



ID 29

Mobilização da consciência e evidência histórica através da metodologia de trabalho por projeto. Concepções de crianças do 6.º ano de escolaridade.

Joana Lopes¹, Luís Mota²

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, joanarlopes@gmail.com

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra, mudamseostempos@gmail.com

Resumo

Este estudo procura analisar de que forma a aquisição de consciência e de evidência histórica, por parte das crianças, pode ser potenciada pela aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto. Projeto de investigação-ação desenvolvido em 2021, em contexto de estágio curricular, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Centra-se no domínio dos conceitos de segunda ordem, envolvendo a estratégia educativa de Metodologia de Trabalho por Projeto, relativamente a conteúdos referentes ao Estado Novo. Visava promover a mobilização de consciência e evidência histórica, averiguar o desenvolvimento de consciência histórica mediante a estratégia educativa aplicada e analisar a importância do trabalho por projeto para desenvolver competências essenciais à apreensão de conceitos de segunda ordem. Investigação de natureza qualitativa, com recurso a observação e inquéritos por questionário, sendo os dados submetidos a análise de conteúdo. Registam-se diferentes níveis de aproveitamento e interesse nas temáticas exploradas, o desenvolvimento de competências históricas e a mobilização de conceitos de segunda-ordem subjacentes às tarefas propostas, identificando-se obstáculos na intervenção e na análise do conteúdo recolhido.

Palavras-Chave: Consciência Histórica; Evidência Histórica; Metodologia de Trabalho por Projeto; 2.º Ciclo do Ensino Básico; História e Geografia de Portugal.

Consciousness mobilization and historical evidence through project-based work methodology.

Conceptions of 6th-grade students.

Resume

This study seeks to analyze how the acquisition of historical awareness and historical evidence by children can be enhanced by applying Project Work Methodology. Research-action project developed in 2021, in the context of a curricular internship, carried out within the scope of the master's degree in teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It focuses on mastering second-order concepts, involving the educational strategy of Project Work Methodology, in relation to content related to the Estado Novo. It aimed to promote the mobilization of awareness and historical evidence, verify the development of historical awareness through the educational strategy applied and analyze the importance of project work to develop essential skills for the apprehension of second-order concepts. Qualitative research, using observation and questionnaire surveys, with data submitted to content analysis. There are different levels of use and



interest in the themes explored, the development of historical skills and the mobilization of second-order concepts underlying the proposed tasks, identifying obstacles in the intervention and analysis of the collected content.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Evidence; Project Work Methodology; 2nd Cycle of Basic Education; History and Geography of Portugal.

1. Introdução

O presente estudo resulta de uma investigação realizada numa escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, durante o estágio de natureza curricular, realizado no contexto da unidade curricular de Prática Educativa II que visava a iniciação à prática profissional, no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do estágio surgiu a oportunidade de analisar como é que as crianças apreendiam e mobilizavam os conceitos de segunda-ordem consciência histórica e evidência histórica. Esta hipótese despertou interesse pela possibilidade de compreender de que forma a Metodologia de Trabalho por Projeto poderia influenciar esta perceção das noções históricas por parte dos/as alunos/as. A intenção durante todo o processo foi motivar, de uma forma ou de outra, as crianças a envolverem-se nos conteúdos abordados. A investigação desenvolvida pelas crianças obrigou a uma pesquisa cuidada e acompanhada por parte da professora que procurou guiá-las nas circunstâncias em que as dificuldades surgiram. Aprender a investigar implica que se participe em experiências que despertem interesse e que possibilitem formular questões relativas ao conhecimento que se tem sobre determinado assunto, levando inevitavelmente ao processo de descoberta do desconhecido: perguntar, pesquisar, comprovar e retirar conclusões (Pozuelos, 2007).

2. Enquadramento teórico

O presente estudo tem, para além da premissa teórica sobre a natureza do conhecimento histórico, como propósito metodológico a análise das ideias que os alunos “manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas” (Barca, 2001, 13), investindo na “interpretação da teoria e práticas do ensino da História” (Barca, 2012, 37).

Nesta perspetiva as ideias de segunda ordem assumem grande relevância para a disciplina de História, pela influência no sentido da aquisição, pelo/a aluno/a, da compreensão da organização do conhecimento histórico e dos conhecimentos substantivos,



“instrumentalizando-os para a efetiva apropriação de saberes e reelaboração desses saberes, cuja apreensão e usos extrapolariam o universo escolar” (Aguir, 2013 p. 156).

Considerando estudos focados na análise de narrativas feitas por jovens acerca do passado, compreendemos a clara complexidade em distinguir o conceito de consciência histórica e a necessidade de sentido de identidade pessoal (Barca, 2007a). Segundo Veríssimo (2012), consciência histórica centra-se na capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos indivíduos, sem que se menosprezem os valores e a dimensão ética inerente aos acontecimentos que decorrem num particular ambiente social e cultural. Esta noção constrói-se quando refletimos sobre a própria vida e acerca da sua posição no processo temporal de existência, possibilitando o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento na capacidade de aprendizagem da História. Na análise da consciência histórica, proposta por Rüsen, e salientada por Barca (2014), a questão da formação de consciência histórica ganhou relevância pela “necessidade de fazer da História um saber estruturante para os jovens, usável (versus saber inerte), para uma melhor orientação temporal na vida pessoal e social” (p. 88).

A consciência histórica apresenta duas funções essenciais para a experiência histórica: orientação temporal na vida e identidade histórica. Segundo Pinto (2011, p.31), essas funções são realizadas de quatro formas diferentes: 1.º afirmação de orientações estabelecidas; 2.º regularidade de padrões culturais e de vida; 3.º negação; 4.º transformação de padrões de orientação. Na perspectiva de Rüsen (2004), as tipologias de consciência histórica podem sintetizar-se em quatro tipos: tradicional, exemplar, crítico e ontogenético. No primeiro caso, está relacionado com as tradições que se identificam como elementos essenciais à orientação na vida prática e a sua negação conduz a uma sensação de total desorientação, pois são estas que nos lembram as origens e a repetição de obrigações que remetem a acontecimentos passados que demonstram a validade e a obrigatoriedade dos sistemas de valores. Já a consciência de tipo exemplar diz respeito às experiências do passado através de casos que representam um conjunto de regras de mudança temporal e de conduta humana, válido para todos os tempos. Relativamente ao tipo crítico, este refere-se aos argumentos históricos que são formulados por demarcação, dizendo ‘não’ a orientações temporais pré-definidas para a nossa vida, abrindo caminho à constituição de uma identidade através da negação. Por último, a consciência de tipo ontogenético tem que ver com a mudança, sendo esta vista como a essência e aquilo que dá sentido à História. Este modo de pensamento histórico vê a vida social em toda a complexidade da sua temporalidade.



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

As inferências são a chave da investigação em História e a evidência está estritamente relacionada com as ilações que se retiram de um passado que é reconhecido através da análise de fontes que possibilitam tornar o não observável, após a sua interpretação, em observável. Nesta perspectiva considera-se relevante convocar os três tipos de inferência distinguidos por Van der Dussen (1991), a dedutiva, a indutiva e a hipotética ou abdutiva. As inferências dedutivas são as que são elaboradas através da análise e interpretação de determinada fonte histórica. No que concerne às inferências indutivas, realizam-se através da percepção da existência do fenómeno, tal como observado em casos similares já estudados. Finalmente, as inferências hipotéticas ou abdutivas pressupõem a existência de algo diferente do que é diretamente observado, muitas vezes impossível de se observar diretamente. Este tipo de raciocínio é geralmente praticado por historiadores quando fazem afirmações do passado respaldadas em inferências sobre fontes históricas.

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

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



Com este pressuposto, o trabalho por projeto conduz à mobilização destes conceitos por constituir uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do/a aluno/a. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. O trabalho por projeto mantém o foco na colaboração e cooperação entre colegas e professores. Pozuelos ressalta que:

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

Neste sentido, a proximidade entre aluno-professor é privilegiada, procurando alcançar uma educação que prepare para a vida, sendo o papel do professor dinamizar o processo educativo e do/a aluno/a participar na construção do conhecimento, valorizando-se globalmente o ambiente de aprendizagem (Silva, 2018).

O trabalho de projeto passa por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação, globalização e avaliação final (Leite, Malpique e Santos, 1989). Esta metodologia depende de um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos com vista a atingir os objetivos do projeto. Numa fase preliminar, em que se define o estudo a desenvolver, recolhem-se e ponderam-se as informações de interesse sobre o assunto do projeto e se estabelece a comunicação com entidades relevantes, para discutir e culminar na decisão de fazer, ou não, nascer o projeto. Passando esta etapa, deve planear-se, com base em informações anteriormente recolhidas, a estratégia da investigação, definindo-se as linhas de ação, identificando-se os recursos e calendarizando-se as tarefas. Num último momento, são executadas as ações definidas no plano de projeto, o que implica a mobilização atempada dos recursos humanos e materiais e o acompanhamento das ações por parte da gestão do projeto. Caso existam desvios ao planeado, deverão ser estudadas e colocadas em prática medidas de recuperação, de tal modo que os objetivos do projeto não resultem comprometidos (Mateus, 2011).

A intenção de introduzir esta metodologia no estudo respalda-se, principalmente, na possibilidade de poder redefinir o espaço de aprendizagem a fim de formar crianças ativas, reflexivas, atuantes e participantes, valorizando, por sua vez, a sua participação e a do professor



no processo de ensino-aprendizagem (Cordeiro, 2004). Os/As alunos/as que construíram projetos baseados em problematizações foram envolvidos no processo de investigação na medida em que tiveram de pesquisar, registar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver a questão primordial com o intuito de se tornarem os protagonistas da construção do seu próprio conhecimento.

Nesta perspetiva “a participação em projetos promove competências como: o pensamento crítico e divergente, a busca de soluções, o tratamento de problemas reais, o rastreamento e gerenciamento de informações, a negociação de significados, a participação em equipa, a autoavaliação ou a apresentação de resultados com diferentes formatos e linguagens, implicando colocar em funcionamento estratégias cognitivas complexas, nomeadamente, planejar, consultar, deliberar, concluir, informar, envolvendo a reflexão e a ação no sentido de encontrar respostas integradas e fundamentadas para os problemas.” (Mota, 2024).

3. Metodologia de investigação

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

As técnicas de recolha de dados que se mobilizaram foram a observação e o inquérito por questionário para analisar como é que as crianças apreendem conceitos de segunda-ordem – consciência histórica (apêndice 2) e evidência histórica. Neste caso recorreu-se à observação direta ou participante, distinguindo-se pelo facto de a investigadora constituir o principal instrumento de recolha de dados (Pinto, 2011). Relativamente ao instrumento de recolha de dados mobilizou-se o questionário, este possuía itens de formato aberto, onde a criança seria livre para dar a resposta que considerasse mais adequada. Contrariamente ao que acontece nos testes, os questionários não são utilizados para avaliar as crianças, mas sim para conhecê-los quanto às variáveis de interesse para o investigador e para a investigação (Lima, 2007). O conjunto de questões que compõem o questionário podem ser distribuídas em três tópicos distintos, de acordo com o seu objetivo: a História como saber, a História na escola e na vida quotidiana e a História de Portugal.

Para o efeito de análise dos dados recolhidos, optou-se por, numa primeira fase, organizar todas as respostas atribuídas aos questionários de primeira e segunda volta



recorrendo a um ficheiro Excel. Este tratamento permitiu avançar na análise do conteúdo recorrendo às informações necessárias já detalhadas e sucintas, possibilitando um melhor tratamento das mesmas. Para a categorização dos dados, que possibilitou o tratamento das respostas fornecidas, o estudo sustentou-se num tipo de procedimento aberto onde este sistema de categorias foi puramente induzido através da análise, ainda que subordinado à base teórica definida anteriormente (Amado, 2013).

De modo a realizar a análise de conteúdo dos questionários, procedeu-se a uma categorização que diz respeito a uma codificação das respostas em diversas categorias que podem ser decifradas tanto no modo narrativo, como reduzidas a tabelas ou quadros. Pretende-se, desta maneira, reduzir a informação com o intuito de a identificar e codificar em unidades de análise (Esteves, 2008). A categorização da informação recolhida através dos questionários permitiu adquirir um novo agrupamento de dados que possibilita conhecer outras opiniões que até então não eram evidenciadas. Este é um processo que implicou bastante atenção e sucessivas revisões, pois durante a organização dos dados poderão surgir novas questões que implicarão a reanálise do processo de construção do modelo de análise e de observação ação.

O estudo decorreu durante o estágio curricular realizado numa escola básica de 2.º e 3.º ciclo. O trabalho pedagógico desenvolvido decorreu com uma turma do 6.º ano na área disciplinar de História e Geografia Portugal, constituída por vinte e seis alunos/as, dezasseis rapazes e dez raparigas, cuja média de idades se situava entre os 11 e os 12 anos de idade. No conjunto apenas dois alunos beneficiavam de medidas de apoio à inclusão.

4. Planificação da Intervenção

As planificações das intervenções construídas para a dinamização das sessões realizadas no âmbito do estágio curricular tiveram por base a consulta e mobilização dos documentos oficiais, entre eles o programa, as metas curriculares e as aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal. Os conteúdos incluem-se no domínio “Anos de ditadura”, englobando enquanto subdomínios *O golpe militar em 28 de Maio, Salazar e o Estado Novo* e *A Guerra Colonial*. No segundo subtópico destacam-se as seguintes temáticas: *As políticas de obras públicas; As restrições às liberdades* e *A oposição ao Estado Novo* (Ministério da Educação, 2021).

Releva-se como opção pedagógica, a metodologia de trabalho por projeto. A escolha metodológica influenciou o tempo despendido para a realização das tarefas por se tratar de atividades que dependem de trabalho autónomo realizado pelas crianças. Apesar de os



conteúdos lecionados serem relativos ao Estado Novo, a metodologia permitiu que estas noções fossem exploradas recorrendo a estratégias e recursos diferentes.

Através da mobilização desta metodologia foi possível constatar e ultrapassar todas as etapas previstas e elencadas anteriormente no enquadramento teórico. Sendo esta uma abordagem pedagógica que valoriza mais o papel do/a aluno/a enquanto ator no desenvolvimento de conhecimentos e das aprendizagens, construíram-se vários instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, pré e pós intervenção) e utilizaram-se documentos auxiliares na construção dos projetos desenvolvidos pelos grupos, entre eles:

- *Contrato de trabalho*, onde constava a pergunta de partida, perguntas-chave e a data para entrega do produto final;

- *Organograma dos recursos a mobilizar e tarefas a realizar pelos elementos do grupo*, para uma melhor gestão do tempo e materiais;

- *Tabela de registo da informação recolhida*, onde puderam organizar os conceitos e conhecimentos que iam reunindo;

- *Tabela de seleção da informação recolhida*, pois tiveram de realizar uma 'triagem' daquilo que iriam incluir no projeto para apresentar à turma, preferencialmente de forma clara e sucinta;

- *Organograma de preparação da comunicação à turma*, em que organizaram as informações a apresentar, selecionando as informações que iriam ser analisadas por cada elemento do grupo.

A estratégia mobilizada está estritamente relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber onde se verifica a necessidade de um plano de ação que tem como objetivo a existência de um momento de reflexão em grupo para planear o processo de pesquisa. Não obstante o facto de nos encontrarmos em período pandémico no momento da intervenção, foi possível realizar atividades. O uso de recursos como *tablets*, computadores e livros pertencentes à biblioteca escolar e à biblioteca municipal, para que os grupos pudessem desenvolver o seu projeto, impactou e condicionou o tempo previsto para a realização da intervenção, ressaltando assim a necessidade de possuir um plano que fosse flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e calendários.

O projeto desenrolou-se ao longo de 9 sessões, perfazendo um total de 13 tempos letivos. A tabela seguinte (figura 1) pretende apresentar as sessões de intervenção pedagógica dinamizadas com a turma, considerando as três fases de ação - inicial, intervenção e final -, as datas, a temática da aula, a duração, os conteúdos explorados e a dinâmica adotada pela turma



no desenvolvimento das atividades da aula, tendo recorrido igualmente ao trabalho individual e ao trabalho em pequeno grupo.

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

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

5. Apresentação e análise dos resultados

Procedendo à apresentação e discussão dos dados que foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2005), apresenta-se o mapa concetual elaborado a partir de categorias e de subcategorias pré-definidas com suporte na literatura, posteriormente, com auxílio da matriz de redução de dados, evidencia-se a análise categoria a categoria. A análise dos dados teve por base um conjunto de categorias e subcategorias que compõem o mapa concetual (figura 2).

Figura 2 - Mapa concetual

Categorias	Subcategorias
Consciência histórica	Tipo tradicional
	Tipo exemplar
	Tipo crítico
	Tipo ontogenético
Evidência histórica	Inferência dedutiva
	Inferência indutiva
	Inferência hipotética ou abductiva

Fonte: Elaboração própria (Rüsen, 2007; Veríssimo, 2012; Pinto, 2011)

Nesta primeira fase apresentam-se dois recortes da matriz de redução de dados acompanhados, respetivamente, da explicação e análise do conteúdo relativa às respostas dos/das alunos/as aos questionários, na primeira e segunda volta.



Figura 3 - Recorte da categoria “Consciência histórica” (primeira volta)¹

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) falamos do passado, de como foi o nosso país e da nossa cidade (...) (1A-1) (...) quando estudamos história ficamos a conhecer mais e melhor aquilo que nos rodeia (...) (3A-1) (...) aprendemos o que aconteceu no passado (...) (4A-1)	11
	Tipo exemplar	(...) devemos conhecer o passado para saber reagir a uma coisa parecida no futuro (...) (2A-1) (...) porque ficamos a saber do passado e do futuro (...) (5A-1) (...) porque a história é para a vida toda (...) (9A-1) (...) ficamos a saber como antigamente se governava Portugal e não escolher o mesmo (...) (10A-1)	5
	Tipo crítico	(...) aprendemos a ler gráficos, mapas e documentos sobre Portugal (...) (14A-1)	1

Fonte: Elaboração própria

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

Relativamente ao tipo exemplar de consciência histórica, apurou-se que as crianças mencionaram a relevância de entenderem e estudarem o passado para poderem agir em conformidade no futuro, aprendendo com possíveis erros e lições que se possam recolher. Das

¹ Em razão de espaço selecionaram-se, em cada quadro, duas a três respostas por subcategoria. O quadro completo encontra-se disponível em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/DIGITAL/JOANA_LOPES.pdf



5 respostas obtidas, denota-se a compreensão do futuro enquanto concepção dependente dos acontecimentos históricos passados, destacando-se as respostas 2A-1, onde o sujeito afirma que “devemos conhecer o passado para saber reagir a uma coisa parecida no futuro”, a 5A-1 que considera a História importante “porque ficamos a saber do passado e do futuro” e a 16A-1, onde o/a aluno/a afirma que necessitamos de aprender História “para podermos mudar o futuro”. As restantes duas respostas indicam a necessidade de compreender a História por esta ser uma constante e poder ajudar nas escolhas realizadas no presente e no futuro.

Realce-se, ainda, uma resposta, do/a aluno/a n.º 14, que assume que “aprendemos a ler gráficos, mapas e documentos sobre Portugal”, que se pode considerar consciência de tipo crítico, visto que a criança refere a necessidade de estudar História para que consiga aprender a analisar e interpretar documentos e recursos diversos. No entanto, por se tratar de um tipo de consciência complexo que exige algum desenvolvimento intelectual, pode ser ambíguo compreender esta única resposta como um argumento formado por demarcação.

Após a intervenção pedagógica, recolheram-se respostas das crianças, considerando os seus propósitos e as estratégias implementadas (figura 4).

Figura 4 - Recorte da categoria “Consciência histórica” (segunda volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Consciência histórica	Tipo tradicional	(...) para compreendermos a História de Portugal (...) (4B-1) (...) é importante sabermos o que decorreu no passado (...) (6B-1) (...) assim eu sei o que tinha acontecido mesmo antes de nascer (...) (7B-1)	5
	Tipo exemplar	(...) considero importante para ficarmos a saber o passado do nosso país e o que aconteceu (...) (1B- 1) (...) os acontecimentos do passado podem repetir-se no futuro (...) (2B-1) (...) ao aprender História ficamos a conhecer o presente e o passado do nosso país e do mundo (...) (3B-1)	9
	Tipo crítico	(...) porque a História vai fazendo parte da vida e vamos descobrindo novos factos de antigamente (...) (12B-1) (...) pelo facto de aprendermos como era antigamente e revermos os erros do nosso passado (...) (15B-1)	2

Fonte: Elaboração própria



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

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

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

Ao nível das respostas enquadradas na subcategoria consciência crítica, também se pode verificar um aumento do número de respostas, para um total de 2, ainda assim, um acréscimo de 50%, que devem ser escrutinadas para compreensão das opções das crianças. Na resposta 12B-1, que numa primeira volta se encontrava enquadrada num tipo tradicional de consciência (“fico a saber mais coisas do passado”), regista-se uma evolução na consciência



histórica - “porque a História vai fazendo parte da vida e vamos descobrindo novos factos de antigamente”. Considerando que numa primeira instância o/a aluno/a apenas encara a disciplina como meio de conhecer o passado, pode destacar-se o desenvolvimento da percepção da mesma sobre a forma como a História depende das alterações verificadas no presente comparativamente ao passado (Rüsen, 2007) e da necessidade que exprime em refutar os dados recolhidos ao longo do tempo, sendo que estes podem reformular a visão dos acontecimentos. A outra resposta enquadrada no tipo crítico, 15B-1, situava-se, de igual modo, no tipo tradicional de consciência, sendo que evoluiu para uma visão mais complexa do entendimento da História - “pelo facto de aprendermos como era antigamente e revermos os erros do nosso passado”. Revela-se, através da análise da resposta num segundo momento, que se desenvolveu a capacidade de questionar e lembrar os erros na intenção de evitar e ponderar certas atitudes adotadas.

Em última instância, apresenta-se, agora, a categoria evidência histórica (figura 5) procurando destacar a evolução visível, na sua mobilização pelas crianças, a partir dos recortes da matriz de redução de dados.

Figura 5 - Recorte da categoria “Evidência histórica” (primeira volta)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família (1A-6; 2A-6; 5A-6; 6A-6; 12A-6; 18A-6) (...) na mesa estão símbolos religiosos que representa o valor de Deus e na janela está a bandeira que simboliza a Pátria (...) (3A-6); (...) Deus, Pátria e Família que se pode ver no móvel ao pé da porta que tem uma cruz e na família que está toda junta (...) (4A-6)	33
	Inferência indutiva	(...) podiam dar origem a manifestações contra Salazar (...) (3A-8.1) (...) não mostrar a fragilidade da ditadura (...) (2A-8.1) (...) foi uma ditadura que levou ao enfraquecimento do país (...) (3A-10)	3

Fonte: Elaboração própria

No conjunto de questões que pretendiam apurar a forma como os/as alunos/as mobilizavam a evidência histórica, denota-se que 33 respostas recorrem à utilização de inferências dedutivas, isto é, retiraram ilações da análise e interpretação de documentos (Van



der Dussen, 1991). A intenção, nas diferentes perguntas, focava-se na observação e exploração de documentos que poderiam auxiliar na resposta elaborada pelas crianças. Pode confirmar-se esta situação ao verificar o número de alunos/as que responderam, às questões “Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo”; “Qual a organização representada na imagem? No que consistia?”; e “Durante os anos 60, que acontecimento marcou a História de Portugal pela sua violência? Descreve-o.”, referindo, tão somente, os aspetos diretamente observados como, por exemplo, a identificação dos valores do regime salazarista - Deus, Pátria e Família -, produzida em oito respostas, ou o reconhecimento da Mocidade Portuguesa Feminina e da guerra colonial, em doze. De realçar, igualmente, as observações realizadas por alguns/mas alunos/as que procuraram detalhar o que estava apresentado no documento, como nos casos 13A-6 e 14A-6 em que escreveram, respetivamente, que os valores do Estado Novo seriam “as mulheres tratavam da casa e os homens trabalhavam no campo” e, noutra perspetiva, “uma família em que os pais e os filhos se ajudam uns aos outros”. Num outro plano, a resposta à questão “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?” constata-se uma análise mais pormenorizada da fonte apresentada, tal nota-se em 6A-8.1 (“poderia haver consequências”), 9A-8.1 (“cortaram o que não era necessário”) e 13A-8.1 (“o governo de Salazar não gostava de Humberto Delgado”), em que os/as alunos/as procuraram decifrar o excerto sobre uma notícia censurada da campanha eleitoral de 58/59.

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

Relativamente à segunda volta de aplicação do inquérito por questionário, apresenta-se, agora, o respetivo recorte da matriz de redução de dados (figura 6).



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

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Quantidade
Evidência histórica	Inferência dedutiva	Deus, Pátria e Família (1B-6; 2B-6; 4B-6; 7B-6; 8B-6; 9B-6; 10B-6; 12B-6; 13B-6; 18B-6) (... os principais valores são Deus, Pátria e Família. Na entrada temos um altar que simboliza Deus, na janela uma bandeira de Portugal que significa a Pátria e as pessoas da imagem simbolizam a Família (...)) (3B-6) (... Pátria, Família e Deus. A pátria na bandeira de Portugal. Deus na cruz em cima do altar. A família porque se veem as pessoas (...)) (5B-6)	50
	Inferência indutiva	(...) Mocidade Portuguesa Feminina era um mecanismo para fazer propaganda entre os jovens dos 7 aos 14 anos (2B-7) (...) Mocidade Portuguesa Feminina era um mecanismo de propaganda a Salazar constituído por mulheres e jovens. Era obrigatório eu as jovens dos sete aos catorze anos integrassem. (3B-7) (...) Mocidade Portuguesa Feminina que era obrigatória a partir dos 7 anos. (12B-7)	20

Fonte: Elaboração própria

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



partidos fascistas.”) e 6B-10 (“os portugueses baseavam-se no partido de Mussolini que também era fascista.”) em que se verifica o recurso a inferência produzidas a partir do documento anexado à pergunta.

Comparativamente ao primeiro questionário, o acréscimo de respostas que revelam a mobilização de inferências indutivas permite constatar um claro desenvolvimento do pensamento e compreensão das crianças sobre os temas em questão. A criança n.º 2 e n.º 15, que não conseguiram responder na primeira volta à 7.ª questão, tiveram a atenção, na segunda volta do questionário, de referir aquilo que teriam apreendido, respondendo, respetivamente, que a Mocidade Portuguesa Feminina “era um mecanismo para fazer propaganda entre os jovens dos 7 aos 14 anos” (2B-7) e tinha como propósito “divulgar informações e eram obrigadas a participar” (15B-7). Nas respostas à questão seguinte, “Por que razão foi censurada a imagem apresentada?”, os/as alunos/as n.º 1 e n.º 10 que também não teriam respondido anteriormente, identificaram que a notícia apresentada teria sido censurada “porque não queriam que se soubesse que as eleições não eram livres” (1B-8.1) e porque “fazia parecer que Humberto Delgado era uma boa escolha” (10B-8.1), sendo perceptível o raciocínio praticado pelas crianças para a justificação do acontecimento evidenciado. Por fim, e tal como verificado através do aumento do número de respostas com utilização de inferências indutivas, a manifestação de compreensão da questão “Analisa a imagem utilizando os teus conhecimentos relativamente ao Estado Novo (1926-1974).” também foi significativa nesta subcategoria. Nota-se na resposta 3B-10 - “(...) o Estado Novo durou desde 1926 até 1974 e foi um regime autoritário e repressivo (...) Salazar utilizava a frase “Tudo pela Nação, nada contra a Nação” que significava na verdade, tudo por Salazar e nada contra Salazar.” - a manifestação de consciência e compreensão não só do documento como do conteúdo explorado durante as sessões. A verificação do aumento de respostas nesta subcategoria vem frisar a importância de permitir e orientar a criança na pesquisa e construção de questões que a podem levar à análise da relação entre diferentes épocas (Pinto, 2011).

Considerações Finais

O propósito deste estudo centrou-se na análise da forma de aquisição de consciência e de evidência histórica, por parte das crianças, podendo esta ser potenciada pela aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto. A investigação incidiu sobre os conceitos de segunda ordem - consciência histórica e evidência histórica – e, através da estratégia mobilizada, foi



possível concluir que a metodologia aplicada para a apreensão e mobilização das noções exploradas.

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

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

Considerando as respostas aos questionários (primeira e segunda volta) relativamente à categoria de consciência histórica, foi possível verificar que as crianças passaram a sentir necessidade de orientação relativamente à interpretação do passado e, por isso, o pensar historicamente passou a tornar-se um fenómeno quotidiano que foi fomentado durante as sessões (Rüsen, 2007). Esta situação refletiu-se no aumento de respostas que aludiam a experiências do passado (tipo exemplar) e que apresentavam argumentos históricos que poderão levar à constituição de uma identidade pela negação (tipo crítico). O papel do/a professor/a tem uma grande influência nesta consciencialização relativamente aos acontecimentos históricos enunciados tanto dentro como fora da sala de aula, no entanto, por se adotar uma estratégia focada no trabalho autónomo com dinâmica de grupo, a recetividade



e o relacionamento das crianças pode influenciar a compreensão dos conteúdos, sendo importante, por isso, a orientação do/a docente. Importa notar que nenhuma resposta se enquadrou no tipo genético por estar associado ao desenvolvimento intelectual humano que, só de forma progressiva, evolui no sentido de capacidades mais complexas que permitam a compreensão e utilização deste tipo de percepção (Moreira, 2018).

Relativamente à mobilização de evidência histórica, pode compreender-se que foi a categoria que mais alterações sofreu no aumento de respostas comparando os dois questionários aplicados. O facto de haver diversas questões que permitiam a análise de fontes históricas influenciou estes resultados que demonstram um claro desenvolvimento da apropriação e utilização de inferências para a compreensão e exploração dos conteúdos. Sendo este acréscimo transversal às duas primeiras subcategorias, compreende-se que a evidência possui uma relação direta com as ilações que se retiram de um passado que é reconhecido através da análise de fontes no presente que possibilitam tornar o não-observável, observável após a sua interpretação (Van der Dussen, 1991). Pela complexidade que transporta e a ser maioritariamente praticado por historiadores quando fazem afirmações do passado respaldadas em inferências sobre fontes históricas, a terceira subcategoria não abarcou qualquer resposta em nenhum dos questionários.

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

A metodologia de trabalho por projeto exigiu das crianças outra disponibilidade e predisposição por ser um trabalho que dependia maioritariamente de cada elemento, fazendo com que, conseqüentemente, se desenvolvessem competências relacionadas com a capacidade de pesquisa e seleção de informação pertinente, permitindo, assim, melhorar a percepção de evidências representadas em diversos vestígios históricos. De facto, por se tratar de uma estratégia que exige da parte dos grupos análise das pesquisas realizadas e implica alterações na pergunta de partida devido à vasta informação que pode ser encontrada (Dickinson, 1978), pode destacar-se um maior desenvolvimento da apreensão de evidências ao longo da realização dos trabalhos. Ainda se destaca a vantagem de que a turma usufruiu de recursos que possibilitaram a consolidação desta noção histórica, passando por um conjunto de livros selecionados em parceria com a bibliotecária escolar, bem como de um site construído exclusivamente para a pesquisa e da recolha de conteúdo pertinente para a elaboração dos trabalhos de grupo.



De facto, a metodologia de trabalho por projeto, apesar de requerer mais horas letivas, por funcionar maioritariamente em grupo, permite a aquisição de capacidades e competências ligadas ao trabalho colaborativo e cooperativo, entre colegas e com os professores. Sem embargo de se focar as preocupações pedagógicas nas crianças, ressalta-se o facto de o professor assumir um papel de orientador das pesquisas e dos projetos construídos, procurando criar um cenário de “aprendizagem cada vez mais autónoma” (Lopes, 2014, p.28) em que os alunos “são levados a criar e a construir o seu próprio conhecimento” (Lopes, 2014, p.28), assistindo-se a “uma perda de relevância do ensino diretivo” (Lopes, 2014, p.28). Por se criar um ambiente que favorece a comunicação, é possível desenvolver a análise crítica, produzir novos conhecimentos e procurar superar a passividade das crianças face aos temas debatidos (Lopes, 2012), o que promove, fundamentalmente, a otimização da competência narrativa.

A partir da investigação apresentada, surgem algumas possibilidades de diferentes estudos que poderiam ser idealizados e, quiçá, concretizados, tendo por base os resultados obtidos e o momento em que se ficou. Neste âmbito, seria pertinente estender o estudo para com o intuito de conseguir uma maior amostra, o que poderia facilitar a generalização dos dados recolhidos. Numa visão abrangente de todas as alternativas possíveis associadas à investigação desenvolvida, também é adequado considerar a adaptação dos instrumentos e recursos mobilizados de maneira a regular os meios conforme os processos.

A investigação-ação realizada torna-se benéfica por permitir a identificação das interpretações ideológicas defendidas e apresentadas no campo da História, abrindo caminho para a sua clarificação e oferecendo explicações teóricas que possibilitam a crítica consciente. Compreende-se, portanto, que metodologia de investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, 2009, p. 376).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, E. (2013). *O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf>
- Almeida, Leandro & Freire, Teresa. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios, 2003.



- Amado, João. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*, III(2), 13-21
- Barca, I. (2007a). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (2007b). Investigar em educação histórica: Da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*. (7), 53-66.
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a Educação Histórica: Uma busca de (Inter)Identidades. *Hist. R.*, 17(1), 37-51.
- Barca, I. (2014). Consciência histórica de jovens: Identidade, mudança em História e sentidos para vida. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 9(21), 86-107.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2011.
- Dickinson, A. K., Gard A., & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20). Heinemann.
- Esteves, Lúcia. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith. *Research methods in education*. Routledge, 1989.
- Cordeiro, F. M., & Luna, M. (2004). Pedagogia de projetos: Uma proposta de trabalho no ensinar e aprender. *Olha de Professor*. 7(2), 159-165. Sistema de informação científica redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470212>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Lima, M., Vieira, C. & Oliveira, A. (2007). *Metodologia da investigação Científica*. Universidade de Coimbra.
- Lopes, P. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. p. 28. Repositório UL. <http://hdl.handle.net/10451/17856>
- Lopes, T. (2012). *Aula expositiva dialogada e aula simulada: Comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem*. [Master's thesis, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital USP. DOI: 10.11606/D.7.2012.tde-16052012-104658
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*. 3(2), 3-16.
- Moreira, A. I. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. [Doctoral dissertation, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva repositório institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/18036>



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

- Mota, L. (2024, fevereiro 1-4). *De Espanha, nem bom vento, nem bom casamento*. Reflexões em torno do contributo da(s) escola(s) em contexto(s) de fronteira(s) [Apresentação oral]. III CITER – Congresso Internacional Transversal de Estudios sobre la Raya, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://hdl.handle.net/1822/19745>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1st ed). Colección Colaboración Pedagógica.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.
- Silva, F., & Gou, L. (2018). Projetos de trabalho e a prática pedagógica na perspetiva histórico-crítico: Rumo À aprendizagem significativa. *Revista Multidebates* 2(2).
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Artmed.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Der Dussen, W. J. (1991). The historian and his evidence. In W. Van Der Dussen & L. Rubinoff (Eds.) *Objectivity, method, and point of view: essays in the Philosophy of History* (pp. 154-169). Leiden: E. J. Brill.
- Veríssimo, M. H. (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <http://hdl.handle.net/1822/28672>



APÊNDICES

Apêndice 1 - Cronograma de sessões dinamizadas com a turma

	Data	Nome da sessão	Duração	Conteúdos explorados	Dinâmica da turma
Fase Inicial	14 de maio	Resolução do inquérito por questionário (primeira volta)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI
Sessão 1	14 de maio	Escolha de temas de trabalho de grupo	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TI
Sessão 2	2 de junho	Preparação em grupo: Contrato de trabalho, pergunta de partida e perguntas chave	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
Sessão 3	4 de junho	Preparação das sessões: recursos e tarefas do grupo	90 min (2 aulas)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
Sessão 4	9 de junho	Construção dos trabalhos em grupo: registo da informação recolhida	45 min (1 aula)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
Sessão 5	11 de junho	Na Biblioteca Escolar: seleção da informação a apresentar e preparação da comunicação à turma	90 min (2 aulas)	Mecanismos de Repressão e Censura; Ensino Primário; António de Oliveira Salazar - biografia e governo; Guerra Colonial.	TG
Sessão 6	16 de junho	Apresentação de Trabalhos: Guerra Colonial	45 min (1 aula)	Colonialismo; Guerra Colonial; Guerra da Libertação	TG/TI



**I Encontro Nacional de Educação Básica:
Políticas, Desafios
e Práticas Transformadoras**

Sessão 7	18 de junho	Apresentação de trabalhos: Ensino primário no Estado Novo e Polícia Política	45 min (1 aula)	O ensino primário no Estado Novo; Mecanismos de repressão e opressão; Polícia política; Censura	TG/TI
Sessão 8	23 de junho	Apresentação de trabalhos: António de Oliveira Salazar	45 min (1 aula)	Biografia de António de Oliveira Salazar; Oposição ao regime	TG/TI
Sessão 9	25 de junho	Síntese esquemática e <i>quizz</i> : O Estado Novo	45 min (1 aula)	Marcelo Caetano; Queda de Salazar; o período do Estado Novo	TI
Fase Final	25 de junho	Resolução do inquérito por questionário (segunda volta)	45 min (1 aula)	História como disciplina; O Estado Novo	TI

Fonte: Elaboração própria

História e Geografia de Portugal - 6.º ano

Inquérito por questionário

Nome: _____

N.º: _____ Turma: _____

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

Apêndice 2 – Questão de resposta aberta para análise da apreensão de consciência histórica.



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



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

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

8.1. Por que razão foi censurada a imagem apresentada?

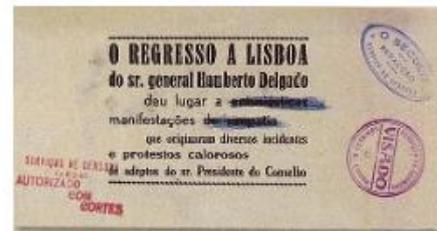


Figura 3: Notícia censurada do jornal *O Século* durante a campanha eleitoral para as eleições presidenciais de 1958/1959

6. Observa a imagem e identifica os símbolos que marcaram o Estado Novo.



Figura 1: “A Lição de Salazar”

Apêndice 3 – Questão de resposta aberta para análise da apreensão de evidência histórica.



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

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

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

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

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