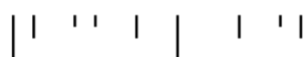


PENSAR CRITICAMENTE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL: MOTIVAR PARA
COMPREENDER O PASSADO E PERSPETIVAR
O FUTURO

Eduardo Guarita

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

2024-2025



PENSAR CRITICAMENTE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: MOTIVAR PARA COMPREENDER O PASSADO E PERSPETIVAR O FUTURO

Eduardo Guarita

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

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Hortas

Júri

Presidente: Prof. Doutora Natália Vieira
Arguente: Prof. Doutor Alfredo Gomes Dias
Orientadora: Prof. Doutora Maria João Hortas

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Há algum tempo que não reitero a mim mesmo um princípio que me acompanha já desde pequeno. A noção que todos nós somos produtos daqueles que estão à nossa volta, do nosso ambiente, dos que se preocupam connosco, aqueles que nos amam incondicionalmente, independentemente da nossa rabugice ou quaisquer outros defeitos que possamos ter. Eu não, certamente, eu sou perfeito, mas sou quem sou porque outros me ajudaram a chegar aqui e a eles, às pessoas que fizeram parte da minha História, queria agradecer.

À espetacular Professora Maria João Hortas cuja pachorra de santa tantas vezes resgatou este trabalho e me ajudou tanto. Estou-lhe eternamente grato por ter partilhado este caminho comigo.

Às minhas duas metades, à minha Mãe e Pai que desde cedo, tenho a certeza que deram o seu melhor para me apoiar e amar tal como era. À minha Mãe devo uma incalculável esperança na vida e no Futuro. Todos os dias me ensina a ser positivo através da sua forma incrível de ser. Ao meu Pai devo todas as experiências, todas as viagens, todos os gostos particulares que hoje me definem, e, de especial importância mencionar, todas as aprendizagens em saber vestir-me em condições. O seu amor pela História entrelaçou-se no filho que agora escreve tão afincadamente sobre ela. É devido a ter pais tão únicos (cujas loucuras se manifesta no filho da melhor forma possível) e tão confiantes naquilo que fazem e defendem que consigo hoje olhar para o mundo de forma diferente, ser crítico e ter esperança.

À minha Família, aos meus Tios e Avós, tão especiais para mim. Apesar de não o transmitir assim tantas vezes. É uma verdadeira honra passar sábados, domingos, páscoas, Natais e mil uma celebração a vosso lado. O vosso calor e ternura são tudo para mim. Menciono especificamente os Avós que amo incondicionalmente e que me apoiam tanto, seja nas deliciosas refeições, ou nas histórias ou risos estridentes.

Aos meus companheiros primos, Vasco, Rita e Diogo. Não tendo irmãos, são aquilo que mais se aproxima e tem sido um privilégio ver-vos crescer comigo, em todas as nossas ambulantes peripécias.

À família que se foi juntando, ao Zé, à Renata, à tia Bela, à tia Anabela e à tia Paula, que me veem ao nível mais rabugento e permanecem insistentemente lá.

À família encontrada, os meus queridos amigos. Primeiro, ao Rodrigo, à Sara e ao Henrique, que me mostraram que podia ser tal como queria, não me julgando e ficando sempre a meu lado. Nunca me esquecerei dos nossos anos no segundo e terceiro ciclo. São memórias intocáveis.

À minha família de Secundária, ao enervante, mas querido companheiro Francisco, à hilariante Francisca, à também enervante mais claríssima Clara, à Emily que me abandonou na carteira, mas que é a mais doce de nós, à Madalena, companheira secreta (segredo que não é segredo) de jantares e à Diana, a quem devo a complexa Matemática e com quem me fartei e farto de rir... no geral. Muito riso em geral.

Aos amigos da Licenciatura, nunca esquecidos, à Ana, gloriosa Beatriz, à Maria e ao André.

Aos amigos do Mestrado, a nossa fantástica tripla de Caos, Ordem e Moderadora, melhor conhecidas como Eu, a Sara e a Daniela. Obrigado por partilharem a jornada comigo. Um agradecimento especial à Jessica também, minha querida leal amiga e Maria Teresa Vieira, companheira de batalha no voluntariado e, brevemente, nas salas de aula.

O trabalho de um futuro professor não poderia descredibilizar os seus velhos mestres e, por isso, agradeço a todos os professores com quem tive o prazer de partilhar a escola. Sem vocês, provavelmente não teria escolhido este rumo, tão difícil, mas de uma magia inexplicável. E refiro-me também aos incríveis professores da rica ESE que tanto me deram para refletir! Obrigado.

E por fim, aos meus fantásticos desafiantes alunos cujas brilhantes mentes forjaram este trabalho. Eles é que são os verdadeiros autores, pois a sua criatividade e irreverência não tiveram fim. E é claro, à Inês e ao Flávio, os dois jovens mais especiais do mundo. Vocês são os autores das vossas histórias e, inevitavelmente, a força que puxa o Mundo em diante, para o Futuro.

“The work of each individual contributes to a totality, and so becomes an undying part of the totality. That totality of human lives, past and present – and to come – forms a tapestry.”

Isaac Asimov

RESUMO

A aprendizagem da História e Geografia de Portugal é considerada, usualmente, como uma aprendizagem transmissiva e enfocada na memorização, no entanto, devido à sua natureza narrativa em que o poder da decisão é chave pode servir como uma motivação para um pensamento sobre o presente, visando perspetivar o futuro. A presente investigação centrou-se na problematização do passado como motivação para pensar o presente e perspetivar o futuro, desenvolvendo competências de Pensamento Crítico e Empatia. Pretendeu-se (i) Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado (ii) Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado (iii) Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro e (iv) Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos. Seguindo uma metodologia baseada na Investigação-Ação desenvolveu-se uma sequência de cinco atividades acompanhada de dois questionários iniciais e um final, extraindo-se dados relacionados com um Pensamento Histórico, Pensamento Crítico e Empatia. Os dados foram analisados através da análise documental, análise de conteúdo e metarreflexão. Considerou-se, assim, o desenvolvimento das competências de Pensamento Crítico e Empatia no âmbito da disciplina de História de Geografia de Portugal. No entanto, ficou também assente que os alunos não conseguiam enunciar uma mobilização destas competências para pensar o presente e perspetivar o futuro, apontando para a necessidade de aproximar o aluno de contextos reais e problematizáveis, de modo a consciencializá-lo do seu papel como cidadão crítico e participativo no mundo.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; Pensamento Crítico; Empatia; Pensamento Histórico; Cidadão.

ABSTRACT

Learning the History and Geography of Portugal is usually considered a transmissive learning process focused on memorization; however, due to its narrative nature, where the power of decision-making is key, it can serve as motivation for thinking about the present, aiming to envision the future. This research focused on problematizing the past as motivation for thinking about the present and envisioning the future, while developing Critical Thinking and Empathy skills. The objectives were to (i) Characterize learning situations that promote problematizing the past; (ii) Analyze the thinking presented by students based on problematizing the past; (iii) Understand the relationships established by students between the past and the present and how they envision the future; and (iv) Analyze the critical thinking and empathy skills developed by the students. Following a methodology based on Action Research, a sequence of five activities was developed, accompanied by two initial and one final questionnaire, extracting data related to Historical Thinking, Critical Thinking, and Empathy. The data was analyzed through document analysis, content analysis, and meta-reflection. The development of Critical Thinking and Empathy skills within the context of the History and Geography of Portugal subject was thus considered. However, it was also established that students were unable to articulate a mobilization of these skills to think about the present and envision the future, pointing to the need to bring students closer to real and problematizable contexts, in order to make them aware of their role as critical and participatory citizens in the world.

Key-Words: History and Geography of Portugal; Critical Thinking; Empathy; Historical Thinking; Citizenship.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	14
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	24
PARTE II – O ESTUDO	32
4. As Causas, as Intenções, as Emoções e a Problemática de um Estudo	33
5. Compreender o Passado, pensar o Presente e perspetivar o Futuro.....	39
5.1. Porque olhamos para trás?	40
5.2. Problematizar para Compreender o Passado	45
5.3. Formação do Pensamento Histórico.....	49
5.4. Perspetivar o futuro: O Mundo que podemos construir	54
6. Metodologia.....	60
7. Apresentação e Discussão dos Resultados	67
7.1. Caracterização e Reflexão: Quando olhamos para nós	68
7.2. Traços de um Pensamento Histórico: Quando os olhares se cruzam	81
7.2.1 A Causalidade	82
7.2.2 A Intencionalidade	86
7.2.3 O Relativismo	95
7.2.4 A Empatia	99
7.2.5 Quando os olhares se cruzam	103
7.3. História e Ser Cidadão: Como olhamos os caminhos que percorremos.....	105
7.4. Pensamento Crítico e Empatia: Como construir o que se perspetiva	117
8. Conclusões – Refletir o Passado para desafiar o Presente, perspetivando o Futuro	122
REFLEXÃO FINAL – Os 17 Anos de Escola.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	139

Anexo A - Planificação para o Tempo de Trabalho Autónomo.....	140
Anexo B – Guião de Projeto e Tarefa Exploratória em Matemática.....	142
Anexo C – Ficha de Auto e Heteroavaliação do trabalho de grupo.....	146
Anexo D – Planificação de Assembleia de Turma	147
Anexo E – Quadro de tarefas e Instrumentos de Pilotagem	148
Anexo F – Planificação da Hora do Conto	149
Anexo G – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral A.....	150
Anexo H – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral B.....	150
Anexo I – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral C	151
Anexo J – Planificação de Círculos de Leitura	151
Anexo K – Guião de projeto para as Invasões Francesas.....	153
Anexo L – Mapa conceptual para preencher	157
Anexo M – Evidências de interpretação textual	158
Anexo N – Diário de Exploração.....	159
Anexo O – Ficha de compreensão: A menina voadora	162
Anexo P – Registos iniciais dos alunos	164
Anexo Q – Registos finais dos alunos.....	164
Anexo R – Mapas conceptuais preenchidos pelos alunos	165
Anexo S – Tabela de avaliação do terceiro Objetivo geral	166
Anexo T – Base de Dados do Objetivo 1	167
Anexo U – Atividade IV: O Rei Absoluto/Os Camponeses	169
Anexo V – Atividade V: A retirada da Família Real para o Brasil	171
Anexo W – Atividade VI: A Revolução Liberal de 1820.....	172
Anexo X – Excerto: Descontentamento português.....	174
Anexo Y – Atividade VII: Carta de Portugal a D. João VI	174
Anexo Z – Cartas de D. João VI a Portugal (1808 a 1816)	175

Anexo AA – Atividade VIII: O Dilema de D. Pedro.....	180
Anexo AB – Carta de D. João VI a anunciar o seu retorno a Portugal	181
Anexo AC – Atividade II: História, Passado, Presente e o Futuro	182
Anexo AD – Atividade III: O Ser Cidadão.....	183
Anexo AE – Atividade IX: Balanço Final.....	184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo conceptual do Pensamento Histórico de Santisteban et al. (2010)	51
Figura 2 Intencionalidades – Atividade V, A retirada da Família Real para o Brasil	90
Figura 3 Intencionalidades – Atividade VII, Carta de Portugal para D. João VI	92
Figura 4 Quais as minhas competências como Cidadão?	111
Figura 5 Competências consideradas pelos alunos.....	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Mobilização por Objetivo das Técnicas de recolha e tratamento de dados e Instrumentos utilizados	64
Tabela 2 Dimensões da Problematização.....	71
Tabela 3 Análise de Atividade IV – O Rei Absoluto/Os Camponeses.....	72
Tabela 4 Secção de opinião.....	74
Tabela 5 Análise de Atividade V – A retirada da Família Real para o Brasil	75
Tabela 6 Análise de Atividade VI – A Revolução Liberal de 1820.....	76
Tabela 7 Análise de Atividade VI – A Carta de Portugal a D. João VI.....	78
Tabela 8 Análise de Atividade VII – O Dilema de D. Pedro.....	79
Tabela 9 Síntese das situações de aprendizagem de acordo com as seis dimensões promotoras da problematização do passado em História	80
Tabela 10 Questões da problematização do passado – Causalidade.....	82
Tabela 11 Referências à Causalidade nas produções dos alunos	83
Tabela 12 Questões de problematização do passado - Intencionalidade	86
Tabela 13 Referências à Intencionalidade nas produções dos alunos.....	87
Tabela 14 Questões de problematização do passado - Relativismo.....	96
Tabela 15 – Referências ao Relativismo nas produções dos alunos	97
Tabela 16 Questões da problematização do passado – Empatia.....	100
Tabela 17 Referências à Empatia nas produções dos alunos	100
Tabela 18 Tópicos de reflexão sobre História, Passado, Presente e Futuro.....	106
Tabela 19 Categorização das produções dos alunos – A História é.....	106
Tabela 20 Categorização das produções dos alunos – O Passado e a História.....	107
Tabela 21 Categorização das produções dos alunos – O Presente e a História	108
Tabela 22 – Categorização das produções dos alunos – História, Passado e Presente para perspetivar o Futuro	109
Tabela 23 Categorização das produções dos alunos – Eu ser Cidadão é.....	110
Tabela 24 Categorização das produções dos alunos – A História e o Ser Cidadão.....	112
Tabela 25 Categorização das reflexões dos alunos – História e uma Cidadania Ativa	113

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo de Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professor Cooperante
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PEE	Projeto Educativo da Escola
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PLMN	Português Língua Não Materna
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo

INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório final é apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, servindo assim como um momento conclusivo para a formação inicial de professor.

O relatório debruça-se sobre duas temáticas fundamentais: a descrição e análise crítica dos estágios em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 2.º CEB e um estudo investigativo conducente da prática de 2.º CEB. Sendo assim, a primeira parte, designada como “Parte 1 – Prática de Ensino Supervisionada”, promete a análise sintética dos dois estágios, finalizando com uma breve análise crítica entre os dois. Estes primeiros capítulos tratam de caracterizar os contextos escolares onde se interveio, os Projetos de Intervenção definidos, práticas de lecionação concretamente desenvolvidas e dados extraídos, provenientes dos Dossier de Intervenção. Concluídas as descrições, realizou-se uma análise crítica e comparativa entre os dois estágios, tomando em consideração as semelhanças e diferenças nas suas práticas no que toca às aprendizagens e competências a desenvolver, as estratégias aplicadas, a relação pedagógica desenvolvida e os métodos de regulação e avaliação privilegiados.

Por sua vez, a segunda parte, denominada como “Parte 2 – O Estudo”, incidiu sobre um estudo de teor investigativo que teve como central problemática: *A aprendizagem em HGP através da problematização de situações sociais do passado motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro desenvolvendo o pensamento crítico e a empatia*. Esta secção do relatório divide-se em cinco pontos, continuando da secção anterior do relatório: “4 – As Causas, as Intenções, as Emoções e a Problemática de um Estudo”, secção que apresenta o estudo ao leitor, através da problemática e objetivos; “5 – Compreender o Passado, pensar o Presente e perspetivar o Futuro”, que fundamenta teoricamente a problemática e todo estudo; “6 – Metodologia”, que mobiliza as principais metodologias de intervenção e análise do estudo; “7 – Apresentação e Discussão dos Resultados”, que apresenta exaustivamente os resultados obtidos, discutindo-os ao longo do processo” e, por fim; “8 – Conclusões: Refletir o Passado para desafiar o Presente, perspetivando o Futuro”, que retoma a problemática, procurando responder-lhe através das principais conclusões do trabalhos.

Para finalizar, o relatório termina com um momento final intitulado como “Reflexão Final – Os 17 Anos da Escola” que reflete, curtamente, acerca dos contributos do trabalho para o pessoal e para o profissional.

PARTE I - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA

| ' ' | | ' ' |

1. Descrição sintética da
prática pedagógica
desenvolvida no 1.º CEB

|' '' | | ''

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio no 1.º CEB aqui descrita ocorreu em duas fases: as semanas de 1 a 4 de abril, 21 a 25 de abril e 28 de abril a 2 de maio constituíram o período de observação e de construção para o desenho do projeto de intervenção. Por sua vez, as semanas de 5 de maio a 6 de junho constituíram o período de intervenção.

Toda a intervenção pedagógica existe não num vazio, mas sim num contexto prévio assente não só na escola como também nas características do território onde o estabelecimento de ensino se encontra. Desse modo, é fundamental caracterizar com o devido rigor este mesmo contexto.

Assim sendo, a observação e intervenção ocorreram numa escola pública situada no Município da Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa, integrando em si as valências de Jardim de Infância e os quatro anos do 1.º CEB. A instituição cooperante encontrava-se ainda integrada num agrupamento com mais quatro escolas, englobando um total de 1314 alunos dispersos entre o Jardim de Infância e o 3.º CEB.

No que toca aos princípios que guiavam toda a ação pedagógica do agrupamento e, por consequência, aquela da instituição cooperante, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) apontava a cooperação, o otimismo, a equidade, a transparência e o compromisso com uma sociedade mais justa e equilibrada como valores fundamentais e determinantes nessa mesma ação. O PEA, de acordo, com estes valores, apostava na formação integral dos seus alunos, destacando-se o desenvolvimento da consciência ética, a responsabilidade individual e humanista.

Em termos mais práticos, o agrupamento dispunha de uma oferta educativa enquadrada nos documentos legais vigentes, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 55/2018 e 54/2018 e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). É de destacar, também, o foco na Educação para a Cidadania, área integrada de forma transversal no 1.º CEB e como disciplina autónoma nos 2.º e 3.º Ciclos. Esta abordagem era complementada por atividades de enriquecimento curricular que incluíam ensino de Inglês (a partir do 3.º ano), Música (nomeadamente através da associação Orquestra Geração), Expressões Artísticas e Desporto, dinamizadas em articulação com a Câmara Municipal da Amadora. Ademais, o Agrupamento disponibilizava mecanismos de apoio

com o Apoio ao Estudo e o Apoio Tutorial Específico, destinados a promover a autonomia dos alunos e a consolidar as aprendizagens.

De acordo com o PEA (2021-2025), o Agrupamento acolhia uma população escolar marcada por uma grande diversidade sociocultural, refletindo a crescente heterogeneidade da sociedade portuguesa. Os alunos provinham de diversas nacionalidades, sendo particularmente expressiva a presença de crianças oriundas de países africanos, ou cujos pais têm origem nesse continente, bem como do Brasil, do leste europeu e de diversas regiões da Ásia. É importante mencionar que o Agrupamento viabilizava a existência de turmas de acolhimento, pensadas para alunos recém-chegados ao país com competências linguísticas reduzidas ou inexistentes, permitindo uma integração mais eficaz e promotora do sucesso educativo.

Do ponto de vista socioeconómico, as famílias dos alunos pertenciam, maioritariamente, a estratos sociais desfavorecidos, o que se evidencia no facto de cerca de 55% dos alunos beneficiarem de apoio no âmbito da Ação Social Escolar. As habilitações literárias dos Encarregados de Educação situavam-se, predominantemente, entre o 2.º e o 3.º CEB. Ainda assim, salientou-se que uma parte significativa destas famílias manifestava elevadas expectativas em relação ao percurso académico e futuro profissional dos seus educandos.

No que diz respeito à turma na qual decorreu a intervenção pedagógica, tratou-se de um 2.º ano composto por 24 alunos (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). A turma integrava uma grande diversidade cultural, em consonância com a população geral do Agrupamento e destacava-se como muito heterogénea no que se refere às aprendizagens, albergando ainda três alunos com PLMN, três com NEE, incluindo um que frequentava, exclusivamente, a unidade especializada para alunos com multideficiência. Uma das características mais notórias na turma era a sua natureza conflituosa, tanto dentro da sala de aula como fora, nos ambientes do recreio. Estes conflitos, que usualmente resultavam em violência física e verbal entre os variados alunos, tinham consequências não só no comportamento disruptivo da turma como também nas suas aprendizagens, estando estas muito fragilizadas, podendo até colocar-se grande parte dos alunos não ao nível do 2.º ano, mas sim de um 1.º ano.

Foi importante ainda enfatizar o percurso atribulado da turma ao longo do 2.º ano. Devido à ausência da professora titular por razões médicas por volta de novembro, a turma acabou por ser acompanhada por mais três professoras antes do regresso da presente docente em janeiro. Este fator, aliado ao fluxo regular de novos alunos na turma ao longo do ano e à sua intrínseca heterogeneidade resultou numa turma com diversas dificuldades quer a nível social como a nível de aprendizagens. No entanto, destacou-se também por ser uma turma com um grande potencial para crescer e desenvolver, tomando em mão abordagens flexíveis e diferenciadas.

Apesar disto, e para dar resposta às necessidades complexas dos alunos, a Professora Cooperante (PC) assumiu sempre uma ação pedagógica flexível, visando encontrar a abordagem mais benéfica para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, constatou-se a utilização de estratégias provenientes de variados modelos, nomeadamente, o método das 28 palavras, método global e princípios da abordagem EKUI. Na sala de aula era especialmente visível esta flexibilidade, tendo esta sido organizada já em variadas disposições tais como em U, em pares e em grupos. Como é possível evidenciar-se a PC construía a sua prática numa lógica de ajustamento das necessidades de uma turma de carácter desafiante, tanto a nível de aprendizagem como a nível social, especialmente no que toca ao comportamento e às relações interpessoais dos alunos.

A respeito dos alunos PLMN e NEE, observou-se o acompanhamento pela professora da turma de acolhimento e a utilização de materiais diferenciados. De modo a chegar a todos, a PC dedicava tempos específicos a estes alunos, deixando o resto da turma a trabalhar em outras tarefas de carácter mais autónomo.

No que toca à avaliação, a PC constatava realizar uma avaliação contínua baseada na sua observação regular dos alunos e em outros instrumentos como fichas formativas e fichas de avaliação sumativa adaptadas devido à heterogeneidade de ritmos de aprendizagem dos alunos.

Em relação às fragilidades e potencialidades identificadas destacou-se a nível das competências sociais, o entusiasmo dos alunos na participação em aula, sendo estes muito opinativos e interessados em fazer-se ouvir. No entanto, esta mesma característica revelou-se também numa fragilidade da turma, sendo esta a dificuldade dos alunos em

escutarem-se uns aos outros, levando frequentemente a situações de conflito que colocavam um travão na progressão da aula.

Na área do Português foram tomadas como potencialidades, as bases da maior parte da turma no que tocava à identificação dos grafemas e correspondência com os fonemas e o seu grande interesse na escrita livre. Por outro lado, as fragilidades ligaram-se aos domínios da compreensão textual, essa por si provocada por uma fraca fluência leitora.

No Estudo do Meio, apontou-se que as fragilidades encontradas mais tinham a ver com a dificuldade das crianças na leitura dos materiais do que propriamente na compreensão destes mesmos temas. Aliás, é de mencionar o vasto interesse dos alunos pelos temas no Estudo do Meio e pelo debate dessas mesmas ideias, ligando-se com a potencialidade já encontrada a nível das Competências Sociais

A nível da Matemática, os alunos mostravam uma predisposição para o trabalho através de resolução de problemas, revelando claro entusiasmo nas descobertas realizadas. No entanto, é de destacar que os alunos evidenciavam fracas capacidades de Cálculo Mental, uma tendência a dar respostas precipitadas e a repetir erros sem reflexão prévia.

Relativamente à Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática e Música) e à Educação Física, os alunos mostravam-se sempre energéticos e motivados para a realização das tarefas nestas áreas. Para além de revelarem clara proficiência nestas áreas, demonstram ainda particular curiosidade pela área de Expressão Dramática, que, de facto, não se encontrava na agenda semanal.

A partir da observação e identificação destas potencialidades e fragilidades, desenvolveu-se no Projeto de Intervenção (PI) a seguinte problemática: *Como é que o trabalho de grupo de âmbito colaborativo promove relações interpessoais positivas entre os alunos?* A problemática encontrada visou corresponder às fragilidades consideradas centrais, ou seja, aquelas relacionadas com a dificuldade dos alunos em colaborarem uns com os outros, escutarem-se uns aos outros e simplesmente partilharem um mesmo espaço de convivência comum. Considerou-se fulcral desenvolver estas competências, não só para a convivência dos alunos no ambiente escolar como fora, antes de qualquer outro conteúdo nas áreas formais do conhecimento. Esta decisão apoiou-se também

naquilo que já era a visão e práticas educativas do Agrupamento, visando complementar esse trabalho.

Para responder a esta problemática não só se formularam três objetivos gerais como também se elaborou um plano de ação transversal a todas as áreas do currículo, construído em redor desses mesmos objetivos. Os três objetivos formulados foram: (i) melhorar as relações interpessoais de respeito e entreajuda; (ii) desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo; e (iii) mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula. Este plano de ação foi construído numa ótica de continuidade das práticas da PC, introduzindo, naturalmente, novas práticas que levassem a cabo os objetivos visados.

Para alcançar o primeiro objetivo, relacionado com o fortalecimento das relações interpessoais, delineararam-se estratégias que promovessem o trabalho mais autónomo, levando a que os alunos recorressem uns aos outros de modo e sentirem-se valorizados nesse processo. Uma das novas práticas concebidas neste âmbito foi o Tempo de Trabalho Autónomo (TTA), momento que propunha aos alunos desenvolverem tarefas à sua escolha de forma autónoma (Anexo A). Outras estratégias que também levaram avante este objetivo foram a Leitura a pares, Compreensão textual a pares, Incentivo ao *feedback* positivo, entre outras. Importa reforçar também que o papel do docente nestas atividades foi absolutamente fulcral devido a ter sido um elemento regulador, não só guiando as atividades como também prevenindo situações em que os alunos simplesmente davam as respostas uns aos outros, eliminando hipóteses de diálogo e construção de aprendizagens.

Enquanto o primeiro objetivo focava momentos de fortalecimento das relações interpessoais, o segundo objetivo e estratégias subjacentes foi pensado em torno da construção de competências explícitas de colaboração. Nesse sentido, as estratégias formuladas prenderam-se com a utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto e dinamização de momentos de Aprendizagem através da Resolução de Problemas (Anexo B). Para tornar mais explícita a aprendizagem relacionada com a colaboração recorreu-se ao uso de fichas de hétero/autoavaliação e outros instrumentos de pilotagem (Anexo C), fomentando também a autonomia na regulação dos processos dos alunos.

Por fim, o terceiro objetivo mobiliza as competências colaborativas desenvolvidas a partir dos anteriores objetivos para a gestão e participação dentro da sala de aula. Deste

modo, as estratégias relacionam-se com rotinas gerais da sala de aula como por exemplo, a Assembleia de Turma (Anexo D) em que se discutiram os desafios da turma e procuraram-se soluções, o mural Eu Gostei/Eu Não Gostei/Como Resolver (dinâmica pensada pela PC e reaproveitada) e os papéis rotativos de responsabilidade (Presidente e Secretário da Assembleia, Varredores, Lancheiros, Carteiros, Senhores das Presenças, entre outras – Anexo E). Essencialmente, foram estratégias pensadas para observar se os alunos conseguiam gerir a sala de forma colaborativa, escutando-se uns aos outros e participando ativamente e de modo pertinente.

É relevante mencionar também que todas as estratégias foram pensadas numa perspetiva processual de longo prazo. Deste modo, aquilo que cada atividade teve como produto final não foi considerado tão importante como aquilo que se aprendeu durante o processo, estando isso relacionado com o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos.

Após a construção do PI, naturalmente, implementou-se o seu plano de ação através da intervenção pedagógica, sendo necessário realizar alguns desvios e modificações de modo a não só melhor gerir a turma como também alcançar os objetivos pretendidos. Dinâmicas como o TTA e a Assembleia de Turma nem sempre foram realizadas na sua plenitude devido ao ritmo e comportamento geral da turma. Em geral, o comportamento disruptivo da turma acabou por ser um fator importante no planeamento. Para se solucionar, ou, pelo menos cultivar as soluções, para este desafio dinamizaram-se momentos relaxamento, partilha e também de exploração de emoções a partir da Hora do Conto (momento de leitura de uma história – Anexo F). O foco orientado para o terceiro objetivo e para as suas estratégias permitiu solucionar os conflitos que iam surgindo em sala de aula. Apesar das dificuldades e falta de tempo, aplicaram-se confiantemente grande parte das estratégias, observando-se os resultados seguintes.

Através da análise de variados instrumentos como as tabelas de observação, instrumentos de pilotagem e produtos finais das atividades, calcularam-se as taxas de sucesso para os objetivos delimitados. Os indicadores de avaliação gerais estabelecidos previamente no PI tinham sido mobilizados durante o planeamento de cada sessão, facilitando este processo final.

O primeiro objetivo - Desenvolver relações interpessoais com base no respeito e entreajuda, obteve uma taxa global de sucesso de 68,66%, sendo o indicador “respeita os outros nos momentos de entreajuda” o mais expressivo. Apesar da taxa global deste objetivo ter estado abaixo dos 70%, verificou-se um progresso pertinente no fortalecimento das relações interpessoais dos alunos, devido exatamente à promoção e valorização do respeito e da empatia (Anexo G).

O segundo objetivo - desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo, obteve uma taxa global de sucesso muito positiva de 75,38% (Anexo H). O reflexo do crescente envolvimento dos alunos nestas iniciativas ficou melhor expresso no indicador “participa no trabalho de grupo de forma pertinente”. Os resultados obtidos neste objetivo relacionaram-se maioritariamente com a forma como os trabalhos de grupo foram estruturados, dando-se importância à atribuição clara de funções, tomadas de decisão em conjunto e partilhas de trabalhos. Destacou-se, também, a mediação dos professores estagiários durante estes processos mais complexos e naturalmente conflituosos.

O terceiro objetivo - mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula, obteve uma taxa global de 79,73%, a mais alta dos três objetivos, tendo o indicador “respeita os turnos de fala, escutando os colegas” sido o mais expressivo com uma taxa de 82,14% (Anexo I). Este progresso deveu-se muito às novas práticas de relaxamento, à implementação, quase diária, da Hora do Conto que promoveu muito beneficemente os alunos a partilharem e discutirem acerca das suas emoções e também à insistência nas rotinas de gestão da sala de aula como os papéis rotativos e Assembleia de Turma.

Em conclusão, os resultados revelaram que o PI foi maioritariamente bem-sucedido, provando, parcialmente, a importância fundamental do desenvolvimento de uma cultura saudável de colaboração dentro da sala de aula. Como mencionado anteriormente, o crucial não foram os conteúdos na construção do PI, mas sim, o ambiente colaborativo de respeito e empatia que pudesse levar à construção dessas aprendizagens. Apesar do resultado ter sido positivo, importa destacar que toda a prática foi planeada a longo prazo e os resultados teriam sido ainda mais interessantes se todos os mecanismos cultivados tivessem tido tempo para crescer e maturar.

Num tom mais pessoal, a turma com que se trabalhou foi particularmente desafiante, sendo necessário muita paciência e persistência para levar a cabo tudo aquilo que foi planejado. No entanto, não houve local, não houve turma em que um professor em formação pudesse melhor compreender aquilo o que é ser professor e aprender a ser um profissional que realmente se preocupa. E essa preocupação ficou marcada em tudo o que se levou para a sala de aula na esperança que aquelas desafiantes, extraordinárias crianças, possam, um dia, ser aquilo que desejarem.

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

|' '' | | ''

Tal como na secção anterior, far-se-á neste capítulo uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio no 2.º CEB. Deste modo, tomar-se-ão como referências os documentos previamente construídos durante esta prática: o PI e o Dossier de Intervenção. A prática referida ocorreu entre os dias 13 e 24 de janeiro, um total de duas semanas, na sua fase de observação e, entre os dias 27 de janeiro e 21 de março, um total de seis semanas completas, na sua fase de intervenção propriamente dita.

A observação e intervenção decorreram numa escola pública pertencente ao concelho de Sintra, sendo esta integrante de um Agrupamento que engloba quatro outras instituições de educação e ensino, nomeadamente, três escolas básicas e um jardim de infância. Este estabelecimento faz parte ainda, desde 2006, do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), de modo a dar resposta às necessidades do meio em que o mesmo está inserido. De acordo com o Plano Educativo da Escola (PEE), esta inserção no programa TEIP tem vindo a trazer melhorias nos últimos anos, apesar da persistência de constrangimentos relacionados com o comportamento e insucesso escolar dos alunos.

O Agrupamento tem como missão fundamental uma escola focada na aprendizagem dos alunos e na elaboração de estratégias que os envolvam e motivem para construir uma comunidade escolar baseada na partilha, na inteligência emocional e na empatia ao serviço da dignidade inerente a todos. Esta missão rege-se pelos nove valores principiaidores do Agrupamento: (i) Cidadania e Participação; (ii) Responsabilidade e Integridade; (iii) Curiosidade, Reflexão e Inovação; (iv) Excelência e Exigência; (v) Compromisso com a Aprendizagem; (vi) Trabalho em rede e Colaboração; (vii) Empatia e Serviço; (viii) Inclusão e Equidade; (ix) Diálogo e Diversidade. Por sua vez, estes valores culminam num conjunto de objetivos estratégicos a colocar em prática, destacando-se o combate à indisciplina e a manutenção de níveis residuais de abandono, a educação para a cidadania e a integração e promoção de oportunidades de desenvolvimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, de populações imigradas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Importa mencionar que, em conformidade com as necessidades do meio em que se encontra, a escola dispõe de um edifício reservado às aulas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Relativamente aos alunos com que se desenvolveu a intervenção, tratou-se de duas turmas de 6.º ano, referenciadas aqui e nos documentos previamente mencionados como turma 1 e turma 2 de modo a manter o anonimato. A turma 1 era constituída por 20 alunos, 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Dentre os alunos desta turma, dois não possuem o português como língua materna e um encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. A turma 2 é similar à turma 1, sendo constituída por 20 elementos, 7 pertencentes ao sexo masculino e 13 ao sexo feminino. Dentre estes alunos, três não possuem o português como língua materna e seis encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, sendo que, destes alunos, um guarda transferência para o PIEF.

A acompanhar as turmas 1 e 2 nas áreas do Português e História e Geografia de Portugal (HGP) encontravam-se três professores: na turma 1, o Professor I para a disciplina do Português, o Professor II para a disciplina de HGP e na turma 2, o Professor III para ambas as disciplinas. De modo a dar continuidade às suas práticas no PI, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a cada um dos docentes e a partir daí, descreveu-se sucintamente a sua ação pedagógica na fase de observação.

O Professor I assumia a sua prática, a nível ideológico e prático, como construtivista, centrando a mesma no aluno e encarando-o como o principal protagonista da sua aprendizagem. O docente assumia o seu papel como o de orientador na construção dessas competências, aplicando para esse propósito metodologias ativas como por exemplo a Metodologia de Trabalho de Projeto no que toca à prática do Projeto de Leitura. Neste âmbito, o Professor I procurava reunir o maior número de elementos de avaliação possível, nomeadamente, questões de aula, fichas de avaliação e apresentação de projetos, apesar de expressar alguma dificuldade na concretização desta avaliação mais formativa e completa. Por fim, o docente exprimia como sua principal dificuldade a motivação dos alunos no que tocava à aquisição das competências fulcrais da área do Português, a literacia e a competência leitora.

O Professor II mencionou como fulcral na sua prática a utilização de diversos recursos de acordo com o conteúdo que estava a lecionar, variando entre a análise de imagens e até a dramatização de pequenas cenas como forma de motivar os alunos. O docente mencionava ainda fazer uso do trabalho de projeto para lecionar determinados temas. Neste tipo de trabalho, o professor realçava a importância de confirmar a

informação transmitida pelos alunos de modo a verificar a sua veracidade e qualidade. No caso de ter alunos com maiores dificuldades, o docente apoiava-se no professor de educação especial e procurava que os mesmos tivessem um apoio mais individualizado. Em relação à avaliação, as grelhas de observação direta e diária são privilegiadas no que toca à participação tal como grelhas especializadas para cada um dos domínios da disciplina, aprovadas antes pelo departamento da mesma. O Professor II expressava que o seu maior desafio era fazer com que os alunos aprendessem bem os conteúdos transmitidos.

Por fim, o Professor III descrevia a sua prática como variada, usufruindo do maior número de metodologias possível, preferencialmente ativas, e da utilização de recursos tecnológicos de carácter interativo. O docente idealizava aulas de teor misto, organizadas em três momentos: um primeiro tempo reduzido de teor expositivo, um segundo momento mais longo de teor aplicativo, recorrendo às metodologias ativas e, por fim, um momento final de avaliação e sistematização dos conteúdos lecionados. Em termos de gestão da sala de aula, era adotada uma postura leve com momentos de humor de modo a amenizar o ambiente naturalmente conflituoso da turma e também momentos de trabalho de grupo, acreditando que os alunos mais facilmente viam as suas dúvidas esclarecidas colaborando uns com os outros. No que diz respeito à avaliação, optava-se por uma de teor formativo em conformidade com os valores da instituição, compilando o maior número de momentos e evidências para o propósito. Os maiores desafios para este docente relacionavam-se com a dificuldade de envolver as famílias na vida escolar dos educandos e também em gerir as suas próprias emoções no que tocava à gestão de certos alunos.

Através de técnicas de observação direta como as notas de campo e os testemunhos dos professores das turmas encarregues (Professores Cooperantes e Diretores de Turma), compilaram-se as suas fragilidades e potencialidades sobre a qual se construiria a problemática e objetivos centrais ao PI.

De modo geral, a Turma 1 apresentava um aproveitamento global pouco satisfatório, destacando-se as áreas do Português, Matemática e Educação Tecnológica como as mais problemáticas.

A nível de potencialidades, a turma demonstrava um elevado interesse em projetos e atividades distintas das usuais, manifestando capacidades positivas e adaptação e

motivação para melhorarem. Os alunos eram ainda muito participativos quer seja nos momentos de leitura em voz alta como na resposta às questões lançadas pelos docentes. Para além disso, era uma turma que valorizava a apoio oferecido e apresentava uma boa relação entre pares.

Em contrapartida, a nível das fragilidades, era uma turma com falta de hábitos de trabalho e de estudo, revelando uma postura pouco responsável em relação às tarefas escolares. Em concreto, na área do Português, os alunos apresentavam várias lacunas nos domínios da Leitura e Escrita, especificamente, no que concerne às capacidades de compreensão textual. Destaca-se também no comportamento alguma falta de pontualidade, de atenção e compreensão e uma dualidade nas intervenções, por vezes, bastante pertinentes e noutros casos, sem qualquer relação com a aula.

O Diretor de Turma mencionava ainda uma baixa participação e envolvimento dos encarregados de educação no que se reporta a atividades letivas.

Por sua vez, a Turma 2 apresentava um aproveitamento geral muito heterogéneo, no sentido de existirem alunos com poucas dificuldades, com muitas dificuldades e ainda aqueles que estavam ao abrigo de medidas seletivas de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Em termos das potencialidades, os alunos demonstravam grande interesse em intervir oralmente e em momentos com recurso a materiais digitais como as aplicações *Canva* e *Genially*. O Professor III destacava ainda que, apesar das características da turma, se tratava de alunos amigáveis e respeitadores da autoridade do professor.

A nível de fragilidades, destacava-se o clima conflituoso da turma que advinha de vários elementos da turma se recusarem a colaborar uns com os outros. Este fator vinha a tornar mais profundo o fosso entre as capacidades de todos e aumentar a heterogeneidade geral. Para além disso, era notável uma falta de empenho e investimento nas tarefas quer em contexto de sala de aula quer fora da escola. Todas estas características resultavam numa turma heterogénea, mas geralmente, com capacidades de interpretação, reflexão e resolução de problemas pouco satisfatórias.

Com toda esta informação resolveu-se formular uma problemática que albergasse ambas as turmas, ambas as disciplinas, capitalizando sobre as potencialidades e que, a longo prazo, trabalhasse sobre as fragilidades. Desde início, tomaram-se como prioritárias

as competências de Leitura (Compreensão e Interpretação) e as de teor social, relacionadas com as interações positivas entre pares. O ponto de união foram as atividades de caráter interativo, procurando utilizar-se essa ponte para fortalecer as relações entre pares na Turma 2 e através das relações positivas dentro da Turma 1 se desenvolver o domínio da Leitura. Nesse âmbito, propôs-se a seguinte problemática: *“Recurso a metodologias interativas e cooperativas para o desenvolvimento da competência leitora, como meio de construção de conhecimento, e das relações entre pares”*.

Esta problemática, por sua vez, desenrolou-se em três objetivos gerais: (i) Treinar a leitura; (ii) Organizar de forma sistematizada a informação e construir conhecimento; (iii) Desenvolver relações interpessoais de cooperação e entreajuda. Detalhou-se, posteriormente um plano de ação, numa ótica de continuidade das práticas dos PC, que visou alcançar estes mesmos objetivos, introduzindo, naturalmente, estratégias transversais a todos estes. Mobilizaram-se as seguintes quatro estratégias globais de intervenção: Atividades a pares e em grupo, Trabalho de projeto, Debates e Recurso a tecnologias digitais. Estas estratégias foram a base para a planificação das aulas durante a intervenção, atuando em vertentes diferentes de acordo com cada objetivo.

Concretamente, para alcançar o primeiro objetivo relacionado com a melhoria das capacidades do domínio da leitura, como a compreensão e interpretação textual, foram mobilizadas as estratégias de resolução de atividades a pares e em pequenos grupos de modo que os alunos se entreajudassem no processo de leitura e na identificação do significado das palavras através do contexto (Anexo J). O trabalho de projeto foi também mobilizado de modo a desenvolver as competências de extração de sentidos do texto e no que toca à seleção da informação (Anexo H). As estratégias implementadas para alcançar este objetivo revelaram-se fundamentais, tendo em conta a necessidade de desenvolvimento de competências de leitura, não só em Português e HGP como também todas as áreas do conhecimento.

O segundo objetivo, correspondente ao desenvolvimento de competências de organização e sistematização de informação, bebia das estratégias e atividades implementadas no primeiro objetivo de modo a colmatar a falta de hábitos de estudo e de autonomia, mencionadas pelos docentes. Deste modo, forneceram-se mecanismos e ferramentas em sala de aula que auxiliariam os alunos na construção do seu

conhecimento. Todas as estratégias globais deviam ser mobilizadas de modo a facilitar este processo: as atividades, realizadas em pares e grupos, potenciaram a colaboração e o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese; o trabalho de projeto, mobilizando estas capacidades foi um importante impulsionador do objetivo; o recurso às tecnologias digitais não só serviria como motivação mas também como uma importante ponte com a realidade, vendo que os alunos precisam de adquirir competências de seleção e desconstrução de fontes; os debates mobilizavam conhecimentos construídos, tomando em conta que requeria a construção de argumentação baseada em informação previamente trabalhada.

Por sua vez, o terceiro objetivo, traz foco à colaboração e entre ajuda, competências não só necessárias na escola como na sociedade no seu geral. Cada vez mais, é absolutamente fundamental que o cidadão colabore com o outro, escute o outro e ajude o outro no sentido de melhorar continuamente o seu meio comum, passo a passo. E devido às relações fragilizadas em uma das turmas, a formulação e concretização deste objetivo tornou-se absolutamente indispensável. As estratégias apresentadas surgiram no sentido de fomentar ambientes positivos de trabalho, promotores de relações saudáveis e pequenos momentos de colaboração, passo a passo.

O PI ficou finalizado com a formulação de indicadores de avaliação para cada objetivo, estando o seu sucesso interligado ao sucesso do projeto no seu geral. Tanto as estratégias como estes indicadores foram fulcrais para a planificação, vendo que a informação recolhida pelos indicadores seria mobilizada no final da intervenção para avaliar todo o projeto.

Após a construção, entrega e aprovação do PI, deu-se verdadeiro início à intervenção pedagógica, tomando-se o plano de ação como principal guia nessa atuação. Naturalmente, foram surgindo desvios e modificações neste plano para melhor se adequar às necessidades das turmas, potenciar uma melhor gestão dos grupos e também alcançar os objetivos pretendidos da melhor forma. No primeiro objetivo, o principal desvio decorreu na Turma 2, não sendo possível realizar atividades em pequeno grupo devido, exatamente, à natureza conflituosa na turma. De modo a retirar o máximo aproveitamento das atividades realizadas, na Turma 2 realizaram-se principalmente atividades a pares, tendo sido os resultados muito mais favoráveis. No segundo objetivo, modificaram-se as

atividades de modo a corresponder de forma mais adequada às competências dos alunos. Desse modo, na Turma 1 as atividades tiveram um sucesso relativo apesar de não se terem alcançado os níveis mais altos de desenvolvimento da competência, nomeadamente a avaliação de conteúdos e a construção de frisos cronológicos. Na Turma 2, desenvolveram-se principalmente atividades de compreensão como extração de temas e significados (Manual, fontes históricas secundárias ou obras literárias). De igual modo, ambas as turmas desenvolveram competências de organização de informação através do fornecimento pelo docente de mapas conceptuais parcialmente completados (Anexo J). A nível do terceiro objetivo, tal como mencionado anteriormente, a Turma 1 realizou grande parte das atividades pretendidas enquanto a Turma 2 ficou mais pelo trabalho a pares, sendo mais benéfico para as suas aprendizagens.

Com o fim da intervenção, veio a fase da avaliação tal como contemplada no documento – Dossier de Intervenção. Para este processo, instrumentos como as grelhas de observação, produtos finais das atividades e pequenas notas de campo foram mobilizados, observando-se os resultados que apresentamos de seguida.

Em relação ao primeiro objetivo – Treinar a Leitura, os três indicadores: Interpreta palavras em função do contexto; Identifica o tema global dos textos e, por fim, Seleciona informação de modo adequado, apresentaram muitas evidencias positivas de terem sido alcançados (Anexo K). Apesar de níveis de sucesso distintos, as produções dos alunos de ambas as turmas revelaram que estes estavam mais proficientes a interpretar palavras em função do contexto, como evidenciado pela exploração de uma obra literária com a Turma 1 através do Diário de Exploração (pequena ficha em formato de livro que seria resolvida ao longo da leitura da obra – Anexo L) e, através das múltiplas fichas de compreensão textual (centradas em pequenos excertos do manual – Anexo M) realizadas pela Turma 2. O indicador 3 demonstrou variadas evidencias positivas, sendo possível verificar-se na Turma 1 através do Trabalho de projeto realizado e, na Turma 2, pela comparação dos resultados alcançados entre o seu primeiro trabalho de pesquisa (Pesquisa de informação no manual sobre as Invasões Francesas – Anexo N - Registos) e o seu último trabalho de pesquisa (Pesquisa através de fontes históricas secundárias acerca dos contributos da Família Real no Brasil – Anexo O), notando-se consideráveis melhorias.

O segundo objetivo – Organizar de forma sistematizada a informação e construir conhecimento, foi considerado aquele em que a concretização se revelou menos conseguida, sugerindo-se que não tenha sido alcançado durante a intervenção. Em ambas as turmas, recorreu-se ao preenchimento de esquemas conceptuais (Anexo P), este trabalho concorrendo para o indicador 2 – Realiza diferentes tipos de tarefas de construção de conhecimento, no entanto, não se considerou satisfatório o suficiente para se determinar o indicador como totalmente alcançado. O insucesso deste objetivo devesse primordialmente a um prognóstico talvez demasiado ambicioso, ao considerarmos que seria possível mobilizar-se as competências do primeiro objetivo para o segundo objetivo. Na realidade, o primeiro objetivo teve grandes evidências satisfatórias, no entanto, deveu-se ao trabalho total de uma intervenção de seis semanas, não restando mais tempo para o desenvolvimento do segundo objetivo, considerado até muito mais complexo a nível das competências requeridas.

Por fim, ao contrário do primeiro e segundo objetivos que se regeram por uma avaliação totalmente qualitativa, o terceiro objetivo fez uso de grelhas de observação e, desse modo, de uma avaliação mais quantitativa. O terceiro objetivo - Desenvolver relações interpessoais de cooperação e ajuda mútua, teve assim uma percentagem de sucesso de cerca de 62%, um valor que, apesar de baixo, revela progressos muito fortes no fortalecimento de relações positivas em ambas as turmas (Anexo Q). Destaca-se que os valores foram consistentes na Turma 1 (por volta dos 60%) para todos os indicadores e, na Turma 2, no indicador referente à realização de trabalhos a pares, alcançou-se uma taxa de sucesso de 68,54%, um valor extremamente positivo, considerando o temperamento da turma. Uma conclusão curiosa relaciona-se com a consistência dos resultados ao longo do tempo – Ao observar as grelhas, foi possível verificar que os valores atingiram o seu pico a meio da intervenção (finais de fevereiro, inícios de março), podendo inferir-se que este foi o tempo em que os docentes melhor conseguiram gerir a turma.

Em jeito de conclusão, os resultados do PI foram antecipados, tomando em conta toda a intervenção. Apesar de terem sido mais baixos, as evidências de melhoria, quer a nível da leitura como a nível da ajuda mútua, refletiram-se nas produções dos alunos e, especialmente, na forma como os professores iam conseguindo cada vez melhor gerir as

turmas. Todo o trabalho desenvolvido durante este estágio foi árduo, mas teve os seus frutos naquilo que se conseguiu observar das competências desenvolvidas pelos alunos.

Num tom mais pessoal, durante o estágio não se realizou a troca de turmas entre os dois professores, sendo essa considerada a melhor escolha no que tocava à gestão das turmas e à relação pedagógica previamente construída. A Turma 2, com quem o autor deste relatório se desafiou a ficar, congeminou sempre novas formas, cada vez mais criativas, de fazer o professor questionar-se: “O que é que posso fazer melhor para realmente ajudar estes alunos?”. Como não poderia deixar de ser, a cada dia que passava, era necessário reconstruir a pergunta ou repensar o método ou alterar toda a planificação pois a aula, naquele dia, àquela hora simplesmente não funcionaria. E alterou-se sempre, aprendendo-se sempre. Não houve turma que preparasse melhor o professor para o seguinte estágio, substancialmente mais desafiante, ou que o forçasse a aprender e a refletir mais. Que outra marca existe para simbolizar o melhor que uma turma tem para dar?

3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

|' '' | | ''

Com a compreensão dos contextos de estágio e práticas realizadas no seu âmbito quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo, através das descrições sintéticas realizadas anteriormente, finaliza-se esta primeira parte do relatório com uma breve comparação crítica entre as práticas ocorridas, destacando diferenças e semelhanças. Esta análise realizar-se-á, tomando em conta os seguintes aspetos: (i) Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) Métodos de ensino e aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) Relação pedagógica; (iv) Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais. Importa mencionar que serão constatadas várias semelhanças de todo o tipo entre as práticas em ambos os ciclos. Este trabalho, considerado pelo autor como positivo, testemunha uma continuidade entre os ciclos e uma aversão ao típico paradigma da restrição e inflexibilidade do 2.º CEB/liberdade e flexibilidade do 1.º CEB, especialmente no que se refere ao uso do manual escolar. Para tal, muito contribuiu o trabalho dos professores estagiários, mas também a tremenda flexibilidade dos PC que abriram sempre as portas para as ideias que eram sugeridas, tentando ajudar ao máximo com as suas habilidades. Deste modo, é possível dizer-se que realmente houve uma parceria crítica entre professores em formação e PC's em ambos os estágios.

É natural constatar-se que as turmas em que se realizaram as intervenções pedagógicas encontravam-se em fases de aprendizagem bastante diferentes, tendo em conta que se tratava de um 2.º ano do 1.º CEB e de um 6.º ano do 2.º CEB. No entanto, a nível das competências ligadas às áreas do conhecimento (Português, Matemática, HGP, entre outras) e das competências sociais, evidenciaram-se dificuldades extremamente semelhantes. Basta observar-se o foco dos Projetos de Intervenção realizados para ambas as turmas: o fortalecimento de relações interpessoais positivas. As fragilidades identificadas em cada turma apontaram para um trabalho focado no desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, aquelas relacionadas com a colaboração e com a ajuda. Já Vygotsky nos estudos de Hickmann (2015) apresentava o conceito do meio em que a criança está envolvida ser fundamental para o seu desenvolvimento pleno através das relações que tem com esse meio e os seus pares aí existentes. Neste paradigma, o fortalecimento de relações entre pares positivas e saudáveis é crucial. Uma prática com este foco é também apoiada por estudos da UNESCO pois atribuem relevância,

novamente, ao desenvolvimento de competências socioemocionais, estas favorecedoras de uma convivência mais saudável em sociedade, dando abertura para a resolução pacífica de conflitos e contribuindo para a mitigação de problemas sociais (2024). Antes destes estudos, já Abed (2014) ligava o desenvolvimento de competências deste teor ao sucesso escolar, realçando o papel da escola como meio transcendente às discrepâncias socioeconômicas, habilitando todos os alunos de forma equitativa com as melhores ferramentas possíveis para se desenvolverem de forma plena e livre.

Seguidamente, tomando em conta o currículo nos documentos oficiais, Martins et al. (2017) no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) definem o Relacionamento Interpessoal como uma das dez áreas das competências fundamentais para o aluno ao final da sua jornada na escolaridade obrigatória. Assim sendo, as competências do Relacionamento Interpessoal albergam não só os aspetos de respeito mútuo, de abertura ao diálogo e de escuta ativa do outro, como também as dimensões da autorregulação emocional, essencialmente, a aprendizagem da convivência com o próprio para depois conviver com o outro.

A nível das áreas do conhecimento, observaram-se também dificuldades semelhantes, especialmente no que concerne ao domínio da Leitura. Como é natural, as dificuldades da turma de 6.º ano estavam a um nível cognitivo superior, apesar de se basearem numa fragilidade basilar: a dificuldade em compreender um texto. Também a turma do 2.º ano tinha esta dificuldade apesar de estar mais ligada ao fator da fluência de leitura e à descodificação no caso de alguns alunos.

Apesar de existirem bastantes semelhanças neste aspeto, estes elementos idênticos surgem de uma observação crítica do contexto, ligada fundamentalmente à construção dos Projetos de Intervenção. Quando se vira para as aprendizagens a realizar, é possível encontrar-se uma diferença bastante relevante, não a nível da origem das aprendizagens, vendo que em ambas as práticas se seguiram as Aprendizagens Essenciais para definir os objetivos específicos para as sessões, mas sim na “ordem/orientação” destas mesmas aprendizagens. Por outras palavras, em cada ciclo existia um fio condutor diferente que conduzia a sequência das aprendizagens dos alunos.

No 1.º ciclo, todos os temas iam-se desdobrando uns dos outros, tendo em conta os interesses dos alunos. Um exemplo disto foi o trabalho de projeto desenvolvido com a

turma, tendo este surgido de uma sondagem e, posteriormente, de uma votação entre os temas emergentes. Para além disso, os conteúdos eram trabalhados numa perspetiva interdisciplinar, procurando construir-se pontes entre as diferentes áreas do currículo. Os “conteúdos” advinham sempre de um contexto palpável aos alunos, tornando-os mais acessíveis (Beane, 2003). Por sua vez, no 2.º ciclo, os professores estagiários, no caso de HGP seguiam o manual como principal fio condutor e, no caso do Português, as indicações dos PC, de modo a determinar quais os conteúdos a lecionar a seguir. Neste sentido, nem os interesses dos alunos acerca dos temas nem o contexto de onde os temas poderiam surgir eram fatores tão valorizados neste ciclo de aprendizagem.

Entrando no tópico das metodologias e processos de organização do currículo, no que toca à interdisciplinaridade no 2.º ciclo, apesar de não ser tão transparente como era no 1.º ciclo, esta existiu, seguindo uma visão “processual”. Por outras palavras, escolheu-se para ambas as disciplinas um processo cognitivo para desenvolver, deixando os conteúdos trabalhados fluírem para essa competência: “(...) é necessário que a equipa de professores identifique e selecione atividades que ativem determinados processos cognitivos comuns a diferentes áreas, por exemplo, recolher dados através da observação e fazer inferências a partir dos resultados obtidos.” (Leite & Relvas, 2022). O conjunto de saberes escolhido relacionou-se com a Compreensão da Leitura, seja em obras literárias ou em fontes históricas secundárias. A metodologia das aulas era por si um objetivo pois não só levava os alunos construir conhecimento como também e, fundamentalmente, conduzia os alunos no desenvolvimento de processos de compreensão, interpretação, e sistematização de informação de leitura.

Em termos mais práticos, cada ciclo apresentava as suas peculiaridades, sendo necessárias adaptação e flexibilidade para cada um dos casos. Um fator imediato e diferencial entre ambas as práticas foi a gestão do tempo. No 1.º CEB planificava-se para todo um dia, podendo uma atividade ficar concluída na hora da manhã como depois do almoço. Para além disso, os dias partilhavam em comum algumas rotinas específicas: início do dia com as tarefas rotativas, plano do dia, hora da Leitura, hora do TTA, assembleia de turma, entre outras. Estes momentos ofereciam sequência ao dia e preparavam os alunos para aquilo que se seguiria. Por sua vez, no 2.º CEB não só se planificava para diferentes momentos do dia, existindo aulas de diferentes disciplinas pelo

meio, aulas essas que os professores estagiários podiam ou não assegurar, mas também para duas turmas distintas. Apesar de existir continuidade na forma de trabalho, cada aula era apenas uma aula, sendo necessário o seu conteúdo estar concluído ao fim desse tempo. As rotinas que existiam tinham sobretudo a ver com a escrita do sumário, data e número da lição no quadro e o formato das aulas que será discutido um pouco mais à frente.

No que concerne à forma como as aulas estavam organizadas, registam-se algumas semelhanças, devido, novamente, à natureza dos PI's introduzidos. O trabalho em grupo foi sempre uma constante, apesar de uma das turmas no 2.º CEB ficar mais pelo trabalho a pares, escolha essa já justificada na descrição acima. Como demonstra Aguiar (2023), um trabalho de teor colaborativo e ativo incentiva não só o desenvolvimento das relações interpessoais, conforme pretendido, como também no desenvolvimento de competências específicas do trabalho colaborativo, relacionadas com a autonomia e com a tomada de decisão. Estas conclusões são corroboradas por Cruz e Batista (2020) para o 2.º CEB e Silva (2024) para o 1.º CEB acrescentando com os contributos das metodologias ativas, realçando a comunicação, cooperação e responsabilidade.

Apesar de se ter tomado partido das metodologias ativas em ambos os ciclos, os dois casos foram diferentes. No 1.º CEB, as atividades deste teor compreendiam sempre os três momentos de Apresentação da tarefa com a instrução, Realização da tarefa pelos alunos e Discussão e Sistematização dos conteúdos trabalhados. Os momentos iniciais e finais eram, naturalmente, de menor extensão, de modo a providenciar os alunos com amplo tempo de trabalho ativo, retendo a sua atenção e dando-lhes, naturalmente, o papel principal na construção dos seus conhecimentos (Cunha et al, 2024). Importa realçar que estas tarefas nunca desapareciam depois da sua conclusão, existindo sempre uma variação da tarefa para completar nos momentos de TTA, oferecendo aos alunos mais momentos para aperfeiçoar determinado conteúdo. No 2.º CEB, as atividades compreendiam três momentos distintos também, no entanto, o tempo era mais reduzido para a secção dita “ativa”, devido, primordialmente, ao volume de conteúdos a ser lecionados, exigindo não só uma instrução mais longa como também uma sistematização mais extensa. Ainda neste ciclo, importa ressaltar que o trabalho usualmente se centrava no questionamento de obras e fontes históricas secundárias, sendo estes processos não só intrínsecos à metodologia ativa como mais eficazes, devido a atribuírem uma maior relevância à

construção de sentido das próprias aprendizagens (Pereira et al, 2024). Devido à complexidade dos conceitos e também de forma a gerir o tempo reduzido das aulas, a sistematização era proposta em grande parte dos casos através de mapas conceptuais. Silva et al (2021) destacam os mapas conceptuais como ferramentas potenciadoras de aprendizagens significativas, por serem constituídos por relações encontradas pelos alunos. Estes mapas conceptuais eram preenchidos e, posteriormente, discutidos em aula, sendo fulcrais para a dinamização das sistematizações, momentos que, por si, já eram morosos e difíceis a nível de captar a atenção dos alunos.

Para finalizar o ponto das metodologias, destaca-se a diferença nas práticas em termos de plataformas digitais. No 1.º CEB o recurso às tecnologias deveu-se principalmente à projeção das instruções de determinado trabalho ou visualização de certo vídeo. Contudo, no 2.º CEB, o *Google Classroom* era uma componente fundamental das aulas e do trabalho fora de aula, servindo como principal motor de comunicação entre os docentes e os alunos. Não só eram postados diversos conteúdos relacionados com as aulas (vídeos, mapas conceptuais, pequenos desafios de Gramática) como também instruções de trabalho e indicadores de avaliação (Trabalho de Projeto acerca das Invasões Francesas).

O que é o professor para os seus alunos? Um suserano onipotente? Ou, talvez, uma simples figura de referência a quem é devido merecido respeito. Mas não é uma relação unilateral, pois o professor e os alunos devem respeitar-se mutuamente. Só desta forma, podem todos aprender. A escola é, por definição, um local onde todos aprendem, professores e alunos. Neste sentido, a relação pedagógica é dos aspetos mais importantes numa sala de aula, mas também um dos mais complexos de gerir. Especialmente quando intencionamos que os alunos desenvolvam boas relações de respeito e colaboração entre si. Nesse caso, o docente deverá ser uma figura com quem os alunos se sintam confortáveis a partilhar, uma figura de confiança (Azenha, 2021).

Em ambos os ciclos, optou-se por uma postura calma e fez-se um esforço para criar confiança com os alunos. No 2.º CEB, seguiu-se a via da PC, utilizando-se humor e atuando-se, sem tomar o partido de ninguém, de forma a amenizar conflitos, conflitos esses que eram múltiplos e variados. Devido à duração do tempo de aula, conhecer cada aluno de modo mais pessoal revelou-se uma dificuldade e um entrave ao desenvolvimento

de uma relação pedagógica mais significativa. Por sua vez, no 1.º CEB, conseguiu-se conhecer os alunos melhor e desenvolver uma relação muito mais afetiva, devido às idades e também devido ao tempo de lecionação. Com toda a honestidade, e mais a ver com as características dos contextos do que propriamente com as peculiaridades de cada ciclo de ensino, o estabelecimento de uma forte relação pedagógica foi difícil, mas, após variadas sessões bem-sucedida. A gestão realizada em ambas as turmas, atingiu sempre o seu ponto mais eficaz por volta do meio da intervenção, devido, talvez, a ser este o período em que os alunos já se tinham “aclimatizado” ao novo docente, período este longínquo ainda do fim da intervenção em que retornariam ao PC.

Para concluir esta análise comparativa discute-se brevemente a avaliação e como é que esta foi pensada e dirigida ao longo das duas intervenções, tendo em conta que a dimensão das competências sociais foi amplamente explorada anteriormente.

Neste tópico existiram poucas diferenças, vendo que se objetivou sempre uma avaliação de teor formativo devido a ser um modelo que não prende o aluno num só nível de competências estanque. A avaliação formativa visualiza todo o progresso do aluno, sendo esta transparente de modo a que o aluno possa ser um motor ativo nessa mesma progressão (Araújo et al., 2006). Para colocar este tipo de avaliação em prática foi importante a utilização de variados instrumentos como grelhas de observação, fichas de autoavaliação e pequenos elementos de natureza sumativa como exercícios de escrita ou questões de aula. Estes elementos foram mobilizados para não só recolher informação acerca do progresso dos alunos, mas também para possibilitar ao professor atribuir *feedback* mais individual (Fernandes, 2021).

Relativamente ao 1.º CEB, foi possível recorrer-se a mais elementos de avaliação formativa mais formais devido a rotinas como o TTA e a trabalhos de grupo com mecanismos já construídos de fichas de auto e hetero avaliação. Através destes elementos, os professores estagiários conseguiam fornecer *feedback* imediato acerca das tarefas. A natureza do TTA deu asas também a que os alunos pudessem melhorar bastante nos conteúdos em que tinham mais dificuldades, tendo em conta que tinham vários momentos para aplicar o *feedback* recebido e melhorar.

No 2.º CEB, naturalmente, a avaliação formativa foi muito mais difícil de executar devido ao tempo mais reduzido das aulas e à necessidade de se ter de avançar de conteúdo

em conteúdo sem regressar atrás. Devido a estes constrangimentos, a avaliação tomou um teor mais discreto, desenvolvendo-se através do tipo de tarefas realizadas pelos alunos. Como já referido, o trabalho do 2.º CEB centrou-se maioritariamente sobre as competências de compreensão de Leitura e, por essa razão, avaliou-se mais pormenorizadamente e mais sequencialmente esse mesmo domínio. As tarefas realizadas iam crescendo em nível de dificuldade, testando a proficiência dos alunos na análise do material escrito. De aula para aula, os professores estagiários acompanhavam a turma e dirigiam as correções, avaliando, para nas seguintes planificações aumentarem ou diminuir o nível de dificuldade ou focar-se em aspetos mais específicos. Os indicadores de avaliação para tarefas de maior porte e, usualmente, de teor mais sumativo eram previamente apresentados aos alunos. A principal distinção com o 1.º CEB é que, neste ciclo, era possível realizar uma avaliação formativa para todas as áreas do conhecimento, no entanto, não eram apresentados aos alunos os indicadores de avaliação de forma tão detalhada, sendo mencionados usualmente de forma oral.

Concluindo, a realização desta análise comparativa permitiu compreender que os ciclos funcionam de formas muito distintas, sendo necessários métodos e estratégias diferentes para trabalhar em cada um deles. Um fator extremamente relevante é a passagem da monodocência para a pluridocência, provocando um choque principalmente nos alunos que vêm do 1.º CEB como também num docente que passe de um ciclo para o outro. No entanto, apesar das suas diferenças estruturais, os ciclos podem fluir um para o outro, tornando possível uma cadeia de continuidade que não provoque um choque tão grande à entrada do 5.º ano. Um docente de 2.º ciclo pode implementar a interdisciplinaridade ou recorrer a metodologias ativas, talvez não ao mesmo nível que um docente gestor de todas as áreas do currículo no 1.º ciclo, basta que o mesmo esteja disposto a ser flexível, reflexivo, criativo, e aberto à colaboração com os colegas.

PARTE II - O ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

4. As Causas, as Intenções, as
Emoções e a Problemática de
um Estudo
| " | | " |

O estudo que aqui se inicia foi o produto agregador de uma prática de observação e intervenção em duas turmas do 2.º CEB e também de um desejo inicial de compreender a relação entre práticas centradas na ação transformadora do aluno sobre o seu meio, ou, mais sucintamente, atos de cidadania, e a sua motivação para a aprendizagem. A ideia inicial foi sendo modificada ao longo do período de estágio de modo a melhor se enquadrar com as possibilidades que o contexto oferecia e também, naturalmente, com as características dos alunos das turmas lecionadas. E qual foi o produto final alcançado? Qual foi a finalidade refinada para esta investigação? De modo sucinto, pretendeu-se conferir importância à História, frequentemente associada pelos alunos ao passado, resultado de uma sucessão de eventos que se sucedem sucessivamente. No entanto, só existe importância na História se for vista e pensada como uma narrativa problematizável, uma narrativa de escolhas fundamentalmente humanas, e, essencialmente, uma narrativa de atos de cidadania que transformaram o presente e perspetivaram o futuro. Neste paradigma, qual é o papel do indivíduo? Qual é o papel do aluno quando confrontado com a História? A História não será uma onda que o indivíduo não tem chance de superar ou travar, restando apenas a escolha de se deixar levar. O futuro é o produto de escolhas, de ações, tal como aquelas que moldaram a História e são os indivíduos no presente, através de atos de cidadania, que têm o papel principal nesse processo. É possível observar raízes para esta conceção com Freire (1970) no seu ensaio *Educação como Prática de Liberdade*, que afirma, em termos gerais, educar é dialogar, é debater, para criar e transformar. A compreensão e exploração desta relação sequencial: Compreender o passado, pensar o presente e perspetivar o futuro, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal é a principal finalidade do estudo.

Num tom mais pessoal, a principal motivação para o estudo – o mencionado desejo inicial de compreender qual a relação entre motivação e práticas de cidadania em contexto escolar – surge exatamente de uma situação presenciada pelo autor num contexto exterior e anterior ao estágio, mas não tão distante desse mesmo. Antes de avançar para a formalização da problemática que estrutura a presente investigação, o autor considera importante relatar em traços gerais essa pequena narrativa. Num contexto de educação não formal, presente maioritariamente em bairros desfavorecidos, em que o autor participava, uma das alunas partilhou uma experiência curiosa em relação à sua vivência

na escola e no seu bairro: a seu ver, na escola, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, não se discutiam os assuntos reais, contemporâneos e relevantes para uma boa vivência dentro do ambiente escolar. Por outro lado, relatava também uma certa impotência em relação aos acontecimentos no seu bairro: não existir estacionamento suficiente na sua zona, a falta de limpeza em algumas ruas, entre outros. Ao longo das sessões, a aluna foi partilhando mais em relação a estes assuntos e o autor foi valorizando a sua curiosidade e partilha. Eventualmente, a pedido do autor, a aluna construiu uma pequena apresentação focada no papel do cidadão, os seus direitos e deveres e as ramificações da sua ação no bairro. Tratou-se de um pequeno trabalho, informal e pouco organizado, no entanto, foi o produto de uma vibrante motivação, o desejo de refletir e discutir, a potente força que faz o mundo avançar e fazer História. Desde aí, o autor questionou-se: se trabalharmos a cidadania, a ação local em aliança com os conteúdos da escola, destacando principalmente HGP poderemos motivar melhor os alunos para a aprendizagem? Foi esta a questão basilar que o autor levou para o contexto de estágio e que veio orientar e motivar o estudo.

Neste âmbito, a problemática encontrada, *A aprendizagem em HGP através da problematização de situações sociais do passado motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro desenvolvendo o pensamento crítico e a empatia*, veio não só satisfazer uma curiosidade pessoal como também desenvolver competências fundamentais e necessárias, tendo em conta as potencialidades e fragilidades identificadas em ambas as turmas. Especificamente, a problemática foca a aprendizagem da titular disciplina de História e Geografia de Portugal na problematização de situações sociais do passado, na compreensão das causas e efeitos e na construção de uma narrativa histórica. Em termos ditos “poéticos”, os alunos foram convidados a participar na “cidadania do passado” e a refletir sobre as consequências que ramificariam para o futuro, seu presente. A hipótese para a conclusão deste processo, potencialmente transformador, foi a concretização do aluno no seu papel como agente transformador e criativo, um cidadão preocupado com o presente e ambicioso para o futuro. No entanto, não seria possível avaliar todas as dimensões do cidadão nesta investigação, especialmente quando se toma em conta o modelo de competências introduzido pelo Conselho da Europa (2016): *Competências para uma Cultura de Democracia*. Deste modelo, destacaram-se as

competências “Capacidades de análise e de pensamento crítico” e “Empatia” como as mais emergentes, atendendo às características dos contextos em análise.

Para explorar a problemática, desdobrou-se a mesma em quatro objetivos gerais, delimitando as principais intenções e concepções sobre a qual a investigação se debruça. O primeiro objetivo – *Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado* – relaciona-se com a dimensão mais reflexiva da ação educativa, comprometendo-se a analisar e refletir acerca das práticas formuladas, as metodologias, recursos e intencionalidades referentes ao ato de problematizar e como conduzir essa problematização. O segundo objetivo – *Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado* – pressupõe a análise dos dados recolhidos no que toca a traços do pensamento histórico. Como mencionam González et al. (2025), o desenvolvimento do pensamento histórico é um passo constituinte fundamental da “educação para uma cidadania democrática” (p. 38). O terceiro objetivo – *Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro* – debruça-se sobre qual a ligação que os alunos estabelecem entre o passado, presente e futuro e, de forma limitada, se mobilizam o pensamento histórico construído para a perspetivação do futuro sobre uma noção de pensamento criativo (González et al., 2025). Por fim, o quarto objetivo – *Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos* – extrai as competências de pensamento crítico e de empatia que o percurso pedagógico didático permitiu potenciar e desenvolver, segundo o modelo das *Competências para uma Cultura de Democracia*. Em termos gerais, este modelo delimita um conjunto de vinte competências consideradas fulcrais no que diz respeito à convivência ativa de um cidadão pleno numa sociedade democrática, dividindo-se as mesmas em quatro categorias: Valores, Atitudes, Capacidades e Conhecimento e compreensão crítica. As competências ambicionadas nesta investigação inserem-se na categoria das capacidades (Conselho da Europa, 2016).

Na parte I deste documento já se descreveu sinteticamente o contexto educativo em que se desenvolveu a investigação, no entanto, importa constatar os pontos em que a problemática se circunscreve, seja a nível de turma como a nível de escola e de agrupamento. A visão e missão do agrupamento resguardaram bastante bem a

problemática devido à ênfase na construção de um aluno consciente e ativo, pronto a participar numa sociedade democrática. Destacam-se ainda os valores (i) Cidadania e participação e (vii) Empatia e serviço que enquadram as principais competências a analisar com a investigação: Pensamento crítico e Empatia. No que diz respeito à turma em si, somos confrontados com alunos desafiantes e inflexíveis em relação ao trabalho de grupo e à entreatajuda com dificuldades circunscritas exatamente nas capacidades de compreensão e interpretação, produzindo, com simples observação, uma desmotivação para com os conteúdos escolares. Neste sentido, as atividades propostas pelo estudo não só requerem entreatajuda e diálogo entre os alunos como também criam oportunidades a que estes empatizem com os contextos históricos em estudo, através das fontes facultadas. A valorização das perspetivas dos alunos em relação às situações históricas, objetiva a que estes se sintam mais confortáveis com o trabalho e predispostos a desenvolver o seu pensamento.

Para além das orientações europeias, já mencionadas como basilares para o desenvolvimento das competências, a documentação legal nacional também integra a problemática e acentua a sua importância a nível de aprendizagens. O PASEO define dez áreas de competências como absolutamente essenciais quando o aluno realiza a sua saída da escolaridade obrigatória. Segundo Martins et al. (2016), uma área de competências agrega conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo assim necessário para um aluno não só saber um conjunto de conhecimentos arbitrários, como também saber como aplicá-los intelectualmente e fisicamente como também moralmente. Estas três dimensões cruzam-se precisamente com os princípios fundamentais do estudo, enfatizando o caráter processual (Saber fazer) e o caráter dito “moral” (Saber ser). A problemática encontra relevância também mais especificamente nas áreas: “Pensamento crítico e pensamento criativo” e “Relacionamento interpessoal”, compreendendo o desenvolvimento de competências de análise, interpretação e compreensão como também de empatia, com os cenários históricos, desafiando a um percurso didático potenciador de diálogos entre colegas de forma saudável e construtiva. Nas aprendizagens essenciais, em História e Geografia de Portugal do 6.º ano, enquadra-se, de forma implícita, nos processos de interpretação e mobilização das fontes históricas e também na construção de relações entre os variados conteúdos históricos (Ministério da Educação, 2016). As atividades propostas

pretendem provar, também, uma forma única de avaliação dos conhecimentos, tendo em conta que os alunos necessitam de mobilizar e potenciar os conteúdos históricos de modo a conseguir construir as suas respostas. É possível também enquadrar-se a problemática nas aprendizagens essenciais na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, no sentido de contribuir para a formação de um cidadão pleno e preparado para participar na sociedade (Ministério da Educação, 2016).

A História e Geografia de Portugal como disciplina que une o passado com o presente tem um potencial extraordinário para motivar os alunos a perspetivar o futuro. Trata-se de dar a compreender o papel do aluno como futuro cidadão, sendo a sua ação absolutamente fundamental para a manutenção e continuação da democracia como a conhecemos ou, melhor, ambicionamos. As ações de cidadania no passado, antes até da conceção do “cidadão”, são a História estudada hoje e aquilo que construímos hoje serão os manuais, as fontes estudadas amanhã. O dever do professor, como ser empático e altruísta é oferecer aos alunos, dar a conhecer, o seu real poder como cidadão, o poder de fazer o mundo andar para a frente.

5. Compreender o Passado,
pensar o Presente e
perspetivar o Futuro

| | ' ' | | ' ' |

5.1. Porque olhamos para trás?

Porque é que olhamos para trás? Quando a História tem os seus olhos postos em nós, porque é que os olhares se cruzam? A Humanidade foi abençoada com uma incessante curiosidade, um desejo de conhecer, de compreender os fenómenos que a rodeiam e de lhes dar explicações, mas inevitavelmente, o foco dessa curiosidade retornou ao ser humano e às suas origens. Contudo, a questão permanece: Para quê olhar para trás? Para quê estudar uma tal “História e Geografia de Portugal” e todas as suas variações nos vindos anos? Foi esta uma questão com a qual o autor se teve de confrontar e argumentar, por vezes, não da melhor forma, perante as turmas a quem lecionou a disciplina. Outro motivo que veio a fundamentar a exploração e explicitação da relação – *Compreender o passado, pensar o presente e perspetivar o futuro*.

Contudo, o autor, sendo o autor, não permitiria que se explorasse esta questão sem pelo menos um, talvez dois olhares sobre obras de ficção relevantes, aquelas que colocam o leitor a pensar. Estes olhares não surgem sem o seu devido mérito, tomando em conta o que Huczynski e Buchanan (2004) elaboram sobre a relação entre a ficção e a teoria, constatando que a mesma pode ser analisada e interpretada, tendo em conta até a visão dos autores que a construíram. Até a ficção científica com todos os seus conceitos invulgares, improváveis ou pouco realistas, tem de ter bases num pensamento humano, seja por excessividade ou escassez. Olbermann (2017) vão um passo mais à frente, através da sua análise do fenómeno social do desemprego pelo meio de uma obra cinematográfica. Neste estudo, os autores apresentam não só a visão teórica do fenómeno como também a sua visão artística, destacando semelhanças e diferenças, existentes devido a uma experiência humana presente.

A menção à ficção científica não foi mero acaso, podendo até afirmar-se como capricho do autor que destaca agora uma obra dos anos cinquenta – *Foundation*, de Isaac Asimov – obra esta classificada como ficção científica. Este conjunto de livros foi sendo escrito ao longo da carreira do autor, no entanto, focar-se-á apenas no primeiro: uma coleção de histórias escritas durante a 2.ª Guerra Mundial e publicadas como um só em 1951. Asimov (1980) escreve assim acerca da queda de um fictício primeiro império galáctico e das variadas peripécias que levam à formação de um segundo império

galáctico após vários anos de conflitos e destruição, utilizando como principal ponto de referência a obra, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, de Edward Gibbon. A obra é um produto da sua época, evidenciando a importância do poderio nuclear, entre outros hábitos sociais. No entanto, aquilo que é merecedor de se explorar no presente âmbito prende-se com as motivações que levavam o titular glorioso império milenar a ruir.

Asimov (2016) descreve através dos seus personagens um império vasto e de longa data, império esse que está em inevitável e, potencialmente, irreparável colapso, arrastando toda a Humanidade para um período bárbarico de trevas de cerca de trinta mil anos. E porquê? O livro apresenta alguns argumentos, no entanto, o mais interessante para o estudo relaciona-se com a linha de pensamento e raciocínio que a maior parte da galáxia aparentemente segue: uma apatia generalizada que provoca irremediável estagnação. E a constatação deste fenómeno apresenta-se perfeitamente aqui:

We consider the greatest end of science is the classification of past data? We're receding and forgetting, don't you see? (...) the Chancellor of the Empire complains that atomic technicians are scarce. And the solution? To train new ones? Never! Instead they're to restrict atomic power. (..) Don't you see? It's Galaxy-wide. It's a worship of the past. It's a deterioration – a *stagnation*. (Asimov, 2016, p. 71).

Olhar para o passado sem pensar um presente e perspetivar um futuro é o crucial erro desta civilização humana. Trata-se de uma observação simples de eventos, fenómenos e feitos do passado sem problematizar ou refletir com o principal objetivo de construir um futuro. E no conforto do seu Império, a Humanidade foi degradando até alcançar a sua autodestruição. Contudo, esse simples fim não venderia uma narrativa interessante, nem estaria alinhado com a resiliência do espírito humano. A solução para a crise em aproximação surge com a ciência fictícia da Psicohistória, ciência matemática e social que afirma poder prever as tendências de largas massas da população humana. Através desta ciência os trinta mil anos bárbaricos poderiam ser encurtados para apenas um milénio antes do estabelecimento do segundo império galáctico e o fim da barbaridade. Esta é a principal narrativa desta série de livros e, apesar da ciência da

Psicohistória nunca ser aprofundada em termos do seu funcionamento explícito é possível retirar-se algumas conclusões através do seu uso ao longo dos muitos livros de Asimov.

A Psicohistória é uma ciência fictícia matemática e social que prevê as ações gerais de uma larga massa de população humana, funcionando apenas quando trabalha com grandes números, ou seja, pode prever ações coletivas e não ações individuais. Mas prevê baseado no quê exatamente? Os livros referem matemática, mas também mencionam fenômenos e forças sociais – forças econômicas, religiosas, entre outras. É possível pensar-se na Psicohistória, em termos mais realistas, como uma consciência temporal, que cria pontes entre passado e presente, possibilitando a sua análise e que, posteriormente, perspectiva futuros possíveis. Naturalmente, esta consciência não nos possibilita a previsão do futuro, até porque essa forma de pensar tenderia um certo determinismo, no entanto, equaciona um certo pensamento crítico do passado que ajuda a construir múltiplos futuros possíveis.

Ao argumentar-se com a ficção de Asimov, é possível ver-se a História não como uma ciência preditiva, mas como preparatória, no sentido, em que permite ao historiador/estudante olhar mais criticamente a realidade presente e tomar noção de que as suas ações, envolvidas em tendências maiores coletivas podem produzir um leque de futuros possíveis.

Tomando agora como base verdadeiras bases teóricas, podemos encontrar este tipo de raciocínio da História como ferramenta para o futuro no diálogo acadêmico em 1912 com o historiador americano John Franklin Jameson. Este autor, na sua comunicação *The Future Uses of History*, apresenta alguns dos fundamentos da História como uma ciência que olha para além dos feitos e eventos passados e observa as formas variadas como a Humanidade tem-se organizado ao longo da sua existência até alcançar o presente. Aqui Jameson (1959) elabora sobre a convicção de que a História pode ser considerada uma tapeçaria de causalidades relativas, tendo em conta que alguns podem ver certos fios como inúteis e desinteressantes enquanto outros podem ver esses mesmos fios como brilhantes e merecedores de esplendor. Olhar criticamente a História é também, segundo este autor, compreender as intenções, os sonhos e ambições dos seus participantes:

We must expect that the men of the future will be more curious than we have been respecting the history of thought, of thought as manifested in philosophy and the advance of science, in religion and poetry, in industrial and social programs, in newspapers and the drama.” (p. 70).

É possível ainda encontrar-se relação implícita entre a História e uma certa cidadania democrática – “A world that is increasingly ruled by public opinion will wish to know more of the history of public opinion.” (p. 70) – no sentido em que o cidadão desejará futuramente conhecer acerca da sua própria concepção de modo a empoderar-se com esse conhecimento para atuar e realizar mudanças na sua sociedade:

History that is worth while will be pursued with increasing eagerness. Men will increasingly perceive that our ability to transform the world of society is enhanced by our sense of the transformations it has already undergone, our belief in the possibility of changing it (p. 71).

Num trabalho que retoma o diálogo de Jameson, Cox (2013) destaca variados exemplos da utilização da História no que toca à tomada de decisões por parte de agentes públicos. No seu estudo, a autora procura exemplos passados em que historiadores fizeram parte das tomadas de decisão, utilizando a História como recurso para solucionar assuntos públicos, novamente trazendo para a frente a noção da História para a construção do amanhã. Guldi e Armitage (2014), no seu manifesto à retoma da “longue durée”, ou seja, a uma História de longa duração, de séculos ou até milénios, elabora sobre alguns aspetos curiosos acerca da História. É possível refletir-se sobre a História como um motor da liberdade e um travão àqueles que determinam o futuro como destinado, escrito e inalterável, estando esse conhecimento na origem na manobra de livre-arbítrio que possuímos num futuro próximo – “Knowledge of the past is therefore a source for understanding the extent to which we have free will in the future.” (Guldi & Armitage, 2014, p. 31). Por fim, os autores apresentam ainda uma noção de história crítica, preocupada com os grandes padrões do tempo (macro) e com os pequenos eventos de curta duração (micro), na sua análise e reflexão, e vocacionada para o futuro, destacando novamente o papel do indivíduo como motor para uma ação coletiva –

Critical history is capable of addressing both the macro and the micro, of talking about how small and repressed experiences add up to the overturning of nations and empires.” (Guldi & Armitage, 2014, p. 119).

Macmillan (2010) acrescenta ao argumento, oferecendo cautela quando pensamos na História como uma narrativa suprema e onisciente. A autora aponta vantagens quando o uso da História é direcionado para melhor compreender aqueles diferentes que nós, possuidores de diferentes valores, costumes, medos ou esperanças. Por outro lado, também aponta cautela na forma como percebemos a História, quem a conta e por que propósitos é contada, destacando que:

If the study of history does nothing more than teach us humility and scepticism, then it has done something useful. We must continue to examine our own assumptions and those of others and ask, where’s the evidence? Or, is there another explanation? We should be wary of grand claims in history’s name or those who claim to have uncovered the truth once and for all. (Macmillan, 2010, p.115).

O que difere nesta obra é o alvo, o grupo para quem aponta o seu discurso, retomando um valor presente no diálogo de Jameson (1959): a História não é o produto reservado de uma elite de estudiosos, mas a valiosa herança de toda a Humanidade. A História serve para todos e deverá servir para o cidadão tomar as suas decisões e refletir acerca das suas ações, tendo como sua eterna companheira a seu ombro a tal “Mestra da Vida”.

Retomando o conceito da “longue durée” como mera temática que estrutura o presente ensaio, Christian (2004) na sua obra, *Maps of Time: An Introduction to Big History* faz uma tentativa à grande história de tudo aquilo que veio e ainda a um fragmento daquilo que virá, destacando grandes tendências do comportamento coletivo humano que vêm desde o passado longínquo, atravessam o presente e ultrapassam-nos num futuro próximo e distante. O autor, nesta linha de raciocínio, é crítico de uma História fragmentada e desconectada, disciplina essa que é assim oferecida nas escolas da contemporaneidade, mostrando-se surpreso perante uma sociedade, que com tanto acesso a evidências e dados históricos, não consegue produzir uma narrativa unida das origens do Ser Humano. Este olhar mais grandioso sobre a história do ser humano é um que

provoca questões, sobre o presente e sobre o futuro e são essas as questões com a qual o currículo, e por sua vez, os estudantes se deveriam preocupar (Christian, 2004). Um olhar plural o suficiente sobre a História para perspectivar o futuro potencialmente:

So a large view of the past inevitably raises questions about the future (...) Raising such questions should be a vital part of modern education, for our assessments of the future will affect decisions taken today; these, in turn, may shape the world inhabited by our own children and grandchildren. They will not thank us if we take such tasks lightly (Christian, 2004, p. 7)

Constrói-se assim um fio condutor entre esta linha de pensamento – *Compreender o passado, pensar o presente e perspectivar o futuro* – com um processo de questionamento, problematização e reflexão a ser estimulado por professores e desabrochado por alunos ao longo da sua escolaridade.

John Dewey na sua obra *Experience and Education* reflete acerca de questões similares: Qual é a natureza da ligação entre as experiências do passado e os propósitos do presente? Como é que um conhecimento do passado potencializa uma preocupação com o presente e uma perspetivação do futuro? (Dewey, 1938). O autor concretiza que uma resolução de problemas do presente, cortando todo o conhecimento do passado é apenas um trabalho temporário e, inevitavelmente, inútil, pois todos os problemas do presente têm as suas raízes no passado. Dewey (1938), quando argumenta acerca deste tópico, coloca acima de tudo o ponto de partida, esse devendo ser as experiências do estudante no presente, ou seja, a resolução de um problema no presente que vai ter de se recorrer à herança que é o passado para a construção de novas ideias. Novamente, o passado não é mera narrativa a ser assimilada sem juízo ou opinião, mas uma realidade em si a ser problematizada e refletida.

5.2. Problematizar para Compreender o Passado

Olhámos para trás, para os dias de ontem, de modo a encontrar bases para compreender o presente e construir o futuro. No entanto, uma mera observação do passado não é suficiente, devido à sua própria natureza. Estaremos perante um passado

ou perante múltiplos passados defendidos por quem tenha visões ou interpretações diferentes? Novamente, Macmillan (2010) oferece um vislumbre acerca do verdadeiro caráter da narrativa do passado. A autora a certo momento pede ao leitor para procurar por evidências e para questionar, o que nos suscita, naturalmente, a não depreender a narrativa histórica como previamente estruturada, mas como construída, “fabricada” em certo sentido através de evidências, registros, trabalhos de ficção, entre outros, estando estes mesmos dados à mercê das ideologias e valores de quem os escreveu. Já Bruner (1996) na sua obra *The Culture of Education* afirmava claramente: “History never simply happens: it is constructed by historians. It is a lame excuse to say that children can't do it.” (p. 91).

Levesque (2008) oferece uma visão mais concretizada em relação a este trabalho do historiador/estudante, que servirá posteriormente como possível caminho didático no que diz respeito à problematização do passado. Na sua obra *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, o autor apresenta uma forma de pensar a História liberta da memorização cumulativa, mas mais preocupada com os procedimentos, métodos e conceitos que constroem o pensamento histórico. No entanto, Levesque (2008) não descredibiliza o conteúdo histórico, apresentado como conhecimento substantivo (“substantive knowledge”), justificando a sua necessidade para o desenvolvimento de um conhecimento processual (“procedural knowledge”). Ou seja, para o estudante realizar questões significativas acerca de determinado período histórico, este deve ter algumas noções cientificamente corretas acerca daquilo que ocorreu nesse mesmo tempo. A forma como os conceitos e ideias históricas se desenvolvem nos alunos, segundo o autor, devem seguir os mesmos princípios que os historiadores seguem quando desenvolvem as suas interpretações da História. A pesquisa, utilização de evidências e construção da narrativa são todos passos importantes para a aprendizagem da História e os aspetos de problematização surgem exatamente quando consideramos a História, uma narrativa multifacetada onde diferentes interpretações e ideologias por vezes chocam umas com as outras.

Esta linha de pensamento é corroborada por Cachinho (2000) no que diz respeito à disciplina irmã da História, a Geografia. Este autor apresenta uma aprendizagem geográfica cimentada em problemas reais, ou seja, um trabalho que problematize

determinada realidade através de um método científico de observação, análise e aplicação. Nesta forma de trabalho, os alunos não só apreendem conceitos relevantes da Geografia, o tal “conteúdo substantivo” como também desenvolvem capacidades de construção desse mesmo conhecimento, “conhecimento processual” (Levesque, 2008). Como mencionado anteriormente, um trabalho deste âmbito segue uma linha metodológica similar à do comum método científico, iniciando-se exatamente pela apreensão de determinada realidade e pela problematização da mesma, no sentido de observar um território, localizar problemas/desafios e definir hipóteses para os solucionar. Em paralelismo, seguimos um procedimento semelhante para uma problematização de situações históricas, no entanto, importa compreender, a nível didático, que tipo de questões colocar e de como as colocar.

Wiggins e McTighe (2005) definem questões relevantes (“Essential Questions”, p. 107) como perguntas estimulantes e promovedoras de reflexão acerca de grandes temas que transcendem a disciplina. É possível compreender-se um raciocínio semelhante nos trabalhos de Guldi e Armitage (2014) e Christian (2004) devido às noções que defendem em relação à macro-história, ou seja, à História de longa data, e ao questionamento (relevante) das grandes tendências e padrões que é possível realizar quando são utilizadas estas escalas. Este tipo de questões, naturalmente problematizantes de determinada realidade, são definidas pelos autores como fulcrais para o desenvolvimento de conteúdos e para o estabelecimento de conexões interdisciplinares, no sentido em que podem desafiar os alunos a reavaliar as suas noções pré-concebidas ou a procurar soluções alternativas. Em semelhança à perspetiva de Dewey (1938), os autores apontam potenciais experiências significativas como promotoras destas questões que, posteriormente, estruturam a unidade de conteúdos a explorar. A questão que é relevante adere a uma série de princípios tais como: relevância e possibilidade de aprofundamento dos grandes conceitos da temática, estimulação de reflexão, debates e novos questionamentos, reconsideração de ideias pré-concebidas ou noções de aulas anteriores, estabelecimento de ligações significativas com conteúdos passados ou experiências pessoais, potencia soluções alternativas através de pesquisas e argumentação. Todos estes aspetos definem uma questão como essencial, relevante para a aprendizagem, no entanto, a intencionalidade do docente quando a coloca é também principiadora para

o seu desenvolvimento em aula. A forma como a questão é formulada poderá levar o grupo para determinado caminho, não permitindo uma discussão mais aberta ou pode desbloquear muitas estradas num assunto supostamente direto. Importa ainda destacar a distinção que Wiggins e McTighe (2005) realizam entre questões relevantes abrangentes ou globais e questões relevantes temáticas, entre essencialmente, questões que abarcam grandes conceitos ao longo de várias sessões e várias disciplinas e questões que abordam tópicos mais restritos. Ambos os tipos de questões são igualmente relevantes, tendo em conta a intencionalidade do seu docente, sendo necessário um equilíbrio no seu uso de modo a suscitar uma real reflexão acerca dos temas em exploração.

Santisteban e Pagès (2011) no seu ensaio *La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad* acerca da formação do pensamento social debruçam-se sobre o tópico da problematização, nomeadamente, a problematização de uma realidade social. Apesar desta problematização não ser conduzida explicitamente para uma realidade do passado, a complexidade a que uma realidade social está inerentemente ligada é semelhante àquela encontrada numa realidade passada. Desta forma, os mecanismos de questionamento que se utilizariam para o desdobramento de uma realidade social também se aplicariam para uma realidade social do presente (Santisteban, 2010). Existirão acrescentos, naturalmente, no entanto, esses serão mencionados posteriormente.

A realidade social traz consigo uma componente de complexidade, devido à sua natureza multifacetada, seja na temporalidade dos fenómenos, nas intenções, ambições ou motivações subjacentes aos intervenientes ou até no choque de perspetivas diferentes no que diz respeito a determinado fenómeno (Sanisteban & Pagès, 2011). Esta inerente complexidade da realidade social pode ser comparada brevemente com as noções de “folk psychology” – psicologia de pares – como determinadas por Bruner (1990) na sua obra, *Acts of Meaning*. A realidade apresenta uma complexidade baseada numa natureza narrativa, devido a ser o produto significativo das interações que os seres humanos desenvolvem uns com os outros (Bruner, 1990). Este tecido social de significados é a força fundamental por detrás dos comportamentos coletivos do indivíduo no seu meio social, estando assim inerente o entrelaçar de experiências e perceções distintas que forma, ao longo do tempo uma complexidade humana. Para desdobrar esta complexidade,

é requerida uma certa racionalidade por parte do aluno, sendo esta competência uma área nuclear no que toca ao Pensamento Social, o pensamento reflexivo acerca de determinada realidade: “La racionalidad es la capacidad de las personas para conocer la realidad que viven y para organizar su mundo, em función de sus necesidades e intereses, en convivencia con otras personas.” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 88).

O desenvolvimento do Pensamento Social assenta num trabalho de problematização que destaca três domínios complementares: Causalidade, Intencionalidade e Relativismo. Cada uma destas dimensões, relativa a aspetos específicos da complexidade social vai desenvolver-se através de questionamentos particulares. A Causalidade pressupõe relações de causa e efeito, por vezes, complexas de compreender por parte dos alunos, sendo necessário um processo gradual de questionamento valorizador das perguntas e respostas iniciais dos alunos que culmine na construção das suas próprias explicações lógicas causais. À Causalidade acrescenta-se a Intencionalidade, ou seja, a compreensão por detrás das razões, influenciadas por emoções, ambições e desejos próprios. Neste domínio, as questões são de uma índole diferente e focam-se nas pretensões, as vivências dos intervenientes e consequências para os próprios e para os outros, tudo isto, tomando em conta que o foco é a própria natureza humana em todo o seu esplendor nublado e cinzento. Neste tom, finaliza-se com o Relativismo, o cauteloso passo atrás que avisa sobre uma realidade pressuposta não numa composição por elementos totalmente síncronos e coincidentes, mas sim numa fragmentação em múltiplas perspetivas potencialmente contraditórias. Esta última dimensão vai desenvolver-se através de um questionamento em debate, pois baseia-se na crença basilar de que existem pontos de vista diferentes em torno de um só feito ou evento. Em coalizão com a Intencionalidade e Causalidade, os alunos têm de desdobrar informações distintas sobre um mesmo feito para construir a sua interpretação lógica dos acontecimentos (Santisteban & Pagès, 2011).

5.3. Formação do Pensamento Histórico

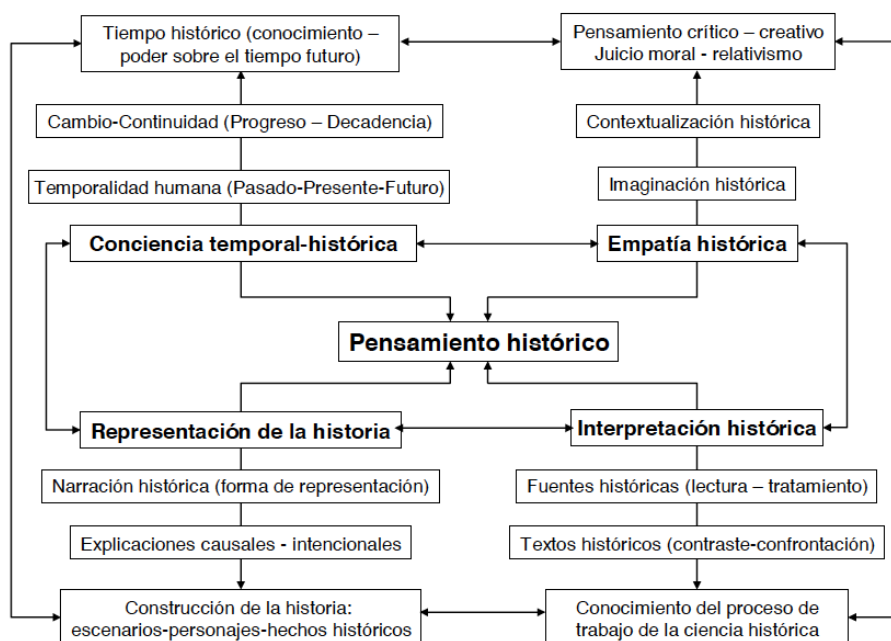
O Pensamento Histórico é, como o nome indica, uma forma de pensar a História, aquela que veio, que está aqui e agora e aquela que virá a ser, requerendo, para esse

propósito o desenvolvimento de uma consciência de uma temporalidade macro-histórica, semelhante às considerações de Guldi e Armitage (2014) e Christian (2004), a representação narrativa através da construção de explicações causais e intencionais, a compreensão e contextualização da complexidade histórica, usando o relativismo, e, fundamentalmente, o conhecimento desenvolvido processualmente através da interpretação e análise das fontes históricas (Santisteban et al., 2010).

Levesque (2008) destaca alguns conceitos chave, por vezes, postos de parte e assumidos como “de segundo plano” devido a não serem trabalhados num ensino da História tradicional. No entanto, como o autor afirma: “they are fundamental to the discipline because one simply cannot progress in historical thinking without adopting some procedural understanding of significance, evidence, empathy, and so forth.” (p. 37). Os cinco conceitos de Levesque (2008) são: Significado histórico (O que é relevante no passado?), Continuidade e mudança (O que é que perdurou e o que é que permaneceu?), Progresso e declínio (As mudanças foram positivas ou negativas?), Evidências (Como é que usamos as matérias-primas do passado?), Empatia histórica (Como é que conseguimos compreender antepassados com quadros morais diferentes?).

Os conceitos que Levesque (2008) define cruzam-se com o modelo conceptual idealizado por Santisteban et al. (2010) na Figura 1.

Figura 1 Modelo conceptual do Pensamento Histórico de Santisteban et al. (2010)



Nota. Retirado de Santisteban et al. (2010, p. 39)

Este modelo conceptual não só define as competências que culminam no Pensamento Histórico como também serve de ponto de referência quando propomos uma avaliação do pensamento que um aluno realiza acerca do passado como das relações que realiza entre esse passado, o presente e os possíveis futuros (Objetivos ii e iii do presente estudo). Este recurso ao modelo pode verificar-se no estudo, *Como avaliar o Pensamento Histórico dos alunos?* de González et al. (2025) que coloca os alunos em contacto com um contexto histórico, incitando à sua exploração através de problematização, pesquisa em fontes primárias e posterior apresentação por meio de construção da narrativa histórica.

Tal como o modelo conceptual apresenta, a Consciência Histórica-Temporal é um dos blocos de competências que prediz a formação do Pensamento Histórico. É relevante mencionar a perspectiva de Rusen (2001) que cruza o conceito com os trabalhos de Bruner (1996) ao associá-lo a uma competência fundamentalmente narrativa e com os cinco princípios de Levesque (2008). Este autor define assim a Consciência Histórica como uma competência narrativa que atua sobre as lembranças do passado ao serem contadas

na forma de uma história (narrativa) para guiar as tomadas de decisões no presente. Deste modo são definidos três aspectos fulcrais: Conteúdo – Sensibilidade Histórica (reconhecer que História é importante para a compreensão do presente), Forma – Interpretação Histórica (saber formular relações entre passado, presente e futuro e saber ver o tempo como um todo, como um fio contínuo) e, por fim, Função – Orientação Histórica ou Temporal (aplicar as “lições” da História na vida individual e reconhecer o papel do indivíduo no conhecimento histórico). São definidos ainda quatro tipos graduais de Consciência, sendo o mais relevante para os propósitos presentes, o tipo Genético que argumenta a natureza temporal como fluida, ou seja, algo em constante mudança, visualizando o indivíduo como ponto de interseção entre passado e futuro (Rusen, 2001).

Deste modo, é possível definir-se a Consciência Histórico-Temporal como uma dimensão do Pensamento Histórico que age a nível cognitivo para a interpretação da experiência humana ao longo do tempo, compreendendo o presente e perspectivando o futuro (Santisteban & Anguera, 2014). Esta consciência incorpora, como mostra o esquema, o Tempo Histórico (Conhecimento para atuar sobre o futuro), Continuidade e mudança (Levesque, 2008) e a Temporalidade Humana, ou seja, a visualização da História como contínua do passado para o presente para o futuro (Guldi & Armitage, 2014, e Christian, 2004).

Pagès (2025) apresenta uma sequência didática que promove o desenvolvimento desta dimensão, trabalhando a cidade como uma realidade a problematizar e a analisar desde o passado até ao presente e para o futuro. Este aspecto da Temporalidade Humana é fulcral quando se perspectiva o uso da História na educação para o futuro (Santisteban, 2010). Fica assim cimentado como característica basilar do Pensamento Histórico, a perspetivação do futuro.

A natureza narrativa mencionada anteriormente quando equacionada neste modelo do Pensamento Histórico é possível visualizar-se na dimensão da Representação da História pois a representação histórica é narrativa por natureza, ou seja, um Historiador quando está a apresentar um evento histórico, está, em essência, a contar a sua história sob a forma de uma narrativa (Levesque, 2008; Rusen, 2001). Desse modo, para esta dimensão, os domínios da Causalidade e Intencionalidade serão bastante relevantes, pois estabelecem relações de causa e efeito e de efeito e consequência, partes íntegras quando

se pretende compreender uma história (Santisteban & Pagès, 2011; Huczynski & Buchanan, 2004).

Esta dimensão do Pensamento Histórico define-se pelo seu foco na narrativa, um princípio já assente por Bruner (1996) quando discute o estabelecimento de significados. Deste modo, a narração histórica não é só a forma como o historiador constrói a História, sendo esse o percurso metodológico e didático a seguir, como também é uma poderosa ferramenta para construção do significado e da verdadeira compreensão na História.

A dimensão da Interpretação Histórica incorpora o desenvolvimento do tal conhecimento processual no que se refere ao trabalho do Historiador, fazendo uso das fontes primárias e secundárias, tratando-as e confrontando-as umas com as outras (Santisteban, 2010). É possível estabelecer-se aqui também uma linha de raciocínio direta com o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, concebidas por Hortas e Dias (2017) como fundamentais para a aprendizagem da História e Geografia de Portugal. Mais nomeadamente é possível ver-se a influência da Interpretação Histórica nas competências “(A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) seleccionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (...) (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.” (Hortas & Dias, 2017, pp. 289-290).

E, por fim, surge a dimensão da Empatia Histórica responsável pela imersão do aluno em determinada realidade do passado através da contextualização e imaginação histórica (Santisteban et al., 2010). Aqui surge o terceiro domínio da Racionalidade, o Relativismo devido à sua necessidade de desentrelaçar as múltiplas perspetivas chocantes que existem acerca dessa realidade (Santisteban & Pagès, 2011). As capacidades compreendidas pela Empatia Histórica preveem a questão de Levesque (2008): Como é que conseguimos compreender antepassados com quadros morais diferentes? Mobiliza-se assim numa relação bilateral as capacidades do Pensamento Crítico e Criativo para desdobrar esta questão complexa tanto para alunos como, por vezes, para aqueles que estudam a História. O pormenores e nuances da Empatia e Pensamento Crítico serão explorados na seguinte secção.

Para finalizar a síntese do modelo conceptual de Santisteban et al. (2010) acerca da formação do Pensamento Histórico, é extremamente relevante mencionar que todas as

dimensões mencionadas e exploradas anteriormente colaboram entre si e desenvolvem-se em conjunto. Diferentes atividades e percursos didáticos que trabalham o Pensamento Histórico na sua totalidade, desenvolverão, naturalmente, as dimensões de forma diferente, dependendo do foco, no entanto, todas são necessárias para a existência concreta desta forma de pensar em História.

5.4. Perspetivar o futuro: O Mundo que podemos construir

Compreender o passado para pensar o presente e perspetivar o futuro. Novamente, e como era expectável para o autor, é curioso olhar-se as histórias, as ficções que existem acerca do futuro. Existem várias, no entanto, o autor apresenta uma que apesar de sombria em determinados aspetos, contém uma poderosa lição acerca do nosso papel no seu desenrolar. A narrativa de *Years and Years*, escrita por Russel T. Davies e estreada em 2019 desenrola-se entre o ano de 2019 e o futuro distante de 2034, focando a sua ação numa família Britânica do Reino Unido e as peripécias que navegam ao longo dos anos. No sexto e último episódio, a matriarca da família partilha com a mesma a seguinte reflexão acerca do mundo desde 1999:

How many days have passed the 31st of December 1999? Ten thousand days. It's a blink of an eye. Ten thousand days ago, I was here in this house (...) And I thought: We've done it. Nice little world. We've survived (...) What an idiot I was. But I didn't see all the clowns and monsters heading our way, tumbling over each other, grinning (...) It still doesn't alter the fact that it's all your fault. Everything. The banks. The government. The recession (...) We can sit here all day blaming other people (...) Then we blame these sweeping tides of history, like they're out of our control, like we're so helpless and small (...) You huffed and you puffed and you put up with it (...) It's our fault, this is the World we built. (abreviado de Davies, 2019)

A ação que se tem sobre o presente requer inevitavelmente perspetivar o futuro, no entanto, a vida pavimenta diversas estradas, infinitas em número, e somos nós quem escolhemos aquelas que desejamos caminhar. Há um mundo que podemos construir e o futuro da série apresentada não é o único, por muito semelhante que pareça. As múltiplas estradas, os múltiplos futuros são o ser humano, o cidadão que imagina esta

multiplicidade de amanhã e seleciona aqueles que são os mais desejáveis (Santisteban & Anguera, 2014).

A visão que este pequeno exemplo de ficção apresenta acerca do futuro não é singular. Santisteban e Anguera (2014) apresentam um estudo focado na construção através da imaginação de futuros múltiplos e destacam as imagens que os alunos retratam como tenebrosas e distópicas, especificamente, quando são referentes ao futuro do mundo. A importância de dotar os alunos durante o seu percurso escolar de ferramentas que lhes permitam imaginar futuros desejáveis é reconhecida por Cassadellà et al. (2022). Neste estudo, os autores não só estabelecem uma ligação entre o desenvolvimento da imaginação histórica e as capacidades inerentes com a construção de futuros desejáveis como também introduzem uma conotação ideológica importante no que toca aos futuros a perspetivar. Esta conotação tinha sido já introduzida por Pagès (2003) no seu estudo, cuja sequência didática resultou numa compreensão por parte do grupo de alunos da cidade de Barcelona e da sua ação na sua contínua evolução. Esta ação de cidadania já tinha sido conceptualizada pelo mesmo autor através de um ensaio que correlacionava o ensino da História com uma cidadania de teor democrático (Pagès, 2001).

Dias e Hortas (2020) corroboram esta relação no seu estudo acerca do percurso da Educação para a Cidadania em Portugal afirmando como necessidade para a Educação:

pensar um currículo que integre a tradicional componente disciplinar/científica com uma formação social que assegure às crianças e jovens as competências para saber ser, estar e agir em sociedade. Ou seja, formar cidadãos competentes em termos pessoais, interpessoais e sociais, capazes de refletir criticamente para uma ação democrática no sentido da promoção do bem-estar social (p. 177).

A ação da cidadania é, portanto, conceptualizada como um agir refletido no presente a perspetivar um futuro desejável, noção já incorporada na formação do Pensamento Histórico mencionado anteriormente. E daqui surge a tal relação bilateral entre o Pensamento Histórico e o Pensamento Crítico-Criativo tão fulcral para o desenvolvimento pleno de ambas as competências. Esta relação já afirmada por Martineau (2002) supõe que a compreensão do passado através da sua problematização suportada num Pensamento Crítico e auxiliada pela Empatia, permite o entendimento de

fenómenos contemporâneos, compreensão essa, alicerçada num banco coletivo de experiência humana. Por sua vez, a reflexão crítica acerca dos fenómenos sociais é a chave para a projeção de múltiplos futuros por meio do Pensamento Criativo (Santisteban & Pagès, 2011).

A tapeçaria que entrelaça a formação do Pensamento Histórico e a ação para uma Cidadania Democrática, ou seja, a compreensão do passado para pensar o presente e perspetivar e atuar sobre o futuro, requer o desenvolvimento de competências que unam o conhecimento com a capacidade e objetivem com atitude (Martins et al. 2017). Estas competências, Pensamento Crítico e Empatia, não só surgem com esta conotação ideológica no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* como também no quadro conceptual das *Competências para uma Cultura da Democracia*, aí com especial foco para a cidadania democrática.

O quadro conceptual adotado pelo PASEO atua numa linha temática similar à do mobilizado pelo Conselho da Europa (2016), no sentido de promover o desenvolvimento de competências fundamentais pelo o aluno no seu caminho de formação em meio escolar, assim como como na sua jornada como cidadão pleno e consciente numa sociedade democrática.

Apesar das semelhanças, o modelo do Conselho da Europa (2016) diverge na sua definição de “Competência” estabelecendo a mesma como uma interligação de valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão própria. Nesse âmbito, o modelo categoriza as competências como descritas anteriormente: Valores, Atitudes, Capacidades e Conhecimentos e Compreensão crítica, definindo para cada uma descritores específicos otimizados para a sua avaliação concreta. Estas competências surgem assim como recursos individuais que habilitam o indivíduo a atuar competentemente na sociedade.

Mais concretamente, o Pensamento Crítico e a Empatia são categorizados como Capacidades, ou seja, como aptidões “para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular.” (2016, p. 43).

Especificamente, o Pensamento Crítico, ou a competência equivalente no modelo, “Capacidades de análise e de pensamento crítico” identifica a dimensão analítica e a

dimensão de reflexão crítica. É relevante mencionar que ambas as dimensões levantam paralelismos, tendo em conta a formação do Pensamento Histórico, relativamente à Intencionalidade e Relativismo - “apreender não só o sentido literal dos materiais, como também a sua retórica global, nomeadamente as motivações, as intenções e os desígnios subjacentes dos que os produziram ou criaram” (Conselho da Europa, 2016, p. 45), à contextualização histórica - “situar os materiais no seu contexto histórico de produção para ajudar a fazer juízos de valor sobre eles” (Conselho da Europa, 2016, p. 45), à Causalidade – “examinar os elementos uns em relação aos outros e identificar as ligações que existem entre eles (lógicas, causais, temporais, etc.)” (p. 45) e à interpretação histórica – “identificar eventuais discrepâncias, inconsistências ou divergências entre os elementos” (p. 45). Outros aspetos importantes do Pensamento Crítico prendem-se com a habilidade de um indivíduo em decompor determinado material, encontrar significados nos elementos constituintes, estabelecer relações, produzir juízos de valor em relação àquilo que analisa, identificar diferenças entre elementos, construir soluções alternativas, pesar vantagens e desvantagens e reconhecer parcialidades em processos de avaliação próprios.

A Empatia é definida como o agregado de capacidades que habilita o indivíduo para compreender as emoções, convicções e sentimentos dos outros, pressupondo uma descentralização do próprio e o seu quadro moral a favor de perceber um ponto de vista diferente (Conselho da Europa, 2016). O modelo estabelece ainda três tipos específicos de Empatia: a Cognitiva (enfocada nas convicções/motivações do outro), a Afetiva (enfocada no estado emocional do outro) e a Compaixão (enfocada na preocupação pelo outro).

Como mencionado anteriormente, o modelo oferece ainda descritores de comportamento para cada competência. Estes descritores são idealizados como ferramentas para os docentes de modo que consigam estruturar sequências didáticas com procedimentos de avaliação adequados e concretos (Conselho da Europa, 2018).

Em síntese, desde há muito tempo que se concetualiza a História como um motor de análise reflexiva que preconiza a relação sequencial – *Compreender o Passado, pensar o Presente e perspetivar o Futuro*, pois, para nos debruçarmos sobre a realidade social e os seus diversos desafios teremos de olhar as origens dessa mesma realidade (Dewey

1938; Santisteban & Pagès, 2011). Tal como Guldi e Armitage (2014) afirmam, é a compreensão daquilo que nos originou, a nós como indivíduos e a nós como sociedade que oferece ao ser humano o cunho sobre o Futuro, ou melhor, os vários futuros que possamos imaginar (Santisteban & Anguera, 2014; Casadellà et al. 2022). Retomando a problemática e objetivos delimitados, visa-se que a problematização do Passado, tendo em conta a sua natureza multifacetada de escolhas humanas, seja um motor que fortaleça a posição do aluno como um cidadão e que o motive a ser responsável pelo presente e construtor do futuro (Pagès, 2003). Desse modo, o teor da problematização realizada é vastamente importante, pois deve ser um processo que motive à reflexão e ao questionamento, destacando-se assim de Wiggins e McTighe (2005) as dimensões que: (i) concernem um retorno a conhecimentos prévios, oferecendo-lhes significado; (ii) a sua reavaliação, oferecendo-lhes novo significado e (iii) um meio aberto de solucionamentos variados, oferecendo-lhes aplicação. Ao agradável une-se o útil ao se mobilizarem as dimensões que compõem a racionalidade, habilidade que desentrelaça a complexidade da realidade social, como principais mecanismos da problematização, estando esses mesmos interligados às dimensões fundamentais do Pensamento Histórico (Santisteban & Pagès, 2011; Santisteban, 2010). Assim, a Causalidade, Intencionalidade, e Relativismo surgem como dimensões principiadoras de uma análise às atividades promovidas a nível da problematização, podendo vir a orientar, por sua vez, a análise das suas resoluções, devido a serem partes integradoras do Pensamento Histórico (Santisteban et al. 2010). No entanto, para se compreender o outro lado da relação sequencial (pensar o Presente e perspetivar o Futuro), é necessária fazer-se uma análise a concepções que visualizam esta temporalidade e resgatar-se índices de uma possível Consciência Histórico-Temporal ainda a desabrochar (Pagès, 2025; Rusen, 2001). Pois, como Santisteban e Anguera (2014) defendem, a Consciência Histórica é determinante de uma Consciência Cidadã, numa possível imaginação de futuros possíveis. O culminar deste processo é, potencialmente, a realização de um papel ativo na sociedade e o refinamento de competências que tornem o aluno mais proficiente nesse papel: Pensamento Crítico e Empatia (Martineau, 2002; Conselho da Europa, 2016). Estas competências na sua conceção virão a beber do processo de problematização, devido às suas dimensões semelhantes, assegurando progressão e desenvolvendo a argumentação, a avaliação de

riscos, a análise de pontos de vista distintos, o uso de evidências, entre outros no domínio do Pensamento Crítico, enquanto que aprofundam três possíveis dimensões da Empatia: a compreensão de intenções e motivações, a apreensão de sentimentos e emoções e o fortalecimento da compaixão e preocupação com os outros, dimensões de valiosa relevância na contemporaneidade (Conselho da Europa, 2016; 2018).

A idealização deste modelo através da formação do Pensamento Histórico prende-se fundamentalmente com a conceção da escola como formadora de seres pensantes e autónomos, os cidadãos, pois é a sua força que move a sociedade. Sem movimento, sem dinamismo, sem pessoas que se preocupem, a democracia fica à mercê de quem fala mais alto. Como afirma Macmillan (2010) “It is useful, too, to be reminded, as a citizen, that those in positions of authority do not always know better.” (p.115). E aí resta ao aluno, ao cidadão idealizar o mundo que pode construir e agir sobre ele.

6. Metodologia

| ' ' | | ' |

Com a relevância e principais tópicos da problemática e seus objetivos, claramente fundamentados nas bases teóricas, importa expor-se acerca da metodologia utilizada no curso do percurso investigativo percorrido, enfocando sobre cada objetivo, técnicas de recolha e de tratamento da informação e os instrumentos utilizados para esse propósito.

O presente estudo, como mencionado anteriormente, realizou-se com duas turmas do 2.º CEB, primordialmente durante as aulas de HGP e, em casos excepcionais, algumas aulas de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). De modo a assegurar os princípios de confidencialidade e anonimato tal como descritos por Baptista et al. (2020) na *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, codificaram-se os nomes dos alunos participantes no estudo como “Ax” ou “Bx” consoante a turma que frequentavam (Ex: B4 mencionou que... Ou, A afirmação de A12 demonstra que).

As duas turmas participantes, Turma A e B eram constituídas ambas por 20 alunos e, respetivamente, por 12 alunos do sexo feminino, 8 do sexo masculino e 7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Importa mencionar que, apesar dos códigos utilizados, o foco do estudo está sempre nos resultados coletivos de ambas as turmas, não estando prevista uma comparação entre turma e, muito menos, entre participantes.

A problemática, fundadora da investigação - *A aprendizagem em HGP através da problematização de situações sociais do passado motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro desenvolvendo o pensamento crítico e a empatia*, tem como objetivos – (i) Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado. (ii) Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado. (iii) Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro. (iv) Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos. A investigação subjacente é de natureza qualitativa, pertinente, considerando os dados e o contexto de trabalho, sendo esse realizado no âmbito da Educação e das Ciências Sociais: História e Geografia (Minayo et al. 2002).

Tomam-se como bases, os princípios da Investigação-Ação, no sentido em que se realiza uma investigação que tem como um dos focos, um problema do real, identificado através de uma análise de potencialidades e fragilidades (Coutinho, 2009). Os princípios

gerais são semelhantes, partilhando de uma perspectiva reflexiva por parte do docente-investigador acerca da prática, dos métodos utilizados e resultados obtidos e também de uma reflexão por parte dos alunos em relação ao percurso de aprendizagem atravessado, existindo um ponto de vista inicial e um ponto de vista final. A principal diferença relaciona-se com a natureza cíclica do estudo, não sendo possível avançar-se para além do primeiro ciclo e implementar num hipotético segundo ciclo as mudanças emergentes do processo reflexivo (Coutinho, 2009). Apesar destas dificuldades, provocadas pelos constrangimentos temporais inerentes à natureza do estágio, as nove atividades implementadas foram sendo construídas através de um processo aplicação-reflexão, ou seja, com a prática, as atividades foram melhorando à medida que as turmas também se foram habituando ao trabalho proposto.

Nesta linha de raciocínio, é importante explicar a sequencialidade do processo, vendo que será útil para a compreensão dos processos e mecanismos inerentes a cada objetivo. A sequência é divisível em três fases: 1.º - Questionários Iniciais (Atividades I, II e III), 2.º - Atividades de Problematização (Atividades IV, V, VI, VII e VIII), 3.º - Questionário Final (Atividade IX).

A primeira fase, como o nome indica, viu a realização de três questionários por parte dos alunos acerca de Motivação (I), História e Geografia do Presente (II) e Cidadania (III), pretendendo-se conhecer as noções dos alunos acerca destes conceitos. O primeiro questionário, relacionado com as noções de Motivação, surge ainda conectado à problemática protótipo que visava trabalhar estas questões de forma mais aprofundada, perdendo alguma relevância ao longo da evolução do estudo. O segundo questionário prendeu-se com as concepções dos alunos acerca das disciplinas de História e Geografia, a sua relevância, e se estes constroem relações entre passado, presente e futuro. O terceiro questionário, alusivo às noções de cidadania, pretendeu compreender o que é que os alunos percebiam por cidadania e quais consideravam ser as competências inerentes a um cidadão.

A segunda fase, que abrangeu a maior parte da intervenção pedagógica, comprometeu-se a confrontar os alunos com situações em que estes se teriam de colocar no lugar de determinados grupos sociais ou personagens e experienciar, questionar e solucionar as suas desavenças em pequenos grupos ou pares. Este trabalho, sob a forma

de pequenas fichas, ia acompanhando os conteúdos lecionados, surgindo, usualmente, ou no início ou no fim de uma unidade. Por ordem cronológica, os alunos da Turma B realizaram as atividades: (IV) Revolução Francesa – Os alunos são propostos a confrontar-se com a situação ou dos grupos privilegiados ou dos não privilegiados, através de um pequeno excerto, e deliberar sobre o que poderiam fazer para mudar a sua presente situação, (V) Retirada da Família Real – É proposto aos alunos posicionarem-se em relação à decisão da Família Real de deixar Portugal, através de um pequeno excerto, devido às Invasões Francesas e deliberar sobre o que é que poderiam ter feito de diferente, (VI) Preparar a Revolução Liberal – Os alunos são chamados a colocar-se na posição de um grupo de burgueses insatisfeitos e preparar uma revolução, tendo em conta uma lista de problemas pré-estabelecidos, (VII) Carta de Portugal a D. João VI – No decorrer de analisar uma série de correspondências do rei D. João VI acerca do progresso do Brasil, os alunos são chamados a corresponder de volta, tomando a posição de Portugal, exprimindo sentimentos em relação à situação proposta, (VIII) O Dilema de D. Pedro – Os alunos são convocados a posicionarem-se como D. Pedro em relação à situação de Portugal e do Brasil. Menciona-se aqui apenas a Turma B, pois só esta desenvolveu todas as cinco atividades, tendo a Turma A realizado apenas as atividades IV, V e VI devido a um desfasamento entre as duas turmas em relação aos conteúdos lecionados.

Por fim, a terceira fase serviu para retomar algumas das questões dos primeiros questionários, confrontando os alunos com as situações que experienciaram, para tentar compreender se existiu alguma mudança na forma como pensam o presente e perspetivam o futuro e se conseguem identificar no seu trabalho, traços das competências que identificaram como pertencentes a um cidadão.

Tendo em conta os dados recolhidos e os objetivos delineados (cf. Tabela 1), optou-se pela utilização de algumas técnicas variadas de tratamento de informação, de modo a facilitar-se todo o processo e responder-se à problemática vigente.

Tabela 1 Mobilização por Objetivo das Técnicas de recolha e tratamento de dados e Instrumentos utilizados

Problemática: A aprendizagem em HGP através da problematização de situações sociais do passado motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro desenvolvendo o pensamento crítico e a empatia.		
Objetivos gerais	Técnicas de recolha e tratamento dos dados	Instrumentos
1 - Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado	Pesquisa Documental Análise Documental	Sequência didática (Planificações)
2 - Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado	Questionários aos alunos	Produções dos Alunos (Atividades IV, V, VI, VII e VIII)
3 - Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro	Análise de Conteúdo	Produções dos Alunos (Atividades I, II, III e IX)
4 - Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos	Meta-análise e reflexão acerca dos resultados obtidos nos Objetivos 2 e 3 em comparação com as perspetivas dos alunos como demonstradas na Atividade IX	

Nota: Construído pelo autor (2025)

Para o primeiro objetivo – Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado, recorre-se à Análise documental, retornando-se às planificações idealizadas e instrumentos concebidos de modo a constatar-se que tipo de situações de aprendizagem foram promovidas e se as mesmas foram conducentes de um processo de problematização. Esta técnica é utilizada devido a equacionar-se favoravelmente com a análise qualitativa em questão e a permitir olhar as intenções subjacentes do autor e verificar a concretização do objetivo (Junior et al., 2021). Importa destacar que esta análise toma proveito dos conceitos desenvolvidos durante a fundamentação teórica, sendo pertinente identificar no objeto de análise instâncias de promoção da Causalidade, Intencionalidade, Relativismo, se as questões provocam ativam conhecimentos prévios, se provocam reflexão, entre outras.

No segundo objetivo – Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado, realiza-se uma análise de conteúdo, tendo em conta que o objeto de análise é uma mensagem, uma comunicação construída pelo aluno, dependente das suas conceções e emoções e dedicada a determinado recetáculo de acordo

com o conteúdo histórico (Bardin, 1977; Franco, 2005). Em relação às categorias, opta-se pela sua construção *a posteriori*, pois permite uma utilização geral de todos os dados recolhidos, apesar de significar um recurso maior à “bagagem teórica” do autor de modo a construir categorias pertinentes, objetivas e que encontrem paralelismos nas variadas dimensões da formação do Pensamento Histórico (Franco, 2005). As atividades da segunda fase são o principal objeto de estudo no que respeito à concretização deste objetivo.

Em relação ao terceiro objetivo – Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro, novamente, recorre-se à análise de conteúdo, contudo, para além de se analisar instâncias do desenvolvimento da Consciência Histórico-Temporal através da constatação de uma relação entre passado-presente-futuro, também se procura observar uma evolução entre o ponto de partida e o ponto de chegada e a motivação que a sequência de problematização motivou à construção desta consciência.

Por fim, o quarto objetivo – Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos, depreende um processo de meta-análise e reflexão em relação aos objetivos anteriores, tendo em conta que a formação do Pensamento Histórico (objeto de estudo nos objetivos 2 e 3) existe em relação bilateral com o desenvolvimento do Pensamento Crítico e da Empatia (na sua dimensão da Empatia Histórica). Esta reflexão global cruza a reflexão dos objetivos 2 e 3 com as perspetivas dos alunos acerca das competências desenvolvidas na atividade IX como também com o quadro conceptual já assente nas *Competências para uma Cultura em Democracia*.

Em tom de conclusão, a metodologia proposta concebe como primordial objetivo, a utilização plena e adequada dos dados recolhidos, seguindo uma lógica de raciocínio similar àquela utilizada quando se estuda um conhecimento/fenómeno/realidade social. Esta conexão é relevante quando consideramos que o objeto das Ciências Sociais é inevitavelmente ideológico, pois é vivo e humano (Minayo et al., 2002). E para analisar aquilo que são as reflexões significativas de duas turmas num processo de aprendizagem dinâmico, não se poderia dispensar de tais ferramentas para alcançar esse propósito. Nessa nota, é fundamental mencionar que o presente ensaio toma em consideração os princípios éticos subjacentes à investigação, tendo em conta que não se está a investigar

com o simples propósito de construir conhecimento, a quaisquer os custos, mas que se está a investigar a prática num processo conjunto de aprendizagem – aluno com professor e professor com aluno. Todos os alunos foram convidados a participar na investigação, refletir sobre ela e foram assegurados de que todos os dados seriam tratados com a maior discrição e cuidado, estando os seus nomes completamente ao abrigo do anonimato. Como destacam Baptista (2020), uma investigação na escola é uma investigação em que o aluno pertence e participa, de modo a aprender, sobre o mundo e sobre si num processo reflexivo.

7. Apresentação e Discussão dos Resultados

| | ' ' | | ' ' |

Conforme previamente anunciado nas secções anteriores deste relatório, a problemática definida desdobrou-se em quatro objetivos gerais, finalidades essas conducentes a resultados relativamente diferentes, requerendo análises distintas de modo a melhor se responder às suas intencionalidades.

Desse modo, no ponto presente apresentam-se e discutem-se os dados resultantes da implementação da sequência de atividades planejada no âmbito deste estudo, através da análise dos dados recolhidos a partir de diferentes instrumentos, tomando-se como ponto de ordem a construção das respostas aos objetivos delimitados.

7.1. Caracterização e Reflexão: Quando olhamos para nós

A ação do docente prende-se fortemente com o ato de ensinar, desenvolvendo determinadas intenções de aprendizagem e agindo em redor dessas mesmas através de estratégias, concretizadas com atividades. A concretização das atividades, seja qual for a metodologia adotada, em determinada sequência, conduzirá o aluno na construção de aprendizagens específicas, de acordo com as intenções delimitadas pelo docente. Nesta ótica, o professor atua com base nos dados que recolhe, a partir das interações e das produções dos alunos com quem está a trabalhar, de modo a melhor adequar a sua ação pedagógico-didática. Para estes processos recorre-se a diversas modalidades – avaliações de tipo diagnóstica, formativa e sumativa – mas conceptualiza-se a avaliação como um processo de verificação e reorientação da prática educativa (Freitas et al., 2014). No entanto, é possível considerar-se um processo de ordem superior, já mencionado e integrado na forma de trabalho conhecida como a Investigação-Ação. Aqui é de considerar a prática reflexiva, ou seja, a reflexão acerca de uma prática, usualmente própria, como esse processo de ordem superior, pois não se está simplesmente a refletir acerca dos alunos e do seu percurso individual como também acerca da sequência didática e instrumentos que os levaram a alcançar esses mesmos resultados. Este processo reflexivo não vê só o aluno como agente de mudança como também o docente na sua ação pedagógica em torno do seu “público” por assim dizer (Arxer et al., 2018).

Nesta linha de raciocínio, a análise documental que se apresenta, surge em cruzamento com um processo reflexivo que pretende responder ao Objetivo 1 –

Caraterizar as situações de aprendizagem promotoras da problematização do passado – no sentido de compreender que situações de aprendizagem se colocaram aos alunos de modo a que estes desenvolvam um pensamento problematizante acerca do passado. Sendo assim, é fundamental verificar-se a tipologia de atividades aplicadas e os instrumentos, tendo em conta um leque de dimensões promotoras da problematização como assente no quadro teórico já mencionado. Quando olhamos para nós, para a ação que pretendíamos, encontraremos já hipóteses para aquilo que esperaríamos dos alunos neste processo.

Em termos da tipologia de atividade recorrente na ação que se desenvolveu, é possível apontar-se para duas categorias possíveis: *Exploração de uma Fonte escrita secundária através de um guião de pesquisa* e *Realização de Atividades de Síntese*. A primeira refere-se, como o nome indica, a um trabalho exploratório de interação entre os alunos e a fonte escrita secundária em que se objetivava a compreensão, interpretação e, inevitavelmente problematização de elementos e características do tempo histórico retratado na fonte escrita, tendo como principal instrumento um guião orientado de pesquisa. Importa definir-se aqui a fonte escrita secundária como um documento escrito sobre determinado período histórico, não produzido nesse período. Trata-se, portanto, de uma narrativa construída em época posterior e não uma fonte coesa, produzida no período em que os eventos ocorreram (Kamp et al. 2016). O papel desempenhado pela fonte escrita secundária neste molde de atividade relaciona-se, primordialmente, com uma necessidade de existir uma fundação real para a problematização, ou seja, não se estar a trabalhar acerca do “vazio”, de conceitos por vezes abstratos ou nebulosos, mas com base num vislumbre para o período histórico, algo real e “palpável”. O uso de fontes escritas de teor secundário prende-se, maioritariamente, com as competências a desenvolver no contexto da intervenção pedagógica, e explicitadas nesse mesmo PI (apresentado e avaliado na primeira parte deste estudo), de modo a colmatar as fragilidades identificadas nos grupos. A fonte secundária, neste âmbito, tem a vantagem de poder ser de mais simples interpretação e direcionar melhor os alunos para determinada conclusão, sendo assim vista como um recurso prioritário. De um modo mais geral, o recurso às fontes escritas não só é mencionado por Levesque (2008) devido à sua dimensão favorecedora do pensamento histórico como também por Hortas e Dias (2017) e Dias

(2023) que inserem o seu uso nas competências basilares para o ensino da História e Geografia e, finalmente, é reafirmado no ensaio de Nunes (2024).

Em relação à outra tipologia referida – Realização de Atividades síntese – é possível circunscrever-se a mesma a um domínio similar à anterior, no sentido em que o trabalho partirá, inevitavelmente, de uma fonte escrita. No entanto, nesta tipologia, o foco não assenta principalmente na fonte especificamente, mas nos conteúdos que já se depreenderam através de uma análise anterior. Como será possível verificar na seguinte secção, as primeiras três atividades têm na sua origem a fonte escrita secundária, enquanto as duas últimas depreendem uma análise de fontes que antecedeu esse presente trabalho, enfocando-se a problematização das ideias já previamente retiradas.

Tomando em consideração que se apresenta um trabalho de caracterização das atividades propostas, é fundamental realizar essa análise através do olhar das intencionalidades do docente. Para isso mobilizam-se os objetivos para cada sessão e as dimensões de problematização, construídas como orientações principiadoras daquilo que será problematizar no passado.

Como a base de dados, que compila os enunciados dos guiões de pesquisa, excertos das planificações e situações desencadeadoras do Objetivo 1 demonstra (Anexo R), todas as atividades se regem por três objetivos gerais: (i) Identificar situações e sentimentos a partir da leitura de fontes escritas; (ii) Refletir criticamente sobre as situações problema retratadas nas fontes escritas; (iii) Propor soluções fundamentadas para a resolução das situações problema identificadas. Constituindo-se assim um processo gradual de compreensão, reflexão e procura de soluções que foi enfocando em aspetos estruturais diferentes ao longo da intervenção, tendo em conta as oportunidades que os próprios conteúdos iam oferecendo e as reações dos alunos. No entanto, para melhor se realizar esta análise, definiram-se ainda seis dimensões da problematização, tendo em conta um processo autorreflexivo de questionamento: Como é que estamos a promover problematização, tendo em vista, o pensamento histórico? Desta questão geral, podemos enfocar seis questões relacionadas tanto com o quadro conceptual de Santisteban e Pagés (2011) como com as opções metodológicas de Wiggins e McTighe (2005). A Tabela 2 simplifica este processo de construção das dimensões de problematização.

Tabela 2 Dimensões da Problematização

Questão Geral	Questões Específicas	Dimensões da Problematização	Autores de referência
Como é que estamos a promover problematização, tendo em vista, o pensamento histórico?	Estamos a promover o desenvolvimento de compreensão acerca das relações de causa e efeito?	Causalidade - Pressupõe a construção de relações lógicas de causa e efeito, seja por análise de um evento como causa para determinação de um efeito ou o processo inverso.	Santisteban e Pagès (2011) Santisteban et al. (2010) Santisteban (2010) Wiggins e McTighe (2005)
	Estamos a promover o desenvolvimento da compreensão das intenções, sentimentos, motivos por detrás dos eventos/fenómenos?	Intencionalidade - Pressupõe a identificação e compreensão das intenções, sejam lógicas ou emocionais por detrás de um evento ou fenómeno.	
	Estamos a promover o desenvolvimento da compreensão de podem existir perspetivas chocantes?	Relativismo - Pressupõe compreensão de assíncronias entre variados pontos de vista seja dentro de uma fonte ou entre várias fontes.	
	Estamos a trabalhar sobre conhecimentos prévios e a ativá-los?	Ativação de conhecimentos prévios - Pressupõe uma ligação entre a presente tarefa e conhecimentos prévios, sendo necessária a sua mobilização para a concretização da mesma.	
	Estamos a promover a reavaliação de conceitos prévios e a criar novas definições, novos significados?	Reavaliação de conceitos prévios - Pressupõe a mobilização de um conceito prévio para o reavaliar, tendo em conta um processo de reflexão da tarefa.	
	Estamos a possibilitar solucionamentos variados?	Solucionamento alternativo - Pressupõe a possibilidade de várias respostas/soluções para determinada tarefa.	

Nota: Construção do autor (2025), mobilizando saberes de Santisteban e Pagès (2011), Santisteban et al. (2010), Santisteban (2010) e Wiggins e McTighe (2005)

Com a construção desta tabela síntese é possível delimitar as dimensões que promovem a problematização e, desse modo, realizar a análise documental, tendo em conta a base de dados mencionada anteriormente. Importa destacar ainda que a partir da base de dados se construíram tabelas síntese para cada uma das atividades, tomando em consideração as dimensões delimitadas.

A primeira atividade de problematização intitulada de “Atividade IV – O Rei Absoluto/Os Camponeses” (Anexo S) foi proposta aos alunos para ser realizada em pares como ponto de partida para a temática da Revolução Francesa, tomando em consideração que estes não tinham tido contacto prévio com esta mesma série de conteúdos. A tarefa usou como ponto de referência uma fonte escrita secundária – dois excertos de David Thomson da obra *Europe since Napoleon* – sendo que alguns dos alunos ficaram com um excerto relacionado com a situação dos camponeses e outros com a situação do rei.

Acrescenta-se que como as turmas estavam desfasadas em conteúdos, realizaram as atividades em tempos distintos, como demonstrado pela tabela, e, por isso, foi possível modificar a forma como se desenvolveu a atividade. Devido a uma maior complexidade no excerto do rei absoluto, optou-se para a outra turma, utilizar-se apenas o excerto dos camponeses e respetivo guião de pesquisa.

Em termos da proposta de atividade, é possível observar-se que concorre para cinco das dimensões da problematização, discutindo-se cada uma ao longo do curso da análise do guião e dos seus tópicos de reflexão (Tabela 3).

Tabela 3 Análise de Atividade IV – O Rei Absoluto/Os Camponeses

N.º Sessão	Tipologia de Atividade	Situação desencadeadora	Tópicos de Reflexão		Dimensões da Problematização no Passado					
					Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
2 e 3/9	Exploração de Fonte escrita secundária através de um guião de pesquisa	<p>O Rei que se apresentava como absoluto estava, na realidade, preso num sistema que lhe negava autonomia na maneira de governar. Para dar poder ao povo o Rei tinha de tirar aos grupos privilegiados. Contudo, os grupos privilegiados eram fortes e ajudavam o Rei a governar. E assim, o Rei tinha de governar através de meios injustos.</p> <p>Adaptado de <i>Europe Since Napoleon</i>, de David Thomson</p> <p>Os camponeses eram donos de uma pequena parte da terra mas eram forçados a trabalha-la quase toda. Este foi um dos factos que contribuíram para os camponeses sentirem-se revoltados. Tendem a ser pessoas com algo a perder, e não apenas com algo a ganhar, que se apresentam mais motivadas para melhorar o estado existente da sociedade.</p> <p>Adaptado de <i>Europe Since Napoleon</i>, de David Thomson</p>	<p>1. Lê o texto.</p> <p>2. Escolhe, assinalando com um X, qual a palavra que melhor corresponde à situação vivida pelos camponeses.</p> <p>3. Completa a frase. Os camponeses sentirem-se revoltados foi uma consequência de...</p> <p>4. Se pertencesse ao grupo dos camponeses de que forma é que te manifestavas sobre a situação em que vivias?</p> <p>5. Que consequências é que a tua manifestação podia ter no futuro dos camponeses?</p>	<p>1. Lê o texto.</p> <p>2. Concordas com a seguinte afirmação? O Rei era absoluto e podia governar como queria.</p> <p>3. Completa a frase. O Rei tinha de governar através de meios injustos porque...</p> <p>4. Se fosses tu o Rei nesta situação, o que é que farias?</p> <p>5. Que consequências é que as tuas ações poderiam ter no povo e nos grupos privilegiados?</p>	X	X	X			X

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de planificações e instrumentos das sessões 2, 3 e 9

A tarefa focada ou nos camponeses ou no rei absoluto requer, em primeiro lugar, a leitura dos excertos e uma compreensão geral acerca da sua temática principal, utilizando-se um item de seleção para esse propósito (Questão 2). Em seguida aprofunda-se melhor o tema do texto, realizando-se um questionamento acerca das intenções por detrás das figuras presentes (Questão 3), sendo a mesma, assim, um exemplo de

mobilização dos mecanismos de Intencionalidade e Relativismo no sentido em que os alunos, de modo, a responderem à questão têm de procurar no texto pelas razões/intenções por detrás da situação em questão, depreendendo a existência de, pelo menos, dois pontos de vista: um intrínseco ao papel que desempenhavam na atividade e um outro oposto a esse mesmo papel. É importante destacar que a Intencionalidade é aqui mais relevante que o Relativismo, esperando-se um maior desenvolvimento nessa dimensão. Seria possível destacar-se aqui também a Causalidade e inferir-se uma relação de causa e efeito, no entanto, não é proposta devido ao fulcral da questão ser a motivação dos camponeses/rei absoluto em relação à sua situação.

Em seguida, é pedido que o aluno se posicione em relação à situação-problema e que apresente uma solução (Questão 4), sequência essa conducente de um processo de Relativismo pois tem de se posicionar em relação a um assunto, podendo ser esse um posicionamento ativo ou passivo e, naturalmente, o Solucionamento alternativo, devido à abertura da questão e à possibilidade de o aluno responder e solucionar da forma como pensar mais adequada. Para finalizar a secção da problematização, foi pedido aos alunos que considerassem uma consequência para o seu posicionamento e ação (Questão 5), trazendo para a frente o mecanismo de Causalidade pois está a afirmar ao aluno que a sua ação provocou, independentemente do seu teor, um efeito, estimulando-o a considerar esse mesmo e a concretizá-lo através da resposta.

Finaliza-se a atividade, pedindo ao aluno que avalie a mesma através do seu próprio bem-estar, do que sentiu e que justifique a razão para esse mesmo estado, consoante algum fator intrínseco à tarefa. Estas respostas revelaram-se importantes no âmbito de aferir se os alunos se consideravam motivados e, também, para o processo de avaliação e reflexão interna do professor, enquanto estruturava a sequência de trabalho. Devido a esses fatores, a secção “Dá a tua opinião” permaneceu ao longo de todas as atividades (Tabela 4).

Tabela 4 Secção de opinião

Opinião acerca da atividade
Dá a tua opinião. Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____.

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de instrumentos da Intervenção

A atividade seguinte surgiu no âmbito das Invasões Francesas, sendo realizada após este bloco de conteúdos ter sido trabalhado amplamente em sala de aula, quer através de trabalho de projeto, quer através de um trabalho mais simples de pesquisa com o manual. A tarefa, intitulada de “Atividade V – A retirada da Família real para o Brasil” (Anexo T), foca-se num dos tópicos das Invasões Francesas, problematizando-o através de um pequeno excerto transcrito do vídeo *A Incrível História das Linhas de Torres Vedras*, recurso esse já conhecido pelos alunos, tendo sido visualizado pelos mesmos no início do bloco temático.

Em comparação com a primeira atividade, esta é realizada individualmente e no final de um bloco temático, pressupondo de imediato uma utilização dos conhecimentos cultivados aí. Nesse sentido é possível identificar-se a dimensão, Ativação de conhecimentos prévios, na intenção da fonte escrita secundária, pois suscita os alunos a retornarem ao tópico relevante através desse mesmo excerto (Tabela 5).

Tabela 5 Análise de Atividade V – A retirada da Família Real para o Brasil

N.º Sessão	Tipologia de Atividade	Situação desencadeadora	Tópicos de Reflexão	Dimensões da Problemática no Passado					
				Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
8 e 9/15	Exploração de Fonte escrita secundária através de um guião de pesquisa	E o Príncipe Regente D. João declarou: “Cheguei à conclusão que o reino é ingovernável a partir de Lisboa. Resolvi em benefício dos meus vassallos passar com a Rainha minha mãe e com toda a família real para o Brasil.” Após a fuga... (tossir) quer dizer... a retirada estratégica da Corte, o reino é ocupado pelos franceses. Transcrito de vídeo A Incrível História das Linhas de Torres Vedras	1. Lê o texto. 2. Concordas com a decisão tomada pela Família real quando confrontada com a invasão de Portugal pelos Franceses? (Resposta de Sim ou Não) Porquê? 3. Se fizesses parte da Família real, o que é que terias feito de diferente para beneficiar o teu reino? 4. Que consequências é que a tua decisão podia ter no futuro de Portugal?	X	X	X	X	X	X

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de planificações e instrumentos das sessões 8, 9 e 15

Em termos dos tópicos de reflexão, destaca-se a diferença no início da problematização (Questão 2), vendo que é pedido de imediato ao aluno que este se posicione em relação à decisão identificada no texto. Apesar de similar, aqui o contexto é muito diferente ao da atividade IV, pois estamos a mobilizar a dimensão, Reavaliação de conceitos prévios, para além da Intencionalidade e Relativismo, ao pedirmos este posicionamento ao aluno. Nesta questão e nas seguintes, o aluno atua com conhecimento futuro daquilo que ocorrerá na situação-problema, tendo de realizar um processo de reavaliação em relação àquilo que ocorreu, às suas intenções, posicionando-se ele próprio como um possível ponto de vista chocante a tomar em conta com o Relativismo. Desse modo, quando o aluno é chamado para atuar na posição da Família real (Questão 3) e a identificar consequências dessa ação (Questão 4), o mesmo já leva consigo uma “bagagem” que o permite perspetivar outras alternativas, potencializando a tomada de caminhos variados.

A “Atividade VI – A Revolução Liberal de 1820” (Anexo U) foi a seguinte na sequência, atuando num paradigma temporal semelhante ao da atividade IV, na perspetiva de ser realizada pelos alunos antes do desenvolvimento mais aprofundado de determinado bloco de conteúdos, no caso, tratando-se da Revolução Liberal de 1820. Esta tarefa, realizada em pares ou pequenos grupos dependendo da turma, é apoiada por uma atividade anterior que lhe oferece o seu cunho de exploração de fonte escrita secundária.

Antes dos alunos se debruçarem sobre a atividade VI, tiveram de explorar um pequeno excerto adaptado das obras de José Hermano Saraiva e Maria Cândida Proença (Anexo V), de modo a compreender qual a situação dos portugueses após as três invasões francesas (“Porque é que a população portuguesa estava descontente após as invasões francesas?”). Armados com esse conhecimento, a atividade de problematização incita a sua ativação através da primeira questão ao pedir aos alunos que solucionem cada um dos grandes desafios desse momento (Tabela 6).

Tabela 6 *Análise de Atividade VI – A Revolução Liberal de 1820*

N.º Sessão	Tipologia de Atividade	Situação desencadeadora	Tópicos de Reflexão	Dimensões da Problematização no Passado					
				Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
11 e 12/19	Exploração de Fonte escrita secundária através de um guião de pesquisa	A situação portuguesa estava, em 1820, bastante grave: o Rei e a sua Corte permaneciam no Brasil, deixando Portugal a ser governado pelo general inglês Beresford; as ideias da Revolução Francesa tinham-se integrado na população portuguesa, querendo esta pôr um fim à Monarquia Absoluta; o país estava completamente destruído depois da guerra, a sua economia muito fraca e piorada pela abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional (...). Para piorar tudo isto, o general Beresford governava o país como uma colónia inglesa, aumentando o descontentamento português... A revolução avizinhava-se... Adaptado de José Hermano Saraiva e Maria Cândida Proença	Porque é que a população portuguesa estava descontente após as invasões francesas? 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 1. Imaginem que são um grupo de burgueses revoltados e, como consequência criam uma associação secreta! Em grupo, criem um nome para a vossa associação, elaborem um conjunto de soluções para cada um dos problemas que afetam o país e registem no friso cronológico o vosso plano de ação, definindo em que momentos iriam agir! 2. Agora elaborem o vosso plano de ação! Em 1820 têm de lançar a vossa grande revolução. Registem no friso cronológico os momentos em que iriam aplicar as vossas soluções para melhorar a condição do país.	X			X		X

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de planificações e instrumentos das sessões 11, 12 e 19

Como explicitado anteriormente, a atividade enfoca a construção de soluções, tendo em conta os problemas identificados através da análise da fonte escrita secundária. Em primeira instância (Questão 1), as dimensões da Ativação de conhecimentos prévios e do Solucionamento alternativo são mobilizadas, oferecendo-se particular destaque à segunda, tendo em conta todo o objetivo da atividade, sendo esse a mobilização dos conhecimentos para a construção de soluções válidas. Em segunda instância, é pedido aos alunos que organizem as suas soluções num plano de ação assente num friso cronológico, mobilizando-se assim a dimensão da Causalidade através do estabelecimento de relações de causa-efeito entre os vários momentos do plano de ação.

Importa destacar aqui que com maior pujança que após a atividade, os planos de ação foram partilhados oralmente, favorecendo-se as soluções mais lógicas e, naturalmente, aquelas assentes mais corretamente no período histórico. Posteriormente, à semelhança da atividade IV, os planos de ação foram comparados com a cronologia real da Revolução Liberal, discutindo-se brevemente os paralelismos, semelhanças e diferenças entre aquilo que foi imaginado e aquilo que ocorreu.

A penúltima atividade, intitulada de “Atividade VII – Carta de Portugal a D. João VI” (Anexo W) assemelha-se à anterior no sentido de focar uma ou duas dimensões específicas da problematização, distinguindo-se devido ao seu posicionamento num bloco temático e à sua tipologia de atividade. A atividade VII trata-se de uma atividade síntese, ou seja, não tem como foco explorar nenhuma fonte escrita ou outro recurso a fundo, apesar de ir colher os frutos dessa tipologia. Aqui, a atividade síntese debruça-se sobre um tópico e problematiza-o, contemplando inerentemente a Ativação de conhecimentos prévios através de um enunciado inicial. No caso, esta atividade síntese decorre de uma exploração de cinco correspondências realizadas entre D. João VI e Portugal durante a sua estadia no Brasil (Anexo X), narrando aos portugueses variados acontecimentos, intrinsecamente conectados aos contributos da Família real para o desenvolvimento do território. As questões nessa exploração foram direcionadas, tal como pensado no PI, para os alunos mais facilmente depreenderem as grandes ideias do texto e assim estabelecerem como conceitos quais os contributos da Família real para o território brasileiro (Tabela 7).

Tabela 7 Análise de Atividade VI – A Carta de Portugal a D. João VI

N.º Sessão	Tipologia de Atividade	Situação desencadeadora	Tópicos de Reflexão	Dimensões da Problematização no Passado					
				Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
15	Atividade síntese	Meus vassallos em mui nobre Reino de Portugal, Espero que esta carta vos encontre bem e prósperos perante a terrível ameaça Francesa. Eu, vosso príncipe regente, vossa Rainha, minha mãe D. Maria I, e toda a real família também nos encontramos bem. Esta colónia do Brasil é uma terra bela e quente. Estamos a gostar de por aqui ficar. Anuncio também que a partir de hoje, e de modo a ajudar o comércio brasileiro, abro os seus portos para todas as nossas nações amigas, como por exemplo a nossa brava aliada a Inglaterra! Espero ter notícias vossas, meus corajosos vassallos! Com os melhores cumprimentos, D. João, príncipe regente de Portugal Carta Régia de 28 de janeiro de 1808	Durante as Invasões Francesas e a Revolta Liberal a Família Real tem estado no Brasil. Observa as cartas de D. João e responde às seguintes questões: 1 - Quem escreveu a carta? Qual o seu cargo? 2 - Como é que ele e a Família Real estão? Felizes? Tristes? 3 - Quais foram os contributos para melhorar o Brasil? 4 - Em que ano foi escrita a carta? Coloca-te no lugar dos Portugueses que receberam as Cartas do seu Rei D. João VI. Depois de três Invasões, vives num país pobre e o teu Rei está longe numa terra de paraíso. Como é que tu reages a esta situação? Escreve uma carta ao Rei D. João VI onde expresses a tua opinião em relação ao estado do país e proponhas uma solução.		X	X	X		X

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de planificações e instrumentos da sessão 15

Finda essa exploração, a atividade VII inicia-se realmente, trocando os papéis e colocando os alunos na função de escrever uma carta ao rei D. João VI a expressar as suas emoções e sentimentos em relação à situação e, naturalmente, propondo uma solução. A ênfase está, claramente, na dimensão da Intencionalidade devido a requerer dos alunos a identificação de sentimentos, suscitados exatamente pelo desenvolvimento de uma certa empatia no que toca à situação portuguesa. O Relativismo tem um menor destaque, no sentido de estar mais implícito, no cruzamento das correspondências exploradas anteriormente com os conhecimentos dos alunos acerca dos eventos que ocorreram entre a retirada da família real e o envio da última carta a 1815 em conjugação com os eventos já estudados da Revolução Liberal de 1820. Este cruzamento, complexo de realizar, revela uma grande discrepância entre os possíveis sentimentos dos portugueses (tristeza, raiva, entre outros) e os sentimentos que as correspondências do rei transparecem (alegria, tranquilidade, entre outros.), sendo necessária a mobilização do Relativismo em conjugação com a Ativação de conhecimentos prévios. Desse modo destaca-se mais a Intencionalidade, devido a ser uma dimensão mais simples de transparecer, tendo em conta a atividade. Em termos intermédios, o Solucionamento alternativo é também uma

dimensão relevante devido exatamente à formulação da questão quando requer a proposta de uma solução por parte dos alunos.

Para finalizar esta atividade, os alunos poderão, à semelhança de casos anteriores, comparar as respostas que deram com a resposta factual de Portugal, através de uma nova exploração dessa mesma fonte com novo guião de pesquisa.

Por fim, a última atividade, de tipologia similar à atividade VII, coloca os alunos no papel de D. Pedro, príncipe herdeiro, propondo que escolham entre permanecer no Brasil ou retornar a Portugal. Esta tarefa, intitulada de “Atividade VIII – O Dilema de D. Pedro” (Anexo Y) não se baseia direta ou indiretamente numa fonte escrita secundária ou atividade anterior desse cunho, optando por um enunciado para dar contexto à situação-problema e ativar conhecimentos prévios para, posteriormente, mobilizar no posicionamento requerido dos alunos (Tabela 8).

Tabela 8 *Análise de Atividade VII – O Dilema de D. Pedro*

N.º Sessão	Tipologia de Atividade	Tópicos de Reflexão	Dimensões da Problematização no Passado					
			Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
19	Atividade síntese	<p>Coloca-te no lugar de D. Pedro, o príncipe que está agora a governar o Brasil desde que seu pai, D. João VI foi forçado a regressar a Portugal.</p> <p>Desde então, as Cortes Constituintes estão a ordenar que os portos brasileiros sejam fechados e que o D. Pedro retorne a Portugal, de modo a herdar a coroa portuguesa.</p> <p>D. Pedro não quer regressar pois reconhece o Brasil como sua nova casa. Para além disso é uma terra vasta, com muitos recursos e muitas praias tropicais.</p> <p>Contudo, não regressar a Portugal pode ter sérias consequências e também lhe parece um pouco egoísta, vendo que o povo português teve de enfrentar Franceses e Ingleses de modo a sobreviver.</p> <p>Tu és D. Pedro. Escolhes ficar no Brasil ou regressar a Portugal?</p> <p>Explica a tua decisão com diferentes argumentos.</p>		X	X	X		X

Nota: Construção do autor (2025) e adaptado de planificações e instrumentos da sessão 19

Importa destacar que esta atividade final de problematização espelha a anterior ao interpelar o aluno a colocar-se no papel oposto, o monarca no Brasil, mesmo que se trate do filho de D. João VI. A Intencionalidade é novamente um foco no sentido de confrontar o aluno com os sentimentos e emoções que poderão estar por detrás da sua ação na tarefa

e que o ajudarão a determinar que posicionamento tomará. Diferentemente da atividade VII, o Relativismo ganha relevância devido a estarem muito explícitos os pontos de vista contrastantes no que toca a esta tomada de decisão, sendo necessário um processo mais longo de reflexão de modo a alcançar-se uma resposta. A reflexão que o aluno tem de realizar acerca dos tópicos presentes no enunciado pretende estimular os mecanismos de Intencionalidade e Relativismo devido à sua própria natureza, enquanto a questão colocada não só indica ao posicionamento do aluno como também ao solucionamento proposto para a resolução da situação-problema.

Tendo caracterizado as situações de aprendizagem, promotoras das seis dimensões que estimulam à problematização do passado em História e preconizam concetualmente a formação do Pensamento Histórico, tal como se sintetizam na Tabela 9 segue-se em frente para o objetivo 2 que beberá do seu anterior no que toca a traços deste mesmo pensamento, tomando em conta, como princípios meramente orientadores e não exclusivos, as dimensões já estabelecidas.

Tabela 9 Síntese das situações de aprendizagem de acordo com as seis dimensões promotoras da problematização do passado em História

	Dimensões da problematização do passado					
	Causalidade	Intencionalidade	Relativismo	Ativação de Conhecimentos prévios	Reavaliação de conceitos prévios	Solucionamento alternativo
Atividade IV - O Rei Absoluto/Os Camponeses	X	X	X			X
Atividade V - A retirada da Família Real para o Brasil	X	X	X	X	X	X
Atividade VI - A Revolução Liberal de 1820	X			X		X
Atividade VII - Carta de Portugal a D. João VI		X	X	X		X
Atividade VIII - O Dilema de D. Pedro		X	X	X		X

Nota: Construção do autor (2025)

7.2. Traços de um Pensamento Histórico: Quando os olhares se cruzam

Quando propomos um olhar problematizante sobre as narrativas que compõem a História, não podemos esperar um olhar unilateral, pois as nossas percepções, interpretações e juízos, naturalmente entrarão em jogo quando fazemos tal análise. Olhar para trás sobre a História é compreender as causas, determinar os efeitos, procurar as razões, conjugar as perspectivas e identificar/experienciar os sentimentos, ou seja, é ver os olhares do passado e do presente cruzarem-se.

O Objetivo 2 denominado *Analisar o pensamento apresentado pelos alunos a partir da problematização do passado*, como mencionado anteriormente, veio beber daquilo que se previu através da caracterização do Objetivo 1 e, desse modo, provocou uma organização das respostas/textos produzidos pelos alunos de acordo com categorias cimentadas nos mecanismos presentes na formação do Pensamento Histórico. Nesta linha de raciocínio, a análise de conteúdo que se segue vem segmentada em quatro categorias: *Causalidade* (o estabelecimento de relações lógicas de causa e efeito e as suas conotações favoráveis ou desfavoráveis), *Intencionalidade* (a identificação de motivações e razões por detrás das figuras históricas ou grupos sociais através de tendências de pensamento dos alunos), *Relativismo* (a enunciação de pontos de vista contrastantes, prevendo solucionamento e argumentação) e, por fim, uma categoria que se revelou a partir da análise, a *Empatia* (a expressão/experimentação de sentimentos por parte dos alunos depreendidos através do processo de problematização). Naturalmente, recorreu-se às respostas de questões compreendidas nas dimensões para facilitar a organização de conteúdo em cada categoria (Tabela 9), estabelecendo-se assim para além de tabelas síntese que compilam as referências a cada mecanismo através de subcategorias, também tabelas que organizam e direcionam os tópicos de reflexão quando é necessário fazer alguma menção.

7.2.1 A Causalidade

A *Causalidade*, como explicitado anteriormente, estipula o estabelecimento de relações lógicas de causa e de efeito e, por isso, requer os alunos a deliberar sobre uma ação e a prever o seu efeito. A Tabela 10 compila esses tópicos de reflexão, cruzando a caracterização anterior com as respostas dadas pelos alunos.

Tabela 10 *Questões da problematização do passado – Causalidade*

Questões:

Se pertencesse ao grupo dos camponeses de que forma é que te manifestavas sobre a situação em que vivias?/Se fosses tu o Rei nesta situação, o que é que farias? (Q4AIV)

Que consequências é que a tua manifestação podia ter no futuro dos camponeses?/Que consequências é que as tuas ações poderiam ter no povo e nos grupos privilegiados? (Q5AIV)

Se fizesses parte da Família real, o que é que terias feito de diferente para beneficiar o teu reino? (Q3AV)

Que consequências é que a tua decisão podia ter no futuro de Portugal? (Q4AV)

Registem no friso cronológico os momentos em que iriam aplicar as vossas soluções para melhorar a condição do país. (Q2AVI)

Tu és D. Pedro. Escolhes ficar no Brasil ou regressar a Portugal? Explica a tua decisão com diferentes argumentos. (Q1AVIII)

Nota: Construção do autor (2025) e mobilizado dos guiões das atividades IV, V e VIII

Através da análise das produções dos alunos para cada um destes tópicos, compilou-se numa tabela o número de referências a este mecanismo, podendo destacar-se duas subcategorias emergentes: *relações favoráveis* e *relações desfavoráveis*. Ou seja, os alunos, ao se pronunciarem acerca de determinada causa e efeito, ou realizavam-no de uma forma favorável, indicando consequências positivas para determinado contexto ou de forma desfavorável, indicando consequências negativas para esse contexto.

Como é possível observar-se pela Tabela 11, foram quatro das atividades em que foi possível depreender-se o uso de mecanismos de Causalidade, resultando em 61 referências ao total. Este número refere-se à quantidade absoluta de respostas em que era possível verificar-se a mobilização deste mecanismo, ou seja, numa atividade realizada a pares, a referência numa resposta é considerada singular e não dupla. Para este número também não entram as instâncias do “Não estabelecida” pois esses casos referem-se a respostas que não revelam o uso da Causalidade quer por não ser possível observar-se a enunciação de um efeito lógico ou por a resposta estar incompleta.

Tabela 11 Referências à Causalidade nas produções dos alunos

Causalidade		Atv. IV	Atv. V	Atv. VI	Atv. VIII	Total	%
Subcategorias	Relações favoráveis	4	11	19	5	39	63,93
	Relações desfavoráveis	10	10	1	1	22	36,07
Não estabelecida		1	3	2	6	12	
Total de referências por Atv.		14	21	20	6	61	100,00

Nota: Construção do autor (2025) por análise das produções dos alunos nas atividades IV, V, VI, e VIII

Imediatamente, é de notar a emergência da Causalidade na Atividade VIII, quando o mesmo não estava previsto. Debruçar-nos-emos acerca deste ponto ao longo da análise.

Em primeiro lugar, é relevante olhar-se a diferença entre o estabelecimento de relações favoráveis (63,93% das referências) e relações desfavoráveis (36,07% das referências). Nas primeiras duas atividades, tendo em conta os valores absolutos, aponta-se tendencialmente para um maior estabelecimento de relações desfavoráveis quando comparadas com as restantes atividades. Nestas situações-problema (Q5AIV e Q4AV), a maior parte dos alunos, revela conseguir estabelecer este tipo de relações, construindo uma causa (Q5AIV) e deliberando sobre o seu efeito (Q4AIV), no entanto, a dificuldade surge quando nos debruçamos sobre a natureza destas consequências e algumas das suas causas. Podem identificar-se três tendências mais relevantes no que toca a esta dicotomia da relação favorável e desfavorável:

Causa (-) = Efeito (-): Há alunos que escolhem uma ação violenta, “Juntaríamos todos os camponeses para irmos matar o rei” (A18 e A13), e historicamente coincidente, vendo que se trata da Revolução Francesa, o que resulta, naturalmente, num efeito mais desfavorável – “Não haveria mais camponeses para trabalharem” (A18 e A13);

Causa (+) = Efeito (+): Há alunos que escolhem um caminho mais “pacífico” dentro do possível, “Reunia as Cortes para ouvir as opiniões dos outros.” (B17 e B19) no papel do Rei absoluto ou “Nós fariamos uma revolução para acabar essa vida.” (B9 e B13) no papel dos Camponeses e perspetivam, respetivamente, efeitos positivos, “nós iamos fazer quase tudo de mal que o rei faria, mas ao contrário” (B17 e B19), ou seja, iriam agir bem, tendo em conta que as ações originais do rei eram depreendidas como negativas e “Eles fizeram greve porque eles trabalham muito e não recebiam muito e por

isso fizeram greve para receber melhor.” (B9 e B13), ou seja, as condições dos Camponeses efetivamente melhoraram;

Causa (+) = Efeito (-): E curiosamente, há ainda uma parte dos alunos que age de forma “positiva” ou “ativa” mas que vê inevitavelmente as suas ações como irrelevantes e os efeitos como desfavoráveis. Um exemplo muito curioso advém de A6 e A10 na Atividade V em que, quando questionados acerca do que fariam de diferente, tendo em conta a decisão original da Família Real de sair de Portugal, estes alunos respondem “Ajudar/organizar o povo para que os Franceses não invadissem o país.”, no entanto, consideram o efeito da sua ação como “O país ficava destruído”. Mais curioso é analisar ainda uma tendência menor neste âmbito, relacionada com o poder que os alunos prendem às suas ações nestas situações-problema. A16, por exemplo, define a decisão da Família Real como “cobarde”, pois implica abandonar o povo, perante uma situação de crise, no entanto, não consegue encontrar uma alternativa mais segura, explicitando que “Fugia com D. João, não sou tão espertos para conseguir parar uma guerra, mas antes de fugir deixaria mais alimentos, armaduras e armas para o país.”. Esta resposta revela uma certa insegurança em relação ao valor das suas potenciais ações, tomando até em conta o efeito que define, “Eles aguentariam melhor a França, mas acho que perdiam a batalha na sem a Inglaterra para ajudar”, mas também mostra que o aluno quer tentar fazer melhor, perante a decisão original, pois propõe deixar mantimentos para auxiliar o povo português com a crise.

Naturalmente, há ainda alunos que revelam sentir-se revoltados perante a situação, mas que em última instância, não fariam nada em relação a essa situação, definindo, posteriormente, um efeito nulo e desfavorável – Causa: “Eu iria ficar muito revoltada com os outros mas não iria fazer nada além disso.”, Efeito: “Eu não faria nada pois eu não bati nem fiz nada a ninguém.” (A8 e A5).

Como foi possível perceber-se, através da análise destas três tendências, para verdadeiramente compreender a Causalidade empregue pelos alunos nas suas produções, é necessário olhar também o mecanismo da Intencionalidade, pois é precursor às causas e efeitos. Nesta linha de raciocínio, importa destacar um caso particular na Atividade VI, em que, em primeira instância, não parece possível definir as relações como favoráveis ou desfavoráveis até tomarmos em consideração a secção de opinião, presente em todas

as atividades. As alunas B18 e B16, contaminadas pelos ideais da Revolução Francesa, executam a sua Revolução Liberal, recorrendo à ameaça “Ameaçar a Família Real a voltar para Portugal com uma guilhotina” para, como objetivo, alcançar um país em que “O povo ficar livre de reis”, o que complica ligeiramente o processo de classificação, tomando em conta os meios utilizados, no entanto, aquilo que favorece esta relação é revelado na secção de opinião quando a aluna B18 afirma “Ajudei Portugal a sair da pobreza.”. Novamente, a conceção de relação entre as intenções e as causas e efeitos fica fortalecida, no sentido em que poderão ser dois mecanismos a trabalhar-se de forma muito próxima.

Para finalizar a análise da categoria da Causalidade, retornamos à Tabela 11 para verificar se existiu alguma progressão, no que diz respeito às relações favoráveis, relações desfavoráveis e ao não estabelecimento de quaisquer relações. Um olhar sobre a tabela dir-nos-á que terá havido até um decréscimo em termos de relações estabelecidas e relações não estabelecidas entre a Atividade IV e a Atividade VIII, no entanto, temos de tomar em consideração que a última atividade não tinha previsto a mobilização de Causalidade, tendo os alunos, por sua livre e espontânea vontade, enunciado argumentos lógicos de Causalidade para justificar a sua decisão e posicionamento: “Eu vou regressar a Portugal porque vendo que o povo português está a enfrentar dificuldades sem a minha presença, senti-me na obrigação de voltar para Portugal, pois se eu estivesse lá não teriam tanta dificuldade financeira, fome e etc..”. O aluno B12 pronuncia a ausência de D. Pedro de Portugal como causa para o estado presente do país, utilizando essa relação de causa e efeito para argumentar a sua decisão de retornar. Neste âmbito, considera-se muito positivo a mobilização deste tipo de relações, vendo que não é algo pedido explicitamente na tarefa, justificando, parcialmente este número mais reduzido.

Em relação à dicotomia favorável/desfavorável, novamente, é necessário olhar para a tabela de forma relativa, tendo em conta as verdadeiras condições de cada atividade. Em termos absolutos, as relações desfavoráveis, do início da intervenção ao seu fim reduzem de 10 para 1, ou seja, os alunos não realizam tantas relações desfavoráveis e efeitos negativos como realizavam antes. A nível das relações favoráveis o aumento é bastante reduzido (De 4 para 5), no entanto, se tomarmos em consideração que a atividade IV recorre aos dados de duas turmas enquanto que a atividade VIII não

tem esse luxo, percebemos que podemos não estar a olhar para uma amostra total. Tendo isto em mente, se realizarmos a análise em termos relativos, é possível percebermos que a atividade IV revela 2/5 de relações favoráveis em comparação com as relações desfavoráveis, enquanto que a atividade VIII revela quase o inverso, 1/5 de relações desfavoráveis em comparação às favoráveis, o que é indicativo de um aumento muito positivo e substancial. A balança favorável/desfavorável ir pendendo para as relações favoráveis ao final da intervenção é um resultado muito positivo, tendo em conta os resultados do estudo de Cassadelà et al. (2022) que revelam a perspetivação natural de futuros indesejáveis por parte dos alunos quando se referem ao global. A alteração quase total deste paradigma inicial é muito positivo, pois permite-nos considerar o processo da problematização como favorável no que diz respeito à Educação para o futuro e construção do Ser Cidadão (Santisteban & Anguera, 2014; Pagès, 2003).

7.2.2 A Intencionalidade

A *Intencionalidade* relaciona-se com a identificação e compreensão das razões/motivações que orientam as figuras históricas/fenómenos históricos e, por isso, considera um processo de interpretação das situações-problema e de enunciação através de tendências de pensamento específicas mobilizadas pelos alunos. A Tabela 3 compila os tópicos de reflexão em que isto ocorre, cruzando a caracterização do Objetivo 1 com as respostas dadas pelos alunos.

Tabela 12 Questões de problematização do passado - Intencionalidade

Questões:

Completa a frase. O Rei tinha de governar através de meios injustos porque.../Os camponeses sentirem-se revoltados foi uma consequência de... (Q3AIV)

Concordas com a decisão tomada pela Família Real? Porquê? (Q2AV)

Coloca-te no lugar dos Portugueses que receberam as Cartas do seu Rei D. João VI. Depois de três Invasões, vives num país pobre e o teu Rei está longe numa terra de paraíso. Como é que tu reages a esta situação? Escreve uma carta ao Rei D. João VI onde expresses a tua opinião em relação ao estado do país e proponhas uma solução. (Q1AVII)

Tu és D. Pedro. Escolhes ficar no Brasil ou regressar a Portugal? Explica a tua decisão com diferentes argumentos. (Q1AVIII)

Nota: Construção do autor (2025) e mobilizado dos guiões das atividades IV, V, VII e VIII

Através da análise das produções dos alunos a estas respostas, compilou-se, tal como no mecanismo anterior, o número de referências à sua utilização, podendo destacar-se três tendências emergentes de pensamento que revelam a forma como os alunos percecionam as intencionalidades em cada situação problema. A Tabela 4 sintetiza este processo de compilação e subsequente organização através das três subcategorias identificadas: *Indisponibilidade para a mudança*, *Incapacidade para a decisão* e *Disponibilidade para a mudança*.

Importa mencionar que estas subcategorias partem das palavras que os alunos utilizam para descrever o que enunciam como as razões/motivos para determinado fenómeno ou ações de determinada figura histórica. Desse modo, as subcategorias classificam tendências de pensamento que os alunos apresentam para enunciar as intencionalidades das personagens históricas.

Tabela 13 Referências à Intencionalidade nas produções dos alunos

Intencionalidade		Atv. IV	Atv. V	Atv. VII	Atv. VIII	Total	%
Subcategorias	Indisponibilidade para a mudança	3	4	5	2	14	19,72
	Incapacidade de decisão	13	6	0	4	23	32,39
	Disponibilidade para a mudança	1	13	10	10	34	47,89
Não estabelecida		1	1	3	0		
Total de referências por Atv.		17	23	15	16	71	100,00

Nota: Construção do autor (2025) por análise das produções dos alunos nas atividades IV, V, VII e VIII

Novamente, tal como no mecanismo anterior, é fundamental analisarmos a tabela de acordo com as circunstâncias reais das atividades que deram origem aos seus resultados. O número total de referências foi 71, distribuindo-se através de quatro atividades distintas. Em termos do não estabelecimento da Intencionalidade, é possível verificar-se que na maior parte dos casos, os alunos enunciaram intenções e motivações para os personagens ou fenómenos, destacando-se que da primeira para a última atividade houve apenas uma mudança mínima (1). A atividade VII em que esse valor é maior (3), é demonstrativa de instâncias ocasionais em que as produções dos alunos não foram tão expansivas e, por isso, não possibilitaram a captação destas referências. De qualquer

modo, a análise da atividade VIII estabelece o encontro de referências por parte de todos os alunos. No tópico da Atividade VIII, encontramos, novamente, um número mais reduzido de referências que as atividades anteriores, o que se deve a compilar apenas os dados de uma turma e de esses dados terem sido recolhidos maioritariamente a pares.

Apesar de a tabela acima sintetizar as tendências mais proeminentes em cada atividade, destacando uma tendência para a *Disponibilidade para a mudança* (47,89% das referências) existe uma dimensão mais profunda no que toca à forma como estas tendências se expressam, tomando em consideração cada situação-problema. De modo a compreender-se esta dimensão mais de perto, far-se-á um breve resumo das respostas dos alunos em cada atividade o que permite uma exploração mais detalhada acerca do pensamento que os alunos revelam sobre os fenómenos e personagens históricas.

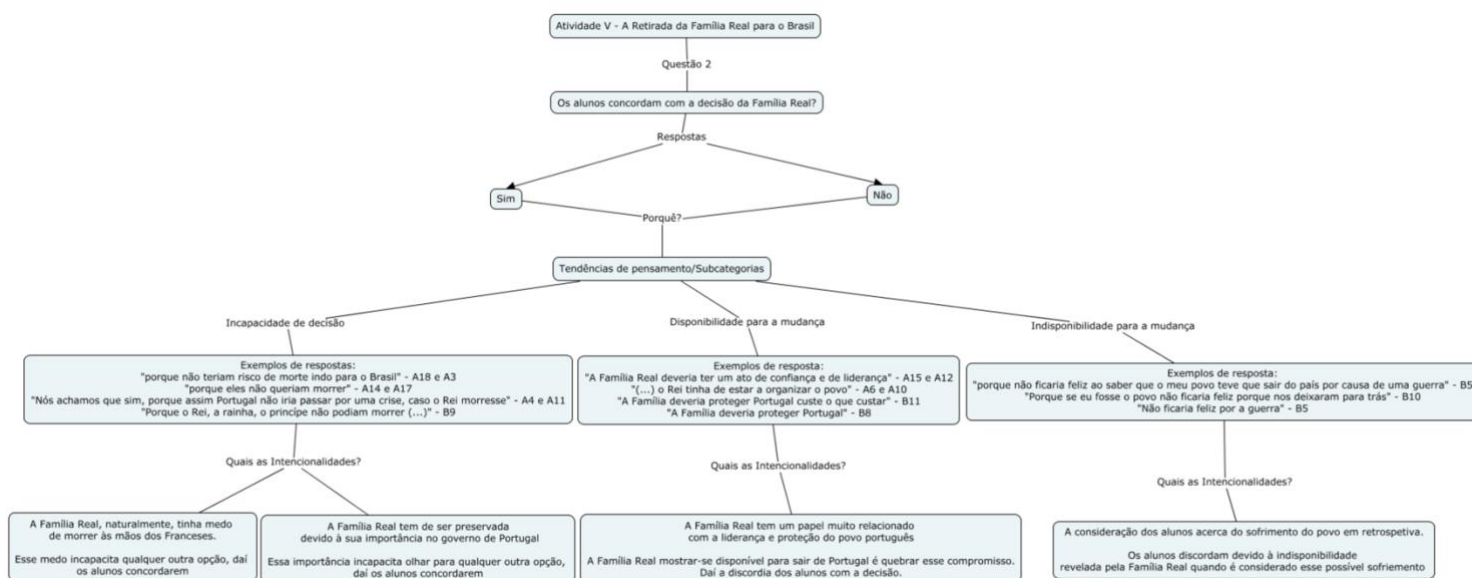
Na Atividade IV existe uma grande variedade de respostas, sendo interessante verificar-se que os alunos através do excerto apresentado, mobilizam razões diferentes para explicar as ações do Rei ou dos Camponeses. Quando os alunos estão no papel do Rei (Q3AIV), associam as suas razões a uma Indisponibilidade para a mudança do sistema, mesmo que o mesmo tivesse noção da forma como estava a governar, injustamente. Casos típicos explicitam esta disponibilidade como o desejo do Rei em querer mandar sozinho “Porque fazia o que queria e não reunia as Cortes.” (B17 e B19) Ou, simplesmente, pela natureza do seu poder neste sistema “Porque era absoluto” (B3 e B7). B12 e B16 mobilizam do excerto a seguinte resposta "Porque os grupos privilegiados eram fortes e ajudavam o Rei a governar." que demonstra especialmente bem a Indisponibilidade de não querer alterar o seu poder devido a este estar ligado à soberania dos grupos privilegiados, podendo-se até inferir um certo nível de Incapacidade pois o Rei estava ele também à mercê destes grupos devido a o ajudarem na sua governação. Um grupo de alunos mobiliza ainda o seguinte trecho, “Ele estava preso num sistema que lhe negava autonomia.” (B4, B6 e B10) descritor da inércia conjurada pelo sistema da Monarquia Absoluta e que, de certa forma, incapacitava o Rei de tomar outro tipo de ação. Deste modo, os alunos não determinam indisponibilidade por parte do Rei para alterar as condições injustas da sua governação, mas sim, uma incapacidade derivada do sistema em que o Rei Absoluto se encontrava. Quando os alunos estão no papel dos camponeses, é curioso verificar que grande parte destes segue a tendência da

Incapacidade de decisão, ou seja, “Os camponeses eram forçados a trabalhar numa parte da terra.” (B9 e B13), ou “Perderem coisas e não ganharem nada em troca” (A17 e A19) são fatores de obrigação externa, forçados sobre os Camponeses e que limitam a sua ação. É esta incapacidade, falta de possibilidade em escolher um outro caminho que os alunos consideram ser a razão por detrás do movimento revoltoso em França. No entanto, é de mencionar ainda, o caso particular e singular de B18 e B8 que afirmavam que os camponeses, devido exatamente à sua condição, estavam mais predispostos para mudar a sua sociedade, mobilizando o trecho, “se sentirem mais motivados para melhorar o estado existente da sociedade.”. Aqui considerou-se um exemplo de Disponibilidade para a mudança, devido às palavras destacadas, relacionadas com uma inerente vontade de mudar as condições de vida dos camponeses. Tal como mencionado na secção da Causalidade, aqui as intenções vão ligar-se às ações e efeitos perspetivados, pois estes mesmos alunos definem como sua ação “Nós faríamos uma revolução para acabar essa vida.” (Q4AIV) e perspetivam um efeito muito positivo “Podia melhorar a vida dos camponeses, e passassem a trabalhar e receber muito” (Q5AIV), relacionado exatamente com a construção de uma sociedade mais justa que recompensasse dignamente os camponeses pelo seu esforço. Já aqui é possível ver, novamente, a relação progressiva que liga as intenções positivas a ações positivas e à perspetivação de efeitos positivos.

Na atividade V, as tendências de pensamento reveladas pelos alunos permitem uma análise mais profunda, da qual as verdadeiras intenções que estes mesmos mobilizam, ficam mais aparentes. É de destacar que esta atividade e as próximas, ao contrário da anterior, foram realizadas ou num ponto intermédio ou no final e um bloco temático, permitindo a que os alunos mobilizassem conhecimentos históricos para justificar as suas decisões e demonstrar compreensão, ou pelo menos, uma interpretação das intenções das figuras históricas. Devido a existir um carácter duplo nas afirmações dos alunos, ou seja, uma dualidade de aquilo que eles depreendem como as intenções e a inserção dos seus próprios juízos de carácter, fator esse previsto por Santisteban e Pagés (2011) quando afirmam, “Por un lado, al realizar nuestras explicaciones, ejecutamos juicios sobre los hechos sociales”, desenvolveu-se o esquema representado na Figura 2, seguindo até as linhas metodológicas propostas por estes autores no que toca ao

desdobramento deste nó de intenções, significados e juízos de valor. Desta forma, o seguinte esquema surge para facilitar este processo reflexivo de desdobramento.

Figura 2 Intencionalidades – Atividade V, A retirada da Família Real para o Brasil



Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos na Atividade V

Como é possível perceber-se, os alunos concordarem ou não com o curso tomado pela Família Real é extremamente importante para a compreensão das intenções que atribuem às decisões tomadas por este grupo. Desta forma, conseguem identificar-se quatro intencionalidades gerais.

A maioria dos alunos discorda da decisão original da Família Real, verificável ao associar-se o “Não” (Q2AV) às tendências Disponibilidade e Indisponibilidade, resultando num total de 17 referências a desfavorecer esta decisão. A partir daí cada tendência resulta numa intenção distinta: Parte (13 alunos) não concorda por depreender a Família Real como uma força que deve agir em proteção do seu povo – “A Família Real deveria ter um ato de confiança e de liderança” (A15 e A17) ou “Pois como é rei devia ter continuado no local e como rei dado o exemplo.” (A2 e A19). Segundo esta interpretação, este grupo tem como fundamental missão a defesa do povo português, ou seja, ao estar a favor de sair de Portugal e retirar-se para o Brasil, a sua Disponibilidade para a mudança age contra este papel, o que suscita os alunos a discordar com a decisão.

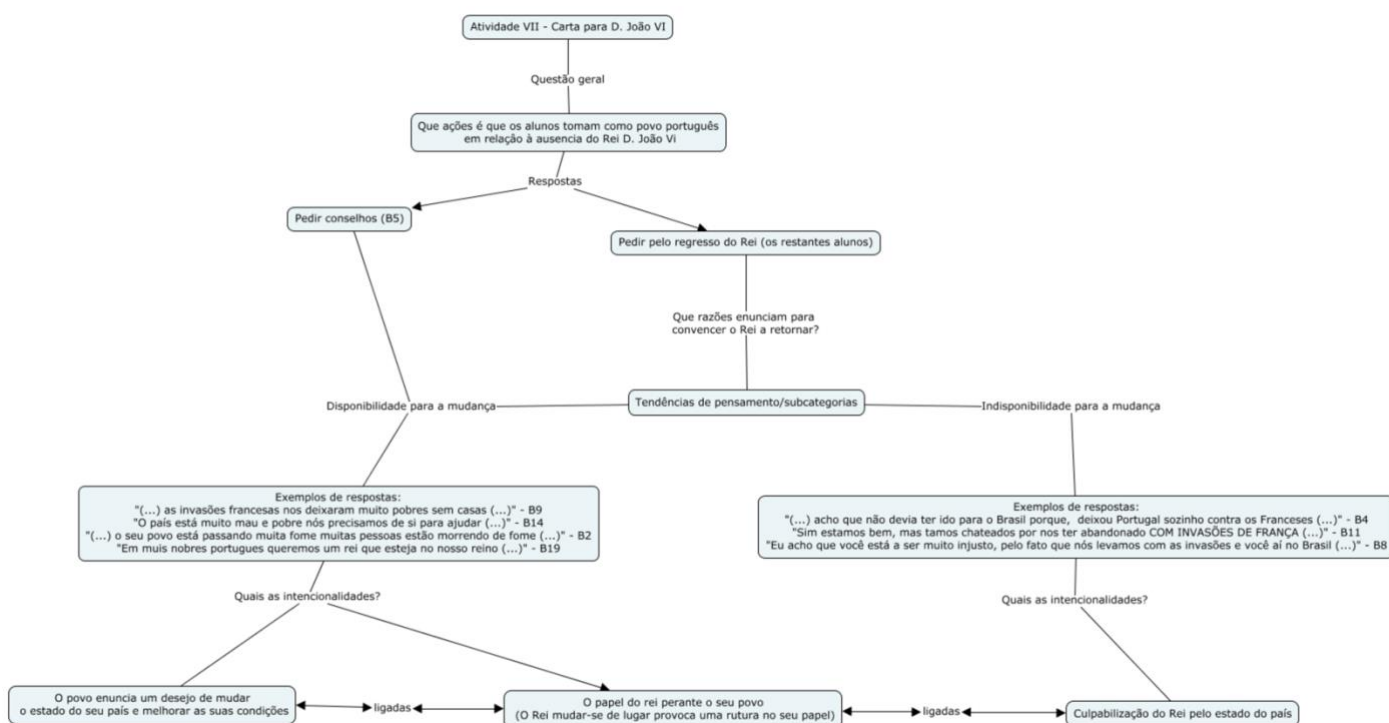
Outra parte (4 alunos) não concorda por considerar o bem-estar do povo e a guerra como algo negativo, que, irreversivelmente, afeta esse bem-estar – “porque não ficaria feliz ao saber que o meu povo teve que sair do país por causa de uma guerra.” (B5) ou “Porque se eu fosse o povo não ficaria feliz porque nos deixaram para trás” (B10). Segundo esta interpretação, a Família Real não se preocupou com o possível sofrimento provocado no povo pelas Invasões Francesas. A Indisponibilidade revelada para a mudança da sua decisão perante estes argumentos é aquilo que leva a estes alunos a discordarem.

Contudo, existe ainda uma parte dos alunos (4) que concorda com a decisão tomada pela Família Real, estando a tendência presente intrinsecamente ligada às duas intenções que os alunos interpretam estar por detrás da Família Real. Para estes alunos a Incapacidade de decisão prende-se impossibilidade de considerar outros rumos, tendo em conta a força dos argumentos que encontram. Um destes argumentos é demonstrado por A14 e A17 ao afirmarem que “eles não queriam morrer”, ou seja, a consideração que Família Real, tal como qualquer outro grupo de seres humanos, tem um medo natural de morrer às mãos de um grupo hostil, neste caso, a primeira invasão Francesa. Este medo incapacita o príncipe regente e o resto da Família Real a considerarem qualquer outro rumo, pois quem é que não tem medo de morrer. O outro argumento assenta num posicionamento estratégico e na inerente importância da sobrevivência da Família Real para a estabilidade do país – “Nós achamos que sim, porque assim Portugal não iria passar por uma crise, caso o Rei morresse.” (A4 e A11) ou “a rainha, o príncipe não podiam morrer, e no Brasil eles estariam protegidos então eles fizeram bem em ir para o Brasil porque também se houvesse outra guerra entre a França de novo estariam seguros no Brasil sem ninguém saber.” (B9 e B10). Por outras palavras, estes alunos consideraram que a sobrevivência da Família Real era imperativa para a continuidade de Portugal. A Incapacidade perante a tomada de qualquer outra decisão deve-se, assim, à força deste argumento. É curioso, também, analisar-se sinteticamente a relação entre esta tendência e o tipo de relações causais que são empregues: se se considerar o resultado inevitável, naturalmente, não serão formuladas soluções e futuros possíveis. Isto é particularmente nítido no pensamento de B7 que, apesar de concordar, propõe ficar no reino para ajudar, “Dar materiais para reconstruir algumas casas, Trazer comida e medicamentos” (Resposta

a Q3AV), no entanto, continua a considerar a solução original como a mais correta, o que se revela nos efeitos da sua solução, “Nenhumas” (Resposta a Q4AV).

Para a atividade VII recorreu-se novamente à construção de um esquema síntese, representado na Figura 3, de modo a depreender-se as verdadeiras intenções que os alunos identificavam estar na origem da escrita de uma carta por parte do povo português para o seu monarca D. João VI.

Figura 3 Intencionalidades – Atividade VII, Carta de Portugal para D. João VI



Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos na Atividade V

À semelhança da atividade anterior, os alunos identificam, através do seu papel como povo, uma determinada função social para o Rei, interpretando a rutura desse papel quer por Disponibilidade ou por Indisponibilidade como o principal motivo para escreverem a carta procurarem o retorno do Rei.

Aqui, a Indisponibilidade liga-se principalmente à culpabilização, por parte dos alunos, do Rei pelo que aconteceu em Portugal desde a sua retirada nas Invasões Francesas. B4 afirma, “(...) acho que não devia ter ido para o Brasil porque, deixou

Portugal sozinho contra os Franceses, o general inglês e a pobreza. (...)” e B8 complementa, “Eu acho que você está a ser muito injusto, pelo fato que nós levamos com as invasões e você aí no Brasil. (...)”, suscitando à crença de que o Rei se mostrou inflexível e indisponível, perante o estado do seu povo, o que veio a provocar uma rutura e, por sua vez, o descontentamento dos Portugueses. É a distância que o Rei coloca entre ele e o seu povo que parece descontentar e orientar as intenções dos portugueses, segundo a interpretação dos alunos – “Eu não gosto que você esteja fora de Portugal e nós aqui pobres, com fome e chateados” (B7).

Por sua vez, a Disponibilidade manifesta-se através de duas intencionalidades: Uma, semelhante à anterior, e profundamente ligada ao papel que os alunos associam à figura do Rei, muito bem demonstrado por B19 “Em muis nobres portugues queremos um rei que esteja no nosso reino (...)” que até tenta mimicar alguma da linguagem que observou nas cartas de D. João VI (Anexo W). Ou seja, é o dever de o Rei estar com o seu povo, a liderá-lo durante tempos mais difíceis e a Disponibilidade do monarca a alterar tão flagrantemente esse papel é aquilo que suscita os portugueses a chamá-lo de volta para ajudar – “Eu gostaria que volta-se para Portugal porque não está nada bem (...)” (B9). Esta intenção distingue-se da anterior devido aos alunos optarem por não culpabilizar o rei pela sua ausência, procurando sensibilizá-lo para a reconstituição do seu papel, por vezes de forma mais “assertiva” – “Nós aqui em portugal estamos a sentir injustiçadas volte para Portugal. Rápido!!!” (B3). A segunda, que surge entrelaçada com a primeira nas respostas que os alunos dão, relaciona-se com uma interpretação já observada na Atividade IV e ligada a um desejo inerente para a mudança das condições presentes, para a eliminação da fome - “o seu povo está passando muita fome muitas pessoas estão morrendo de fome.” (B3) – e para a salvação do próprio território – “o pais está acabado e acho melhor voltar para melhorar a situação.” (B6). Os alunos compreendem a Disponibilidade para a mudança demonstrada pelo povo como principal motor de motivação para escrever a carta e pedir o auxílio de D. João VI.

Por fim, apresenta-se a Atividade VIII devido a demonstrar a existência de classificações duplas, ou seja, de tendências duplas dentro de uma mesma resposta que levam a considerar duas referências diferentes. A grande tendência (10 alunos) foi, naturalmente, de Disponibilidade para a mudança, ou seja, a maioria dos alunos

depreenderam que D. Pedro estivesse motivado para sair do Brasil devido ao seu desejo de mudar as circunstâncias do seu país mesmo que tal envolva deixar uma terra pela qual tem muito carinho – “Eu voltarei para Portugal. Pois concordo que seja injusto eu estar no Brasil e todos vocês em Portugal.” (B4), apoiando-se e mobilizando argumentos causais lógicos para justificar as suas possíveis intencionalidades, “Eu vou regressar a Portugal porque vendo que o povo português está a enfrentar dificuldades sem a minha presença, senti-me na obrigação de voltar para Portugal, pois se eu estivesse lá não teriam tanta dificuldade financeira, fome e etc..” (B12).

Eventualmente, começam a surgir as tendências duplas e, mais especificamente, a Disponibilidade com a Incapacidade, ou seja, D. Pedro estar disposto a regressar a Portugal misturado com uma certa inevitabilidade desse caminho perante os outros. B9 aponta isto subtilmente ao referir “Eu decido regressar a Portugal porque eles pediram, eu tenho que ir.”, o que submete a uma ideia de inevitabilidade, pois se o povo pediu, o príncipe herdeiro tem de retornar. Esta ideia fica ainda mais expressa quando o aluno toma em questão as possíveis motivações pessoais e individuais de D. Pedro – “Vou para lá para ver se resolvo os problemas e volto para o Brasil para curtir as praias e isso tudo...” (B9). Esta tendência da Incapacidade mostra-se mais por B17 e B19 que escrevem “Meus queridos vassallos mui nobre D. Pedro, rei-regente do Brasil já que insistem tanto então irei para Portugal ter com o meu pai, rei de Portugal (...)”, inspirando-se fortemente na linguagem utilizada na sessão 15 para a carta de D. João VI a anunciar o seu regresso a Portugal (Anexo Z) dando a entender, tal como na carta original, uma certa apreensão a retornar, até se podendo depreender uma certa Indisponibilidade, apesar de não ter sido considerado como tal. É curioso ainda como B18 e B8 frisam esta Incapacidade tão bem ao enunciar que se fossem D. Pedro retornariam para Portugal, “até porque ele iria ter que voltar na mesma pelo facto que quando D. João VI morresse, ele iria ser o Rei e tinha que voltar”, quase prevendo os acontecimentos para vir através de uma relação causal bastante lógica.

Os dois casos em que os alunos escolhem, como D. Pedro, permanecer no Brasil são resultados de Indisponibilidade e de Incapacidade com Indisponibilidade, sendo que na primeira, B11 e B10, novamente fazem uso da linguagem das cartas, mas aproximam o perfil de D. Pedro ao do seu irmão absolutista D. Miguel que é bastante curioso,

“Queridas Cortes Constituintes, eu D. Pedro prefiro ficar no Brasil porque é uma Monarquia Constitucional, eu quero tudo para mim” e na segunda, B3 enuncia que “prefere” ficar no Brasil “porque o meu pai deixou-me como príncipe aqui no Brasil. Então não poderia ir para Portugal.”, utilizando esse argumento de Incapacidade perante uma força maior para justificar a sua permanência no Brasil.

Foi importante realizar uma análise pormenorizada acerca das variadas intenções identificadas pelos alunos ao longo das atividades, pois esse processo, muito mais profundo que uma simples análise dos valores absolutos ou até relativos é conducente, segundo Santisteban e Pagès (2011), ao desenvolvimento da Intencionalidade. Os alunos na Atividade VIII, especialmente, começaram a identificar intenções duplas, ou seja, mais que uma interpretação para um só evento:

La máxima complejidad del análisis de la intencionalidad es la que tiene en cuenta las interpretaciones diferentes o divergentes de los mismos hechos sociales, es decir, los intereses o las finalidades de los propios estudiosos en la construcción del conocimiento social” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 92).

Apesar de os alunos não concretizarem ainda este nível de apreensão dos motivos e finalidades por detrás das fontes e narrativas empregues, estes começam a realizar o processo interno de interpretar de forma múltipla que é, por si só, também precursor do próximo mecanismo em análise, o Relativismo.

7.2.3 O Relativismo

O *Relativismo* opera através da aceitação da existência de diferentes pontos de vista, usualmente, contrastantes ou contraditórios, estando o seu desenvolvimento relacionado com a mitigação da incerteza quando se toma em conta a existência destas várias perspetivas. Santisteban e Pagés (2011) definem ainda que “el relativismo debe asumirse como un aspecto del conocimiento social que nos conduce hacia el contraste de opiniones y el diálogo, que nos permite imaginar alternativas sobre el futuro” (p. 93), ou seja, associam este mecanismo à formulação de soluções. Desse modo o Relativismo estipula o estabelecimento de mais que um ponto de vista diferente daquele apresentado, tendo este de estar apoiado na perspetivação de uma solução e argumentado, no âmbito

do conhecimento histórico. Tal como nos mecanismos anteriores, cruzaram-se a caracterização realizada no Objetivo 1 com as produções apresentadas pelos alunos, compilando-se essas questões na seguinte Tabela 5.

Tabela 14 Questões de problematização do passado - Relativismo

<p>Questões:</p> <p>Concordas com a decisão tomada pela Família Real? Porquê? (Q2AV)</p> <p>Coloca-te no lugar dos Portugueses que receberam as Cartas do seu Rei D. João VI. Depois de três Invasões, vives num país pobre e o teu Rei está longe numa terra de paraíso. Como é que tu reages a esta situação? Escreve uma carta ao Rei D. João VI onde expresses a tua opinião em relação ao estado do país e proponhas uma solução. (Q1AVII)</p> <p>Tu és D. Pedro. Escolhes ficar no Brasil ou regressar a Portugal? Explica a tua decisão com diferentes argumentos. (Q1AVIII)</p>
--

Nota: Construção do autor (2025) e mobilizado dos guiões das atividades V, VII e VIII

Em seguida, compilaram-se as produções dos alunos, desenvolvidas a partir destes tópicos de reflexão, e organizaram-se através de três patamares distintos. Devido às características mais particulares do Relativismo, revelou-se imperativo a definição de diferentes níveis em que se podiam agrupar as produções, devido exatamente ao grau de complexidade distinto que as mesmas apresentavam. Dessa forma, as respostas e o pensamento inferido foram organizados pelos níveis: 1 – Introdutório (O aluno enuncia a existência de outro ponto de vista para além daquele apresentado, usualmente através da sua concordância com o mesmo ou não), 2 – Elementar (O aluno enuncia e concretiza o outro ponto de vista através da apresentação de uma solução própria e distinta) e, por fim, 3 – Avançado (O aluno para além de enunciar concretizar com uma solução, este ainda argumenta o posicionamento que toma, recorrendo a conhecimento histórico). Tomando em consideração estes patamares, e ao contrário daquilo que seria possível na Intencionalidade, as referências tomadas em conta só poderão ser agrupadas em um patamar devido a tratar-se de níveis e não de subcategorias. A Tabela 6 sintetiza estas referências, destacando-se numa primeira leitura, o patamar Elementar, por concentrar o maior número de respostas (70,83%).

Tabela 15 – Referências ao Relativismo nas produções dos alunos

Relativismo		Atv. V	Atv. VII	Atv VIII	Total	%
Patamares	Introdutório	3	0	0	3	6,25
	Elementar	17	10	7	34	70,83
	Avançado	1	5	5	11	22,92
Não estabelecido		3	3	0		
Total de referências por Atv.		21	15	12	48	100,00

Nota: Construção do autor (2025) por análise das produções dos alunos nas atividades V, VII e VIII

Imediatamente, é necessário tomar em consideração que a Atividade IV, prevista para promover o mecanismo do Relativismo na caracterização presente no Objetivo 1 não se encontra visível nesta tabela nem nas questões da tabela que a precedeu. Isto deveu-se, primordialmente, a uma dificuldade na identificação destes mecanismos devido à própria natureza da atividade, tomando em consideração que os alunos não tinham um ponto de partida prévio de onde pudessem mobilizar algum conhecimento histórico. Desse modo, não se considerou essa atividade para a análise do Relativismo. Apesar deste percalço, as restantes três atividades foram bem-sucedidas, no que toca à captação destas instâncias nas produções apresentadas.

Importa também mencionar que o Relativismo e as instâncias em que foi empregue, devido à sua natureza, vai mobilizar os dois mecanismos anteriores de modo a estabelecer argumentos lógicos para justificar certos posicionamentos. Desse modo far-se-ão referências a algumas das questões já mobilizadas anteriormente.

Novamente, tal como no mecanismo anterior, torna-se importante focar nalguns casos particulares de modo a demonstrar o nível de Relativismo empregue. Na Atividade V, é relevante destacar-se que houve três casos de não estabelecimento, ou seja, os alunos concordaram com a decisão da Família Real, não conseguindo justificar esse posicionamento, inferindo-se uma lacuna neste mecanismo. Um exemplo concreto advém

de B7 que justifica a sua resposta com “Porque eu acho que a decisão deles estava boa” (Q2AV), define uma solução, mas prevê o seu efeito como nulo ou desfavorável, “Acho que não iria ajudar muito, então podia piorar a situação” (Q4AV), o que nos indica para a tendência da Incapacidade que bloqueia qualquer outro ponto de vista e, desse modo, “derrota” o Relativismo. No entanto, é possível observar-se uma resposta no nível avançado, apesar de os alunos concordarem com a decisão da Família Real. A4 e A11 concordam com a decisão, apresentando um argumento lógico, fundamentado em conhecimento histórico – “Nós achamos que sim, porque assim Portugal não iria passar por uma crise, caso o Rei morresse.”, ou seja, os alunos aceitam a decisão devido a raciocinarem que se Família Real permanecesse em Portugal resultaria num perigo devido a uma possível crise de sucessão. Para além disso, os alunos, mesmo que optando pelo caminho original, oferecem uma solução intermédia e conciliadora, de modo a mitigar os efeitos que preveem. Apesar dos alunos não concretizarem um efeito (Q4AV), determinando-se o não estabelecimento da Causalidade, é possível determinar-se no nível avançado do Relativismo.

Na Atividade VII, é de se destacar a forma como alguns dos alunos mobilizam o conhecimento histórico de modo a justificar o seu ponto de vista em relação à posição de D. João VI. A maior parte dos alunos destaca o carácter destrutivo das Invasões e a pobreza que conseguem mobilizar do próprio enunciado (Q1AVII), alguns fazem menções a personagens históricos específicos de modo a melhor recontar a história a D. João VI – “as invasões francesas nos deixaram muito pobres sem casas mas em graças a deus o sr. Arthur Wellesley nos ajudou muito mas peço que volte por favor em nome do seu povo,” (B9). No entanto, existem dois casos muito particulares que fazem uso de um conhecimento recente, tendo em conta a sequência didática, mas bastante adequado. A escrita da carta sucedeu a análise de outras cinco cartas de D. João VI (Anexo W) e a carta final de 1816 que vê o novo rei a pronunciar-se como Rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves menciona, inevitavelmente, o triste falecimento de sua mãe, D. Maria I. Ora B3 e especialmente B2 fazem uso desta informação – “Caro Rei D. João VI eu sinto muito pela sua mãe” – como um possível elemento para forjar uma ligação de empatia com o Rei e convence-lo da importância de regressar a Portugal. De novo, a

compreensão das intencionalidades vem a beneficiar os alunos, pois lhes permite-lhes compreender outros pontos de vista e argumentar a seu favor.

Para finalizar, voltamos a olhar a tabela, tendo em mente que a Atividade V teve duas turmas a fornecer dados, enquanto a última teve apenas uma que a realizou maioritariamente a pares, justificando a razão pela qual existem menos referências na Atividade VIII. Apesar disso, é possível verificar-se o desaparecimento de referências na não estabelecimento de mecanismos de Relativismo, apontando para grande parte dos alunos terem a mesma desenvolvida e ainda, uma prevalência de referências no nível Elementar (7) com uma diferença de duas referências para com o nível Avançado (2). Estes avanços positivos no desenvolvimento do Relativismo são especialmente visíveis quando tomamos em conta as produções da última atividade, existindo a enunciação dos dois pontos de vista possíveis, solucionamento, argumentação transversal ao conhecimento histórico – “Olá portugueses eu prefiro ficar aqui no Brasil porque o meu pai deixou-me como príncipe aqui no Brasil. Então não poderia ir para Portugal.” (B3), ao estabelecimento de relações lógicas de causa e efeito – “Se fossemos o D. Pedro regressaremos para Portugal para ajudar o povo a melhorar o país, até porque ele iria ter que voltar na mesma pelo facto que quando D. João VI morresse, ele iria ser o Rei e tinha que voltar” (B18 e B8) e até tomada de consciência de intencionalidades duplas para a tomada de decisões – “Se fosse eu iria voltar para o Portugal ajudar e voltava para o Brasil curtir a vida e de 2 anos volto para Portugal e 2 anos vou para o Brasil.” (B1 e B16). Tal como mencionam Santisteban et al. (2010) e Santisteban e Pagès (2011), as dimensões da formação do Pensamento Histórico fluem umas para as outras, desenvolvendo-se na plenitude quando trabalhadas em conjunção.

7.2.4 A Empatia

Por fim, surge a categoria da Empatia, identificada à posteriori durante o processo de análise de conteúdo e que pode vir a acrescentar ao processo coletivo da formação do Pensamento Histórico, no que diz respeito à categoria da Empatia Histórica. Desse modo, esta categoria prendeu-se com a identificação de invocações de sentimentos dos alunos,

perante determinada situação-problema. Destacam-se na seguinte Tabela 16, tal como nos mecanismos anteriores, as questões em que foram localizadas estas referências.

Tabela 16 Questões da problematização do passado – Empatia

<p>Questões:</p> <p>Secção de Opinião - Eu senti-me ____ a fazer esta atividade porque _____. (AIV, AV, AVI)</p> <p>Coloca-te no lugar dos Portugueses que receberam as Cartas do seu Rei D. João VI. Depois de três Invasões, vives num país pobre e o teu Rei está longe numa terra de paraíso. Como é que tu reages a esta situação? Escreve uma carta ao Rei D. João VI onde expresses a tua opinião em relação ao estado do país e proponhas uma solução. (Q1AVII)</p> <p>Tu és D. Pedro. Escolhes ficar no Brasil ou regressar a Portugal? Explica a tua decisão com diferentes argumentos. (Q1AVIII)</p>

Nota: Construção do autor (2025) e mobilizado dos guiões das atividades IV, V, VI, VII e VIII

Estas referências, por sua vez, foram compiladas na Tabela síntese 17 e organizadas em subcategorias relacionadas com o tipo de sentimento invocado pelos alunos através do vocabulário que mobiliza. Dessa forma, destacaram-se quatro subcategorias: Desespero (Quando os alunos invocam vocábulos como: “fome”, “destruição”, “pobreza”, “mal” entre outros.), Injustiça (Quando os alunos invocam vocábulos ou expressões como: “injusto”, “culpa”, “perda de direitos”, entre outros.), Raiva (Quando os alunos invocam vocábulos como: “chateado”, “abandonado” ou a forma como os alunos constroem as suas frases), Compaixão (Quando os alunos enunciam vocábulos como: “ajudar”, “resolver”, “melhorar”, entre outros.).

Tabela 17 Referências à Empatia nas produções dos alunos

Empatia		Atv. IV	Atv. V	Atv. VI	Atv. VII	Atv. VIII	Total	%
Subcategorias	Desespero	0	0	0	21	5	26	48,15
	Injustiça	6	2	2	4	1	15	27,78
	Compaixão	0	0	1	1	7	9	16,67
	Raiva	0	0	0	4	0	4	7,41
Total de referências por Atv.		6	2	3	30	13	54	100,00

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos nas atividades IV, V, VI, VII e VIII

Como é observável na tabela, foram consideradas, em termos absolutos, 54 referências para a categoria da Empatia, organizando-se as mesmas nas quatro

subcategorias. É imediatamente aparente que, não só existe uma hierarquização horizontal em relação aos tipos de sentimentos invocados como também uma progressão horizontal em relação à variedade de sentimentos invocados.

No que diz respeito à verticalidade, os sentimentos mais invocados relacionam-se com uma conceção de Desespero (26 – 48,15%) relacionada, usualmente, com uma enunciação das circunstâncias negativas em que determinado grupo social se encontra – “Eu não gosto que você esteja fora de Portugal e nós aqui pobres, com fome e chateados.” (B7) ou “Eu me sinto mal porque o país está acabado” (B6). Esta categoria surge fortemente acompanhada pelas da Injustiça (15) e da Raiva (4) através da enunciação de palavras como “injusto” com a própria forma como os alunos se expressam – “Eu acho que você está a ser muito injusto, pelo fato que nós levamos com as invasões e você aí no Brasil.” (B8). Os exemplos mobilizados surgem da atividade em que a enunciação é mais proeminente – a Atividade VII – que promove esta categoria através do tópico de reflexão proposto (Q1AVII). No entanto, é muito curioso como os alunos, antes desta atividade já estavam a enunciar determinados sentimentos, primordialmente relacionados com a categoria da Injustiça.

Neste âmbito, é importante observar a horizontalidade da tabela pois revela-nos que os alunos, apesar de não ser pedido, expressaram sentimentos conducentes de um processo de empatia através da secção de opinião da atividade. Esta secção, cujo principal objetivo era facilitar um processo de autorregulação das tarefas durante a intervenção, pedia que estes exprimissem aquilo que sentiram ao realizar a atividade numa perspetiva de compreender se estiveram motivados ou não a realizá-la. No entanto, começaram a surgir instâncias de – “revoltado” porque “isso que o Rei fez aos camponeses não se faz” (AIV) e “injustiçado” porque “não temos nada a ver com a guerra entre a Inglaterra e a França.” – que permitem inferir uma experimentação, por parte dos alunos, dos possíveis sentimentos existentes pelos grupos sociais presentes nas situações-problema. Mais interessante é a evolução que ocorre entre as primeiras três atividades, a Atividade VII e a Atividade VIII pois os alunos passam de enunciação para a mobilização destes sentimentos que identificam, num processo que une a dimensão da Empatia com a Intencionalidade e do Relativismo ao se munirem das intenções que interpretam para argumentar o seu posicionamento - “Eu acho que você está a ser muito injusto” (Empatia

– Experienciação de um sentimento de injustiça) “pelo fato que nós levamos com as invasões e você aí no Brasil. O País stá um caos e precisamos de ajuda” (Intenção – Culpabilização do Rei pelo estado do país) “ainda por cima estamos a ser governados por um louco que nos governa como uma colónia inglesa. Por favor, volte para ajudar.” (Relativismo – Tomada de posicionamento). A enunciação desta argumentação que une a Empatia com a Intencionalidade a serviço do Relativismo é visível se tomarmos em conta que a Atividade VIII, a última atividade da intervenção, apresenta não só intencionalidades duplas, níveis avançados de Relativismo, como também uma variedade considerável e intencional de sentimentos. A evolução progressiva da construção de uma narrativa histórica e, por sua vez, da sua evidencia da formação do Pensamento Histórico é um resultado apoiado por González et al. (2025). Neste tópico ainda, a Atividade VIII não ter tantas referências de sentimentos como a Atividade VII, pode ser justificável pelos tópicos de reflexão utilizados: Enquanto Q1AVII incita diretamente à enunciação de sentimentos, Q1AVIII requer a apresentação vaga de argumentos, o que conduz a considerar um certo mérito aos alunos a utilizarem esta dimensão para justificar o seu posicionamento.

No tópico da Atividade VIII, esta é a mais reveladora de um outro sentimento invocado pelos alunos que não se relaciona diretamente com as situações-problema, mas que se inicia a partir das mesmas. A esta categoria designou-se Compaixão devido a inferir um processo de preocupação dos alunos para a melhoria dos contextos presentes nas atividades. Este processo inicia-se na Atividade VI com uma primeira instância– “Ajudei Portugal a sair da pobreza” (B18), relacionada com um sentimento de gratificação por ter provocado uma mudança significativa, advinda da Revolução Liberal, seguido na Atividade VII de um exemplo distinto em que a relação de compaixão é mobilizada para uma argumentação – “Caro Rei D. João VI eu sinto muito pela sua mãe” (B2) e atinge-se um género de maturação na Atividade VIII – “Eu vou voltar a Portugal porque os povos precisam de ajuda” (B15 e B2) com a enunciação de preocupação perante uma situação, reforçada pela confiança de que o Rei no seu papel está capacitado para mudar essa situação. Neste sentido, a Compaixão é um sentimento que os alunos revelam quando sentem que estão numa posição em que podem e devem atuar perante uma situação que considerem ser injusta ou estar errada – “Eu quero regressar a Portugal

porque Portugal é o melhor país do mundo e está destruído, pobre e o povo pediu para eu voltar. E quero ser rei de Portugal no futuro e governar o país.” (B7)

Denota-se que é possível enquadrar-se parcialmente o tipo de Empatia mobilizada pelos alunos no quadro conceptual definido pelo Conselho da Europa (2018) para o ensino da História – “A empatia histórica não resulta numa identificação ou simpatia relativamente a uma posição, mas serve de apoio à compreensão.” (p. 24), no sentido em que os alunos estão a recorrer à Empatia histórica para se posicionar em relação a uma situação histórica, demonstrando conhecimento acerca dela. Maioritariamente são tipos de empatia enquadráveis no quadro conceptual das *Competências para uma Cultura da Democracia*, nomeadamente, quando especificamos as perspetivas que a Empatia pode tomar: Afetiva, Cognitiva e a Compaixão (Conselho da Europa, 2016). Uma relação provável, tendo em conta que as competências se ligam com o papel do cidadão e o seu carácter ativo na sociedade o que espelha o papel destes alunos nas situações-problema promovidas.

7.2.5 Quando os olhares se cruzam

Importa retomarmos o Objetivo através da qual se debruçou esta análise e questionar. Que pensamento é que os alunos mobilizam, ao serem confrontados com situações-problema do Passado? Quando os propomos a desenvolver mecanismos de Causalidade, Intencionalidade e Relativismo através de uma ativação de conhecimentos prévios, reavaliação de conceitos e aplicação por solucionamentos alternativos, que formas é que o seu pensamento toma?

Numa primeira leitura, o pensamento dos alunos pode ser considerado diverso e caótico, no entanto, por consideração conjunta às Tabelas 11, 13, 15 e 17, é possível sintetizar-se um método para o seu caos, pois como determinam Santisteban e Pagès (2011), a Racionalidade é a habilidade humana para desdobrar a Complexidade social, por si mesma um nó de perceções, valores e feitos, fundamentalmente humano (Bruner, 1990). Os alunos apresentam índices distintos de Causalidade, Intencionalidade e Relativismo, sendo destacáveis os seguintes aspetos fulcrais: a tendência para o estabelecimento de relações desfavoráveis vai-se alterando ao longo da sequência e,

possivelmente, perante a consideração de “atividade” do papel do grupo social/personagem histórico por parte do aluno, transformando-se numa tendência para relações favoráveis, tendo em conta uma só causa e um só efeito; o leque das intencionalidades identificadas vai-se diversificando ao longo da sequência, destacando-se um processo de interpretação para a formulação da intenção, ou seja, as percepções dos alunos acerca daquilo que analisam vão-se entrelaçar com o objeto da sua análise, culminando na identificação de intencionalidades duplas; a relação entre as intenções e a causa-efeito, no sentido em que a ação que prevê um efeito deterá determinado significado, prevalência ou até existência, tendo em conta as suas intenções fundamentais; a clarificação na identificação de pontos de vista contrastantes relaciona-se, curiosamente, com a enunciação de acordo com a decisão original, devido a entender intenção nova como positiva mas o seu efeito como inevitavelmente negativo; o desenvolvimento do aspeto argumentativo do Relativismo prendeu-se com o progresso da sequência e com os conhecimentos possíveis de mobilizar, verificando-se uma prevalência do patamar Elementar, ou seja, o solucionamento sem, ainda, o conhecimento; e, por fim, a relevância dos sentimentos ao longo de toda a sequência, atuando como fator complementar e de unificação das três dimensões indicadoras do Pensamento Histórico.

Assim, depreende-se que existem indícios de um Pensamento Histórico emergente, tendo em conta as dimensões *Representação da História* (Causalidade e Intencionalidade) e a *Empatia Histórica* (Relativismo), tomando-se como motor, fundamentalmente, um pensamento emocional, que, potencialmente, interrelaciona as experiências pessoais dos alunos com as dos personagens históricos para forjar um laço empático. O pensamento dos alunos assume, deste modo, um lado lógico emergente e um lado emocional de fundação, atingindo um determinado ponto de desenvolvimento ao fim da sequência com a transformação da preocupação numa habilidade de Compaixão, determinada a auxiliar os outros, tendo por base um emergente pensamento crítico que determina causas, prevê efeitos e conjuga intenções através do Relativismo.

7.3. História e Ser Cidadão: Como olhamos os caminhos que percorremos

Compreender o mundo em todas as multitudes e tons de cinzento não é tarefa fácil, pois não vivemos uma realidade percecionada por um, mas por muitos, tratando-se assim de uma realidade social, portadora de uma inerente complexidade (Santisteban & Pagès, 2011). Como tal, não atuamos sozinhos e caminhamos estradas que se cruzam, que curvam e dobram e, por isso, nesta longa jornada que é a vida humana temos de ter a certeza do nosso papel, com nós mesmos, com os outros e com a própria sociedade e mundo. Como já fundamentado amplamente, a História é conducente de um pensamento que olha o passado, presente e futuro, sendo atuada todos os dias pelos cidadãos do mundo. O empoderamento que este conhecimento nos traz é mencionado por Dewey (1930) na sua obra *Democracy and Education*:

We realize that we are citizens of no mean city in discovering the scene in space of which we are denizens, and the continuous manifestation of endeavor in time of which we are heirs and continuers. Thus our ordinary daily experiences cease to be things of the moment and gain enduring substance (p. 244).

Desse modo, torna-se necessário compreender quais as noções que os alunos possuem em relação à disciplina de História, às suas ligações com passado, presente e futuro. Mais, tomar-se consciência da relação, ou falta da mesma, que os alunos notam quando pensam na História fora da sua existência como conteúdo disciplinar escolar, mas no seu papel de precursor ao ato de um cidadão consciente e pleno.

O Objetivo 3 – *Compreender as relações estabelecidas pelos alunos entre o passado e o presente e a forma como perspetivam o futuro* – debruça-se sobre as relações que os alunos estabelecem entre passado, presente e futuro, recorrendo às suas conceções sobre a disciplina de História e sobre o que é ser um Cidadão para estruturar a análise, destacando-se um ponto de vista inicial, anterior ao bloco central da intervenção e um ponto de vista final, posterior à mesma, de modo a comparar-se e refletir-se o efeito do trabalho nestas conceções. Desse modo, mobilizam-se, inicialmente, as produções e

respostas para as Atividades II e III (Anexos AA e AB), organizando-se as mesmas de acordo com as categorias emergentes e as questões da qual surgem (cf. Tabela 18).

Tabela 18 Tópicos de reflexão sobre História, Passado, Presente e Futuro

<p>Questões:</p> <p>Completa as frases. História é..._____/Em HGP é importante aprender sobre o passado porque..._____/Em HGP é importante aprender sobre os tempos presentes porque..._____.</p> <p>(Q1AII)</p> <p>Ao conhecermos o nosso passado e o nosso presente podemos pensar melhor sobre o que pode acontecer no futuro? (Resposta de Sim ou Não) Porquê? (Q2AII)</p> <p>Completa a frase. Eu ser cidadão é _____.</p> <p>(Q1AIII)</p> <p>Existem várias competências que um cidadão deve ter. Rodeia as três que pensas serem as que melhor te caracterizam: (Q2AIII)</p> <p>Aprender História e Geografia de Portugal ajuda-te a seres um melhor cidadão? (Resposta de Sim ou Não) Porquê? (Q3AIII)</p>
--

Nota: Construção pelo autor (2025) e mobilizado dos guiões das atividades II e III

Como é visível, as Atividades II e III, serviram para pronunciar um mapa relacional entre a disciplina, os tempos, o ser cidadão e as suas competências, realizando-se assim a análise, tendo em conta a dicotomia da História e do Ser Cidadão. No que toca à História (Q1AII), surgem três categorias emergentes (cf. Tabela 19): *Passado, Conteúdo e Acontecimentos*.

Tabela 19 Categorização das produções dos alunos – A História é...

A História é...		
Categorias	Passado	18
	Conteúdo	4
	Acontecimentos	8

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q1AII)

A mais prevacente, com 18 referências, destaca a noção de um conhecimento acerca do passado, mais especificamente de um passado nacional, remetendo para a nomenclatura, História e Geografia de Portugal – “uma disciplina para aprendermos sobre o passado do nosso país.” (B5). Enquanto uma minoria se refere à História como um simples conteúdo ou “uma matéria” (B12), de teor primordialmente escolar, há ainda

alunos que aprofundam um pouco mais esta concepção, mencionando que é uma disciplina que se debruça sobre os acontecimentos, sobre os eventos humanos que ocorreram, sobre “a vida ou o pensamento de pessoas, países, coisas e etc.” (A14). Curiosamente, o aluno A16 parece dar um passo mais à frente, mobilizando a ideia de História como “conhecimento do passado, que moldam o futuro.”, oferecendo pistas para uma das categorias encontradas quando nos debruçamos sobre a importância de estudar o passado em História. As três categorias emergentes aqui são (cf. Tabela 20): *Conhecer o país*, *Futuro* e *Sem propósito*, estando esta última (7) muito relacionada à noção de um passado morto, ou seja, um conhecimento sem propósito para o contemporâneo, para a utilidade das suas vidas – “para mim não faz sentido porque eu não vou buscar argumentos de 500 anos atrás” (B8).

Tabela 20 Categorização das produções dos alunos – O Passado e a História

O Passado e a História		
Categorias	Conhecer o país	14
	Futuro	6
	Sem propósito	7

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q1AII)

No entanto, esta não é a noção mais prevalente, estando essa novamente ligada ao conhecimento que um indivíduo desenvolve quando almeja os acontecimentos, as vidas e as formas de viver do passado – “temos que saber como chegamos aqui, como foi que as coisas evoluíram/temos mais sabedoria, sobre os nossos anos passados e, um pouco mais sobre como foram formadas algumas partes das localidades do nosso e dos outros países.” (A7), concebendo um elemento de continuidade entre passado e presente, entre tempos que fluem uns para os outros, noção encontrada também no discurso de Dewey (1930) quando eleva a História, devido à sua compreensão na importância do presente. Novamente, a questão do futuro é trazida para palco, e apesar de ser a categoria menos prevalente nesta linha de questionamento, alguns dos pontos que os alunos mencionam aqui tornam-se em tendências bastante frequentes e importantes nas próximas duas questões. É de destacar respostas como, “o passado ensina-nos o que não fazer no presente nem no futuro.” (A5) que remetem para um dos aspetos da Consciência Histórica de

Rusen (2001), a Orientação Temporal e a um dos seus tipos graduais, a Consciência de tipo “Exemplary”, devido à História aqui ser concebida como uma captação do passado que atua na forma de “lições” ou “mensagens” para os indivíduos do presente – “a past recollected with a message or lesson for the present” (p. 73).

As seguintes duas questões que procuram a importância da História do presente e a importância da História para perspetivar o futuro, compilam as suas referências nas Tabelas síntese 21 e 22 e serão analisadas em conjunto devido às tendências de categorias que carregam em simultaneidade.

Tabela 21 Categorização das produções dos alunos – O Presente e a História

O Presente e a História		
Categorias	Obrigação	5
	Mudança	5
	Conhecer para perspetivar	12
	Não sei	4

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q1AII)

Quando questionados acerca da História dos tempos presentes, alguns alunos dão pertinência ao carácter da obrigação, de ser algo imposto para estes aprenderem – “porque temos de aprender” (B3), enquanto outros afirmam simplesmente que não sabem. Contudo, uma maioria acentuada (17) avança com a consciência de que do passado até ao presente terão existido elementos que se alteraram – “para saber se mudou muita coisa ou não.” (B4) – remontando, novamente, para Rusen (2001), e para uma aproximação da Consciência de Tipo Genética. Esta maioria alia-se ainda a uma noção prevalecente da História do presente, trazendo ideias de “temos que estar atualizados” (B7) e “temos de ser informados sobre o que está a acontecer” (B12), já suscitando, como visto nas questões anteriores, ao uso do conhecimento para perspetivar e atuar. Num troço de ironia poética alguns dos alunos até espelham o autor nas ideias que mais reitera, maneirismos e tudo – “em breve isso já vai ser história (poético)” – (A16), utilizando-se esta oportunidade para verificar que, tal como Santisteban e Pagès (2011) afirmam, deve partir-se sempre das ideias prévias dos alunos, especialmente quando escrevemos um todo

conclusivo Relatório Final, final feliz para um trabalho de Mestrado. Uma verdadeira significação.

Na transição do presente para o futuro e na enunciação desse laço (Q2AII), as respostas dos alunos revelam-se um pouco mais apreensivas (cf. Tabela 22).

Tabela 22 – *Categorização das produções dos alunos – História, Passado e Presente para perspetivar o Futuro*

Compreender o passado para pensar o presente e perspetivar o futuro			
Categorias	Sim	Obrigação	7
		Conhecer para perspetivar	15
	Não	Passado desligado do Presente	8

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q2AII)

Ao responderem que não, os alunos enunciam uma desconexão entre passado e futuro, designando este período como imprevisível – “porque ninguém pode prever o futuro” (A17), realçando-se novamente a conceção de passado, presente e futuro como realidades temporais afastadas e distintas – “porque o passado e o presente não tem nada a haver com o futuro.” (B4). Por outro lado, ao responderem que sim, uma grande parte das referências dos alunos (15), concentra-se na categoria Conhecer para perspetivar, enunciando para a existência de possíveis macro padrões da História – “porque descobrimos coisas passadas que podem voltar a acontecer” (A8), ou para as lições e mensagens que a História nos possa estar a tentar transmitir quando os olhares se cruzam – “pois com as coisas más que fizeram podem ajudar-nos a saber o que não fazer.” (A5), o empoderamento do conhecimento obtido numa perspetiva de construir o futuro para o melhor – “porque pode melhorar.” (B9), ou até para a construção de um quadro moral, tendo em aquilo que o passado nos apresenta – “porque aprendemos o que é certo, e o que é errado, para nós e para o nosso país.” (A7), conceção esta partilhada com o quadro conceptual definido por Santisteban et al. (2010), no que diz respeito ao desenvolvimento da moralidade alicerçada do Relativismo.

Independentemente dos motivos, variados e fascinantes, a relação entre a História e os tempos vai-se diluindo quanto mais afastamos o tempo (Passado, Presente e Futuro)

da sua ideia generalizada daquilo que é a disciplina, o estudo do Passado. Como afirmam Santisteban e Anguera (2014), a Consciência Histórica, habilidade que percebe o tempo humano, encontra relações muito próximas com a Consciência Cidadã, incitando à análise das concepções e competências que rodeiam o cidadão e a sua ligação com a História, sendo a análise dessas percepções, o próximo ponto a explorar-se.

Tabela 23 Categorização das produções dos alunos – *Eu ser Cidadão é...*

Eu ser Cidadão é...		
Categorias	Inerente	9
	Comportamento	3
	Convivência	21

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q1AIII)

De um modo geral a Tabela 14 demonstra que a maior parte dos alunos associa o ser cidadão (Q1AIII) a uma noção de convivência saudável com os outros, praticando a gentilidade, a empatia e o respeito por aqueles que os rodeiam – “ser uma boa pessoa, ajudar o próximo.” (A13). O cidadão é aquele que existe com os outros pacificamente, no entanto, não é a única noção proeminente. Alguns alunos, curiosamente, depreendem o ser cidadão a uma inerência do indivíduo, seja por viver na cidade (Estabelecendo-se a relação morfológica das palavras) – “ser um habitante de uma cidade” (A4) ou, simplesmente, por fazer parte da humanidade – “ser um humano normal (B6).

A proeminência da Convivência como categoria reflete-se quando analisamos a Figura 3, que organiza quais as competências do cidadão mais presentes em si e na sua ação.

Figura 4 *Quais as minhas competências como Cidadão?*



Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q2AIII)

Como explicitado anteriormente, grande parte dos alunos considerou o cidadão como um indivíduo que convive pacificamente com os outros, respeitando e ajudando os outros. Essa concepção, naturalmente, reflete-se nas competências que consideram descrevê-los como cidadãos, destacando-se o Respeito (22) com o maior número de referências seguida da Comunicação (19) e da Empatia (17). Por sua vez, a capacidade de Análise e Pensamento Crítico, descrita na atividade como, “Ter capacidade de analisar as situações que me colocam” foi também apontada como bastante presente na bagagem dos alunos. Curiosamente, como é claramente perceptível pelo gráfico, existe uma competência que nunca é destacada pelos alunos, Papel ativo e Solidariedade – “Ter um papel ativo na escola e turma e ser solidário”, podendo desenhar-se uma conexão entre a ausência da competência e os dados da última questão da Atividade III

De modo a concluir-se o ponto de partida visado pelo Objetivo 3, resta verificar se os alunos consideram a História pertinente para o desenvolvimento do cidadão (cf. Tabela 24).

Tabela 24 Categorização das produções dos alunos – A História e o Ser Cidadão

A História e o Ser Cidadão			
Categorias	Sim	Aprender sobre o passado	16
		Passado ligado ao Presente	6
	Não	Passado desligado do Presente e Futuro	3
		Sem propósito	5

Nota: Construção do autor (2025) através das produções dos alunos (Q3AIII)

Aqui as respostas (derivadas da Q2AIII), mostram que grande parte das referências dos alunos apontam para uma credibilização da História como relevante para o ser cidadão, no entanto, poucos enunciam a relação direta entre o Passado e o Presente para perspetivar o Futuro, invocando apenas a aprendizagem do conhecimento histórico como uma vantagem para ser um melhor cidadão, não justificando os propósitos ou ações práticas desse conhecimento – “Porque aprendemos muitas coisas, a saber a história, a saber novas coisas que ajuda a nossa aprendizagem” (A9). Em cruzamento com o gráfico anterior, é possível inferir-se que parte dos alunos não destacam o papel do cidadão como eminentemente ativo na construção e melhoria da sociedade presente e moldagem do futuro, associando a História a essa conceção exclusivamente. É possível que esta associação também nasça dos enunciados da Atividade II que enfatizam mais essa correlação. Apesar de existir uma enunciação menos profunda dos seus propósitos, pelo menos 22 das referências apontam a relevância da disciplina, estando apenas 8 referências contra essa noção.

É relevante ainda, destacar que os alunos quando conseguem enunciar uma justificação para a pertinência da História mobilizam argumentação bastante interessante, seja por valorizarem o presente em contraste com austeridade dos tempos passados – “Porque saber a História dos antepassados e saber como é difícil os tempos atrás e agora já é um pouco mais fácil.” (A15), pela localização das semelhanças no que toca à convivência humana – “Na história e geografia de Portugal nos ensina a viver na sociedade, faz nos lembrar da vida no passado.” (A1), ou, novamente, pela observação da História como uma mestra de todos os aspetos da vida, caprichosa com as suas lições e mensagens – “ajuda pois a História ensina sobre o passado então poderia dizer que podemos aprender o que fazer em certas questões.” (A5).

Por fim, a “Atividade IX – Balanço Final” (Anexo AC), de modo a cumprir a sua função como ponto de chegada da total intervenção, propôs aos alunos uma pequena reflexão acerca das competências consideradas como mais desenvolvidas ao longo da intervenção e o papel das atividades na identificação da História como um motor para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. A identificação das competências é matéria do Objetivo 4, logo, focar-se-á nas reflexões apresentadas pelos alunos à seguinte questão presente neste questionário final: “Nas aulas de HGP tiveste de te colocar no papel de vários grupos sociais para pensar em possíveis soluções para os desafios enfrentados. Sabendo que vais ter de tomar decisões na tua vida que vão influenciar o futuro do teu país, explica de que modo é que estas atividades te prepararam para participar nessas decisões?”. É de destacar que a questão em si não menciona o ser cidadão, optando por apenas referir que o aluno como importante no que toca às decisões do seu país. A sua formulação pretendeu uma mobilização autónoma dos alunos do papel das atividades para esta noção do ser cidadão. Discutir-se-á este tipo de formulação, tendo em conta a análise destes dados que se inicia com a sua compilação e organização através de algumas categorias emergentes, tal como apresentadas na vinda Tabela 25.

Tabela 25 Categorização das reflexões dos alunos – História e uma Cidadania Ativa

Reflexão: História e uma Cidadania Ativa			
Categorias	Competências	Trabalho em grupo	5
		Argumentação	1
		Resolução de Problemas	1
		Empatia	2
	Conhecer o passado		4
	Tomada de decisões		12
	Dimensão Pessoal		5
	Aprender melhor		8

Nota: Construção do autor (2025) através das reflexões dos alunos

Como é observável pela tabela, destacaram-se várias categorias distintas, realizando-se essa distinção de modo a enfatizar o carácter diverso das reflexões dos alunos

em relação ao papel da História e das suas próprias concepções acerca da natureza destas decisões. As categorias e subcategorias emergentes foram: *Competências* (Menções de “trabalho de grupo”, “argumentar”, “Resolução de problemas” e de “Empatia”), *Conhecer o passado* (Menções a um conhecimento do passado, usualmente, nacional), *Tomada de decisões* (Enunciação aos auxilio das atividades para uma tomada de decisões), *Dimensão Pessoal* (Menção de desenvolvimentos mais pessoais como “ganhei confiança”, “poder escolher livremente”, entre outras.) e *Aprender melhor* (Menções de habilidades de aprendizagem em que consideram ter melhorado, usualmente relacionado com o estudo, apesar de conter outras aprendizagens mais miscelâneas).

Para iniciar, é imediatamente visível um desfasamento das referências em relação às várias categorias, destacando-se uma grande dispersão na categoria *Competências*, devido a haver alunos que mobilizam as competências escolhidas na anterior questão da atividade (Anexo AC) para justificar como é que a sequência didática os auxiliou para esta participação na tomada de decisões – “Que tenho que ter empatia com os outros, e que tenho que trabalhar com toda a gente” (A13), enunciando assim a ideia de que uma parte dos alunos associou o trabalho realizado ao desenvolvimento de competências específicas que se podem traduzir, possivelmente, para fora da escola.

Nessa linha de raciocínio, a categoria *Aprender melhor*, de valor significativo, destacou mais o valor “escolar” que os alunos associaram às atividades, mencionando “Prepararam me para os testes” (A9), ou “Eu mi sinto capaz de resolver os exercícios e concentrar me nos meus trabalho e consigo fazer trabalhos de casa mais ou menos sem ajuda” (A8). É de destacar uma referência curiosa que foi associada a esta categoria, apesar de mencionar uma concepção potencialmente mais complexa – “mostra que tudo tem uma consequência” (A6). Ao refletir com a noção de “consequência” pode propor-se uma relação entre a apreensão da Causalidade e a tomada de decisões, sendo necessário a mobilização da compreensão de relações de causa e efeito para uma atuação benéfica em sociedade, existindo consequências de prévias relações, e para as escolhas que realizamos no presente.

As categorias, *Conhecer o passado* e a *Tomada de decisões*, apoiam parcialmente esta hipótese por existirem casos em que são realizadas produções que se enquadram em ambas as categorias como “sabendo as decisões que fizeram no passado, ajuda-me a

conseguir a fazer as minhas próprias decisões.” (A1) e “Estas atividades ajudaram-me porque quando formos adultos temos que tomar decisões que podem ajudar a sobreviver como no passado.” (A19), pois demonstram alguns indícios de Consciência Histórica, podendo inserir-se A1 no tipo Genético, devido a perceber o tempo como um fluxo de mudança e A19 no tipo Exemplar ou “Exemplary”, devido a retirar determinadas lições acerca do passado, podendo seguir as mesmas (Rusen, 2001). É de destacar ainda menções mais diretas ao papel ativo do Cidadão com “poderá me ajudar e a ser um melhor cidadão” (A16), “Me preparou para um dia mais tarde pensar antes de agir” (A17) e especialmente com “vou fazer de tudo para um mundo melhor” (A5), sendo infelizmente as duas únicas menções desta conceção ao longo das reflexões.

Existe ainda a categoria *Dimensão Pessoal*, muito interessante, pois revela que para alguns alunos o processo de tomada de decisões através das situações-problema foi um fator fortalecedor para a sua confiança, referindo a tomada de decisões em termos da opinião e até o poder argumentativo – “prepararam me para ser mais confiante, dar argumento as minhas opiniões”. (A19). Esta categoria demonstra também que alguns dos alunos consideraram que a intervenção teve um efeito positivo nas suas vidas, através de novas capacidades que consideraram ter adquirido.

No geral, apesar de os argumentos estarem dispersos, os alunos consideram o processo como positivo para a sua ação seja presente ou futura, sendo poucos os alunos a avaliar a sequencia como inútil para a sua aprendizagem.

É relevante, ainda, olhar novamente as Tabelas 22, 24 e comparar os seus dados com a Tabela 25, de modo a verificar-se algum tipo de alteração, no que toca à História, os tempos e o Cidadão. Os pontos de partida revelam que os alunos já possuem alguns traços de Consciência Histórico-Temporal ao associarem o Passado ao Presente para perspetivar o Futuro, apesar das relações se tornarem menos robustas ao longo do tempo (Santisteban, 2010; Santisteban & Anguera, 2014). Esta Consciência parece diluir-se mais ainda quando associamos a noção que os alunos compreendem de cidadão, um ser de convivência pacífica, mas de ação aparentemente reduzida, pois a Tabela 24 demonstra que muito poucos são os alunos que ligam a História à formação do cidadão, dissociando o Futuro como moldável e o Presente como interligado ao Passado. A enunciação existe, no entanto, não alcança o desdobramento do tempo como um fio condutor. O ponto de

chegada revela algo muito curioso: apesar dos alunos enunciarem o trabalho da problematização do Passado como relevante para a tomada de decisões, demonstram dificuldades a mostrar justificações assentes na História ou no papel ativo do Cidadão, anunciando as atividades como positivas, mas mobilizando outros argumentos para o realizar. A análise suscita a uma reflexão acerca de outras possibilidades para a estrutura deste questionário final, talvez direcionando mais os alunos para a visualização do seu papel como cidadãos, noção credibilizada por Santisteban e Anguera (2014) que realçam o trabalho da Consciência História-Temporal e da Educação para o Futuro, alicerçada numa cidadania ativa, como processos de teor explícito, sendo necessário focar mais nesses aspetos o seu desenvolvimento pleno.

Em tom de conclusão, importa retomar-se o objetivo e questionar: Que relações é que os alunos estabelecem entre o Passado, o Presente e a forma como perspetivam o Futuro? No entanto, desdobrar a resposta a esta questão é considerar quais as noções previamente concebidas dos alunos acerca da História, do Ser Cidadão e da sua relação com os Tempos históricos. Trata-se de compreender a influencia destas noções sobre a relação sequencial – Compreender o Passado, pensar o Presente e Perspetivar o Futuro – que se pretendeu explorar e desenvolver. Sintetizando, a História é, primordialmente, um domínio assente no estudo do Passado, existindo uma relação com Presente e Futuro, tendencialmente menos robusta quanto mais para a frente avançamos. Por sua vez, o Cidadão é um ser dotado de competências de respeito e empatia, determinado à existência e manutenção de uma convivência social saudável e inclusiva, no entanto, o seu poder limita-se a essa manutenção, não se congregando uma ação construtora do futuro. Na sua união, o processo de problematização da História oferece vantagens para a tomada de decisões, no entanto, a ideia permanece vaga e dissociada ao papel do Cidadão, salvo algumas exceções. Ou seja, sim, o Passado pode ser considerado relevante para pensar o Presente e perspetivar o Futuro, tendo em conta a conceção natural da História. Contudo, assumir o papel do Cidadão como um elemento ativo, motor da sociedade, pode não ter sido suscitada através da enunciação dessa relação, apesar dos aspetos técnicos estarem lá, sendo necessário um outro tipo de mobilização, que transcenda a disciplina e exerça sobre o real.

7.4. Pensamento Crítico e Empatia: Como construir o que se perspectiva

Olhámos para nós, tendo em conta a sequência didática proposta e as ferramentas que oferecemos aos alunos no âmbito da problematização da realidade passada. Dessa análise destacaram-se as seis dimensões da problematização, promotoras de um processo de questionamento, direcionado para a captação do conhecimento prévio, a extração e resinificação dos seus conceitos e a mobilização em solucionamentos alternativos, tendo em vista os pontos da Racionalidade: a Causalidade, a Intencionalidade e o Relativismo (Wiggins & McTighe, 2001; Santisteban & Pagès, 2011).

Procurámos pelos traços do Pensamento Histórico desenvolvido no âmbito da sequência, por parte dos alunos, destacando-se os indícios dos mecanismos que desdobram a realidade passada e que forjam novas categorias no processo, como a emergência da Empatia nos indica. Quando os olhares se cruzam, a História tem a capacidade de invocar sentimentos variados, de Injustiça, de Raiva e de Desespero, no entanto, pode também desenvolver a afirmação da Compaixão, da preocupação daqueles que podem não ter os mesmos privilégios. A componente emocional irá, ao longo do tempo, desdobrar-se numa componente lógica que permite a interpretação própria de intenções, associá-las à construção de causa-efeito e, culminante na assimilação de pontos de vista diferentes através de uma concordância ou discordância.

A problematização da realidade histórica assenta na relação sequencial – *Compreender o Passado, pensar o Presente e Perspetivar o Futuro* – do compromisso da História como uma narrativa de escolhas e decisões, por si mesmas interpretadas e reconfiguradas por historiadores ao longo das épocas (Levesque, 2008; Bruner, 1938). Utilizar a problematização para motivar a compreender o Passado e perspetivar o Futuro, no entanto, o Presente assume, neste caso pelo menos, um carácter democrático assente na ação de cidadania (Pagès, 2003). Desse modo, para observar as estradas que os alunos percorrem no presente como cidadãos, é necessário compreender como é que assumem este papel, para além das formas como designam a História, o motor deste processo. O olhar sobre a História e o Ser Cidadão, nos alunos, revela a emergência de uma Consciência Histórico-Temporal em construção, pelas suas conceções de temporalidade

implicadas, pela empatia histórica que se afirma, tal como demonstrado anteriormente com a valorização da Compaixão. No entanto, o caráter ativo do ser Cidadão não se revelou através do processo, quando solicitada a sua enunciação, o que nos poderá levar a outras discussões acerca da natureza do seu desenvolvimento.

E, por fim, como enunciam Martineau (2002), Santisteban e Pagès (2011) e Santisteban (2010), a formação do Pensamento Histórico que, por si, engloba a Consciência Histórico-Temporal, é desenvolvedora de competências de Pensamento Crítico e, ao associar-se à Empatia Histórica e à cidadania, neste caso à competência de Empatia. E, assim, tomando em conta a natureza do trabalho desenvolvido, mobilizam-se as 20 *Competências para uma Cultura da Democracia*, como definidas pelo Conselho da Europa (2016) e (2018), de modo a verificar-se que descritores é que possam indicar-se como alcançados, perante as indícios analisados.

A análise das ferramentas com as quais podemos construir o mundo que perspetivamos são o principal foco do Objetivo 4 – *Analisar as competências de pensamento crítico e de empatia desenvolvidas pelos alunos* – requerendo a presente metarreflexão que traz para palco os dados já apresentados de modo a concorrer para determinados descritores das Competências.

Como o próprio Conselho da Europa (2018) afirma, os descritores definem níveis de proficiência na sua respetiva competência, descrevendo comportamentos que exemplificam essa competência. Tendo assim o aluno de demonstrar esse comportamento em mais que um contexto de aprendizagem. Mais para frente, realizar-se-ão algumas inferências em relação a este ponto. Para a análise deste trabalho, far-se-á mais uso dos descritores e dimensões associadas às competências do que aos níveis de proficiência.

Tendo isto em conta, para a *Capacidade de Análise e de Pensamento Crítico*, destacam-se os seguintes descritores:

Usa a evidência para sustentar as suas opiniões (...) É capaz de analisar pontos de vista alternativos (...) É capaz de construir um argumento lógico e defensável a favor ou contra uma determinada interpretação (...) É capaz de avaliar riscos associados a diferentes opções (...) É capaz de identificar relações causais nos materiais objeto de análise (...) É capaz de antecipar os resultados de cada uma das possíveis soluções para um problema” (Conselho da Europa, 2018, pp. 36-38)

Como é possível observar-se, as categorias identificadas, nomeadamente, a *Causalidade*, *Intencionalidade* e o *Relativismo*, vão concorrer pela sua natureza para estes indicadores. O Relativismo utiliza as relações desenvolvidas a partir da Causalidade e as Intencionalidades interpretadas de modo a identificar pontos de vista distintos, usualmente um próprio e um chocante, construir argumentos de modo a apoiar determinado posicionamento, como foi visível na Atividade VII em que se destacaram referências relativamente altas nos níveis Elementar e Avançado. A Intencionalidade que os alunos desenvolveram é também indicador de uma captação, ainda que imatura, de riscos associados a cada opção em termos dos fenómenos históricos, estando as suas intenções e opções de ação, usualmente ligadas a esse balanço de riscos, de não querer que o povo sofra devido à guerra com França, ou a sobrevivência da Família Real. E, por fim, a Causalidade, que concorre para a identificação das relações causais e antecipação de resultados, indícios observados através do seu progresso em torno da relação *favorável* e *desfavorável*, no sentido de os alunos começarem a tender mais para o *favorável*, equiparando a formulação de futuros desejáveis (Casadellà, 2022). No fundo é a conjugação das três dimensões e a sua promoção que permite aos alunos iniciarem o desenvolvimento do seu Pensamento Crítico, segundo os descritores mobilizados, não se descredibilizando a necessidade para um trabalho de continuidade.

Em relação a Empatia, mobiliza-se um conjunto de quatro descritores:

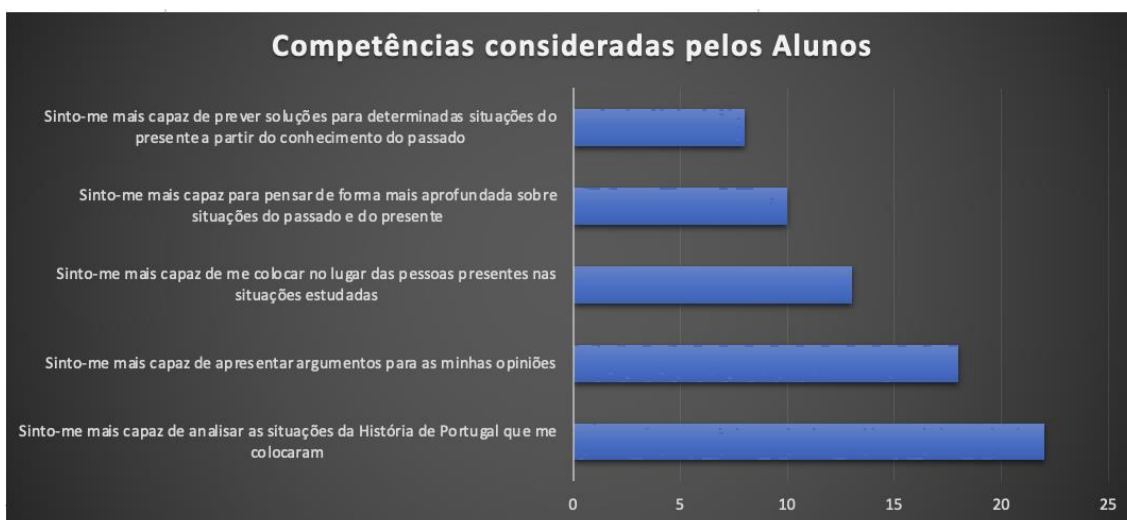
Manifesta compaixão pelas pessoas que estão a ser tratadas de forma injusta (...) É capaz de descrever os sentimentos identificados noutras pessoas (...) “Leva em conta os sentimentos das outras pessoas quando toma decisões (...) Manifesta preocupação para com as pessoas de quem outros se estão a aproveitar (Conselho da Europa, 2018, p. 40)

Nesta reflexão convocam-se ainda as três perspetivas consideradas pelo Conselho da Europa (2016) como parte da competência: Afetiva (Identificação de emoções e sentimentos noutra pessoa ou grupo de pessoas), Cognitiva (Apreensão de motivações ou razões para determinada ação) e Compaixão (Enunciação de um sentimento de preocupação através da apreensão do estado emocional ou cognitivo do outro ou outros). Tendo em conta os descritores e as perspetivas, é possível mobilizar-se a categoria *Empatia* e a categoria *Intencionalidade*, devido exatamente à captação de intenções

emocionais e intenções ditas “lógicas” que se relacionam com a perspectiva cognitiva. A Empatia atua em concorrência com as perspectivas e os descritores, devido a verificar-se que os alunos têm a capacidade de identificar sentimentos e, eventualmente, ao estar numa posição de mudança ativa, o Rei, de enunciar preocupação exatamente por considerar a situação dos outros como injusto ou, nas atividades iniciais, a utilização de meios violentos suscitada devido à experimentação da raiva e injustiça sentida pelos camponeses à véspera da Revolução Francesa. A Intencionalidade atuou de forma mais subtil, pois permitiu aos alunos construírem quadros cognitivos acerca de personagens históricos e grupos sociais, baseados em conhecimentos históricos e nas suas próprias interpretações, concorrendo para a perspectiva Cognitiva, mas também para a Compaixão. A atuação sobre a injustiça requereu primeiro um trabalho de compreensão das intencionalidades vinculadas ao papel do Rei, ou seja, para além de os alunos demonstrarem preocupação devido ao seu próprio quadro moral, também o realizaram, tomando em conta o propósito e função que um Rei deveria ter na sua sociedade – a proteção e defesa do seu povo.

Existe assim uma relação técnica entre a problematização do passado e a formação do Pensamento Histórico com o desenvolvimento destas competências devido aos mecanismos que inerentemente as compõem, nomeadamente, a *Representação da História* (concorrem a Intencionalidade e Causalidade), a *Empatia Histórica* (concorre o Relativismo) e a *Interpretação Histórica*, que não foi objeto de análise neste estudo (Santisteban, 2010). Contudo, existe ainda um ângulo de análise a ter-se em conta, a Consciência Histórico-Temporal e o Ser Cidadão, na perspectiva dos alunos. Como o Conselho da Europa (2016) assinala, é necessária a demonstração do comportamento em mais que um ambiente de aprendizagem. E como o Objetivo 3 enunciou, os alunos revelaram dificuldades em pronunciar o desenvolvimento destas habilidades num contexto fora da História e Geografia de Portugal, tal como a Figura 5 mostra.

Figura 5 Competências consideradas pelos alunos



Nota: Construção do autor através das respostas dos alunos à Atividade IX

Os alunos consideram que se desenvolveram mais no que diz respeito à sua capacidade de análise quando refletem no âmbito da História e Geografia de Portugal, encontrando mais dificuldades a pronunciar-se fora desse âmbito. O que nos suscita a questionar os efeitos da intervenção quando circunscritos à História e Geografia e quando analisados fora da disciplina.

Em síntese é possível verificar-se uma proficiência dos alunos perante os vários descritores e parâmetros introduzidos na História e Geografia de Portugal, devido exatamente à natureza dos mecanismos desenvolvidos, sustentados em linhas conceituais que desenvolvem e promovem o Pensamento Crítico e a Empatia (Martineau, 2002). No entanto, é possível determinar uma fragilidade quando avançamos as competências para fora do âmbito da disciplina, evidenciando-se que os alunos têm dificuldades em mobilizá-las fora da disciplina, não sendo possível efetuar-se o desígnio da proficiência a nível das competências democráticas.

8. Conclusões - Refletir o
Passado para desafiar o
Presente, perspetivando o
Futuro

|' '' | | ''

Em tom de conclusão, desde há muito tempo que se concetualiza a História como um motor de análise reflexiva que preconiza a relação sequencial – *Compreender o Passado, pensar o Presente e perspetivar o Futuro*, pois é aquela que nos ensina acerca de todos os aspetos da vida, ou melhor aquela que engloba as várias interpretações sobre como a vida, nas suas multitudes humanas, se desenvolveu. Ora, se assumirmos os três tempos históricos como multifacetados, é possível desdobrar-se uma simples conclusão, tão simples que é quase esquecida. O Passado é uma história contada de formas diferentes, tendo no seu centro uma simples “lição”, o poder da escolha, pois foram as escolhas de diferentes seres humanos que desenharam o Presente, e, por essa lógica, serão as escolhas de vários, distintos seres humanos que imaginarão o Futuro, ou melhor, os vários futuros, pois esse é o seu primordial poder.

Retomando a problemática – *A aprendizagem em HGP através da problematização de situações sociais do passado motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro desenvolvendo o pensamento crítico e a empatia* – é necessário tomar algumas notas, especialmente no que diz respeito ao nó “motiva os alunos a pensar sobre o presente e a perspetivar o futuro”, pois como os resultados demonstraram, a motivação para esta relação não está assente apenas no trabalho que se realiza ou pode realizar-se em HGP, mas num conjunto de conceções reveladas pelos alunos ao longo da análise da sequência de atividades.

Em primeiro lugar, tomando como ponto o desenvolvimento do Pensamento Histórico e os papéis que os alunos associam aos diferentes personagens históricos e grupos sociais, é sua determinação consciente ou inconsciente, inicial e parcialmente final, de que o poder de escolha não está distribuído de forma igual entre aqueles que

atuavam na História. Se apenas tomarmos os indícios disto como um bom conhecimento histórico, tendo em conta que o poder de escolha, de facto, ao longo da História, esteve retido por certas mãos, a conversa dá-se por terminada. Basta olharmos os regimes de Monarquia Absoluta e o estabelecimento de Ditaduras. No entanto, é muito curioso jogar com estas conceções em paralelo ao papel que os alunos atribuem ao Cidadão. A maioria, estabelece o Cidadão como o individuo que respeita os outros, ajuda e preocupa-se com os outros, identificando estes traços positivos em si e, eventualmente, mobiliza-os quando está a atuar nas situações-problema, manifestando-se com a referida *Compaixão*.

Contudo, esta relação é maioritariamente unilateral, pois como os resultados do Objetivo 3 mostram, os alunos ao terem percorrido a estrada do poder da escolha na História, ao serem desafiados a perspetivar o Futuro através da sua ação no Presente, têm dificuldades em pronunciar-se. Em união com o pormenor de os alunos conseguirem construir soluções e demonstrar uma atitude ativa, várias atitudes que poderíamos considerar como de cidadania ativa, tendo em conta as necessidades do outro e o próprio quadro cognitivo de outros, no contexto da História e no contexto de encarnarem o papel do Rei, podemos inferir que os alunos consideram o Rei como um papel mais eminentemente ativo. E, por o Rei fazer parte da História e Geografia de Portugal, área distinta da realidade, o aluno tem mais dificuldades em mobilizar essas competências, o Pensamento Crítico, especialmente, para fora do âmbito da disciplina, ou melhor, para fora do ambiente escolar e académico. O que esta reflexão conclusiva permite inferir é que os alunos podem não considerar o Cidadão, aquilo que muitos deles consideram como positivo e outros como inerentes a ele, como um participante ativo na sociedade, cuja palavra tenha valor e importância.

Com esta possível conclusão, o processo motivador de um pensamento sobre o Presente para perspetivar o Futuro desenvolve competências de Pensamento Crítico e Empatia, dentro da HGP, no entanto, sem uma conceção prévia de um Ser Cidadão inerentemente ativo, esta mobilização não consegue ocorrer. É interessante ainda olhar-se para algumas das evidências que os próprios alunos iam revelando ao longo das atividades e relacionadas com a sua possível restrição de consciência ao seu poder de escolha – Senti-me “bem”, porque “pode dar a minha opinião” (A15) – ou – “bem” porque “elaboro as minhas ideias” (A10) – ou ainda – “bem” porque “porque defendi o meu

reino” (B12). Mais curiosa é a consequência que B12 elabora para a sua ação, “um futuro melhor”.

A cidadania “fantasma” que desenvolveram, através da problematização que realizaram, e os sentimentos que construíram, baseou-se na eminência de um Pensamento Crítico fortalecido pelas dimensões integrantes ao Pensamento Histórico, dimensões essas que advém da construção de um Pensamento Social (Santisteban & Pagès, 2011). E isto faz-nos refletir acerca da necessidade de dar a conhecer uma nova concepção de Ser Cidadão. A História oferece-nos o ideal do poder da escolha através das múltiplas narrativas que nos apresenta, e fortalece-nos teoricamente acerca desse poder, como cidadãos, no entanto, é necessário algo mais. É necessária a aplicação no Presente através de experiências reais, contemporâneas e problematizadoras (Dewey, 1930; Pagès, 2003). Deste modo desdobra-se um novo modelo de relação sequencial entre o Passado, o Presente e o Futuro – *Refletir o Passado para desafiar o Presente, perspetivando um Futuro*.

Esta linha, apoiada principalmente, nos estudos realizados por Santisteban e Pagès (2011) e fundamentada, também, na importância de experiências reais por Dewey (1930), revela uma das primordiais fragilidades do estudo, devendo-se a essa razão a nova relação sequencial que possa ser desenvolvida em outros estudos no âmbito da Educação, tal como dita a Investigação em Pares. Em termos das fragilidades mais concretamente, é possível destacar-se a circunscrição da Investigação somente à disciplina de HGP com os seus tempos por vezes atribulados. Como os resultados e reflexão revelam, poder-se-ia ter ido mais longe se tivesse havido a oportunidade de verdadeiramente mobilizar as competências para o âmbito de uma disciplina como Cidadania e Desenvolvimento, apesar de do próprio estudo já se poderem inferir algumas conclusões acerca da fragmentação do currículo. Uma outra fragilidade deveu-se exatamente à não conclusão do processo de Investigação-Ação como delimitado por Coutinho (2009), pois os resultados que aqui se apresentaram, devido aos alunos e seu trabalho, revelaram-se de uma fascinante e profunda complexidade, mostrando um percurso rico e um desenvolvimento de competências muito interessante, pois tomou partido das experiências dos alunos e construiu possíveis relações de significado, em termos da HGP, muito válidas e merecedoras de uma maior exploração. No entanto, devido à natureza

rápida do 2.º CEB, as produções acabaram por ser somente analisadas pelo autor, perdendo-se alguma da riqueza à qual estes brilhantes alunos tinham todo o mérito e direito de receber. Talvez num futuro próximo, o autor consiga retornar e partilhar toda a riqueza que merecem.

Apesar das suas fragilidades e limitações, o estudo e a análise intrínseca, potencialmente, exaustiva dos dados, ofereceu um novo passo para a construção de um currículo mais integrado, de uma escola mais preocupada com os problemas do real e uma História mais respeitada como o derradeiro motor para a construção de um futuro mais justo, ou melhor de futuros mais justos. Se Asimov (1950) nos falou de esperança baseada no planeamento através da Psicohistória, e Davies (2019) nos consciencializou sobre o poder de uma família sobre as onnipotentes, incontroláveis correntes da História, que este estudo continue a história, dando aos alunos, nossos Cidadãos futuros, para as suas mãos criativas e habilidosas a sua merecida caneta da esperança e que desenhem os Futuros que desejarem.

REFLEXÃO FINAL - Os 17 Anos
de Escola

| ' ' | | ' ' |

Concluída a presente investigação, incidente primordialmente no 2.º CEB, resta agora olhar para trás, de forma reflexiva e crítica de modo que o autor comece, ele próprio a perspetivar o vindo futuro através da sua ação para com os meios e os indivíduos que o rodeiam. Nesta perspetiva, o autor, ao finalizar este parágrafo, fará uso da primeira pessoa do singular, de modo a melhor conotar os seus pontos de uma dimensão mais pessoal e íntima.

Liberto da flagrante imparcialidade perpetuada (e adequadamente) pela escrita académica, especialmente no que diz respeito ao Relatório Final, desejo refletir não sobre o final de um ciclo de cinco anos, equivalente à Licenciatura e Mestrado, mas sobre um ciclo de dezassete anos de escola, pois este é o fim da minha prestigiosa posição como aluno, pelo menos no seu sentido mais tradicional. É uma realização provocadora de uma certa melancolia, aliada, claramente, a uma gratificação e certo alívio, mas melancolia está sempre lá.

A Escola em todas as suas variações é conotada de sentidos diversos, sentidos que pendem, usualmente, para a demonização de Escola como lugar aborrecido, restritivo e, numa análise mais profundo de flagrante desrespeito àquilo que parece ser a própria natureza da realidade. Tanto as minhas experiências pessoais como aluno, como as dos jovens que tenho vindo a acompanhar, seja em campos de férias, voluntariados e estágios ao longo dos meus longuíssimos vinte e três anos de existência neste berlinde azul, parecem confirmar estas interpretações da Escola e, aparentemente, fortalecê-las. Aliás, a minha motivação pessoal, a história que partilhei na apresentação do Estudo deriva quase totalmente da praticidade destas interpretações. Uma conceção pela qual fiquei particularmente curioso de explorar mais foi a tal “psicologia de pares” ou “folk psychology” como desenvolvida por Bruner (1990). A noção de que a nossa realidade humana é o produto das interações daqueles que a compõem e é essa narrativa que contamos uns aos outros que a enaltece e fortalece nos mecanismos culturais e no tecido social que vemos hoje em dia. É isso que lhe confere significado. Bruner (1990) menciona ainda a noção de várias destas narrativas espalhadas pelo globo, devido ao simples facto de o Homem ser diferente e, desse modo, desenvolver diferentes culturas, diferentes formas de estar, diferentes interpretações da realidade.

Ao tomarmos a perspectiva de Bruner (1990), a narrativa basilar pela qual nos guiamos, ou, possivelmente, aquela que guia os mais novos que “sofrem” a Escola, é a de que a Escola é aborrecida, e chata, e que estraga os sonhos de quem por ela passa. Ora, como futuro docente com um inteiro Mestrado e Licenciatura na coisa, esta é uma narrativa que não pode simplesmente ser ignorada. Pois a Escola é mais que estas interpretações, ela é o berço da realidade humana, no sentido em que todos nós por ela passamos e crescemos dentro dela, vemos os nossos pares a crescer dentro dela. O Futuro, ou melhor, os Futuros estão nas mãos da Escola pois é ela que os cultiva, que os germina, que os vê crescer e que, inevitavelmente os vê partir.

Creio que seja fácil compreender a razão basilar por detrás destas conceções maquiavélicas da escola. Como Dewey (1930) explica já há alguns anos, tendo em consideração de que existimos numa sociedade valorizadora da democracia, do progresso e da esperança – “But not in progressive communities. They endeavor to shape the experiences of the young so that instead of reproducing current habits, better habits shall be formed, and thus the future adult society be an improvement on their own” Esse é o verdadeiro papel da Escola, de formar e construir o Futuro. E espero, de certa forma, tendo terminado o meu ciclo, contribuir para essa escola. Para que os 17 anos de um aluno sejam um tempo em que talvez possa mudar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. UNESCO/MEC.

Asimov, I. (1980). *In Memory Yet Green: The Autobiography of Isaac Asimov, 1920-1954*. Doubleday.

Asimov, I. (2016). *Foundation*. HarperCollins Publishers.

Aguiar, I. C. de P. (2023). *A promoção das relações interpessoais através das aprendizagens cooperativas no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/46581>

Arxer, E. A., Zanon, D. A. V., & Bizelli, J. L. (2018). Contribuições do processo reflexivo para o entendimento da prática docente. *Dialogia*, (28), 121–132. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N28.6737>

Azenha, C. M. S. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como incentivo à participação dos alunos. Um estudo numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/38298>

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (40-3), 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France.

Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Casadellà, M., Massip, M. S., Monfort, N. G., Gomes, A. D., & Hortas, M. J. B. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas em la Península Ibérica. *Revista Científica de Educomunicación*, 3(73), pp. 67-77.

Christian, D. (2004). *Maps of Time: An Introduction to Big History*. University of California Press.

Cruz, M. M., & Batista, R. A. S. (2020). Qual é o meu lugar nas aulas de História?: Reflexões sobre metodologias ativas e o Ensino de História a partir dos dados do Projeto Residente. *Anais XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Associação Brasileira de Ensino de História.

Conselho da Europa. (2016). *Competências para uma Cultura de Democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.

Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de história – Princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa.

Conselho da Europa (2018). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*. Conselho da Europa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479.

Cox, P. (2013). The Future Uses of History. *History Workshop Journal*, 75, 125-145.

Cunha, M. B da., Omachi, N. A., Ritter, O. M. S., Nascimento, J. E do., Marques, G de, Q., Lima, F. O. (2024). Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação Em Revista*, 40(40).
<https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?format=html&lang=pt>

Davies, T. R. (Realizador). (2019). *Years and Years*. [Série]. Red Production Company.

Dewey, J. (1930). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), pp. 176-190.
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2025). Como avaliar o pensamento histórico dos alunos? In A. Dias, & M. J. Hortas (Coords.), *Didática das Ciências Sociais: Pensar com Joan Pagès Blanch* (pp. 36-47). AUPDCS.

Dias, A. (2023). *Práticas e concepções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB)*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/15425>

Franco, M. L. (2005). *Análise de Conteúdo*. Liber Livro.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freitas, S. L., Costa, M. G. N., & Miranda, F. A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Educação*, 6(16), 85-98.

González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2025). Como avaliar o pensamento histórico dos alunos? In A. Dias, & M. J. Hortas (Coords.), *Didática das Ciências Sociais: Pensar com Joan Pagès Blanch* (pp. 36-47). AUPDCS.

Guldi, J., & Armitage, D. (2014). *The History Manifesto*. Cambridge University Press

Hortas, M. J. & Dias, A. G. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Pires, M., Mesquita, C., Lopes, R. P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E. & Teixeira, C. (eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Instituto Politécnico de Bragança.

Hickmann, A., Asinelli-Luz, A., & Stoltz, T. (2015) Piaget e Vigotski: Contribuições para as Relações Interpessoais no Ensino-Aprendizagem do Século XXI.

Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas, 16(2), 132–140.
<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n2p132-140>

Huczynski, A., & Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: a narrative process perspective on the pedagogical use of feature film. *Journal of Management Education*, 28(6), 707-726.

Jameson, J. F. (1959). The Future Uses of History. *The American Historical Review*, 65(1), 61-71.

Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, F. G. (2021). Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos de FUCAMP*, 20(44), 36-51.

Kamp, J., Legêne, S. Rossum, M., & Rümke (2016). *Writing history! A companion for historians*. Amsterdam University Press.

Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26.

Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

MacMillan, M. (2010). *Uses and Abuses of History*. Ariel.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Caçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

Martineau, R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, In. R. Pallascio & L. Lafortune. *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-309). Presses de l'Université du Québec.

Minayo, M. (Org.), Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Editora Vozes.

Ministério da Educação. (2016). *Aprendizagens Essenciais, Cidadania e Desenvolvimento*. República Portuguesa.

Ministério da Educação. (2016). *Aprendizagens Essenciais, 6.º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal*. República Portuguesa.

Nunes, B. F. (2024). *As fontes primárias como recurso didático para o desenvolvimento de competências históricas no 2.º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/17946>

Olbermann, J. V., Oliveira, L. P., & Oltramari, A. P. (2017). A Vida Imita a Arte ou a Arte Imita a Vida? Um Olhar Para o Desemprego e Suas Implicações na Vida do Indivíduo sob a Perspectiva da Ficção. *Revista de Ciências da Administração*, 19(49), 117-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273555451008>

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa*, 1(14), 261-288.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (1), 11-42.

Pagès, J. (2025). Ensinar história, educar a temporalidade, formar para o estudo. In A. Dias, & M. J. Hortas (Coords.), *Didática das Ciências Sociais: Pensar com Joan Pagès Blanch* (pp. 89-120). AUPDCS.

Pereira, J. A., Silva, E. R. da, Vilalva, E. A. de M. M., Rodrigues, F. F., & Castro, V. A. de. (2024). Metodologias ativas na educação. *Revista Ilustração*, 5(1), 89–99. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i1.252>

Rusen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.

Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (pp. 249-267). <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>

Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M.^a. A. Ruiz., M.^a. P. R. Garcia & P. L. D. Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución “Fernando el Católico”, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A., & Pagés, P. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. In A. Santisteban & J. Pagés (Coords.), *Didáctica Del Conocimiento Del Medio Social y Cultural en La Educación Primaria* (pp. 85-104). Editorial Síntesis.

Silva, S. G. da. (2024). Metodologias ativas de ensino. *Revista acadêmica da lusofonia*, 1(2), 1–13. <https://doi.org/10.69807/2966-0785.2024.24>

Silva, M., Rato, V., & Ferreira, N. M. (2021) O mapa conceptual: uma estratégia de sistematização e relação de conteúdos em história e geografia de Portugal numa turma de 6.º ano. In Dias, A. G., Hortas, M. J., Ferreira, N. M. & Cabanillas, F. J. (Eds.) *TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II*. (pp. 85-101). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.151>

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Consultado a 03 de maio de 2025 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A - Planificação para o Tempo de Trabalho Autónomo

Quinta-feira - 08/05/2025							
Área Curricular / Horário	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
TTA 11h00 - 12h30	Adição até 10 e até 15; Cálculo mental; Resolução de problemas simples; Leitura; Escrita livre.	1. Desenvolver autonomia na gestão do seu trabalho. 2. Respeitar as regras de sala de aula apropriadas para o TTA. 3. Pedir e prestar ajuda de forma responsável e adequada.	<u>Retorno à calma</u> Após regressarem do intervalo, os alunos fazem um pequeno exercício de respiração com a ajuda dos PE. Põe-se uma pequena música instrumental a tocar (escolhida, de entre uma lista específica, pelos DJ's da turma) e os alunos põem as mãos na barriga para senti-la a subir e descer durante a respiração profunda. Assim, os alunos estarão mais calmos para iniciar o tempo de estudo autónomo. <u>Instrução e objetivos</u> Após o intervalo e um pequeno retorno à calma em que se convida os alunos a retomarem uma postura adequada à sala de aula, dá-se início à introdução do Tempo de Trabalho Autónomo (TTA). Os PE começam por explicar que este é um momento que, não deixando de ser de estudo, ajuda os alunos a tomarem-se mais autónomos e agentes principais da sua aprendizagem. Reforçam que, com esta autonomia, os PE estão a confiar em cada aluno para que, para além de manterem um ambiente calmo na sala de aula, com respeito pelo trabalho dos colegas, os alunos devem mostrar serem responsáveis. Explica-se aos alunos que, durante este tempo, os alunos terão à sua disposição (no local	10' 10'	Plano Individual de Trabalho; Jogos de matemática; Livros selecionados pelos PE (organizados por nível de exigência de leitura).	1.1. Escolhe a ordem pela qual deseja realizar as tarefas; 1.2. Cumpre o seu planeamento inicial da ordem de realização das tarefas; 1.3. Realiza uma tarefa na integridade sem interromper o seu trabalho com outra tarefa. 2.1. Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA; 2.2. Respeita os colegas, promovendo um ambiente que potencia a sua concentração e dos colegas. 3.1. Recorre ao sistema de	Grelhas de observação; Instrumentos de pilotagem

		<p>4. Desenvolver a capacidade de autorregulação do seu trabalho;</p> <p>5. Melhorar relações interpessoais de respeito e de entreajuda.</p>	<p>indicado pelos PE) diversas atividades, que poderão realizar pela ordem que melhor entenderem. Deve ficar claro que todos os alunos deverão realizar todas as tarefas propostas ao longo da presente semana e da seguinte. Os PE explicam, ainda, que, os alunos devem respeitar as regras da sala de aula e, como tal, os PE apresentam uma dinâmica que será implementada neste tempo de trabalho: na secretária da professora cooperante, encontrar-se-á um pote com uns palitos de madeira numerados de 1 a 22 (número de alunos em sala de aula). Quando um aluno precisa de ajuda, pega no palito com o número mais baixo que estiver disponível e os PE vão chamando, pela ordem numérica, os alunos que solicitaram ajuda. Ademais, quando a fila para ser ajudado pelos PE estiver muito grande, os alunos poderão pedir ajuda a um colega. No entanto, deve ficar claro que ajudar o colega não é dar a resposta, mas sim explicar o raciocínio.</p> <p>Antes de dar início ao TTA, apresentam-se as fichas de trabalho propostas e os enunciados (cf. recursos). Os alunos poderão escolher entre:</p> <p>a. Jogos matemáticos:</p> <p>Adição até ao 10</p> <p>Adição até ao 15</p> <p>b. Leitura:</p>	<p>60'</p> <p>10'</p>	<p>solicitação de ajuda definido;</p> <p>3.2. Oferece ajuda aos colegas de forma adequada;</p> <p>3.3. Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades.</p> <p>4.1. Regista corretamente o seu progresso no Plano Individual de Trabalho;</p> <p>4.2. Demonstra consciência do trabalho que realizou e o que lhe falta completar.</p> <p>5.1. Respeita o ritmo de trabalho dos colegas;</p> <p>5.2. Cooperar com os colegas sem gerar conflitos;</p>	
			<p>Cartões com pequenas leituras mais simples</p> <p>Livros de literatura infantil (selecionados previamente pelos PE)</p> <p>c. Escrita livre</p> <p><u>TTA</u></p> <p>Concluídas as instruções, e tendo a certeza que os alunos não têm questões, dá-se início ao TTA.</p> <p>Os alunos terão, numa mesa que está ao alcance dos alunos, as 3 fichas de trabalho disponíveis para o TTA. Poderão escolher qual a ordem que querem seguir para o seu trabalho. Quando tiverem dúvidas podem pedir ajuda aos colegas ou ao PE.</p> <p><u>Conclusão</u></p> <p>No final, os PE apresentam aos alunos o Plano Individual de Trabalho, que os discentes terão de preencher no final de cada TTA. Neste, deverão preencher a data e colorir uma casa na linha da tarefa que completaram e na coluna do dia correspondente (cf. recurso). Desta forma, e tendo em conta que estes planos estarão fixados na parede da sala de aula, tanto os alunos, como</p>		<p>5.3. Respeita o outro nos momentos de entreajuda.</p>	

			a equipa docente poderão observar a evolução do trabalho de cada um.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo B – Guião de Projeto e Tarefa Exploratória em Matemática

Guião do Projeto - Os Animais

Nome: _____ Nome: _____

Nome: _____ Nome: _____

O animal que vou estudar é: _____.

As nossas questões :

O que é que vamos fazer no trabalho para responder às questões:

O que é que cada um vai fazer?

Nome: _____ Tarefa: _____.

Nome: _____ Tarefa: _____.

Nome: _____ Tarefa: _____.

Nome: _____ Tarefa: _____.

Guião do Projeto - Os Animais
Vamos pesquisar!



Questão: _____?

Informação:



Fonte: _____

Questão: _____?

Informação:



Fonte: _____

Questão: _____?

Informação:



Fonte: _____



Era uma vez... Os Chocolates do 2.º B



Nome: _____ Nome: _____

Nome: _____ Nome: _____

Era uma vez a turma do 2.º B, uma bondosa turma composta por muitos meninos simpáticos. Quatro desses meninos: o ■■■■, a ■■■■, o ■■■■ e a ■■■■ resolveram dar um presente ao resto da turma. Quatro deliciosas barras de chocolates! Todas do mesmo tamanho!

No entanto, estes meninos estavam com muita fome e não resistiram a trincar um pouco do delicioso chocolate.

Descobre que parte do chocolate que cada menino comeu.

1. O ■■■■ comeu metade de um chocolate. Representa a parte do chocolate que o ■■■■ comeu.



2. A ■■■■ comeu dois quartos de um chocolate. Representa a parte do chocolate que a ■■■■ comeu.




3. O [] comeu três sextos de um chocolate. Representa a parte do chocolate que o [] comeu.



4. A [] comeu quatro oitavos de um chocolate. Representa a parte do chocolate que o [] comeu.




5. Houve algum menino que comeu mais que os outros? Explica como é que pensaste.

Bom trabalho! 

Anexo C – Ficha de Auto e Heteroavaliação do trabalho de grupo

★ ★ Vamos avaliar o trabalho de grupo! ★ ★



Como é que eu trabalhei?

Pinta o quadrado consoante o que sentires:

Sempre | Às vezes | Nunca

Participação:

Participei nas tarefas de grupo? _____

Dei ideias para o trabalho? _____

Colaboração:

Ouvi os colegas? _____

Respeitei as ideias dos outros? _____

Comportamento:

Estive calmo/a e com uma boa atitude? _____

Falei nos momentos certos? _____

As minhas emoções:

Como me senti a trabalhar com o grupo? Feliz? Triste? Zangado? Orgulhoso?

Como posso melhorar:

Os meus colegas: Bem | Mais ou menos | Mal

Como trabalharam os meus colegas? _____

Como podem melhorar?

Anexo D – Planificação de Assembleia de Turma

Sexta-feira - 08/05/2025							
Área Curricular / Horário	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Assembleia de Turma 14h00 - 15h00	Comunicação oral; Cidadania e convivência; Expressão de opiniões; Gestão e organização do grupo.	1. Retornar à calma, através do relaxamento e controlo da respiração.	<p><u>Retorno à calma</u></p> <p>Ao entrarem na sala de aula, faz-se um pequeno retorno à calma com os alunos: convidam-se os alunos a encostar a cabeça nos braços, em cima da mesa e, com uma música calma e relaxantes, faz-se um pequeno momento de relaxamento com meditação guiada.</p>	10'	Ficha de auto avaliação .	1.1. Assume uma postura calma e adequada durante o exercício de relaxamento;	Grelhas de observação; Notas de campo.
			<p><u>Assembleia</u></p> <p>Antes de dar início à Assembleia, pede-se ao Presidente e Secretário que se juntem aos PE para moderar este momento.</p> <p>Inicia-se então uma conversa em grande grupo de forma a avaliar a semana que passou. Olhando para o quadro de tarefas, pede-se a cada aluno que reflita sobre o seu compromisso semanal e registe, numa</p>	40'			
		2. Refletir sobre o cumprimento das responsabilidades e comportamento da turma	<p>folha que será entregue, sobre o seu desempenho com o mesmo.</p> <p>De seguida, em grande grupo, cada aluno partilha se acha que deve continuar na sua tarefa (por não a ter cumprido durante a semana) ou não. Os PE ajudarão os alunos a refletir de forma racional, não desmotivando os alunos, mas também não retirando a responsabilidade que devem assumir.</p> <p>No momento seguinte, reflete-se, ainda em grande grupo, sobre o comportamento em sala de aula. Primeiro, os alunos deverão refletir se, enquanto turma, cumpriram as regras da sala de aula que foram estabelecidas no início da semana. Em segundo lugar, se há alterações a fazer a estas normas para que se adequem mais ao contexto da turma. Os PE estarão a orientar o debate certificando-se que a reflexão é consciente e adequada.</p> <p>Pede-se, ainda, aos alunos que reflitam sobre o seu comportamento individual na sala de aula ao longo da semana. Os PE atribuíram pontos positivos e negativos (nos cadernos de pontos dos alunos) consoante o comportamento de cada um. É importante que se valorize o empenho dos alunos por procurarem um comportamento exemplar em sala de aula, felicitar os alunos que se esforçaram ou mostraram uma evolução.</p> <p>Por fim, os alunos terão a oportunidade de avaliar as atividades da semana. Numa folha que será entregue</p>			guiada.	
						2.1. Preenche a folha de auto reflexão , identificando o seu grau de cumprimento da tarefa semanal;	
						2.2. Partilha a sua autoavaliação de forma honesta e respeitosa durante a Assembleia;	
						2.3. Participa na reflexão sobre as regras da turma, sugerindo ou aceitando propostas de	

		<p>3. Avaliar de forma crítica e construtiva as atividades e comportamentos vivenciados ao longo da semana.</p>	<p>aos alunos, cada um escreve o que mais e menos gostou da semana. Têm ainda um espaço para escrever algo que gostariam de realizar em sala de aula.</p> <p>Conclusão</p> <p>A sessão termina com o agradecimento do Presidente e Secretário da Assembleia à turma pela participação de todos. Os PE reforçam que, na segunda-feira, serão atribuídas as novas responsabilidades.</p>	10'		<p>melhoria com espírito colaborativo.</p> <p>3.1. Identifica o que mais e menos gostou nas atividades da semana, justificando a sua opinião;</p> <p>3.2. Reflete sobre o seu comportamento individual;</p> <p>3.3. Sugere ideias ou propostas para futuras atividades, demonstrando iniciativa e interesse pelo funcionamento da turma.</p>
--	--	---	---	-----	--	--

Anexo E – Quadro de tarefas e Instrumentos de Pilotagem



Anexo F – Planificação da Hora do Conto

Quinta-feira - 22/05/2025							
Área Curricular/ Horário	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Hora do Conto + TTA (11h00 - 12h30)	Inteligência emocional; Relações interpessoais; Texto narrativo literário.	1. Reconhecer as emoções das personagens, refletindo sobre as mudanças nas relações com o tempo.	<p>Hora do Conto</p> <p>Após regressarem <u>do intervalo</u> e fazer-se um breve retorno à calma com um exercício de respiração com os alunos (cheirar a flor e soprar a vela), dá-se início à atividade da Hora do Conto.</p> <p>Antes de dar início à leitura do livro, o PE recorda, com os alunos, o que aconteceu na primeira parte da história. É importante recordar a infância do menino, que era feliz junto da árvore.</p> <p>Faz-se ainda uma antecipação da história: <i>O que acham que vai acontecer agora?</i></p> <p>Dá-se, então, início à segunda parte da história.</p> <p>Nesta, os alunos irão conhecer a adolescência e vida adulta do menino.</p>	45'	<p>Album infantil <i>A Árvore Generosa</i>, de Shel <u>Silverstein</u>;</p> <p>Fichas;</p> <p>PIT;</p> <p>Palitos do sistema de solicitação de ajuda.</p>	<p>1.1. Identifica as emoções das personagens;</p> <p>1.2. Compara os sentimentos do menino nas diferentes fases da vida;</p> <p>1.3. Compreende mudanças na relação entre o menino e a árvore.</p> <p>2.1. Verbaliza exemplos de comportamentos como o egoísmo</p>	<p>Notas de campo (registo das respostas dos alunos na conversa em grande grupo);</p> <p>Produções dos alunos (tarefas realizadas durante o TTA).</p>
		2. Refletir sobre comportamentos das personagens e o estado da	<p>relação entre as duas.</p> <p>3. Pensar crítica e empaticamente através da leitura da história.</p> <p>4. Respeitar as regras de sala de aula apropriadas para o TTA.</p>	<p>No fim da leitura, abre-se uma breve discussão com os alunos sobre a leitura, com as seguintes perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O menino está a mudar. Porque acham que ele já não brinca com a árvore? - A árvore continua feliz? Ou há alguma diferença? Como sabem? (identificar as emoções nas expressões da árvore ou nas falas) - Como podemos manter as amizades mesmo quando crescemos? - O que é que cada um de nós pode dar aos outros? E o que gostamos de receber? <p>Termina-se a leitura da segunda parte da história, mas serve a discussão em grande grupo, também, para gerar curiosidade nas crianças sobre o que se passará depois (motivação para a leitura).</p> <p>TTA</p> <p>Terminada a Hora do Conto, dá-se início ao TTA. Este tempo de TTA decorrerá da mesma forma que tem ocorrido até então. Relembra-se os alunos que, durante este tempo, terão à sua disposição (no local do costume) diversas atividades, que poderão realizar pela ordem que melhor entenderem. Deve ficar claro que todos os alunos deverão realizar todas as tarefas propostas ao longo da semana.</p>			

Anexo G – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral A

OBG A. Desenvolver relações interpessoais com base no respeito e entreajuda.																			
Data	15.05.2025	20.05.2025	04.06.2025	06.05.2025	06.05.2025	15.05.2025	20.05.2025	20.05.2025	27.05.2025	04.05.2025	05.05.2025	15.05.2025	20.05.2025	27.05.2025	04.06.2025	05.05.2025	06.05.2025	06.05.2025	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita apoio quando necessário para compreender o ritmo proposto	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita apoio quando necessário para compreender o ritmo proposto	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Demonstra atitudes de respeito, empatia e cooperação	Respeita o outro nos momentos de entreajuda	Respeita o outro nos momentos de entreajuda	Demonstra respeito pela vez dos outros	Coopera com os colegas sem gerar conflitos	Respeita o outro nos momentos de entreajuda	Respeita os colegas, promovendo um ambiente que potencia a sua concentração e dos colegas	Respeita o outro nos momentos de entreajuda	
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada				Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades						Respeita os outros nos momentos de entreajuda								
Pontuação obtida	39	30	36	33	33	38	50	31	41	48	42	47	49	48	49	47	45	45	
Pontuação máxima	57	60	60	60	60	57	60	60	57	60	54	57	60	57	60	60	60	60	
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	68,42	50	60	55	55	66,67	83,33	51,67	71,93	80	77,78	82,46	81,67	84,21	81,67	78,33	75	75	
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	58,36				68,1						79,52								
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	68,66																		

Anexo H – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral B

OBG A. Desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo																					
Data	19.05.2025	19.05.2025	20.05.2025	21.05.2025	21.05.2025	04.06.2025	10.05.2025	10.05.2025	10.05.2025	20.05.2025	24.05.2025	24.05.2025	04.06.2025	09.05.2025	06.05.2025	19.05.2025	21.05.2025	29.05.2025	20.05.2025	26.05.2025	04.06.2025
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Participa no trabalho de grupo de forma pertinente	Participa no trabalho de grupo	Participa no trabalho de grupo	Coopera com os colegas em tarefas de grupo, separando pela sua vez	Participa no trabalho de grupo de forma pertinente	Ouve os colegas, respeitando os turnos de fala de cada um	Discute e escute diferentes pontos de vista	Escute as opiniões dos colegas	Escute os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Respeita os diferentes pontos de vista dos colegas	Escute os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Escute os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Ouve os colegas, respeitando os turnos de fala de cada um	Propõe ou aceita responsabilidades no quadro de tarefas	Coopera com os colegas sem gerar conflitos	Assume responsabilidades no trabalho de grupo	Assume responsabilidades na dinâmica do grupo	Assume responsabilidades na dinâmica do grupo	Contribui para a tomada de decisões	Contribui para a tomada de decisões	Participa no trabalho, respeitando os turnos de fala dos colegas
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Participa no trabalho de grupo de forma pertinente				Respeita os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo						Assume responsabilidades na dinâmica do grupo, contribuindo para a tomada de decisões										
Pontuação obtida	49	49	52	43	45	46	55	45	48	51	55	43	46	41	46	48	58	40	41	41	46
Pontuação máxima	60	60	60	57	57	60	60	60	60	57	60	60	60	54	60	60	57	57	57	57	60
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	81,67	81,67	86,67	75,44	78,95	76,67	58,33	75	80	85	61,4	71,67	76,67	75,93	76,67	80	66,67	70,18	71,93	71,93	76,67
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	80,18				71,9						74,07										
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	75,58																				

Anexo I – Tabela síntese de Avaliação do Objetivo geral C

OBG C. Mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula																			
Data	20.09.2023	22.09.2023	22.09.2023	27.09.2023	05.09.2023	27.09.2023	30.09.2023	30.09.2023	30.09.2023	03.09.2023	04.09.2023	04.09.2023	09.09.2023	20.09.2023	20.09.2023	22.09.2023	27.09.2023	05.09.2023	04.09.2023
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Demonstra respeito pela voz dos alunos.	Respeita os turnos de fala, ouvindo os colegas.	Respeita os turnos de fala, ouvindo os colegas.	Respeita os turnos de fala, ouvindo os colegas.	Respeita os turnos de fala, ouvindo os colegas.	Participa nas atividades respeitando as regras da sala de aula.	Participa na reflexão sobre as regras de turma, sugerindo ou aceitando propostas de melhoria com espírito colaborativo.	Participa na criação de regras coletivas com respeito pelas regras e colegas.	Sugere ideias ou propostas para futuras atividades, demonstrando o iniciativa e interesse pelo funcionamento da turma.	Participa de forma pertinente na discussão.	Participa na reflexão sobre as regras de turma, sugerindo ou aceitando propostas de melhoria com espírito colaborativo.	Sugere ideias ou propostas para futuras atividades, demonstrando o iniciativa e interesse pelo funcionamento da turma.	Espera pela sua vez de falar.	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA.	Contribui para um ambiente positivo e cooperativo durante a sessão.	Respeita as regras das atividades propostas.	Respeita os turnos de fala dos colegas.	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA.	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA.
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	respeita os turnos de fala, ouvindo os colegas					participa de forma pertinente nos momentos de gestão de sala de aula					cumpre as regras de sala de aula estabelecidas								
Realização obtida	30	45	40	47	48	44	42	51	57	41	44	48	38	45	48	42	47	52	55
Realização máxima	60	67	67	67	60	67	66	66	66	60	60	60	66	60	60	67	67	60	60
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	50,00	67,16	59,70	70,15	80,00	65,67	63,64	77,27	86,36	68,33	73,33	80,00	57,58	75,00	80,00	62,62	70,15	86,67	91,67
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	80,54					77,08					79,58								
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	79,73																		

Anexo J – Planificação de Círculos de Leitura

Sessão 11 e 12 de Português (20/02/2025) – 1 hora e 40 minutos						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	T (min.)	Avaliação	
Apresentação oral. Leitura autónoma. Leitura em voz alta	<ol style="list-style-type: none"> Participar com empenho em atividades de expressão oral a partir de uma planificação. Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequado; Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial); 	<p>A presente sessão será desenvolvida na biblioteca escolar.</p> <p>O docente inicia a sessão com a indicação das lições número 73 e 74 e o respetivo sumário “Círculos de Leitura: Leitura da obra literária <i>Os piratas</i>”.</p> <p>A presente sessão encontra-se dividida em duas partes:</p> <p>a) <u>Leitura da obra <i>Os Piratas</i></u></p> <p>O docente solicita que numa primeira fase da leitura que a turma leia silenciosamente, o livro da página 27 à 43 página. A segunda fase da leitura será realizada em voz alta sendo que as falas das três personagens que constam na obra serão atribuídas a três alunos e o</p>	<p>Folhas de registo.</p> <p>Livro <i>Os Piratas</i> de Manuel António Pina.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<i>Indicadores</i>	<i>Instrumentos</i>
					<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Comunica os seus conhecimentos oralmente sem recorrer à utilização de apoio escrito. 2.1 Partilha as ideias de forma audível; 2.2 Comunica as ideias com um discurso coerente; 2.3 Partilha as ideias com um ritmo adequado. 3.1 Mantém o contacto visual com a audiência; 3.2 Apresenta uma postura corporal adequada; 	<p>Folhas de registo.</p>

	<p>7. Desenvolver o domínio da leitura.</p> <p>8. Desenvolver a competência do trabalho em pequenos grupos.</p>	<p>ainda liderar a discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senhor das ligações: Deve procurar no que lê ligações possíveis com o meio envolvente, com a vida real ou com outras leituras (dar exemplos de momentos vividos pelo aluno que se assemelhem ao conteúdo da obra, conteúdo de outros livros que já tenham lido, enredos de séries de televisão...). • Ilustrador: Elabora uma pequena ilustração do que lê (informação essencial, personagem, ação). • Senhor das palavras: Ocupa-se das palavras difíceis ou desconhecidas. Vai ao dicionário procurar as palavras, escreve o seu significado e insere-as em frases escritas por si. Deve também procurar as relações existentes entre as palavras do texto. <p>Após serem organizados os grupos o docente indica que os alunos devem escolher a função de cada elemento em grupo, reler e concretizar as tarefas sobre as cenas da obra lidas até ao momento.</p>		20 min.	<p>7.3 Seleciona informação de modo adequado.</p> <p>7.4 Elabora questões sobre o texto lido.</p> <p>8.1 Realiza trabalho a pares;</p> <p>8.2 Discute e aceita diferentes pontos de vista;</p> <p>8.3 Oferece e solicita ajuda dos seus pares quando necessário.</p>	
		<p>Numa fase final, o docente solicita que cada grupo apresente os registos elaborados à turma.</p>				
<p>Nota: A planificação encontra-se sujeita a alterações mediante o decorrer da sessão.</p>						

Anexo K – Guião de projeto para as Invasões Francesas

GUIÃO DE PESQUISA

Nome: _____ 6.º Ano



Antes de dar início à pesquisa, é necessário definirem claramente o que vão trabalhar e como vão tratar a informação.

Este Guião de Pesquisa ajudar-vos-á a realizarem a vossa investigação de forma mais cuidadosa e consciente.

1

VAMOS PLANIFICAR!

Qual o tema?

Que tema irá o grupo trabalhar?

O quê?

O que aconteceu?

Quando?

Quando aconteceu?

Onde?

Onde se desenrolaram os acontecimentos?

Como?




Como se desenrolaram os acontecimentos?

Porquê?

Porque aconteceu?

Onde investigar?

Quais as fontes mais adequadas para encontrarem a informação que precisam?


- No manual. 
- Na internet. 
- Na biblioteca. 

2

PROCURO A INFORMAÇÃO!



Nesta etapa, vão dar início às pesquisas! Utilizem a planificação do passo anterior para vos ajudar a procurar informação. Consultem os índices dos livros ou façam pesquisas na internet...

 **Atenção! Não se esqueçam de registar a fonte de onde retiraram a informação e verificarem a sua autenticidade e qualidade.**

Autor: _____ Data: _____ Título: _____

Autor: _____ Data: _____ Título: _____

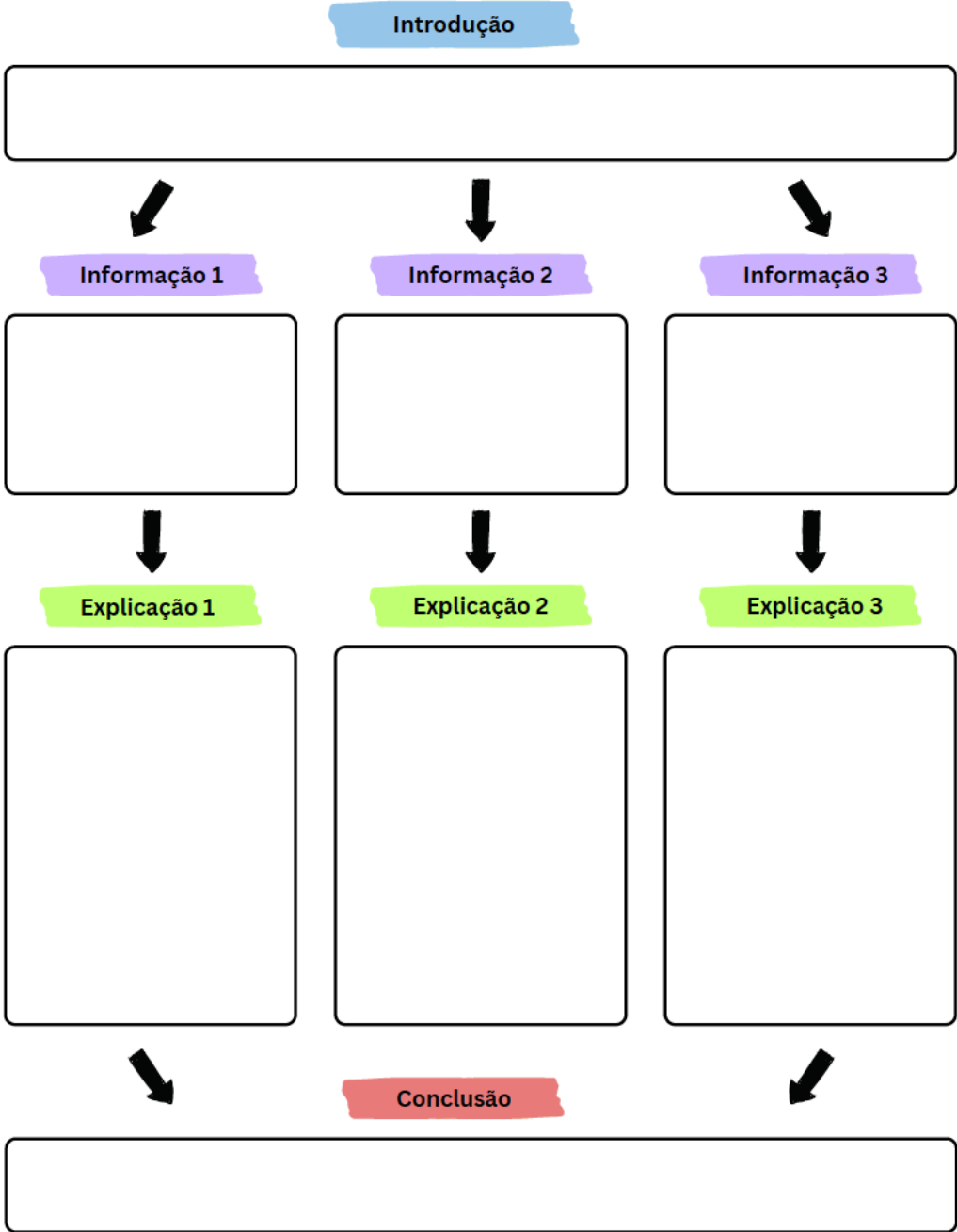
Título do site: _____ Endereço URL: _____

Título do site: _____ Endereço URL: _____

3 ORGANIZO A INFORMAÇÃO!

Com a informação que selecionaram e recolheram irão agora estruturar o vosso trabalho.

Expliquem o que aprenderam com a informação recolhida e não se esqueçam de indicar as citações que fizeram!



4

VERIFICO O MEU TRABALHO!



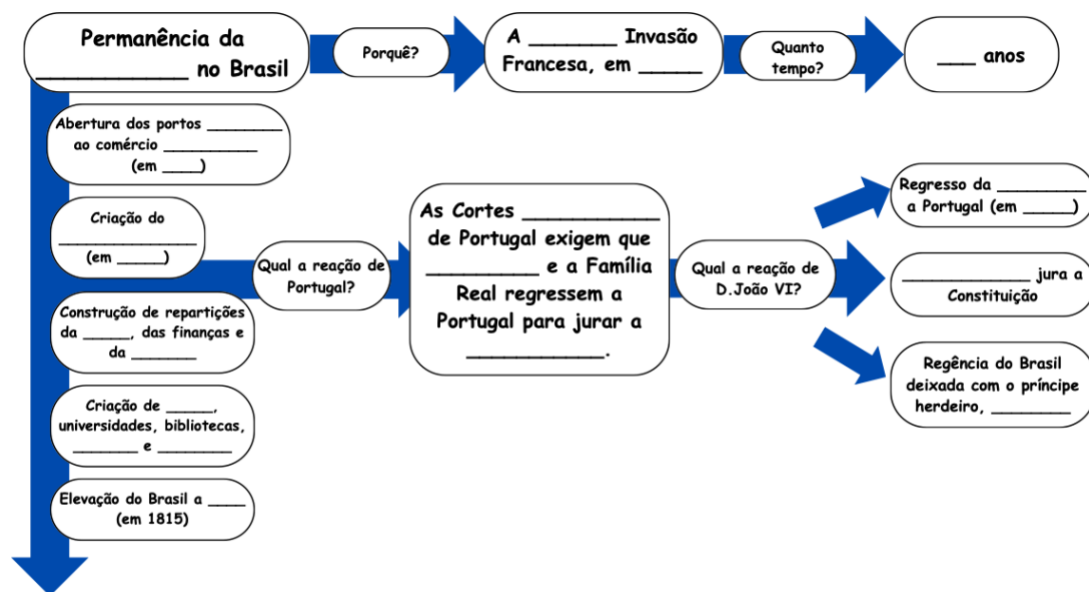
Agora que finalizaram o vosso trabalho, deves revê-la e verificá-la para confirmar que não vos falta nada! Preencham o seguinte questionário.

	Sim	Às vezes	Não
1. Encontrámos as respostas às questões que me propus investigar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Recorremos a fontes de informação diversificadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As fontes que seleccionámos são úteis para o nosso trabalho?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A informação que recolhemos é de qualidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Identificámos de onde foi retirada a informação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O nosso trabalho está organizado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O trabalho foi realizado por todos os membros do grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ouvimos e respeitámos as opiniões uns dos outros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bom trabalho!



Anexo L – Mapa conceptual para preencher



Anexo M – Evidências de interpretação textual

2. Transcreve do texto **sinónimos** para as seguintes palavras:

a) pendurados (1.º parágrafo) → suspensos ✓

b) figura (2.º parágrafo) → vulto ✓

c) furioso (6.º parágrafo). → mal irado

3. Ordena de acordo com a **ordem** do texto os eventos do quadro.

1.º - o nascimento das estrelas ✓

2.º - A origem de manchas solares ✓

3.º - A nascimento de meteoritos ✓

o nascimento das estrelas
o nascimento dos meteoritos
a origem das manchas solares

4. Observa o esquema que explica como é que o texto está organizado.

4.1. Completa o esquema, **preenchendo** os espaços vazios.

Situação inicial (linhas 1 a 5)

A Avó Lua e o Avô Sol viviam felizes a comer nuvens.

→

Problema 1 (linhas 6 a 8)

Os Avós estavam sozinhos apenas os dois e ficaram aborrecidos.

↓

Problema 2 (linhas 15 a 24)

Os Avós depararam-se com novo problema: as estrelas novas que não falavam com os Avós.

←

Solução 1 (linhas 8 a 14)

Para resolver o seu problema, os Avós criam as estrelas com 400 rapazes que vinham de um livro sagrado.

↓

Solução 2 (linhas 25 a 28)

O Avô Sol pôs-se a caminhar pelo ceu, tropeçando nas estrelas. Assim se formaram meteoritos.

→

Conclusão (linhas 30 a 31)

A Avó Lua está de novo feliz, pois diverte-se com o espetáculo de meteoritos.

Bom trabalho!
:)


Anexo N – Diário de Exploração





Antes da leitura...

Antes de começar a leitura da obra *Nos corredores do tempo*, há que ter em conta alguns dos seus elementos...

1. Identifica, com o apoio do livro, os seguintes elementos:

 **Autor:** _____

 **Ilustrador:** _____

 **Editora:** _____

 **Tipo de texto:** _____

2. Observa atentamente o título, a ilustração e a informação sobre a obra que se encontra na contracapa. Qual será o tema da obra?



Durante a leitura...

1. Ao longo da leitura silenciosa, regista as palavras que desconheces para mais tarde procurarmos o seu significado...

Página: _____ Linha: _____



Página: _____ Linha: _____



Página: _____ Linha: _____



Página: _____ Linha: _____



Após a leitura...



Agora que terminaste a leitura desta parte da obra vamos ver o que compreendeste!

1. Assinala com um X a resposta que consideras mais correta.

1.1. O Museu de Artes de Sintra prepara atividades como...

- a) ateliês de artes plásticas, sessões de teatro e espetáculos de fantoches.
- b) ateliês de artes plásticas, visitas guiadas e sessões de poesia.
- c) ateliês de artes plásticas, leituras expressivas e observação de obras artísticas.

1.2. A palavra “espampanantes” (página 5, linha 4) no contexto do texto significa...

- a) que aquelas duas escadas davam muito nas vistas devido às suas características.
- b) que aquelas duas escadas eram muito feias por serem tão grandes.
- c) que aquelas escadas eram muito assustadoras por irem até tão alto.

Após a leitura...



Muito bem! Concluíste a leitura da obra! Agora vamos ver o que compreendeste...

1. Assinala com um **X** a resposta que consideras mais correta.

1.1 Para acederem ao corredor luminoso, a Dulce e o Dinis tiveram de...

- a) ...dar as mãos, avançar juntos para o canto da sala e baterem com os pés três ao mesmo tempo.
- b) ...dar as mãos, avançar juntos para o canto da sala e baterem com a mão três vezes na parede ao mesmo tempo.
- c) ... dar as mãos, permanecer no mesmo sítio e baterem com os pés três vezes ao mesmo tempo.

1.2 Qual o significado de “prazenteira” (página 11, linha 13)?

- a) Alegre.
- b) Triste.
- c) Indiferente.

2. Quem mandou construir o casino de Sintra?

3. Ao depararem-se com um cartaz, Dulce e Dinis perceberam que tinham recuado no tempo. A que ano foram parar?

4. Completa a frase...

Dulce, desesperada, bateu três vezes com o pé no chão e os amigos foram projetados para o interior de um remoinho cinzento que os levou para _____



5. Retoma a pergunta 2 da etapa que realizaste **antes da leitura** e compara as tuas previsões com o conteúdo da obra. As tuas previsões aproximaram-se da realidade?

6. Dá a tua opinião sobre a obra...

Bom Trabalho!



Anexo O – Ficha de compreensão: A menina voadora

	Escola Básica 
	6º ano
Nome: _____	Data: _____

A rapariga voadora - Ficha de Compreensão

Lê o texto *A rapariga voadora* nas páginas 90 e 91 e **responde** às questões.

1. Assinala com um **X** a opção que consideras mais correta.

1.1. O excerto *A rapariga voadora* faz parte da obra...

- a) *O Olhar do Dragão*, de Álvaro Magalhães.
- b) a *Coleção Triângulo Jota* de Álvaro Magalhães.
- c) *Três Histórias de amor* de Magalhães Álvaro.

1.2. A palavra “soleira” (linha 4) no contexto do texto significa...

- a) o limiar da porta da casa do Joel.
- b) a janela da casa dos dois irmãos.
- c) o canto da casa do Joel por onde entra o sol.

1.3. A rapariga voadora a que o título do texto se refere chama-se...

- a) Jade porque é mencionado na linha 2.
- b) Jade porque é mencionado na linha 10.
- c) Joana porque é mencionado na linha 19.

1.4. O Jorge ficou embasbacado (linha 12) o que significa que ele ficou...

- a) irritado ao ver o cartaz.
- b) triste ao ver o cartaz.
- c) impressionado ao ver o cartaz.

1.5. O Jorge compara a rapariga voadora com...

- a) um grãozinho de ar (linha 25).
- b) uma atração de circo no porque (linha 8).
- c) um pássaro, um anjo (linha 15).

2. **Completa os espaços vazios do texto, rodeando a palavra que considerares mais correta.**

Às ____ (oito/nove) da noite, os dois irmãos chamados Jorge e ____ (Joana/Ana) reuniram-se com ____ (Jorge/Joel) em frente à sua casa. Após tocarem à campainha, o rapaz aparece de ____ (kispo/casaco) numa mão e uma pera meio mordida na outra. Enquanto se afastavam, a ____ (mãe/tia) de Joel apareceu na ____ (janela/soleira) e resmungou-lhe algo, no entanto, o sobrinho não percebeu. Os ____ (três/quatro) amigos iam a caminho do Parque Municipal onde estava instalado o ____ (circo/teatro). É pelo caminho que Jorge fica embasbacado com um cartaz de ____ (Jacinta/Jade), uma rapariga linda, delicada e estranhamente ____ (leve/pesada) por parecer voar por cima das cabeças deles. O rapaz promete proteger a rapariga e segurá-la, _____ (estranhando/adorando) os seus próprios pensamentos.

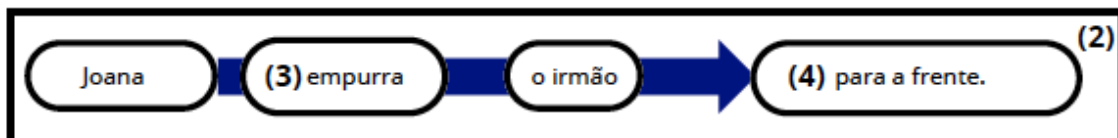
3. **Assinala com um X a opção que consideras mais correta.**

3.1. A ação do excerto lido decorre entre a casa de Jorge e Joana e o local onde ia acontecer um espetáculo de circo.

Verdadeiro.

Falso.

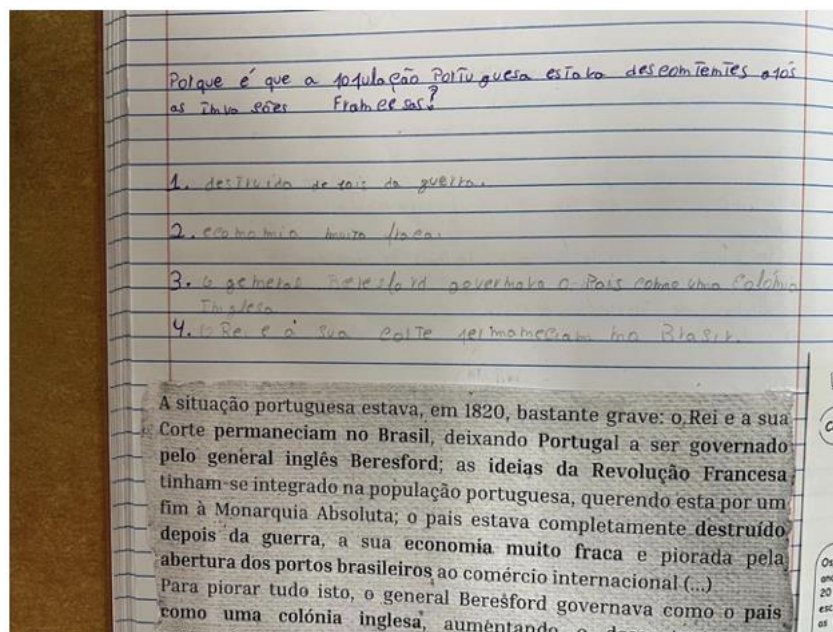
4. **Faz a correspondência entre os números e a legenda.**



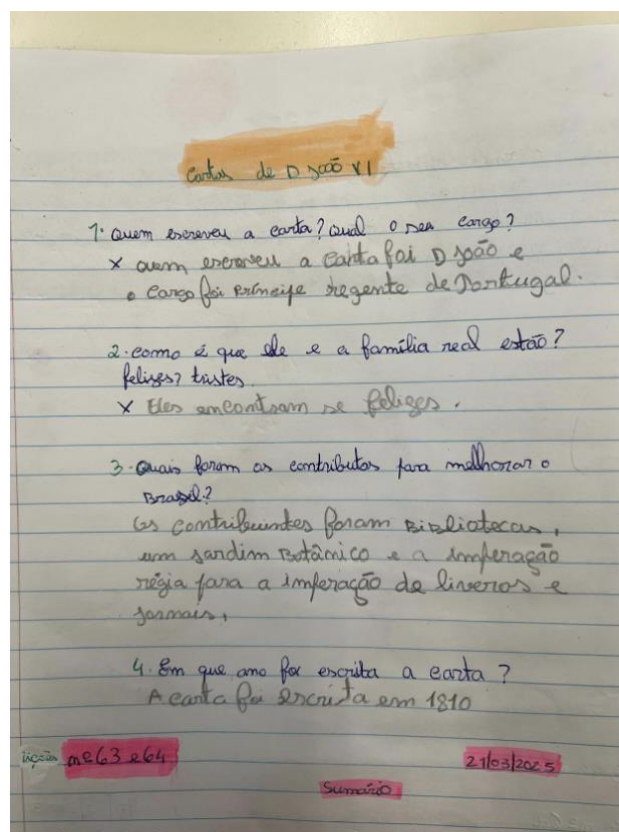
5. **Responde à questão.**

Porque é que Jorge estranha os pensamentos que tem em relação à rapariga voadora?

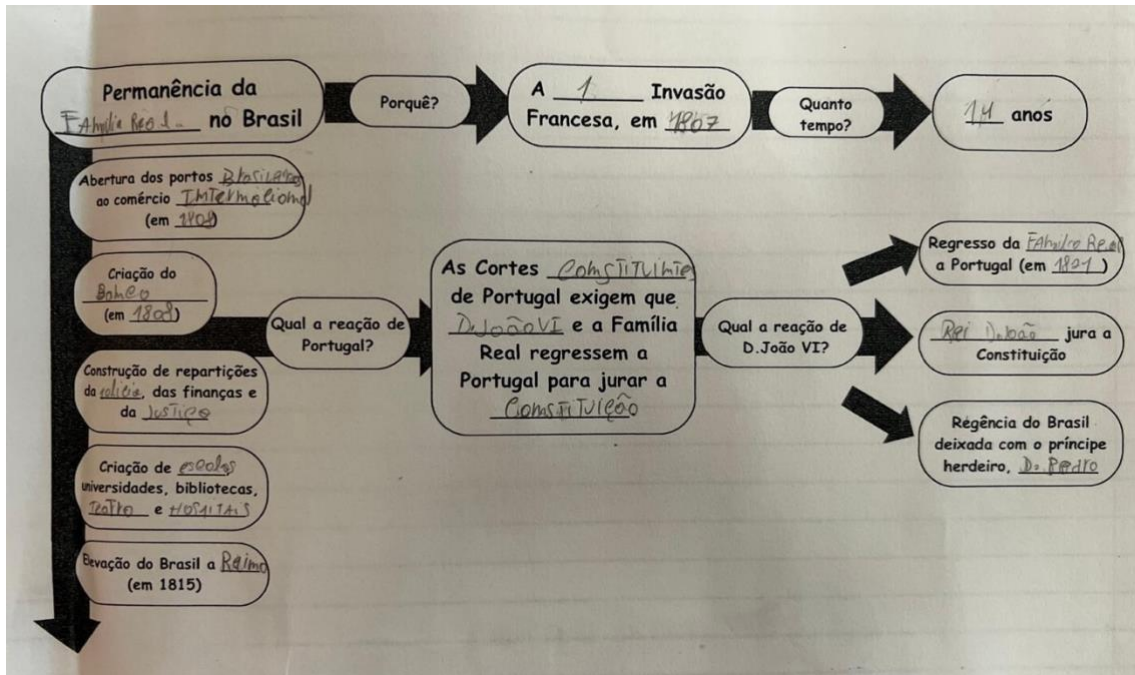
Anexo P – Registos iniciais dos alunos



Anexo Q – Registos finais dos alunos



Anexo R – Mapas conceptuais preenchidos pelos alunos



Anexo S – Tabela de avaliação do terceiro Objetivo geral

Desenvolver relações interpessoais de cooperação e entreajuda																																							
Realiza a trabalho a pares										Discute e aceita diferentes pontos de vista																													
Data	05/fev	06/fev	07/fev	17/fev	25/fev	07/mar	12/mar	20/mar		Data	05/fev	06/fev	07/fev	17/fev	25/fev	07/mar	12/mar	20/mar		Oferece e solicita ajuda dos seus pares quando necessário.																			
																				Data	05/fev	06/fev	07/fev	17/fev	25/fev	07/mar	12/mar	20/mar											
Pontuação Obtida	25	31	29	18	30	26	31	13	8	Pontuação Obtida	22	26	24	18	26	25	30	13	8	Pontuação Obtida	18	21	19	18	22	24	29	13	8										
Pontuação Máxima	38	38	38	38	38	28	38	22	24	Pontuação Máxima	38	38	38	38	38	28	38	22	24	Pontuação Máxima	38	38	38	38	38	28	38	22	24										
Taxa de Sucesso (%)	65,8	81,58	76,32	47,37	78,95	92,86	81,579	59,091	33,33	Taxa de Sucesso (%)	57,8947	68,421	63,158	47,368	68,4211	89,286	78,9474	59,091	33,333	Taxa de Sucesso (%)	47,37	55,2632	50	47,368	57,895	85,714	76,32	59,09	33,333										
Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	68,54003696									Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	62,88005367									Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	56,92767272																		
Taxa de Sucesso OBI 3 (%)	62,78258778																																						

Realiza trabalho a pares														Realiza trabalho em grupos			
Data	06/fev	10/fev	14/fev	18/fev	19/fev	21/fev	10/mar	17/mar	21/mar	Data	03/fev	06/mar	07/mar	10/mar			
Pontuação Obtida	28	10	16	13	13	30	27	21	34	Pontuação Obtida	25	36	16	30			
Pontuação Máxima	34	38	36	36	36	38	38	32	38	Pontuação Máxima	34	36	36	36			
Taxa de Sucesso (%)	82,352941	26,3157895	44,444444	36,111111	36,111111	83,333333	71,052632	65,625	89,473684	Taxa de Sucesso (%)	73,52941176	100	44,444444	83,333333			
Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	59,4244496									Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	75,32679739						
Taxa de Sucesso Total Indicador PI (%)	67,3756235																
Taxa de Sucesso OBI 3 (%)																	

Discute e aceita diferentes pontos de vista													
Data	03/fev	06/fev	10/fev	14/fev	18/fev	19/fev	21/fev	06/mar	07/mar	10/mar	17/mar	21/mar	
Pontuação Obtida	25		17	10	16	13	13	29	35	16	28	21	34
Pontuação Máxima	34	34	38	36	36	36	36	36	36	36	32	38	
Taxa de Sucesso (%)	73,529412		50	26,315789	44,444444	36,111111	36,111111	80,555556	97,222222	44,444444	77,777778	65,625	89,473684
Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	60,13421268												
Taxa de Sucesso OBI 3 (%)	62,67714618												

Oferece e solicita ajuda dos seus pares quando necessário.													
Data	03/fev	06/fev	10/fev	14/fev	18/fev	19/fev	21/fev	06/mar	07/mar	10/mar	12/mar	17/mar	21/mar
Pontuação Obtida	25	15	10	16	13	13	29	35	16	28	27	21	34
Pontuação Máxima	34	34	38	36	36	36	36	36	36	36	38	32	38
Taxa de Sucesso (%)	73,529412	44,117647	26,31578947	44,444444	36,111111	36,111111	80,555556	97,222222	44,444444	77,777778	71,052632	65,625	89,4736842
Taxa de Sucesso Indicador PI (%)	60,52160237												

<p>Secção 13 Atividade Lúdica</p>	<p>A presente secção tem início com a contextualização de atividades de lúdica em Portugal. Para isso, são apresentados os conceitos de lúdica e de jogo, bem como os tipos de jogos e de brincadeiras. Em seguida, são abordados os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica, bem como os seus benefícios para o desenvolvimento da criança. A secção termina com a apresentação de algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p> <p>1. Noção de lúdica e de jogo 1.1. Conceito de lúdica e de jogo 1.2. Tipos de jogos e de brincadeiras 1.3. Aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica 1.4. Benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança 1.5. Algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula</p>	<p>Objetivo geral: Conhecer a importância da lúdica no desenvolvimento da criança e identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p> <p>Objetivos específicos: - Conhecer o conceito de lúdica e de jogo. - Identificar os tipos de jogos e de brincadeiras. - Compreender os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica. - Reconhecer os benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança. - Identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p>	<p>Atividade 1: Apresentação de um vídeo sobre a importância da lúdica no desenvolvimento da criança. Atividade 2: Leitura e discussão de um texto sobre os tipos de jogos e de brincadeiras. Atividade 3: Realização de uma atividade de lúdica em sala de aula.</p>	<p>1.1. Identificar os conceitos de lúdica e de jogo. 1.2. Identificar os tipos de jogos e de brincadeiras. 1.3. Compreender os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica. 1.4. Reconhecer os benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança. 1.5. Identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p>	<p>X X X X X</p>
<p>Secção 13 Atividade Lúdica</p>	<p>A presente secção tem início com a contextualização de atividades de lúdica em Portugal. Para isso, são apresentados os conceitos de lúdica e de jogo, bem como os tipos de jogos e de brincadeiras. Em seguida, são abordados os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica, bem como os seus benefícios para o desenvolvimento da criança. A secção termina com a apresentação de algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p> <p>1. Noção de lúdica e de jogo 1.1. Conceito de lúdica e de jogo 1.2. Tipos de jogos e de brincadeiras 1.3. Aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica 1.4. Benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança 1.5. Algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula</p>	<p>Objetivo geral: Conhecer a importância da lúdica no desenvolvimento da criança e identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p> <p>Objetivos específicos: - Conhecer o conceito de lúdica e de jogo. - Identificar os tipos de jogos e de brincadeiras. - Compreender os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica. - Reconhecer os benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança. - Identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p>	<p>Atividade 1: Apresentação de um vídeo sobre a importância da lúdica no desenvolvimento da criança. Atividade 2: Leitura e discussão de um texto sobre os tipos de jogos e de brincadeiras. Atividade 3: Realização de uma atividade de lúdica em sala de aula.</p>	<p>1.1. Identificar os conceitos de lúdica e de jogo. 1.2. Identificar os tipos de jogos e de brincadeiras. 1.3. Compreender os aspectos psicológicos e pedagógicos da lúdica. 1.4. Reconhecer os benefícios da lúdica para o desenvolvimento da criança. 1.5. Identificar algumas atividades de lúdica para serem realizadas em sala de aula.</p>	<p>X X X X X</p>

Anexo U – Atividade IV: O Rei Absoluto/Os Camponeses

	Escola Básica	
6º ano		
Nome: _____	Data: _____	

A Revolução Francesa de 1789 - O Rei Absoluto

1. Lê o texto.

O Rei que se apresentava como absoluto estava, na realidade, preso num sistema que lhe negava autonomia na maneira de governar. Para dar poder ao povo o Rei tinha de tirar aos grupos privilegiados. Contudo, os grupos privilegiados eram fortes e ajudavam o Rei a governar. E assim, o Rei tinha de governar através de meios injustos.

Adaptado de Europe Since Napoleon, de David Thomson

2. Concordas com a seguinte afirmação?

O Rei era absoluto e, por isso, podia governar da maneira como queria.

Sim

Não

3. Completa a frase.

O Rei tinha de governar através de meios injustos porque...

4. Se fosses tu o Rei nesta situação, o que é que farias?

5. Que consequências é que as tuas ações poderiam ter no povo e nos grupos privilegiados?

Dá a tua opinião.

Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____.

Obrigado por participares!

Nome: _____

Data: _____

A Revolução Francesa de 1789 - Os camponeses**1. Lê o texto.**

Os camponeses eram donos de uma pequena parte da terra mas eram forçados a trabalhá-la quase toda. Este foi um dos factos que contribuíram para os camponeses se sentirem revoltados. Tendem a ser pessoas com algo a perder, e não apenas com algo a ganhar, que se apresentam mais motivadas para melhorar o estado existente da sociedade.

Adaptado de Europe Since Napoleon, de David Thomson

2. Escolhe, assinalando com um X, qual a palavra que melhor corresponde à situação vivida pelos camponeses. Privilegiados Não Privilegiados**3. Completa a frase.**

Os camponeses sentirem-se revoltados foi uma consequência de...

4. Se pertencesse ao grupo dos camponeses de que forma é que te manifestavas sobre a situação em que vivias?



5. Que consequências é que a tua manifestação podia ter no futuro dos camponeses?

Dá a tua opinião.

Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____.

Obrigado por participares!

Anexo V – Atividade V: A retirada da Família Real para o Brasil

	Escola Básica 
6º ano	
Nome: _____	Data: _____
Nome: _____	

A retirada da Família real para o Brasil

1. Lê o texto.

E o Príncipe Regente D. João declarou:

"Cheguei à conclusão que o reino é ingovernável a partir de Lisboa. Resolvi em benefício dos meus vassalos passar com a Rainha minha mãe e com toda a família real para o Brasil."

Após a fuga... (*tossir*) quer dizer... a retirada estratégica da Corte, o reino é ocupado pelos franceses.

Transcrito de vídeo *A Incrível História das Linhas de Torres Vedras*

2. Concordas com a decisão tomada pela Família real quando confrontada com a invasão de Portugal pelos Franceses?

Sim

Não

Porquê?

3. Se fizesses parte da Família real, o que é que terias feito de diferente para beneficiar o teu reino?

4. Que consequências é que a tua decisão podia ter no futuro de Portugal?



Dá a tua opinião.

Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____.

Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____.

Obrigado por participares!

Anexo W – Atividade VI: A Revolução Liberal de 1820

	Escola Básica 
6º ano	
Nome: _____	Data: _____

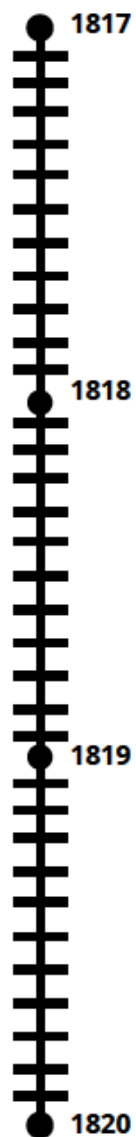
A Revolução Liberal de 1820

1. Imaginem que são um grupo de burgueses revoltados e, como consequência criam uma associação secreta!

Em grupo, criem um nome para a vossa associação, elaborem um conjunto de soluções para cada um dos problemas que afetam o país e registem no friso cronológico o vosso plano de ação, definindo em que momentos iriam agir!

Nome da associação secreta:	
Problema	Solução
Crise pós-guerra.	
Permanência da família real no Brasil	
Abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional	
O domínio inglês.	

2. Agora elaborem o vosso plano de ação! Em 1820 têm de lançar a vossa grande revolução. Registem no friso cronológico os momentos em que iriam aplicar as vossas soluções para melhorar a condição do país.



Dá a tua opinião.

Eu senti-me _____ a fazer esta atividade
porque _____.

Anexo X – Excerto: Descontentamento português

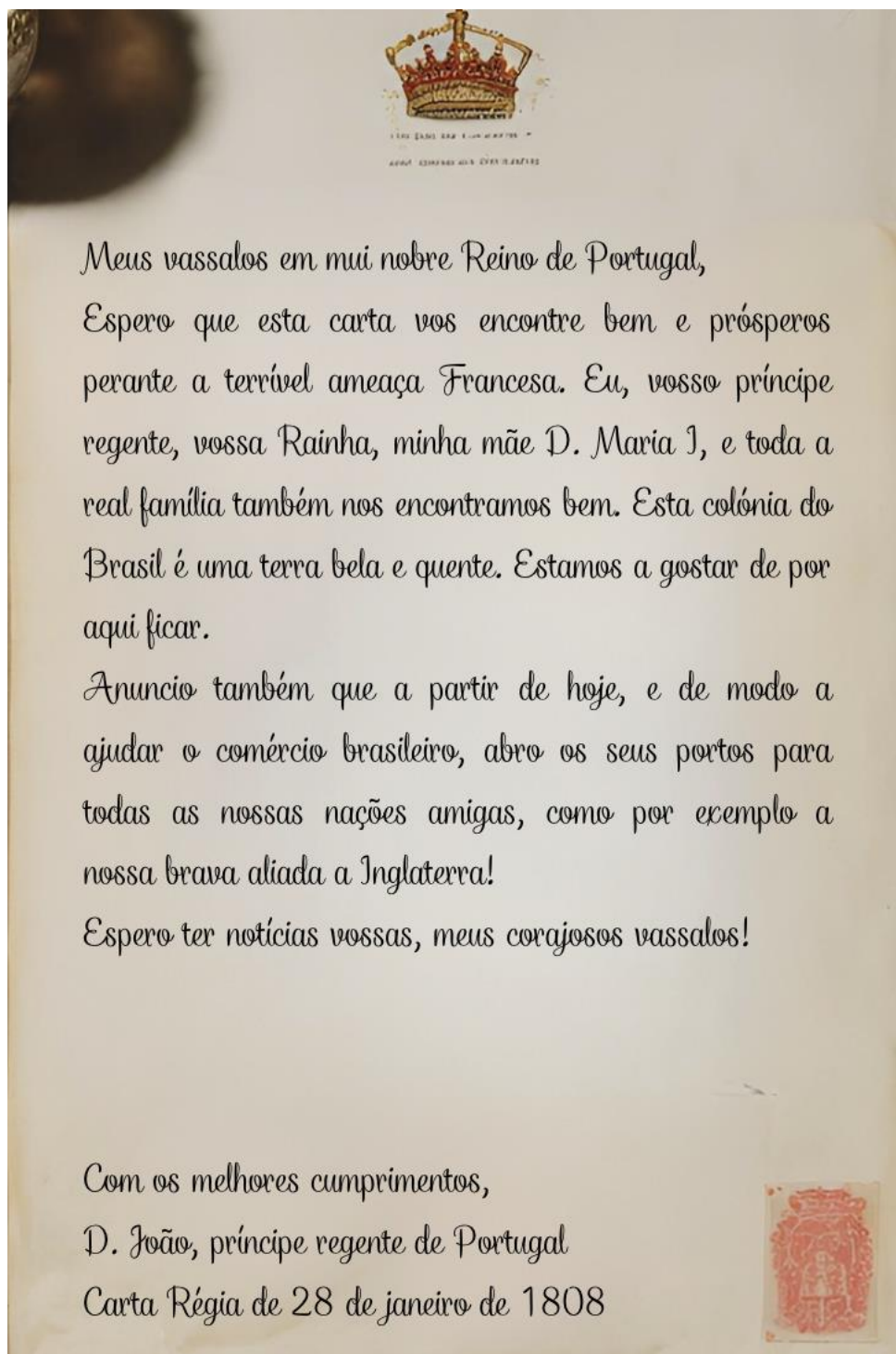
A situação portuguesa estava, em 1820, bastante grave: o Rei e a sua Corte permaneciam no Brasil, deixando Portugal a ser governado pelo general inglês Beresford; as ideias da Revolução Francesa tinham-se integrado na população portuguesa, querendo esta pôr um fim à Monarquia Absoluta; o país estava completamente destruído depois da guerra, a sua economia muito fraca e piorada pela abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional (...)

Para piorar tudo isto, o general Beresford governava o país como uma colónia inglesa, aumentando o descontentamento português... A revolução avizinhava-se...

Anexo Y – Atividade VII: Carta de Portugal a D. João VI

	Escola Básica	
	6º ano	
Nome: _____		Data: _____
<p>Coloca-te no lugar dos Portugueses que receberam as Cartas do seu Rei D. João VI. Depois de três Invasões, vives num país pobre e o teu Rei está longe numa terra de paraíso. Como é que tu reages a esta situação?</p> <p>Escreve uma carta ao Rei D. João VI onde expresses a tua opinião em relação ao estado do país e proponhas uma solução.</p> <p><u>Caro Rei D. João VI</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>Dá a tua opinião sobre a atividade.</p> <p>Eu senti-me _____ a fazer esta atividade porque _____</p>		

Anexo Z – Cartas de D. João VI a Portugal (1808 a 1816)





Meus vassallos em mui nobre Reino de Portugal,
Espero que esta carta vos encontre bem e prósperos
perante o domínio Francês do nosso belo Portugal. Eu,
vosso príncipe regente, vossa Rainha, minha mãe D.
Maria I, e toda a real família também nos encontramos
bem.

O Brasil é uma terra de gente resiliente e trabalhadora!
Estou a gostar bastante de por aqui ficar.

Anuncio também que, brevemente, fundarei uma mui
nobre instituição aqui no Brasil: o Banco do Brasil.
Deste modo, apoiamos a circulação da moeda nesta
grande terra.

Espero ter notícias vossas, meus corajosos vassallos!

Com os melhores cumprimentos,

D. João, príncipe regente de Portugal

Carta Régia de 26 de fevereiro de 1808





Meus vassallos na mui nobre terra de Portugal,
Espero que esta carta vos encontre bem e prósperos na
vossa luta contra as forças desse terrível Francês... o nome
do general escapa-me... De qualquer forma, Eu, vosso
príncipe regente, vossa Rainha, minha mãe D. Maria I, e
toda a real família também nos encontramos bem.

Esta linda cidade de Rio de Janeiro tem servido muito bem
como sede do nosso governo. Para mostrar que é uma
cidade ao nível da Europa abriram-se teatros, belas
bibliotecas, um Jardim Botânico e a Imprensa Régia para
a impressão de livros e jornais. Investe-se ainda em várias
instituições de estudo para a Ciência, Agricultura e
Medicina

Como gostava que aqui estivessem, meus vassallos.

Com os melhores cumprimentos,
D. João, príncipe regente de Portugal
Carta Régia de 1810





Meus vassallos de Portugal,

Espero que esta carta vos encontre bem e prósperos. A inesperada morte de minha mãe, D. Maria I traz-nos ainda grande tristeza a todos.

Felizmente, trago-vos boas notícias. Pela sua devoção e trabalho, elevarei esta mui nobre terra do Brasil a Reino. É merecido para tamanha dedicação de burgueses empenhados e leais. Deste modo, o Brasil será tratado como mui nobre terra e não como mera colónia. Brindemos à sua prosperidade!

Anuncio assim a criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve!

Para tal terei de permanecer no Brasil por mais algum tempo.

Anseio vossa carta perante tão boas notícias.

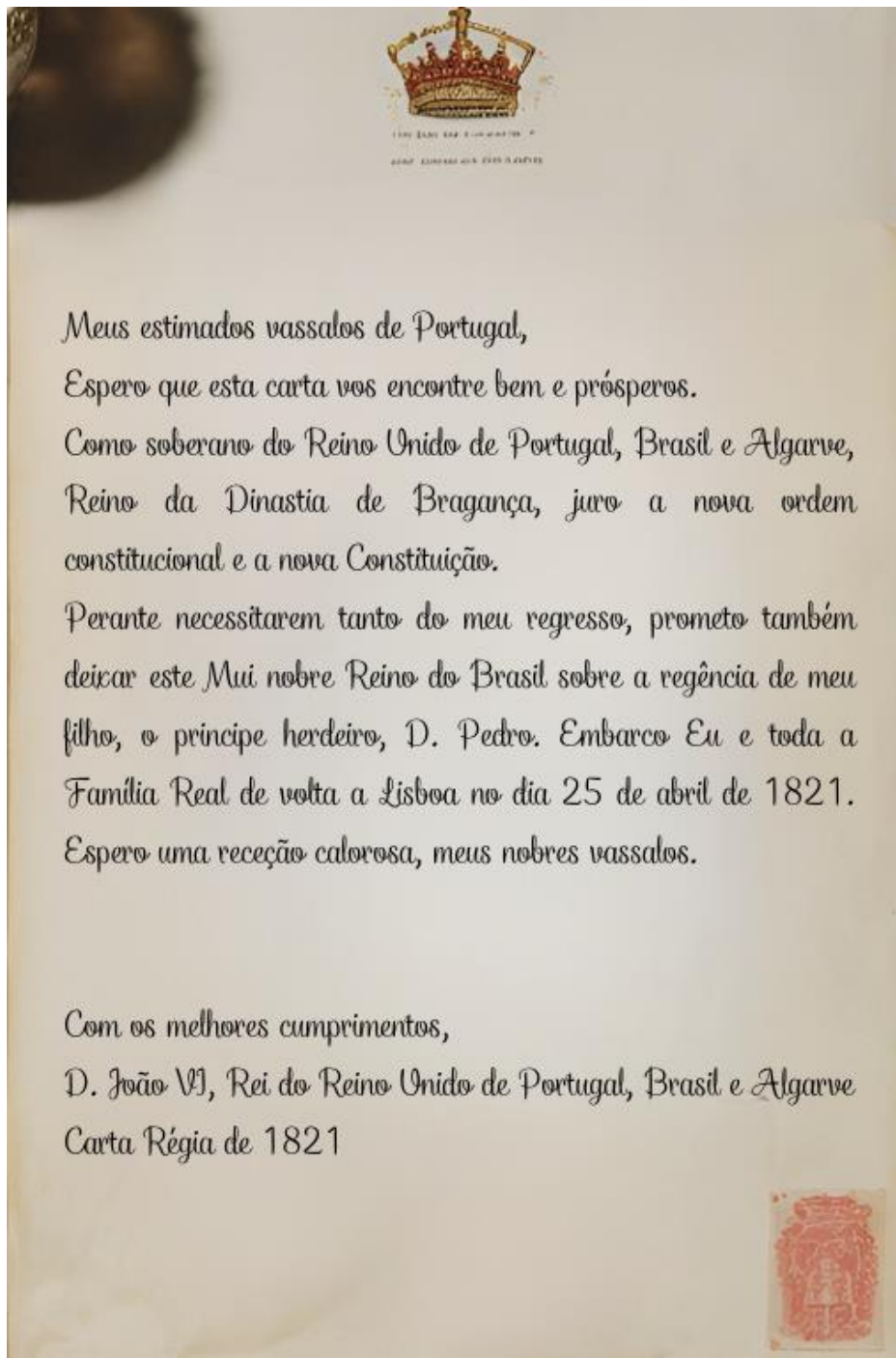
Com os melhores cumprimentos,

D. João VI, Rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve

Carta Régia de 1816



Anexo AB – Carta de D. João VI a anunciar o seu retorno a Portugal



Anexo AC – Atividade II: História, Passado, Presente e o Futuro

	Escola Básica	
	6º ano	
Nome: _____		Data: _____
Responde às seguintes questões de forma honesta e de acordo com as tuas opiniões.		
1. Completa as frases.		
História é... _____ _____		
Geografia é... _____ _____		
Em História e Geografia de Portugal é importante aprender sobre o passado porque... _____ _____		
Em História e Geografia de Portugal é importante aprender sobre os tempos presentes porque... _____ _____		
2. Responde à seguinte questão.		
Ao conhecermos o nosso passado e o nosso presente podemos pensar melhor sobre o que pode acontecer no futuro?		
Sim <input type="checkbox"/>		
Não <input type="checkbox"/>		
Porquê? _____ _____		

Anexo AD – Atividade III: O Ser Cidadão

	Escola Básica	
	6º ano	
Nome: _____		Data: _____
<p>Responde às seguintes questões de forma honesta e de acordo com as tuas opiniões.</p>		
<p>1. Completa a frase.</p>		
Eu ser cidadão é... _____		
<p>2. Existem várias competências que um cidadão deve ter. Rodeia as três que pensas serem as que melhor te caracterizam:</p>		
Respeitar os outros na escola e na turma		
Ter um papel ativo na escola e turma e ser solidário		
Ter capacidade de analisar as situações que me colocam		
Comunicar e argumentar as minhas opiniões		
Cooperar com os outros na escola e na turma		
Ser empático com os outros		
Resolver conflitos na escola e na turma		
Aprender de forma autónoma		
<p>3. Aprender História e Geografia de Portugal ajuda-te a seres um melhor cidadão?</p>		
Sim <input type="checkbox"/>		
Não <input type="checkbox"/>		
Porquê?		

Anexo AE – Atividade IX: Balanço Final

Atividade IX - Balanço Final

Tu realizaste três atividades em que tiveste de dar a tua opinião acerca de situações da História e Geografia de Portugal (HGP) e oferecer soluções para as mesmas.

- Revolução Francesa (Estiveste no lugar de um camponês ou do Rei)
 - Retirada da Família Real (Estiveste no lugar do povo português)
 - Revolução Liberal (Estiveste no lugar de um grupo de burgueses e preparaste a revolução)
-

Atividade IX - Balanço Final

Tu realizaste cinco atividades em que tiveste de dar a tua opinião acerca de situações da História e Geografia de Portugal (HGP) e oferecer soluções para as mesmas.

- Revolução Francesa (Estiveste no lugar de um camponês ou do Rei)
 - Retirada da Família Real (Estiveste no lugar do povo português)
 - Revolução Liberal (Estiveste no lugar de um grupo de burgueses e preparaste a revolução)
 - Carta a D. João VI (Estiveste no lugar do povo português e deste a tua opinião em relação à estadia prolongada do Rei no Brasil)
 - Dilema de D. Pedro (Estiveste no lugar de D. Pedro e tiveste de optar por Portugal ou pelo Brasil)
-

1. Coloca um V nas frases que melhor classifiquem como te sentes após a realização destas atividades: *

- Sinto-me mais capaz de analisar as situações da História de Portugal que me colocaram
- Sinto-me mais capaz de apresentar argumentos para as minhas opiniões
- Sinto-me mais capaz de me colocar no lugar das pessoas presentes nas situações estudadas
- Sinto-me mais capaz para pensar de forma mais aprofundada sobre situações do passado e do presente
- Sinto-me mais capaz de prever soluções para determinadas situações do presente a partir do conhecim...

2. Senti que o meu ponto de vista foi valorizado nestas atividades? *

2.1.

- Sim
- Não

2.2. Isso deixou-me mais motivado para aprender História e Geografia de Portugal? Porquê? *

Texto de resposta longa

3. Nas aulas de HGP tiveste de te colocar no papel de vários grupos sociais para pensar em possíveis soluções para os desafios enfrentados. *

Sabendo que vais ter de tomar decisões na tua vida que vão influenciar o futuro do teu país, explica de que modo é que estas atividades te prepararam para participar nessas decisões.

Texto de resposta longa
