

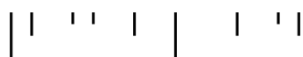


O PAPEL DAS EMOÇÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO

Patrícia Oom Cardoso

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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

2021-2022



◊ PAPEL DAS EMOÇÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO

Patrícia Oom Cardoso

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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
Orientador: Alfredo Gomes Dias

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Primeiramente, é feita uma descrição das intervenções educativas realizadas no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, é apresentado um estudo acerca do modo como as emoções e os sentimentos se relacionam com o desenvolvimento do pensamento histórico no ensino básico. Os objetivos do estudo foram os seguintes, para o 2.º CEB: (1) Avaliar a capacidade de análise de uma fonte histórica; (2) Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de “guerra”; (3) Identificar sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas; (4) Reconhecer sentimentos e emoções associados a factos e a personagens históricos; e (5) Analisar as representações dos alunos sobre a resolução de problemas conflituosos que emergem de situações da História de Portugal. Já para o 1.º CEB e o 2.º CEB, os objetivos específicos consistiram em: (6) Analisar a conceção de futuro dos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB; (7) Reconhecer a capacidade dos alunos de antecipar/intervir no futuro; (8) Identificar as emoções dos alunos quando confrontados com a reflexão sobre o seu próprio futuro desejado/possível; e (9) Analisar a capacidade dos alunos de manipular as noções básicas de tempo histórico (passado, presente e futuro). A metodologia utilizada foi de natureza mista, isto é, recolhemos e analisámos dados quantitativos e qualitativos. Os resultados obtidos possibilitaram concluir que os conhecimentos e as experiências dos alunos, assim como os seus sentimentos e emoções podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e, mais concretamente do tempo histórico, nas categorias de passado, presente e futuro. Adicionalmente, inferimos que as emoções dos alunos poderão ser um motor para a construção de uma cidadania crítica, direcionada para a transformação social.

Palavras-chave: Emoções; Sentimentos; pensamento histórico; tempo histórico; Cidadania.

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching of the 1st cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle of Basic Education, at Escola Superior de Education, from the Polytechnic Institute of Lisbon.

First, a description of the educational interventions carried out in the 1st and 2nd cycles of Basic Education is made.

Subsequently, a study is presented about how emotions and feelings are related to the development of historical thinking in Basic Education. The objectives of the study were the following, for the 2nd CEB: (1) To assess the ability to analyze a historical source; (2) to Analyze students' representations of the concept of “war”; (3) to Identify feelings and emotions that emerge from the analysis of historical sources; (4) Recognize feelings and emotions associated with historical facts and characters; and (5) To analyze students' representations about the resolution of conflicting problems that emerge from situations in the History of Portugal. For the 1st and 2nd cycles of Basic Education, the specific objectives consisted of (6) Analyzing the students' conception of the future of the students; (7) Recognizing students' ability to anticipate/intervene in the future; (8) Identify students' emotions when faced with reflection on their own desired/possible future; and (9) Analyze students' ability to manipulate the basic notions of historical time (past, present, and future). The methodology used was of a mixed nature, that is, we collected and analyzed quantitative and qualitative data. The results obtained made it possible to conclude that students' knowledge and experiences, as well as their feelings and emotions, can contribute to the development of historical thinking and, more specifically, of historical time, in the categories of past, present, and future. Additionally, we infer that students' emotions can be an engine for constructing a critical citizenship, directed towards social transformation.

Keywords: Emotions; Feelings; historical thinking; historical time; Citizenship.

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	unidade curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
PI	Plano de Intervenção
MEM	Movimento de Escola Moderna
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
PE	Projeto Educativo
IE	Intervenções Educativas

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	5
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	11
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	18
PARTE II.....	25
4. EMOÇÕES E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA.....	26
4.1. Definição da problemática e dos objetivos de investigação.....	28
4.2. Emoções e o ensino (da História).....	30
4.3. História: resposta às questões do presente	34
4.4. História e tempo histórico no 1.º e 2.º CEB	36
4.5. História: entre o futuro desejado e o futuro possível	39
5. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	43
5.1. Natureza do estudo	43
5.2. Técnicas de recolha de dados e amostra utilizada.....	44
5.3. Princípios éticos	48
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	50
6.1. Resultados questionário 1 (Q1 – 2.º CEB).....	50
7. CONCLUSÕES	69
8. REFLEXÃO FINAL.....	74
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS.....	84
ANEXO A - Exemplo de um recurso traduzido (poema).....	84
ANEXO B - Exemplo de recurso de origem internacional (conto da Ucrânia).....	86

ANEXO C - Comparação dos níveis de leitura anteriores e posteriores à intervenção no 2.º CEB (turmas A e B).....	87
ANEXO D - Comparação dos níveis de escrita anteriores e posteriores à intervenção no 2.º CEB (turmas A e B).....	88
ANEXO E - Organização da sala	89
ANEXO F - Exemplo de uma das Oficinas - modelagem.	90
ANEXO G - Trabalho de projeto.....	91
ANEXO H - Exemplo de um Plano do dia.....	94
ANEXO I - Plano Individual de Trabalho	95
ANEXO J - Jornal de parede	97
ANEXO K - Ata do Conselho de Turma	98
ANEXO L - Aprendizagem de Matemática através de materiais manipuláveis	99
ANEXO M - 1.º questionário, aplicado ao 6.º ano de escolaridade	100
ANEXO N - 2.º questionário, aplicado ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade	103

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos do inquérito por questionário (2.º CEB)	45
Tabela 2 - Objetivos do inquérito por questionário (1.º CEB e 2.º CEB)	46
Tabela 3 - Questionários aplicados às turmas de 1.º e 2.º CEB.....	47
Tabela 4 - Capacidade de análise de uma fonte histórica: categorias de análise.....	50
Tabela 5 - Representações dos alunos sobre o conceito de guerra: categorias de análise	52
Tabela 6 - Conceito de guerra civil: categorias de análise	52
Tabela 7 - Conceito de guerra civil (valorização): categorias de análise	53
Tabela 8 - Representações sobre a vida num país em guerra: categorias de análise	53
Tabela 9 - Sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas: categorias de análise	54
Tabela 10 - Sentimentos e emoções associados a factos e personagens: categorias de análise	55
Tabela 11 - Sentimentos e emoções associados a factos e personagens: categorias de análise	56
Tabela 12 - Formas preferenciais de resolução de conflitos entre dois países: categorias de análise	56
Tabela 13 - Sentimentos emergidos pelo conceito/acontecimento guerra: categorias de análise	57
Tabela 14 - Identificação da mensagem da imagem apresentada: categorias de análise	58
Tabela 15 - Opinião sobre a capacidade de um computador prever o futuro: categorias de análise	59
Tabela 16 - Opinião sobre quem sabe como será o futuro: categorias de análise	60
Tabela 17 - Opinião sobre quem decide como será o futuro: categorias de análise.....	61
Tabela 18 - Opinião sobre como será o futuro, concretamente a cidade/vila onde o aluno habita: categorias de análise	61
Tabela 19 - Perceção sobre como será o futuro: categorias de análise.....	62

Tabela 20 - Sentimentos que emergem quando as crianças pensam no futuro: categorias de análise	63
Tabela 21 - Desejos para o seu futuro: categorias de análise	64
Tabela 22 - Ações que a criança julga necessárias para obter o futuro que deseja: categorias de análise	65
Tabela 23 - Percepção do tempo que, na opinião dos alunos, falta até à vida adulta: categorias de análise	66
Tabela 24 - Opinião sobre quando começa o futuro: categorias de análise	67

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' '

O presente relatório final foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa. Nesta UC, desenvolvemos duas práticas docentes com supervisão, em contextos distintos, no 1.º e no 2.º CEB, que nos permitiram contactar com metodologias de ensino diversas e desenvolver competências e capacidades fundamentais para o nosso futuro profissional.

Este relatório encontra-se estruturado em duas partes: a primeira diz respeito à prática desempenhada através da PES II; E a segunda é dedicada ao desenvolvimento de um estudo que emergiu na prática desenvolvida.

Na PARTE I, é feita uma descrição das práticas pedagógicas no 1.º e no 2.º CEB. A primeira realizou-se em duas turmas do 5.º ano de escolaridade e em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino pública. A segunda ocorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola privada. Ambos os estabelecimentos escolares se localizam na zona da Grande Lisboa. Para cada um destes estágios, foi feita uma caracterização da instituição cooperante e do grupo turma; e também identificada a problemática e as estratégias de intervenção definidas pelo par de estágio. Por último, foi apresentada uma análise comparativa das práticas.

A PARTE II do relatório direciona-se à apresentação de um estudo, que surgiu no âmbito das práticas realizadas. Estudo esse acerca da influência das emoções na compreensão do passado, na perceção da realidade atual e na construção do futuro, por parte das crianças do 1.º e do 2.º CEB. Deste modo, será apresentada uma contextualização do estudo, o quadro teórico que o sustenta, as opções metodológicas adotadas e os resultados obtidos, referentes aos objetivos do estudo. Depois, serão expostas as considerações finais, nas quais se concluem as principais contribuições do estudo.

Adicionalmente, será realizada uma reflexão final acerca dos contributos do processo formativo e investigativo levado a cabo nesta UC para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Por último, encontram-se as referências bibliográficas mobilizadas para fundamentar o relatório, assim como os anexos, mencionados ao longo do texto de forma a facilitar a sua compreensão.

PARTE I

| | " | | " | | "

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

O estágio no 2.º CEB foi realizado numa **instituição pública** de ensino básico e secundário, localizada na Área Metropolitana de Lisboa, de 24 de janeiro a 8 de abril de 2022. A instituição cooperante tem como principal finalidade formar indivíduos conhecedores, ativos e responsáveis na comunidade, independentemente das suas condições socioeconómicas e/ou culturais. A diversidade cultural presente nesta escola é evidente, pelo que existe um esforço no processo de integração de todos os alunos.

Relativamente aos **grupos turma**, acompanhámos duas turmas do 5.º ano de escolaridade na disciplina de Português, e duas turmas do 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), as quatro com uma dimensão que rondava os 20 alunos.

Uma vez que em todas estas turmas era significativa a presença de alunos de **português como língua não-materna**, foi necessário mobilizar diferentes estratégias para ultrapassar o obstáculo da língua, nomeadamente, traduzindo os conteúdos para inglês ou recorrendo à utilização de imagens. No que diz respeito às suas origens, a maioria dos estudantes estrangeiros era proveniente do Brasil, Nepal e Ucrânia. Deste modo, em ambos os anos de escolaridade existiam diferenças linguísticas e culturais que constituíam um constrangimento à aprendizagem e, consequentemente, à integração social.

Outro fator que marcou o acompanhamento destas turmas foi a clara preocupação que identificámos nos alunos face aos acontecimentos que marcam a nossa atualidade, nomeadamente, a pandemia provocada pelo vírus COVID-19 e a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Frequentemente, questionaram-nos acerca do seu **futuro próximo**, mostrando medo e inquietação face ao inesperado. Verificámos que as crianças estavam desinformadas acerca de vários aspetos das situações que se vivem na atualidade, tendo, por exemplo, receio de terem de combater numa guerra, num período próximo. Calmamente, promovemos alguns momentos de reflexão e debate nas turmas, relacionados com o que estavam a viver e a sentir, procurando ajudá-las a compreender o desenrolar dos acontecimentos e a sentirem-se mais serenas e confiantes no futuro.

Concretamente no que diz respeito às turmas de 5.º ano em lecionámos a disciplina de **Português**, nas quais se centrou o nosso Projeto de Intervenção (PI), estas tinham crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, de acordo com o professor titular, oriundas de famílias de nível socioeconómico médio-baixo. No seu todo, as turmas eram compostas por estudantes participativos, motivados e respeitadores das regras de sala de aula. Contudo, estas duas turmas apresentavam dificuldades nos domínios da leitura, pouco fluente, e da escrita, ao nível da ortografia.

As turmas em que lecionámos **HGP** incluíam crianças entre os 11 e os 15 anos, provenientes de múltiplos contextos socioeconómicos, alguns deles muito desfavorecidos. Estas turmas tinham como grande potencialidade o interesse e curiosidade em saber mais sobre o mundo, para além dos conteúdos curriculares, procurando aprofundar o que era aprendido. Contudo, havia sérios problemas de indisciplina que comprometeram, várias vezes, o processo de ensino e aprendizagem. Foi necessário tomarmos várias medidas para regular o comportamento desrespeitoso, intolerante e, às vezes, violento. Apesar de desafiante, esta experiência obrigou-nos a refletir e a agir nesta dimensão da relação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais associadas a este fenómeno que é frequente em muitos contextos educativos. Quanto às dificuldades da turma, não obstante as diferenças já assinaladas, foram as mesmas que identificámos no 5.º ano: fragilidades nas competências do Português, ao nível da leitura, da compreensão dos textos e da escrita. Adicionalmente, a competência oral do 6.º ano não era tão boa quanto a do 5.º ano, talvez porque fossem alunos menos interessados e participativos, eventualmente fruto da entrada na pré-adolescência.

Quanto aos **princípios orientadores** da ação educativa dos Orientadores Cooperantes do 2.º CEB, os docentes adotavam o método tradicional de ensino, baseado no manual e na exposição de conteúdos centrada na ação do professor (Leite, 2018).

Os professores adotavam, no essencial, modalidades de **avaliação** sumativa, recorrendo a um teste de avaliação e a uma apresentação oral, com as respetivas grelhas de avaliação.

No que concerne à **organização do espaço** na sala de aula, as carteiras estavam dispostas individualmente, em filas, não sendo previsto o trabalho em grupo.

É de ressaltar um aspeto extremamente positivo acerca de cada professor: a organização e a responsabilidade exemplares do professor de Português, e o vasto conhecimento científico e o enriquecimento das aulas com fontes e vestígios do passado, por parte do professor de HGP.

Posto isto, o nosso PI procurou contribuir para ultrapassar as dificuldades encontradas, usufruindo do potencial das turmas. Atente-se que este se destinou apenas às turmas do 5.º ano, como proposto pelos nossos professores orientadores. A **problemática** então definida foi a seguinte: *A gestão da diversidade linguística como estratégia facilitadora da integração da diversidade cultural na sala de aula*. Orientadas por esta problemática, tencionámos dar resposta às necessidades de cada aluno, tendo em conta a diversidade linguística que caracterizava os dois grupos e, ainda, promover a integração e tolerância entre todos. Consideramos, nesta apresentação, que a integração pode ser entendida como “o modo como indivíduos autónomos são incorporados num espaço social comum através dos seus relacionamentos, isto é, como são constituídos os laços e símbolos de pertença coletiva” (Pires, 2012, p. 56).

Tentando dar resposta a esta problemática, tivemos como propósito promover o domínio proficiente do português. Deste modo, os **Objetivos Gerais** que estabelecemos para o nosso Projeto de Intervenção foram: (1) desenvolver a competência leitora; e (2) desenvolver a competência escrita. Reconhecendo muitas fragilidades na mobilização destas duas competências, tanto por parte dos alunos estrangeiros como dos alunos de português como língua materna, era importante que a nossa ação incidisse no seu desenvolvimento, para atenuar as barreiras que se registavam na aprendizagem do Português e de outras disciplinas. Ademais, estas são competências fundamentais para garantir os processos de socialização, que facilitam a interação e a entreajuda.

Nos processos de integração de migrantes, onde se incluem as crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino, é fundamental o domínio da língua da sociedade de acolhimento, tal como é reconhecido nas orientações europeias em matéria de políticas para as migrações, quando se sublinha “a necessidade da aprendizagem da língua ou línguas do país de acolhimento, pelos imigrantes e seus filhos, independentemente do direito à aprendizagem da língua materna (Ferin, 2009, p. 21). Assim, a escola deve assumir a tarefa de participar neste esforço de integração da diversidade cultural, porque

o “domínio da língua das sociedades de acolhimento é confirmado como um vetor fundamental das dinâmicas que caracterizam as trajetórias sociais das populações imigrantes” (Dias & Gato, 2017, p. 3).

Em termos de **estratégias**, decidimos criar uma estrutura para cada aula, de forma a organizar o tempo disponível da melhor forma, uma vez que este era escasso (comparativamente ao 1.º ciclo). Por outro lado, tal ajudava os alunos que tinham mais dificuldades na compreensão da língua portuguesa a identificarem a etapa da aula na qual nos encontrávamos. Além disso, promovemos uma pedagogia positiva e participativa, com vista a que os alunos se sentissem confortáveis para intervir oralmente, sem medo de falharem ou de serem julgados, ainda que o seu português não fosse perfeito. Criámos, igualmente, recursos adaptados e/ou traduzidos aos alunos que necessitavam de mais apoio ao nível linguístico, de forma a incluí-los em todos os momentos (Anexo A). Também tivemos o cuidado de traduzir, em tempo real, as indicações ou ideias-chave mais relevantes. O uso do dicionário ou *google tradutor* foi também disponibilizado, tendo em conta que havia alunos que nem tinham o mesmo código escrito que o da língua portuguesa. Permitimos também que trabalhassem a pares, de forma fomentar os laços de amizade entre eles.

Criámos ainda atividades prazerosas de treino das competências do Português, de forma a incitar o gosto pela leitura e pela escrita. Entre elas, horas do conto e um portefólio de escrita. No que concerne a variedade cultural e linguística, explorámos e debatemos, através de textos, vídeos e imagens, vários temas relacionados com as mesmas. Conhecemos lendas, crenças e símbolos dos países presentes em sala de aula (Anexo B), de forma a familiarizar os alunos com a diversidade existente e a promover a compreensão mútua. Mas, sobretudo, para que vissem que, como escreveu Antoine de Saint-Exupéry (2001), que a diferença entre duas pessoas não é prejudicial, mas enriquecedora.

Por fim, para avaliarmos o desempenho dos alunos e a nossa prestação:

- recorreremos à observação direta (atendendo ao comportamento e empatia observados);

- completámos grelhas com os descritores de desempenho de Português esperados (em momentos de leitura em voz alta, de produção escrita, e de apresentações orais);
- apreciámos as produções dos alunos (nomeadamente, o portefólio de escrita);
- analisámos a autoavaliação realizada por cada um, dando resposta a um guião que criámos para o propósito.

Os resultados foram encorajadores, assim como o *feedback* dos alunos sobre as aulas. A relação pedagógica foi também muito positiva.

Para finalizar, impõe-se uma apreciação, ainda que sumária, aos resultados alcançados, partindo dos objetivos definidos para o PI.

Em relação ao primeiro objetivo – desenvolver a competência leitora – os alunos foram avaliados tendo em conta quatro parâmetros: a decifração; a cadência; a expressividade; e a articulação. Esta avaliação ocorreu no início da prática e no final desta. A escala que utilizámos foi binária.

Como se pode observar no Anexo C, na turma A, a cadência e a expressividade com a qual leram em voz alta melhorou significativamente (+0,43 e +0,5). Este progresso foi importante uma vez que eram os dois parâmetros nos quais os alunos apresentavam resultados menos satisfatórios. A articulação também melhorou, no entanto, de forma menos acentuada (+0,21). Já a decifração pareceu piorar ligeiramente (-0,07).

Como se pode analisar no mesmo Anexo, na turma B, a decifração manteve-se bem classificada; e o ritmo de leitura, a expressividade e a articulação melhoraram (+0,36; +0,6 e +0,27, respetivamente). Porém, a melhoria mais significativa foi a expressividade, que no início da intervenção apresentava valores baixos.

Surpreendentemente, nas duas turmas, a expressividade tornou-se o parâmetro com melhores resultados. Posto isto, podemos concluir que a competência leitora melhorou após a nossa intervenção. Não obstante, a nosso ver, a escala foi um pouco redutora e, se a opção tivesse sido outra, poderíamos ter realizado uma análise com mais profundidade e rigor.

No que diz respeito ao segundo objetivo – desenvolver a competência escrita –, ocorreu uma melhoria nas duas turmas (Anexo D), mas não tão substancial como ocorreu na leitura. Neste domínio do Português, avaliámos a correção ortográfica, a clareza e

organização lógica, a estrutura do gênero textual, a adequação do texto ao que foi solicitado e a utilização de vocabulário adequado. A escala que utilizamos foi de 0-3, na qual 0 simboliza que o aluno não foi avaliado, e 3 que domina sem dificuldade os parâmetros.

Na turma A, todos os valores melhoraram, sobretudo a clareza e organização lógica (+0,56); a estrutura do gênero textual (+0,72) e a adequação do texto ao que foi solicitado (+0,42). No entanto, estes três parâmetros eram os que apresentavam melhores resultados quando chegamos. Os restantes, a correção ortográfica e a utilização de vocabulário adequado e múltiplos conectores, apresentavam piores resultados no início da intervenção e após a mesma melhoraram ligeiramente (+0,22 e +0,31, respetivamente).

A turma B também melhorou todos os parâmetros, com destaque para a variabilidade do vocabulário e dos conectores, com um aumento de 0,77 na escala. Esta melhoria foi relevante na medida em que este era o parâmetro que apresentava resultados menos satisfatórios antes da intervenção. A turma também melhorou 0,62 na clareza e organização e 0,55 na estrutura do texto. De resto, alcançamos resultados positivos, de forma semelhante, na correção ortográfica e na adequação ao que foi solicitado, concretamente +0,32 e +0,34.

Em suma, no que diz respeito à leitura, as turmas melhoraram mais na categoria da expressividade. Na escrita, enquanto que a turma A melhorou mais substancialmente a estrutura do gênero textual (+0,72), a B fê-lo na categoria utilização de vocabulário adequado (+0,7).

Relativamente aos alunos de português como língua não-materna, apesar da sua avaliação não estar a nosso encargo, notámos que a sua assiduidade nas aulas de Português aumentou, assim como a sua participação e envolvimento nas dinâmicas que propusemos à turma.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

A segunda prática de ensino supervisionada foi desenvolvida numa **escola particular**, de ensino do Pré-Escolar e do 1.º CEB, de 19 de abril a 9 de junho de 2022. Ao contrário do que aconteceu na prática implementada no 2.º CEB, esta escola é de dimensão bastante reduzida, pelo que oferece um ambiente familiar. Está situada no centro da cidade de Lisboa, junto de estabelecimentos comerciais, espaços verdes e outros recursos. De acordo com o Projeto Educativo, as suas finalidades passam por educar para “a independência e a liberdade” (PE, 2002, p. 4)¹. Para tal, prevê-se uma pedagogia assente na comunicação e em aprendizagens significativas para os alunos (Silva, 2002). De acordo com a instituição, estas últimas apenas são possíveis (1) se partirem dos interesses e das vivências da criança, e se (2) se desenvolverem “no quadro de projetos definidos e reconhecidos pelo grupo professor-alunos, como respondendo às suas necessidades e interesses (PE, 2002, p. 7). São também objetivos deste estabelecimento a promoção da cooperação entre alunos, a autonomia, a responsabilidade, criatividade e o gosto pela descoberta (PE, 2002).

Em relação ao **Orientador Cooperante**, a sua visão pedagógica aproximava-se do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, a **sala** estava organizada em grupos de 4 carteiras, incentivando a interação durante todo o dia escolar (Anexo E). As paredes estavam repletas de informação essencial a ser consultada pelos alunos e de listas que auxiliavam a vida comunitária, nomeadamente a lista de presenças e a lista de responsáveis. Além disso, o professor adotou um conjunto de estratégias e rotinas baseadas nas abordagens metodológicas propostas por aquela corrente pedagógica. Os alunos participavam na gestão do currículo, a título de exemplo no momento da “Organização e Planeamento Semanal”, às segundas-feiras, no qual definiam as atividades a realizar durante os dias seguintes. Já através do “Jornal de Parede” e da “Assembleia de Turma”, o docente procurava desenvolver nas crianças o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o reconhecimento dos direitos e deveres

¹ Disponibilizar a consulta do Projeto Educativo implicava necessariamente identificar a instituição, pelo que optámos por não dar esta informação.

de todos. Assim, criou uma pequena comunidade de aprendizagem na qual os valores da democracia eram evidentes. Adicionalmente, com dinâmicas como o “Plano Individual de Trabalho (PIT)” e o “Tempo de Estudo Autônomo (TEA)”, estimulava o desenvolvimento da responsabilidade de cada aluno nos compromissos assumidos consigo próprio, com o professor e com a turma.

Neste professor, era notório o conhecimento individual que tinha de cada um, a firmeza no seu papel de guia e orientador (sem se sobrepor às crianças no exercício do poder).

No que concerne a **avaliação**, esta não consistiu na atribuição de classificações. Em vez disso, os alunos recebiam *feedback* oral ou escrito acerca do seu desempenho, em vários momentos de trabalho. Geralmente, baseava-se numa apreciação descritiva, com um forte componente formativa. Quando algum aspeto era insuficiente ou pouco satisfatório, o professor expressava-se do seguinte modo: “*O/A aluno/a ainda não é capaz de...*”. Esta forma natural de encarar as fragilidades era inovadora e, a meu ver, muito positiva.

Já o grupo que acompanhámos pertencia ao **3.º ano de escolaridade**, e, na sua maioria, tinha 8 anos. Era composto maioritariamente por rapazes. Quanto às suas famílias, estas situavam-se na classe socioeconómica média e eram interessadas no percurso escolar das crianças. Inclusive, contámos com a visita e participação dos pais numa atividade sobre Primeiros Socorros e noutra sobre Ginástica Matinal. A sua maioria vivia nos arredores da escola, no centro da capital, num meio favorável para o seu desenvolvimento.

Os **níveis de desenvolvimento** observados nesta turma encontravam-se de acordo ao que era esperado, sobretudo no que diz respeito a duas dimensões: social e afetiva. Julgo que as rotinas implementadas pelo professor contribuía, em muito, para isso. Estas crianças eram curiosas, faladoras e perspicazes, e estavam preparadas para dar a sua opinião e a tomar iniciativa. Deste modo, a competência oral era excelente. Eram igualmente leitoras fluentes e conseguiam escrever textos narrativos sobre os mais variados assuntos, especialmente os da sua imaginação (Escrita Livre). A correção ortográfica nem sempre era a melhor, contudo, nada fora da norma para esta etapa cognitiva. Eram igualmente capazes de resolver problemas matemáticos (resolviam, no

mínimo, um por dia); de realizar algoritmos (estavam a aprender a divisão) e conheciam bem a tabuada. Eram extremamente interessados em áreas com uma pedagogia mais ativa e exploratória, como a Educação Física, a Música, as Ciências (Laboratório) e as Artes Plásticas (Oficinas – Anexo F – e Multiplic’Arte). Gostavam também bastante de trabalhar em projetos (Anexo G), metodologia com a qual estavam familiarizados.

Porém, alguns alunos tinham dificuldade em autorregular o seu comportamento e adequá-lo ao que as situações exigiam. Outros alunos tinham a necessidade de um acompanhamento psicológico. No entanto, não foi óbvia qualquer fragilidade séria que fosse comum a toda a turma. Como o professor cooperante nos explicou, não é possível generalizar dificuldades, uma vez que cada aluno é único e detém características distintas.

Partindo desta caracterização, a construção do nosso PI não foi óbvia num primeiro momento. Contudo, após observarmos a realização de trabalho por projetos, concluímos que os alunos tinham alguma dificuldade em selecionar e tratar a informação que recolhiam. Estava, então, encontrada uma área em que os alunos não eram muito proficientes e na qual seria benéfico intervir especificamente, reconhecendo que, no desenvolvimento de atividades de carácter investigativo, a recolha e tratamento da informação é uma fase de particular importância. De acordo com Dias & Hortas (2015), são quatro as fases a ter em conta, quando nos propomos implementar atividades investigativas na sala de aula:

1.ª fase, análise das ideias prévias dos alunos sobre a temática/problema a ser estudado; 2.ª fase, organização da recolha e tratamento de informação; 3.ª fase, conceptualização, generalização de situações concretas e relações entre conceitos, de modo a encontrar possíveis respostas para as questões de partida; 4.ª fase, apresentação dos resultados (p. 190).

Elaborámos, assim, a seguinte **problemática**: *Como desenvolver competências de literacia da informação através da realização de projetos?*. Tínhamos como objetivo que os alunos aprendessem a identificar a informação relevante, a organizá-la e a resumi-la na elaboração de projetos. O desenvolvimento destas competências está previsto nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 3.º ano de escolaridade (Direção Geral da Educação, 2018), que propõem que se desenvolvam ações de pesquisa e de seleção de informação essencial. São competências transversais às restantes disciplinas e basilares para que os estudantes se tornem cidadãos ativos na sociedade, tal como se prevê *no Perfil*

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Neste documento, uma das áreas de competência sublinhada é, precisamente, a informação e a comunicação.

Para dar resposta a esta problemática, traçámos três **objetivos gerais** que considerávamos relevante serem atingidos pelos alunos. Estes foram inspirados nos documentos acima mencionados e fazem parte do nosso PI: (1) seleccionar, tratar e organizar informação relevante lida; (2) apresentar e divulgar informação em diferentes formatos; (3) monitorizar e gerir o cumprimento das tarefas propostas.

Ao nível das **estratégias e atividades** que implementámos, procurámos dar continuidade às que já eram implementadas pelo professor cooperante, mantendo a nossa metodologia em conformidade com a visão pedagógica do Colégio. Os princípios subjacentes a estas opções metodológicas estão alinhados com a pedagogia defendida pelo MEM. Deste modo, realizámos as seguintes rotinas (MEM, 2021):

- Plano do dia (Anexo H) – leitura e afixação da ordem do dia, para que os alunos possam prever e preparar o trabalho a ser efetuado;
- Organização e planeamento – tempo para a gestão e organização da agenda semanal, que contou com a participação dos alunos;
- PIT (Anexo I) – delineamento de um plano de trabalho para cada aluno, a cada semana, centrado nos seus interesses, mas também nas suas fragilidades, cujo cumprimento foi posteriormente avaliado pelo próprio aluno e pelo professor;
- TEA – trabalho autónomo de estudo de conteúdos e de treino de competências, preferencialmente centrado nas dificuldades do aluno, e quando requisitado com acompanhamento do docente;
- Jornal de Parede (Anexo J) – cartaz afixado na parede da sala, no qual as crianças escreveram, como conseguiram: “Desejos/ Críticas/ Parabéns/ Realizações”. Este termo é da autoria de Freinet, mas Niza (1991) intitula este instrumento de “Diário de Turma”;
- Assembleia de Turma – reunião semanal em conselho de turma, para análise de ocorrências significativas (expressas no Jornal de Parede), reflexão conjunta e resolução de problemas. Niza (1991) intitula esta prática de

Conselho de Turma. No término desta prática, escreve-se uma Ata (Anexo K).

- Apresentações – momento de comunicação e partilha, geralmente para ler, contar ou mostrar algo.

Ademais, realizámos vários projetos com os alunos, nomeadamente um sobre como construir um cartaz, outro sobre as plantas e ainda outro sobre primeiros socorros. Estes momentos implicaram o treino e avaliação formativa das competências abrangidas na nossa problemática. Como Correia (2012) defende, os projetos desenvolvem uma série de princípios e valores, tais como a curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, a valorização das relações e o respeito pelo outro. Nestes projetos tivemos o papel central, mas o de “ajudar a observar o mundo que os rodeia e fazer perguntas, para procurar respostas nas fontes de informação mais adequadas, para os orientar para relembrar os compromissos assumidos na turma” (Correia, 2012, p. 34).

Fizemos também duas visitas de estudo, uma a um parque em Montargil e outra a um moinho e a uma horta biológica, em Alenquer. Nestas, os alunos puderam explorar e ativamente descobrir o mundo que os rodeava.

A primeira, foi de carácter mais lúdico e incidiu sobretudo na disciplina de Educação Física. Teve como objetivo geral “Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor” (*Aprendizagens Essenciais* do 3.º ano de escolaridade, Educação Física). Realizámos vários jogos e fizemos um piquenique.

A segunda, teve como propósito o trabalho em campo, e a recolha de informação para a realização de projetos. Nesta, as crianças contactaram e comunicaram com muitas pessoas locais e puderam realizar questões acerca das suas curiosidades. Aprenderam no que consistia a agricultura biológica, a permacultura e observaram como se moia os grãos de trigo para os transformar em farinha para diversos usos. No final, escrevemos um texto coletivo sobre a visita e uma carta para enviar para os senhores que tão bem nos receberam. Deste modo, contribuímos para uma articulação entre as disciplinas mobilizadas.

Além destas atividades, implementámos momentos como a Hora do Conto, no qual demos a conhecer uma panóplia de livros infantis, de várias formas. Animámos os contos recorrendo a imagens, à dramatização, a vídeos e até à música. No âmbito do Português fizemos ainda um “Jornal de Turma”, contando todas as aprendizagens e momentos mais significativos do período que passámos juntos.

Fizemos igualmente atividades exploratórias com materiais didáticos manipuláveis disponíveis na escola, sobretudo na área de **Matemática** (Anexo L). Foi essa a forma de ensinar as áreas e o perímetro, por exemplo.

Na disciplina de **Estudo do Meio**, realizámos uma saída de campo para analisar e recolher plantas num jardim público. Depois, tentámos desenhar o que observávamos em cada uma e encontrar semelhanças e diferenças. O recurso às **Artes Visuais** para descobrir e para sintetizar informação foi determinante nas aprendizagens adquiridas.

Relativamente à **Música**, lecionada por nós, ensinámos uma canção de um filme da Disney, com o título “Aqui no Mar”, com uma variedade instrumental muito rica (instrumentos de sopro, de cordas e de percussão). Tendo por base o Modelo Syntegration (Russel-Bowie), que aprendemos na ESElx, articulámos esta canção com a área do Estudo do Meio, abordando conceitos como a biodiversidade, os seres vivos, as espécies e a natureza. Através da letra da canção, identificámos animais, reconhecemos algumas das suas características e o seu modo de vida. Alertámos também para a necessidade de desenvolver atitudes responsáveis face ao meio-ambiente.

Por fim, importa referir que o trabalho desenvolvido na **regulação e a avaliação** deu continuidade ao que já era feito pelo professor. Não realizámos listas de verificação nem atribuímos notas qualitativas. Em vez disso, regulámos todo o processo de ensino-aprendizagem fornecendo feedback oral e escrito sobre o trabalho conseguido, contribuindo para uma avaliação formativa e para um PIT mais adequado a cada criança. Avaliámos os alunos através da observação direta, as apreciações fornecidas sobre as produções dos alunos e a autoavaliação de cada um. No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, recorremos a grelhas com indicadores de desempenho. Os frutos deste trabalho foram animadores e pensamos ter-nos adaptado rapidamente a este modelo, que era novo para ambas as estagiárias.

Terminando com a avaliação dos objetivos gerais do PI, relativamente ao 1.º objetivo as crianças mostraram ligeiras melhorias (>0,6) em todos os indicadores nos quais procurámos intervir (*Identifica ideias centrais do texto; Distingue informação acessória de essencial; Resume o que lê; Utiliza vocabulário próprio*). A única exceção foi o indicador *Identifica as fontes utilizadas*, que o docente cooperante não julgou pertinente trabalhar.

No que diz respeito ao 2.º objetivo mencionado, ocorreu uma melhoria em relação aos dois indicadores previstos, mas que foi mais significativa (1,25) no indicador que estava anteriormente menos desenvolvido nos alunos - *Articula os elementos linguísticos e visuais de forma apropriada*. Este foi o indicador que melhorou mais na nossa intervenção. Julgamos que tal se deva ao facto de os alunos ainda não terem usufruído de um ensino explícito relativamente a este aspeto. O outro indicador deste objetivo - *Seleciona um formato de apresentação e divulgação adequado* - melhorou somente 0,5.

No que concerne ao 3.º e último objetivo geral, os quatro parâmetros que procurámos trabalhar – *Planifica o trabalho a desenvolver; Verifica o cumprimento do plano definido; Gere o tempo definido para a tarefa; Ajusta a ação à verificação feita* – melhoraram 0.65, 0.45, 0.35, 0.3, respetivamente. Deste modo, podemos concluir que o primeiro indicador teve uma melhoria mais substancial, o que cremos que esteja relacionado com a simplicidade da tarefa, face às rotinas às quais a turma estava habituada. Inversamente, o indicador que menos melhorou implicava uma tarefa árdua: refletir criticamente acerca do trabalho efetuado e colocar as aprendizagens em prática num novo projeto.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Os dois estágios que tive a oportunidade de realizar foram distintos, fundamentalmente, por quatro ordens de razões: primeiro, pelo facto de ocorrerem em dois ciclos de ensino diferentes (o 2.º CEB e o 1.º CEB); segundo, por termos aplicado modelos de ensino diferenciados; terceiro, pelas dimensões das escolas serem díspares; e, por fim, em quarto, por um dos estabelecimentos de ensino ser público e o outro ser privado. Neste capítulo, iremos comparar os dois contextos nos quais decorreram as nossas intervenções, tendo por referência estas quatro dimensões de análise.

No que diz respeito à **relação pedagógica**, procurámos proporcionar às crianças “modelos de relacionamentos (...) caracterizados por ajuda, atenção e confiança” (Cole & Cole, 2004, p. 596). Os alunos mantiveram-se à-vontade para conversar connosco ou pedir orientações, e tivemos o cuidado de dar a nossa atenção às necessidades de cada um dos alunos. Também estivemos atentas às formas de relacionamento dos alunos provenientes de culturas e/ou nacionalidades diferentes, para que não fossem invasivas ou os deixassem desconfortáveis de alguma forma. Em poucas palavras, esforçamo-nos por criar uma relação tão próxima que no final dos dois estágios partilhámos muitas lembranças do bom tempo que passámos juntos, planeámos visitas para nos revermos e fizemos uma festa de despedida.

Contudo, creio que foi mais fácil estabelecer uma proximidade com o 1.º CEB do que com o 2.º. Isto porque, enquanto que no 1.º CEB assumimos o papel de adulto de referência principal durante todo o dia (monodocência), estando presentes em todos os momentos, no 2.º ciclo as crianças foram acompanhadas por nós poucas horas por semana e por muitos outros professores (pluridocência). No entanto, importa sublinhar que nem sempre a monodocência traduz a garantia de uma boa relação pedagógica e muito menos uma abordagem integrada do currículo: tudo depende das opções metodológicas que cada professor assume na sala de aula. Relembremos as palavras de Maria do Céu Roldão:

Associa-se geralmente a monodocência à integração. Estes dois eixos são vistos como confundindo-se. Penso que é ficção. O facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração afetiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global. E vice-versa. A pluridocência também não é necessariamente sinónimo de

disciplinarização nem de segmentação dos saberes. Ou dizendo de outra forma, já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 2000, p. 24).

Para além disso, a preocupação em cumprir o currículo estava mais presente no 2.º ciclo. A centralidade dos conteúdos adquiria um maior peso na prática docente, aliada ao facto de não estar garantida a continuidade do acompanhamento dos alunos pelo mesmo professor no ano seguinte, o que nem sempre permitia que dedicássemos tempo de qualidade para conhecer as crianças e com elas criar laços de maior proximidade. Em adição, pelo facto de as crianças do 1.º ciclo estarem num estágio de desenvolvimento afetivo que exige uma maior atenção do adulto de referência, o tipo de vocabulário que utilizámos e a aproximação física que tivemos foi mais próxima do que no 2.º ciclo.

O desenvolvimento de **competências**, incluindo a **aprendizagem** de conteúdos, foi, também, distinta entre os dois ciclos. No 1.º CEB tivemos mais tempo para promover as habilidades e aptidões esperadas, e contámos com a presença de vários profissionais de educação na sala de aula, o que facilitou todo o processo de aprendizagem: dispúnhamos de uma assistente operacional, do professor titular e, ainda, (frequentemente) de uma professora de apoio, que se envolviam nas tarefas dos alunos, sobretudo na realização de projetos e no TEA. Assim, os alunos puderam usufruir de vários momentos de tutoria individual e/ou a pares que contribuíram imenso para progredirem. Para além disso, os alunos estavam integrados em famílias que valorizavam o seu sucesso escolar e disponíveis para prestar auxílio em casa, sempre que necessário, o que foi extremamente benéfico.

Já no 2.º CEB, era necessário promover a autonomia dos alunos, não só porque esta é uma competência essencial no desenvolvimento global das crianças e dos jovens, mas também porque nos era impossível atender às necessidades específicas de cada um, com a mesma qualidade que garantimos no 1.º CEB. Isto constituiu um desafio, uma vez que os alunos tinham estado em ensino à distância durante um período considerável de tempo, o que, na ótica dos professores titulares, dificultou a aquisição de algumas competências como a responsabilidade e a autonomia. Ainda assim, tentámos estar disponíveis para prestar algum apoio individualizado em tempo fora de aulas e/ou quando

os alunos terminavam alguma tarefa. Sabíamos que nem todos tinham capacidades financeiras para adquirir serviços como explicações, apoio ao estudo, ou até a simples (mas tão importante) ajuda dos familiares. Mas, um outro aspeto que não contribuiu para o desenvolvimento de competências nestes jovens foi a sua desmotivação, comparativamente às crianças do 1.º ciclo. Sobretudo no 6.º ano, no qual constatámos que a motivação intrínseca é significativamente reduzida na transição do 1.º para o 2.º ciclo (Santos, 2013), o que afeta o nível de competência académica destes pré-adolescentes.

Quanto às competências específicas que desejámos melhorar na nossa intervenção, como se pode conferir nos nossos Dossiers Pedagógicos, em ambos os ciclos, os alunos mostraram resultados de melhoria. Calculando a média de melhoria dos indicadores do 2.º CEB, observamos que a turma A melhorou aproximadamente 0,36 em cada indicador, e a turma B 0,42. Já a média de melhoria do 1.º CEB rondou o 0,47 em cada indicador. Deste modo, podemos afirmar que não há diferenças significativas entre os resultados da intervenção nos dois ciclos. É de ressaltar que uma intervenção num espaço de tempo tão reduzido dificilmente possibilita mudanças estruturais. Ainda assim, consideramos ter dado um pequeno contributo para o seu desenvolvimento.

É ainda de mencionar que considerámos que as **competências sociais** dos alunos do 1.º CEB estiveram mais desenvolvidas do que as dos alunos do 2.º CEB. Nomeadamente, os alunos ajudavam-se constantemente, lembravam-se uns aos outros da importância do respeito (“Quem tem a palavra é a Maria!”), eram responsáveis (“Devia ter cumprido o meu PIT.”), autónomos (“Quero fazer uma apresentação com o Simão. É um programa de televisão, como o Joker.”). As rotinas implementadas pelo professor facilitaram o desenvolvimento social e moral, pois nestas os alunos analisaram e criticaram a execução de atividades e dos projetos combinados (PIT e Assembleia de Turma) e ainda debateram as normas de convívio e os comportamentos sociais da turma (Jornal de Parede e Assembleia de Turma) (Niza, 1991). O mesmo aconteceu com a competência da oralidade, pois os alunos dialogavam e participavam nos momentos de ensino-aprendizagem, na Assembleia, e nos comentários às apresentações. Através do modelo adotado neste colégio, os alunos aprendiam todos os dias a partilhar ideias e opiniões, assim como a colaborar entre eles. Assim, neste ciclo, foi evidente a “dimensão cívica e socializadora da escola” (Niza, 1991, p. 30).

Partindo desta diferença entre os dois contextos em que decorreram as práticas por nós implementadas, importa referir que os **modelos de ensino** que seguimos foram quase opostos. No 2.º ciclo mobilizámos num modelo de ensino mais tradicional, mas no 1.º ciclo levámos a cabo um modelo que se aproxima mais do socioconstrutivismo (Leite, 2018), que tem como principal referência os estudos de Vygotsky. Neste modelo de ensino, os alunos são construtores das suas próprias aprendizagens; valorizam-se os conhecimentos prévios e os interesses das crianças; a sala de aula é entendida como um espaço comunitário onde a comunicação é basilar; e o professor tem um papel de mediador (Pereira, 2015). Num balanço final, julgo que no 2.º ciclo a aprendizagem foi mais focada na aquisição de conhecimentos/aprendizagem de conteúdos programáticos, e no 1.º ciclo a aprendizagem incidiu mais na aquisição de competências, sobretudo sociais, orais e investigativas. A diferença entre estas experiências profissionais permitiu-nos analisar as vantagens e desvantagens de cada uma das metodologias, o que se revelou muito importante para as nossas opções pedagógicas futuras. Também nos fez compreender que o modelo que funciona melhor para uma criança não é necessariamente o modelo que funciona melhor para outra, pelo que não existem “bons” e “maus” modelos: o mais correto é adotar as estratégias que consideramos mais eficazes de cada modelo, aplicando-as em função das necessidades de cada contexto. Só deste modo garantimos processos de ensino-aprendizagem desenhados em função das necessidades concretas dos alunos.

Assim, no 2.º CEB, levámos a cabo uma “aprendizagem por receção”, pois o conteúdo programático é “apresentado sob a forma de uma proposição substantiva ou que não apresenta problemas, que o aprendiz apenas necessita de compreender e lembrar” (Ausubel, 2003, p. 5). Ensinámos de uma forma mais expositiva e recorremos bastante ao manual adotado pela escola. Enquanto professoras, fomos centrais nas aulas, e regemos as formas e os tempos de aprendizagem. Os alunos estiveram dispostos em carteiras individuais, relativamente longe umas das outras e, devido à pandemia e à escassez do tempo de leção os alunos trabalharam grande parte do tempo de forma individual. Contudo, mantivemo-nos recetivas ao trabalho a pares, sempre que possível. O silêncio em sala foi imperativo, com a intervenção ordeira dos alunos que colocaram o dedo no ar para participar. Sempre que não cumprissem as ordens de conduta, as crianças sabiam

que saíam da sala. Quanto à avaliação, esta foi sobretudo de carácter sumativo, contemplando vários momentos de prova: testes de avaliação; apresentações orais; trabalhos de casa e comportamento. A média de todos estes parâmetros constituiu a nota do aluno, dada no final do período. No entanto, procurámos fornecer *feedback* todas as semanas, para que os alunos se pudessem inteirar do seu processo de aprendizagem e das dificuldades nas quais deviam incidir o seu estudo.

No 1.º CEB, pelo contrário, ensinámos recorrendo a materiais manipuláveis, a fichas por nós elaboradas e à metodologia de projeto. Raramente utilizámos manuais. Enquanto professoras, fomos apenas guias e mediadoras do percurso que as crianças quiseram construir (Silva, 2007). Assim, todos os momentos de ensino-aprendizagem foram centrados nos alunos, que tinham um papel ativo em todo o processo, o que tornou as aprendizagens mais eficazes (Silva, 2014; Leite, 2018). Tal exigiu "ação e reflexão do aprendiz [que foi] facilitada pela organização cuidadosa das matérias e das experiências de ensino" (Ausubel, 2003, prefácio). As crianças também participaram na definição da agenda semanal, que era negociada entre todos. Relativamente à sala de aula, os alunos estiveram sentados em grupos de quatro elementos, o que permitiu que o trabalho em grupo e o trabalho por projetos fossem muito frequentes. Nestes últimos, as crianças aprenderam a refletir criticamente sobre o seu trabalho e o dos outros, a saber expressar-se oralmente e a saber receber e tecer críticas construtivas. A interação e a comunicação foram, portanto, basilares no ensino-aprendizagem (Silva, 2002), o que permitiu que as crianças contactassem com perspetivas diferentes das suas (Campos, 2019). O silêncio não foi, por isso, vulgar e, conseqüentemente, nem sempre foi fácil garantir o cumprimento de regras. Este tipo de situações, assim como os conflitos que surgiram, foram posteriormente discutidos em Conselho de Turma (Niza, 1991) no final da semana, tendo os alunos que analisar e debater várias situações quotidianas assim como tomar decisões de forma cooperativa, o que, segundo Sprinthall & Sprinthall (1993), contribuiu para o seu desenvolvimento moral e social. Por último, a avaliação e a regulação foram feitas de forma formativa, através de *feedback* oral e escrito. Não atribuímos classificações qualitativas ou quantitativas, respeitando a prática da instituição.

Apesar desta caracterização genérica, tal não nos impediu de mobilizar estratégias que permitissem, no 2.º CEB, a utilização de materiais dinâmicos e tecnológicos, como

por exemplo jogos digitais, vídeos e *powerpoints*, que os motivassem e que descentrassem o papel do professor. Quanto ao 1.º CEB, tentámos que as crianças mantivessem a ordem mais frequentemente, sobretudo no TEA, explicando-lhes a importância do silêncio na concentração e no pensamento (Shield & Dockrell, 2018), e evidenciando a relevância das regras na convivência social, de forma a prepará-las para os seus futuros papéis de cidadãos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Mas houve também semelhanças: nos dois ciclos recorremos sempre à ativação de conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciarmos qualquer tema/aprendizagem, de forma a: (1) torná-lo/a mais significativo/a para os alunos; e (2) gerar uma maior predisposição para aprender (Silva, 2014). Outra semelhança foi tentarmos manter uma postura calma e atenciosa para com todos.

No que diz respeito ao **espaço** disponível em cada uma das escolas, é também pertinente estabelecer uma comparação, pois foram ambientes de aprendizagem e socialização bastante díspares. No 2.º CEB, as crianças aprenderam numa escola com espaços amplos de recreio e de trabalho. A diferença de idades e de anos de escolaridade era significativa e não havia separações nos espaços de lazer. Centenas de pessoas deambulavam pelo espaço, incluindo alunos do secundário, muito mais velhos. Em contrapartida, no 1.º CEB, o espaço disponível na escola era reduzido e os alunos conheciam perfeitamente os diferentes locais, todos os professores e todos os alunos. O ambiente assumia um carácter mais familiar e previsível. O colégio era pequeno, pelo que apenas existia uma turma para cada ano de escolaridade do 1.º ciclo, e outras tantas para o Pré-Escolar. A ligação entre o Pré-Escolar e o 1.º ciclo era também muito próxima e amigável. Frequentemente as crianças da Infantil vinham visitar a nossa sala e os nomes de todas eram sabidos. Pelo facto de ser um colégio particular, as condições socioeconómicas eram também semelhantes, assim como as crenças e a cultura pareceram ser homogéneas.

Finalmente, uma última palavra para aquela que se manteve como uma questão transversal aos dois níveis de ensino, isto é, a necessidade de incorporar nos processos de ensino e aprendizagem, não só os saberes e as vivências dos alunos, mas também as preocupações que levavam para dentro da sala de aula relacionadas com a realidade que se vive hoje no mundo.

Esta temática remete, necessariamente, para as questões que se relacionam mais diretamente com a forma como se promove o desenvolvimento das noções de tempo histórico, de modo a incorporar, por um lado, o desenvolvimento de noções temporais procurando relacionar explicitamente o presente com o passado, para voltar ao presente e projetar o futuro (Pagès, 2007), e, por outro lado, a reconhecer o papel das emoções na educação e, mais concretamente, no ensino das Ciências Sociais (Castellví, Massip & Pagès, 2019).

PARTE II

| ' ' | | ' |

4. EMOÇÕES E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

A ideia do tema para o presente estudo surgiu na prática do 2.º CEB, na qual os **acontecimentos mundiais**, nomeadamente a guerra entre a Ucrânia e a Rússia, marcaram os alunos que acompanhávamos, e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem. Como já foi referido, as turmas que ficaram à nossa responsabilidade provinham de contextos internacionais, entre eles, países e/ou cidades próximas do conflito militar.

Perante a situação desoladora que o mundo estava (e está) a vivenciar, diagnostiquei a **dificuldade das crianças** em identificarem, expressarem e gerirem as emoções que esta despoletou. Alguns alunos desenhavam planos violentos de contra-ataque durante as aulas, outros perguntavam se teriam de combater na guerra e outros questionavam sobre o que deveriam levar na mochila quando tivessem que abandonar as suas casas.

Apesar de termos o tempo contado, motivado por um extenso programa curricular que importava ensinar, foram algumas as aulas em que abdicámos do planeamento diário para esclarecer todas as dúvidas e questões que inquietavam as crianças. A sua motivação, atenção e interesse durante estes tempos de exposição foram formidáveis, o que nos fez aferir que **as preocupações com o presente e as emoções que estas envolvem contribuíam para a compreensão do passado e a perspetivação do futuro**.

Durante o processo de esclarecimento, diagnosticámos ainda a quantidade indesejável de *fake news* que estava propagada pelas redes sociais que estas crianças consumiam, durante todos os intervalos da escola. O *tik tok*, o *instagram* e o *facebook* pareceram ser as maiores fontes de informação das crianças, que não pensavam criticamente no que liam/observavam. Conseqüentemente, não compreendiam o acontecimento contemporâneo na sua totalidade. Acreditamos ser missão da escola fornecer informação credível às crianças sobre a realidade que as cerca, adaptando o discurso ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e emocional e tendo em conta que o distante está hoje próximo devido aos meios de comunicação social e, principalmente as redes sociais, se tivermos em conta a idade dos alunos. Tal como todos nós, estavam implicados no assunto e tinham, recentemente, suportado uma pandemia mundial, com

inúmeras implicações no seu dia a dia, deixando marcas na saúde física e mental da sociedade.

Reconhecendo a fragilidade na qual ainda se encontravam, elaborámos, assim, um mapa no qual descrevemos a situação geográfica e política emergente, e apelámos à visualização do telejornal ou à leitura de revistas de referência para obterem mais informações, juntamente com um adulto.

Ao nível emocional, procurámos, também, tranquilizar os alunos. Mas, a sua **preocupação face ao presente e ao futuro** foi evidente. A **fraca convicção do papel de cada um na construção do que está por vir**, também. Tal levou a que me questionasse de que forma as emoções poderiam contribuir para a aprendizagem das Ciências Sociais e o desenvolvimento de competências cidadãs. Numa primeira e ainda superficial revisão da literatura sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e, em particular, no desenvolvimento das noções de tempo histórico, apercebemo-nos que este era um **tema ainda embrionário** que estava a despertar a atenção de muitos dos investigadores da área da Didática das Ciências Sociais.

De forma a contribuir para o conhecimento científico na área da **História, da Didática das Ciências Sociais e da Psicologia Educacional**, assumimos o desafio de analisar o modo como a gestão das emoções poderia ser mobilizada para o ensino e aprendizagem da História e, ao mesmo tempo, desenvolver competências para uma cidadania ativa e transformadora da realidade social.

Importa referir que, mais tarde, tentamos alargar este estudo ao 1.º CEB, mas adicionando uma segunda, mas complementar, vertente: recorrendo a instrumentos que estão a ser implementados num estudo internacional, estendemos a turmas do 3.º e 4.º ano a problematização do ensino da História, a partir das interrogações que o presente nos suscita, mas, desta vez, direcionadas para as representações/emoções que a noção de futuro suscita nas crianças que frequentam aqueles anos de escolaridade.

Posto isto, a segunda parte do Relatório será dedicada à apresentação do estudo que realizámos, começando por definir a problemática e os objetivos investigativos. Segue-se a fundamentação teórica e a construção do quadro conceptual que suportou a problemática e que orientou a pesquisa empírica realizada. Depois de explicitadas as opções metodológicas daremos conta dos resultados alcançados, analisando-os à luz dos

objetivos investigativos previamente definidos. Por fim, teceremos algumas conclusões gerais da investigação realizada e partilharemos os constrangimentos encontrados ao longo deste percurso investigativo.

4.1. Definição da problemática e dos objetivos de investigação

Tendo em conta o contexto descrito anteriormente, a **problemática** que definimos para o nosso estudo foi a seguinte: *As interrogações do presente e as emoções que estas envolvem contribuem para a compreensão do passado, a análise crítica do presente e a perspetivação do futuro.*

Temos a noção da complexidade desta problemática e do desafio que ela envolve quando estamos perante um estudo tão limitado em tempo e recursos disponíveis. Mas, talvez por isso, remete para um tópico relevante, inovador e com um valor prático para a docência, critérios recomendados por Sousa & Batista (2011). É também um problema de investigação concretizável e claro/inequívoco, como defendido por MacMillan & Schumaker (2001). Para dar resposta a esta problemática, definimos uma finalidade e um conjunto de **objetivos** de investigação para o 2.º CEB e para o 1.º CEB, seguindo a ordem temporal das Intervenções Educativas (IE) e do processo de construção do estudo.

Tendo por referência alguns dos estudos que têm sido realizados em torno da questão do ensino das Ciências Sociais e do papel que as emoções desempenham (Castellvi, Massip & Pagès, 2019), neste estudo propomo-nos tentar **compreender de que modo as emoções e os sentimentos se relacionam com o desenvolvimento do pensamento histórico, podendo ser facilitadores ou inibidores da compreensão da realidade social em que vivem, hoje, próxima ou distante**. Partindo deste **Objetivo Geral**, coerente com a problemática anteriormente definida, definimos os seguintes objetivos específicos:

Objetivos específicos de investigação (2.º CEB)

1. Avaliar a capacidade de análise de uma fonte histórica.
2. Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de “guerra”.

3. Identificar sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas.
4. Reconhecer sentimentos e emoções associados a factos e a personagens históricos.
5. Analisar as representações dos alunos sobre a resolução de problemas conflituosos que emergem de situações da História de Portugal.

Objetivos específicos de investigação (1.º CEB e 2.º CEB)

6. Analisar a conceção de futuro dos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB.
7. Reconhecer a capacidade dos alunos de antecipar/intervir no futuro.
8. Identificar as emoções dos alunos quando confrontados com a reflexão sobre o seu próprio futuro desejado/possível.
9. Analisar a capacidade dos alunos de manipular as noções básicas de tempo histórico (passado, presente e futuro).

Na definição destes objetivos procurámos que se adaptassem às capacidades intelectuais dos alunos, às preocupações por eles reveladas e, ainda, aos conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados, de forma a que a investigação se integrasse harmoniosamente com as aulas previstas. Por este motivo, sendo que os dois ciclos envolvem níveis de maturidade distintas e contextos educativos diferentes, os objetivos definidos têm especificidades diferentes. Não é demais relembrar que, no contexto das práticas desenvolvidas na PES II, nem sempre conseguimos implementar os procedimentos metodológicos por força das condicionantes que nos são impostas nos diferentes contextos.

Todavia, no que diz respeito ao presente estudo, ensaiámos um processo investigativo centrado na questão do papel das emoções na análise de factos /personagens/processos históricos da História de Portugal, tendo por referência interrogações de presente e estabelecendo, posteriormente, a ponte para as noções de tempo histórico direcionadas para a complexidade da relação presente-passado-futuro.

Por outro lado, importa reconhecer que quando confrontamos os alunos com o futuro possível e o futuro desejado, estamos a promover uma relação cognitiva de grande

complexidade que implica relacionar esse futuro com o presente. E este processo não ocorre sem que as emoções e os sentimentos se expressem.

Assim, os objetivos específicos concebidos para o 2.º CEB focaram-se na análise de fontes históricas, na expressão de sentimentos, e no pensamento crítico relativamente à guerra. Pretendemos avaliar as competências que os alunos revelaram nestes domínios, e analisar as suas opiniões relativamente ao tópico da guerra. Tivemos também a intenção de aferir se os sentimentos e as emoções facilitavam a compreensão dos conteúdos e a construção do conhecimento. Os objetivos mencionados estavam relacionados com o conteúdo programático «guerra civil», com a divisão do país entre as fações absolutistas e liberais (*Aprendizagens Essenciais* do 6.º ano de HGP, 2017, p. 6).

Já no 1.º ciclo, os objetivos específicos centram-se nas noções de tempo histórico, sobretudo no que diz respeito ao futuro. Se, por um lado, nesta prática, tendo em conta a idade dos alunos, era de todo aconselhável descentrarmo-nos dos eventos que hoje, no mundo, mais nos preocupam, por outro lado, foi possível fazer emergir essas mesmas emoções e sentimentos levando os alunos a refletir sobre o que entendem por “futuro”. Posteriormente, foi possível estendermos este estudo ao 2.º CEB, o que permitiu uma análise comparativa entre ciclos.

Reconhecemos que estamos perante um desafio que hoje está colocado aos investigadores que, no campo da Didática das Ciências Sociais e, em concreto, da História, está a dar os seus primeiros passos. Mas, exatamente por isso, vale a pena contribuir com este breve estudo, para nos ajudar a apropriarmo-nos de uma nova visão que se está a abrir para o ensino e aprendizagem da História e das Ciências Sociais em geral, que rompe com olhares mais tradicionais e que ajuda a promover uma consciência cidadã, mais crítica e preparada para intervir no mundo em que vivemos.

4.2. Emoções e o ensino (da História)

Mantendo o nosso foco na problemática definida para o estudo que desenvolvemos, o primeiro tema a abordar, num esforço para construir o enquadramento teórico que a sustenta, dirige-se para a relação entre o ensino da História e a gestão das emoções.

A maioria dos teóricos e investigadores tende a subestimar o papel das emoções no ensino, e em vez disso, concentram-se em desenvolver “information-processing models of cognitive systems” (Demetriou & Wilson, 2009, p. 226). Mas, como indica Fonseca (2016), a emoção e a cognição não devem ser separadas:

A emoção dirige, conduz e guia a cognição e não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social (Fonseca, 2016, p. 370).

O autor acrescenta ainda que as aprendizagens significativas requerem a ligação entre a emoção e a cognição, pois “ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente” (Fonseca, 2016, pp. 370-371).

Ademais, como referem Biesta & Boqué (2018), se entendermos a escola como um espaço social, onde é através da relação e da interação com o outro que se aprende sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos, reconhecemos que este é um espaço educacional que não é apenas cognitivo, mas também emocional. Como afirma Morgado (2017) “todo nuestro comportamiento social, es decir, toda nuestra relación con las demás personas está particularmente influido por emociones y sentimientos” (p. 32).

Para além disso, se desejamos construir uma escola com uma convivência pacífica e democrática, não basta que os alunos estejam apenas fisicamente presentes para poderem participar nesta construção (Thomson & Holdsworth, 2003, citado por Biesta & Boqué, 2018). O seu envolvimento e a sua participação mobilizam também um quadro de sentimentos e emoções que podem fortalecer o vínculo com a escola e com os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, temos de abordar as emoções, não só a um nível pessoal, mas também no contexto da comunidade que serve de palco àquelas interações sociais e educacionais. Esta comunidade deve ser entendida como plural e múltipla, na qual temos de conviver com a diferença (Biesta & Boqué, 2018).

No entanto, promover o desenvolvimento emocional é uma tarefa morosa, que implica formação por parte dos professores em competências emocionais e sociais, assim como o exemplo do professor, enquanto modelo de referência do aluno (Alzina & Navarro, 2018).

Contudo, a influência da emoção no ensino e as vantagens deste desenvolvimento de seguida enumeradas oferecem leveza ao esforço necessário. São elas: “Acquire basic life skills and (...) increase personal and social wellbeing” (Bisquerra, 2000, citado por Alzina & Navarro, 2018, p. 15); e ainda a:

- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Disminución de problemas de conducta.
- Mejora de la empatía.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de problemas de atención.
- Clima más positivo.
- Disminución en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.

(Brackett et al., 2010; Durlak et al., 2011, citados por Alzina & Navarro, 2018, p. 21).

No que concerne ao ensino da História, Morgado (2007) defende que as emoções e os sentimentos têm implicações diretas na perceção da realidade social e na futura projeção de cada um.

Adicionalmente, a História é escrita por homens e mulheres com comportamentos racionais que, como já concluímos, tiveram interferência das emoções. De acordo com Walton (2005, citado por Sánchez & Blanch, 2019) as ações destas pessoas são “impulsadas por emociones universales, interculturales y con capacidad de predicción en la historia” (Walton, 2005, citado por Sánchez & Blanch, 2019, p. 119). Neste sentido, as emoções são um motor de transformação social, devendo analisar-se a experiência emocional vivenciada por detrás de cada acontecimento histórico, de forma a compreender, interpretar e explicar a histórica de forma holística (Sánchez & Blanch, 2019).

Num estudo realizado por Sánchez e Blanch (2019), os resultados obtidos analisaram o impacto das emoções e dos sentimentos na “construcción de conocimiento histórico sobre el pasado y en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y de la necesidad de considerar la dimensión afectiva en la explicación del comportamiento humano” (p.

125). Assim, estes autores concluíram que as emoções e os afetos desempenhavam um papel crucial na História e no seu ensino.

Também Morgado (2007) defendeu que as emoções e os sentimentos têm implicações diretas na perceção da realidade social e na futura projeção de cada um. Promover a construção do conhecimento da realidade e do mundo, privilegiando uma perspetiva temporal assumida em diferentes escalas, é uma das missões do professor de História, que vulgarmente é cumprida através dos conteúdos curriculares (Biesta & Boqué, 2018). Mas esta tarefa exige mais do que ensinar factos, implica “apoyar a los estudiantes en sus encuentros con el mundo, particularmente cuando tales encuentros son difíciles y desafiantes” (Biesta & Boqué, 2018, p. 35). De facto, no encontro com a realidade, encontramos não só o belo e a riqueza do mundo, mas também aspetos que nos confrontam com as grandes questões que, hoje, se colocam aos seres humanos, desde as dificuldades de integrar o outro, que é culturalmente diferente até ao agravar das desigualdades sociais, passando pela guerra ou a proliferação da pobreza (Dias, 2019). Por isso, este encontro com o mundo não é apenas cognitivo, mas profundamente emocional e também social (Biesta & Boqué, 2018; Dias, 2019).

A propósito do ensino-aprendizagem da História, também Gomes (2021) levou a cabo uma investigação na qual deduziu que: (i) o ensino da história intensifica vários tipos de emoções, devido à empatia; (ii) a empatia histórica é potenciada por recursos como testemunhos vivos, exposições do professor, documentos escritos, e, ainda, excertos de filmes históricos; e (iii) as categorias ao promover o desenvolvimento da perceção sobre o agente histórico e a compreensão do passado podem aproximar os alunos dos conteúdos históricos e, assim, desencadear aprendizagens significativas.

Posto isto, Gomes (2021) conclui que:

existe uma relação clara entre as emoções e o ensino da História que deve ser alvo de atenção em investigações futuras, pois pode ditar a aproximação ou afastamento do estudante face à disciplina e aos conteúdos históricos lecionados; porque pode promover ou deteriorar a aprendizagem dos alunos, bem como influenciar o seu bem-estar emocional (Gomes, 2021, p. 209).

Reconhecendo a importância das emoções e sentimentos no ensino da História, uma outra questão merece ser equacionada, a saber, em que medida as emoções podem condicionar a nossa capacidade de pensar criticamente sobre os problemas de hoje. Esta

questão ganha ainda mais relevância quando estamos perante um universo cada mais disperso de fontes de informação, com as redes sociais e as *fake news* a ganharem um protagonismo difícil de controlar (Castellvi, Massip & Pagès, 2019).

Por isso, estes autores alertam para a necessidade de estudar o papel das emoções no domínio das Ciências Sociais, quer porque “assumem un peso importante en los contenidos geográficos, sociales e históricos y su enseñanza y aprendizaje”, quer porque frequentemente são “la base sobre la que se emiten juicios de valor de contenidos, contextos y protagonistas sociales y se crean estereótipos”, quer, ainda “porque las emociones son claves en el análisis de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas” (Castellvi, Massip & Pagès, 2019, pp. 26-27).

Neste quadro de referências este triângulo que temos vindo a construir entre as emoções, o ensino da História e a consciência social, assume particular destaque a necessidade de assumir uma conceção de História que se afaste da definição comum de “ciência do passado”, mas que se expressa como um saber que procura contribuir para as interrogações que o mundo do presente nos coloca, todos os dias, a cada um de nós e às diferentes sociedades humanas.

Deste modo, à semelhança do que acontece com o passado, também o presente surge aos nossos olhos muito nebulosos, “se nutre de un flujo de estímulos, de sensaciones, de imágenes, de presentimientos, de ruidos y de «actualidades» de los que nuestra memoria solo fija retazos” (Gruzinski, 2018, p. 40). Por isso, importa entender como as representações que temos sobre o presente e o passado são uma construção e é a partir da nossa contemporaneidade, que nos é possível aproximar do passado e, “acrescentamos nós, do futuro que nos propomos construir” (Dias, 2019, p. 59).

4.3. História: resposta às questões do presente

A relação da História com o presente é mais complexa do que parece à primeira vista. Num esforço de simplificação podemos abordar esta questão de duas perspetivas. Na primeira, olhamos para o presente enquanto dimensão espaciotemporal, onde se equacionam um conjunto inúmero de questões cujas respostas só podem ser encontradas no dinamismo da inter-relação entre diferentes escalas espaciais e temporais. Olhar para

os desafios que a globalização coloca às sociedades humanas e para a emergência de novas formas de poder no mundo, na qual nos atrevemos a inserir a invasão da Ucrânia pelo exército da Federação Russa, implica necessariamente recorrer a explicações que só se completam integrando uma dimensão histórica (Dias, 2019). Na segunda, mobilizamos uma noção de tempo histórico não linear, que resulta do dinamismo permanente passado-presente-futuro, mais difícil de mobilizar, mas que, mais uma vez, liberta a História da velha conceção de “ciência do passado” (Dias, 2019; Escribano, 2021).

Compete ao ensino da História e à sua didática incorporar estas noções mais complexas de tempo histórico e, para isso, importa refletir criticamente sobre o modo como o presente e as interrogações que o mundo de hoje nos levantam podem ser incorporadas nas aulas de História.

No que diz respeito ao presente, discutido nas aulas de HGP da prática no 2.º CEB, e mobilizado nos objetivos de cada ciclo de escolaridade, importa referir que a leitura que fazemos do mesmo carece de “uma explicação que a História (em conjunto com as Ciências Sociais) está em condições de oferecer” (Dias, 2019, p. 68).

De acordo com Dias (2019), uma das áreas destacadas no Programa de HGP do 2.º CEB é a compreensão das relações entre o passado e o presente, de forma a consolidar o desenvolvimento da noção de tempo nas crianças. Segundo o mesmo autor, têm-se como propósito que o aluno encontre respostas no passado para as questões atuais. Para isso, Dias (2019) indica que é necessário analisar os factos e processos históricos, materializados em ações individuais e coletivas que mudaram a sociedade no seu tempo.

De facto, o conhecimento do passado permite que o aluno construa uma visão do presente mais significativa, e contribui ainda para formar a identidade pessoal e comunitária do aluno, respondendo a questões como: “Quem sou/somos?”, e, como apresentarei no último subcapítulo, “Quem quero/queremos ser?” (Escribano, 2021).

Emmanuel Laurentin (2010, citado por Dias, 2019), defende que “a História tem por função procurar no passado respostas que ajudem a clarificar o presente” e lançar “uma ponte entre esse presente, que constantemente se interroga, e o futuro” (p. 84).

No entanto, Santisteban (2017) deixa-nos o seguinte alerta: “El pasado explica el presente para la mayoría del profesorado, pero en la práctica no se establecen los vínculos adecuado” (p. 20). Relativamente a isto, Alves (2020) refere que:

O facto de não sermos educados para aprender a dimensão temporal que a História e os seus intervenientes detêm leva a que a compreensão da relação entre presente, passado e futuro seja muito difícil e lenta (Siman, 2005, p. 115-116). As sociedades modernas têm essa dificuldade acrescida, pois as mudanças são tantas e tão rápidas que se cria a falsa sensação de que o presente não se relaciona com o passado e que são realidades completamente isoladas (Siman, 2005, p. 116). (Alves, 2020, p. 30)

Deste modo, seria de “Privilegiar o estudo da história contemporânea, oferecendo maior significado às aprendizagens das crianças e dos jovens, incidindo mais no estudo de problemas concretos, de casos de estudo, que motivem o pensamento histórico” (Dias, 2019, p. 98).

Assim, evitar-se-ia o que Joan Pagès e Antoni Santisteban constataram em 2010: que os alunos, ao terminarem a escolaridade obrigatória mostrassem que “os seus conhecimentos foram adquiridos de forma isolada, através de factos, personagens, datas e alguns conceitos, como descobrimentos, revolução ou progresso” e de “acumularem tudo na sua mente de forma desorganizada e completamente misturada, não sabendo como relacionar tudo aquilo que aprenderam” (Alves, 2020, p. 31).

Em síntese, “el conocimiento histórico no se basa únicamente en saber cuándo ocurrió un hecho determinado o qué paso en una fecha concreta, sino que se caracteriza por conocer por qué ocurrió cuales han sido sus consecuencias en el presente” (Pagès, 1989, 1999a, citado por Escribano, 2021, p. 40). É nesta capacidade de interrogar o presente que as emoções desempenham um papel relevante que podem ser mobilizadas para aprofundar a compreensão histórica, num processo de construção de significados, e promover o pensamento crítico e, conseqüentemente, a formação de uma consciência de cidadania crítica (Sant & Pagès, 2012).

4.4. História e tempo histórico no 1.º e 2.º CEB

Retomando o que anteriormente avançamos, para equacionar a importância de perspetivar o ensino da História a partir do presente, mas também do futuro, como veremos mais adiante, é fundamental abordarmos, ainda que de forma muito genérica, as

grandes questões que se levantam ao desenvolvimento das noções de tempo histórico no ensino básico.

Existem diferentes formas de tempo, que se relacionam entre si, entre elas: “o tempo pessoal, tempo físico; tempo social; tempo psicológico e tempo histórico” (Solé, 2007, p. 32). Contudo, daremos enfoque ao tempo histórico, uma vez que “la percepción del tiempo histórico es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia” (Escribano, 2021, p. 40).

De acordo com Koselleck (1993, citado por Santisteban, 2007), a pergunta “O que é o tempo histórico?” é uma das mais difíceis de responder na ciência histórica, pois as fontes do passado informam-nos sobre os factos históricos, mas não sobre o tempo histórico. Como afirmou Hobsbawm (1998, citado por Santisteban, 2007), “El problema más específico de los historiadores es el que plantea la temporalidad” (p. 23).

Escribano (2021) defende que o tempo histórico é composto por múltiplas interações que se estabelecem entre o presente, o passado e o futuro. Santisteban (2007) faz referência a esta ideia, defendendo que as “relaciones entre el pasado, el presente y el futuro se han convertido en el eje central de la reflexión histórica sobre el tiempo.” (p. 23). Alves (2020) acrescenta, a partir do texto de Siman (2005),

pensar historicamente implica a compreensão de vários conceitos, como a capacidade de compreender a relação que existe entre passado, presente e futuro; é a capacidade de reconhecer que o tempo cronológico é constituído por uma simultaneidade de acontecimentos que muitas vezes se cruzam na mesma linha temporal; é a capacidade de identificar a existência de vários contextos sociais e, consequentemente, vários tipos de vida (Alves, 2020, p. 28).

Assim, não se pode falar de um tempo histórico único, pois as sociedades são plurais, tal como não se pode falar de um tempo histórico homogéneo, pois as sociedades são heterogéneas, nem se pode falar de um tempo histórico linear, na medida em que, embora não se possa prescindir da cronologia, devemos reconhecer que “em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro” (Siman, 2005, p. 111). Deste modo, “o tempo histórico não pode ser visto como contínuo, pois incorpora ruturas, mudanças, ciclos, relações, continuidades, durações, etc.” (Blanch & Fernández, 2010, citado por Alves, 2020, p. 28).

Neste quadro, temos de reconhecer que a noção de tempo histórico pode assumir diferentes dimensões:

- a) A ordenação de acontecimentos dentro de uma sequência, que é semelhante à operação de seriação de Piaget.
- b) O agrupamento de acontecimentos contemporâneos no tempo, que corresponderá à operação de classificação proposta por Piaget.
- c) O estabelecimento de um sentido de continuidade entre o passado e o presente, que implica a aplicação de noções de causalidade e a compreensão da sociedade como um processo e não como um estado. Esta compreensão dinâmica não surge antes da adolescência (Solé, 2007, p. 35).

Relativamente à noção de tempo histórico e ao ensino da História, aquela noção adquire-se lentamente (Solé, 2007) e apenas a partir da adolescência, uma vez que implica que os alunos compreendam a "ordem de acontecimentos dentro de uma sequência; o agrupamento de acontecimentos simultâneos e concorrentes no tempo; [e] o estabelecimento de uma linha de relação entre passado e presente, em que um se reflete no outro" (Asensio, Pozo & Carretero, 1989, citados por Alves, 2020, p. 27). Em poucas palavras, implica que os alunos entendam que "a sociedade é (...) um processo que se estabelece a longo prazo" (p. 27). Deste modo, as crianças do 1.º e 2.º CEB não têm possibilidade de compreender o que é o tempo histórico na sua totalidade, apenas são capazes de o compreender em parte (Alves, 2020).

Continuando a relacionar este tópico ao ensino, Santisteban (2007) alerta para a frequência com a qual se ensina a contagem do tempo através de uma cronologia, confundindo-se a mesma com o tempo histórico. Assim, no ensino da História e no desenvolvimento da noção de tempo histórico não se consideram "otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la construcción del futuro" (p. 23). Por conseguinte, na perspetiva deste autor, o ensino da História contribui menos para a educação democrática por se dedicar em demasia à memorização de datas e acontecimentos históricos, ao invés de estar orientado para a "aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento" (Santisteban, 2007, p. 19).

Tendo em conta que nos situamos no ensino básico (6-12 anos) a componente da cronologia é fundamental, pois ajuda a estabelecer relações de antes e depois, mas esta é apenas uma parte da aprendizagem sobre o tempo, pois não garante a compreensão dos acontecimentos históricos (Escribano, 2021). É, portanto, necessário trabalhar também outras categorias, como a mudança, a continuidade e a causalidade (Escribano, 2021).

Deste modo, Santisteban (2007) defende que se repense no currículo de História, para que as aprendizagens dos alunos sobre o tempo histórico não se resumam a um conjunto de factos e personagens, isolados. O autor acrescenta que, atualmente, “La historia no sirve para que el alumnado relacione el pasado con el presente, y mucho menos para que haga proyecciones de futuro” (Santisteban, 2007, p. 20).

Posto isto, Alves (2020) sugere a seguinte inovação relativamente à aprendizagem do tempo histórico: “Deve-se considerar as diversas dimensões que o compõem, ensinando-as aos alunos para que, a longo prazo, possam construir o conhecimento total do conceito de tempo histórico.” (p. 28). Santisteban (2007) acrescenta que “no es suficiente diferenciar el tiempo natural de un supuesto tiempo histórico propio de la historia, sino que es necesario llegar a la comprensión de la multiplicidad del tiempo” (p. 23).

Sem abandonar a cronologia, a relação passado-presente, para garantir significado às aprendizagens, deve ser estabelecida a partir de questões que preocupem os nossos alunos, partindo das suas interrogações e preocupações muitas vezes envoltas num turbilhão de emoções e sentimentos contraditórios. No entanto, mais um passo em frente pode ser dado, não nos limitando ao binómio passado-presente, mas introduzindo nesta equação a capacidade de perspetivar o futuro.

4.5. História: entre o futuro desejado e o futuro possível

Todos os acontecimentos da atualidade e ainda a natural condição do Homem, virado não só para objetivos, como para a sobrevivência, impelem-nos para pensar no futuro. Imaginamos como o mesmo será e o que trará para as nossas vidas, contudo não devemos esquecer que, em grande medida, será como o Homem o (des)construir. Mas, “quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro

terá de mostrar-se [o] seu juízo sobre o futuro” (Freud, 2015). Assim, para prever o futuro, precisamos da História.

Como refere Dias (2019), ao presente, que vimos que procura no passado respostas a inúmeras interrogações que se impõe, associa-se “a segunda dimensão que atribui à História a função de contribuir para a construção do futuro, uma História com responsabilidade” (p. 85), de, como indica o autor mais tarde, “construir um mundo melhor” (p. 86).

Isto é, através do conhecimento do passado e do presente, podemos construir um futuro no qual se evite cometer os erros do passado, porque, “las personas somos quienes cambiamos el rumbo de las sociedades, somos quienes creamos la historia” (Escribano, 2021, p. 45).

La competencia social y ciudadana es clave para la formación de la personalidad de los niños y las niñas y de la juventud porque ha de vehicular aquellas capacidades y aquellos conocimientos que les permitan desarrollar su conciencia histórica –relacionar pasado, presente y futuro y sentirse en la historia–, su conciencia territorial y su espacialidad –saberse de un lugar y saber interrelacionar lo local con lo global, adoptando medidas que garanticen la sostenibilidad–, y su conciencia política democrática (Pagès, 2009, p. 10).

Santisteban e Anguera (2014, citados por Escribano, 2021) reforçam a importância de pensar na relação entre a História e o futuro, afirmando que “Partiendo de los retos educativos que nos plantea el presente, el alumnado de nuestras escuelas no se debe educar únicamente para responder a las preguntas del pasado, sino para responder a las cuestiones que le planteará el futuro (p. 39). Por outras palavras, o ensino da História deve servir o aluno na compreensão do mundo no qual habita, na origem do presente que vivencia, mas também na resposta às questões que põe relativamente ao futuro. Mas, como já foi escrito, raramente, o ensino de História ajuda o aluno a situar-se no presente. Ainda mais excepcionalmente a aula de História é um espaço para pensar no futuro e/ou a relacioná-lo com o passado e com o presente (Escribano, 2021).

Os estudos de Escribano (2019) inferiram a existência de três tipos de docentes:

- o “reprodutor”, que dá enfoque ao estudo do passado;
- o “guia”, que faz uma ligação entre o passado e o presente;
- o perfil “crítico”, que constrói a relação passado-presente-futuro.

O terceiro é o mais invulgar, de acordo com os estudos do autor. Estas opções poderão ser justificadas pela formação dos professores, que é determinante na repetição, ou não, dos padrões de ensino habituais. Poderão também ser devido aos valores, crenças e experiências pessoais do docente. No entanto, é essencial que, colocando tudo isso de lado, o professor se questione acerca do porquê de ensinar HGP e para quê, de forma a trace um percurso educativo que tenha em mente o papel que os alunos terão na sociedade futura (Escribano 2021).

Idealmente, o docente deve promover estratégias que facilitem o estabelecimento de relações entre o passado, o presente e o futuro. Contudo, para isso, ele próprio tem de adquirir as competências e capacidades que o permitam analisar o presente, explicar os feitos do passado e refletir sobre a construção do futuro. O docente deve lembrar-se que um dos papéis do ensino das Ciências Sociais, em concreto da História, é o de preparar o aluno para uma futura cidadania democrática, participativa e comprometida com os problemas sociais. Para isso, deve guiar os alunos na construção de uma consciência histórica e de uma noção temporal, que os permita ordenar os factos, encontrar um sentido de tempo, e, por sua vez, pensar em possíveis futuros (Escribano, 2021).

É nesta linha que, retomando o pensamento de diversos autores, Santisteban e Anguera (2014), sublinham que “la prospectiva muchas veces se muestra débil cuando pretende ofrecer parámetros sobre los futuros posibles, porque no tiene en cuenta las aportaciones que puede hacer la Historia. Según de qué forma interpretemos el pasado podremos crear o imaginar unos futuros u otros” (p. 255).

É igualmente importante que privilegie, na sua prática, o desenvolvimento de competências que, em poucas palavras, promovam a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de aceitar as diversidades, permitindo que “los futuros ciudadanos y ciudadanas del mundo, construyan progresivamente su personalidad y valoren la actividad constante en el devenir del ser humano en sociedad” (Escribano, 2021, p. 40).

Pensar na História permite (1) que tenhamos consciência da responsabilidade que todos temos face aos atuais problemas da sociedade, e, devidamente ensinada, (2) que desenvolvamos o pensamento crítico para perspetivar o futuro e a forma como podemos tomar decisões a favor do mesmo (Escribano, 2021).

Perspetivando o futuro, e refletindo sobre o presente que enfrentamos, concluimos esta reflexão crítica com uma citação, talvez ousada de Escribano (2021): “Las guerras no se hacen sólo con armas de fuego, con pedradas y gritos: se preparan en las escuelas, se siembran en los libros de texto, en los mapas y en los manuales de historia” (p. 119). Deste modo, que nos responsabilizemos a contribuir para que os nossos alunos construam um futuro regido pela paz e pela empatia.

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta secção do relatório, iremos caracterizar a metodologia utilizada para atingir os objetivos definidos e dar resposta à problemática anteriormente apresentada. Assim, explicitarei a natureza do estudo; o método de recolha de dados utilizado; os participantes da investigação; e, ainda, de que forma analisei as informações recolhidas. Por último, farei uma breve alusão aos princípios éticos que foram tidos em conta aquando do processo investigativo.

5.1. Natureza do estudo

O estudo apresentado neste relatório adotou uma metodologia mista, isto é, quantitativa e qualitativa, com o propósito de “conjugar as diferentes abordagens disponíveis para uma melhor compreensão dos problemas em estudo” (Gonçalves, 2010, p. 44). Ao optar por combinar estes dois métodos, os resultados da investigação tornaram-se mais confiáveis e consistentes (Sousa & Batista, 2011).

Utilizámos a metodologia qualitativa pelo facto de ser holística devido à “complexidade do mundo humano e dos fenómenos” (Gonçalves, 2010, p. 47). Além disso, ao permitir a descrição, interpretação e compreensão dos fenómenos, aumenta “o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (Gonçalves, 2010, p. 48). A metodologia qualitativa tem um carácter flexível, que se adapta às necessidades da investigação (Gonçalves, 2010) e, apesar do risco da sua subjetividade, garante rigor científico “na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (Gonçalves, 2020, p. 49).

Já no que diz respeito à metodologia de investigação quantitativa permitiu observar tendências, procurar padrões e realizar inferências, a partir de amostras do universo/população. Este tipo de estudo é compatível com o inquérito por questionário, técnica basilar nesta investigação, como será expresso de seguida. Tal como acontece com as entrevistas, os questionários permitem “o acesso ao que está ‘dentro da cabeça da pessoa’, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou

conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307).

5.2. Técnicas de recolha de dados e participantes do estudo

A **técnica de recolha da informação** utilizada foi o inquérito por questionário, que consiste em aplicar um conjunto de perguntas a uma amostra representativa da população que interessa à investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005). Ao questionarmos essa amostra, temos em vista a elaboração de uma generalização (Sousa & Batista, 2011) e/ou a comparação entre os dados recolhidos no terreno (Carmo & Ferreira, 2008).

Os objetivos para os quais este método é especialmente indicado são: o conhecimento de uma determinada população (os seus comportamentos, valores, opiniões, como já referimos anteriormente) e para a análise de um fenómeno social (Tuckman, 2000; Quivy & Campenhoudt, 2005). Logo, adequam-se à problemática em causa.

As suas principais vantagens constituem a quantificação de múltiplos dados, o que permite uma análise numerosa de correlação; e também a representatividade da amostra, que este método admite que seja considerável (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Adicionalmente, através deste método, podemos obter «dados primários», isto é, informações que provieram diretamente dos inquiridos como aconteceu neste estudo. No entanto, há que ter em conta que, como em qualquer outro método, existem limites e constrangimentos à sua utilização. Entre eles, a margem de erro; a possível superficialidade das respostas; e a desmotivação dos inquiridos para preencher o questionário. Por isso, deve escolher-se a amostra de forma rigorosa e formular claramente as perguntas (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Foram aplicados dois questionários, de administração direta, ou seja, nos quais é o interrogado quem o preenche (Tuckman, 2000; Quivy & Campenhoudt, 2005) contendo perguntas abertas e fechadas.

O primeiro questionário (Anexo M) foi construído no âmbito desta investigação e inserido no processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico de HGP, a

saber, o período liberal e a guerra civil de 1832-1834. Este instrumento foi aplicado nas duas turmas de 6.º ano de escolaridade onde decorreu a IE do 2.º CEB, no contexto já por nós apresentado na primeira parte deste relatório (Tabela 1).

Tabela 1

Objetivos do inquérito por questionário (2.º CEB)

<i>Objetivos de investigação (2.º CEB)</i>	<i>Técnicas e métodos de recolha da informação: inquérito por questionário</i>
1. Avaliar a capacidade de análise de uma fonte histórica	Questão 1.1. Questão 1.2. Questão 2.1. Questão 2.2.
2. Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de “guerra”	Questão 2.3. Questão 3 Questão 5 Questão 6
3. Identificar sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas	Questão 1.3. Questão 5
4. Reconhecer sentimentos e emoções associados a factos e personagens históricos	Questão 1.3. Questão 4
5. Analisar as representações dos alunos sobre a resolução de problemas conflituosos que emergem de situações da História de Portugal 6.	Questão 7 Questão 8

Nota: da autora.

O segundo questionário (Anexo N) foi aplicado à turma de 3.º no contexto em que se realizou a prática do 1.º CEB (cf. Parte I) e, a fim de alargar a amostra, foi também aplicado a uma turma de 4.º ano (Tabela 2). Mais tarde, foi aplicado a uma turma do 5.º ano (Anexo O) no contexto em que se realizou a prática do 2.º CEB (cf. Parte I).

Este segundo questionário tem vindo a ser utilizado num projeto de investigação coordenado pela Universidade Autónoma de Barcelona, mobilizando 25 investigadores, com quatro linhas de investigação em Didática das Ciências Sociais. Este questionário foi aplicado em escolas diversas, quer em Espanha, quer em Portugal, no âmbito da linha investigativa “FUTURO. Imaginar. La Prospectiva sobre el futuro desde el conocimiento del pasado y desde parámetros de sostenibilidad y justicia social”.

Tabela 2

Objetivos do inquérito por questionário (1.º CEB e 2.º CEB)

Objetivos de investigação (1.º CEB e 2.º CEB)	Técnicas e métodos de recolha da informação: inquérito por questionário
6. Analisar a conceção de futuro em alunos do 1.º CEB e 2.º CEB.	Questão 1 Questão 2 Questão 3 Questão 4
7. Reconhecer a capacidade dos alunos de antecipar/intervir no futuro.	Questão 2 Questão 3 Questão 4 Questão 8 Questão 9 Questão 10 Questão 11

8. Identificar as emoções dos alunos quando se confrontam com a reflexão sobre o seu próprio futuro desejado/possível.	Questão 5 Questão 8 Questão 9 Questão 10 Questão 11
9. Analisar as concepções de tempo histórico (passado, presente e futuro) no 1.º CEB e no 2.º CEB.	Questão 7 Questão 12

Nota: da autora.

Este questionário tem três versões, de acordo com os diferentes níveis etários dos alunos: um de nível elementar (3.º e 4.º anos de escolaridade), outro de nível médio (5.º e 6.º anos de escolaridade) e, finalmente, um de nível elevado, para alunos do 7.º e 8.º anos de escolaridade (Projeto MICINN2019, do Ministério da Ciência e Inovação do Governo de Espanha). Deste modo, para esta investigação, utilizámos a versão elementar no 1.º CEB, e o nível médio no 2.º CEB.

Em síntese, neste estudo aplicamos três questionários (Tabela 3):

Tabela 3

Questionários aplicados às turmas de 1.º e 2.º CEB

Questionário	CEB	Turma	N.º respondentes
Questionário 1 (Q1)	2.º	6.º ano (3 turmas)	43
Questionário 2 (elementar) (Q2)	1.º	3.º ano	19
		4.º ano	18
Questionário 2 (médio) (Q3)	2.º	5.º ano	25

Nota: da autora.

Inquirimos uma **amostra** do 2.º ciclo numa instituição de ensino público, e uma amostra do 1.º ciclo noutra instituição, de ensino privado (cf. Parte I). Assim, os alunos inquiridos no 2.º CEB frequentam uma escola pública na zona de Lisboa, que alberga crianças com uma multiplicidade de condições socioeconómicas. Já os alunos inquiridos no 1.º CEB, encontram-se numa escola particular da zona de Lisboa e provém de um contexto favorecido ao nível socioeconómico. Esta deve ser uma variável a considerar quando procedermos à análise das respostas dos alunos.

No que diz respeito ao **processo de análise** dos dados recolhidos, quanto aos dados qualitativos, procedeu-se a uma “análise dos conteúdos” das respostas aos questionários aplicados.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1995), a análise de conteúdo “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências metodológicas e de profundidade inventiva” (p. 227). Para os mesmos autores, este tipo de métodos apresenta algumas vantagens como:

- (i) todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito; (ii) obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias (...); (iii) uma vez que têm como objeto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controle posterior do trabalho de investigação; (iv) vários deles são construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 230).

Aquela análise de conteúdo foi construída a partir de um tratamento estatístico das frequências de cada um dos indicadores ou categorias de análise, as quais foram definidas *à posteriori*, privilegiando uma abordagem indutiva (Amado, 2000). Os resultados e conclusões finais exigiram o retomar dos objetivos de investigação de modo a garantir que o estudo daria resposta à problemática previamente definida.

5.3. Princípios éticos

Ao longo do estudo, foram cumpridos um conjunto de procedimentos éticos, que também garantiram um maior rigor nos dados recolhidos. Entre eles, o anonimato dos

inquiridos; a confidencialidade das respostas; a adaptação da linguagem ao nível de maturidade dos inquiridos (como foi o caso do terceiro questionário) e a clarificação dos objetivos do preenchimento do questionário aos alunos. Para além disso, o entrevistador não emitiu qualquer opinião pessoal sobre as questões apresentadas e a interação entre o inquiridor-inquirido foi mínima no momento da investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

De seguida, apresentam-se os resultados e a análise do presente estudo, tendo por referência os objetivos específicos definidos para a investigação e os diferentes questionários aplicados. Numa primeira instância, serão expostos e brevemente analisados os resultados do primeiro questionário, aplicado ao 2.º ciclo (6.1.). Posteriormente, serão divulgados e igualmente analisados os resultados do segundo e do terceiro questionário, preenchidos pelo 1.º e 2.º CEB (6.2.). Em ambos estes subcapítulos serão lembrados os objetivos específicos correspondentes.

6.1. Resultados questionário 1 (Q1 – 2.º CEB)

Para dar resposta ao **OE 1 – Avaliar a capacidade de análise de uma fonte histórica** – atentámos às perguntas 1.1, 1.2, 2.1, e 2.2 do Q1. As respostas dos alunos foram organizadas a partir da definição de quatro categorias de análise (Tabela 4).

Tabela 4

Capacidade de análise de uma fonte histórica: categorias de análise

Categorias	N.º	%	Subcategorias	N.º Freq.	%
Compreensão dos fenómenos	146	76.4	Identifica o acontecimento histórico	113	77.4
			Identifica informação detalhada	25	17.1
			Inferir conteúdos a partir do texto	8	5.5
Localização	22	11.5	Localiza no tempo	14	63.6
espaciotemporal			Localiza no espaço	8	36.4
Inferir conclusões	12	6.3		12	100.0
Expressa sentimentos	11	5.8		11	100.0
TOTAL	191	100.0			

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Os dados mostram que a maioria das referências dos alunos (76,4%) é capaz de compreender os fenómenos presentes numa fonte histórica. Grande parte dessas referências apontam para a identificação o acontecimento histórico (77,4%); cerca de 17% remete para dados de informação detalhada sobre o fenómeno; apenas 5% se relacionam com a capacidade de inferir conteúdos a partir da fonte que constava no questionário. Este indicador, com tão baixa percentagem é coerente com o nível de dificuldade elevado da realização de uma inferência.

Ainda relativamente ao **OE1**, apenas 11,5 % das referências indicam a localização espaciotemporal do fenómeno. Já a percentagem das referências, que implicam o retirar de conclusões sobre o que leu ou expressar sentimentos provocados pelo fenómeno na fonte, foi residual (cerca de 6%).

Esta tabela indica, assim, que a maioria dos alunos do 2.º CEB inquiridos são capazes de identificar e compreender fenómenos que constam numa fonte histórica. Porém, apenas alguns acedem a um estágio superior de análise da fonte, relacionando factos e elaborando conclusões.

A capacidade de expressão dos sentimentos, é, ainda que reduzida, interessante de constatar, comprovando que a História provoca emoções e sentimentos nos alunos e que eles os transportam para a análise dos fenómenos. Veremos mais adiante como esta asserção se confirma.

De forma a responder ao **OE2** – *Analisar as representações dos alunos sobre o conceito de “guerra”* – analisámos as questões 2.3, 3, 5 e 6 do questionário (Tabelas 5 a 8).

Estas respostas permitem inferir que a maioria dos participantes associa a guerra a um conflito (66,2%). Entre destes alunos, são muitos os que referem que a guerra é uma *luta* (31,4%), e que se dá *entre países* (23,5%). Outros (cerca de 30%) associam imediatamente a guerra aos impactos que têm nas comunidades humanas.

Os que se centraram nesta última categoria, definiram a guerra como algo que provocava *dor* (cerca de 48%). Já as consequências económicas da guerra foram menos valorizadas pela amostra (3,9%).

Tabela 5*Representações dos alunos sobre o conceito de guerra: categorias de análise*

Categorias	N.º Freq.	%	Subcategorias	N.º Freq.	%
Conflito	51	66.2	luta	16	31.4
			entre países	12	23.5
			domínio	9	17.6
			discórdia	7	13.7
			longa/repentina	3	5.9
			intenso	2	3.9
			invasões	1	2.0
			armas	1	2.0
Impacto humano	23	29.9	dor	11	47.8
			morte	8	34.8
			multidão	4	17.4
Impacto económico	3	3.9	perdas económicas	3	100
TOTAL	77	100.0			

Nota: Q1. Cálculos da autora.

A análise das duas questões seguintes (Tabelas 6 e 7) indica que cerca de metade dos alunos inquiridos compreende o conceito de guerra civil (Tabela 6). Contudo, a grande maioria dos alunos (73,3%) afirmou que, dentro do conceito de guerra, esta era a pior de todas (Tabela 7), isto é, as crianças consideraram que lutar com os próprios vizinhos, amigos e familiares era ainda mais triste do que fazê-lo com estrangeiros/pessoas menos próximas.

Tabela 6*Conceito de guerra civil: categorias de análise*

Conceito de guerra civil	Entende	Não entende	TOTAL
N.º	18	16	34
%	52.9	47.1	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Tabela 7*Conceito de guerra civil (valorização): categorias de análise*

A guerra civil é a pior	Sim	Não	TOTAL
N.º	22	8	30
%	73.3	26.7	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Consideramos que a análise deve incidir, em conjunto, sobre estas duas questões. Apesar dos resultados alcançados na tabela 6 apontarem para alguma dificuldade em definir “guerra civil”, a forma como a valorizam, considerando-a a “pior” das guerras, aponta para o entendimento do que ela significa.

A última tabela diz respeito ao que os alunos desejariam que acontecesse se vivessem num país em guerra (Tabela 8). Cerca de 81% das referências indicam-nos que os alunos gostariam que a mesma terminasse; cerca de 8% valoriza a ideia de empatia entre os líderes políticos; e 5,4% a ajuda de outros países. No entanto, importa ter em conta que estas duas últimas percentagens podem prejudicar a análise pois dizem respeito a apenas 3 e 2 referências, respetivamente.

Tabela 8*Representações sobre a vida num país em guerra: categorias de análise*

Categorias	N.º Freq.	%
paz	30	81.1
empatia	3	8.1
ajuda internacional	2	5.4
não morrer	1	2.7
morte do inimigo	1	2.7
Total	37	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Através dos resultados apresentados pode afirmar-se que os alunos entendem a guerra como um conflito, que é pior quando ocorre entre cidadãos que pertencem ao mesmo país, desejando que a paz seja restabelecida logo que possível.

Para o **OE3** – *Identificar sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas* – foram formuladas as perguntas 1.3 e 5 cujas categorias de análise às respostas estão apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9

Sentimentos e emoções que emergem da análise de fontes históricas: categorias de análise

Sentimentos	N.º Freq.	%
Tristeza	34	35.8
Medo	29	30.5
Curiosidade	10	10.5
Espanto	5	5.3
Preocupação	5	5.3
Alegria	4	4.2
Compaixão	4	4.2
Raiva	4	4.2
Total	95	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

O tratamento do número de referências calculado a partir das respostas dos alunos revelou que as fontes históricas provocaram sentimentos nas crianças. Sobretudo, sentimentos de tristeza e medo (cerca de 36% e 31%, respetivamente), uma vez que as fontes retratavam o conteúdo da guerra civil em Portugal. Interessante é também a terceira categoria (10,5%) relacionada com a associação dos acontecimentos em causa – a guerra civil em Portugal – ao despertar da “curiosidade”. Isto é, embora esta terceira categoria atinja apenas cerca de dez por cento, dela podemos inferir como os sentimentos poderão ajudar a despertar o interesse pelos fenómenos estudados.

Em relação ao **OE4** – *Reconhecer sentimentos e emoções associados a factos e personagens históricos* – mobilizámos as perguntas 1.3 e 4 do primeiro questionário (Tabela 10).

Tabela 10

Sentimentos e emoções associados a factos e personagens: categorias de análise

Questões Sentimentos	1.3	4	Total	
	N.º Freq.	N.º Freq.	N.º Freq.	%
Tristeza	34	29	63	40.6
Medo	29	22	51	32.9
Raiva	4	8	12	7.7
Curiosidade	10		10	6.5
Espanto	5		5	3.2
Preocupação	5		5	3.2
Alegria	4		4	2.6
Compaixão	4		4	2.6
Coragem		1	1	0.6
TOTAL	95	60	155	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Estas revelaram que os alunos identificam e associam uma panóplia de sentimentos e emoções a factos e personagens históricos. A variedade de sentimentos foi notável, estando os mesmos agrupados por categorias, para facilitar a leitura da tabela. Os sentimentos mais mencionados foram: a tristeza (40,6%) e o medo (32,9%); num segundo nível, muito distante do primeiro, encontramos a raiva (7,7%) e a curiosidade (6,5%). Note-se que a tristeza e o medo também foram os sentimentos eleitos pela maioria dos alunos no objetivo anterior – a análise de fontes históricas.

Em relação ao **OE5** – *Analisar as representações dos alunos sobre a resolução de problemas conflituosos que emergem de situações da História de Portugal* – centremo-nos nas questões 7 e 8, cujas respostas são analisadas nas tabelas 11 e 12.

Tabela 11*Sentimentos e emoções associados a factos e personagens: categorias de análise*

Guerra é forma de resolver problemas	Sim	Não	TOTAL
N.º	2	41	43
%	4.7	95.3	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Os resultados da pergunta 7 mostram que é consensual entre os alunos que a guerra não deve ser a forma de resolver os conflitos.

Tabela 12*Formas preferenciais de resolução de conflitos entre dois países: categorias de análise*

Categorias	N.º Freq.	%
Diálogo/empatia/democracia	41	78,8
Paz	11	21.2
TOTAL	52	100.0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Como alternativa (Tabela 12), os alunos sugerem que os conflitos sejam resolvidos através de conversas, de nos colocarmos no lugar do outro, e de práticas democráticas (como a votação). Os restantes 21,2% dos alunos consideram que os conflitos se devem resolver através de formas pacíficas, que não recorram à luta. Deste modo, todos os alunos consideram que a guerra deve ter sempre o diálogo e a paz como alternativa.

Um dado relevante que importa equacionar, tendo em conta a problemática central deste estudo, tem a ver com o conjunto total de referências a sentimentos, expressas pelos alunos do 2.º CEB ao longo das respostas a este questionário (Tabela 13).

Assim, num total de 263 referências em que são identificados sentimentos e emoções, destacam-se dois níveis que devem ser explicitados.

Num primeiro nível, com 38,3% e 31,6%, são apontados como sentimentos dominantes, a tristeza e o medo, reunindo um total de cerca de 70%.

Tabela 13

Sentimentos emergidos pelo conceito/acontecimento guerra: categorias de análise

Sentimentos	N.º Freq.	%
Tristeza	97	38,3
Medo	80	31,6
Curiosidade	20	7,9
Raiva	16	6,3
Espanto	10	4,0
Preocupação	10	4,0
Alegria	8	3,2
Compaixão	8	3,2
empatia	3	1,2
Coragem	1	0,4
Total	253	100,0

Nota: Q1. Cálculos da autora.

Num segundo nível, distante, com um total superior a 14%, encontramos a curiosidade e a raiva.

Em síntese, e tendo por referência os objetivos específicos definidos para este estudo, no âmbito do 2.º CEB, consideramos serem dominantes as seguintes ideias:

- os alunos revelam capacidade em identificar acontecimentos narrados numa fonte histórica, mas revelando dificuldade em fazer inferências, operação que exige níveis cognitivos mais elevados;
- o conceito de guerra é associado à ideia de conflito, sendo relevante a centralidade que atribuem aos impactes humanos que dela resultam e aos quais associam as ideias de “dor” e “morte”;
- a atribuição de um valor mais negativo quando se trata de uma guerra civil, aproxima as representações dos alunos, sobre a guerra, de questões de carácter mais emocional e relacional;

- a guerra encontra-se claramente associada à ideia de paz, como um valor/sentimento a preservar, reconhecendo unanimemente não ser este o caminho para a resolução de conflitos;
- os sentimentos que se encontram maioritariamente presentes quando estudam um conflito é o de “medo”, “tristeza” e a “raiva”, aos quais associam, em terceiro lugar, a “curiosidade”.

6.2. Resultados questionário 2 e 3 (Q2 e Q3) (1.º CEB e 2.º CEB)

No que concerne o segundo/terceiro questionário, reunimos os resultados de ambos os ciclos, de forma a poderem ser realizadas breves análises comparativas. Como primeiro comentário, podemos adiantar que as tendências registadas no 1.º CEB se mantêm no 2.º CEB, com pequenas variações.

O primeiro objetivo que pretendemos dar resposta através deste questionário foi o **OE6** – *Analisar a conceção de futuro em alunos do 1.º CEB e 2.º CEB*. Damos resposta a este objetivo através das perguntas 1-4 (Tabela 14).

Tabela 14

Identificação da mensagem da imagem apresentada: categorias de análise

O que vê na imagem...	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º alunos	%	N.º alunos	%	N.º alunos	%
Anúncio...	42	77.8	18	72.0	60	75.9
Notícia	12	22.2	4	16.0	16	20.3
Não sei	0	0.0	3	12.0	3	3.8
TOTAL	54	100	25	100	79	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Através destes resultados, compreende-se que a maioria dos alunos, em ambos os ciclos de ensino, identifica a imagem como um anúncio e não como uma notícia, o que revela capacidade de distinguir entre estes dois géneros textuais que têm intencionalidades diferentes. Assim, poderão ter compreendido que, uma vez que a

imagem indica que há algo que pode prever o seu futuro, esta não poderá ser uma notícia, pois não apresenta factos reais. Deste modo, as crianças revelam a capacidade, nesta situação, de mobilizar o pensamento crítico não deixando de ser surpreendente que o 1.º CEB tenha alcançado valores um pouco superiores ao 2.º CEB (mais 5,8%).

A questão seguinte permite aprofundar a anterior (Tabela 15). Cerca de 67% dos alunos do 1.º CEB afirma que os computadores não poderão adivinhar o futuro. Apesar da forte influência no nosso quotidiano, as crianças parecem conceber o futuro como fruto da ação imprevisível dos seres humanos, não podendo ser adivinhada/prevista informaticamente. Cerca de 28% responde não saber.

Tabela 15

Opinião sobre a capacidade de um computador prever o futuro: categorias de análise

Achas que um computador...	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%
Claro que não	36	66.7	14	56.0	50	63.3
Não sei	15	27.8	5	20.0	20	25.3
Poderá saber	3	5.6	4	16.0	7	8.9
Claro que sim	0	0.0	2	8.0	2	2.5
TOTAL	54	100	25	100	79	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Os valores dos alunos do 2.º CEB são semelhantes, revelando as mesmas tendências: 56% também afirma “Claro que não” à possibilidade de os computadores poderem adivinhar o futuro. No entanto, há distinções a referir: há uma menor percentagem de alunos que afirma que o computador não prevê o futuro (-11% do que o 1.º CEB), e menor percentagem de alunos a não saber responder (-7,8% do que o 1.º CEB). Note-se ainda que, no 2.º CEB, ao contrário do 1.º, alguns alunos (num total de 24%) pensam que o computador poderá saber/sabe como será o futuro.

Através da pergunta sobre a possibilidade de conhecer o futuro (Tabela 16), podemos afirmar que a grande maioria dos alunos, de ambos os ciclos (93,7%), reconhecem que não é possível saber como o futuro será, pois o mesmo é incerto. Estes resultados contribuem para clarificar as respostas às duas questões anteriores.

Tabela 16

Opinião sobre quem sabe como será o futuro: categorias de análise

Podemos saber como será o futuro?	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%
Não sabemos...	51	94.4	23	92.0	74	93.7
Só os cienti...	3	5.6	1	4.0	4	5.1
Não sei	0	0.0	1	4.0	1	1.3
Já está deci...	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	54	100	25	100	79	100.0

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Apenas uma reduzida percentagem dos alunos, 5,6% no 1.º CEB e 4% no 2.º CEB, acreditam que os cientistas poderão prever o futuro. Nenhum aluno considera que o futuro já está decidido.

Sobre quem "decide" o nosso futuro (Tabela 17), as respostas indicam que os alunos creem que o futuro depende da ação de todos os seres humanos (67,1%). Esta ideia apela à capacidade de os seres humanos agirem na sociedade, pois o futuro depende de cada um de nós. Outra parte significativa dos alunos (29,1%) considera que ninguém decide o futuro. Tal pode ser também interpretado como “todos” termos a capacidade de decidir sobre o seu futuro. Interpretando assim estas respostas, mais de 96% dos alunos reconhecem a imprevisibilidade do futuro, a qual depende da ação dos seres humanos.

Posto isto, dando resposta a este OE, podemos inferir que os alunos de ambos os ciclos concebem o futuro como incerto, assim como evidenciam o facto do mesmo se construir pela ação dos sujeitos na história.

Tabela 17

Opinião sobre quem decide como será o futuro: categorias de análise

Quem decide como será o futuro?	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%
Todas as pessoas	39	72	14	56.0	53	67.1
Ninguém	15	28	8	32.0	23	29.1
Políticos	0	0	2	8.0	2	2.5
Pessoas ricas	0	0	1	4.0	1	1.3
TOTAL	54	100	25	100	79	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

No que diz respeito ao **OE7 – Reconhecer a capacidade dos alunos de antecipar/intervir no futuro** – focuemo-nos nas respostas das perguntas 7 e 8 (Tabelas 18 e 19).

Tabela 18

Opinião sobre como será o futuro, concretamente a cidade/vila onde o aluno habita: categorias de análise

Como achas que será a tua vila...?	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%
3.ª - modernidade	39	68.4	19	82.8	58	75.5
2.ª - natureza	9	15.8	2	8.7	11	12.2
4.ª - poluição	9	15.8	1	4.3	10	10.1
1.ª - tribo	0	0.0	1	4.3	1	2.2
TOTAL	57	100	23	100	80	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Quando questionados como seria a vila/cidade onde moram no futuro, a maioria (75,5%) projetou no futuro os espaços urbanos onde vive, ilustrados na 3.ª imagem (Tabela 18).

No total alcançado nos dois níveis de ensino, é interessante identificar uma percentagem semelhante (12,8% e 10,1%) entre as crianças que se deslocam para uma visão idílica de regresso à natureza e para uma visão pessimista do futuro, no qual o espaço urbano é dominado pela poluição.

Já na questão sobre como será o futuro (Tabela 19), 40,2% dos alunos assumem não saber. Tal é coerente com uma noção de futuro imprevisível já identificada noutras respostas. É igualmente de sublinhar uma visão de esperança em relação ao futuro, de cerca de 34,7% dos alunos, superior aos que indicam que será pior (17,4%) ou igual (7,6%).

Tabela 19

Perceção sobre como será o futuro: categorias de análise

Como achas que será o futuro?	1.º CEB		2.º CEB		Total	
	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%
Não sei	24	44.4	9	36.0	33	40.2
Melhor	18	33.3	9	36.0	27	34.7
Pior	6	11.1	6	24.0	12	17.6
Igual	6	11.1	1	4.0	7	7.6
TOTAL	54	100	25	100	79	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

A diferença mais significativa entre os dois ciclos, que é digna de notar, encontra-se nas respostas dos alunos no 2.º CEB que perspetivam que o futuro seja pior (cerca de 24%) quando os alunos do 1.º CEB se ficam pelos 11%. Esta diferença revela, talvez, uma maior consciência, por parte dos alunos mais velhos, dos acontecimentos mais lamentáveis que vivemos atualmente, com a invasão da Ucrânia, a qual foi motivo de algum debate e reflexão na sala de aula. A esta ideia, acresce também o facto dos alunos do 2.º CEB estarem numa fase de início da sua adolescência, questionando mais facilmente a realidade que os cerca.

O OE8 é *Identificar as emoções dos alunos quando confrontados com a reflexão sobre o seu próprio futuro desejado/possível*, o que foi possível através das perguntas 5 e 9 (Tabelas 20, 21, 22).

Tabela 20

Sentimentos que emergem quando as crianças pensam no futuro: categorias de análise

Como te sentes ao pensar no futuro?	1.º CEB		2.º CEB		Totais	
	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%
Muito bem	30	52.6	10	40.0	40	48.8
Não sei	15	26.3	2	8.0	17	20.7
Que medo	6	10.5	10	40.0	16	19.5
Indiferente	3	5.3	2	8.0	5	6.1
Que pena	3	5.3	1	4.0	4	4.9
Aborrecido	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	57	100	25	100	82	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Estes valores vão ao encontro dos resultados já apresentados: as crianças encaram o futuro com otimismo (48,8%), mas também com alguma com incerteza (20,7%). Contudo, o positivismo prevalece. No entanto, é de sublinhar que uma percentagem significativa de referências recupera o sentimento de medo (10,5% no 1.º CEB e 40% no 2.º CEB) sobre o que poderá estar por vir. Outra diferença significativa entre ciclos é a redução da resposta “não sei” do 1.º CEB, que atinge 26,3%, para o 2.º CEB (8,0%).

Na tabela 21, são apresentados os desejos que as crianças manifestam ter em relação ao seu futuro.

No conjunto dos dois ciclos desejo de garantir melhores condições sociais é muito elevado: 70,9% aponta para as condições materiais, com destaque para a “profissão”, e 9,3% para aspetos de carácter social. Os sentimentos são a 2.ª categoria mais frequente, correspondendo a cerca de 10% das referências dos alunos, com destaque para o “ser feliz”.

Tabela 21*Desejos para o seu futuro: categorias de análise*

Categorias	Desejos	1.º CEB			2.º CEB			Totais	
		N.º Freq.	N.º Categoria	%	N.º Freq.	N.º Categoria	%	N.º Categoria	%
Condições materiais	profissão	41	71	65.7	36	51	79.1	122	70.9
	riqueza e bens materiais	16			9				
	ser famoso/conhecer famosos	7			4				
	ter experiencias/viajar	6			2				
	usar maquilhagem quando quero	1							
Manifestação de sentimentos	ser feliz	9	12	11.1	3	5	6.3	17	9.9
	divertir-me na minha profissão	1			1				
	ser simpática	1			1				
	paz	1							
Condições sociais	ter filhos/família	8	12	11.1	3	4	7.8	16	9.3
	viver no campo	2							
	ter amigas	1							
	ter animais	1			1				
Valores	saúde	3	8	7.4		3	4.7	11	6.4
	viver uma boa vida	2							
	o mundo ser melhor	1			1				
	ajudar os outros	1			2				
	igualdade	1							
Investimento no estudo	boas notas	4	5	4.6	1	1	1.6	6	3.5
	estudar	1							
	TOTAL	108	108	100.0	64	64.0	100	172	100.0

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Os desenhos efetuados pelos alunos acerca do seu futuro desejado (Anexo N e O), apesar de não constarem nesta apresentação, confirmam a tabela acima apresentada: maioritariamente, os alunos desenharam-se a exercer uma profissão, por exemplo, jogador de futebol ou veterinário.

Quanto às ações necessárias para concretizar os desejos já referidos (Tabela 22), 60,3% das referências reconhecem a importância de estudar, esforçar-se e realizar um trabalho de qualidade para atingir os fins que mais desejam. Já 23,5% das referências aponta para dimensões relacionadas com o respeito por diferentes valores, como a bondade e a solidariedade.

Tabela 22

Ações que a criança julga necessárias para obter o futuro que deseja: categorias de análise

Categorias	Fazer	1.º CEB			2.º CEB			Totais	
		N.º Alunos	N.º Alunos Categoria	%	N.º Alunos	N.º Categoria	%	N.º Categoria	%
Investimento no estudo	Estudar/trabalhar/ser bom no que se faz	38	39	51.0	43	43	72.0	82	60.3
	ser competitivo	1							
Valores	ajudar os outros/ser boa pessoa	13	23	30.0	3	9	15.0	32	23.5
	fazer coisas que me fazem feliz/estar com pessoas que me fazem feliz	6			3				
	ser saudável	2							
	cuidar do ambiente	1			3				
	adotar animais	1							
Condições sociais	formar família	8	9	12.0	4	4	7.0	13	9.6
	ganhar confiança dos pais	1							
Condições materiais	poupar dinheiro	2	5	7.0	2	4	7.0	9	6.6
	experiências (viajar, etc)	2			2				
	pedir ajuda	1							
TOTAL		76	76	100	60	60	100	136	100.0

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Deste modo, pode afirmar-se que, maioritariamente, os alunos se sentem bem relativamente ao futuro, desejando exercer uma profissão adequada aos seus interesses. Este último fator evidencia o papel das emoções na perspetiva de futuro: as crianças desejam fazer algo que apreciam e que lhes permita sentirem-se feliz. Para isso, reconhecem a importância do empenho na escolaridade e muitos até referem a relevância de entrar na faculdade. Uma última nota para a percentagem das referências, que ultrapassa os 23%, que relacionam a concretização dos seus desejos com o respeito por determinados valores, nomeadamente o da solidariedade (ajudar os outros).

Por fim, temos o **OE9** – *Analisar a capacidade de manipular as noções básicas de tempo histórico (passado, presente e futuro) no 1.º CEB*. Encontramos resposta a este objetivo nas perguntas 6 e 10 (Tabelas 23 e 24).

Tabela 23

Perceção do tempo que, na opinião dos alunos, falta até à vida adulta: categorias de análise

Quanto tempo falta para seres adulto?	1.º CEB		2.º CEB		Totais	
	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%	N.º Alunos	%
Muito	45	83.3	22	88.0	67	85.7
Não sei/Depende	6	11.1	2	8.0	8	9.6
Pouco	3	5.6	1	4.0	4	4.8
Agora	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	54	100	25	100	79	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Os alunos, de ambos os ciclos, consideram que ainda falta bastante tempo para serem adultos (85,7%), pressentindo um certo distanciamento face à sua maioria, o que revela estarem a viver um processo de construção da noção de tempo que lhes permite melhor manipular as conceções de presente e futuro e, consequentemente, de passado (Tabela 23).

Porém, 63,9% admite que o futuro começa agora, ou “no próximo segundo”. Contudo, 27,1% considera que o futuro apenas se inicia quando forem mais velhas (Tabela 24).

Tabela 24

Opinião sobre quando começa o futuro: categorias de análise

Quando começa...	1.º CEB		2.º CEB		Totais	
	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%	N.º Freq.	%
Agora	28	77.8	8	50.0	36	63.9
Quando for mais crescido	6	16.7	6	37.5	12	27.1
Quando eu quiser	2	5.6	1	6.3	3	5.9
Quando protegerem o planeta	0	0.0	1	6.3	1	3.1
TOTAL	36	100	16	100	52	100

Nota: Q2/Q3. Cálculos da autora.

Estas respostas permitem várias interpretações que nos obrigam a refletir sobre o modo como os alunos caracterizam as noções de tempo, em particular, as concepções de presente e futuro, se encontram em construção. Apesar de reconhecerem ainda faltar muito tempo para serem adultos (Tabela 23), quando confrontados com a necessidade de identificar o momento em que começa o futuro, a maior parte, cerca de 64%, refere o “agora”, isto é, o futuro começa no presente. Outros, 27,1%, associam a sua fase de adultos ao começo do futuro.

Em síntese, e tendo por referência os objetivos específicos relacionados com os Q2 e Q3 podemos sublinhar as seguintes ideias:

- os alunos consideram o futuro como algo imprevisível, não se deixando influenciar pelo poder que os computadores hoje exercem no nosso quotidiano;
- a decisão de como poderá ser o futuro encontra-se nas mãos dos seres humanos, hoje;

- o futuro é projetado pelos alunos a partir da realidade que conhecem, mas com abordagens, ainda que marginais, que se aproximam de um futuro mais pessimista (poluição) ou mais idílico (regresso à natureza);
- o futuro é encarado com otimismo moderado, insistindo na incerteza, à qual associam o sentimento de medo;
- o futuro desejado está claramente associado à necessidade de reunir melhores condições sociais, com particular ênfase para as questões profissionais, o que se confirma com a aposta no esforço em investir no estudo; esta ideia é acompanhada pela importância que os alunos atribuem ao respeito por valores, como a solidariedade, para concretizar o futuro que desejam;
- cerca de 64 % assinala que o futuro começa “agora”, projetando a ação do presente na construção do futuro;
- todavia, assinalam-se algumas tendências contraditórias sobre a manipulação dos tempos históricos entre presente e futuro, o que é natural quando estamos perante alunos numa faixa etária entre os 9 e os 11 anos, fase em que estas noções temporais se encontram ainda em construção.

7. CONCLUSÕES

Finda a apresentação de resultados, importa elaborar algumas conclusões gerais, tendo por referência, num primeiro momento, o objetivo geral e problemática definidos. As últimas palavras servem para fazermos uma breve menção aos constrangimentos encontrados durante a realização do estudo.

Relembramos o **objetivo geral** definido: *compreender de que modo as emoções e os sentimentos se relacionam com o desenvolvimento do pensamento histórico, podendo ser facilitadores ou inibidores da compreensão da realidade social em que vivem, hoje, próxima ou distante.*

Os resultados obtidos mostraram que as crianças mobilizam os seus sentimentos e emoções quando estão perante o exercício de analisar e refletir sobre determinados acontecimentos e personagens históricos. Para além de os terem associado à análise de fontes históricas, fizeram-no quando relacionaram o conceito de guerra ao impacto humano que ela implica, valorizando as ideias de “dor” e morte” e considerando que a guerra civil é a pior de todas as guerras, justificando esta ideia com fatores de carácter emocional e relacional.

Os sentimentos e valores dos alunos também sobressaíram da reflexão sobre o conflito (medo, tristeza e raiva), ajudando-os a posicionar-se de uma forma crítica em relação à guerra. Neste mesmo sentido, encontramos ainda a recusa em aceitar a guerra como forma de resolver os conflitos.

Mas, a construção do pensamento histórico, uma das grandes finalidades do ensino e aprendizagem do Estudo do Meio (1.º CEB) e da disciplina de HGP do 2.º CEB, implica também promover o desenvolvimento das principais categoriais temporais associadas à noção de tempo histórico: passado, presente e futuro. Nesta dimensão, podemos sublinhar como os alunos, perante o desafio de conceber o seu futuro, mobilizam também fatores de carácter emotivo, como o medo, o receio e a incerteza que decorrem, fundamentalmente, da imprevisibilidade que atribuem ao futuro.

Deste modo, em poucas palavras, podemos afirmar que as emoções influenciam o processo de construção do seu pensamento histórico. Isto significa que os alunos não encaram os factos e personagens históricos de uma forma imparcial, mas mobilizam o

que sentem (a sua perceção da realidade e o lado emotivo que com ela transportam) quando, perante o desafio de refletir sobre os acontecimentos que se encontram a viver, são levadas a analisar o passado (factos, personagens, processos...). Assim, aprender sobre o fenómeno da guerra não tem somente uma componente cognitiva, mas traz à superfície uma série de sentimentos e interrogações humanas que influenciam a aprendizagem. Parece-nos mais fácil recordar um conceito/conhecimento que provoca um sentimento em nós, sobretudo se este for marcante, como acontece com o conceito de guerra (principalmente se fizer parte do nosso quotidiano, como hoje acontece). Por outro lado, este estudo ajuda-nos a perceber como o conceito de “imparcialidade” deve ser equacionado, com cuidado, quando estamos perante fenómenos que exigem a cada um de nós uma tomada de posição, decorrente da nossa condição de cidadãos, em Portugal, na Europa e no Mundo.

Está assim lançada a ponte para a segunda premissa do nosso objetivo geral. A capacidade dos alunos mobilizarem os sentimentos e as emoções para analisar o passado, com os olhos no presente, está também presente quando ensaiam uma projeção do presente no futuro.

As respostas dos alunos mostram compreender que o futuro não é algo distante e longínquo, mas que está *just around the corner*. Muitos até mencionaram que o futuro já começou. Esta noção temporal, visível nos alunos de ambos os ciclos, permite-nos avançar, com confiança, para o debate sobre o futuro nas aulas do domínio das Ciências Sociais, estratégia considerada relevante pelos autores de referência que nos ajudaram a fundamentar o quadro teórico que está na base deste estudo.

Recordemos como os resultados nos indicam que os alunos conseguem antecipar o futuro, imaginando grandes cidades metropolitanas, repartindo-se depois entre o idílico e a “catástrofe”, mas partindo, maioritariamente, da realidade que vivem no presente. Isto não impede que, na expressão dos seus sentimentos, alguns alunos revelem medo do que está por vir, talvez motivados pela dificuldade em compreender o mundo atual, pelas condições socioeconómicas pouco favoráveis em que alguns alunos vivem, ou, como defendido pelos teóricos mencionados, por estarem ainda na fase inicial do processo de construção destas noções do tempo histórico (Alves, 2020).

O desafio perante a concepção de futuro leva os alunos a revelarem competências de reflexão crítica sobre o presente, recusando um futuro determinado pela tecnologia, mas reservando para os seres humanos a capacidade de decidir. Um futuro imprevisível pode ser interpretado como um futuro que as comunidades humanas constroem no presente e é esta noção de livre arbítrio que coloca nas nossas mãos, enquanto cidadãos, a responsabilidade de transformar o nosso presente (i) no futuro que vamos viver e (ii) no passado que vamos estudar nesse futuro.

Posto isto, resta-nos refletir sobre a **problemática** concebida para este estudo: *As interrogações do presente e as emoções que estas envolvem contribuem para a compreensão do passado, a análise crítica do presente e a perspetivação do futuro.*

Após a análise dos resultados apresentados, podemos inferir que as emoções das crianças são mobilizadas na compreensão do passado, ajudando-as a analisar e a refletir sobre os acontecimentos históricos e as suas implicações. Assim, sentindo “dor” e “medo”, podem melhor compreender a imagem de um país dividido numa guerra civil e perspetivar o desejo coletivo de paz. De igual forma, as emoções que emergem do presente, como as que são despoletadas pela pandemia e/ou pela invasão da Ucrânia, a título de exemplo, poderão ajudar os alunos a compreender as decisões políticas internacionais e o impacto das mesmas no seu dia a dia.

Este estudo mostrou que as crianças de ambos os ciclos do EB foram não só capazes de identificar os sentimentos que surgiram durante o seu processo de análise e reflexão acerca da História, como de expressá-los. Consideramos que este trabalho do foro emocional poderá ajudá-las a compreender melhor os conteúdos e a refletir criticamente sobre eles. De igual forma, poderão estabelecer uma relação mais próxima, porque também emotiva, com os conteúdos, dando lugar a aprendizagens mais significativas.

Este estudo clarificou que as emoções podem ser mobilizadas para o ensino e aprendizagem da História de forma a desenvolver competências para uma cidadania ativa. Isto porque as crianças revelaram-se capazes de se colocar no lugar do outro, quando lhes foi proposta a reflexão sobre os seus sentimentos se estivessem numa determinada situação que ocorreu no passado. Este exercício poderá ser transposto para o presente, ajudando os alunos a desenvolver competências de empatia e valorização do Outro e de

pensamento crítico. Como foi sobejamente sublinhado na fundamentação teórica, o desenvolvimento emocional melhora estas competências (Brackett et al., 2010; Durlak et al., 2011, citados por Alzina & Navarro, 2018), o que reforça a importância de ser trabalhado na escola. Por sua vez, estas competências são fundamentais na formação cidadã (que deve estar no centro do ensino das Ciências Sociais) e na construção de uma perspectiva de futuro na sala de aula (*Quem quero/queremos ser?*).

Ainda quanto à perspetivação do futuro, foi claro que os desejos dos alunos, motivados pelas suas emoções, constituíram a base da visão de si próprios no futuro. Os alunos revelaram ter propósitos profissionais e sociais, motivados pelos seus gostos e interesses pessoais, mas sem colocarem de parte a necessidade de respeitarem princípios e valores, algo que deve ser tido em conta no trabalho a desenvolver na sala de aula. É através desses propósitos que construirão as suas vidas e a sociedade na qual estão inseridos. Adicionalmente, concluímos que a modernidade que se observa hoje, nomeadamente tecnológica, não influencia de forma determinante a sua visão de futuro, não deixando de o perspetivar como um lugar inovador e industrializado, partindo do conhecimento da sua própria realidade. Desta forma, as interrogações e vivências do presente facilitaram a construção da sua perspetiva sobre o futuro. Assim, os alunos compreendem que o futuro é imprevisível e que nem a tecnologia poderá saber o que acontecerá.

Não obstante a complexidade que envolve a análise das respostas dos alunos que temos vindo a ensaiar neste estudo, nem sempre lineares e coerentes, podemos inferir que as vivências dos alunos, expressas nas interrogações que nos colocaram na sala de aula sobre a atual conjuntura internacional (pandemia e guerra), e os seus sentimentos podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e a consolidação da noção de tempo histórico, em particular, das categorias temporais de passado, presente e futuro e, indo mais longe, para a construção de uma cidadania crítica, direcionada para a transformação social.

No que se refere aos **constrangimentos** encontrados, é de referir que o presente estudo foi realizado num período muito limitado em tempo. A amostra recolhida está longe de nos permitir realizar generalizações que seriam, a todo o título, abusivas. Contudo, foi um estudo muito enriquecedor que nos ajudou a refletir sobre o papel das

emoções e dos sentimentos na construção do pensamento histórico e na formação de uma consciência cidadã, obrigando-nos a questionar a nossa prática docente.

Por outro lado, importa sublinhar que optámos por centrar este estudo num tema que é ainda embrionário no campo da Didática das Ciências Sociais. Há por isso um longo caminho a percorrer. Aceitámos esse desafio e este foi o nosso modesto contributo para reconhecer o papel que as “emoções” e o “futuro” desempenham na nossa prática de professores do campo das Ciências Sociais, no 1.º e no 2.º CEB.

8. REFLEXÃO FINAL

Findo este percurso formativo e investigativo, importa refletir sobre os contributos do mesmo no meu crescimento profissional e pessoal. Importa ter em conta que esta ação “leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., p. 130), sendo, por isso, uma atividade fundamental para um professor.

Primeiramente, gostaria de expor as aprendizagens que efetuei no âmbito dos dois estágios curriculares efetuados, no âmbito da PES II e descritos no início deste documento. Pelo facto de terem sido práticas em contextos socioeconómicos tão distintos, e ainda de terem ocorrido em ciclos diferentes, foram experiências extremamente diversificadas e enriquecedoras.

No estágio do 2.º ciclo, desenvolvi uma maior capacidade de gestão de tempo, que era finito nas nossas aulas pontuais. Desenvolvi também um cuidado especial em motivar os alunos para a aprendizagem, partindo dos seus conhecimentos e indo ao encontro dos seus interesses, evitando a indisciplina e o abandono escolar. Em Português, aprendi a importância de planificar minuciosamente cada aula, antecipando questões e quaisquer constrangimentos, e em HGP, e de interligar os conteúdos aos recursos que dispomos no património. Constatei, igualmente, que trazer relíquias (vestígios do passado) para a sala de aula e usar as tecnologias contribui para cativar a atenção dos alunos e favorecer o sucesso escolar.

Nesta escola, cresci também enquanto pessoa, ao encontrar-me com tantas culturas, nacionalidades e, sobretudo, histórias de vida, que não esquecerei. Também foi inesquecível o acolhimento com o qual fomos recebidas, aceitador da diferença e da autenticidade que cada um traz dentro de si. Perante a marcante diversidade cultural presente neste espaço, este estabelecimento consolidou em mim a necessidade de respeitar sempre o Outro, cujas ações são moldadas por vivências que desconheço. E, deste modo, de amar e cuidar de cada criança sem olhar a expectativas, mas aceitando-a como é: única e com um potencial infindável.

Por outro lado, o estágio do 1.º ciclo ofereceu-me um contacto próximo com as metodologias ativas de aprendizagem, que ao longo de todo o curso ansiei por conhecer

na prática. Foi uma oportunidade determinante na minha visão pedagógica, que ficou marcada pelas competências que verifiquei estarem tão bem desenvolvidas nos alunos a quem foi possibilitada a comunicação, a liberdade, a autonomia e o sentido de comunidade. Acreditando nas vantagens deste método, gostaria de incorporar o que aprendi, sempre que possível, na minha prática futura. Sendo um contexto de ensino completamente inovador, posso afirmar que aprendi algo todos os dias. Outro aspeto que contribuiu para a minha preparação profissional foram as constantes interrogações do professor cooperante acerca do que era realizado a cada dia, que maturaram a minha perspetiva sobre como gerir o processo de ensino e aprendizagem. Compreendi também a relevância (i) de ter uma equipa multidisciplinar presente em sala de aula, (ii) da diferenciação pedagógica e (iii) do papel ativo que os alunos podem (e devem) ter. Foi também um estágio onde se destacou a importância de nos orientarmos para aprendizagens de qualidade, em detrimento de resultados (Perry et al., 2007), sendo que nesta escola não se atribuem notas.

A um nível mais pessoal, tomarei como exemplo a dedicação interminável do docente titular, a sua forma de comunicar com os alunos e a sua atenção aos pormenores. Este estágio fez-me questionar acerca de tudo o que achava que sabia, e mostrou-me como tenho um longo caminho de formação contínua pela frente. Existem inúmeras metodologias, estratégias e conhecimentos por descobrir. Mas a aprendizagem mais significativa deste método em concreto foi a de: aprender com as crianças, ouvi-las, cooperar com elas e a deixá-las guiarem o processo.

O término destas experiências complementares, tornou claras as características específicas de cada ciclo. Saber o percurso anterior dos meus futuros alunos do 2.º ciclo e/ou saber para o que preparo os meus alunos do 1.º ciclo foi uma aprendizagem crucial.

O final destes estágios foi também o início de um processo de investigação exigente, mas imprescindível. Considero que me ajudou a tornar-me numa professora mais reflexiva, curiosa, organizada, crítica e, fazendo referência ao tema do estudo, capaz de gerir as suas emoções. Aprendi, igualmente, a resolver problemas, a analisar e tratar dados, assim como a comunicá-los. Foi um percurso trabalhoso, num curtíssimo período de tempo, o que colocou à prova inúmeras competências. Implicou também o domínio de

outros *skills*, como o *Excel*, que serão úteis não só no desempenho da minha carreira profissional, como em futuras investigações.

Porém, para mim o maior contributo deste caminho investigativo foi a possibilidade de aprender com um professor orientador, no meu caso, recebendo um verdadeiro exemplo do que é ser-se professor. Para além deste nível relacional, pude aprender com todo o conhecimento que possui, e ainda experienciar os benefícios da cooperação e do trabalho em equipa no alcançar de qualquer objetivo educativo. O trabalho que realizámos juntos lembrou-me da Teoria do Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que mostrou como uma criança, com o apoio dos pares/professor pode ir mais longe. Por vezes senti-me essa criança, constantemente a superar-se e a melhorar com a ajuda e a perspetiva do professor orientador. Desejo agora retribuir e reproduzir o trabalho que foi desenvolvido comigo com os alunos que me forem confiados.

Outro aspeto que muito me agradou neste processo foi a satisfação de poder contribuir, ainda que humildemente, para o conhecimento na área da educação e da psicologia educacional – áreas às quais gostaria de me dedicar ao longo da vida, e que cujas descobertas julgo serem essenciais para a prática docente.

Concluo este trabalho investigativo convicta de que o meu caminho enquanto professora/educadora/pedagoga, será repleto de outras investigações e experiências de formação, numa constante e contínua procura de **questionar** e **melhorar** a minha prática de ensino. Isto é só o início!

REFERÊNCIAS

- Alves, J. C. (2020). *A Noção de Tempo Histórico dos Alunos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132575/2/447020.pdf>
- Alzina, R., & Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705>
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Paralelo Editora, LDA.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios - Segundo Bolonha* (3.^a ed.). Pactor.
- Biesta, G., & Boqué, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 31-41. <http://hdl.handle.net/11162/178705>
- Campos, A. (2019). *Conflitos entre crianças e desenvolvimento moral na perspectiva de professores dos primeiros anos do ensino fundamental*. [Dissertação de mestrado, Instituto De Psicologia da Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37415>

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto - aprendizagem*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7564>
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 43 (5), 12-36. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_43/2012_em43_ccorreia_projetos_pg12.pdf
- Demetriou, H., & Wilson, E. (2009). Synthesising affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology of Education* 12 (2), 213-232. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9075-x>
- Dias, A. (2019). *Praticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años) - Estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa*. [Dissertação de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/217142>
- Dias, N., & Gato, M. (2017). *Imigração, cidadania e políticas públicas: a língua como fator de integração*. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15913/1/DINAMIA_WP_2017-06.pdf
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

- Direção Geral de Educação (Ed.). (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ensino básico. <https://bit.ly/34WhpoR>
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57.
- Ferin, I. (Coord.). (2009). *Imigração, diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural na Imprensa e na Televisão: 2008*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://www.erc.pt/documentos/LivroImigracao.pdf>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 365-384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Freud, S. (2015). *O futuro de uma ilusão* (2.^a ed.). Imago.
- Gomes, A. (2021). *O abraço entre as emoções e o ensino da História*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/135041/2/484321.pdf>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In Alves, M; Azevedo N. (2010), *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?*. Alianza Editorial.

- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º ciclo do Ensino Básico. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje* (pp. 415-448). Climepsi.
- MacMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (5.ª ed.). Longman.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Ministério da Educação (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo - Monodocência Coadjuvação*.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Movimento da Escola Moderna (2021). *Sintaxe do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*.
<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/sintaxemodelo2022.pdf>
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel.
- Pagès, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través de distintos currículos. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.

- Pereira, L. (2015). “*Asas ou Gaiolas?*” *Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia*. Repositório aberto da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81007>
- Perry, K., Donohue, K., & Weinstein, R. (2007). Teaching practises and the promotion of achievement and adjustment in the first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292.
- Pires, R. (2012). O problema da integração. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, 55-87.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.). Gradiva.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3^a série), 27-30.
- Sánchez, D., & Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/e-book_simposio_vf_01_20202_compressed.pdf
- Sant, E., & Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. In Nicolás de Alba Fernández, Francisco García Pérez & Antoni Santisteban Fernández, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 363-372). AUPDCS.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.

- Santisteban, A. (2007). Investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. In Enseñanza de las ciencias sociales. Universitat Rovira i Virgili. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2313288.pdf>
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267.
- Santos, C. (2013). *A transição escolar do 1.º para o 2.º Ciclo: implicações a nível do rendimento académico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/637>
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/35806>
- Siman, L. (2005). A Temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In Vera Lúcia Rossi & Ernesta Zamboni, *Quanto Tempo o Tempo Tem!* (pp. 109-143). Alínea Editora.
- Solé, M. (2009). *A história no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10153>
- Shield, B., & Dockrell, J. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. In *The Journal of the*

Acoustical Society of America, 123 (1), 133–144.
<https://doi.org/10.1121/1.2812596>

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicología educacional*. Nova Iorque: Mc.Graw Hill.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

| ' ' | | ' '

ANEXO A - Exemplo de um recurso traduzido (poema)

Na máquina do tempo	In the time machine
Ah, se eu pudesse andar na máquina do tempo! Partia o despertador. Só saía ao meio-dia para a escola que abria às oito da manhã, sem a mamã se chatear...	Ah, if only I could ride in the time machine! I would break the alarm clock. I would only leave at noon to the school that opened at eight in the morning, without mommy getting upset...
Ah, se eu pudesse andar na máquina do tempo! Correndo para trás para caçar um dinossauro pequeno que seria o meu cão. Pois grande, francamente, metia medo...	Ah, if only I could ride in the time machine! Running backwards to hunt a small dinosaur that would be my dog. Well, big, frankly, it would be scary...
Ah, se eu pudesse andar na máquina do tempo! Ia para distantes planetas, que estão por descobrir. Onde eu ia...	Ah, if only I could ride in the time machine! I'd go to distant planets, that have yet to be discovered. Where I would go...
Quando eu puder andar na máquina do tempo, vou convidar-te para também passear, E se tiveres coragem, será longa a viagem... Onde queres vir comigo? Vai pensando, amigo...	When I can ride in the time machine I will invite you to take a ride, too, And if you have the courage, it will be a long journey... Where do you want to come with me? Think it over, friend...
Luísa Ducla Soares, <i>A cavalo do tempo</i> , porto civilização Editora, 2003	

ANEXO B - Exemplo de recurso de origem internacional (conto da Ucrânia)

O pássaro de Fogo e o Lobo

Conto da Ucrânia - 1972

Era uma vez um rei que tinha três filhos: dois sensatos e um tolo. Certo dia, estes pedem ao pai que os deixe viajar pelo mundo para conhecerem outros reinos.

-Escolham os vossos cavalos e partam para a aventura! – disse o rei.

Já nos estábulos, os dois mais velhos escolhem cavalos belos e o mais novo opta pelo mais feio. Os irmãos começam a viagem juntos, mas rapidamente se depararam com um caminho que desagua em três estradas. Curiosos, os irmãos notam que há inscrições no chão das mesmas. Quando se aproximaram para ler, veem várias indicações. Na primeira diz “Quem seguir por este caminho não vai ter fome, mas o seu cavalo terá!”. Na segunda é o contrário: “Quem seguir por este caminho terá um cavalo saciado, mas terá fome!”. O terceiro é ainda pior: “Quem seguir este caminho ficará sem cavalo, pois um lobo irá comê-lo.”

Posto isto, os irmãos separaram-se: o mais velho vai pelo primeiro caminho, o do meio pelo segundo e o mais novo pelo terceiro. O mais novo tinha cavalgado poucos minutos quando um lobo exclama:

-Desce do cavalo que vou comê-lo!

Não havia escolha. O rapaz desce do cavalo e desata a correr enquanto o lobo lhe devora a montada. Eis que, assim que o animal termina a sua refeição, grita em plenos pulmões:

-Monta-me e diz-me para onde queres ir!

O jovem responde:

-Leva-me onde quiseres, não tenho para onde ir.

The Firebird and the Wolf

Tale from Ukraine - 1972

Once upon a time, there was a king who had three sons: two wise and one foolish. One day, they ask their father to let them travel around the world to meet other kingdoms.

-Get your horses and go off to adventure! - said the king.

Once at the stables, the two older ones choose beautiful horses and the younger one chooses the ugliest. The brothers begin their journey together, but soon come across a path that leads to three roads. Curious, the brothers notice that there are inscriptions on the ground of the roads. When they approach to read, they see several directions. On the first it says, "Whoever follows this path will not go hungry, but his horse will!". In the second it is the opposite: "Whoever follows this path will have a sated horse, but he will be hungry!". The third is even worse: "Whoever follows this path will be without a horse, for a wolf will eat him."

That said, the brothers split up: the oldest goes the first way, the middle one goes the second way, and the youngest the third way. The youngest had ridden a few minutes when a wolf exclaims:

-Get off your horse, I'm going to eat you!

There was no choice. The boy gets off his horse and rushes off while the wolf devours his mount. Just as the animal finishes his meal, he shouts at the top of his lungs:

-Mount me and tell me where you want to go!

The young man replies:

-Take me wherever you want, I have nowhere to go.

Wandering aimlessly, the wolf takes the boy to a forest where there is a modest hut. As he

ANEXO C - Comparação dos níveis de leitura anteriores e posteriores à intervenção no 2.º CEB (turmas A e B)

Gráfico 1 - Comparação dos níveis de Leitura da turma A anteriores e posteriores à intervenção

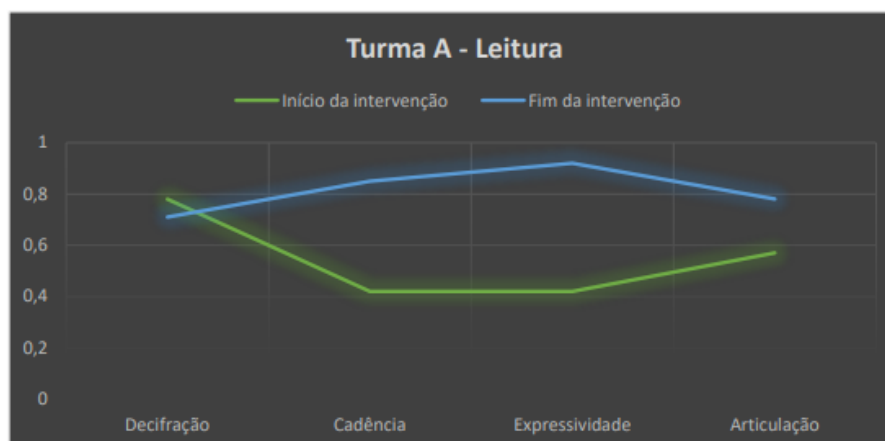
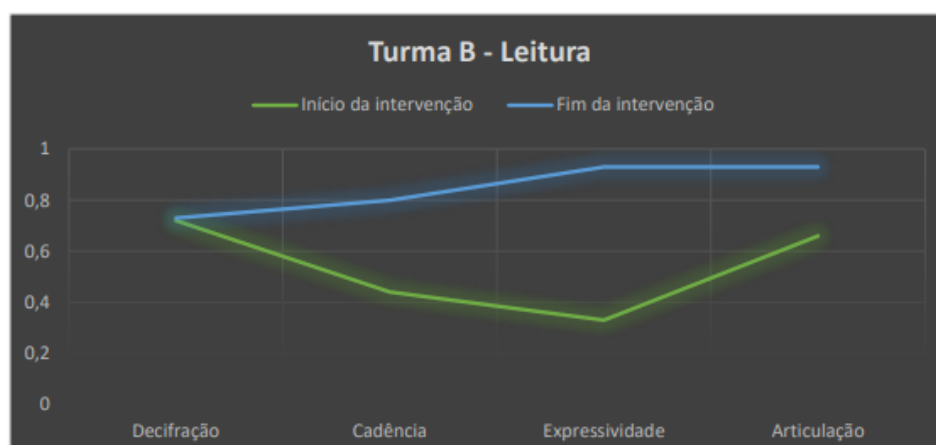


Gráfico 2 - Comparação dos níveis de Leitura da turma B anteriores e posteriores à intervenção



ANEXO D - Comparação dos níveis de escrita anteriores e posteriores à intervenção no 2.º CEB (turmas A e B)

Gráfico 3 - Comparação dos níveis de Escrita da turma A anteriores e posteriores à intervenção

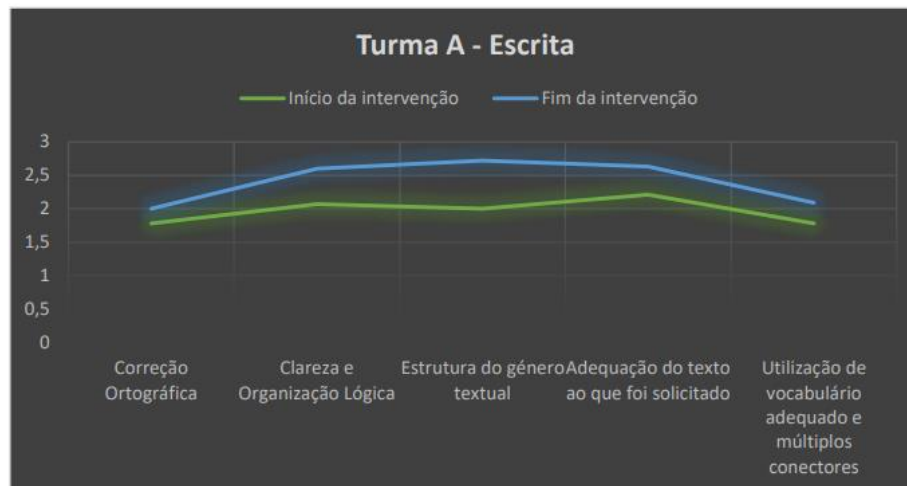
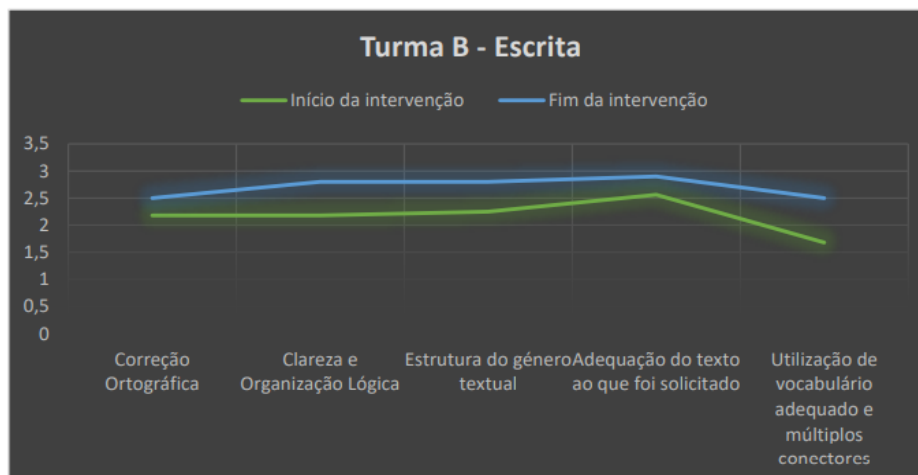


Gráfico 4 - Comparação dos níveis de Escrita da turma B anteriores e posteriores à intervenção



ANEXO E - Organização da sala



ANEXO F - Exemplo de uma das Oficinas - modelagem



ANEXO G - Trabalho de projeto





Trabalho de Projecto

Data: 3/2/2022

Nome dos elementos do Grupo: _____

Assunto a investigar:

Queijo

O que sabemos	O que queremos saber	Como vamos saber	Como vamos apresentar
○ Queijo é feito a partir das batidas do leite. ○ tal leite é feito da vaca, cabra etc...	• Como se faz o queijo? • Que tipos de queijo? • Que ingredientes se utilizam na fabricação do queijo? • Como se faz queijo atualmente? E antigamente? • Como se chamam as pessoas que fabricam o queijo? E uma profissão? • Temos de ter um curso? • O que é o queijo? • Qual é a origem do queijo?	Nós vamos investigar na Wikipédia, internet, livros, e vamos falar com especialistas.	Cartaz.

O que nós achámos

Sugestões dos nossos colegas

ANEXO H - Exemplo de um Plano do dia

Plano do dia 9 / 5 / 2022

O que vamos fazer

- Escrita de data e nome
- Apresentações (Gonzalo; _____)
- Apresentação da agenda semanal
- Inscrições para OFICINAS

10h

- Laboratório e TEA

Grupo 1

- Intervalo

11h30

- Laboratório e TEA
 - Restantes alunos - Grupo 2
- (?)
- Almoço

Ed. Física *

- Continuação da atividade de 1^{os} socorros. (~~mais de 1^{os} socorros~~)
- TEA? Dramatizações de situações de socorro?

* Provas de aferição

ANEXO I - Plano Individual de Trabalho



Plano Individual de Trabalho

Nome _____ de _____ até _____

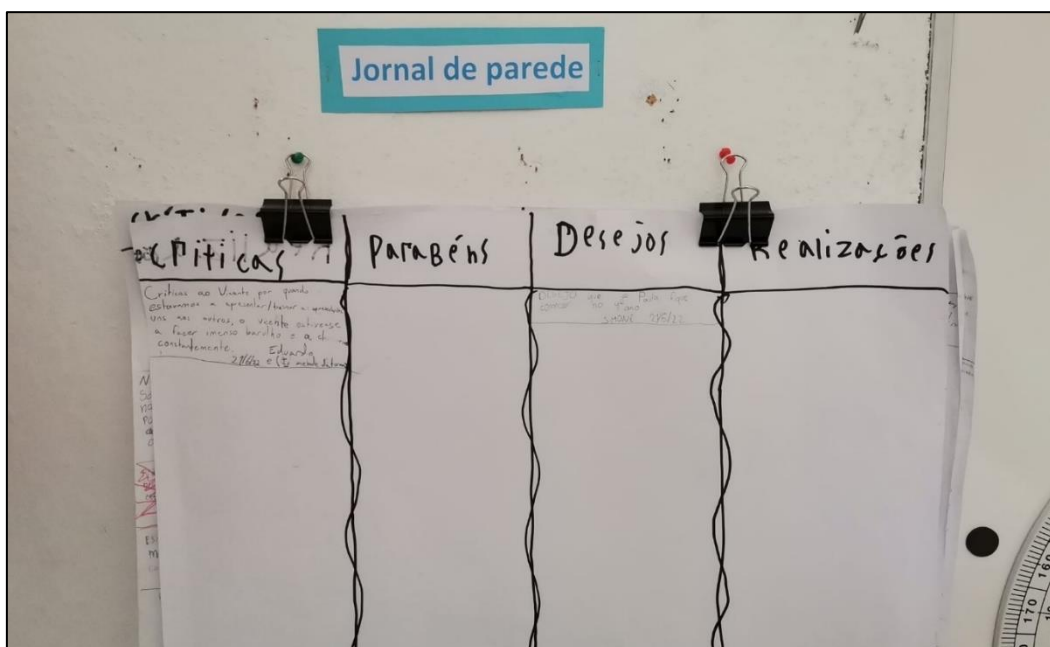
Português	O que penso fazer	O que eu faço	Total
Escrita de textos			
Ficheiro de leitura e escrita (0)			
Ficheiro de gramática (1 e 2)			
Ficheiro de ortografia (3)			
Revisão de texto			
Ditado e autoditado			
Verbo da semana _____			

Matemática	O que penso fazer	O que eu faço	Total
Escrita de números por extenso			
Escrita e estudo de tabuadas (6; 7; 8; 9)			
Ficheiro (1 e 2)			
Ficheiro de O.T.D. (3)			
Ficheiro de Medida (4)			
Ficheiro de Geometria (5)			
Supermatmagicar			
Algoritmos			
Numeração Romana			

Estudo do Meio	O que penso fazer	O que eu faço	Total
Estudo e partilha de pequenos temas			
Tema: _____			
Número de semanas para trabalho : _____			

Total			
-------	--	--	--

ANEXO J – Jornal de parede



ANEXO K – Ata do Conselho de Turma

Ata número 16

Aos 13 dias do mês de Maio do ano
dois mil e vinete e dois, às 3h horas e
0 minutos reuniu-se o grupo do 3.º ano, sob a presidência
de Maria com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um- avaliação das tarefas semanais;

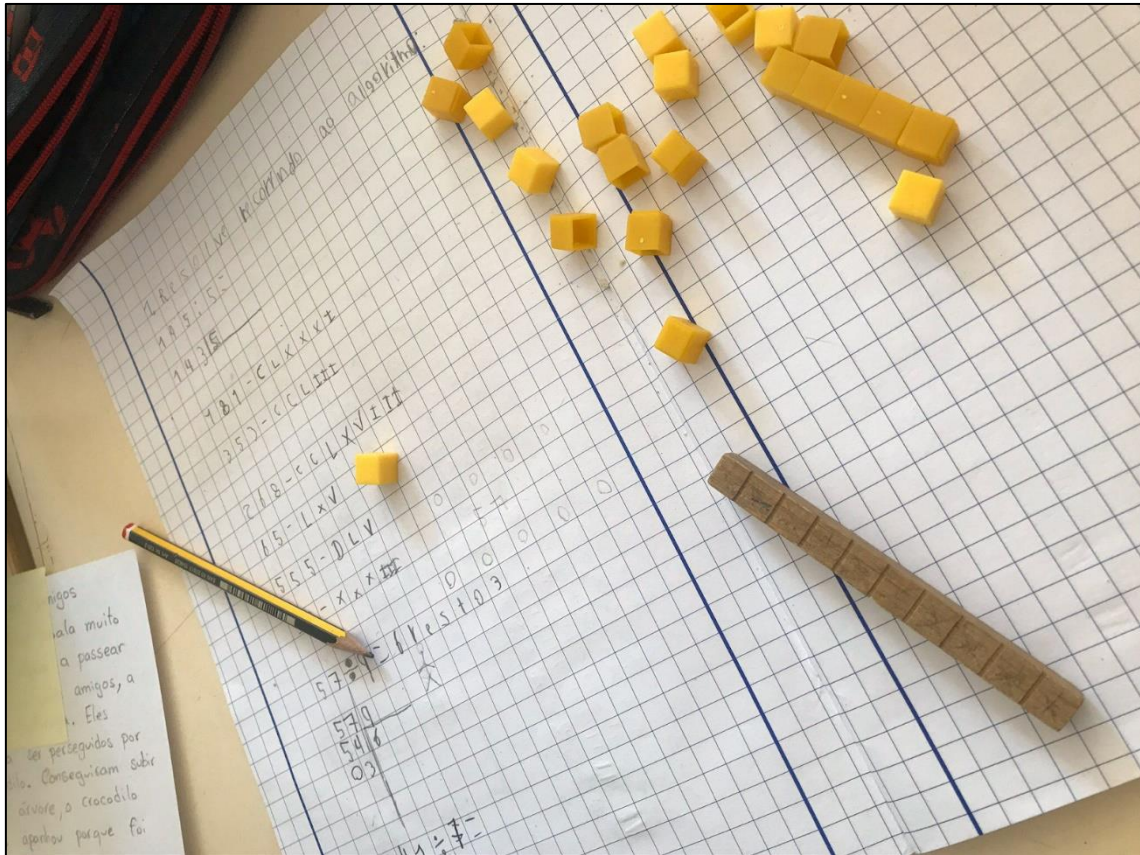
Ponto dois- discussão do Jornal de Parede.

Depois de lido e discutido tomaram-se as seguintes
decisões:

Se o Vicente Saporitar mal fica sem
recreio e fica a fazer fichas.
Os meninos que se portam mal ao 1.º
aviso para parar de fazer, 2.º aviso
vai lá para fora, e ao 3.º aviso
vai para a direção e, faz um texto
no mínimo de 30 linhas, e no máx-
imo 60 linhas e, se quizerem, mais
de 60 linhas.
No 4.º ano vamos visitar o museu Queiroz
A Tita vai ter às meninas uma aula de
maquilhagem, durante o recreio.

Secretários Lita e Carolina e Presidente Maria

ANEXO L - Aprendizagem de Matemática através de materiais manipuláveis



ANEXO M – 1.º questionário, aplicado ao 6.º ano de escolaridade

História e Geografia de Portugal – 6.º ano

Conteúdo: Guerra Civil em Portugal (1832-1834)

Idade: ____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

1. Lê o seguinte texto sobre a Guerra Civil em Portugal (1832-1834).

«A despesa causada nesta guerra com o exército libertador de março de 1832 a junho de 1834, ascende a seis mil cinquenta e nove contos seiscentos doze mil quatrocentos sessenta e dois réis. Este valor inclui a soma de cento trinta e quatro contos, setecentos oitenta e cinco mil, seiscentos quarenta e sete réis, que se despendeu em objetos da competência da marinha. [...]

Contagem geral dos mortos, desde 8 de Julho de 1832 até 30 de Junho de 1834:

O exército libertador tinha, quando chegou a este reino 8,300 prças.

Quando acabou a guerra 60,119.

O exército de D. Miguel no principio da guerra tinha 83,316.

Quando acabou a guerra 16,000».

In Bibliotheca Familiar e Recreativa, nº 18, vol. V. Lisboa: Imprensa Nevesiana, 1836, p. 207 (adaptado).

1.1. Dá um título a este texto.

1.2. Quais as principais informações que este texto nos dá?

1.3. Identifica dois sentimentos que experimentaste a ler este texto:

a) Senti _____

b) Senti _____

2. Observa a seguinte imagem.



2.1. Dá um título à imagem.

2.2. Descreve a imagem.

2.3. Uma “guerra” é _____

3. O que é uma guerra civil?

4. Escreve o nome de dois sentimentos que sentem as pessoas que vivem num país em guerra.

a) Sentem _____

b) Sentem _____

5. Se vivesses num país em guerra sentias _____ e gostarias que

6. Uma “guerra civil” é a mais terrível de todas as guerras. Concordas com esta afirmação? Porquê?

7. Achas que a guerra é a melhor forma dos países resolverem os seus problemas?

Sim ☐ **Não** ☐

8. Na tua opinião, qual é a melhor forma de dois países resolverem as suas diferenças ou discordâncias?

ANEXO N – 2.º questionário, aplicado ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade

PID2019-107383RB-100

Educação para o futuro



 rapaz ☐ rapariga ☐ SOU

TENHO _____ anos

ESTOU no 3.º ano/4.º ano do 1.º Ciclo

QUEM SERÁS?



OBSERVA ESTA IMAGEM E A SUA MENSAGEM.



1. O QUE VÊS NESTA IMAGEM?



UMA NOTÍCIA	UM ANÚNCIO DE UM PROGRAMA INFORMÁTICO	NÃO SEI
-------------	---------------------------------------	---------



2. ACHAS QUE UM COMPUTADOR PODE SABER COMO SERÁS NO FUTURO?



CLARO QUE SIM!

PODERÁ SABER!

CLARO QUE NÃO!

NÃO SEI!



3. PODEMOS SABER COMO SERÁ O FUTURO?



JÁ ESTÁ DECIDIDO E
NÃO SE PODE MUDAR

SÓ OS CIENTISTAS O
SABEM

NÃO SABEMOS
PORQUE DEPENDE
DO QUE FIZERMOS

NÃO SEI



4. QUEM DECIDE COMO SERÁ O FUTURO?



NINGUÉM

OS POLÍTICOS

AS PESSOAS RICAS

TODAS AS PESSOAS



5. COMO TE SENTES AO PENSAR NO FUTURO?



MUITO BEM!	QUE PENA!	QUE ABORRECIDO!	QUE MEDO!	É INDIFERENTE, O PROBLEMA NÃO É MEU!	NÃO SEI!



6. QUANTO TEMPO FALTA PARA SERES ADULTO?



AGORA MESMO	FALTA POUCO	FALTA MUITO	NÃO ACONTECERÁ NUNCA	NÃO SEI



COMO TE IMAGINAS QUANDO FORES ADULTO? DESENHA-TE!



7. COMO ACHAS QUE VAI SER A TUA VILA OU CIDADE QUANDO FORES MAIS VELHO?

MARCA COM UMA CRUZ A TUA ESCOLHA.



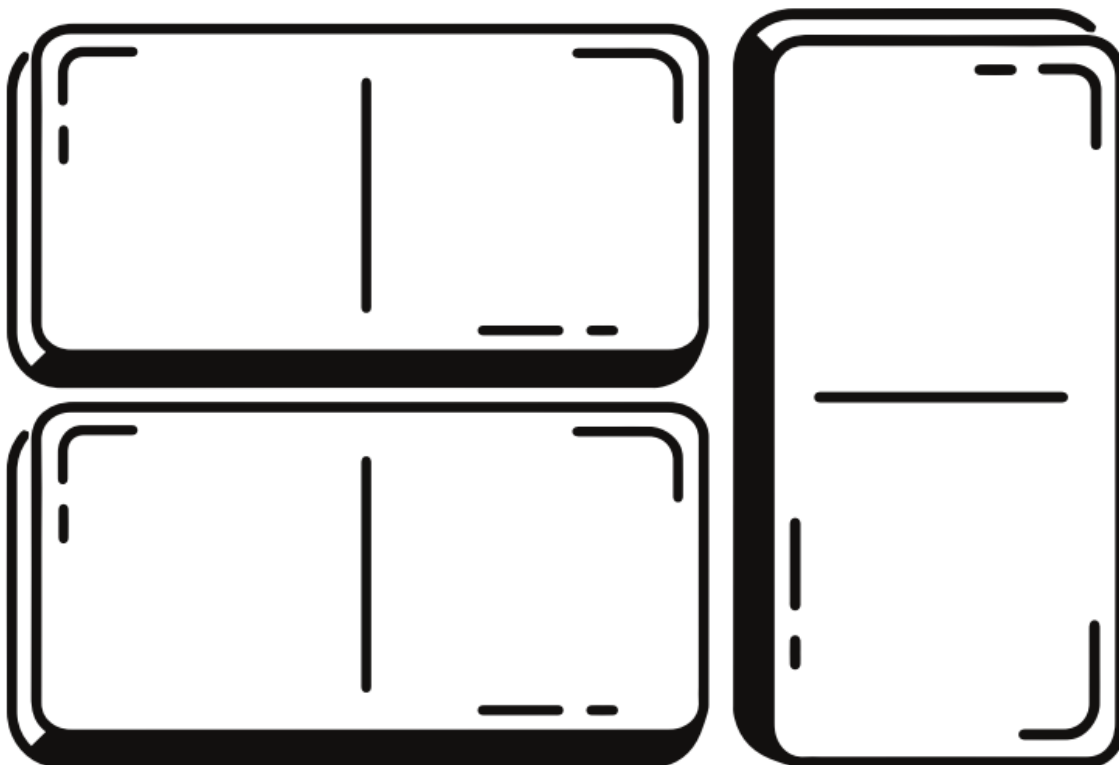


8. COMO ACHAS QUE VAI SER O FUTURO?

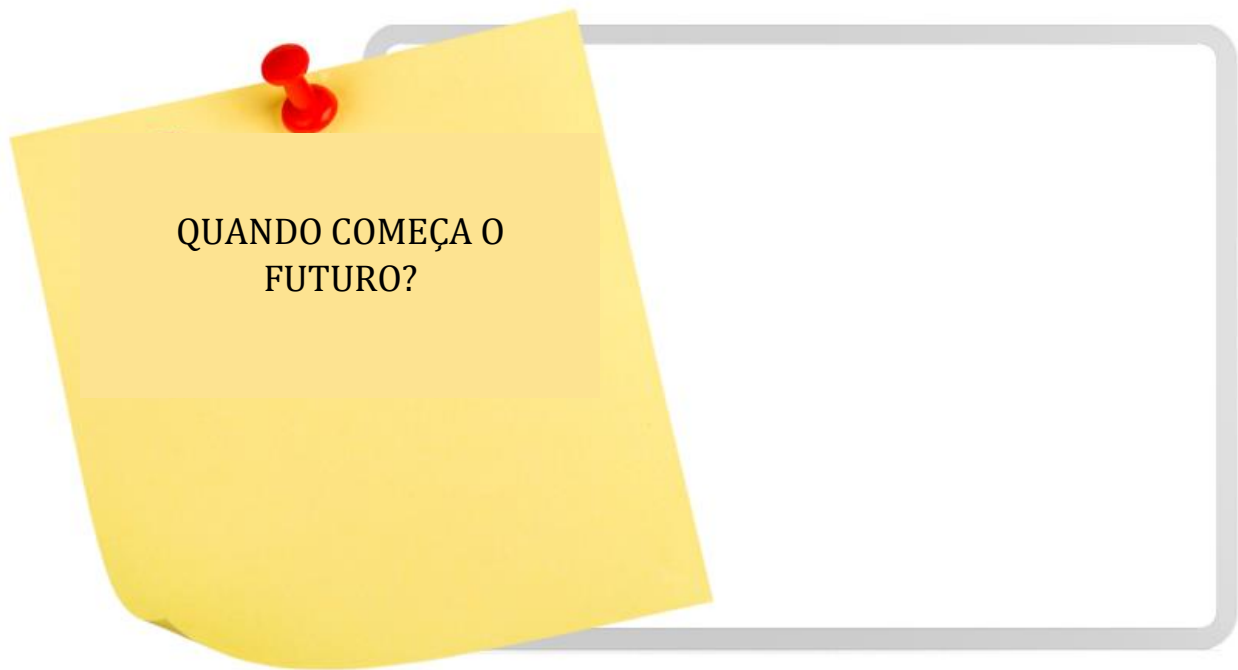


SERÁ MELHOR	SERÁ IGUAL	SERÁ PIOR	NÃO SEI

9. QUANDO FORES MAIS VELHO, O QUE GOSTARIAS DE SER OU FAZER?
PENSA EM 3 COISAS QUE DESEJES PARA O TEU FUTURO E ESCRIVE-AS NUMA
DAS PARTES DAS 3 FICHAS DO DOMINÓ.
DEPOIS, PENSA NO QUE TENS QUE FAZER OU NO QUE DEVE ACONTECER PARA
QUE CADA UM DOS TEUS DESEJOS SE REALIZE. ESCRIVE O QUE PENSASTE NA
OUTRA PARTE DE CADA PEÇA DO DOMINÓ.



10. A GRANDE PERGUNTA



ANEXO O – 3.º questionário, aplicado ao 5.º ano de escolaridade

PID2019-107383RB-100

Educação para o futuro



 rapaz ☐ rapariga ☐ SOU

TENHO _____ anos

ESTOU no 5.º ano do 2.º Ciclo

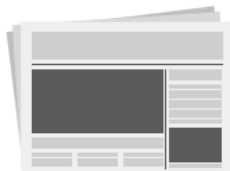
QUEM SERÁS?



OBSERVA ESTA IMAGEM E A SUA MENSAGEM.



1. O QUE VÊS NESTA IMAGEM?



UMA NOTÍCIA	UM ANÚNCIO DE UM PROGRAMA INFORMÁTICO	NÃO SEI
-------------	---------------------------------------	---------



2. ACHAS QUE UM COMPUTADOR PODE SABER COMO SERÁS NO FUTURO?



CLARO QUE SIM!

PODERÁ SABER!

CLARO QUE NÃO!

NÃO SEI!

PORQUÊ?



3. PODEMOS SABER COMO SERÁ O FUTURO?



JÁ ESTÁ DECIDIDO E NÃO
SE PODE MUDAR

SÓ OS CIENTISTAS O
SABEM

NÃO SABEMOS PORQUE
DEPENDE DO QUE
FIZERMOS

NÃO SEI



4. QUEM DECIDE COMO SERÁ O FUTURO?



NINGUÉM

OS POLÍTICOS

AS PESSOAS RICAS

TODAS AS PESSOAS



5. COMO TE SENTES AO PENSAR NO FUTURO?



MUITO BEM!	QUE PENA!	QUE ABORRECIDO!	QUE MEDO!	É INDIFERENTE, O PROBLEMA NÃO É MEU!	NÃO SEI!
------------	-----------	-----------------	-----------	--------------------------------------	----------

PORQUÊ?



6. QUANTO TEMPO FALTA PARA SERES ADULTO?

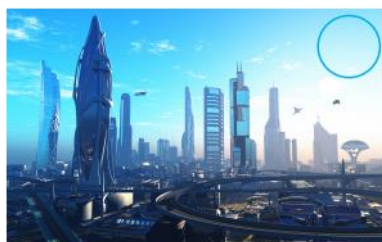


COMO TE IMAGINAS QUANDO FORES ADULTO? DESENHA-TE!



7. COMO ACHAS QUE VAI SER A TUA VILA OU CIDADE QUANDO FORES MAIS VELHO?

MARCA COM UMA CRUZ A TUA ESCOLHA.



8. COMO ACHAS QUE VAI SER O FUTURO?

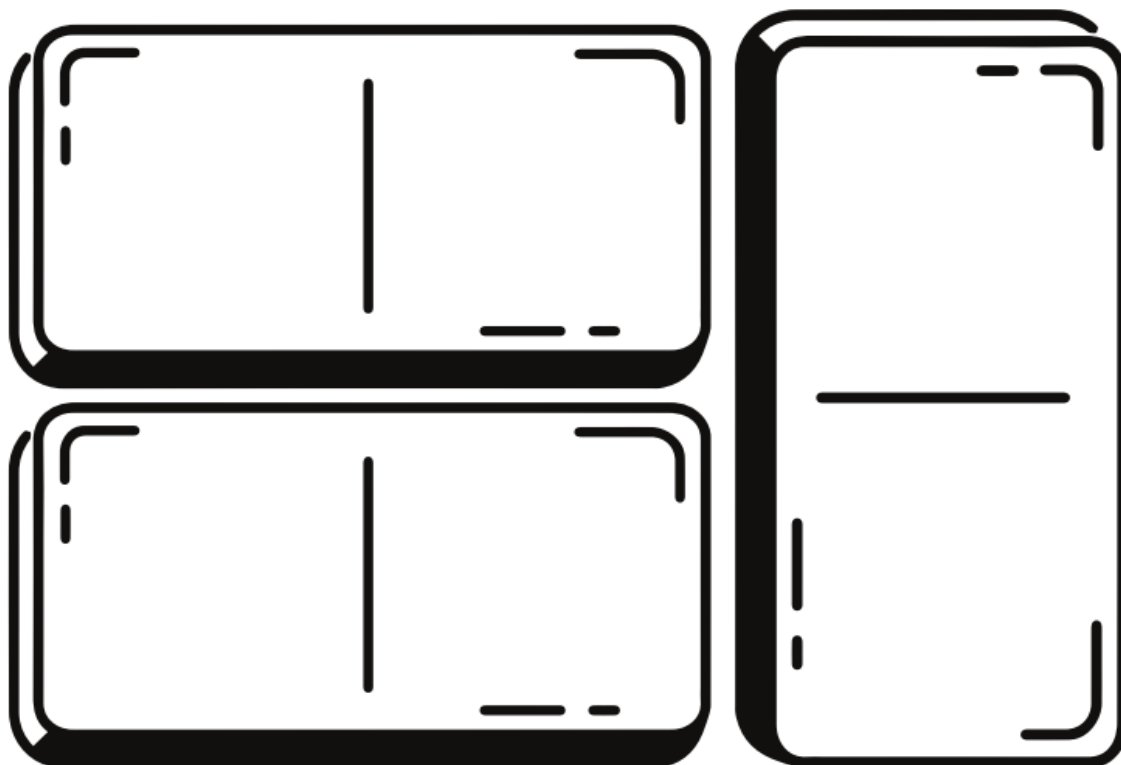


SERÁ MELHOR	SERÁ IGUAL	SERÁ PIOR	NÃO SEI
-------------	------------	-----------	---------

9. QUANDO FORES MAIS VELHO, O QUE GOSTARIAS DE SER OU FAZER?

PENSA EM 3 COISAS QUE DESEJES PARA O TEU FUTURO E ESCRIVE-AS NUMA DAS PARTES DAS 3 FICHAS DO DOMINÓ.

DEPOIS, PENSA NO QUE TENS QUE FAZER OU NO QUE DEVE ACONTECER PARA QUE CADA UM DOS TEUS DESEJOS SE REALIZE. ESCRIVE O QUE PENSASTE NA OUTRA PARTE DE CADA PEÇA DO DOMINÓ.



10. A GRANDE PERGUNTA

