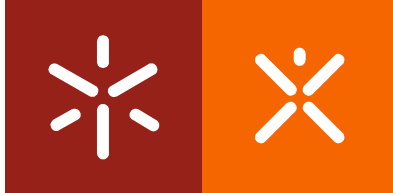




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Filipa Silva Vasconcelos

**A Política Colonial no Estado Novo – Visões
Multiperspetivadas. Um estudo com alunos
do 9ºano**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Márcia Filipa Silva Vasconcelos

**A Política Colonial no Estado Novo – Visões
Multiperspetivadas. Um estudo com alunos
do 9ºano**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de História no

3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

“Why do you want this so bad?
Because they said I couldn’t have it.”

Men of Honor, 2000

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”
Augusto Cury, *Pais brilhantes, Professores fascinantes*, 2003

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.”

José Saramago, *Viagem a Portugal*, 1981

Em memória do meu avô que partiu no decurso desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, Prof. Glória Solé pela seu encorajamento, auxílio, disponibilidade, dedicação e orientação. Sem si, este relatório não seria possível.

À minha mãe e ao meu pai, por acreditarem em mim. Por estarem sempre prontos a ajudar-me. Pelos sermões e os conselhos dados para eu não desistir. Mamã, o “Marcita estuda”, acabou por dar resultados ao fim destes anos todos.

Aos meus queridos irmãos, pelo carinho, pelas brincadeiras e por compreenderem as minhas ausências. Que eu seja um exemplo para vocês.

Às minhas amigas Adriana, Andreia, Bruna, Fátima, Lúcia. Obrigada por todos os momentos, pelas longas conversas e pelo apoio incondicional. Que os nossos caminhos continuem a cruzar-se até ao fim dos nossos dias.

Aos meus ricos alunos, que sempre irei recordar com carinho e amizade. A eles que são o ponto chave da minha formação e que sem a sua colaboração, esforço e empenho não seria possível realizar este relatório.

Por fim, a todos os que cruzaram o seu caminho com o meu e deixaram um pouco de si nesta minha jornada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O relatório de estágio provém do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), realizado no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

No sentido de desenvolvimento da vertente pedagógica e de investigação, procedeu-se a uma abordagem em torno da Política Colonial no Estado Novo, dando enfoque à multiplicidade de perspetivas e visões sobre esta problemática que não é consensual na historiografia portuguesa e ainda é um tema controverso e complicado. A implementação foi desenvolvida numa turma do 9º ano da Cidade de Braga.

Procura-se responder às seguintes questões de investigação: *Que tipos de ideias históricas atribuem os alunos à política colonial portuguesa no Estado Novo?; Que mecanismos intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?; Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações diferentes?; Em que medida operam os alunos com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?; Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?.*

Os dados foram coletados a partir de tarefas individuais, tais como questionários de ideias prévias/finais, fichas de trabalho e ficha de metacognição. Estes dados foram analisados de acordo com as técnicas da *Grounded Theory*. Permitem concluir que os alunos confiam e valorizam mais as fontes que são produzidas por testemunhas que tenham vivenciado um determinado acontecimento, do que aquelas que tenham sido produzidas anos mais tarde por historiadores. Reconhecem que a existência de diferentes explicações, advém dos diferentes pontos de vista dos autores das fontes. Uma percentagem pequena de alunos é capaz de reconhecer a provisoriedade da explicação histórica. Torna-se evidente a necessidade de trabalhar o conceito de multiperspetiva. A divergência de opiniões presentes na sociedade tem levado a uma constância conflitual. O ensino da História pode preparar os alunos para assumirem uma posição crítica, reflexiva e participativa na sociedade.

Palavras-chaves: Estado Novo; Evidência Histórica; Explicação Histórica; Multiperspetiva; Perspetiva Histórica.

ABSTRACT

The following report comes from the Supervised Pedagogical Intervention Project (PIPS), accomplished at Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, developed at the Institute of Education of Minho University. In order to develop the pedagogical and research aspects, an approach was taken around Colonial Politics in the *Estado Novo*, focusing on the multiplicity of perspectives and visions on this problem that is not consensual in Portuguese historiography and is still a controversial subject. The implementation was developed in a 9th grade class from Braga City.

The following research questions were answered: *What kind of historical ideas do students attribute to Portuguese colonial politics in the Estado Novo?; What mechanisms intervene in the multi-perspective historical explanation operated by students when they contact diverse sources alluding to this theme?; What criteria do students use to decide between possible different explanations?; How students operate with the notion of provisionality in historical explanation and when employing such notion, what meanings do they attribute to it?; What skills did they develop in multi-perspective comprehension from the proposed activities?.*

This data was collected from individual tasks, such as previous/ final idea questionnaires, worksheets and metacognition form. These data were analyzed according to Grounded Theory techniques. Allow us to conclude that students trust and value sources that are produced by witnesses who have experienced a particular event more than those that were produced years later by historians. They recognize that the existence of different explanations comes from the different points of view of the source authors. A small percentage of students were able to recognize the provisionality of the historical explanation.

The need to work on the concept of multi-perspective becomes evident. The divergence of opinions present in society has led to a conflicting constancy. History education can prepare students to take a critical, reflective and participatory position in society.

Keywords: *Estado Novo*; Historical evidence; Historical explanation; Multiperspective; Historical perspective.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS..... | ii |
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO..... | vii |
| ABSTRACT | viii |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | xi |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... | xii |
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTO | 15 |
| 1.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma..... | 15 |
| 1.2. Contexto curricular..... | 15 |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 18 |
| 2. A Educação Histórica e Multiperspetiva | 18 |
| 2.1. A Multiperspetiva..... | 20 |
| 2.2. Evidência histórica..... | 26 |
| 2.3. Explicação histórica..... | 28 |
| 2.4. Perspetiva Histórica..... | 31 |
| 3. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica | 33 |
| 3.1. O Ato Colonial de 1930..... | 34 |
| 3.2. A Política Colonial nos pós Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial | 36 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 41 |
| 4.1. A implementação do estudo..... | 41 |
| 4.2. Instrumentos de recolha de dados..... | 43 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 47 |
| 5.1. Análise do Questionário 1 e Questionário 2..... | 47 |
| 5.2. Análise da Ficha de Trabalho 1 | 56 |

| | |
|--|------------|
| 5.3. Análise da Ficha de Trabalho 2 | 61 |
| 5.4. Análise da ficha de Metacognição..... | 91 |
| REFLEXÕES FINAIS..... | 95 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 104 |
| ANEXOS..... | 108 |
| Anexo 1 – Questionário (Q1) “Levantamento de Ideias Prévias” | 109 |
| Anexo 2 – Ficha de Trabalho 1 (FT1) “O Anticolonialismo” | 111 |
| Anexo 3 – Ficha de Trabalho 2 (FT2) “A Política Colonial no Estado Novo” | 114 |
| Anexo 4 – Ficha de Metacognição | 120 |
| Anexo 5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais” | 124 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Esquema sintético das aulas | 16 |
| Tabela 2 - Desenho do Estudo | 41 |
| Tabela 3 - Questões de Investigação – Questões de recolha de dados | 45 |
| Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Colonização. | 47 |
| Tabela 5 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Províncias Ultramarinas | 49 |
| Tabela 6 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Guerra Colonial | 51 |
| Tabela 7 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Descolonização..... | 53 |
| Tabela 8 - Início da Guerra Colonial | 55 |
| Tabela 9 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.4..... | 57 |
| Tabela 10 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.5..... | 59 |
| Tabela 11 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1..... | 62 |
| Tabela 12 - Categorização das respostas à questão 3.1. a) | 65 |
| Tabela 13 - Categorização das respostas à questão 3.1. b) | 68 |
| Tabela 14 - Categorização das respostas às questão 3.2..... | 71 |
| Tabela 15 - Categorização das respostas à questão 3.3. | 74 |
| Tabela 16 - Categorização das respostas à questão 3.4. | 76 |
| Tabela 17 - Categorização das respostas à questão 3.5. | 79 |
| Tabela 18 - Categorização das respostas à questão 3.6. | 82 |
| Tabela 19 - Categorização das respostas à questão 3.7. | 86 |
| Tabela 20 - Categorização das respostas à questão 3.8. | 89 |
| Tabela 21 - Categorização das respostas à questão 2.1 | 92 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FT – Ficha de Trabalho

UC – Unidade Curricular

QT – Questionário

Q – Questão

PIPS - Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio denominado **“A Política Colonial no Estado Novo – Visões Multiperspetivadas. Um estudo com alunos do 9º ano”**, deriva do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), desenhado na unidade curricular de Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e que fora desenvolvido numa escola da Cidade de Braga.

Após consulta do programa em História, procurou-se trabalhar com os alunos uma temática direcionada ao Estado Novo. Surgindo a oportunidade de lecionar o conteúdo relacionado com a política colonial e a guerra colonial, procurou-se dar enfoque à multiplicidade de perspetivas e visões sobre esta problemática que não é consensual na historiografia portuguesa e ainda é um tema difícil e controverso, principalmente a questão da guerra colonial e o processo de descolonização. Dentro das diversas questões controversas da História de Portugal, o colonialismo e a sua abordagem no ensino, é ainda de certa forma, considerado a temática mais problematizadora e traumática da historiografia portuguesa (Barca, 2015; Cainelli, Pinto & Solé, 2016).

Com esta intervenção pretende-se através de diferentes pontos de vista, discursos e opiniões, levar os alunos a compreender que a História não é uma construção linear, única e que existem diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento, facto ou fenómeno histórico. A História não advém apenas de interpretações de autores diferentes sobre as mesmas fontes, mas sim, com enfoques e questões diferentes, ou de interpretações de fontes diferentes. É uma realidade complexa que exige competências históricas por parte dos alunos, ao nível da interpretação das fontes, da narrativa e explicações causais complexas.

Existem diversas opiniões sobre determinado assunto e não significa que estas opiniões não sejam igualmente válidas (Barca, 2010, 2015). Este tipo de abordagem, centrada numa perspectiva construtivista no âmbito da Educação Histórica permite que os alunos possam expor as suas ideias e opiniões, o que incentiva ao pensamento crítico por parte destes, levando-os a pensar historicamente e a compreender situações do passado a partir do presente e a tomar decisões numa perspectiva de futuro, com enfoque ao nível da orientação temporal. Com base no paradigma educacional “modelo de aula-oficina” (Barca, 2004), implementou-se uma série de atividades, na qual os alunos tornaram-se os agentes do seu próprio conhecimento.

Relativamente à estrutura deste relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos.

Com o **Primeiro Capítulo** dá-se início a esta tarefa. Nele é apresentada a *contextualização da intervenção*, onde são apresentados alguns dados sobre a turma e a escola onde decorreu a intervenção. De seguida é exposto o *contexto curricular*, onde se pretende através de uma tabela sintetizar os conteúdos lecionados e os momentos de implementação do projeto.

O **Segundo Capítulo**, é apresentado o enquadramento teórico que sustenta e fundamenta teoricamente este relatório e encontra-se dividido em dois subtemas, *A Educação Histórica e multiperspetividade* e a *contextualização histórica*. No primeiro subtema, os conceitos de segunda ordem em História presentes neste estudo, como multiperspetiva, explicação histórica, evidência histórica e perspectiva histórica são dissecados e no segundo subtema é realizada uma contextualização histórica da temática abordada com os alunos, neste caso sobre a política colonial no Estado Novo, a guerra colonial e o processo de descolonização.

No **Terceiro Capítulo** é apresentada a *metodologia de investigação*, explicitando ao pormenor o desenvolvimento do estudo, o desenho do estudo, as questões de investigação, os objetivos e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

O **Quarto Capítulo** é referente à *análise e discussão dos dados*. A partir dos questionários e das fichas de trabalho procede-se à análise, categorização e discussão dos dados recolhidos a partir destes instrumentos, bem como as sínteses das conclusões obtidas a partir da triangulação dos dados. Os dados obtidos em cada questionário, fichas de trabalho e ficha de metacognição são analisados de acordo com as técnicas de análise da *Grounded Theory*.

Por fim, são apresentadas as **reflexões finais**. Pretende-se com isto, responder às questões de investigação colocadas, refletir sobre o estudo, a sua importância para a Educação Histórica. Também será apresentada as limitações do estudo e as recomendações.

CAPÍTULO I – CONTEXTO

1.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma

Como elucidado no início deste relatório, o projeto de intervenção foi implementado numa turma do 9º ano, numa escola do vale da cidade de Braga. A escola integra um agrupamento de escolas, da qual fazem parte jardins-de-infância, diversas escolas do ensino básico e ensino secundário.

No começo do ano letivo faziam parte desta turma vinte alunos, mas durante o 1º período, verificou-se a entrada de dois alunos, vindos de uma outra escola de Braga. Sendo assim, a turma passou a ser composta por vinte e dois alunos, na qual treze são do género masculino e nove do género feminino. A média de idades ronda os 14,05 anos.

No que diz respeito a retenções, apenas cinco alunos apresentam retenções em anos anteriores, enquanto que um aluno é repetente do ano letivo anterior. Cerca de sete alunos são abrangidos por apoios sociais e a maioria usufrui de computador em casa com acesso à internet.

Sobre a informação familiar, no que diz respeito ao grau de habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, a maioria possui o 3º ciclo do ensino básico, seguido do grau de licenciado e do 2º ciclo. Apenas um pai se encontra desempregado e outro reformado.

1.2. Contexto curricular

Segundo as metas curriculares de História do 9º ano, os conteúdos centram-se na época contemporânea, desde “A Europa e o Mundo no limiar do século XX” até “O após Guerra Fria e a Globalização”. São estudados conteúdos como a Primeira Guerra Mundial, Revolução Soviética, queda da Primeira República, as crises económicas dos anos 30, a consolidação dos Regimes Fascistas, a Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, o Anticolonialismo, a Revolução de abril de 1974.

Como o projeto se insere na política colonial no Estado Novo, iniciou-se a prática na unidade “11.1: A guerra fria – parte 1”. Estando este conteúdo dividido em subdomínios, a prática começou no subdomínio “A manutenção das ditaduras peninsulares” e prolongou-se até ao final da unidade “11.2: A guerra fria – parte 2”. De seguida apresenta-se uma tabela que sintetiza os conteúdos lecionados e os momentos de implementação do projeto:

Tabela 1 – Esquema sintético das aulas

| Módulos – A «Guerra Fria» parte 1 e 2 | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Aula | Conteúdo | Estratégias/Materiais |
| 1º Aula 90 m | A manutenção das ditaduras peninsulares. | Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os regimes ditatoriais presentes na Europa e sobre o conceito de democracia; Desenvolvimento da aula: Resolução de uma ficha de trabalho; trabalho em pares; recurso do PPT, sustentado com documentos visuais e escritas; recurso a documentário da Escola Virtual – a manutenção das ditaduras. |
| 2º Aula 45 m | Portugal a partir de 1950. | Recurso do ppt, sustentado com fontes visuais e escritas. |
| 3º Aula 45 m | Projeto: O Anticolonialismo no após-guerra. | Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de descolonização; Ficha de trabalho nº1 Multiperspetiva sobre as diferentes posições sobre a mesma realidade histórica (descolonização) – posição de Gandhi e Giap; Recurso ao ppt sustentado com diversas fontes visuais e escritas; recurso a documentários da EV – o anticolonialismo. |
| 4º Aula 45 m | Os países Não Alinhados e o Neocolonialismo. | Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de neocolonialismo; Ficha de trabalho; recurso ao ppt sustentado com fontes visuais e escritas. |
| 5º Aula 45 m | Projeto: A política colonial do Estado Novo. | Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de guerra colonial; Distinção dos diferentes tipos de conflito: guerra colonial, guerra civil e guerra mundial; Identificação das colónias portuguesas do século XX, através do quadro; Recurso ao ppt sustentado com fontes visuais e escritas. |
| 6º Aula 90 m | Projeto: A política colonial do Estado Novo. | Continuação da aula anterior; Ficha de trabalho nº2 – Fontes escritas com diferentes visões sobre a política colonial do Estado Novo; Recurso ao ppt sustentado com fontes visuais e escritas; vídeos interativos – focos de conflito nas colónias; consequências da guerra colonial. |
| 7º Aula 45 m | Módulo 11.2 – A guerra fria – parte 2 A desagregação do Estado Novo - emigração; Projeto: Ficha de metacognição | Ficha de metacognição; Levantamento de ideias prévias sobre os conceitos de emigração, migração e surto de emigração; Visualização de um documentário sobre a Emigração. |
| 8º Aula 45 m | A desagregação do Estado Novo - emigração. | Continuação da aula anterior; Recurso ao ppt sustentado com fontes visuais e escritas. |
| 9º Aula 90 m | A desagregação do Estado Novo; A primavera Marcelista. | Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de “Primavera Marcelista”; Recurso ao ppt sustentado em fontes visuais e escritas; Trabalhos de grupo sobre temáticas do 25 de abril. |
| 10º Aula 45 m | O fim do Estado Novo; A revolução Democrática; As novas instituições Democráticas; | Apresentação dos trabalhos de grupo. |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Os problemas económicos e sociais do desenvolvimento. | |
| 11º Aula 90 m | Continuação da aula anterior; O dinamismo dos países capitalistas. | Síntese dos conteúdos apresentados pelos alunos; Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de estado providência; Recurso ao manual e ppt sustentado com fontes visuais e escritas; Ficha de trabalho; recurso a documentários da EV – A hegemonia americana. |
| 12º Aula 45 m | Revisões; A Comunidade Europeia. | Levantamento de ideias prévias sobre o conceito de Comunidade Europeia; Recurso ao manual e ppt sustentado com fontes visuais e escritas; Recurso a documentário da EV – A comunidade europeia. |

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em dois subtemas. No primeiro subtema os conceitos de segunda ordem em História aqui presentes na investigação são dissecados, sendo apresentadas investigações que foram desenvolvidas noutros estudos e a relevância de cada um dos conceitos estruturais para a Educação Histórica.

No segundo subtema é apresentada uma contextualização histórica da temática que foi abordada com os alunos nas aulas envolventes ao projeto.

2. A Educação Histórica e Multiperspetiva

A História estuda o passado, é o que a generalidade das pessoas responderão. A resposta não se encontra errada, mas está longe do que a história é capaz de fazer. Esta permite compreender como o presente é influenciado pelo passado, é uma forma de lidar com este último, “de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas” (Cainelli & Barca, 2018, p.4).

Para Jesús Estepa (2017) citado por Miguel-Revilla (2019):

Enseñar y aprender Historia [...] podría ser de utilidad para comprender el presente, pero también para abordar problemas sociales relevantes, para desarrollar competencias cognitivas, para valorar y defender el patrimonio, para desarrollar una conciencia temporal, así como para educar en valores y sobre la idea de ciudadanía democrática. (p.20)

A História é feita e vive daquilo que acontece na vida das pessoas, ou seja, o que elas fizeram, a forma como viveram, o seu comportamento ao longo da vida, o porquê de serem tão recordadas no presente. Lee (2001) defende que para sermos capazes de compreender a História, “precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação” (p.14). Para tal ocorrer deve-se fornecer materiais para que os alunos trabalhem na sala de aula.

Nos anos 70 do século passado os investigadores “encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos” (Barca, 2001, p.13). Surgiu então, a Educação Histórica, com o objetivo de “ligar a teoria à prática” (Barca, 2012, p.37). A Educação Histórica, segundo Cainelli & Barca (2018) tem:

(...) especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica de alunos e de professores. (p.4)

O primeiro estudo nesta área surgiu em 1978, intitulado de “Understanding and research”, através de Lee & Dickinson e foi desenvolvido com alunos dos 12 aos 18 anos. Ambos os investigadores possuíam o objetivo de interrogar, segundo Barca (2001):

(...) sobre o enquadramento teórico que deveria presidir à investigação do pensamento histórico, questionaram a lógica não histórica que serviu de base a pesquisas anteriores, bem como a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica. (p.14)

Através dos dados recolhidos, foi criado “um modelo de progressão de ideias em História relacionado com a natureza da explicação histórica” (Barca, 2001, p.14), por Lee. Este último desenvolveu um segundo estudo, “Making Sense of History” (1984), envolvendo alunos com idades compreendidas entre os 8 e 18 anos e trabalhou com eles a empatia e a imaginação histórica.

Peter Lee (2001) destaca a importância de os alunos conhecerem e compreenderem diferentes tipos de conceitos em História. Distingue dois tipos de conceitos em História: os conceitos substantivos e os conceitos de “segunda ordem” ou estruturais. Nas últimas décadas, a investigação histórica, principalmente em Inglaterra e nos E.U.A., tem dado particular relevância à compreensão dos conceitos de “segunda ordem” ou estruturais pelas crianças por considerarem o seu domínio essencial para a compreensão histórica. Vários estudos realizados mostraram que o pensamento histórico deve ter em conta a compreensão destes dois tipos de conceitos – os substantivos e os estruturais (Freitas, Solé & Pereira, 2010, p.126).

Os conceitos substantivos são os conceitos que estão associados aos conteúdos em história, como por exemplo, descobrimentos, liberalismo. Quando trabalhamos os conteúdos com os alunos, estamos a trabalhar também os conceitos de segunda ordem em História, que “são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos” (Cainelli & Barca, 2018, p.4), e que “dão consistência à disciplina, que associados à construção da História, à sua compreensão, ou seja, à natureza da História, como por exemplo, narrativa, relato, explicação, interpretação, compreensão, tempo (mudança, continuidade, desenvolvimento, progresso e regressão), espaço, evidência, significância, empatia, causalidade, semelhança e diferença, etc...” (Freitas, Solé & Pereira, 2010, p.126).

Lee (2001) defende o uso dos conceitos de segunda ordem para compreender as ideias dos jovens, como o próprio argumenta:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de

conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (p.15)

Mas para que os alunos sejam capazes de trabalhar com os conceitos de segunda ordem, devemos capacitá-los para saberem “selecionar, analisar, interpretar fontes e explicar historicamente” (Barca & Solé, 2012, p.92). Para Chapman (2014): “Developing an understanding of why things happen and of why people do the things that they do is indispensable in both our personal and our collective lives” (p.1).

O professor assume um papel importante porque pode e deve promover tarefas desafiadoras cognitivamente, seja individualmente e ou em grupo, para que o aluno seja capaz de construir o seu conhecimento histórico. O professor possui o papel de orientador, motivador e deve ser capaz de se socorrer das mais variadas fontes de informação e ferramentas, que possam orientar “os alunos para a construção de conhecimento, assim como estratégias que promovam a capacidade de reflexão crítica” (Dias, 2014, p.9). Ao promover este tipo de atividades, estamos a permitir e a encorajar o aluno a ser um cidadão ativo na sociedade e que seja capaz de ouvir o próximo, respeitá-lo, e acima de tudo, compreender e aceitar a opinião de terceiros, mesmo que sejam diferentes das dele. Pode-se afirmar que “a História é uma ciência que lida com pontos de vista diversos e que a sua riqueza reside nessa diversidade” (Grudinski, Martins & Samarão, p.71).

2.1. A Multiperspetiva

O estudo do conceito de multiperspetiva é relativamente recente, só nos anos 90' é que começou a ser discutido com maior frequência nas Conferências de História realizadas na Europa. Atualmente, considera-se que a definição do conceito pode assumir diversos significados, pelo que se selecionou a definição de Stradling (2003): “It is a way of viewing, and a predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies from different perspectives through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline” (p.14).

Segundo Miguel-Revilla (2019) o “trabajo en torno a la pluralidad de visiones en las fuentes puede servir como uma potente herramienta para comprender a multiperspetiva” (p.280). A multiperspetiva ajuda-nos a compreender as ligações entre fontes, como é que uma fonte influência as outras. O autor reforça a ideia que o uso de múltiplas visões e opiniões contraditórias

pode ser útil porque permite fazer um exame mais profundo aos acontecimentos e compreender com mais exatidão o que aconteceu. Este exercício possibilita observar que muitos “conflitos ocorreram por déficit de interpretação de linguagem, das assunções, ou das preconceções dos outros” (Verissimo, 2012, p.59).

Todavia, este conceito levanta uma série de questões, ao qual Stradling (2003) nos chama a atenção:

- What is meant by perspectives in this context?
- Is the historian or history teacher expected to include all perspectives or just a selection?
- If a selection, then what criteria does he or she apply when deciding what to include and what to leave out?
- Does multiperspectivity apply just to the selection and interpretation of sources or does it permeate all levels of historical analysis, including, for instance, the construction of the narrative, the explanation, the conclusions and the judgment of historical significance?
- What do the historian and the teacher do when the different perspectives contradict each other?
- Does a multiperspectival approach ensure a more truthful or a fairer historical account, or both?
- Does it ensure a more complete and comprehensive account or a more complex one, or both?
- It is simply part of the process or set of procedures which every competent historian applies or is it a skill which some employ more effectively than others? (pp. 14-15)

Apesar das questões levantadas, é de tamanha relevância que os professores ajudem os alunos a entender que as narrativas são sempre dependentes de uma seleção e que “that proximity to events, both in time and space, does not necessarily guarantee a more reliable and valid account of what happened” (Stradling, 2003, p.15). Digamos que apesar de uma testemunha histórica ter vivido um determinado acontecimento, não implica que seja a fonte mais fiável porque um historiador anos mais tarde, pode analisar e cruzar fontes, chegando a uma explicação mais plausível e imparcial. Pitcher citado por Stradling, refere que “even trained observers in the same place and the same time can still differ widely in their observation” (Stradling, 2003, p.16). Cada um vê de forma diferente um acontecimento e interpreta-o à sua maneira.

Atendendo a estas situações, Stradling apresenta 3 dimensões com relevância para a questão da multiperspetiva e que serão desconstruídas em seguida:

We can view historical events and developments from a multiplicity of vantage-points.

We can view historical events and developments from a multiplicity of points of view.

We can also view historical events and developments through a multiplicity of historical accounts and interpretations. (p.18)

Através de “vantage-points”, estamos a referir-nos a uma testemunha que tenha presenciado o acontecimento. Para tal, temos que perceber o que ela viu, ouviu e sentiu. Também deve-se ter em conta o que a testemunha estava a fazer naquele momento, se realmente presenciou e quem era.

Através de “point of view”, temos de entender o que motivou os relatos sobre determinado acontecimento. Se estes relatos são a perspetiva do autor que criou a fonte ou da testemunha que presenciou o acontecimento e relatou.

Por fim, “historical events and developments”, é relativo ao entendimento dos acontecimentos a partir de diferentes interpretações de diversos autores de épocas completamente diferentes. Este exercício permite por vezes, denotar como uma fonte influenciou as outras fontes.

Outra limitação é que Stradling (2003) chama a atenção, está relacionada com a fluência em línguas. Por exemplo, se um historiador não sabe francês, não irá ler nessa língua e a sua perspetiva sobre determinado acontecimento fica restringida. Uma outra limitação está relacionada com o “volume of information and evidence available [...] and the accessibility of those sources” (Stradling, 2003, p.15). Torna-se complicado ter uma perspetiva imparcial de um acontecimento, quando não se tem acesso a toda a informação, o que obriga a que se tenha de selecionar as evidências que sejam mais relevantes, levando de novo às questões acima mencionadas.

Vários estudos procuraram investigar como é que os alunos interpretam a existência de diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento, apresentam-se de seguida alguns desses estudos, sem a pretensão de sermos exaustivos, mas realçar a relevância dos mesmos para consolidação da investigação histórica em torno do conceito de Multiperspetiva.

Grudinski, Martins e Samarão (2009), realizaram um estudo com alunos do 5º ano (2º ciclo). O objetivo passou por indagar como é que os alunos pensavam e distinguiam a narrativa histórica com diferentes perspetivas sobre um mesmo acontecimento e como traduziam o conhecimento histórico multiperspetivado por via da formulação de textos dramáticos ou poéticos. Através de uma ficha de trabalho, os alunos em grupo, tiveram de analisar duas fontes sobre a Batalha de Covadonga, uma fonte continha um relato de Afonso III, do séc. X e a outra de Al-Maqqari, do séc. VIII. Na segunda parte da ficha de trabalho, era pedido para em grupo, os alunos colocarem-se no lugar de um cristão e de um muçulmano e elaborarem um texto poético ou dramático. Chegaram

à conclusão de que os alunos conseguiam de forma simples e clara, indicar elementos que expressavam as diferentes perspetivas dos autores e expor alguns motivos, pelo qual os autores manifestam opiniões divergentes. Outro factor que lhes chamou a atenção, foi o facto de os alunos levantarem a questão, de o acontecimento ter ocorrido realmente, devido em muito aos exageros presentes nas fontes.

Gago (2006) desenvolveu um estudo com alunos do 5º ano e 7º ano (2º e 3º ciclo). O objetivo passou por indagar “o modo como os alunos pensam a Narrativa Histórica e, especificamente, as suas ideias sobre o porquê da existência de narrativas diferentes sobre a mesma realidade” (Gago, 2006, p.57). Para a recolha de dados, utilizou três instrumentos, um guião entrevista, dois questionários e dois materiais históricos, neste caso narrativas em banda desenhada sobre os Romanos na Península Ibérica e a história do Vinho do Porto. As respostas dos alunos incidiram-se em níveis, não muito diferentes daqueles que tinham sido apresentados por Lee (1996). Os alunos no geral, apresentaram ideias em graus menos ou mais elaborados. Existem diferenças quanto aos níveis de progressão entre os dois anos de escolaridade em estudo. Os alunos do 5º ano centraram-se, na sua maioria no nível de progressão *Conhecimento – Narrativa Correta*, enquanto que os alunos do 7º ano, centraram-se no nível de *Autor-Opinião/Narrativa consensual*. Como se denotou, os alunos pertencentes ao 7º ano, revelaram níveis mais elaborados do que os alunos do 5º ano. A investigadora, justifica que esta diferença, advém do facto destes alunos pertencerem a um ano de escolaridade mais avançado e por terem “um maior conjunto de experiências de aprendizagem” (Gago, 2006, p.65) em relação aos alunos mais novos. A investigadora denotou também que os mesmos alunos apresentaram níveis diferentes de progressão em questões diferentes.

Barca e Gago (2001) desenrolaram um estudo com alunos do 6º ano (2º ciclo), com idades entre os 11 e 12 anos de idade, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Procuraram indagar como é que os alunos interpretariam fontes primárias contraditórias que exprimiam pontos de vista diferentes, relativamente à política colonial portuguesa, no tempo do Estado Novo. O estudo foi desenvolvido em duas fases, a primeira fase foi dedicada à contextualização da problemática. A segunda fase foi dedicada à recolha de dados. A recolha foi realizada através de um questionário individual, “de interpretação de fontes históricas” (Barca & Gago, 2001, p.245). Foram fornecidos aos alunos quatro fontes primárias, que apresentavam pontos de vista diferentes sobre a política colonial portuguesa, relativamente à Guerra Colonial. Um discurso de Salazar e Marcelo Caetano, uma visão dos movimentos de libertação africanos e uma visão portuguesa que critica a política colonial.

A partir destas fontes, os alunos tiveram de responder a diversas questões, a primeira era uma questão de compreensão das diferentes mensagens. Nas questões seguintes pediu-se aos alunos para indicar as semelhanças e diferenças entre as diferentes mensagens dos autores. Por último, era pedido para que este seleccionassem uma fonte que se aproximasse da realidade vivida pelos portugueses nos dias de hoje. Era uma questão de conexão entre o passado e o presente.

Após a análise dos dados, o perfil com maior número de ocorrência foi o perfil 2 – *Compreensão Global*, seguido do perfil 1 – *Fragmentos*. Na distribuição dos perfis em função do sexo dos alunos, os rapazes distribuíram-se em maior número no perfil 2 e subsequente perfil 1, enquanto que as raparigas se distribuíram entre o perfil 1, 2 e 4 – *Descentração emergente*. No que diz respeito a uma provável interferência do contexto socioeconómico, os alunos com subsídio centraram-se na sua maioria no perfil 2, enquanto que por outro lado, os alunos sem subsídio alocaram-se no perfil 1. Chegaram então à conclusão, que apesar das dificuldades em compreender as fontes por parte de alguns alunos, a maioria demonstrou ser capaz compreender as fontes históricas com mensagens divergentes e “até uma opinião emergente, por vezes distanciada, face às várias posições sobre a manutenção das colónias” (Barca, 2001, p.17).

Solé, Reis e Machado (2016), realizaram uma investigação com o intuito de compreender “how historical fiction literature and legends may contribute to the construction of the historical knowledge of primary school Portuguese students” (Solé, Reis & Machado, 2016, p.137). Procuraram também compreender o impacto e a relevância deste género de estratégia para o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico. A investigação focalizou nas seguintes questões:

What are the potentialities of using historical fiction and legends in History teaching?; What is the impact of these specific sources on students' narratives?; What is the relative impact of historiography and iconic sources on students' narratives?; What does it contribute to the understanding of multiperspectivity in the process of Christian Reconquest in the formation of Portugal?. (Solé, Reis & Machado, 2016, p. 143)

O estudo foi desenvolvido em duas turmas do 4º ano de escolaridade, em que a idade dos alunos se situa entre os 9 e 10 anos. São relatados dois estudos (A e B), mas iremos apenas centrar-nos no estudo B de Machado (2014), que utilizou *A lenda do milagre de Ourique* de Gentil Marques, que retrata a batalha e a lenda, em que os portugueses pediram a Deus, ajuda para deter os cinco reis mouros e as suas tropas. Os alunos do estudo B leram as narrativas e foram convidados a escrever duas narrativas, tendo por base duas tarefas empáticas. Na última tarefa,

os alunos teriam de se colocar na pele de um soldado Muçulmano ou de um soldado Cristão e teriam de contar cada um dos lados da batalha.

Neste estudo B, na primeira tarefa os alunos se situaram *Descriptive narratives dominate* e na segunda tarefa (colocar-se na pele de um mouro ou cristão) no nível *Complete-Explanatory*. Relativamente à escolha de um soldado, a maioria dos alunos (nove), escolheu contar a história, na pele de um soldado muçulmano. As narrativas construídas eram pequenas e por vezes não tinham conexão. Na segunda narrativa empática, a maioria dos alunos copiou a informação presente nas fontes. Todavia, ficou exposto que os alunos são capazes de construir o seu conhecimento histórico, a partir da exploração da lenda de Ourique.

Com o passar do tempo, o conceito de multiperspetiva demonstra ter cada vez mais importância na investigação histórica. Porque como afirma Miguel-Revilla (2019) “la subjetividad y la multiplicidad de visiones, desde donde puede llegar a favorecerse un examen más complejo de los procesos de cambio y transformación en la Historia” (p.305). O professor deve procurar, quando aborda os conteúdos, demonstrar e fazer entender aos seus alunos que existem várias perspetivas sobre o mesmo assunto e que nenhuma se encontra errada, expressam sim, perspetivas e visões diferentes. Segundo Barbosa (2009) “este tipo de abordagem poderá contribuir para a construção de cidadãos mais tolerantes e compreensivos numa sociedade crescentemente mais aberta e multicultural” (p.91). A conceção de multiperspetiva nos alunos contribuirá para formar cidadão mais conscientes e críticos, “num mundo cada vez mais pluridimensional e pluricultural, onde valores, crenças e ideologias e religiões diferentes coabitem e coexistem, é manifesta a necessidade de educar os nossos jovens para uma cidadania participativa, crítica, tolerante e respeitadora do outro” (Ferreira, 2009, p.119).

Concluo estas linhas apresentando a minha própria definição para este conceito. A multiperspetiva consiste na existência de diversas visões sobre determinado acontecimento. É o aceitar da existência de diversas opiniões e entender que o outro vê o mundo de forma diferente do nosso e procurar entender o ponto de vista do “outro”. A multiperspetiva sendo um conceito complexo, integra e reclama o contributo de outros conceitos estruturais ou metahistóricos como o de evidência histórica, explicação histórica e perspetiva, que iremos inter-relacionar com o conceito de multiperspetividade nas secções que se seguem.

2.2. Evidência histórica

Sem evidência não podemos imaginar o nosso passado. Este conceito “is central to history because it is only through the use of evidence that history becomes possible” (Lee, 2004, p.1).

Verissimo (2012) defende que a evidência histórica:

(...) é a capacidade de interpretação de fontes. Esta é constituída através dos vestígios do passado, a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos o conhecimento histórico. (pp.53-54)

Para Ashby (2003) “a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p.42), a mesma autora defende que “evidence is a concept and not a skill. Evidence is not something we do or practise doing; it is something we understand or come to understand” (Ashby, 2011, pp.138-139).

Por outras palavras, a evidência é algo que vamos compreender ao analisarmos e interpretarmos as fontes a partir das questões que lhes colocámos, e que nos permite aceder ao passado. O historiador deve ter em atenção, a época ou o contexto em que a fonte foi escrita, para que consiga compreender e interpretar de forma justa e imparcial o passado.

Cooper (2005) citado por Solé (2009) diz-nos que:

Os historiadores [...] interpretam a evidência através de um processo de pensamento dedutivo, mas a construção da evidência é um processo incompleto, e por esta razão, mais do que uma interpretação legítima, mas a produção de um conjunto de interpretações válidas envolve o pensamento que designa por ‘imaginação histórica’. (p.58)

Gago (2007) defende que “o historiador com base na evidência e tentando ser objetivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões” (p. 81). A narrativa histórica é uma tentativa de reconstituição do passado. Tal reconstituição é feita através de pesquisas com base nas mais diversas fontes (icónicas e escritas). Esta depende de uma seleção a partir das evidências que são selecionadas conforme o ponto de vista do historiador. Como Verissimo nos alerta (2012):

Os alunos devem saber que as narrativas históricas dependem sempre de uma seleção a partir da evidência e devem aprender a lidar com fontes diversas em estatuto, desconstruindo a ideia de que as mais fiáveis são sempre as mais próximas dos acontecimentos. (p.59)

A evidência pode ser encontrada por exemplo em textos, documentos, mapas, fotografias, imagens, jornais, artefactos. Os alunos devem ser capazes de colocar questões às fontes, de compreendê-las para pudermos validar um testemunho ou justificar uma suposição. Ashby (2003) chama a atenção de que:

(...) as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. (pp.42-43)

O que se pretende afirmar é que através da fonte primária, por exemplo um diário, colocam-se questões do género “quem o escreveu?”, “qual a intenção do seu autor?”, “qual era o contexto histórico em que o autor se encontrava inserido?”. Este tipo de questões leva a que se olhe a fonte como uma evidência e não apenas como mera informação. Geralmente os alunos têm o costume de analisar as fontes como se fossem uma informação.

A mesma autora (Ashby, 2006) realizou um estudo dentro do Projeto CHATA, com alunos do 3º, 6º, 7º e 9º ano. O objetivo deste estudo incidiu em descobrir aspetos do conceito de evidência nas crianças. Foram selecionadas duas fontes e através destas, os alunos tinham de responder a duas questões sobre a Batalha de Badon Hill. A primeira questão “como poderias confirmar que houve uma batalha em Badon Hill?” e a segunda questão “como poderiam decidir se foi verdade? (Que Arthur matou 960 saxões)”. A investigadora chegou à conclusão que os alunos mais jovens evocam a **autoridade dos livros e professores**, enquanto que os mais velhos, que selecionaram esta opção, evocam os **professores, livros de história, museus e arqueólogos** para ratificar a afirmação. Reparou também que os alunos mais velhos questionam mais a veracidade das fontes, enquanto que para os mais novos, se poderia escavar o local onde ocorreu a batalha, à procura de artefactos que comprovassem a existência daquele acontecimento. Esta linha de pensamento, não permite a existência de uma evidência que comprove quantas pessoas foram mortas por uma determinada pessoa.

Seixas e Morton (2013) delinearam seis conceitos “that give us a “way-in” to the historian’s way of thinking”, entre os quais se encontra o conceito de evidência e perspectiva. Através de um guia colocaram a questão “how do we know what we know about the past?” e apresentaram uma série de respostas:

- History is interpretation based on inferences made from primary sources. Primary sources can be accounts, but they can also be traces, relics, or records.
- Asking good questions about a source can turn it into evidence.

- Sourcing often begins before a source is read, with questions about who created it and when it was created. It involves inferring from the source the author's or creator's purposes, values, and worldview, either conscious or unconscious.
- A source should be analyzed in relation to the context of its historical setting: the conditions and worldviews prevalent at the time in question.
- Inferences made from a source can never stand alone. They should always be corroborated –checked against other sources (primary or secondary). (p.10)

Um problema que se coloca no uso da evidência, é que por vezes, esta poderá ser distorcida, pois o historiador ao analisá-la, pode levar em conta os seus próprios interesses, a sua emoção, questões religiosas, económicas ou políticas. Esta questão remete-nos para o conceito de multiperspetiva que se explicitou no ponto anterior. O professor deve procurar mostrar e dar a conhecer aos alunos, que não existe uma resposta “correta” sobre determinado assunto, mas sim, várias interpretações diferentes e igualmente válidas. Como Lee (2001) argumenta “aquilo que os alunos estudam ‘já foi estudado por alguém’” (p.15).

Os professores acabam por ter um papel difícil e desafiador ao diligenciar que os seus alunos deixem de tratar as fontes como mera informação e que as comecem a tratar como evidência.

2.3. Explicação histórica

A **explicação histórica** é usada “no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre por que é que ocorreu determinado acontecimento ou situação passada” (Barca, 2000, p.43), é uma explicação, através do uso de argumentos explicativos, de forma racional ou casual, a partir de noções de razões, causas e motivos. Para Miguel-Revilla (2019) a explicação histórica prende-se:

(...) con la capacidad de entender por qué las cosas ocurrieron tal y como sucedieron realmente, y no de otra forma, pero también con la habilidad de comprender aspectos como los actores y factores involucrados, las condiciones que facilitaron o determinaron los acontecimientos, así como sus secuelas y potenciales derivaciones. (p.310)

Chapman (2014) argumenta que o desenvolvimento de uma compreensão sobre a explicação histórica é importante para a educação histórica porque:

(...) explaining ‘why’ things happened in the past is a core task of historical thinking and writing and without explanation history rapidly reduces to little more than ‘chronicle’, an inert list of facts and events connected only by chronological sequence. (p.1)

Barca (2000) apresenta alguns modelos de explicação casual que serão delimitados nas próximas linhas de forma resumida.

O modelo nomológico-dedutivo defendido por Garnier (1961), Popper e Hempel, relaciona-se com a suposição de que “uma determinada ocorrência é deduzida a partir de uma lei geral” (Barca, 2000, p.43). O que pretende evidenciar é que quando se atribui uma causa a um determinado acontecimento, estamos a vulgarizar. Por exemplo, se X ocorre, obrigatoriamente Y acontecerá.

Para Hempel “to explain a particular event is to bring it under some general causal law as an instance of that law” (Tope, n.d, p.3). Este defende que os historiadores usam “este modo de raciocínio, mesmo quando apenas se propõe a dar uma descrição do passado” (Barca, 2000, p.44). Por outro lado, Popper defende que as explicações são interpretações, são pontos de vista de outros autores. Seguindo esta linha de pensamento, ficamos a crer que as explicações são provisórias. Por fim, Garnier (1961) defende que “as explicações não podem ser confirmadas” (Barca, 2000, p.48), mas poderão ser justificadas e sustentadas pelas fontes.

Pelo modelo racional entende-se que “os acontecimentos humanos, que constituem o cerne da História, são únicos e podem apenas ser recriados através da compreensão e interpretação” (Barca, 2000 p.50). O passado em que cremos, é na realidade um passado imaginado porque nunca poderemos realmente saber se de facto os acontecimentos ocorreram de certa forma, porque não os vivemos, nem podemos. Apenas podemos supor que o passado decorreu de uma certa forma, devido às evidências que nos chegaram aos dias de hoje. Por outras palavras, os acontecimentos são criados através das evidências disponíveis na atualidade. Collingwood (1946) afirma que o historiador “recria as ações passadas e as razões dos agentes no seu próprio pensamento, por *insight*, depois de analisar a evidência disponível” (Barca, 2000, p.51). A explicação está associada com as razões que levam às ações, quais os motivos e as suas finalidades. Ao entendermos como uma personagem histórica agiu, conseguimos entender porque é que o fez de determinada maneira.

O modelo narrativo defendido por Atkinson e Gaullie (1964) revela-nos que “o que importa para História é uma narrativa que se possa compreender e que seja aceitável em termos de evidência” (Barca, 2000, p.54). Para Atkinson (1978) “uma narrativa não pode ser construída sem conhecimento geral e sem explicações casuais e racionais” (Barca, 2000, p.55).

Por último, o modelo estrutural “encara análises dos fenómenos de larga escala segundo diversas perspetivas (geográfica, económica, social, política, cultural) mostrando deste modo uma preocupação especial com as condições de longa duração, para lá dos acontecimentos e dos seus contextos imediatos” (Barca, 2000, p.56).

Com base nestes modelos, Barca (2000), propôs uma nova definição para o conceito de explicação histórica como hipótese de trabalho:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta do tipo “porquê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras do *explanandum*. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa. (p.61)

Barca (2000) realizou um estudo com alunos do ensino básico e secundário (do 7º ano ao 11º ano), com o intuito de averiguar, de que forma os adolescentes portugueses encaravam a existência de diferentes visões sobre o mesmo acontecimento. Foi-lhes fornecido relatos de António Mattoso, Oliveira Marques, Arnold Pacey e mais um conjunto de fontes que lhes forneciam “evidência como base para avaliação das três fontes” (Barca, 2000, p.118). O nível de progressão mais frequente foi **quantos mais fatores melhor** em todos os grupos. O próximo nível **a explicação correta** surgiu com maior relevância nos alunos do 7º ano e 9º ano. O nível **a “estória”** surgiu com maior frequência também nestes grupos. O nível seguinte, **uma explicação consensual**, surgiu principalmente nas respostas dos alunos do 9º ano e 11º ano. O último nível **perspetiva** surgiu com menor frequência e apareceu unicamente nas respostas dos alunos do 11º ano. Barca concluiu também que os alunos mais novos questionam a existência de uma explicação melhor, enquanto que os alunos mais velhos, afirmam ou negam essa probabilidade. Barca (2000) finaliza argumentando que:

A maioria dos adolescentes consegue ter uma ideia de provisoriedade das explicações associada a uma ideia de agregação de informação. Outros alunos, no entanto, parecem concentrar ainda na sua atenção nos dados ou na lógica da estória, ou na explicação correta associada a uma preocupação fundamental com a verdade dos factos. (p.248)

Um dos problemas que se coloca e que Chapman (2014) chama a atenção é que:

Pupils cannot grasp very much about action in the past unless they understand that the world can be thought about in many differing ways and that there is nothing necessary or ‘natural’ about the way ‘we’ see things now. Past actors lived in mental worlds that were differently structured from ours. (p.4)

A **explicação histórica** é objetiva porque reconstrói um passado real. O papel do historiador passa por reconstruir os acontecimentos, tendo em conta os diversos pontos de vista e não se focar apenas num único ponto de vista. A evidência acaba por ter um papel fundamental na explicação histórica porque através desta podemos esclarecer a objetividade dos juízos produzidos. Associado a este conceito encontra-se o conceito de provisoriedade. Assume-se que não existe uma explicação concreta, uma explicação final, mas sim diversas explicações que com o tempo vão sendo refutadas com outras explicações. Aceita-se nos dias de hoje, que as explicações sejam “dadas e aceites como respostas provisórias a uma questão histórica” (Barca, 2000, p.81). Por isso, é que se considera a História incompleta. Um conceito que se associa bastante à explicação histórica é o conceito de perspectiva histórica.

2.4. Perspetiva Histórica

Associado ao conceito de multiperspetiva, encontra-se o conceito de perspetiva histórica que se descreve pela compreensão do contexto histórico e das visões dos protagonistas que o compõe, através da evidência. A partir da evidência, o historiador procura colocar-se no lugar do outro, procura entender a visão do outro, o que o levou a pensar daquela forma e o que sentiu, e isso leva-nos a um outro conceito metahistórico, o de perspetiva histórica ou vulgarmente designado por alguns investigadores de empatia histórica. Por exemplo, o que pensariam as pessoas do século XIX. ao ver alguém do presente com tatuagens e piercing ou com um telemóvel tátil? Ou mesmo até nós, a ver um médico do século XIX, a realizar uma sangria (retirada de sangue do doente como forma de tratar doenças). Com base nesta linha de pensamento, devemos ser capazes de empregar uma perspetiva histórica para assimilar práticas, costumes, atitudes dos agentes do passado.

Seixas e Morton (2013) citados por (Merino, Sánchez-Agustí & Miguel-Revilla, 2018) definem a perspetiva histórica como “un intento de ver a través de los ojos de las personas que vivían en unos tiempos y unas circunstancias muy alejadas de nuestra vida actual” (p.222). Por outras palavras, é a capacidade de ver pelos olhos das pessoas que viviam num contexto totalmente diferente do nosso e ser capaz de compreender as suas atitudes. O que nos leva ao exemplo acima retratado.

Para Miguel-Revilla (2019), “la perspectiva histórica está intrinsecamente ligada a la comprensión de los contextos históricos y las visiones de sus protagonistas, siempre a través de la valoración de la evidencia disponible sobre una etapa determinada” (p.343). Para este investigador, só através do acesso à evidência é que se pode compreender a visão das personagens históricas. Sem evidência

ficamos aquém da nossa imaginação e não conseguimos ver o passado através da lente de uma pessoa que tenha vivido determinado acontecimento.

Merino, Sánchez-Agustí e Miguel-Revilla (2018) realizaram um estudo com futuros professores do ensino primário, com o objetivo de denotar se estes seriam capazes de adotar uma perspetiva histórica. Foi pedido a estes que formulassem argumentos sobre Neville Chamberlain e a sua política, após lerem fontes sobre a II Guerra Mundial e as medidas tomadas pelo primeiro ministro britânico. A maioria dos futuros professores demonstrou ser capaz de adotar uma outra perspetiva e ao mesmo tempo foi possível denotar que esta amostra de estudantes universitários demonstrou-se capaz de trabalhar as fontes históricas em relação aos alunos do secundário.

Seixas e Morton (2013) para a perspetiva histórica, colocaram a questão “how can we better understand the people of the past?”:

- An ocean of difference can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history.
- It is important to avoid presentism – the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, cautious reference to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors.
- The perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context.
- Taking the perspective of historical actors means inferring how people felt and thought in the past. It does not mean identifying with those actors. Valid inferences are those based on evidence.
- Different historical actors have diverse perspective on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events. (p.11)

Um dos problemas na questão da perspetiva histórica está relacionado com o presente. Neste sentido, por vezes torna-se complicado interpretar um acontecimento do passado, a partir do presente, da nossa ótica. Para Hartmann e Hasselhorn (2008) citados por Miguel-Revilla (2019), deve-se tentar “escapar de nuestro punto de vista propio con el objetivo de comprender acciones y acontecimientos del pasado” (p.340). Qualquer interpretação só é possível através das fontes disponíveis, pelo que quantas mais fontes disponíveis com interpretações diferentes de um determinado evento existirem, melhor é para compreender um acontecimento histórico. Ao mesmo tempo é necessário ter em conta que um determinado acontecimento pode ter sido positivo para uma sociedade, mas este ao mesmo tempo pode ter sido prejudicial para outra. Miguel-Revilla (2019) argumenta: “un mismo proceso de cambio pudo suponer una mejora para una parte de la sociedad, mientras que, de forma simultánea, fue entendido como un cambio negativo para otros grupos sociales” (p.304).

Como já se denotou, para compreendermos este conceito coloca-se “la necesidad de comprender el hecho de que los acontecimientos nunca son percibidos de igual forma [...] las mentalidades están muy influidas por los contextos de cada momento” (Miguel-Revilla, 2019, p.351).

Para Chapman (2011, p.96) “history is all about perspective” e porquê? Porque o passado não pode ser vivido, não podemos ver um determinado acontecimento a ocorrer. Só através das evidências que nos chegaram, poderemos imaginar e procurar assumir uma perspetiva daquele acontecimento. Seremos sempre obrigados a tentar ver as ações das personagens, através das suas lentes.

3. Contextualização histórica: temática abordada na intervenção pedagógica

Nesta seção é apresentada a contextualização histórica da temática que foi abordada na intervenção pedagógica. A temática da “política colonial no Estado Novo” foi abordada e trabalhada com os alunos nas aulas no segundo e terceiro período do ano letivo. De uma forma resumida é feita a contextualização da temática, procurando elucidar os principais conteúdos que foram trabalhados com os alunos e que aqui serão explicitados em termos historiográficos. Para compreendermos a política colonial que surgiu no Estado Novo, temos que recuar alguns séculos, para perceber de onde veio esta ideologia e o porquê de as colónias serem tão importantes para a Nação.

Portugal tinha sérios problemas a nível de recursos naturais que eram escassos e de aprovisionamento, principalmente de cereais. A contribuir para este contexto estavam “os maus anos agrícolas que eram recorrentes e a carências de metais preciosos eram quase absoluta” (Sousa, 2017, p.172). Como de um lado, Portugal tinha um poderoso vizinho, e do outro lado o mar, este último tornou-se a opção viável para procurar um novo caminho e melhorar a situação. Através da aliança com Inglaterra, quer a nível político e económico, “a Coroa Portuguesa apostou numa expansão fora da Península Ibérica” (Fernandes, 2008, p.132). Esta expansão fez-se através do mar e mudou a História da Humanidade para sempre.

O ano de 1415 é o marco do início da expansão portuguesa, com a conquista da cidade de Ceuta, situada no Norte de África. A partir deste ponto, os portugueses assumiram “o controlo da costa ocidental africana e dobraram o cabo da Boa Esperança” (Monteiro, 2017, p.210). A estes territórios conquistados deu-se o nome de colónias e a sua riqueza era transferida para a metrópole.

No começo do século XVI, “Portugal possuía um extenso império do qual faziam parte as praças marroquinas, os arquipélagos atlânticos, as feitorias da costa ocidental e oriental de África, os domínios na Índia e noutras zonas do Oriente e, ainda, o território do Brasil” (Freitas, 2019, p.99). Das

suas colónias recebia ouro, prata, marfim, pedras preciosas, escravos, açúcar, madeira/exóticas, tapetes, especiarias, porcelanas, entre outros produtos.

Apesar da importância das colónias, Portugal “manteve uma postura determinada, mas irrealista, no que se refere à não rentabilização, não ocupação efetiva e não modernização dos territórios africanos” (Fernandes, 2008, p.132) até meados do século XIX.

Com a implementação da I República em 1910, o Governo provisório pouco se importou com os territórios ultramarinos. Apenas tomou uma série de medidas como a autonomia para “organizar orçamentos e emitir empréstimos” (Ramos, 2017, p.598), prevista na Constituição de 1911. Relativamente aos nativos, em 1914, foi prolongado “o regime de trabalho forçado de 1899” (Ramos, 2017, p.598). As colónias continuaram a ser dirigidas por delegados metropolitanos, sendo que a generalidade eram militares.

Em 1916, Portugal entrou na Primeira Guerra Mundial com o intuito de “modificar a imagem do regime perante o conjunto das nações europeias” (Fernandes, 2008, p.140) e “evitar que a paz se fizesse à custa das possessões portuguesas” (Alexandre, 1993, p.1118).

Todavia, as consequências que advieram da participação na guerra “resultaram em graves perturbações políticas e sociais, que afetaram a credibilidade e a existência do regime, levando à Revolução Nacional de 1926, à ditadura militar até 1932 e à criação do Estado Novo” (Fernandes, 2008, p.140).

3.1. O Ato Colonial de 1930

Com a instauração da Ditadura Militar, João Belo assumiu a pasta das colónias entre 1926 e 1928. Para o ministro era necessário “‘nacionalizar’ o império” (Alexandre, 1993, p.1127). Devia-se criar laços entre a Metrópole e as colónias. Segundo Alexandre (1993), entende-se por nacionalização:

(...) o reforço da ‘unidade política do território colonial’, limitando o regime vigente de descentralização administrativa e de autonomia financeira [...] no campo económico [...] criar condições para o investimento do capital português nas colónias [...] ‘assegurar a existência da marinha mercante nacional, protegendo-a’ [...] ‘desenvolver largamente a colonização nos meios adaptáveis ao estabelecimento e desenvolvimento da raça’, abrindo ‘à natural e indispensável expansão portuguesa a corrente emigratória’ [...] prometia-se dar ao ‘missionarismo português das instituições religiosas nacionais’ todas as condições para a realização da sua ‘obra civilizadora e nacionalizadora’. (p.1128)

João Belo viria a falecer em 1928 e os ministros que assumiram a pasta das colónias até 1929, apenas cingiram-se a prosseguir o trabalho dos seus antecessores.

Após Salazar assumir a pasta das Colónias, foi promulgado o Ato Colonial em 18 de julho de 1930. Pretendeu-se com este documento regular e clarificar a posição do Estado perante o Ultramar e permitir colocar um fim a “um período considerável de tempo que em que as finanças das colónias bem como a sua organização e reforma estiveram comprometidos” (Fernandes, 2008, p.141). As colónias encontravam-se economicamente e financeiramente abaladas, principalmente por conta da queda dos preços dos seus produtos, e o facto da soberania portuguesa ser superficialmente ameaçada. Salazar entendia que era fundamental equilibrar o Orçamento do Estado, para tal dever-se-ia equilibrar as “receitas correntes com as despesas correntes, principalmente as que se relacionavam com África” (Fernandes, 2008, p.141). Segundo Alexandre (1993) através do diploma pretendeu-se:

(...) defender a nação das consequências de dois factos – a existência de ‘correntes internacionais’ que agitavam ‘ideias mais ou menos desfavoráveis aos dogmas tradicionais da soberania colonial da metrópole’; e ‘a própria desorganização da administração pública’ [...] no seu artigo 2.º, que era ‘da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam’ (...). (p.1133)

O Ato Colonial reconheceu “aos indígenas o direito aos seus usos e costumes, mas reservava ao Estado português a prerrogativa de os obrigar a trabalhar, quer como forma de satisfazer obrigações fiscais, quer como meio de contribuir para projetos de utilidade pública” (Ramos, 2017, p.659).

Da mesma forma foram tomadas medidas como o fim da “autonomia dos delegados do governo e a concessão a companhias privadas, fazendo dos territórios unidades político-administrativas submetidas a Lisboa enquanto ‘império colonial’” (Ramos, 2017, p.658). Por outras palavras, tudo era dependente do Governo, por meio do Ministério das Colónias. Com estas medidas, o regime pretendia preservar o seu império. Assistiu-se então, a uma melhoria considerável, quer a nível técnico, quer a nível financeiro, nos territórios ultramarinos.

O período que decorre de janeiro de 1930 a julho de 1932, quando Salazar assume formalmente a chefia do ministério, “pode-se considerar como a fase de transição para a plena institucionalização do Estado Novo” (Rosas, 1992, p.90).

Para além das medidas políticas, o governo procurou através da propaganda difundir a mentalidade colonial. Segundo Silva (1992):

No ano da publicação do Ato Colonial realiza-se o Congresso Nacional; em 1933, a Conferência Imperial Nacional; em 1934, o Congresso Militar Colonial, o I Congresso de Colonização, a Exposição Colonial no Porto [...] Exposição Histórica da Ocupação e do I Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo.

Publicações [...] como os Cadernos Coloniais, o Mundo Português [...] abordam a temática imperial sob os mais variados ângulos; são organizadas a Biblioteca Colonial Portuguesa (sobre o século XIX), a Coleção pelo Império [...] nas escolas organizam-se «semanas das colónias», ocasião em que sobe de tom o discurso oficial propagandeando a ideologia colonial; anualmente realizam-se os Concursos de Literatura Colonial [...] Em 1935, Marcelo Caetano é o responsável por um cruzeiro da juventude às colónias e até 1940 realizam-se ainda o Cruzeiro dos Estudantes dos Liceus Coloniais à Metrópole e o Cruzeiro dos Velhos Colonos à Metrópole (pp.371-372).

3.2. A Política Colonial nos pós Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial

O fim da Segunda Guerra Mundial fez crescer o sentimento de independência e o surgimento de lutas contra o colonialismo. Assistimos à “formação de novos estados, resultados dos movimentos de libertação dos povos” (Freitas, 2019, p.103). Este movimento ficou conhecido como a descolonização. Entende-se por este conceito como “ato pelo qual uma colónia se liberta da dominação da metrópole, passando a governar-se a si própria, ou seja, tornando-se politicamente independente” (Freitas, 2019, p.103).

Este movimento ganhou maior relevância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Carta das Nações Unidas, que consagrou o princípio da autodeterminação, ou seja, os povos podem escolher de livre arbítrio a sua forma de governo. Foi neste contexto da descolonização, que surgiram as grandes questões, com que, “na década de 50 e na de 60, se veio a confrontar o regime português e muito particularmente o seu líder incontestado” (Oliveira, 1992, p.69).

Os primeiros problemas com o império colonial português surgiram após a independência da Índia em 1947. Em 1950 a União Indiana reivindicou os territórios de Damão, Diu e Goa, ao qual o governo português respondeu, argumentando que “não discutia ou negociava com governos estrangeiros questões de soberania dos seus territórios” (Fernandes, 2008, p.144). Esta negação marcou “o início de uma escalada de agravamento permanente das tensões entre Portugal e a União Indiana” (Oliveira, 1992, p.70), que culminaram com a invasão de Damão, Diu e Goa em 18 e 19 de dezembro de 1961.

Sentindo a direção dos ventos a tomar um novo rumo, Salazar decide em 1951 revogar o Ato Colonial de 1930. Segundo Silva (1992) as principais mudanças:

(...) o conceito de império cai no limbo do esquecimento, a terminologia «colónia» dá lugar a «província ultramarina» e mesmo a condição de «indígena» se apresenta como transitória. A Lei Orgânica do Ultramar Português, publicada em 1953, e o Estatuto dos Indígenas das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, de 1954, são o corolário desta tentativa de resposta aos novos ventos da situação internacional. O modelo de subordinação imperial [...] a

metrópole funcionava como suserana e as colónias como vassalãs, começa abertamente a esboroar-se e pretende-se substituí-lo por outro onde a «assimilação» é a tónica dominante. (p.382)

Estas mudanças fizeram-se sentir no investimento nas colónias, na política indígena e no investimento das empresas portuguesas nos territórios ultramarinos.

Devido à crise financeira em que Portugal se encontrava com o final da Segunda Guerra Mundial, o governo decidiu criar planos de fomentos com duração de 5 ano, para melhorar a economia do país. O primeiro plano de fomento foi lançado em 1953 e previu-se uma série de investimentos a nível de infraestruturas para melhorar a qualidade de vida nas províncias ultramarinas.

Relativamente à política indígena, estes poderiam conquistar o estatuto de civilizados, ou seja, poderiam ter “os direitos plenos de cidadania” (Silva, 1992, p.383). Contudo, conquistar este estatuto tornou-se difícil porque era necessário possuir uma série de características, como por exemplo saber escrever e ler, pagar impostos, o que na época era muito complicado para a população indígena.

Além destas mudanças, “o Ministério das Colónias passou, a denominar-se Ministério do Ultramar” (Oliveira, 1992, p.71). Com estas mudanças “o Governo sentiu-se autorizado a definir Portugal como uma nação intercontinental e multirracial, assente na original capacidade para a miscigenação” (Ramos, 2017, pp.681-682).

Como argumenta Fernandes (2008):

(...) a decisão de Salazar foi inabalável: Portugal não abandonaria o Ultramar. A resistência portuguesa, face às suas responsabilidades, pela segurança das populações e pela preservação dos seus bens, era justificada como um imperativo de justiça e de legítima defesa. O caminho continuaria a ser uma linha de integração num Estado unitário, formado por províncias dispersas e constituído por raças diferentes. (p.144)

Na mesma época, empresários portugueses, como Champalimaud, Espírito Santo, Cupertino de Miranda, interessaram-se em investir nas colónias. Segundo Silva (1992):

(...) o grupo CUF investe na indústria alimentar e nos transportes; Champalimaud afirmou-se na produção do cimento, comprando e instalando fábricas [...] Espírito Santo detinha interesses na área alimentar; Cupertino de Miranda ocupou posições têxtil das duas principais colónias africanas (...). (p.382)

Este interesse foi facilitado “pelos laços umbilicais que se vinham criando entre os principais interesses metropolitanos e coloniais” (Silva, 1992, p.382).

Em 1956, o Secretariado-Geral das Nações Unidas, inquiriu Portugal, se este “administrava territórios cujos ‘habitantes não tenham Governo próprio’” (Oliveira, 1992, p.72). Portugal negou

as acusações e foi fortemente atacado, em grande parte pelos “países do Leste europeu e do bloco-asiático” (Oliveira, 1992). O país ficou cada vez mais isolado a nível internacional.

Com os ataques constantes nas Nações Unidas, Portugal procurou na NATO, refugiar-se dos ataques internacionais. Procurou através desta última “criar um ‘bloco NATO’ que garantisse a não aprovação das resoluções contra a política colonial do Estado Novo” (Santos, 2008, p.2). O Governo português sempre defendeu que os territórios eram parte integrante da Nação, sendo que a sua política colonial conseguiu aguentar-se em África, graças aos apoios bilaterais de países aliados, como a Itália, Bélgica e França.

Para além da contestação a nível internacional, a situação dentro do país não se encontrava melhor. Havia muita contestação por causa do regime ditatorial que era praticado. O regime ficou marcado com as eleições presidenciais de 1958. O General Humberto Delgado, opositor ao regime e candidato às eleições, conhecido como o “general sem medo”, afirmou numa entrevista que caso fosse eleito, demitiria Salazar. Esta tomada posição, fez soar os alarmes. Mas apesar de ser opositor, Humberto Delgado, era a favor da manutenção das colónias, tal podemos comprovar através da Proclamação de 1958, “manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável”.

Mas não era só o General Humberto Delgado que mantinha uma postura colonial, outros opositores como o grupo do Engenheiro Cunha Leal (Diretório Democrato-Social, mais tarde mudaria o nome para Ação Democrato-Social), e a Resistência Republicana e Socialista (1955), que mais tarde alterou o nome para Ação Socialista Portuguesa, e em 1973 mudaria o nome em definitivo para Partido Socialista (PS), por iniciativa de Mário Soares. Nesta última fase, a posição do PS não era muito clara, pois não queriam ficar isolados perante a contestação à política colonial pelas restantes forças da Oposição. O Partido Comunista Português (PCP), de Álvaro Cunhal, só tomou uma posição anticolonialista a partir de 1957 e de 1964 até à revolução dos cravos, organizações marxistas-leninistas (maoistas) tomaram a mesma posição.

Com a derrota da oposição nas eleições e a manutenção e continuação da política colonial, em 1960, segundo Oliveira (1992):

(...) o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) dirigiram propostas ao Governo Português reclamando a autodeterminação e independência para os seus povos e propondo negociações para uma solução pacífica da questão colonial portuguesa. (p.83)

Com a recusa em abdicar das colónias, em fevereiro de 1961, militantes nacionalistas angolanos tentaram assaltar a Casa de Reclusão Militar e o Quartel da Política Móvel em Luanda, o que provocou a convocação, poucos dias depois, do Conselho de Segurança da ONU pela Libéria com o fim específico de debater os acontecimentos ocorridos em Angola. Em março, a União das Populações de Angola (UPA) chefiada por Holden Roberto, iniciou no Norte de Angola, “uma insurreição geral” (Oliveira, 1992, p.84). Com o início da guerra, a 13 de abril, Salazar discursou para a rádio e televisão e proferiu uma frase que ficou para a História, “para Angola, rapidamente e em força”. Após o seu discurso, foram enviados materiais de guerra e tropas para conter os ataques de rebelião.

No mesmo ano, o ministro do Ultramar, Adriano Moreira apresentou uma série de reformas como “a abolição das culturas obrigatórias, o estatuto de indígena e o trabalho forçado” (Ramos, 2017, p.681). Segundo Freitas (2019) pretendeu-se com estas reformas:

Com o fim do indigenato, o povo português ficava dotado de uma lei para todos, sem distinção de raça, cultura ou religião, revogando-se o Estatuto dos Indígenas Portugueses. Concede-se a cidadania a todos os indígenas do Ultramar e a igualdade entre os portugueses da Metrópole e do Ultramar. (p.109)

Com a implementação destas reformas, de acordo com Ramos (2017) em 1965:

(...) havia 500 000 africanos com bilhete de identidade em Angola e 300 000 em Moçambique [...] As colónias foram dotadas de estradas, caminhos de ferro, novos portos e carreiras aéreas [...] Em 1970 Angola, tornou-se um produtor de petróleo. (p.681)

A Guerra Colonial em Angola continuou tendo mais tarde eclodido na Guiné em 1963 e em Moçambique em 1964. As pressões internacionais também continuaram. Em 1965, Salazar afirmou que Portugal estava “orgulhosamente sós”.

Com o agravamento da sua saúde, Salazar foi substituído por Marcelo Caetano, que assumiu o cargo em setembro de 1968. A substituição trouxe uma lufada de ar fresco para os portugueses, pois estes pensaram que com Marcelo Caetano no poder, tudo iria mudar, o que de facto aconteceu durante algum tempo, a chamada «Primavera Marcelista». Todavia, após as eleições de 1969, Caetano regressou à estrutura do Estado Novo na sua essência. As tropas portuguesas continuaram a partir para África, tal como Ramos (2017) comprova, “por volta de 1968, 36% do orçamento português era gasto com um exército de 149 000 homens, ocupado em defender Angola, Moçambique e a Guiné contraguerrilhas independentes” (pp. 679-680).

Em 1970, Marcelo Caetano no seu discurso, “abandonou a fundamentação ontológica ou de defesa da soberania para continuar a guerra, reduzindo a determinação de permanecer nas colónias à

muita pragmática necessidade de proteger os interesses dos colonos portugueses que lá viviam” (Rosas, 1995, p.32).

Como era obrigatório o serviço militar, estima-se que entre 1963 e 1973, desertaram mais de 8 mil militares, maioria jovens que não queriam ir para a guerra. Muitos jovens fugiam por causa da guerra, mas também deve-se ter em conta que a situação económica no país não era favorável. Pelo que estes jovens ao verem que o seu futuro não era o melhor, optaram por emigrar em busca de melhores condições de vida.

Devido ao atraso do mundo rural, à migração e emigração para países da Europa, como a França, por exemplo, o fracasso da “primavera marcelista”, a contestação da guerra colonial, a 25 de abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas (MFA) levou a cabo uma revolução, que ficou conhecida como a “revolução dos cravos”. O governo foi destituído e consequentemente Marcelo Caetano e Américo Tomás foram enviados para a ilha da Madeira e mais tarde exilados para o Brasil. Era o fim da ditadura do Estado Novo.

Foi instaurado um novo regime democrático com a criação da Junta de Salvação Nacional liderada pelo General Spínola, com a missão de governar o país até à formação de um governo provisório. As principais medidas foram o fim da censura, a extinção da Legião e Mocidade Portuguesa, a extinção da polícia política, a libertação dos presos políticos e o regresso dos dirigentes dos partidos políticos que se encontravam exilados até à data. O reconhecimento da liberdade de expressão e a autorização dos partidos políticos que durante o regime eram clandestinos.

Mas uma das principais medidas foi o início do processo de descolonização das colónias portuguesas. Guiné foi a primeira colónia a ver concebida a sua independência ainda no ano de 1974, mais precisamente a 23 de agosto. Moçambique (26 de junho), Cabo Verde (5 de julho), São Tomé e Príncipe (12 de julho) e Angola (11 de novembro), viram a sua independência concebida no ano seguinte. Timor viu também a sua independência ser concebida no mesmo ano (1975), mas foi invadido logo de seguida pela Indonésia e só mais tarde em 2002, é que recuperou a sua independência.

Por fim, Macau manteve-se sobre a administração portuguesa até 20 de dezembro de 1999. Dia em que passou a ser uma região administrativa especial da República Popular da China. Apesar de se considerar que o Império Português terminou com a independência das colónias Africanas, Macau simboliza o fim deste ciclo.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a implementação do estudo, as questões de investigação, o seu desenho e os instrumentos implementados para a recolha de dados.

4.1. A implementação do estudo

O principal objetivo da investigação prende-se com a reflexão sobre a forma como os alunos compreendem a multiperspetividade em história, a partir de fontes diversas e com perspetivas diferentes e como a expressam nas suas narrativas e explicações históricas.

Este projeto visa responder às seguintes questões de investigação:

1 – Que tipos de ideias históricas atribuem os alunos à política colonial portuguesa no Estado Novo?

2 – Que mecanismos intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?

2.1 – Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações diferentes?

2.2 – Em que medida operam os alunos com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?

3 – Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?

Em seguida apresenta-se através da tabela 2, o desenho do estudo que sintetiza os materiais utilizados e como se procedeu ao levantamento de dados que nos permite responder às questões acima mencionadas.

Tabela 2 - Desenho do Estudo

| Momentos | Questões de investigação | Instrumentos | Informação a Obter |
|----------|---|---|--|
| 1 | 1. Que tipos de ideias históricas atribuem os alunos à política colonial portuguesa no Estado Novo? | Questionário (Q1) – Ideias prévias (n=20); Questionário (Q2) – Ideias finais (n=19); Ficha de trabalho (FT2). | Conhecimentos prévios dos alunos sobre a política colonial no Estado Novo; Conhecimentos construídos dos alunos sobre a política colonial no Estado Novo. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 2 | <p>2. Que mecanismos intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?</p> <p>2.1. Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações diferentes?</p> <p>2.2. Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetividade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?</p> | <p>Ficha de trabalho (FT1) – O AntiColonialismo (n=18);</p> <p>Ficha de trabalho (FT2) – A política colonial no Estado Novo (=18).</p> <p>Tarefas de análise de fontes escritas e iconográficas diversas:</p> <p>Vários discursos/historiografia sobre a política colonial portuguesa no Estado Novo.</p> | <p>Interpretação de fontes diversas com mensagens divergentes e convergentes;</p> <p>Identificação dos mecanismos e critérios usados pelos alunos para a explicação multiperspetivada;</p> <p>Sentidos operados pelos alunos relativamente a conceitos como multiperspectividade, provisoriedade e objetividade.</p> |
| 3 | <p>3. Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?</p> | <p>Ficha de metacognição (FT3) (n=17)</p> | <p>Avaliar a mudança de conceção dos alunos desde o início do projeto até ao seu fim;</p> <p>Avaliar as competências de compreensão sobre a multiperspetiva.</p> |

Através deste projeto de intervenção pedagógica, pressupôs-se atingir os seguintes objetivos:

- 1 – Analisar as ideias prévias dos alunos sobre a política colonial e descolonização;
- 2 – Identificar os mecanismos que operam, aquando o contato dos alunos com fontes diversas e com mensagens divergentes;
- 3 – Identificar os critérios que os alunos utilizam para decidir entre explicações diferentes;
- 4 – Identificar os sentidos empregues pelos alunos à noção de provisoriedade na explicação história;
- 5 – Avaliar as competências desenvolvidas ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas;
- 6 – Fomentar o pensamento histórico e compreensão do mundo passado e presente;
- 7 – Contribuir para uma posição crítica, reflexiva e participativa dos alunos na sociedade.

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram divididos em cinco momentos. Em todos os momentos os alunos trabalharam individualmente.

No **1º momento** foi implementado um questionário individual de levantamento de ideias prévias **(QT1) (anexo 1)**. Com este questionário procurou-se compreender que noções tinham os alunos sobre a política colonial no Estado Novo.

Na questão 1 **(Q1)** foi pedido aos alunos que definissem uma série de conceitos, sendo que para este projeto, os conceitos de relevância são “colonização”, “províncias ultramarinas”, “guerra colonial” e “descolonização”. Os restantes conceitos foram implementados para se ter uma noção do conhecimento prévio dos alunos sobre as temáticas que iriam ser abordadas.

Colocou-se uma questão de escolha múltipla **(Q2)** “em que ano começou a guerra colonial?” Por último a **(Q3)** “identifica no mapa as colónias portuguesas do século XX.” Através de um mapa mudo, os alunos tiveram de identificar e localizar as colónias. Com estas duas últimas questões pretendia-se compreender se os alunos sabiam quais eram as colónias que Portugal ainda mantinha no século XX e se sabiam em que ano é que se iniciou a guerra colonial.

No **2º momento** implementou-se a ficha de trabalho 1 – O Anticolonialismo **(FT1)**. Foram analisadas as **(Q3.4)** e **(Q3.5) (anexo 2)**. Inicialmente a ficha de trabalho não se encontrava presente no plano inicial, mas após consulta dos conteúdos a lecionar, foi perceptível a existência de uma temática que poderia ser trabalhada com os alunos. O tema Anticolonialismo permite trabalhar com os alunos a existência de diferentes opiniões/visões sobre qual seria a melhor forma para alcançar a independência.

Para os alunos serem capazes de responder a estas questões, no primeiro exercício **(Q1)**, tiveram de analisar e identificar através de um mapa colorido, o continente onde se tinha verificado um maior número de independência de colónias e nas alíneas foram apresentadas datas, “até 1945”, “entre 1945 e 1954”, “entre 1955 e 1965”. Para a segunda questão, os alunos assistiram a um documentário que explicou o processo de descolonização. Os alunos tinham de responder a duas questões **(Q2.1)** “o que contribuiu para o processo de descolonização?” e **(Q2.2)** “como lutaram os povos colonizados pela sua independência?”. Depois de compreenderem como decorreu o processo e quais as formas de luta, os alunos tiveram de responder a um terceiro exercício. Na **(Q3.3)** “compara as duas formas de combate referidas. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?”. Os alunos leram dois discursos, um de Gandhi que defende a via pacífica para alcançar a independência e do general Giap que defende o recurso à violência.

Após isto, a **(Q3.4)** “como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (descolonização)?” – com esta questão pretendeu-se que os alunos fossem capazes de explicar a existência de diferentes posições sobre um mesmo assunto, neste caso sobre a melhor forma de alcançar a independência. A **(Q3.5)** “na tua opinião, qual o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização?” – pretendeu-se indagar, se os alunos são capazes de reconhecer a importância das fontes para o estudo da História.

No **3º momento**, foi implementada a ficha de trabalho 2 – A política colonial no Estado Novo **(FT2) (anexo 3)**. No primeiro exercício **(Q1)**, os alunos tiveram de identificar e localizar as colónias portuguesas do século XX, através de um mapa mudo. Recorde-se que na aula anterior à implementação desta ficha, o mesmo exercício foi trabalhado na sala de aula, na qual alguns alunos foram convidados ao quadro e com a ajuda dos colegas, identificaram e localizaram as colónias num mapa que foi projetado.

Na **(Q2)**, foram selecionadas fontes escritas que contêm diferentes opiniões sobre a política colonial do Estado Novo. Estas opiniões são de António de Oliveira Salazar (doc. A), Humberto Delgado (doc. B), Marcelo Caetano (doc. C), Rui Ramos (doc. D), candidatos da oposição democrática (doc. E) e de Amílcar Cabral (doc. F) sobre a política do Estado Novo. António de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano foram escolhidos por pertencerem ao regime e terem uma visão colonialista. O General Humberto Delgado apesar de opositor, defendia a manutenção das colónias portuguesas. O Historiador Rui Ramos foi selecionado porque dá uma visão sobre o acontecimento, neste caso das medidas implementadas pelo regime com vista a melhorias nas colónias, tudo isto através das fontes que chegaram ao presente. A fonte dos candidatos da oposição democrática demonstra a mentalidade da oposição à política colonial levada a cabo pelo regime. A fonte de Amílcar Cabral foi escolhida por mostrar o que acontecia nas colónias, vistas por um opositor.

Com esta seleção de fontes pretendeu-se que os alunos fossem capazes de caracterizar a posição do Estado Novo **(Q2.1)**, de identificar as diferenças ou semelhanças entre as diversas opiniões **(Q3.1)** à **(Q3.3)**, de justificar porque é que existem explicações ou visões diferentes sobre o mesmo período **(Q3.4)**, se existe uma versão que possa ser considerada melhor do que qualquer outra para explicar o período em questão **(Q3.5)**, quem poderia explicar melhor a política colonial, se um autor recente, um autor importante, uma testemunha da época ou um português que participou nesses acontecimentos **(Q3.6)**. Foi pedido para os alunos selecionarem as versões que na sua ótica poderiam explicar a política colonial **(Q3.7)** e se existe na atualidade uma explicação completa para a questão colonial no período do Estado Novo **(Q3.8)**.

No **4º momento**, foi implementada a ficha de metacognição (**anexo 4**) sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com a política colonial no Estado Novo. Esta ficha serviu para os alunos avaliarem a importância e relevância da atividade na sua aprendizagem, o que menos gostaram, se a multiperspetiva é importante na aprendizagem de História e o que poderia ter sido diferente.

No **5º momento**, o questionário inicial foi implementado novamente (**QT2**) (**anexo 5**), com a diferença de que a questão 2 (**Q2**) deixou de ser de escolha múltipla e o mapa mudo não foi implementado, pois já o tinha sido na (**FT2**). Com este questionário pretendeu-se avaliar e refletir sobre a evolução do conhecimento histórico dos alunos.

A tabela 3 foi criada com o intuito de ajudar a compreender quais as questões a partir das quais se procedeu à recolha de dados e que permitiram responder às questões de investigação.

Tabela 3 - Questões de Investigação – Questões de recolha de dados

| Questões de Investigação | Questões para a recolha de dados |
|--|--|
| 1. Que tipo de ideias históricas atribuem os alunos à política colonial no Estado Novo? | <p>Questionário de ideias prévias – conceitos de colonização, descolonização, guerra colonial e províncias ultramarinas;</p> <p>Questionário de ideias finais – Questionário das ideias consolidadas sobre os conceitos de colonização, descolonização, guerra colonial e províncias ultramarinas.</p> <p>Ficha de trabalho 2 – Q.2.1. Carateriza a posição do Estado Novo em relação à política colonial.</p> |
| 2. Que tipo de mecanismos intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática? | <p>Ficha de trabalho 2 – Q3.1.a) Que diferenças notas: entre as versões C e E?</p> <p>Q3.1.b) Entre as versões D e F?</p> <p>Q3.2. Com base nas fontes, demonstra a concordância entre autores, relativamente à política colonial do Estado Novo (versões A e B).</p> <p>Q3.3. Em que é que discordam as versões A e E?</p> <p>Q3.4. Por que é que há explicações ou visões diferentes sobre a política colonial no período do Estado Novo?</p> <p>Ficha de trabalho 1 – Q3.5. Na tua opinião, qual o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização?</p> |

| | |
|--|---|
| <p>2.1. Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações diferentes?</p> | <p>Ficha de trabalho 2 – Q3.5. Achas que uma das versões pode ser considerada melhor do que qualquer outra para explicar a política colonial portuguesa? Justifica a tua resposta.</p> <p>Q3.6. Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a política colonial no período do Estado Novo?</p> <p>Q3.7. A melhor explicação histórica sobre a política colonial no período do Estado Novo deve englobar as versões: A-B-C-D-E-F</p> |
| <p>2.2. Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetividade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhes atribuem?</p> | <p>Ficha de trabalho 1 – Q3.4. Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (descolonização)?</p> <p>Ficha de trabalho 2 – Q3.8. Podemos considerar que atualmente já existe explicação completa para a questão colonial no período do Estado Novo. Qual a tua opinião sobre esta frase?</p> |
| <p>3. Que competências terão desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?</p> | <p>Ficha de metacognição – Q.2. Consideras a multiperspetiva relevante na aprendizagem de História?</p> <p>Triangulação dos dados dos instrumentos aplicados (Fichas de trabalho 1 e 2).</p> |

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo IV são apresentados e analisados os dados recolhidos através dos questionários e fichas de trabalhos implementados em diversos momentos da intervenção. Tendo em conta os objetivos deste estudo, foi levada a cabo uma investigação qualitativa, em que se procedeu à análise dos dados de forma indutiva e sua posterior categorização com base nas técnicas da *Grounded Theory*. (Corbin & Strauss, 2008).

5.1. Análise do Questionário 1 e Questionário 2

Começamos a análise, pelo questionário de ideias prévias (QT1) e o questionário de ideias finais (QT2). Optou-se pela análise em conjunto destes dois questionários para tornar a análise mais comparativa. Desta forma pode-se analisar a evolução das ideias prévias dos alunos deste o primeiro momento até ao último momento.

Os conceitos analisados e relevantes são o conceito de colonização, províncias ultramarinas, guerra colonial e descolonização. As respostas foram agrupadas em níveis de progressão e serão apresentados exemplos para ajudar a explicá-las.

A tabela 4 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Colonização**.

Tabela 4 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Colonização.

| O que entendes por Colonização? | | | |
|---------------------------------|---|-----------------|----------------|
| Categorias | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| | | N.º Ocorrências | N. Ocorrências |
| Ideias de senso comum | Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno. | 10 | 6 |
| Ideias aproximadas | Respostas que integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente, e por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes. | 6 | 5 |
| Ideias históricas | Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito Colonização, fazendo uso de argumentação histórica explícita. | 4 | 6 |
| Sem resposta | Alunos que não responderam à questão. | 0 | 2 |
| Faltou | | 1 | 3 |
| Total | | 20 | 19 |

No primeiro nível – **ideias do senso comum** – as respostas aqui agrupadas apresentam ideias vagas, com uma explicação simples, fundamentada nas experiências e vivências dos alunos.

No **QT1** enquadram-se dez respostas:

Colonização é quando um país descobre e fica com uma colônia. (al.10)

Pode-se denotar que no **QT2**, o nº de ocorrências nesta categoria diminuiu para seis:

Quando um país coloniza algum território. (al.10)

No segundo nível – **ideias aproximadas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. Contudo, a sua explicação é pouco desenvolvida e por vezes, os alunos fundamentam-se nos seus conhecimentos prévios.

No **QT1** são enquadradas seis respostas:

Acho que são espaços ocupados por um certo país que pode explorar matérias-primas de povos colonizados. (al.11)

No **QT2**, o nº de ocorrências diminuiu apenas em um, passando a ser cinco respostas:

É o acto de um país governar outro país num continente diferente. (al.17)

No terceiro nível – **ideias históricas** – Através das suas respostas, os alunos demonstram ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de colonização. Entende-se pelo conceito de colonização, como a apropriação de uma região por parte de um outro país, que a explora ou habita. Durante este período, ocorre a influência ou transferência cultural, do país colonizador para a sua colônias e vice-versa.

No **QT1** enquadram-se quatro respostas:

A colonização acontece quando um país desenvolvido invade um país/região subdesenvolvido e desenvolve-o partilhando a língua, os costumes e o estilo de vida. (al.3)

No **QT2**, o nº de ocorrências aumentou, passando a ser seis respostas:

Domínio de um território com intenção de aproveitar de seus recursos e se apropriar da área passando a ser uma colônia da nação. (al.16)

Como se pode verificar, no primeiro questionário de ideias prévias, o nível de progressão que surgiu com maior frequência, foram as ideias de **senso comum** (dez), seguidas das **ideias aproximadas** (seis) e **ideias históricas** (quatro). Já no questionário de ideias finais a situação alterou-se um pouco, as **ideias históricas** e **ideias do senso comum** surgem empatadas (seis), seguidas das **ideias**

aproximadas (cinco). Verificou-se assim, uma maior apropriação deste conceito, embora ainda se denote que um número significativo de alunos que expressam ideias fundamentadas no senso comum.

A tabela 5 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Províncias Ultramarinas**.

Tabela 5 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Províncias Ultramarinas

| O que entendes por Províncias Ultramarinas? | | | |
|---|---|--------------------|-------------------|
| Categorias | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| | | N.º de Ocorrências | Nº de Ocorrências |
| Ideias alternativas | Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas. | 3 | 2 |
| Ideias de senso comum | Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno. | 5 | 3 |
| Ideias aproximadas | Respostas que integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente, e por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes. | 5 | 9 |
| Ideias históricas | Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito Províncias Ultramarinas, fazendo uso de argumentação histórica explícita. | 2 | 2 |
| Sem Resposta | Alunos que não responderam à questão. | 5 | 3 |
| Faltou | | 1 | 3 |
| Total | | 20 | 19 |

No primeiro nível – **ideias alternativas** – as respostas são despidas de qualquer sentido, por vezes apresentando incoerências.

No **QT1** enquadram-se três respostas, o exemplo abaixo mencionado, é o exemplo de uma resposta incoerente:

As províncias ultramarinas são aquele conjunto de províncias que ia navegar pelo mar à procura de descobrimentos. (al.21)

No **QT2**, o número de ocorrência diminuiu para duas respostas:

Colónias. (al.15)

No segundo nível – **ideias de senso comum** – as respostas aqui agrupadas apresentam ideias vagas, com uma explicação simples, fundamentada nas experiências e vivências dos alunos.

No **QT1** enquadram-se cinco respostas:

Eram as terras fora de um continente, por exemplo em Portugal os Açores e a Madeira. (al.17)

No **QT2** o nº de ocorrência diminuiu, passando a categoria a enquadrar três respostas:

Nome dado a territórios que estão noutros continentes, mas que fazem parte do país. (al.20)

No terceiro nível – **ideias aproximadas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. Contudo, a sua explicação é pouco desenvolvida e por vezes, os alunos fundamentam-se nos seus conhecimentos prévios.

No **QT1** enquadram-se cinco respostas:

As províncias ultramarinas foi o nome dado às novas colónias em África e na Ásia. (al.13)

No **QT2**, o nº de ocorrências aumentou, passando a serem nove respostas enquadradas nesta categoria:

Nome dado às colónias portuguesas após a 2º guerra mundial. (al.8)

No quarto nível – **ideias históricas** – Através das suas respostas, os alunos demonstram ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de províncias ultramarinas. O termo “províncias ultramarinas” substituiu o termo de “colónias”, devido às pressões internacionais e à mudança dos ventos com o final da Segunda Guerra Mundial.

No **QT1** enquadram-se duas respostas:

Nome dado durante a ditadura salazarista, Estado Novo, às colónias portuguesas. (al.9)

No **QT2**, o nº de ocorrências mantêm-se igual ao **QT1**:

Termo usado por Salazar e o Estado Novo para se referir às colónias portuguesas após a ONU por pressão a Portugal para que libertasse suas colónias. (al.16)

Como se pode verificar, no primeiro questionário de ideias prévias, há um empate entre as ideias de **senso comum** e **ideias aproximadas** (cinco), seguido das **ideias alternativas** (três) e **ideias históricas**.

No questionário de ideias finais a maior mudança surge nas **ideias aproximadas**, em que o número de ocorrências aumenta (nove), seguido das **ideias de senso comum** que diminui (três) e as **ideias alternativas** diminui também (dois). O número de ocorrências nas ideias históricas mantêm-se. Pode-se concluir que em relação a este conceito “Províncias Ultramarinas”, os alunos maioritariamente expressam ideias aproximadas e poucos chegam a expressar ideias mais complexas em termos históricos, mantendo-se o mesmo número de alunos que atingem este nível mais elaborado do conhecimento histórico.

A tabela 6 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Guerra Colonial**.

Tabela 6 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito de Guerra Colonial

| O que entendes por Guerra Colonial? | | | |
|-------------------------------------|---|--------------------|-------------------|
| Categorias | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| | | N.º de Ocorrências | Nº de Ocorrências |
| Ideias alternativas | Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas. | 3 | 3 |
| Ideias de senso comum | Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno. | 9 | 4 |
| Ideias aproximadas | Respostas que integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente, e por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes. | 4 | 8 |
| Ideias históricas | Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito Guerra Colonial, fazendo uso de argumentação histórica explícita. | 3 | 3 |
| Sem Resposta | Alunos que não responderam à questão. | 1 | 1 |
| Faltou | | 1 | 3 |
| Total | | 20 | 19 |

No primeiro nível – **ideias alternativas** – as respostas são despidas de qualquer sentido, por vezes apresentando incoerências.

Tanto no **QT1** como no **QT2**, foram enquadradas três respostas.

QT1:

A guerra colonial têm haver com a guerra entre as colónias. (al.21)

QT2:

Guerra nas colónias. (al.7)

No segundo nível – **ideias de senso comum** – as respostas aqui agrupadas apresentam ideias vagas, com uma explicação simples, fundamentada nas experiências e vivências dos alunos.

No **QT1** enquadram-se nove respostas:

Guerra entre colónias num determinado país. (al.15)

No **QT2** o nº de ocorrências diminuiu, passando a ser enquadradas quatro respostas:

Quando a colónia procura independência e não consegue, surge a guerra colonial. (al.12)

No terceiro nível – **ideias aproximadas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. Contudo, a sua explicação é pouco desenvolvida e por vezes, os alunos fundamentam-se nos seus conhecimentos prévios.

No **QT1** enquadram-se quatro respostas:

A guerra colonial foi uma guerra onde as colónias queriam a sua independência lutando contra o país a que estavam ligados. (al.6)

No **QT2** o nº de ocorrências aumentou, tendo sido enquadradas oito respostas:

Guerra entre a Metrópole e grupos de guerrilhas nas colónias. (al.8)

No quarto nível – **ideias históricas** – Através das suas respostas, os alunos demonstram ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de guerra colonial. A guerra colonial foi um confronto que envolveu as forças armadas portuguesas, contra grupos de guerrilhas formados nas colónias de Angola, Moçambique e Guiné, com vista a obtenção da sua independência.

Nos dois questionários o nº de ocorrências foi o mesmo (três):

QT1:

Foi a guerra entre Portugal e as suas colónias, as quais lutavam pela sua independência. (al.8)

QT2:

Guerra entre países colonizadores e colonizados. Portugal contra Angola, Moçambique e Guiné. (al.5)

Como se pode verificar, no primeiro questionário de ideias prévias, o nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é a de **ideias de senso comum** (nove), seguida das **ideias aproximadas** (quatro) e das **ideias alternativas** e **ideias históricas** (três).

No questionário de ideias finais denota-se que o número de ocorrências nas demais categorias alterou-se. A maior mudança nota-se nas **ideias aproximadas** que aumentou para (oito) e a diminuição de ocorrências nas **ideias de senso comum** (quatro). O número de ocorrências tanto nas **ideias alternativas** como nas **ideias históricas** manteve-se (três). Também neste conceito a maioria dos alunos após terem estudado a temática revelam ainda ideias aproximadas sobre o conceito trabalhado ao longo do projeto.

A tabela 7 apresenta a distribuição das respostas dos alunos ao conceito de **Descolonização**.

Tabela 7 – Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Descolonização

| O que entendes por Descolonização? | | | |
|------------------------------------|---|--------------------|-------------------|
| Categorias | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| | | N.º de Ocorrências | Nº de Ocorrências |
| Ideias Alternativas | Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas. | 3 | 2 |
| Ideias de senso comum | Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno. | 9 | 3 |
| Ideias aproximadas | Respostas que integram ideias que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas, porém com uma argumentação histórica incipiente, e por vezes, apoiadas exclusivamente, nos conhecimentos prévios existentes. | 5 | 10 |
| Ideias históricas | Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito Descolonização, fazendo uso de argumentação histórica explícita. | 1 | 4 |
| Sem Resposta | Alunos que não responderam à questão. | 2 | 0 |
| Faltou | | 1 | 3 |
| Total | | 20 | 19 |

No primeiro nível – **ideias alternativas** – as respostas são despidas de qualquer sentido, por vezes apresentando incoerências.

No **QT1** enquadram-se três respostas:

Esta altura deu-se como descobrizaçã, porque, várias colónias deixaram de existir.
(al.21)

No **QT2** o nº de ocorrências diminuiu, sendo enquadradas duas respostas:

Problemas de inserção social da população regressada. (al.7)

No segundo nível – **ideias de senso comum** – as respostas aqui agrupadas apresentam ideias vagas, com uma explicação simples, fundamentada nas experiências e vivências dos alunos.

No **QT1** enquadram-se nove respostas:

A descolonização é quando uma colónia deixa de pertencer a um país. (al.14)

No **QT2** denota-se uma grande diminuição, o nº de ocorrências passou a ser três:

Quando uma colónia pára de pertencer a outro país. (al.12)

No terceiro nível – **ideias aproximadas** – as respostas aproximam-se das ideias históricas. Contudo, a sua explicação é pouco desenvolvida e por vezes, os alunos fundamentam-se nos seus conhecimentos prévios.

No **QT1** enquadram-se cinco respostas:

Quando um estado/país deixa de ser uma colónia para ser um território independente. (al.16)

No **QT2**, o nº de ocorrências aumentou, passando a ser enquadradas dez respostas:

Libertação dos territórios ocupados pelos países colonizadores. (al.15)

No quarto nível – **ideias históricas** – Através das suas respostas, os alunos demonstram ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito de descolonização. Compreende-se pelo conceito de descolonização, como a libertação de uma colónia da dominação da metrópole, passando a ter autonomia política.

No **QT1**, enquadra-se apenas uma resposta:

Descolonização é o ato de ceder independência às suas colónias e abandonar esse território, dando-lhes liberdade económica, como no caso de Portugal e Brasil. (al.1)

No **QT2**, há um aumento de ocorrências, passando a se enquadrar quatro respostas:

Série de medidas que pretende o direito à autodeterminação e independência das colónias. (al.19)

Como se pode verificar, no primeiro questionário de ideias prévias, o nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências são as **ideias de senso comum** (nove), seguido das **ideias aproximadas** (cinco), e das **ideias alternativas** (três) e **ideias históricas** (um).

No questionário de ideias finais, denota-se uma maior mudança no número de ocorrências nas **ideias aproximadas**, que aumentou para (dez), as **ideias históricas** aumentaram para (quatro). Em relação às **ideias de senso comum**, o número de ocorrências diminuiu significativamente, passando a ser só (três) e as **ideias alternativas** diminuíram para (dois). De todos os conceitos, o de descolonização parece ser aquele em que se verifica uma melhor apropriação do conceito em termos históricos, aumentando exponencialmente os alunos que revelam ideias aproximadas e cientificamente mais elaboradas.

A próxima questão **Q2 “em que ano começou a guerra colonial?”**, foi pedido aos alunos para selecionarem a opção correta, sobre o ano em que esta começou. Chamo a atenção que no **QT2**, esta não foi uma questão de escolha múltipla.

Tabela 8 - Início da Guerra Colonial

| Em que ano começou a guerra colonial? | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Alineas | Ideias prévias Nº de ocorrências | Ideias finais Nº de ocorrências |
| a) 1960 | 2 | 0 |
| b) 1965 | 2 | 0 |
| c) 1961 | 9 | 8 |
| d) 1963 | 6 | 0 |
| Sem Resposta | 1 | 8 |
| Faltou | 1 | 3 |
| Total | 20 | 19 |

A tabela 8 apresenta a distribuição das respostas dos alunos à questão de escolha múltipla **Q2**, tanto no **QT1** e **QT2**.

No **QT1** a maioria dos alunos (nove) foi capaz de indicar que a guerra colonial se iniciou em 1961, estes selecionaram a opção c) 1961. Seguidamente seis alunos rodearam a opção d) 1963, e as restantes respostas dividiram-se entre a) 1960 e b) 1965.

No **QT2**, o exercício como já elucidado, foi realizado de forma diferente. Desta vez apenas se apresentou a mesma questão, sem as alíneas. Oito alunos responderam que a guerra colonial se iniciou em 1961. Mas oito alunos acabaram por não responder à questão. Este número elevado é justificado pela falta de tempo e pela falta de concentração dos alunos no momento da realização do questionário, devido a situação alheias e fora do meu controlo.

Relativamente à **Q3 “identifica no mapa as colónias portuguesas do século XX.”** foi pedido aos alunos inicialmente que identificassem as colónias e só depois as localizassem no mapa, para

os ajudar. Nenhum aluno foi capaz de **identificar** as dez colónias que Portugal mantinha no século XX. Mas a maioria (dez alunos) identificou duas colónias, sendo estas Angola e Moçambique. Apenas dois alunos foram capazes de identificar sete colónias, sendo que um não conseguiu indicar as colónias situadas na Índia, enquanto que o outro aluno não identificou Timor, Diu e Goa. Dos restantes alunos, apenas um aluno identificou seis colónias e um aluno identificou cinco colónias. Ficou claro que os alunos são capazes de identificar as colónias localizadas no continente Africano, mas não são capazes de o fazer no continente Asiático. De ressaltar que três alunos identificaram o Brasil como uma colónia do século XX, tal confusão pode ser justificada pela proximidade entre o século XIX e o século XX.

Em relação à **localização** no mapa ficou claro que apesar dos alunos serem capazes de identificar grande parte das colónias, têm dificuldades em localizá-las no mapa, só sendo capazes de o fazer para Angola e Moçambique. Este exercício foi implementado na Ficha de Trabalho 2 – a Política Colonial no Estado Novo (**FT2**), sendo que as justificações para a sua implementação, serão apresentadas aquando a análise da ficha de trabalho.

Concluindo a análise aos dois questionários de ideias prévias e finais, denota-se que a categoria que aparece inicialmente com maior número de ocorrências, são as ideias de senso comum, seguidas das ideias aproximadas. Já na parte final, a categoria que aparece com um maior número de ocorrências são as ideias aproximadas, seguidas das ideias históricas, mantendo alguns alunos ideias de senso comum.

5.2. Análise da Ficha de Trabalho 1

Iniciaremos agora a análise da ficha de trabalho 1 – o Anticolonialismo (**FT1**). No total estiveram presentes dezoito alunos, sendo que faltaram quatro alunos. Como foi referido no capítulo III – instrumentos de recolha de dados, apenas as questões **Q3.4** e **Q3.5** possuem relevância para o projeto. Passemos agora à análise das duas questões.

A tabela 9 apresenta a categorização das respostas dos alunos à questão **Q3.4 “como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (descolonização)”**. Os níveis de progressão foram baseados em Barca (2000).

Tabela 9 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.4

| Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (descolonização)? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|--|-----------------|
| Categorias | Descritores | N.º Ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restrita e/ou vazia. | 4 |
| Estereótipos | Respostas que integram modo explicativo restrito, incorporando critérios de senso comum e valorização de explicação dadas por fontes primárias. | 3 |
| Positivismo convencional | Respostas que integram uma explicação histórica aceites por evidência fiável a partir das fontes primárias, incorporando na explicação opinião pessoal. | 5 |
| Perspetiva | Respostas em que os alunos integram vários fatores explicativos das diferentes perspetivas, estabelecem relação causal/racional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspetivada. | 2 |
| Sem resposta | | 4 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “**estória**” – foram enquadradas quatro respostas. As respostas enquadradas nesta categoria integram o modo explicativo descritivo, explicação restrita ou explicação vazia.

O tipo de realidade do país. (al.13)

A resposta do aluno integra o modo explicação vazia. Não há um fio condutor na sua explicação.

No segundo nível – **estereótipos** – foram enquadradas três respostas. As respostas nesta categoria integram o modo explicativo restrito, integrando na sua explicação critérios de senso comum e valorizam a explicação dada pelas fontes primárias.

Existem duas posições diferentes numa mesma realidade, **devido à existência de pessoas mais radicais e mais violenta** e a **existência de pessoas menos radicais e mais pacíficas**. (al.8)

A resposta do aluno incorpora o modo explicação restrita, impregnado noções de senso comum quando afirma que existem “pessoas mais radicais e mais violentas” e “pessoas menos radicais e mais pacíficas”.

No terceiro nível – **positivismo convencional** – enquadram-se cinco respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, as explicações históricas são aceites com base na evidência:

A existência de posições diferentes sobre a mesma realidade é explicada **através de Mahatma Gandhi** acreditava que podiam vencer através de diálogo enquanto que o **general Giap** usava a violência. (al.15)

O aluno incorpora as evidências fornecidas pelas fontes primárias na sua explicação. Para o aluno as diferentes posições podem ser explicadas “através de Mahatma Gandhi” e “o General Giap”.

O quarto nível – **perspetiva** – encontramos apenas duas respostas. Os alunos definem vários fatores explicativos para justificar a existência de diferentes perspetivas. Concebem uma relação causal/racional, baseando-se e incluindo contextos diferenciados. Vejamos o exemplo:

Os movimentos de descolonização **foram conduzidos por diferentes motivações: políticas, culturais, ideológicas ou económicas**. Neste contexto, surgiram líderes e formaram-se grupos que iniciaram processos de luta de libertação nacional. Esta luta teve diferentes caminhos, **uns pacíficos outros violentos**. (al.21)

A explicação do aluno integra o modo causal para a existência de diferentes perspetivas “foram conduzidos por diferentes motivações”. As diferentes motivações políticas, culturas, ideológicas e económicas são fatores explicativos para o surgimento de diferentes grupos que lutaram pela independência dos seus países. Na sua explicação, o aluno elucida que os contextos daquela época influenciaram a existência de diferentes visões. O aluno exprime uma neutralidade perspetivada, no sentido em que compreende que a luta assumiu diferentes caminhos “uns pacíficos outros violentos”, devido às causas acima ilustradas.

Verifica-se que o nível de progressão com um maior número de ocorrências é **positivismo convencional**, com cinco ocorrências. Os alunos incorporaram na sua explicação, as evidências fornecidas pelas fontes primárias, aceitando a explicação história fornecida por estas. Em seguida o nível de progressão de **a “estória”** com quatro ocorrências, os alunos aqui alocados forneceram explicações vazias, não existindo fio condutor nas suas explicações. O nível **estereótipos** registou três ocorrências, os alunos empregaram na sua explicação noções de senso comum. Por fim, o

nível **perspetiva**, os dois alunos aqui inseridos, definiram vários fatores explicativos para justificar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica, neste caso, o processo de descolonização.

Em seguida a tabela 10 apresenta os níveis de progressão baseados em Ashby & Lee (1987), à questão Q3.5 “Na tua opinião, qual o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização?”

Tabela 10 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.5

| Na tua opinião, qual o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização? (Baseado em Ashby & Lee, 1987) | | |
|---|---|--------------------|
| Categorias | Descritores | N.º Ocorrências |
| Imagens do passado | Respostas em que os alunos encaram a evidência potencial como fundamental para ter acesso ao passado. | 2 |
| Informação | Respostas em que os alunos consideram a evidência potencial como informação a partir da qual compreendemos a realidade histórica em estudo. | 2 |
| Testemunho | Respostas em que os alunos assumem as fontes como evidência do passado histórico, sustentadas por si só. Os autores são vistos como testemunhas oculares, com ideias e perspetivas diferentes. | 6 |
| Evidência em contexto | Respostas em que os alunos assumem as fontes como evidência do passado histórico, integrada no seu contexto histórico, sendo importante saber quem a produziu, qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade e a época em que foi produzida. | 2 |
| Sem resposta | | 6 |
| Total | | 18 |

O primeiro nível – **imagens do passado** – enquadram-se duas respostas. Os alunos veem a evidência como essencial para se ter acesso o passado.

Para permanecerem independentes. (al.13)

Apesar de basear a sua resposta na evidência fornecida pelas fontes, a sua resposta não possui um fio condutor.

O segundo nível – **informação** – enquadram-se duas respostas. As respostas enquadradas nesta categoria usam e veem a evidência como informação.

Na minha opinião as fontes foram bastante importantes pois permite-me perceber melhor os motivos e como se deu este processo de descolonização. Através das fontes detemos informação muito importante que às vezes não está no manual. (al.1)

O aluno vê a evidência como informação para compreender o passado “permite-me perceber melhor os motivos e como se deu este processo de descolonização” e “detemos informação muito importante”. O aluno apresenta uma neutralidade perspeticada, quando compreende que as fontes fornecidas pelos manuais, advém de uma seleção.

O terceiro nível – **testemunho** – enquadram-se seis respostas. Na visão destes alunos as fontes têm um papel relevante porque só através delas, podemos ter acesso a diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas. Apesar de não referirem diretamente, o autor da fonte é uma testemunha ocular, com visões e perspetivas diferentes.

As fontes são importantes para o estudo visto que sem elas não se poderiam ver diferentes opiniões das partes envolvidas. (al.19)

O aluno assume as fontes como evidência e que possuem um papel relevante porque através delas podemos ter acesso a diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas diferentes “sem elas não se poderiam ver diferentes opiniões”. Apesar de não referir diretamente, o autor da fonte é uma testemunha ocular, com visões e perspetivas diferentes.

O quarto nível – **evidência em contexto** – enquadram-se duas respostas. Para estes alunos a evidência têm um papel fundamental para compreender a questão da descolonização. É relevante saber quem a produziu, a época em que foi produzida, qual a sua importância e os sentidos que lhe são empregues na sociedade. Os alunos demonstraram capacidade para entender o papel da evidência, como o exemplo abaixo mostra:

Estas fontes contribuem para o estudo da descolonização por mostrar as diferentes formas e pontos de vista de como a independência foi e pode ser alcançada pelas colónias. Também **mostra as posições políticas de cada país** perante **não só a perda das colónias**, mas também dos **países que se tornam independentes.** (al.16)

Na sua resposta as fontes são assumidas como evidência e possuem um papel importante para compreender a questão da descolonização “por mostrar as diferentes formas e pontos de vista de como a independência foi e pode ser alcançada”. O aluno assume, ainda que indiretamente, a

relevância de saber quem as produziu “mostra as posições políticas de cada país”, a sua importância e os sentidos que lhes são empregues na sociedade “perante não só a perda das colónias, mas também dos países que se tornam independentes”.

O nível de progressão **testemunho** teve mais ocorrências que os restantes níveis (seis). Para estes alunos a fonte têm um papel importante porque através desta, pode-se ter acesso aos diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas. Apesar de não referirem, o autor da fonte é uma testemunha ocular com visões e perspetivas diferentes. Os restantes níveis, **imagens do passado**, **informação** e **evidência em contexto** tiveram o mesmo número de ocorrências (dois).

Os principais níveis de progressão nestas duas questões são **positivismo convencional** e **testemunho**. Os alunos incorporaram na sua explicação, as evidências fornecidas pelas fontes primárias, aceitando a explicação história fornecida por estas e que através das fontes, poderemos ter acesso aos diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas diferentes. Apesar de não referirem, indiretamente, o autor da fonte transforma-se numa testemunha ocular que possui visões e perspetivas diferentes.

A falta de tempo foi uma condicionante para o número elevado de **sem resposta**, nestas questões.

5.3. Análise da Ficha de Trabalho 2

Passemos à análise da ficha de trabalho 2 – A Política Colonial no Estado Novo (**FT2**). Participaram 18 alunos, tendo faltado 4 alunos. Na primeira questão **Q1** “identifica e localiza no mapa as colónias portuguesas no século XX.”, foi fornecido um mapa mudo, utilizado no (**QT1**). Na parte de **identificar** – oito alunos identificaram as dez colónias, seguido de dois alunos que identificaram nove colónias, três alunos que identificaram oito colónias, dois alunos que identificaram cinco colónias, e dois alunos em que um identificou quatro e outro três colónias. Os alunos demonstraram na sua maioria serem capazes de identificar a maior parte das colónias portuguesas, principalmente aquelas que se situam no continente Africano. As colónias situadas no continente Asiático são as mais difíceis de identificar.

Sobre a **localização**, os alunos são capazes de localizar Angola, Moçambique, Guiné, Damão, Diu e Goa. São Tomé e Príncipe e Cabo Verde como são ilhas os alunos revelaram dificuldade para as localizar

no mapa. O mesmo problema se coloca para Macau e Timor, os alunos demonstram dificuldades em localizar corretamente.

No segundo exercício (Q2) foi pedido aos alunos para lerem seis documentos com diversas visões sobre a política colonial no Estado Novo. O sistema de categorização baseou-se em Barca (2000). A tabela 11 apresenta a categorização à questão 2.1. “**carateriza a posição do Estado Novo em relação à política colonial.**” Os alunos leram o documento A de Salazar para responder à questão.

Tabela 11 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1.

| Carateriza a posição do Estado Novo em relação à política colonial. (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 5 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 6 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 3 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 4 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “**estória**” – enquadram-se cinco respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido.

Manter-se livres, independentes e colonizadores. (al.11)

A resposta insere-se na explicação restrita, o aluno limitou-se a reproduzir a informação presente na fonte, sem apresentar um fio condutor.

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se seis respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

A posição do Estado Novo em relação à política colonial foi **manter a sua atitude colonial**, defendendo que este era o mais responsável para poder manter a paz nas colónias. (al.19)

A resposta do aluno centra-se no modo explicativo restrito, apresentando apenas um único fator “manter a sua atitude colonial” para caracterizar a política colonial.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se três respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

A posição do Estado Novo em relação à política colonial era que por as colónias fazerem parte do passado, deviam manter-se leiais e seguirem as ordens dos colonizadores. Estes também achavam que as colónias não tinham “chefes” capazes de governar a população. “Nós faremos o que estiver dentro das nossas possibilidades, mesmo desacompanhados, mesmo sós. (al.20)

O aluno constrói uma narrativa explicativa, tendo por base dois fatores. O primeiro fator está relacionado com o facto de as colónias “fazerem parte do passado”, pelo que estas deveriam continuar às ordens de Portugal. O segundo fator é relativo ao “achavam que as colónias não tinham chefes capazes de governar”. O aluno emprega a informação nova para fundamentar a sua resposta.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se quatro respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspectivada nas suas respostas.

De acordo com o Doc. A o Estado Novo era a **favor** da política colonial dizendo que Portugal sempre foi um país de “livres, independentes, colonizadores” dando a ideia que o colonialismo está no sangue dos portugueses e que não deixariam de ser o que sempre foram. É usado também, o argumento de que como Portugal **sempre** governou esses territórios os mesmos não teriam líderes ou “chefes” responsáveis em que confiar o território e que somente o Estado Novo poderia ser capaz de o administrar. (al.16)

O aluno constrói uma narrativa explicativa, tendo por base o conjunto de fatores como “dizendo que Portugal sempre foi um país de livres, independentes, colonizadores” e “de como Portugal sempre governou esses territórios”. O aluno faz uso da evidência para construir e corroborar a sua explicação.

O nível de progressão com maior número de ocorrências é a **explicação correta** com seis respostas, seguida de a “**estória**” com cinco respostas, **perspetiva** com quatro respostas e **quantos mais fatores melhor** com três respostas. A maioria dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se por vezes, a copiar e a colar a informação presente no documento. As respostas dos alunos inseridas no nível **perspetiva**, assumiram uma posição de neutralidade perspectiva, integrando na sua resposta as ideias veiculadas pelos agentes históricos, a fim de justificar a posição de manterem as colónias (tradição de país colonizador). As respostas dos alunos inseridas no nível **quantos mais fatores melhor**, demonstraram uma preocupação com a quantidade de fatores presentes na fonte, para caracterizar a política colonial do Estado Novo, integrando a herança do passado.

A tabela 12 apresenta a categorização à questão 3.1 a) “Que diferenças notas: entre as versões C e E?”

Tabela 12 - Categorização das respostas à questão 3.1. a)

| Que diferença notas: entre as versões C e E? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|--|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 3 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 7 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 4 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 2 |
| Sem resposta | | 2 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” enquadram-se três respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido.

C – “dever em quando, amigos, estrangeiros aconselham-nos a negociar”. E – “surdo aos conselhos das nações amigas e aliadas”. (al.11)

No exemplo selecionado, o aluno limitou-se a reproduzir a informação das fontes, produzindo um relato sem fio condutor.

No nível – a **explicação correta** – enquadram-se sete respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

Na versão C as colónias **não têm** poder de decisão se querem continuar a ser províncias enquanto que na versão E **dá-se** essa possibilidade. (al.13)

A resposta insere-se no modo explicativo descritivo. O aluno trabalha com a noção de fator, “não têm poder” e “dá-se essa possibilidade” para indicar as diferenças entre as versões. Para ele, no doc. C, a mensagem transmitida indica que as colónias não tem poder de decisão em relação à sua independência, enquanto que por outro lado, no doc. E, é fornecida essa possibilidade de as colónias terem liberdade para proclamarem a sua independência.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se quatro respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Na versão C, Marcelo Caetano refere que a resistência nas colónias tem de ser reprimida e que os conselhos estrangeiros para negociar não devem ser ouvidos. Na versão E, é dito que lutar contra a resistência não é solução, mas sim negociar “com base no princípio da autodeterminação” e acusa o governo de conduzir o país para “uma situação de isolamento internacional desesperada. (al.3)

A resposta situa-se no modo explicativo, o aluno opera com a noção de fator. Denota-se uma preocupação com a quantidade de fatores para apresentar as diferenças entre as duas versões. O aluno argumenta que no doc. C, “a resistência nas colónias tem de ser reprimida (...) os conselhos estrangeiros para negociar não devem ser ouvidos”. Na versão E, “lutar contra a resistência não é solução, mas sim negociar com base no princípio de autodeterminação”.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se duas respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas.

Na versão C, Marcelo Caetano defende que Angola, Moçambique e a Guiné são parte de Portugal e que todos os seus habitantes são portugueses e que a situação nas colónias devia ser revolvida pela força. Enquanto que no documento E os candidatos da opinião

democrática defendem que Portugal devia ouvir os países da ONU e os seus aliados e devia resolver a situação através do diálogo, evitando uma situação de isolamento internacional. (al.8)

A resposta do aluno integra o modo explicação causal. Apresenta um discurso coerente, baseado nas evidências fornecidas para solidificar as diferenças entre ambas as versões. O aluno opera com a noção de fator (força versus diálogo). O aluno reconhece que existiram duas formas de resolver o processo de descolonização. Marcelo Caetano defende que se deve intervir nas colónias, por meio da violência e não se deveria ceder a sua independência. Os candidatos da oposição democrática defendem que se deve resolver a questão através do diálogo. O aluno foi capaz de interpretar a mensagem.

O nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é **a explicação correta**, com sete ocorrências. A maioria dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se a indicar que o doc. C não permite que as colónias tenham poder de decisão, enquanto que o doc. E. dá-lhes essa liberdade. O nível de progressão **quantos mais fatores melhor** surge com quatro ocorrências. Os alunos demonstraram uma preocupação com a quantidade de fatores presentes nas fontes, para explicar as diferenças presentes nas fontes. O nível **a “estória”** apresenta três ocorrências, os alunos copiaram e colaram as informações presentes nas fontes, construindo um relato incoerente. E o nível de **perspetiva** surge no final com duas ocorrências. Os alunos foram capazes de compreender a mensagem. Ambos argumentam que existem duas formas de resolver o conflito, presentes na fonte. Através do diálogo e através da força. Ambos integraram os seus conhecimentos prévios e fizeram uso da evidência.

A tabela 13 apresenta a categorização da questão 3.1. b) “Que diferenças notas: entre as versões D e F?”

Tabela 13 - Categorização das respostas à questão 3.1. b)

| Que diferença notas: entre as versões D e F? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|--|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 4 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 6 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 3 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 3 |
| Sem resposta | | 2 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadram-se quatro respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido.

As colónias foram dotadas por novos portos, estradas. (al.11)

A resposta do aluno é uma explicação vazia, pois este limitou-se a reproduzir informações da fonte D, sem fio condutor.

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se seis respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

No documento D, acontecem **várias mudanças positivas** como “abolir as culturas obrigatórias (...) e o trabalho forçado (...)”. Portugal passou a ser definido como “uma nação intercontinental e multirracial” e na Guiné “o exército furou 140 poços e construiu 196 escolas, 630 diques e 8313 alojamentos”. No documento F, **volta-se atrás na evolução** referindo que “11 milhões de africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa” e que “os africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo vital. (al.3)

A resposta integra o modo explicativo descritivo. O aluno agregou a informação disponibilizada para atestar a sua resposta. O aluno apresenta um conjunto de fatores positivos e negativos, que são decisivos para explicar as diferenças entre as duas perspetivas. No doc. D, o aluno elucida que “acontecem várias mudanças positivas” e apresenta esses fatores “abolir as culturas obrigatórias e o trabalho forçado”, “na Guiné, o exército furou 140 poços e construiu 196 escolas, 630 diques e 8313 alojamentos”. No doc. F o aluno refere que “volta-se atrás na evolução” e apresenta fatores negativos como “11 milhões estão submetidos à dominação colonial portuguesa” e “os africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo vital”.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se três respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Na versão D, vemos que Portugal tentou melhorar as condições de vida das colónias, constituindo escolas, dando empregos e casas e aboliram a escravatura. Mas no documento F **vemos as péssimas condições de vida em que se encontram os Africanos e que em pouco a nada mudou a construção de escola etc. (al.1)**

O aluno constrói uma narrativa explicativa. O aluno apresenta um conjunto de fatores a nível material, “tentou melhorar as condições [...] construindo escolas, dando empregos e casas” e “que em pouco a nada mudou a construção de escolas” são decisivos para as diferenças encontradas.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se três respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da

evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspeticada nas suas respostas.

O doc. D traz a ideia de que Portugal estava tratando suas colónias como “províncias ultramarinas” que eram **tratadas igualmente que o povo português** e que Portugal está não só civilizando os terrenos, mas também dando os devidos direitos para os cidadãos de suas colónias. Já no doc. F vemos que mesmo com cidades construídas e já tendo posse de riquezas naturais quase toda a população das mesmas era considerada “não civilizada” para o Estado Novo e os limites impostos para o povo, dando a ideia de que tudo que o Estado Novo fez nas “províncias” foi para estar dentro dos conformes da ONU. (al.16)

O aluno constrói uma narrativa explicativa, interligando na sua resposta fatores ao nível das igualdades, direitos e liberdades no documento D como “estava tratando as suas colónias”, “eram tratadas igualmente que o povo português”. No doc. F o aluno indica que essas melhorias foram de fachada, apresentando os seguintes fatores, “dando os devidos direitos para os cidadãos das suas colónias”, “mesmo com cidade construídas [...] tendo posse de riqueza naturais, quase toda a população da mesma era considera ‘não civilizada’”. O aluno deixa de assumir uma neutralidade perspeticada quando opina sobre a informação fornecida “dando a ideia de que tudo que o Estado Novo fez nas ‘províncias’ foi para estar dentro dos conformes da ONU”.

O nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é **a explicação correta** (seis), seguida de **a “estória”** com quatro ocorrências. A maioria dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se por vezes, a copiar e a colar a informação presente no documento. Alguns alunos identificaram os aspetos positivos e os aspetos negativos da política colonial do Estado Novo nas colónias portuguesas. Os níveis de progressão de **quantos mais fatores melhor** e **perspetiva**, surgiram com três ocorrências igualmente. Alguns alunos apontam para essas diferenças a nível material, por outro lado, outros alunos apontam para as diferenças no que diz respeito às liberdades. O exemplo de resposta no nível **perspetiva** argumenta que existem liberdades, mas essas só advém da imposição feita pela ONU. O mesmo acontece com as respostas inseridas neste nível, os alunos não negaram o que as fontes dizem, mas veem uma intencionalidade nisso. Denotam que existiram melhorias, mas essas melhorias resultaram, não da política em si, mas da tentativa de cumprir o que a ONU estipulava.

A tabela 14 apresenta a categorização de respostas à questão 3.2. “Com base nas fontes, demonstra a concordância entre autores, relativamente à política colonial do Estado Novo (versões A e B)”.

Tabela 14 - Categorização das respostas às questão 3.2.

| Com base nas fontes, demonstra a concordância entre autores, relativamente à política colonial do Estado Novo (versões A e B) (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 4 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 7 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 4 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 2 |
| Sem resposta | | 1 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadram-se quatro respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido.

A concordância entre Salazar e o General Humberto Delgado foi que Salazar optou que fossem livres, independentes e colonizadores enquanto Humberto Delgado fez ordens na parte interna e externa que foram cumprir o artigo 8 e garantir que a ? possa organizar-se politicamente, manter e consolidar os compromissos e direitos internacionais de potência ocidental e defender e prestigiar os direitos de soberania. (al.14)

A resposta do aluno insere-se no modo descritivo, todavia apesar de fazer uso da informação presente nas fontes, não explica qual é a concordância entre os autores.

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se sete respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando por vezes, conhecimentos prévios.

Ambos os autores dos documentos **apoiam** que Portugal deve apoiar as colónias para “manter e consolidar os nossos compromissos e direito... política e moralmente unida e indissociável.” – doc. B; “nós não podemos entregar a “chefes”... o destino de populações que sempre fizeram parte da população portuguesa. Nós faremos o que estiver dentro das nossas possibilidades, mesmo desacompanhados, mesmo nós” – doc. A. (al.20)

A resposta insere-se no modo descritivo, na qual o aluno integra a informação nova na sua resposta. O aluno afirma que “ambos” os autores “apoiam” a manutenção das colónias por parte de Portugal, retirando das fontes, um conjunto de fatores que elucidam essa concordância. Esse conjunto de fatores encontra-se sublinhado na sua resposta.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se quatro respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Em ambos os documentos é defendida a ideia de que as colónias devem continuar dependentes de Portugal pois “não podemos entregar a “chefes” quase sempre irresponsáveis (...) o destino de populações que sempre fizeram parte da população portuguesa” – documento A e “territórios portugueses espalhados por 4 continentes não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política” – documento B. (al. 3)

O aluno apresenta uma explicação restrita, fazendo uso da informação fornecida pelas fontes para demonstrar a concordância entre os autores, como “não podemos entregar a chefes quase sempre irresponsáveis, o destino de populações que sempre fizeram parte da população portuguesa” e “os territórios portugueses espalhados por 4 continentes não podem, nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política”.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se duas respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas.

A concordância que existe é que embora **haja uma política diferente entre estes dois regimes**, os dois concordam defender as suas colónias, ou províncias ultramarinas como diz, nos dois documentos. A) livres, independentes, colonizadores. B)... que temos de defender em territórios Portugueses. (al.4)

A resposta do aluno enquadra-se no modo causal, fundamentando-se nos seus conhecimentos prévios e na evidência disponível nas fontes para explicar a concordância entre autores. O aluno assume uma neutralidade perspetivada quando argumenta inicialmente que “embora haja uma política diferente entre estes dois regimes, os dois concordam defender as suas colónias”. O aluno é capaz de reconhecer, que apesar de Salazar e Humberto Delgado, serem de regimes diferentes e de possuírem visões diferentes, relativamente à política a ser seguida, estes dois entram em concordância quanto à questão colonial, defendendo as mesmas ideias “livres, independentes, colonizadores” e “temos de defender em territórios portugueses”. Torna-se claro que o aluno é capaz de interpretar a mensagem.

A explicação correta é o nível de progressão com um maior número de ocorrências (sete), seguida de um empate entre **a “estória”** e **quantos mais fatores melhor**, com quatro ocorrências. Os alunos apresentam ideias menos elaboradas, limitando-se a copiar e a colocar a informação presente nos documentos. As respostas inseridas no nível **quantos mais fatores melhor**, preocuparam-se com os fatores presentes nas fontes e integraram-nos nas suas explicações para demonstrar a concordâncias de Salazar e Humberto Delgado. Por fim, o nível **perspetiva** surge com duas ocorrências. Estes dois alunos foram capazes de entender a mensagem fornecidas por ambas as fontes. Reconhecem que Salazar e Humberto Delgado possuem ideologias diferentes relativamente à política a ser seguida pelo país, mas no que diz respeito à política colonial, ambos defendem a manutenção e defesa das colónias. Os alunos basearam-se na evidência e nos seus conhecimentos prévios.

A tabela 15 apresenta a categorização de respostas à questão 3.3. “Em que é que discordam as versões A e E?”

Tabela 15 - Categorização das respostas à questão 3.3.

| Em que é que discordam as versões A e E? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|--|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 4 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 7 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 2 |
| Sem resposta | | 5 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadram-se quatro respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido.

Os documentos discordam em basicamente nada, tendo como base as mesmas ideias, que as colónias já lhes pertenciam por isso tinham o dever de continuar a mantê-las suas. (al.20)

O aluno faz uma interpretação errada das fontes porque o doc. A defende a manutenção das colónias e o doc. E defende a independência destas mesmas.

No nível – a explicação correta – enquadram-se sete respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

No doc. E **sustenta-se a tese** de que o problema ultramarino não pode ter a solução militar que está em curso. No doc. A **defendem** que se deve fazer o que estiver dentro das possibilidades mesmo que isso leve a que fiquemos sós, enquanto que no doc. E, uma situação de isolamento iria causar muitos problemas. (al.5)

A resposta do aluno insere-se no modo explicativo restrito. A sua explicação baseia-se num conjunto de fatores “o problema ultramarino não pode ter a solução militar que está em curso” e “se deve fazer tudo o que estiver dentro das possibilidades, mesmo que isso leve a que fiquemos sós” que são decisivos para a discórdia entre autores.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se duas respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Na versão A, Salazar pretende seguir sozinho sem ajudas negociadas por parte de nações amigas e aliados, enquanto que os candidatos de oposição democrática, defendem que uma solução negociada com base no princípio da autodeterminação e menos persistência na parte do governo na sua política, seria a melhor opção. (al.21)

O aluno constrói uma narrativa explicativa com base na evidência fornecida. Integra a noção de fator na sua resposta, “pretende seguir sozinho sem ajudas negociadas por parte de nações amigas e aliados” e “defendem que uma solução negociada com base no princípio da autodeterminação e menos persistência na parte do governo na sua política, seria a melhor opção”.

O nível de progressão que surge com maior número de ocorrências é a **explicação correta** (sete). Os alunos com as respostas aqui inseridas, basearam-se nos fatores fornecidos pelas fontes para indicar a discórdia entre as duas fontes. O nível a **“estória”** surge em seguida com quatro ocorrências, os alunos limitaram-se a produzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido. No nível de **quantos mais fatores melhor** surgem duas ocorrências, os dois alunos interligaram a sua explicação com as evidências fornecidas pelas duas fontes, estabelecendo conexões entre os factos que demonstram que o doc. A de Salazar pretende continuar a sua política, mesmo que o país fique isolado internacionalmente, enquanto que no doc. E os candidatos da oposição democrática, defendem que se deve dialogar com as colónias e permitir

que estas se tornem independentes, sem interferência do governo. Há uma preocupação com a quantidade de fatores.

A tabela 16 apresenta a categorização de respostas dos alunos à questão 3.4. “Por que é que há explicações ou visões diferentes sobre a política colonial no período do Estado Novo?”

Tabela 16 - Categorização das respostas à questão 3.4.

| Por que é que há explicações ou visões diferentes sobre a política colonial no período do Estado Novo? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|--|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 1 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 6 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 5 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 2 |
| Sem resposta | | 4 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadra-se uma resposta. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido.

Há explicações ou visões diferentes porque cada um está contra com outro. (al.14)

A explicação é restrita, dizendo apenas que as duas versões se opõem, sem dizer em que é que se opõem.

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se seis respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

Porque cada explicação ou visão eram diferentes dependendo do seu lado quanto à política colonial **no período** do Estado Novo. (al.18)

O aluno constrói a sua resposta no modo explicativo racional. Há uma noção não perspectivada “dependendo do seu lado”, em que identifica que existem posições diferentes.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se cinco respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Nem todos concordavam com o que se passava: uns eram contra a colonização e queriam que as províncias fossem independentes enquanto que outros afirmavam que se tinha de colonizar, povoar e instruir a população que lá habitava. (al.15)

O aluno constrói a sua resposta no modo explicação racional integrando a nova informação disponível. Os fatores como “uns eram contra a colonização e queriam que as províncias fossem independentes” e “outros afirmavam que se tinha de colonizar, povoar e instruir a população que lá habitava” são importantes para explicar a existência de explicações ou visões diferentes.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se duas respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspectivada nas suas respostas. Compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista.

Há explicações ou visões diferentes sobre a política colonial no período do Estado Novo porque alguns achavam que as colónias deviam ter o poder para tomarem as suas próprias decisões económicas em função da política portuguesa e estando a seguir as suas regras. E outros achavam que elas ainda não tinham capacidades para se governarem sozinhas. Isto criou divisão na forma de pensar tanto da população como dos políticos. (al.20)

O aluno constrói uma explicação causal, fundamentando-se na evidência disponível. As causas como “alguns achavam que as colónias deviam ter o poder para tomarem as suas próprias decisões” e “outros achavam que elas ainda não tinham capacidade para se governarem sozinhas” são as razões para a existência de diferentes explicações. Acaba por assumir uma neutralidade perspétivada e objetivista quando argumenta que os diferentes pontos de vista criaram divisões na forma de pensar “criou divisão na forma de pensar tanto da população como dos políticos”.

O nível de progressão que surge com maior frequência é a **explicação correta** com seis ocorrências. Estes alunos identificam a existência de posições diferentes, mas não são capazes de desenvolver a sua resposta e apresentar uma explicação mais elaborada. O nível de progressão que surge em seguida, **quantos mais fatores melhor** com cinco ocorrências. Os alunos apresentam diversas conexões entre os factos, como a existência de pessoas que eram contra a colonização e que lutavam pela independência das colónias e por outro lado, a existência de pessoas que eram a favor da colonização, e defendiam a necessidade de povoar, instruir, transferir costumes às populações que habitavam nas colónias. O nível de **perspetiva** surge com duas ocorrências, estes alunos na sua explicação assumiram uma neutralidade perspétivada. Para eles as diferentes visões e explicações podem ser explicadas pela existência de pessoas que defendiam que as colónias deveriam ter liberdade para tomarem as suas próprias decisões e outros que defendiam que estas não tinham capacidades para tal. Esta divisão e diferenças de pensamentos criaram divisões nas populações e nos políticos. Por fim, o nível a **“estória”** aparece com uma ocorrência. Este aluno limitou-se a argumentar que as duas versões se opunham, mas não explicou o porquê dessa oposição.

A tabela 17 apresenta as categorizações à questão 3.5 “Achas que uma das versões pode ser considerada melhor do que qualquer outra para explicar a política colonial portuguesa? Justifica a tua resposta.”

Tabela 17 - Categorização das respostas à questão 3.5.

| Achas que uma das versões pode ser considerada melhor do que qualquer outra para explicar a política colonial portuguesa? Justifica a tua resposta. (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 3 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 2 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 5 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 6 |
| Sem resposta | | 2 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadram-se três respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido. No exemplo abaixo, o aluno limitou-se a reproduzir a informação das fontes, produzindo um relato fragmentado e sem sentido.

A versão C porque Marcelo Caetano defende as províncias de Portugal como Angola, Moçambique e Guiné. E que seja brancos ou pretos pertencem todos a Portugal e são portugueses e que amigos estrangeiros aconselham a negociar e Portugal rejeita. (al.14)

No nível – a explicação correta – enquadram-se duas respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios. Para os alunos

as explicações de testemunhas são consideradas verdadeiras, em oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos que não foram observados diretamente.

Sim, a autodeterminação das colónias parece-me uma versão melhor, visto que embora o nível de vida nas colónias melhora-se, só melhorava para os portugueses e não para os nativos. (al.19)

O aluno selecionou o documento F – Amílcar Cabral. A sua resposta integra o modo explicativo descritivo, integrando a informação nova na sua resposta. Para o aluno a evidência funciona como uma prova.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se cinco respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

O documento C explica melhor a política colonial portuguesa, **pois mostra o que se realmente achava sobre as colónias e que os portugueses não dariam ouvidos a conselhos dados**, isolando-se dos que não apoiavam o seu modo de pensar. (al.20)

O aluno selecionou o documento C – Marcelo Caetano. A sua explicação baseia-se na evidência fornecida e na quantidade de fatores, “mostra o que se realmente achava sobre as colónias”, “que os portugueses não dariam ouvidos a conselhos dados”.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se seis respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas. Compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista.

Depende para quem vai ser explicado e como vai ser explicado. Por exemplo, se for apenas para dar uma ideia geral sobre a política colonial portuguesa, o documento A é o melhor porque é curto, direto e reflete bem a mentalidade do Governo do Estado Novo. Mas se for para fazer **uma explicação detalhada não há nenhum que seja melhor pois podem-se retirar diferentes informações de todos os documentos.** (al.3)

O aluno apresenta uma narrativa explicativa e faz uso da evidência disponível, integrando as informações novas na sua explicação. O aluno apresenta uma noção de objetividade quando refere “depende para quem vai ser explicado e como vai ser explicado”. Assume uma neutralidade perspectivada quando argumenta que o documento A. é o melhor, se se quiser dar uma ideia geral sobre a política colonial portuguesa porque “é curto, direto e reflete a mentalidade do Governo do Estado Novo” e quando argumenta que se for para “fazer uma explicação detalhada”, não existe nenhum documento porque pode-se “retirar diferentes informações de todos os documentos”. O aluno assume a provisoriedade da explicação histórica.

Sobre a escolha de qual a versão ou as versões que pode/m ser considerada/s melhor que qualquer outra/s, o **doc. C** foi selecionado três vezes. Para estes alunos, o doc. de Marcelo Caetano revela a posição do governo e a vontade em não ceder as colónias.

O **doc. A** e **doc. B** foram selecionados duas vezes. Os alunos que selecionaram o doc. de Salazar argumentam que este demonstra o medo em ceder as colónias e o facto de que como estas sempre pertenceram a Portugal, deveriam continuar na sua posse. Os alunos que selecionaram o doc. de Humberto Delgado argumentam que se compreende melhor em comparação aos outros.

Os **doc. E** e **doc. F** foram selecionados uma vez. O aluno que selecionou o doc. do manifesto dos candidatos da oposição democrática, defende que a autodeterminação é algo que todos os povos devem ter, pois eles têm o direito a decidir o que é melhor para eles. O aluno que selecionou o doc. de Amílcar Cabral defende que embora o nível de vida melhorasse nas colónias, este apenas melhorava para os portugueses e não para os nativos.

Por fim, o **doc. D** de Rui Ramos não foi selecionado uma única vez. Seis alunos não selecionaram nenhuma versão. Para estes alunos todas as versões contêm pontos de vista diferentes e informações diferentes, pelo que consideram que não será viável selecionar apenas umas das fontes.

O nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é **perspetiva**, os seis alunos argumentaram que se pode retirar informações diferentes dos documentos, pelo que não existe uma versão que possa ser considerada melhor que qualquer outra para explicar a política colonial portuguesa. O nível de progressão que aparece em seguida com cinco ocorrências é **quantos mais fatores melhor**, estes alunos estabeleceram ligações entre a sua explicação e a evidência histórica das fontes. O nível a **“estória”** surge com três ocorrências, estes alunos limitaram-se a copiar e a colar a informação das fontes, produzindo um relato fragmentado e sem sentido. Por fim, o

nível a **explicação correta** com duas ocorrências. Para estes alunos a evidência fornecida funciona como prova para escolher uma versão que seja melhor que as outras.

A tabela 18 apresenta a categorização de respostas à questão 3.6. **“Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a política colonial no período do Estado Novo?”**

Tabela 18 - Categorização das respostas à questão 3.6.

| Na tua opinião, quem poderia explicar melhor a política colonial no período do Estado Novo? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 1 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 11 |
| Quantos mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 2 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspetivada; A interligação de fatores é valorizada. | 4 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível– a **“estória”** – enquadra-se uma resposta. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido.

O aluno apenas selecionou a alínea B (um autor importante) e não justificou a sua resposta.

B. (al.12)

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se onze respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios. Para os alunos as explicações de testemunhas são consideradas verdadeiras, em oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos que não foram observados diretamente. As respostas foram muito parecidas, os alunos defendem que uma testemunha que tenha vivido o acontecimento, é que poderá explicar a política colonial. Vejamos este o exemplo:

Porque apenas um **português que participou nesses acontecimentos e os viveu** poderia explicar melhor a política colonial no período do Estado Novo com tanta **veracidade**. (al.18)

O aluno selecionou a opção D – um português que participou nos acontecimentos. Para o aluno, uma testemunha, principalmente portuguesa, que tenha presenciado o acontecimento é que poderá explicar com “tanta veracidade” a política colonial. A observação direta e memória são valorizadas.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se duas respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos, valorizando-se o testemunho como fator de veracidade e de rigor histórico.

D. Na minha opinião, **um português que viveu esses acontecimentos** poderia explicar melhor a situação pois **tinha a sua opinião e podia defendê-la, recorrendo a alguns assuntos**. Na altura podia ter uma posição contra o colonialismo, mas não a podia expressar e teria de conceder, se não morria. (al.1)

O aluno selecionou a opção D – um português que participou nos acontecimentos. O aluno valoriza a memória e a observação direta de uma testemunha, neste caso portuguesa para explicar a política do Estado Novo. Denota-se que o aluno assume uma noção perspetivada quando refere “na altura podia ter uma posição contra o colonialismo, mas não a podia expressar”. Integra na sua resposta, ideias de senso comum quando argumenta que se alguém fosse contra as ideias do Estado Novo, sofreria consequências.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se quatro respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas. Compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista.

Na minha opinião a melhor pessoa para explicar a política colonial no período do Estado Novo seria um **autor recente** que tenha obtido informação de testemunhas da época e de portugueses que participaram nesses acontecimentos porque assim, além de **poder comparar pontos de vista variados, a sua análise seria mais lógica e imparcial não tendo uma conexão emocional a interferir na mesma.** (al.3)

O aluno selecionou a opção A – um autor recente. O aluno constrói uma narrativa explicativa, em que a evidência funciona como dados sobre o que realmente se passou, ou seja, através dela pode-se ter acesso à mais variada informação para construir uma explicação. A resposta assume uma neutralidade perspetivada quando o aluno afirma “a sua análise seria mais lógica e imparcial não tendo uma conexão emocional a interferir” e uma abordagem objetivista. A sua linha de pensamento indica uma noção de provisoriedade da explicação histórica.

Em relação à seleção de alguém que poderia explicar melhor a política colonial no Estado Novo, dez alunos selecionaram a **opção D** (um português que participou nesses acontecimentos, porque os viveu). Os alunos que selecionaram esta opção, justificaram que como este viveu os acontecimentos de perto, pode apresentar uma explicação mais plausível.

Quatro alunos selecionaram a **opção C** (uma testemunha da época, porque viu o que realmente aconteceu). Justificam que uma testemunha pode contar o que viu e que também terá uma posição imparcial, porque enquanto um português contará o que aconteceu, tendo em conta os benefícios que a sua explicação trás para o país, uma testemunha de fora, contaria os dois lados da história.

Por fim, dois alunos selecionaram a **opção A** (um autor recente porque pode comparar pontos de vista mais variados) e mais dois alunos selecionaram a **opção B** (um autor importante, porque tem uma visão neutral). Os alunos que selecionaram um autor recente, justificam que este pode comparar todas as evidências de testemunhas que participaram nos acontecimentos e pode comparar os vários pontos de vista, tendo uma análise imparcial, sem nenhum sentimento a interferir, nesta mesma. Os alunos que selecionaram um autor importante referem que este tem

a noção das várias versões e seus pontos de vista e possui uma maior capacidade para analisar e explicar o porquê de selecionar uma ou mais versões.

O nível de progressão que surge em larga escala, com onze ocorrências é **a explicação correta**. Para estes alunos, as explicações fornecidas por testemunhas que tenham vivenciado o acontecimento, são consideradas verdadeiras. Oito alunos selecionaram a opção D – um português que participou, enquanto que três alunos selecionaram a opção C – uma testemunha da época. O próximo nível de progressão que surge é **perspetiva** com quatro ocorrências, aqui os alunos assumem uma neutralidade perspetivada, quando compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista. Dois alunos selecionaram um autor recente, um selecionou um autor importante e um aluno selecionou uma testemunha da época, justificando que esta viu os acontecimentos e as diferenças que estes trouxeram. Afirma que uma testemunha pode ser um português, como um angolano, todavia um português seria parcial e só contaria algo que fosse benéfico para o país, pelo que uma testemunha vinda de fora, veria os dois lados da história e analisá-los-ia, acabando por ter uma opinião imparcial.

O nível **quantos mais fatores** melhor teve duas ocorrências, os dois alunos interligaram a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos, valorizando o testemunho como fator de veracidade e de rigor histórico e, por fim, **a “estória”** com uma ocorrência. O aluno limitou-se a selecionar a opção, sem a justificar.

A tabela 19 apresenta a categorização de respostas à questão 3.7. “A melhor explicação histórica sobre a política colonial no período do Estado Novo deve englobar as versões?”

Tabela 19 - Categorização das respostas à questão 3.7.

| A melhor explicação histórica sobre a política colonial no período do Estado Novo deve englobar as versões? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|---|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 2 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 8 |
| Quantos mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 4 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 3 |
| Sem resposta | | 1 |
| Total | | 18 |

No primeiro nível – a “estória” – enquadram-se duas respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido.

Tanto um como o outro aluno, selecionaram as opções, mas não justificaram a sua escolha. Por exemplo este aluno, selecionou a opção B (Humberto Delgado) e a opção D (Historiador Rui Ramos).

B, D. (al.12)

No segundo nível – a explicação correta – enquadram-se oito respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios.

Para os alunos as explicações de testemunhas são consideradas verdadeiras, em oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos que não foram observados diretamente.

Todas as respostas integradas nesta categoria seguiram a mesma linha de pensamento (apesar de escolherem opções diferentes). Vejamos o exemplo:

B, C, E. essas versões **mostram melhor o que as pessoas naquele tempo pensavam e achavam que era essa política**, mostrando assim o que era naquela altura essa política. (al.20)

O aluno selecionou a opinião B – Humberto Delgado; C – Marcelo Caetano e E – Candidatos da oposição democrática. O aluno constrói uma explicação restrita em que a evidência funciona como prova, valorizando-se o testemunho e a visão dos protagonistas envolvidos no processo de descolonização, mesmo com perspetivas diferentes.

No terceiro nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se quatro respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

O documento A, pois mostra o lado de Salazar em querer conquistar territórios e o porquê de não querer perder as colónias e de querer honrar o passado e continuar com esta ideia no futuro. (al.1)

Este aluno escolheu a opção A – Salazar. O aluno constrói uma explicação causal em que os fatores presentes na evidência, “em querer conquistar territórios”, “o porquê de não querer perder as colónias”, “de querer honrar o passado”, “continuar com esta ideia no futuro”. Estes fatores fazem com que o documento A, seja a melhor explicação histórica sobre a política colonial portuguesa.

No quarto nível – **perspetiva** – enquadram-se três respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas. Compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista.

Todas. Porque cada versão tem um ponto de vista diferente. (al.18)
A, B, C, D, E, F. porque cada uma das versões mostra uma parte sobre a política colonial.
(al.13)

Os dois exemplos inserem-se numa neutralidade perspetivada quando assumem que “cada versão tem um ponto de vista diferente”, “cada uma das versões mostra uma parte sobre a política colonial”. Os alunos compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e por meio de pontos de vista. Noção de provisoriedade.

Relativamente à seleção dos documentos, o **doc. A** foi selecionado três vezes individualmente e mais três vezes juntamente com outros documentos, mas sempre em primeiro lugar. Isto sugere que para os alunos como Salazar era o chefe de governo, só este pode fornecer uma melhor explicação sobre a política colonial. De ressaltar que os **doc. C**, **doc. D** e **Doc. F** não foram selecionados individualmente, sempre integraram um leque de opções para uma melhor explicação histórica.

A maioria das respostas dos alunos agruparam-se no nível de progressão **a explicação correta**, com oito ocorrências. Para estes alunos, as explicações fornecidas por testemunhas, são consideradas verdadeiras, em detrimento de outras explicações históricas baseadas em fatores que não foram observados diretamente. Aqui, nenhum aluno selecionou o doc. D do historiador Rui Ramos. O nível **quantos mais fatores melhor** teve quatro ocorrências, os alunos interligaram a sua explicação com a evidência histórica fornecida das fontes, estabelecendo diversas conexões entre os factos. O nível de **perspetiva** teve três ocorrências. Dois alunos selecionaram todas as opções, afirmando que todas versões contém pontos de vista diferentes e um aluno não selecionou nenhuma opção, justificando que se pode retirar diferentes informações dos documentos. Estes alunos demonstraram compreender que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de pontos de vista diferenciados. E por fim, **a “estória”** com duas ocorrências, estes dois alunos limitaram-se a selecionar as opções, sem as justificar.

A tabela 20 apresenta a categorização de respostas à questão 3.8. “Podemos considerar que atualmente já existe explicação correta para a questão colonial no período do Estado Novo. Qual a tua opinião sobre esta frase?”

Tabela 20 - Categorização das respostas à questão 3.8.

| Podemos considerar que atualmente já existe explicação correta para a questão colonial no período do Estado Novo. Qual a tua opinião sobre esta frase? (categorização baseada em Barca, 2000) | | |
|--|---|-------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| A “estória” | Respostas que integram modo explicativo descritivo, explicação restritiva e/ou vazia, com reprodução de informação das fontes produzindo um relato, por vezes sem sentido. | 2 |
| A explicação correta | Respostas que integram modo explicativo restrito ou descritivo, ponderando alguns fatores na validade da explicação, dada, por vezes integrando conhecimentos do senso comum. As explicações de testemunhas/agentes são provadas, consideradas as corretas, por oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos não observados diretamente. | 6 |
| Quanto mais fatores melhor | Respostas que integram o modo explicativo; relacionam a explicação com a evidência histórica das fontes estabelecendo várias conexões entre factos. | 5 |
| Perspetiva | Respostas que integram o modo explicativo causal ou narrativo; fundamentam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência disponível; neutralidade perspectivada; A interligação de fatores é valorizada. | 4 |
| Sem resposta | | 1 |
| Total | | 18 |

No nível – a “estória” – enquadram-se duas respostas. As respostas aqui enquadradas inserem-se no modo explicativo descritivo, explicação restritiva ou vazia. Os alunos limitam-se a reproduzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, que por vezes, não têm sentido.

Na minha opinião talvez existe uma opinião porque a ONU tinha que as colónias deveriam ser independentes. (al.14)

O aluno constrói uma explicação vazia, produzindo um relato sem sentido e sem fio condutor.

No nível – **a explicação correta** – enquadram-se seis respostas. As respostas integram o modo explicativo restrito ou descritivo. Os alunos levam em conta alguns fatores na confirmação da explicação que é dada por estes, integrando, por vezes, conhecimentos prévios. Para os alunos as explicações de testemunhas são consideradas verdadeiras, em oposição às explicações históricas não provadas, baseadas em factos que não foram observados diretamente.

Concordo, pois já **sabemos** as ideologias daquele tempo. (al.19)

O aluno concorda com a afirmação porque para este, existe uma explicação completa devido ao facto de que pode ser provada por factos reais "já sabemos as ideologias daquele tempo". Há claramente um distanciamento metodológico da verdade.

No nível – **quantos mais fatores melhor** – enquadram-se cinco respostas. As respostas que se inserem aqui podem ser de explicação restrita, causal ou narrativa. Estes interligam a explicação com a evidência histórica das fontes, acabando por estabelecer diversas conexões entre os factos.

Concordo. Conseguimos perceber o porquê de os portugueses não quererem perder as colónias e com os documentos percebemos melhor a política colonial do Estado Novo que mesmo Portugal estando isolado do Mundo, continuou com as colónias. Acabaram por ceder a pressão externa, mas o desejo de querer colónias nunca desapareceu. (al.1)

O aluno concorda com a afirmação. Este constrói uma narrativa explicativa, integrando a informação nova e os conhecimentos prévios "acabaram por ceder a pressão externa, mas o desejo de querer colónias nunca desapareceu". Quando o aluno afirma que "com os documentos percebemos melhor a política colonial do Estado Novo", valoriza todos os fatores presentes nas evidências para explicar esta última. A sua linha de pensamento centra-se numa perspetiva agregacionista.

No nível – **perspetiva** – enquadram-se quatro respostas. As respostas inserem-se no modo explicativo, causal ou narrativo. Os alunos baseiam-se na seleção de conhecimentos prévios e da evidência que é fornecida. A interligação de fatores é valorizada. Denota-se uma neutralidade perspetivada nas suas respostas. Compreendem que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e através de um ponto de vista.

Discordo. Há sempre questões que **não se podem explicar, devido às opiniões divergentes dos participantes deste período.** (al.5)

O aluno discorda da existência de uma explicação completa. O aluno assume uma posição ceticista quando argumenta que “há sempre questões que não se podem explicar”. O aluno assume uma neutralidade perspetivada porque compreende que as explicações históricas são construídas com base nas evidências e por meio de pontos de vista “opiniões divergentes dos participantes deste período”.

Nesta questão, sete alunos **concordaram** com a afirmação. Defendem que já existem documentos suficientes e que os historiadores estudaram todas as evidências que nos chegaram aos dias de hoje para conceber uma explicação correta sobre a política colonial no Estado Novo. Estes alunos não assumem que a explicação histórica é provisória. Há um empate entre as opções **talvez** e **discordo** (cinco alunos). Para estes alunos, como a temática é recente, certas evidências podem ter sido perdidas e ainda poderão ser descobertas com o tempo. Até mesmo as testemunhas podem não ter sido todas ouvidas, pelo que algumas poderiam conter um relato melhor. Outros alunos sugeriram que devido à divergência de opiniões, é impossível dar uma explicação correta e completa.

5.4. Análise da ficha de Metacognição

A ficha de metacognição individual é importante porque permite que os alunos possam avaliar o seu desempenho e a relevâncias das fichas de trabalho implementadas. Participaram nesta tarefa de metacognição sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com a política colonial no Estado Novo, dezassete alunos, três alunos faltaram e outros dois alunos não participaram, pois tinham faltado no dia em que foi implementada a (FT2).

Na **primeira parte** da ficha, procurou-se saber se os alunos acharam importante as atividades desenvolvidas e se sentiram motivados a realizá-las. A **Q1** “Para ti, a ficha sobre a política colonial no Estado Novo foi:”, nove alunos selecionaram a opção “estimulante”, enquanto que oito alunos selecionaram a opção “aborrecida”.

Na **Q2** “sentiste-te motivado(a) durante a realização da ficha:”, onze alunos selecionaram a opção “às vezes”, enquanto que quatro alunos escolheram a opção “quase sempre” e um aluno “raramente”. Na **parte II**, na **Q1** “aprender História através da leitura de fontes com mensagens divergentes/visões diferentes, para ti foi”, nove alunos assinalaram a opção “indiferente”, enquanto que sete alunos assinalaram a opção “motivante” e apenas um aluno assinalou a opção “aborrecida”. Na **Q2** “consideras a

multiperspetiva relevante na aprendizagem de História? Justifica.”, dezasseis alunos responderam “sim”. Dois alunos não justificaram a sua resposta. As respostas dos alunos foram divididas em categorias, como se pode observar na tabela 21.

Tabela 21 - Categorização das respostas à questão 2.1

| 2. Consideras a multiperspetiva relevante na aprendizagem de História? Justifica. | | |
|--|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Pontos de Vista | Todas as respostas que associam a multiperspetiva a pontos de vista. | 8 |
| Dois lados | Todas as respostas que associam a multiperspetiva à necessidade de avaliar os dois lados ou mais lados. | 3 |
| Informações | Todas as respostas associam a multiperspetiva à interpretação dos documentos. | 1 |
| Opiniões | Todas as respostas em que o aluno partilha a sua opinião. | 2 |
| Respondem Sim mas não justificam | | 2 |
| Sem resposta | | 1 |
| Total | | 17 |

Eis o exemplo de cada resposta com base nas categorias:

Visto que só se poderá ter opinião própria conhecendo todos os **pontos de vista** e não sendo influenciado por uma única ideia. (al. 19)

A multiperspetiva é importante pois os documentos, etc; normalmente nunca tem a mesma ideia logo **os dois ou mais lados** têm que ser ouvidos e vistos com atenção. (al.9)

Sim por causa dos **documentos** que ajudam bastante. (al.14)

Pois precisamos de conhecer os nossos antepassados. (al.10)

Na **Q3** “aconselhavas um colega teu a aprender História, a partir do uso de várias fontes com mensagens divergentes/visões diferentes?”. Quinze alunos responderam que aconselhavam, enquanto que apenas dois alunos disseram que não. Eis o exemplo de respostas:

O uso de várias fontes é importante para uma História mais precisa. (al.9)

Porque pontos de vista diferentes dão perspetivas diferentes sobre o mesmo assunto. (al.13)

Uma vez que existem várias fontes, pode-se tomar conclusões mais precisas entendendo todos os pontos que devem ser levados em conta e as diferentes situações que podem ser apresentadas. (al.16)

Os dois alunos que responderam “não”, apenas um aluno justificou:

Muito provavelmente não, porque História não é algo que eu domine e goste, então pessoalmente não aconselhava, mas se a pessoa gostasse, sim. (al.11)

Na **Q4** “refere o que consideras mais importante para a tua aprendizagem com esta atividade?”, a maioria dos alunos considerou importante o uso das fontes para se compreender o passado e as várias visões. Três alunos não responderam à questão. Eis o exemplo de respostas:

Conhecer os antepassados de Portugal e a ideologia do passado. (al.1)

Saber o que se passava na época. (al.15)

Sobre a **Q5** “consideras que a informação fornecida foi suficiente?”, apenas dois alunos responderam que “não”, os restantes alunos consideraram a informação suficiente.

A **Q6** “consideras que a ficha foi relevante para adquirires mais conhecimentos sobre o tema?”. Grande parte dos alunos respondeu que “sim”, sendo que poucos foram os que justificaram. Os poucos que justificaram, as opiniões eram muito parecidas:

De certa forma sim pois fez-me ter novo conhecimento sobre a política colonial do Estado Novo. (al.15)

Sobre a **Q7** “refere o que menos gostaste” os alunos aproveitaram para responder no geral, sendo que a maioria se queixou das fichas de trabalho e dos documentários que tiveram de assistir. Sobre as fichas de trabalho, os alunos reconhecem que estas são essenciais para a sua aprendizagem, mas não gostam deste método de aprendizagem, pelo preferem que seja no modelo tradicional (professor transmissor – alunos recetores de informação). Daí que referem que existiu um “choque” aquando a mudança da forma de leção das aulas. Relativamente aos documentários, alguns alunos acharam “secante” a visualização destes e que aprenderiam melhor, se fosse a professora a explicitar a matéria.

Por fim, a **Q8** “tendo por base todas as atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a política colonial no Estado Novo”, apenas dez alunos responderam à questão. Eis o exemplo de algumas respostas:

Fiquei a saber que apesar da grande mudança de mentalidades após a 2ª guerra mundial, Portugal continuou firme e seguro de que ter colónias é melhor do que deixá-las na mão de pessoas que não sabem governar. As colónias passaram a ser províncias ultramarinas. Que se podia conquistar a independência sem guerra, as diferentes formas de pensar das pessoas, o apoio dos países que defendiam as colónias a Portugal, e surgirem alguns movimentos nas colónias. (al.1)

Fiquei a saber a maneira como o Estado Novo via as colónias para o país e a maneira como abordou a situação. (al.8)

A política colonial no Estado Novo foi basicamente uma política que os portugueses alegavam ser beneficiadora, porém era uma ditadura para os povos nas colónias que não tinham liberdade para se governarem eles próprios. (al.20)

A utilização da ficha de metacognição, permite-me compreender e identificar as dificuldades que os alunos sentiram na realização das tarefas. Por outro lado, permite que cruze as respostas dadas pelos mesmos, com as respostas dadas nas fichas de trabalho e perceber se os alunos foram capazes de atingis os objetivos propostos no PIPS. Por outro lado, permite observar se a prática correu adequadamente, a relevância do projeto para a aprendizagem dos alunos e o que devo mudar em futuro em relação à prática.

Tenho de ressalvar, que o tempo foi uma condicionante na realização da ficha de metacognição, pelo que alguns alunos não conseguiram responder a todas as questões e os que responderam, por vezes, fizeram-no de forma vaga.

REFLEXÕES FINAIS

Chegamos agora ao momento final em que se deve refletir sobre a relevância desta investigação na aprendizagem dos alunos. Foram colocadas questões de investigação, na qual iremos responder em seguida, mas para que se compreenda devidamente, responderemos individualmente a cada uma, apresentando os dados obtidos através das questões colocadas nas tarefas.

Que tipo de ideias históricas atribuem os alunos à política colonial portuguesa no Estado Novo?

Para compreendermos as ideias históricas dos alunos relativamente à política colonial portuguesa no Estado Novo, fornecemos um questionário de ideias prévias, contendo vários conceitos relacionados com a temática. O nível de progressão que surgiu com maior número de ocorrências nos demais conceitos, foi as **ideias de senso comum**, seguido das **ideias aproximadas**. No final da intervenção, voltamos a implementar o mesmo questionário e desta vez, o nível de progressão alterou-se, verificando-se um maior número de **ideias aproximadas**.

Sobre o conceito de Colonização, verificou-se uma maior apropriação do conceito, embora se denote um número significativo de alunos que expressam ideias fundamentadas no senso comum. O conceito de Províncias Ultramarinas, os alunos maioritariamente expressam ideias aproximadas e poucos chegam a expressar ideias mais complexas em termos históricos, mantendo-se o mesmo número de alunos que atingem este nível mais elaborado do conhecimento histórico. O conceito de Guerra Colonial, a maioria dos alunos após terem estudado a temática revelam ainda ideias aproximadas sobre o conceito trabalhado ao longo do projeto. De todos os conceitos, o de Descolonização parece ser aquele em que se verifica uma melhor apropriação do conceito em termos históricos, aumentando exponencialmente os alunos que revelam ideias aproximadas e cientificamente mais elaboradas.

Foram questionados também sobre o início da guerra colonial, no **QT1** as respostas foram mais dispersas, mas nove alunos selecionaram a opção correta, 1961. No **QT2**, como a resposta foi inserida de forma diferente, denotou-se uma maior fragilidade nas respostas. Apenas oito alunos acertaram na data, mas igualmente oito alunos não responderam.

Sobre a identificação e localização das colónias portuguesas do século XX., a maioria dos alunos foi capaz de identificar as colónias de Angola e Moçambique. Ficou claro, que a maioria dos alunos são capazes de identificar as colónias localizadas no continente Africano. Poucos identificaram as colónias localizadas no continente Asiático e por fim, não o conseguem fazer para o continente Asiático.

Sobre a localização, ficou claro que a maioria localiza as colónias de Angola e Moçambique, mas depois só um número pequeno de alunos consegue localizar as restantes colónias no mapa.

Após a contextualização da temática, um número elevado de alunos foi capaz de identificar entre oito a dez colónias portuguesas no mapa. Mais uma vez, as colónias situadas no continente Africano e Indiano foram facilmente identificadas. Em relação à localização no espaço, a generalidade dos alunos consegue localizar Angola, Moçambique, Guiné, Damão, Diu e Goa.

Pedimos aos alunos para caraterizar a posição do Estado Novo em relação à política colonial (**FT2 – Q2.1**), o nível de progressão que surgiu com um maior número de ocorrências foi **a explicação correta**, seguida do nível de **a “estória”**. Os alunos apresentam ideias menos elaboradas, limitando-se, por vezes, a copiar e a colar a informação presente na fonte. Alguns alunos, inseridos no nível **perspetiva**, foram capazes de assumir uma posição de neutralidade perspectivada, integrando na sua resposta as ideias veiculadas pelos agentes históricos, a fim de justificar a posição de manutenção das colónias (tradição de país colonizador).

Que mecanismos intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos quando contactam com fontes diversas alusivas a esta temática?

Para sermos capazes de compreender o tipo de mecanismos que intervêm na explicação histórica multiperspetivada operada pelos alunos, no contacto com fontes diversas, implementamos várias questões. Começamos pela questão presente na (**FT1 – Q3.5**). Questionamos os alunos, sobre qual seria o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização. Denotamos que o nível de progressão com um maior número de ocorrências foi o **testemunho**. Os alunos entendem que a fonte têm um papel relevante, porque através destas, pode-se ter acesso aos diferentes pontos de vista, ideias e perspetivas. O autor da fonte é uma testemunha ocular com visões e perspetivas diferentes.

Pedimos para indicar as diferenças entre as versões C e E, de Marcelo Caetano e da Oposição Democrática (**FT2 – 3.1. a)**). O nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é **a explicação correta**. A maioria dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se a indicar que o doc. C não permite que as colónias tenham poder de decisão, enquanto que o doc. E. dá-lhes essa liberdade. O nível de progressão **quantos mais fatores melhor** surge em seguida. Os alunos demonstraram uma preocupação com a quantidade de fatores presentes nas duas fontes, para explicar que as diferenças nas fontes reside na repressão das guerrilhas e

a não aceitação de conselhos estrangeiros e pelo outro lado, a via pacífica é a forma correta de resolver os problemas nas colónias.

Na questão a seguir **(3.1. b))**, voltamos a pedir o mesmo aos alunos, mas desta vez, mudamos as versões. Os alunos tiveram de identificar as diferenças, entre as versões D e F, de Rui Ramos e de Amílcar Cabral. O nível de progressão que surge com um maior número de ocorrências é **a explicação correta**, seguido do nível **a “estória”**. A maioria dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se por vezes, a copiar e a colar a informação presente no documento. Os alunos identificaram os aspetos positivos, como construções materiais efetuadas nas colónias e aspetos negativos, como a submissão da população colonizada à dominação portuguesa.

Desta vez, pedimos aos alunos para demonstrarem a concordância entre os doc. A e B, de Salazar e de Humberto Delgado **(3.2.)**. O nível de progressão foi **a explicação correta**, seguido de um empate entre **a “estória”** e **quantos mais fatores melhor**. Os alunos apresentaram ideias menos elaboradas, limitando-se a copiar e a colar a informação presentes nos documentos. As respostas dos alunos localizadas no nível de progressão **quantos mais fatores melhor**, demonstraram uma preocupação em apresentar vários fatores, integrando-os nas suas explicações para demonstrar a concordância entre fontes.

Por fim, pedimos aos alunos para indicar a discórdia entre as versões A e E, de Salazar e Amílcar Cabral **(Q3.3.)**. O nível de progressão que surge com maior número de ocorrências é **a explicação correta**. Os alunos com as respostas aqui inseridas basearam-se nos fatores fornecidos pelas fontes para indicar a discórdia entre as duas fontes. Estes fatores são relativos ao processo de independência das colónias. O nível **a “estória”** surge em seguida, os alunos limitaram-se a produzir as informações presentes nas fontes, acabando por produzir um relato, por vezes sem sentido.

Quando questionados sobre o porquê da existência de explicações ou visões diferentes **(FT2 – Q3.4)**, o nível de progressão que surge com maior frequência foi **a explicação correta**. Estes alunos identificam a existência de posições diferentes, mas não são capazes de desenvolver a sua resposta e apresentar uma explicação mais elaborada. O nível de progressão que surge em seguida, **quantos mais fatores melhor**. Os alunos apresentam diversas conexões entre os factos, como a existência de pessoas que eram anti colonialistas e que defendiam a independência das colónias e por outro lado, a existência de pessoas que eram a favor da colonização, e defendiam a necessidade de povoar, instruir, transferir costumes às populações que habitavam nas colónias.

Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações diferentes?

Perguntamos aos alunos, na (FT2 – 3.5), se uma das versões poderia ser melhor que a outra para explicar a política colonial do Estado Novo. O nível de progressão que surge com mais frequência é **perspetiva**. Os alunos justificam que se pode retirar informações diferentes dos documentos fornecidos. Parece-nos que os alunos compreendem que as fontes que lhes foram fornecidas, contêm pontos de vista diferentes, e advêm de uma seleção, pelo que não se pode considerar uma melhor que a outra. O nível de progressão que surgiu logo a seguir foi **quantos mais fatores melhor**. Os alunos basearam-se na quantidade de fatores presentes nas evidências históricas das fontes, para escolher entre as versões diferentes.

Questionamos em seguida, se na sua opinião, quem é que poderia explicar melhor a política colonial portuguesa (FT2 – 3.6). Para esta questão fornecemos quatro alíneas, contendo um agente histórico, uma testemunha, um autor importante e um autor recente. O nível de progressão que surgiu em larga escala foi **a explicação correta**. Os alunos sugeriram que as explicações fornecidas por testemunhas que tenham vivido o acontecimento, é que poderão explicar com veracidade o que de facto aconteceu. Estes alunos igualmente, selecionaram a opção de um português (D) que participou nos acontecimentos. Denota-se uma valorização da observação direta e memória, indo ao encontro do que foi observado por Barca (2000). Um pormenor interessante é que foram dadas duas opções, um português ou uma testemunha que tenha vivido o acontecimento, mas apenas uma minoria selecionou a última opção (testemunha) (C). Os alunos escolheram esta versão por motivos nacionalistas. Sentem-se mais à vontade com uma perspetiva portuguesa em detrimento de uma outra posição. Isto pode ser explicado pela própria formação que tiveram ao longo destes anos. Barca (2001) corroborou esta situação no estudo que realizou.

O nível de progressão que surge em seguida é **perspetiva**. Estes alunos assumiram uma neutralidade perspetivada, justificando que um autor recente ou um autor importante poderia analisar todas as fontes e ter uma posição neutra e parcial. Um aluno selecionou uma testemunha da época, justificando que esta viu os acontecimentos e as diferenças que estas trouxeram. Afirma que uma testemunha pode ser um português, como um angolano, todavia um português seria imparcial e só contaria algo que fosse benéfico para o país, pelo que uma testemunha vinda de fora veria os dois lados da história e analisá-los-ia, acabando por ter uma opinião imparcial.

Em seguida questionamos, sobre quais as versões que deveriam ser englobadas para a melhor explicação histórica (FT2 – Q3.7). A maioria das respostas dos alunos agruparam-se no nível de

progressão a **explicação correta**. Estes alunos justificam que as explicações fornecidas por testemunhas são consideradas verdadeiras, em detrimento de outras explicações históricas baseadas em fatores que não foram observados diretamente. O nível de progressão **quantos mais fatores melhor**, surge em seguida. Os alunos interligaram a sua explicação com a evidência histórica fornecida pelas fontes, estabelecendo diversas conexões entre os factos que ajudam a escolher uma melhor explicação. Relativamente à seleção das versões, o doc. A, de Salazar foi o mais selecionado, talvez por ser o chefe do governo. De resto o doc. B e doc. C de Humberto Delgado e de Marcelo Caetano foram ambos selecionados, demonstrando mais uma vez que por a questão histórica ser portuguesa, só alguém nacionalista seria capaz de a explicar.

Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetividade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?

Questionados sobre a existência de diferentes explicações sobre a mesma realidade histórica, neste caso a descolonização (FT1 – Q3.4). Verifica-se que o nível de progressão com um maior número de ocorrências é **positivismo convencional**. Os alunos incorporaram na sua explicação, as evidências fornecidas pelas fontes primárias, aceitando a explicação história fornecida por estas.

Quando voltaram a ser questionados sobre a confirmação de que já existe uma explicação correta (FT2 – Q3.8), sete alunos **concordaram** com a afirmação, sendo que a maioria defende que já existem documentos suficientes e os historiadores já estudaram todas as evidências que chegaram aos dias de hoje. Estes alunos não são capazes de assumir que a explicação histórica é provisória. Os restantes alunos selecionaram a opção **talvez e discordo**. Os alunos defendem que como a temática é recente, certas evidências podem ter sido perdidas ou poderão ser descobertas e que podem existir testemunhas que possam não ter sido ouvidas e contenham um relato melhor. Outros alunos reconhecem que existem acontecimentos que não podem ser explicados devido à divergência de opiniões que não permite existir uma explicação completa. Há uma clara noção de neutralidade metodológica.

Que competências terão os alunos desenvolvido ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?

Para não nos alongarmos muito, apresentaremos as conclusões a esta pergunta, em forma de tópico:

- Associação da multiperspetiva à existência de pontos de vista diferenciados;
- Os dois ou mais lados devem ser analisados cuidadosamente, para tomar decisões mais precisas e ponderadas;

- As fontes que surgem nos manuais, advém de uma seleção, pelo que se deve procurar os mais diversos pontos de vista;
- A análise de pontos de vista diferentes permite ter perspetivas diferentes sobre um determinado assunto;
- Compreensão do mundo passado e presente;

Ostentou-se que um número razoável de alunos apresenta dificuldades no cruzamento de fontes com perspetivas diferentes, pelo que estes mesmos limitaram-se a copiar e a integrar na sua explicação, a informação do texto, sem desenvolver muito a sua resposta. O mesmo foi observado por Solé, Reis e Machado (2016). Denota-se que os alunos não estão habituados a cruzar as fontes ou até mesmo a trabalhar com fontes na sala de aula.

Outro pormenor que chamou a atenção ao longo da análise de dados é que a maioria dos alunos apresentou conceções de diferentes níveis de progressão em tarefas diferentes. O mesmo se passou nos estudos de Barca (2000), Gago (2006). Sendo que Gago (2006) sugeriu que este tipo de características cognitivas “podem e devem ser potencializadas para que a progressão conceptual se desenvolva de forma mais adequada” (p.65).

Nas decisões relativamente a diferentes explicações históricas, encontramos ideias que vão deste a neutralidade perspetivada e não perspetivada, a atitudes dogmáticas (verdade absoluta, não abrem espaço a discussões) e flexíveis (abertas a diversas possibilidades). Estes resultados estão em consonância com outros estudos (Barca, 2000, Veríssimo, 2012).

Uma pequena percentagem demonstrou capacidades para enxergar e compreender o passado a partir do presente, o mesmo foi denotado por Cainelli, Pinto & Solé (2016). Chapman (2011) argumenta que “it is about understanding the different criteria of relevance and significance that different people bring to the task of making meaning about the past” (p.96).

Assumimos que ainda existe muito trabalho pela frente porque os alunos, na sua generalidade, ainda veem as fontes como mera informação e aceitam as explicações históricas apresentadas, sem questionarem a sua veracidade. Além disso, apresentam dificuldades quando são confrontados com diferentes perspetivas e lhes é pedido para indicar as diferenças e concordâncias.

Outro tópico, por ser uma temática portuguesa, os alunos assumiram uma perspetiva nacionalista, sendo poucos os que foram capazes de criar empatia com uma versão que seja contrária às pretensões portuguesas. Supomos que os alunos selecionam as fontes, com as quais se sentem mais seguros e familiarizados, o que nos leva para a sua formação ao longo destes anos. Cainelli, Pinto & Solé (2016),

defendem esta posição e ainda nos dizem que “the way history teaching has been constructed [...] somehow still facing the formation of a national identity” (p.134).

Chegando ao final deste estudo, denotamos a presença de pequenos sinais de que os alunos são capazes de compreender que na História existem múltiplas perspectivas sobre o mesmo assunto e que muitas destas perspectivas não surgem nos manuais, uma vez que provém de uma seleção. Compreendem assim que a História não é uma construção sequencial e singular. Assim sendo, a realidade é bastante complexa porque requer competências históricas por parte dos alunos, ao nível de interpretação das fontes, da narrativa e explicações causais complexas.

Quanto ao contributo deste meu projeto para o meu desenvolvimento profissional em termos pedagógicos e investigativos reconheço que este levou-me a repensar todo o meu processo de formação. Apesar da relutância inicial em trabalhar um conceito metahistórico, desconhecido por mim, foi com extrema satisfação que me apercebi que este está presente no nosso dia a dia, e que de forma tímida nos manuais de História. Estando a sociedade em constante conflito devido a divergência de opiniões, o conceito de multiperspetiva e os conceitos envolventes a este, tornam-se fundamentais na contribuição da formação de cidadãos ativos, críticos e respeitadores. Interligar a prática com a teoria, muda completamente a forma de ensinar e aprender História. É com sentido de responsabilidade que procurarei trabalhar com os alunos, os mais diversos conceitos de segunda ordem em História que se tornam fundamentais na aprendizagem e formação dos alunos. Os acontecimentos sensíveis e infortáveis da História portuguesa e internacional devem ser trabalhados e não apagados ou escondidos dos manuais e da aprendizagem dos alunos.

Limitações

Relativamente às limitações que surgiram durante este caminho, há uma que não se pode deixar passar em branco e é relacionada com a carga letiva que se torna muito pesada no 2º ano (ano de estágio) em diferença do 1º ano. Na minha opinião, não deveria existir aulas em simultâneo com o estágio porque aumentam de forma substancial as nossas preocupações, responsabilidades e trabalho. Por várias vezes, fui obrigada a “correr” de um lado para o outro para poder estar presente nas aulas da universidade e na escola para lecionar. Juntando a estas constantes, problemas de foro pessoal, senti-me por vezes desmotivada e fatigada intelectualmente. Penso que o plano de estudo deveria ser reestruturado, algumas UC's com a componente em História deveriam ser substituídas por outras UC da área de ensino e que o 2º ano deveria ser dedicado mais à prática.

Outra limitação é relacionada com o tempo, o que é normal para um professor estagiário que não possui experiência ainda no que toca ao saber controlar e geri-lo.

Senti uma pequena resistência por parte dos alunos, porque estes não estavam habituados a realizar fichas de trabalho, a trabalharem durante a aula, a serem agentes do seu próprio conhecimento/aprendizagem. Foi perceptível que apesar do tempo dado ser suficiente, alguns alunos não se davam ao trabalho de responder a todas as questões. Sendo a turma considerada uma das piores do 9º ano a nível de rendimento, reina o sentimento de agrado. Confirma-se que os alunos ficam mais a ganhar com este modelo de ensino do que com o tradicional.

Recomendações

Quero realçar que não se aprende a ser professor na primeira aula, muito menos na quinta, na vigésima e por aí fora. Aprender a ser professor leva tempo, experiência, erros. Um professor estagiário não se deve deixar abalar pelas críticas, pelas notas porque não será isso que o irá definir enquanto professor. Todos os bons professores cometeram erros para chegarem à perfeição. Deve-se é trabalhar constantemente, seja em conjunto com os alunos e com os outros professores para melhorar o ensino e a aprendizagem em Portugal. Ninguém chega a nenhum lado sozinho.

Surgiu uma nova disciplina de vertente opcional no 12º ano, destinada a todos os alunos dos cursos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. Com a disciplina intitulada de História, Culturas e Democracia pretende-se desenvolver “competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade” (ME, 2019, p.2).

Estando os alunos no último ano de escolaridade obrigatória, a nova disciplina pretende ajudar o aluno a ser um cidadão ativo na sociedade, para tal recorre:

(...) à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, possibilitando que o aluno desenvolva a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada, crítica e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, num quadro de referência humanista e democrático. (p.2)

Esta encontra-se dividida em quatro temas – a História faz-se como critério; Local e global e consciência patrimonial; passados dolorosos; História e tempo presente.

O tema *passados dolorosos* vai de encontro do que se trabalhou aqui neste estudo com os alunos. A questão da guerra colonial é, ainda, nos dias de hoje, dolorosa para os ex-combatentes e seus familiares e para as famílias que perderam os seus entes queridos na guerra.

Neste tema, pretende-se identificar as memórias que são dolorosas e que marcaram a sociedade, sejam estas distantes ou próximas. Valorizar os testemunhos de quem viveu de perto os acontecimentos e através do cruzamento de diversas fontes, pretende-se alcançar a “multiperspetiva na explicação histórica” (ME, 2019, p.14). Uma das sugestões de trabalho é precisamente a Guerra Colonial. É sugerido aos alunos que pesquisem e recolham dados sobre esta temática, através de diversas fontes, sejam estas escritas, orais, imprensa, fotografia, filmes, etc. Que construam um dossiê com diversas fontes que “apresentem múltiplas perspetivas sobre o assunto” (ME, 2019, p.15). Realizem entrevistas a ex-combatentes, a testemunhas que viveram o acontecimento de perto, desta forma valoriza-se os testemunhos diretos e evita-se o seu esquecimento. Por muito que o passado magoe, não se deve procurar apagá-lo porque já nos foi demonstrado diversas vezes, que a História se volta a repetir, muito em causa ao esquecimento, desprezo, desconhecimento.

Concluindo estas linhas e apesar de não ter dissecado os restantes temas, penso e acho que o surgimento desta nova disciplina, ainda que opcional, é uma vitória para o ensino de História. Há muito aquela ideia de que a disciplina História não serve para nada e até se retira tempos semanais a esta disciplina nas escolas, dando maior enfoque a outras disciplinas. Não digo que estas não sejam importantes, mas tendo em conta o quintal da nossa sociedade, a quantidade de *fake news* que circulam e que por vezes, incutem o ódio sobre determinados acontecimentos do passado, fazem com que aprendizagem em História seja significativa.

Através desta os alunos aprendem a saber o que é verdade e o que é falso. Podem ver que todos os acontecimentos têm pontos de vista variados e que estes dependem de uma seleção. A partir daqui, podem aprender a aceitar a opinião dos outros, a compreender que o outro pode ter uma opinião diferente e que não é inválida porque ele tem o direito a expressá-la.

Esta linha de pensamento quase que nos remete para uma utopia, que é na minha opinião impossível de alcançar na sua totalidade, mas penso que pequenas mudanças podem-nos fazer chegar perto. Como Baden Powell (1908) afirmou “procurai deixar o mundo um pouco melhor de que aquele que encontrastes”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, V. (1993). Ideologia, economia e política: a questão colonial na implantação do Estado Novo. *Análise Social*, XXVIII (123-124), 1117-1136.
- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos (The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings). In I. Barca (Org). *Atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica - Educação Histórica e Museus* (pp.37-55). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ashby, R. (2011). Understanding Historical Evidence. Teaching and Learning Challenges. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp.137-147). London: Routledge.
- Barbosa, F. (2009). O Eu e o Outro no Conhecimento Tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas. In M. C. de Melo (Eds). *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp.75-94). Braga: Cied, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, III série 2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica De Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, 17, (1), 38-51. Disponível em: DOI: 10.5216/hr.v17i1.21683. Acedido em: 10 de setembro de 2019.
- Barca, I. (2015). 'History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students', in A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history: New Directions in History Education Research* (pp.13-35). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em Histórica: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/563>. Acedido em: 2 de outubro de 2019.
- Barca, I & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 91-100.
- Chapman, A. (2011). Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo o argumento histórico. *Educar em Revista*, 42, 95-106.
- Chapman, A. (2014). The 'Good old cause'? Developing children's understandings of historical explanation. Disponível em: https://www.academia.edu/7926194/Chapman_A._2014_The_Good_Old_Cause_Developing_childrens_understandings_of_historical_explanation._Prepublication_proof. Consultado em: 2 de outubro de 2019.
- Cainelli, M; Pinto, H. & Solé, G. (2016). Portugal and Brazil: How Much of 'Our' Past Is 'Theirs' too? Robert Guyver (Ed.). *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and Intranational Perspectives* (pp.123-140). London: Bloomsbury Academic.
- Cainelli, M & Barca, I. (2018). A aprendizagem da histórica a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*., 44, 1-16. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>. Acedido em: 20 de setembro de 2019.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Histórica e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, J. C. (2008). Política Colonial Portuguesa – 1870-1955. Lusíada. Política Internacional e Segurança, 1, 131-147. Disponível em: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/lpis/article/view/188/180>. Acedido em: 10 de agosto de 2019.
- Ferreira, C. (2009). Poderá alguém concordar com a censura? In M. C. Melo (Eds). *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp.117-139). Braga: Cied, Universidade do Minho.
- Freitas, A. (2019). *O Jogo das Sombras*. Vila Nova de Famalicão: Mota e Ferreira, Artes Gráficas.

- Freitas, M, L; Solé, M, G & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Palas Editora.
- Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca & M. Gago (Org.). *Actas das terceiras Jornadas de Educação Histórica – Questões de Epistemologia e Investigação em ensino de História* (pp. 55-77). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Org.). *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, V.1. (pp.68-87). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Grudinski, A; Martins, H & Samarão, A. (2009). Os olhares cristãos e muçulmanos (e dos alunos) sobre a Batalha de Covadonga. In M. C. Melo (Eds). *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp.56-74). Braga: Cied, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understandings of the discipline of history). In I. Barca (Org.) *Atas da I Jornada Internacionais de Educação Histórica - Perspetivas em Educação Histórica* (pp.13-22). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2004). "Putting Principles in Practice" In S. Donovan & J. Bransford (Eds) *How students Learn* (pp. 31-78). USA: National Research Council.
- Merino, T., Sanchez-Agusti., & Miguel-Revilla, D. (2018) Perspectiva histórica y empática: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47 (2), 221-228. Disponível em: DOI 10.17811/rifie.47.2.2018.221-228. Acedido em: 10 de agosto de 2019.
- Miguel-Revilla, D. (2019). *El Desarrollo del Pensamiento Histórico A Través del Uso de Entornos Digitales de Aprendizaje en la Enseñanza de la Historia Reciente*. Tese de Doutoramento. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ramos, R; Sousa, B & Monteiro, N. (2017). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rosas, F. (1992). Portugal e o Estado Novo (1930-1960). In J. Serrão, A. H. de Oliveira Marques. *Nova História de Portugal*, vol. XII. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosas, F. (1995). Estado Novo, império e ideologia imperial. *Revista de História das Ideias*, 17, 21-32.

Santos, P. M. (2008). *Portugal e a Nato: a política colonial do Estado Novo e os Aliados (1961-1968)*. Lisboa: ISCTE.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. (pp.10-11). Toronto: Nelson Education Ltd. Disponível: <https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Guideposts.pdf>. Acedido em: 15 de setembro de 2019.

Solé, G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de doutoramento (tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/10153>. Acedido em: 10 de setembro de 2019.

Solé, G.; Reis, D. & Machado, A. (2016). *The potentialities of using historical fiction and legends in History teaching: a study with primary Portuguese students*. International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 14 (1), 137-154. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/52985>. Acedido em: 2 de outubro de 2019.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers* (pp.9-60). Strasbourg: Council of Europe.

Tope, R. A. (n.d). Thoughts on historical explanation. Disponível em:

https://www.academia.edu/30641835/THOUGHTS_ON_HISTORICAL_EXPLANATION. Acedido em: 2 de outubro de 2019.

Verissimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade de Educação em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História 3ºCiclo*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf. Acedido em: 16 de outubro de 2019

Ministério da Educação. (2019). *Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia*. Formação Específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf. Acedido em: 16 de outubro de 2019

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário (Q1) “Levantamento de Ideias Prévias”

Ficha de levantamento de ideias

| |
|-----------------------------|
| Disciplina: História |
| Nome _____ 9ª Turma 2 |
| Data: __/__/2019 |

Gostaria de compreender o que pensas sobre os seguintes conceitos que iremos trabalhar nas próximas aulas.

1. Define cada um dos seguintes conceitos.

Colonização

Províncias Ultramarinas

Guerra Colonial

Descolonização

Neocolonialismo

Democracia

2. Em que ano começou a guerra colonial?

- a)1960
- b)1965
- c)1961
- d)1963

3. Identifica no mapa as colónias portuguesas do século XX.



Obrigada pela tua colaboração!

A professora Márcia.

Anexo 2 – Ficha de Trabalho 1 (FT1) “O Anticolonialismo”

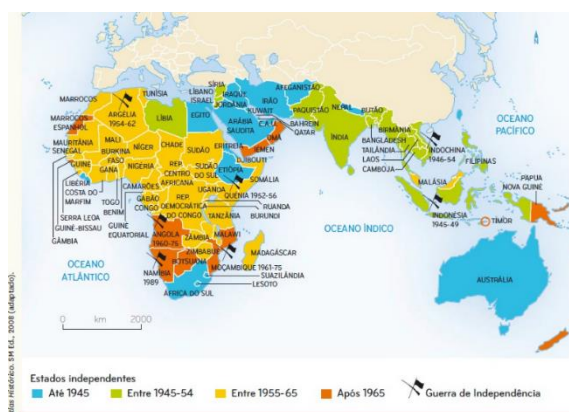
Ficha de trabalho – O AntiColonialismo

Disciplina: História

Nome _____ 9ª Turma 2

Data: _____

1. Analisa o seguinte mapa e **identifica** o continente onde se verificou um maior número de independências de colónias:



a) até 1945;

b) entre 1945 e 1954;

c) entre 1955 e 1965.

2. **Assiste** com atenção ao documentário e responde às seguintes questões.

2.1. O que contribuiu para o processo de descolonização?

2.2. Como lutaram os povos colonizados pela sua independência?

3. Atenta nos seguintes documentos sobre as diferentes formas de luta e responde:

Visto por Gandhi

A não violência é a maior força que a humanidade tem à sua disposição. É mais poderosa que a arma mais destrutiva que o Homem alguma vez inventou. A resistência passiva [...], sem fazer correr uma gota de sangue, obtém resultados extraordinários. [...] A nossa não cooperação não se dirige nem aos Ingleses nem ao Ocidente mas ao sistema que os Ingleses nos impuseram e à civilização materialista que encoraja a cobiça e a exploração dos mais fracos.

Gandhi, *Somos todos irmãos*. 1958

Visto pelo general Giap

O inimigo é forte, evita-se; é fraco, ataca-se.

Ao seu armamento moderno opomos um heroísmo sem limites, esgotando ou aniquilando o inimigo e combinando as operações militares com a ação política e económica. [...] A frente de combate está em toda a parte onde se encontre o inimigo.

General Giap¹, *Guerra do povo, exército do povo*. 1961

¹ Comandante do exército de libertação do Vietname.

3.3. Compara as duas formas de combate referidas. Embora tendo um objetivo comum, em que se distinguem?

3.4. Como se pode explicar a existência de posições diferentes sobre a mesma realidade histórica (descolonização)?

3.5. Na tua opinião, qual o contributo das fontes para o estudo do processo de descolonização?

Bom trabalho!

A professora Márcia ☺

Anexo 3 – Ficha de Trabalho 2 (FT2) “A Política Colonial no Estado Novo”

Ficha de trabalho – A Política Colonial no Estado Novo

Disciplina: História

Nome _____ 9ª Turma 2

1. Identifica e localiza no mapa as colónias portuguesas do século XX.



2. Lê com atenção os documentos.

Doc. A

Portugal é um velho país livre. Ao longo do tempo, desenvolveu a sua força de expansão e descobriu, povoou, colonizou e civilizou vários territórios. Somos filhos desse passado. Assim, afirmamos serenamente a vontade de sermos no presente e no futuro o que sempre fomos no passado – livres, independentes, colonizadores. (1)

(...) Nós não podemos entregar a “chefes” quase sempre irresponsáveis, chefes de bandoleiros, o destino de populações que sempre fizeram parte da população portuguesa. Nós faremos o que estiver dentro das nossas possibilidades, mesmo desacompanhados, mesmo sós. (2)

(1) A. Oliveira Salazar, *Discursos e Notas Políticas* (1959)

(2) Carta de A. O. Salazar (1961) in Franco Nogueira, Salazar, *a Resistência*.

Doc. B

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios setores da Situação [...].

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de caráter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política. [...]

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a atual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Proclamação do General Humberto Delgado – *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar*
(maio de 1958)

Doc. C

Angola, Moçambique e Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são portugueses. [...] As agressões por guerrilhas [...] têm de ser reprimidas pelos portugueses. De vez em quando, amigos estrangeiros aconselham-nos a negociar. E já cá dentro se escutam vozes nesse sentido. [...] Não, minhas senhoras e meus senhores, não!

Marcelo Caetano, discurso na rádio e televisão de 3 de julho de 1972.

Doc. D

As colónias foram dotadas de novos portos, estradas, caminho-de-ferro e carreiras aéreas [...]. Mas o Governo português também «descolonizou» - à sua maneira. Em 1951, o «império colonial» deu lugar ao «Ultramár» e as «colónias» tornaram-se «províncias» [...]. Em 1957, Santos Costa ainda constatou que as autoridades «compeliam a trabalhos públicos todos os africanos que aparentassem a idade de vinte e um anos» [...]. O ministro do Ultramar Adriano Moreira aboliu as culturas obrigatórias (24 de agosto de 1961), o estatuto de indígena (6 de setembro de 1961) e o trabalho forçado (27 de abril de 1962) [...]. Mas o Governo sentiu-se autorizado a definir Portugal como uma nação intercontinental e multirracial, assente na original capacidade para a miscigenação [...]. Nesta colónia (Guiné), entre 1969 e 1974, o exército furou 140 poços e construiu 196 escolas, 630 diques e 8313 alojamentos, e garantiu cuidados de saúde ao nível mínimo da Organização Mundial de Saúde. [...] As novas aldeias abrangeram um milhão de pessoas em Angola e outras tantas em Moçambique. A guerra tornou-se assim um fator de transformação social. O aumento da população portuguesa em África prova o reduzido impacto das guerrilhas.

Rui Ramos, *História de Portugal*, 2009.

Doc. E

Sustentamos a tese de que o problema ultramarino não pode ter a solução militar que está em curso [...]. Defendemos uma solução negociada com base no princípio da autodeterminação [...]. O Governo persiste obstinadamente na sua política [...], surdo aos conselhos das nações amigas e aliadas, fechado às considerações do simples bom senso, incapaz de aceitar o «amplo debate nacional» que a oposição insistentemente tem reclamado. Sabemos que essa política conduz o país para uma situação de isolamento internacional desesperada [...]. O Presidente do Conselho foi o primeiro a reconhecer uma tal situação, quando disse estarmos «orgulhosamente sós». Simplesmente, para os signatários – que querem viver no mundo de hoje e ser homens do seu tempo –, uma tal solidão nada tem de meritório e, em vez de constituir título de orgulho, é motivo de funda preocupação.

Manifesto ao país dos candidatos da oposição democrática.

Doc. F

Onze milhões de africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa. [...] Apesar da existência de grandes riquezas naturais [...] os Africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo vital. [...] 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada «não civilizada» pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% é considerada «assimilada». Para que uma pessoa «não civilizada» obtenha o estatuto de «assimilada», tem de fazer prova de estabilidade económica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal. Tem de viver «à europeia», pagar impostos, cumprir o serviço militar e saber ler e escrever corretamente o português. Se os Portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de «civilizado» ou de «assimilado». [...] Quando as Nações Unidas adotaram a Carta que reconheceu o direito de todos os povos à autodeterminação, Portugal apressou-se a modificar a sua Constituição: substituiu o termo «colónia» por «província ultramarina».

Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*. 1972

2. Lê com atenção a **versão A** e responde:

2.1. Caracteriza a posição do Estado Novo em relação à política colonial.

3. Lê com atenção as versões **A, B, C, D, E, e F**.

3.1. Que **diferenças** notas:

a) entre as versões **C** e **E**?

b) entre as versões **D** e **F**?

3.2. Com base nas fontes, demonstra a **concordância** entre autores, relativamente à política colonial do Estado Novo (versões **A** e **B**).

3.3. Em que é que **discordam** as versões **A** e **E**?

3.4. Por que é que há **explicações** ou **visões diferentes** sobre a política colonial no período do Estado Novo?

3.5. Achas que **uma das versões pode ser considerada melhor** do que qualquer outra para explicar a política colonial portuguesa? Justifica a tua resposta.

3.6. Na tua opinião, quem poderia **explicar melhor** a política colonial no período do Estado Novo?

- a. um **autor recente**, porque pode comparar pontos de vista mais variados?
- b. um **autor importante**, porque tem uma visão neutral?
- c. uma **testemunha** da época, porque viu o que realmente aconteceu?
- d. um **Português que participou** nesses acontecimentos, porque os viveu?

Justifica a tua escolha:

3.7. A **melhor explicação histórica** sobre a política colonial no período do Estado Novo deve **englobar** as versões: (circula as que escolheres)

A – B – C – D – E - F

Justifica a tua resposta.

3.8. Podemos considerar que **atualmente já existe explicação completa** para a questão colonial no período do Estado Novo. Qual a tua opinião sobre esta frase?

CONCORDO TALVEZ DISCORDO

Justifica:

Obrigada pela tua colaboração!
Bom trabalho!
A Professora Márcia 😊

Anexo 4 – Ficha de Metacognição

Ficha de metacognição sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com a **política colonial no Estado Novo**

Disciplina: História

Nome _____ 9ª Turma 2

Após a realização da ficha de trabalho sobre a política colonial no Estado Novo, faz um balanço da tua experiência. Com esta ficha pretende-se que promovas uma reflexão sobre a atividade, devendo por isso responder com sinceridade e clareza às questões que te são solicitadas.

Parte I

1. Para ti, a ficha sobre a política colonial no Estado Novo foi:

- Muito Estimulante
- Estimulante
- Aborrecida
- Muito Aborrecida

2. Sentiste-te motivado(a) durante a realização da ficha:

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Parte II

1. Aprender História através da leitura de fontes com mensagens divergentes/visões diferentes, para ti foi:

- Motivante
- Indiferente
- Aborrecido

2. Consideras a multiperspetiva relevante na aprendizagem de História?

- Sim
- Não

Justifica:

3. Aconselhavas um colega teu a aprender História, a partir do uso de várias fontes com mensagens divergentes/visões diferentes?

- Sim
- Não

3.1. Fundamenta a tua resposta:

4. Refere o que consideras mais importante para a tua aprendizagem com esta atividade.

5. Consideras que a informação fornecida foi suficiente?

Sim

Não

6. Consideras que a ficha foi relevante para adquirires mais conhecimentos sobre o tema?

7. Regista o que menos gostaste.

8. Tendo por base todas as atividades concretizadas, explica o que ficaste a saber sobre a política colonial no Estado Novo.

9. Como avalias o teu desempenho ao longo da atividade realizada:

Insuficiente Pouco Satisfatório Satisfatório Bastante Satisfatório Excelente

Obrigada pela tua colaboração 😊

A professora Márcia.

Anexo 5 – Questionário (Q2) “Ideias Finais”

Ficha de Metacognição das ideias finais

Disciplina: História

Nome _____ 9º Turma 2

Gostaria de compreender a tua evolução sobre os conceitos que foram trabalhados nas aulas.

1. Define cada um dos seguintes conceitos.

Colonização

Províncias Ultramarinas

Guerra Colonial

Descolonização

Neocolonialismo

Democracia

2. Em que ano começou a guerra colonial?

a)1960

b)1965

c)1961

d)1963

Obrigada pela tua colaboração!

Bom trabalho!

A professora Márcia.