liberdade de expressão	IF2.C5	
		agora temos todos os direitos e ninguém pode-nos tirar	IF2.C10	
		hoje temos liberdade de expressão	IF2.D2	
		[um novo partido] a mandar palavras da boca para fora	IF2.C3	
	Escolha / eleições-voto	agora os portugueses sabem o que aconteceu no passado e não deixariam que se repetisse	IF2.C7	5
		o povo não vai deixar porque nós aprendemos com o passado	IF2.C13	
		o povo nunca iria votar numa pessoa má	IF2.C2	

		agora os presidentes vão ser escolhidos com votos	IF2.C2
		as pessoas andam sem consciência	IF2.D13

Análise de Conteúdo - Inquérito Final (Questão 3)				
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Contextualização espaço-temporal	Distante	Sentiria muitas diferenças de hoje em dia	IF3.C3	3
		íamos voltar atras e repetir coisas mas	IF3.C5	
		tivemos tantos anos de uma ditadura e íamos voltar a uma	IF3.D10	
	Próximo			0
Caracterização de Ditadura	Regime	[muitas diferenças de hoje em dia como] política	IF3.C3	1
	Ditador	ditadura que só tem 1 partido	IF3.C13	1
	Autoridade	sentia-me fechada	IF3.C1	7
		Iria sentirme controlada!	IF3.D5	
		Eu me sentiria presa	IF3.D11	
		Que estava presa!	IF3.D13	
		me sentiria assustada	IF3.C8	
		sentiria medo pois mataram muitas pessoas	IF3.C2	
há regras mais rígidas	IF3.C9			
Repercussões e Consequências Sociais de uma Ditadura	Valor	[muitas diferenças de hoje em dia como] liberdade	IF3.C3	6
		Sentir-me-ia muito mal por não poder ser livre	IF3.D3	
		sentir-me-ia triste por não ter liberdade	IF3.D2	
		Triste porque não vou ter liberdade	IF3.D12	
		sentir-me-ia me revoltada	IF3.C8	
		Sentir-me-ia desiludido	IF3.C5	
	Direitos / Direitos-cívicos	Sentiria-me frustrado porque (...) não há ideias diferentes	IF3.C13	11
		eu ficaria muito triste sem poder dizer o que penso	IF3.C6	
		sem liberdade de expressão	IF3.C1	
		Sentiria-me preso porque novamente não vou poder falar nada	IF3.C9	
		sentia-me preso porque não tinha liberdade de expressão	IF3.C7	
		não me podia expressar	IF3.C10	
		ser censurado	IF3.C7	
		porque não nos permite ter direito a falar sobre partidos	IF3.D10	
		sentiria-me triste e revoltada porque, a ditadura não era justa	IF3.C4	
		não ter os meus direitos	IF.C11	
		[muitas diferenças de hoje em dia] como greves	IF3.C3	
		Escolha / eleições-voto	se eu me candidatasse para presidente as eleições iam ser robadas como Umberto Delgado	

ANEXO HHH
Investigação -
Transcrição dos Debates
(4º Objetivo)

| ' ' | | ' ' |

1.º Debate "Salazar era quem tinha mais poder, governava acima de todos e sozinho."

Contexto	Dados	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo	Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida	Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Nomear soluções para problemas identificados
D1.1	Eu discordo porque Salazar não governava sozinho, também havia o presidente					porque Salazar não governava sozinho, também havia o presidente	
D1.2	Salazar queria uma pátria unida... hmm eu não sei defender mais						
D1.3	Então, a primeira parte pode até estar certa, mas a parte de que ele estava acima de todos eu não concordo pelo motivo de que ele pode ter ajudado a controlar as dívidas, mas mesmo assim ele estava a desajudar as pessoas mais pobres ao aumentar os impostos e outras coisas. Ou seja, ele podia ter ajudado o país, mas estava a desajudar outras pessoas com os impostos	a primeira parte pode até estar certa, mas a parte de que ele estava acima de todos eu não concordo	impostos	pelo motivo de que ele pode ter ajudado a controlar as dívidas, mas mesmo assim ele estava a desajudar as pessoas mais pobres ao aumentar os impostos e outras coisas			Ou seja, ele podia ter ajudado o país, mas estava a desajudar outras pessoas com os impostos
D1.4	Bom, eu não concordo com esta parte aqui, porque a de lá faz mais sentido. Eu concordo com a K.	eu não concordo com esta parte aqui, porque a de lá faz mais sentido					
D1.5	Eu concordo que Salazar era quem tinha mais poder porque para ter governado aqueles anos todos é porque ninguém o tirou de lá.				para ter governado aqueles anos todos é porque ninguém o tirou de lá	porque [para ter governado aqueles anos todos é porque ninguém o tirou de lá]	

D1.6	Para concordar, eu acho que está certo só que né...						
D1.7	Eu acho que não governava sozinho porque tinha o presidente e os ministros.					não governava sozinho porque tinha o presidente e os ministros	
D1.8	Não concordo, como toda a gente sabe, ele era um ditador, gostava muito de governar sozinho e, além disso, queria dominar, digamos, o país - só havia 1 partido! A União Nacional		só havia 1 partido! A União Nacional			1	
D1.9	Eu contesto! Ele tinha de trabalhar com várias outras pessoas para fazer as coisas						
D1.10	É verdade [Salazar tinha de trabalhahr com várias pessoas], os ministros, o presidente...						
D1.11	Ele aumentou os impostos porque era quem tinha mais poder				Ele aumentou os impostos porque era quem tinha mais poder		
D1.12	Sim, era uma das pessoas que tinha mais, digamos, poder						
D1.13	Eu não concordo porque o poder dele... ele não estava acima de todos, tinha outras pessoas, ele não estava acima de todos	ele não estava acima de todos, tinha outras pessoas					
D1.14	Havia outras pessoas, só que Portugal antes estava numa crise financeira, por isso fez os impostos		Portugal antes estava numa crise financeira	Havia outras pessoas, só que			por isso fez os impostos

2.º Debate "A Mocidade Portuguesa e a Propaganda do Estado Novo permitiam que cada cidadão tivesse uma educação melhor e fosse mais informado para poder intervir mais conscientemente na sociedade."

Contexto	Dados	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo	Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida	Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Nomear soluções para problemas identificados
D2.1	Eu discordo porque as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade.					Eu discordo porque [as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade]	as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade
D2.2	Discordo disso! Concordo com a frase! Porque, claramente, eles tiveram uma educação melhor. Tu disseste que não concordavas porque dos 7 aos 14 anos iam para a mocidade portuguesa e que tu não concordavas com isso e desde quando é que eles não estudavam? Eles também estudavam para conseguir um bom futuro.	Discordo disso! Concordo com a frase!	7 aos 14 anos iam para a mocidade portuguesa	desde quando é que eles não estudavam? Eles também estudavam para conseguir um bom futuro		Porque, claramente, eles tiveram uma educação melhor	
D2.3	Pois, o ensino era obrigatório do primeiro até ao quarto ano, depois é que podias ir para onde quisesse.		o ensino era obrigatório do primeiro até ao quarto ano				
D2.4	Então, e se, imagina, tu tivesses uma criança de 7 anos e agarrasse numa arma e viesse aqui matar toda a gente? Ah, e como é que uma criança de 7 anos aguenta tantas horas de pé? Isso não pode ser bom. Eu lembro-me disso.						

D2.5	Se calhar aguentava porque estava ali para treinar.						
D2.6	Essas coisas não aconteciam na mocidade... Eu concordo porque na mocidade portuguesa eles também faziam atividades e aprendiam coisas, então tinham uma educação melhor.		na mocidade portuguesa	Essas coisas não aconteciam na mocidade (...) eles também faziam atividades e aprendiam coisas			Eu concordo porque [na mocidade portuguesa eles também faziam atividades e aprendiam coisas], então tinham uma educação melhor
D2.7	Eles também aprendiam como é que seria a sua vida de adultos! Para aprender para quando eles fossem adultos.		Eles também aprendiam como é que seria a sua vida de adultos				
D2.8	Da frase eu quero discordar porque na mocidade portuguesa, as raparigas, sim, no caso das raparigas, desde pequeninas, dos 7 aos 14, elas começavam a aprender sobre cozinha e sobre casas... acho muito machista.				acho muito machista		eu quero discordar porque na mocidade portuguesa, as raparigas, sim, no caso das raparigas, desde pequeninas, dos 7 aos 14, elas começavam a aprender sobre cozinha e sobre casas
D2.9	Por exemplo, se vocês concordam com a mocidade portuguesa quer dizer que estão a concordar com o regime fascista. E quer dizer que concordam com as propagandas que faziam para enganar as pessoas.					1	
D2.10	Mas porque é que a propaganda era má?						
D2.11	No início parecia boa, só que depois foi má.						

D2.12	Eles são muito novinhos para ter armas.						
D2.13	Mas eles não tinham armas!						
D2.14	Eu ainda concordo com a mocidade portuguesa porque eles aprendem coisas que vão ter de lidar quando eles crescerem.					Eu ainda concordo (...) porque eles aprendem coisas que vão ter de lidar quando eles crescerem	
D2.15	Pois e se havia a guerra a Mocidade Portuguesa ajudava as pessoas a prepararem-se						e se havia a guerra a Mocidade Portuguesa ajudava as pessoas a prepararem-se
D2.16	Eu sou a favor! Porque a propaganda e a Mocidade do Estado Novo permitiam que os cidadãos tivessem uma educação melhor e melhores condições de vida, eu acho, e para ter mais informações sobre o país		a propaganda e a Mocidade do Estado Novo permitiam que os cidadãos tivessem uma educação melhor e melhores condições de vida, eu acho, e para ter mais informações sobre o país			Eu sou a favor! Porque (...)	
D2.17	O Estado Novo melhorou a educação do país						
D2.18	Eu discordo porque...						
D2.19	Nós não concordamos com a Mocidade portuguesa porque todas as crianças deveriam ter o direito de estudar com matéria normal e não com matéria que o Estado Novo queria	com matéria normal e não com matéria que o Estado Novo queria	Mocidade portuguesa			Nós não concordamos com a Mocidade portuguesa porque (...)	todas as crianças deveriam ter o direito de estudar

D2.20	Eu acho que a propaganda não melhorava a educação das crianças porque aprender com a propaganda é basicamente não aprender, porque eles só estão, basicamente, a ler uma coisa que é da sociedade. Eles não estão a ver como é a sociedade na realidade, eles estão a ver como é que seria uma expectativa de Salazar para a sociedade.		propaganda	Eles não estão a ver como é a sociedade na realidade, eles estão a ver como é que seria uma expectativa de Salazar para a sociedade.	aprender com a propaganda é basicamente não aprender,	Eu acho que a propaganda não melhorava a educação das crianças porque (...)	
D2.21	O que eles viam nas propagandas era falso	O que eles viam nas propagandas era falso					
D2.22	Mas, na escola, as crianças aprenderam muito e aprendiam o que no futuro iam fazer	na escola, as crianças aprenderam muito e aprendiam o que no futuro iam fazer					
D2.23	Mas os adultos não tinham liberdade de expressão porque Salazar não lhes permitia ter essa liberdade de expressão		liberdade de expressão			(...) porque Salazar não lhes permitia ter essa liberdade de expressão	
D2.24	Mas eu sou a favor da frase porque Salazar melhorou a educação						
D2.25	Não concordo, porque a propaganda não era boa para informar as pessoas porque se acontecesse alguma coisa de errado, Salazar teria muitos problemas e depois Portugal estaria numa crise						

3.º Debate "As medidas do Estado Novo melhoraram a vida da população portuguesa, por isso, Salazar governou durante muitos anos."

Contexto	Dados	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo	Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida	Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Nomear soluções para problemas identificados
D3.1	Não é verdade porque a censura não deixava outros governar por isso é que governou muitos anos		a censura			Não é verdade porque (...) por isso	
D3.2	Sim, Salazar só deixava um partido e por isso mais ninguém podia governar e a PIDE ajudava o Salazar para que mais ninguém fosse governar		só deixava um partido	e a PIDE ajudava o Salazar para que mais ninguém fosse governar		Sim, (...) e por isso mais ninguém podia governar	
D3.3	mas não quer dizer que a população estivesse melhor				mas não quer dizer que a população estivesse melhor		
D3.4	eu acho que eles até podiam ter mais escolas e hospitais e casas mas mesmo assim não tinham outras coisas importantes, por exemplo, não tinham liberdade para dizer o que quisessem ou não podiam escrever nos jornais o que quisessem ou ver os filmes que quisessem que eram cortados	eles até podiam ter mais escolas e hospitais e casas mas mesmo assim não tinham outras coisas importantes		mas não tinham liberdade para dizer o que quisessem ou não podiam escrever nos jornais o que quisessem ou ver os filmes que quisessem que eram cortados		eu acho que (...) por exemplo	
D3.5	eu sei que o Hospital de Santa Maria foi construído no Estado Novo		eu sei que o Hospital de Santa Maria foi construído no Estado Novo				

D3.6	discordo da frase. Se não podes vestir o que queres, só tens propaganda do Estado Novo e tens de ir para a guerra, como é que a tua vida vai estar melhor? Também não podias fazer greves. Acho que as pessoas estavam descontentes mas não podiam mostrar isso e portanto Salazar governou muitos anos porque estava protegido por isso e pela PIDE		não podias fazer greves	Se não podes vestir o que queres, só tens propaganda do Estado Novo e tens de ir para a guerra, como é que a tua vida vai estar melhor?	Acho que as pessoas estavam descontentes mas não podiam mostrar isso	e portanto Salazar governou muitos anos porque estava protegido	
D3.7	Mas no dia a dia as pessoas estavam melhores porque havia mais escolas e haviam mais crianças que tinham educação e, depois, podiam ter melhores trabalhos e havia mais hospitais e médicos que podiam curar as pessoas e também havia menos dívidas o que ajuda as pessoas com as finanças.	Mas no dia a dia as pessoas estavam melhores	havia mais hospitais		também havia menos dívidas o que ajuda as pessoas com as finanças	porque (...) e depois (...)	
D3.8	Pois, e agora também não podes dizer tudo o que queres, não podes ofender nem mostrar coisas más, mas não quer dizer que estás pior ou melhor.				agora também não podes dizer tudo o que queres, não podes ofender nem mostrar coisas más, mas não quer dizer que estás pior ou melhor		
D3.9	Concordo que algumas coisas estivessem melhores como o crime porque havia mais controlo nas ruas e o Salazar usava a PIDE para manter a ordem. Mas com a guerra muitos não tinham como escapar e portanto tinham de usar armas quer quisessem ou não. Acho que as pessoas não estavam felizes com isso	Concordo que algumas coisas estivessem melhores (...) Mas com a guerra muitos não	Salazar usava a PIDE para manter a ordem		Acho que as pessoas não estavam felizes com isso	como o crime porque havia mais controlo nas ruas	
D3.10	Sim, e Portugal entrou na guerra colonial e as pessoas sofreram muito na guerra e algumas morriam		não. Acho que as pessoas não estavam felizes com isso		e as pessoas sofreram muito na guerra		

D3.11	Eu acho que não! A verdade é que as pessoas tinham muito menos liberdade. Os que não queriam lutar tinham de ir para a Guerra Colonial na mesma, se quisessem fazer greve ou pedir salários melhores não podiam, não podiam dizer o que quisessem porque havia censura e a censura não deixava escrever coisas contra o Estado Novo		Os que não queriam lutar tinham de ir para a Guerra Colonial na mesma			Eu acho que não! A verdade é que as pessoas tinham muito menos liberdade (...) porque havia censura	
D3.12	Pois, eu também acho que as pessoas não estavam melhores mas como só podia haver um partido, como estava na Constituição, Salazar conseguiu governar durante muitos anos	mas como só podia haver um partido		como estava na Constituição, Salazar conseguiu governar durante muitos anos		também acho que as pessoas não estavam melhores	
D3.13	Mas havia mais dinheiro, por isso estavam melhores					Mas havia mais dinheiro, por isso estavam melhores	
D3.14	Eu acho que Salazar podia ter ajudado mais os pobres. Havia muitos pobres no campo				Havia muitos pobres no campo		Eu acho que Salazar podia ter ajudado mais os pobres
D3.15	Sim e muitos foram para a guerra e tinham de usar armas		muitos foram para a guerra				

Avaliação do Desempenho dos Alunos nas Aulas - Pensamento Crítico

Objetivos	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante			Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e no tempo		Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos				Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida				Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a		Nomear soluções para problemas identificados	
	2.0	2.1 ^a	2.3	2.0 ^a	2.6 ^a	2.2	2.3	2.4 ^a	2.5 ^a	2.0 ^a	2.1 ^a	2.4	2.5	2.0 ^a	2.4 ^a	2.4 ^a	2.5 ^a
Tarefas / Atividade	2.0	2.1 ^a	2.3	2.0 ^a	2.6 ^a	2.2	2.3	2.4 ^a	2.5 ^a	2.0 ^a	2.1 ^a	2.4	2.5	2.0 ^a	2.4 ^a	2.4 ^a	2.5 ^a
Pontuação obtida	129	141	138	89	87	27	36	38	37	67	87	94	84	63	65	64	63
Pontuação máxima	168	168	168	126	126	42	42	42	42	126	126	126	126	84	84	84	84
Taxa de Sucesso (%)	76,8%	83,9%	82,1%	70,6%	69,0%	64,3%	85,7%	90,5%	88,1%	53,2%	69,0%	74,6%	66,7%	75,0%	77,4%	76,2%	75,0%
Taxa de Sucesso (%)	81,0%			69,8%		82,1%				65,9%				76,2%		75,6%	
Taxa de Sucesso (%)	75,2%																

ANEXO III

Investigação - Análise de
Conteúdo, Debates (40
Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

Análise de Conteúdo - 1.º Debate			
Categories	Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	a primeira parte pode até estar certa, mas a parte de que ele estava acima de todos eu não concordo	D1.3	3
	eu não concordo com esta parte aqui, porque a de lá faz mais sentido	D1.4	
	ele não estava acima de todos, tinha outras pessoas	D1.13	
Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos	impostos	D1.3	3
	só havia 1 partido! A União Nacional	D1.8	
	Portugal antes estava numa crise financeira	D1.14	
Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	pelo motivo de que ele pode ter ajudado a controlar as dívidas, mas mesmo assim ele estava a desajudar as pessoas mais pobres ao aumentar os impostos e outras coisas	D1.3	2
	Havia outras pessoas, só que (...)	D1.14	
Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação	para ter governado aqueles anos todos é porque ninguém o tirou de lá	D1.15	2
	Ele aumentou os impostos porque era quem tinha mais poder	D1.11	
Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Eu discordo porque Salazar não governava sozinho, também havia o presidente	D1.1	4
	Eu concordo (...) porque [para ter governado aqueles anos todos é porque ninguém o tirou de lá]	D1.5	
	Eu acho que não governava sozinho porque tinha o presidente e os ministros	D1.7	
	Não concordo, como toda a gente sabe, ele era um ditador, gostava muito de governar sozinho e, além disso, queria dominar, digamos, o país	D1.8	
Nomear soluções para problemas identificados	Ou seja, ele podia ter ajudado o país, mas estava a desajudar outras pessoas com os impostos	D1.3	2
	por isso fez os impostos	D1.14	

Análise de Conteúdo - 2.º Debate			
Categories	Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	Discordo disso! Concordo com a frase!	D2.2	4
	com matéria normal e não com matéria que o Estado Novo queria	D2.19	
	O que eles viam nas propagandas era falso	D2.21	
	Mas na escola, as crianças aprenderam muito e aprendiam o que no futuro iam fazer	D2.22	
Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos	7 aos 14 anos iam para a mocidade portuguesa	D2.2.	8
	o ensino era obrigatório do primeiro até ao quarto ano	D2.3	
	na mocidade portuguesa	D2.6	
	Eles também aprendiam como é que seria a sua vida de adultos	D2.7	
	a propaganda e a Mocidade do Estado Novo permitiam que os cidadãos tivessem uma educação melhor e melhores condições de vida, eu acho, e para ter mais informações sobre o país	D2.16	
	Mocidade portuguesa	D2.19	
	propaganda	2.20	
	liberdade de expressão	D2.23	
Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	desde quando é que eles não estudavam? Eles também estudavam para conseguir um bom futuro	D2.2	3
	Essas coisas não aconteciam na mocidade (...) eles também faziam atividades e aprendiam coisas	D2.6	
	Eles não estão a ver como é a sociedade na realidade, eles estão a ver como é que seria uma expectativa de Salazar para a sociedade.	D2.20	
Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação	acho muito machista	D2.8	3
	se vocês concordam com a mocidade portuguesa quer dizer que estão a concordar com o regime fascista	D2.9	
	aprender com a propaganda é basicamente não aprender,	D2.20	
Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Eu discordo porque [as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade]	D2.1	9
	(...) Porque, claramente, eles tiveram uma educação melhor (...)	D2.2	
	Eu concordo porque [na mocidade portuguesa eles também faziam atividades e aprendiam coisas], então tinham uma educação melhor	D2.6	
	eu quero discordar porque na mocidade portuguesa, as raparigas, sim, no caso das raparigas, desde pequeninas, dos 7 aos 14, elas começavam a aprender sobre cozinha e sobre casas	D2.8	
	Eu ainda concordo (...) porque eles aprendem coisas que vão ter de lidar quando eles crescerem	D2.14	
	Eu sou a favor! Porque (...)	D2.16	
	Nós não concordamos com a Mocidade portuguesa porque (...)	D2.19	
	Eu acho que a propaganda não melhorava a educação das crianças porque (...)	D2.20	
	(...) porque Salazar não lhes permitia ter essa liberdade de expressão	D.23	
Nomear soluções para problemas identificados	as crianças dos 7 até aos 14 deviam estudar e não estar numa mocidade	D2.1	3
	e se havia a guerra a Mocidade Portuguesa ajudava as pessoas a prepararem-se	D2.15	
	todas as crianças deveriam ter o direito de estudar	D2.19	

Análise de Conteúdo - 3.º Debate			
Categorias	Unidade de Registo	Contexto	Frequência
Problematizar situações, sintetizando a informação relevante	eles até podiam ter mais escolas e hospitais e casas mas mesmo assim não tinham outras coisas importantes	D3.4	4
	Mas no dia a dia as pessoas estavam melhores	D3.7	
	Concordo que algumas coisas estivessem melhores (...) Mas com a guerra muitos não	D3.9	
	mas como só podia haver um partido	D3.12	
Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos	a censura	D3.1	9
	só deixava um partido	D3.2	
	eu sei que o Hospital de Santa Maria foi construído no Estado Novo	D3.5	
	não podias fazer greves	D3.6	
	havia mais hospitais	D3.7	
	Salazar usava a PIDE para manter a ordem	D3.9	
	não. Acho que as pessoas não estavam felizes com isso	D3.10	
	Os que não queriam lutar tinham de ir para a Guerra Colonial na mesma	D3.11	
	muitos foram para a guerra	D3.15	
Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos	e a PIDE ajudava o Salazar para que mais ninguém fosse governar	D3.2	4
	mas não tinham liberdade para dizer o que quisessem ou não podiam escrever nos jornais o que quisessem ou ver os filmes que quisessem que eram cortados	D3.4	
	Se não podes vestir o que queres, só tens propaganda do Estado Novo e tens de ir para a guerra, como é que a tua vida vai estar melhor?	D3.6	
	como estava na Constituição, Salazar conseguiu governar durante muitos anos	D3.12	
Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação	mas não quer dizer que a população estivesse melhor	D3.3	7
	Acho que as pessoas estavam descontentes mas não podiam mostrar isso	D3.6	
	também havia menos dívidas o que ajuda as pessoas com as finanças	D3.7	
	agora também não podes dizer tudo o que queres, não podes ofender nem mostrar coisas más, mas não quer dizer que estás pior ou melhor	D3.8	
	Acho que as pessoas não estavam felizes com isso	D3.9	
	e as pessoas sofreram muito na guerra	D3.10	
	Havia muitos pobres no campo	D3.14	
Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a	Não é verdade porque (...) por isso	D3.1	9
	Sim, (...) e por isso mais ninguém podia governar	D3.2	
	eu acho que (...) por exemplo	D3.4	
	e portanto Salazar governou muitos anos porque estava protegido	D3.6	
	porque (...) e depois (...)	D3.7	
	como o crime porque havia mais controlo nas ruas	D3.9	
	Eu acho que não! A verdade é que as pessoas tinham muito menos liberdade (...) porque havia censura	D3.11	
	também acho que as pessoas não estavam melhores	D3.12	
	Mas havia mais dinheiro, por isso estavam melhores	D3.13	
Nomear soluções para problemas identificados	Eu acho que Salazar podia ter ajudado mais os pobres	D.14	1

ANEXO JJJ

Investigação - Análise de
Conteúdo, Debates (40
Objetivo)

| | ' ' | | ' ' |

Avaliação do Desempenho dos Alunos nas Aulas - Pensamento Crítico									
Objetivos	Problematizar situações, sintetizando a informação relevante			Organizar a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e no tempo		Procurar informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos			
	Formação do Estado Novo	Pilar "Estado Forte"	Pilar "Corporativismo"	Pilares do Estado Novo	Pilar "Imperialismo"	Pilar "Deus, Pátria, Família"	Pilar "Corporativismo"	Pilar "Autoridade do Estado"	Pilar "Imperialismo"
Tarefas	Problematização sobre a Formação do Estado Novo	Tarefa "Constituição de 1933"	Problematização das condições de vida da população	Esquema - Estado Novo	Análise de fontes relativas à Guerra Colonial	Exploração de imagens do SNP	Problematização das condições de vida da população	Estudo de Casos - Liberdade de Expressão	"Será Portugal um país pequeno?"
Pontuação obtida	129	141	138	89	87	27	36	38	37
Pontuação máxima	168	168	168	126	126	42	42	42	42
Taxa de Sucesso (%)	76,8%	83,9%	82,1%	70,6%	69,0%	64,3%	85,7%	90,5%	88,1%
Taxa de Sucesso (%)	81,0%			69,8%		82,1%			
Taxa de Sucesso (%)	75,2%								

Avaliação do Desempenho dos Alunos nas Aulas - Pensamento Crítico							
Realizar deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida				Expressar a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a		Nomear soluções para problemas identificados	
Formação do Estado Novo	Pilar "Estado Forte"	Pilar "Autoridade do Estado"	Pilar "Imperialismo"	Pilares do Estado Novo	Pilar "Autoridade do Estado"	Pilar "Autoridade do Estado"	Pilar "Imperialismo"
Tarefa "Pilares do Estado Novo"	Tarefa "Constituição de 1933"	Interpretação de fontes relacionadas com os mecanismos de repressão	Pilar "Imperialismo"	Tarefa "Princípios do Estado Novo"	Estudo de Casos - Liberdade de Expressão	Estudo de Casos - Liberdade de Expressão	Discussão a partir da recolha e análise de dados sobre a Guerra Colonial e Imperialismo
67	87	94	84	63	65	64	63
126	126	126	126	84	84	84	84
53,2%	69,0%	74,6%	66,7%	75,0%	77,4%	76,2%	75,0%
65,9%				76,2%		75,6%	