

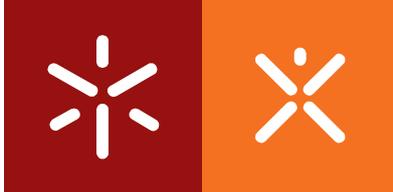


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bruna Filipa Andrade Ferreira

**A mudança em História:
um estudo de concepções de alunos do 9º ano
no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Bruna Filipa Andrade Ferreira

**A mudança em História:
um estudo de concepções de alunos do 9ºano
no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo 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

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A primeira página é a última a ser escrita e já deixa um pouco de saudade. Saudade de tudo o que vive na Universidade do Minho, a minha segunda casa durante longos e lindos cinco anos da minha vida, Obrigada UMinho por me teres acolhido e por teres mostrado que a vida é feita de superação e de ambição.

Obrigada a todos os professores que se cruzaram no meu caminho e em especial a quem contribuiu no meu gosto pela História. Obrigada professora Rosa Cunha.

Um agradecimento especial à professora Glória Solé. Obrigada pelo incentivo, pela ajuda e pela sua dedicação que sempre me mostrou que havia uma solução para adversidade que aparecia. Obrigada por toda a paciência e empenho que foram fulcrais no desenvolvimento deste relatório.

Agradeço aos colegas de turma pela troca de experiências e vivências que tanto nos fazem crescer.

Às minhas meninas que a UM pôs junto a mim, obrigada por sempre estarem por perto e por sempre terem uma palavra de apoio.

Às amigas do secundário que apesar dos caminhos que traçamos serem diferentes sempre nos ouvimos e nos apoiamos mutuamente – Obrigada Cláudia e Bea.

À família que sempre auxiliou em tudo e que sempre fez com que não faltasse nada e que isto tudo fosse possível.

À Maria Leonor, Marta e Agostinho por estarem sempre nos momentos mais difíceis, para que agora, juntos, festejemos esta pequena grande vitória.

À pessoa que sempre acredita em mim, que leva sempre com os meus desvaneios e que nunca me deixa desistir de nada - Obrigada Rui, que continuemos a caminhar juntos.

Por fim, aos meus pais que sem eles esta caminhada não seria possível. Obrigada por acreditarem em mim e por sempre me darem o “colo” que preciso. Serei-vos sempre eternamente grata por tudo o que fazem por mim.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico 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.

A vida não é sobre ter, e sobre dar e ser.

Kevin Kruse

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades.

Luís Vaz de Camões

*A melhor maneira de ser feliz é contribuir para a
felicidade dos outros.*

Robert Baden-Powell

“A mudança em História: um estudo de concepções de alunos do 9ºano no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial.”

Resumo

O presente relatório de estágio intitulado, “A mudança em História: um estudo de concepções de alunos do 9ºano no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial.”, foi desenvolvido tendo por base um projeto de intervenção pedagógica supervisionado (PIPS) no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Universidade do Minho. O principal objetivo da implementação deste projeto, baseado numa abordagem de investigação-ação, pretendeu apurar as concepções dos alunos em relação ao conceito de segunda ordem – a mudança histórica, recorrendo assim a fontes textuais e iconográficas relacionadas com o Pós 2ª Guerra Mundial. O projeto foi implementado numa turma do 3º Ciclo do Ensino Básico (9ºano) de uma escola do concelho de Braga.

Em termos metodológicos aplicaram-se princípios da investigação-ação e do paradigma construtivista, tendo por base a aula-oficina, com o objetivo dos alunos obterem aprendizagens significativas e uma participação ativa na aula. Para o desenvolvimento do projeto delineamos três questões de investigação às quais nos propusemos responder: *Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?; Que concepções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?; Que competências desenvolvem os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a parte de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial? .*

A recolha dos dados realizou-se a partir da aplicação de vários instrumentos (questionários de levantamento de ideias prévias, fichas de trabalho e fichas de metacognição) implementados nas aulas, em tarefas diversas solicitadas. A análise dos dados recolhidos foi realizada com base na *Grounded Theory*, a partir da qual emergiu um sistema de categorização partindo das respostas dos alunos. Com este projeto constatou-se que o ensino explícito em torno de um conceito metahistórico favorece a sua compreensão por parte dos alunos, em relação ao conceito de mudança este promove nos alunos competências ao nível da compreensão temporal e da orientação temporal. Comprovou-se que o conceito de mudança é um conceito complexo e que para ser trabalhado adequadamente necessita de uma prática recorrente e desafiadora, a fim de compreenderem as mudanças do mundo atual e assumirem uma posição crítica.

Palavras-Chave: Cronologia; Fontes textuais e iconográficas; Mudança Histórica; Pós 2ª Guerra Mundial; Tempo histórico.

The change in History: a study of 9th grade students' conceptions within the scope of the 2nd World War.”

Abstract

This internship report entitled, “The change in History: a study of 9th grade students' conceptions within the scope of the 2nd World War.”, Was developed based on a supervised pedagogical intervention project (PIPS) under the Master's in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, at “*Universidade do Minho*”. The main aim of the implementation of this project, based on an action-research approach, was to ascertain the conceptions that the students had in relation to the concept of second order - historical change, thus using textual and iconographic sources related to the Post 2ª World War. The project was implemented in a class of the 3rd Cycle of Basic Education (9th grade) of a school in the city of *Braga*.

In methodological terms, principles of action-research and the constructivist paradigm were applied, based on the workshop-class, with the aim of students getting significant learning and active participation in the class. For the development of the project, we established three research questions that we propose to answer: What pre-ideas do students express about change?; What conceptions of change do students show from textual and iconographic sources related to the theme of World War II ?; What skills do students develop in terms of understanding change and temporality apart from challenging activities related to World War II?.

Data collection was carried out through the application of various instruments (inquiries to survey of pre-ideas, worksheets and metacognition sheets) implemented in classes, in different requested tasks. The analysis of the collected data was performed based on the Grounded Theory, from which a categorization system was created from the students' answers. With this project it was possible to realize that explicit teaching around a metahistorical concept favors the student's understanding, the concept of change promotes in student's skills in terms of temporal understanding and temporal orientation.

It has been proven that the concept of change is complex and to be workable it needs a recurring and challenging practice in order to understand the changes in the current world and take a critical position.

Key words: Chronology; Textual and iconographic sources; Historical Change; Post World War II; Historical time.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICO.....	xii
Lista de Abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I: Contexto de intervenção e de investigação	4
1. Caracterização dos contextos de investigação	4
1.1. Caracterização da instituição	4
1.2. Caracterização da turma.....	4
1.3. Problema que suscitou a intervenção pedagógica.....	5
1.4. Contexto curricular	6
Capítulo II: Enquadramento teórico	6
2. A Mudança em História e em Educação Histórica	6
2.1 A II Guerra Mundial e as mudanças do pós-guerra	6
2.1.1 As mudanças do pós-guerra	9
2.2 A relevância dos conceitos estruturais em História.....	13
2.2.1 A mudança em História.....	13
2.2.2 A temporalidade em história: cronologia (datação e sequencialização), tempo histórico	17
Capítulo III: Metodologia de investigação e intervenção.....	20
3. Metodologia de Investigação e de intervenção.....	20
3.1 Aula-oficina e o construtivismo social.....	20

3.2 Questões de Investigação e Objetivos	22
3.3 Implementação do estudo: momentos, estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	23
3.3.1 Desenho do estudo	23
3.3.3 Plano de Intervenção Pedagógica	26
Capitulo IV: Análise e discussão dos dados Análise e discussão dos dados	36
4.1 Conceções prévias e finais dos alunos em relação aos conceitos substantivos.....	36
4.1.1 Capitalismo.....	37
4.1.2 Comunismo	39
4.1.3 Guerra Fria	42
4.2 Conceções prévias e finais dos alunos em relação ao conceito de mudança.....	44
4.3 Cronologia ao nível da sequencialização e datação de acontecimentos.....	49
4.3.1 Ordenação de acontecimentos	49
4.3.2 Correspondência de acontecimentos com factos históricos	55
4.3.3 Construção de linhas de tempo	59
4.4. Conceções sobre a mudança: permanências, ruturas, desenvolvimento, progresso linear, evolução	60
4.4.1 Genocídio ao longo dos tempos.....	60
4.4.2 O papel da ONU.....	62
4.4.3 Questão da bomba atómica – mudança brusca vs mudança gradual	65
4.4.4 Mudanças no pós-guerra com recurso a fontes textuais e iconográficas.....	67
4.5. Avaliação do projeto – Ficha de Metacognição	72
Capitulo V: Conclusões finais, limitações e recomendações	77
5. Conclusões do projeto	77
5.1 Limitações	81
5.2 Recomendações.....	82
Bibliografia	84

Documentos normativos	87
ANEXOS	88
Anexo 1 – Ficha de levantamento de ideias prévias.....	88
Anexo 2 – Ficha de trabalho – Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi..	91
Anexo 3 – Ficha de trabalho - As fases da guerra e o fim da guerra	96
Anexo 4 – Ficha de trabalho – A mudança em História	101
Anexo 5 – Friso cronológico.....	108
Anexo 6 – Ficha de metacognição	109
Anexo 7 – Friso cronológico realizado por o aluno a2.....	112
Anexo 8 - Friso cronológico realizado por o aluno a19	113

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - DESENHO DO PROJETO	25
TABELA 2 - PLANO DE ATIVIDADES PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO	28
TABELA 3 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO VS QUESTÕES DE RECOLHA DE DADOS	33
TABELA 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS E FINAIS SOBRE O CONCEITO SUBSTANTIVO DE CAPITALISMO	37
TABELA 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS E FINAIS SOBRE O CONCEITO SUBSTANTIVO DE COMUNISMO	39
TABELA 6 - CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS E FINAIS SOBRE O CONCEITO SUBSTANTIVO DE GUERRA FRIA	42
TABELA 7 - CONCEÇÃO DE MUDANÇA (QUESTÃO ABERTA - IDEIAS PRÉVIAS).....	44
TABELA 8 - CONCEÇÃO DE MUDANÇA (QUESTÃO FECHADA COM OPÇÕES).....	46
TABELA 9 - CORRESPONDÊNCIA DE ACONTECIMENTOS A FACTOS HISTÓRICOS	55
TABELA 10 -CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO GENOCÍDIO AO LONGO DOS TEMPOS.....	61
TABELA 11 -CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO “ A ONU TEM DESEMPENHADO OS OBJETIVOS A QUE SE PROPÕE?”	63
TABELA 12 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS - “ A ONU TEM DESEMPENHADO OS OBJETIVOS A QUE SE PROPÕE?” E “SERÁ QUE NA ATUALIDADE A ONU AINDA MANTÉM A MESMA FUNÇÃO E OBJETIVO PARA OS QUAIS FOI CONSTITUÍDA? JUSTIFICA A TUA RESPOSTA.”	64
TABELA 13 - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS ÀS QT 5.1 E 5.2.....	71
TABELA 14 - IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES APONTADAS PELOS ALUNOS.....	75

ÍNDICE DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - IDEIAS PRÉVIAS- ORDENAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS.....	49
GRÁFICO 2 - IDEIAS PRÉVIAS - TOTAL DE ACONTECIMENTOS COLOCADOS CORRETAMENTE.....	51
GRÁFICO 3 - IDEIAS PRÉVIAS - TOTAL DE ACONTECIMENTOS SEQUENCIALIZADOS CORRETAMENTE PELOS ALUNOS.....	51
GRÁFICO 4 - IDEIAS FINAIS - ORDENAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS.....	52
GRÁFICO 5 - IDEIAS FINAIS - TOTAL DE ACONTECIMENTOS COLOCADOS CORRETAMENTE.....	53
GRÁFICO 6 - IDEIAS FINAIS - ACONTECIMENTOS SEQUENCIALIZADOS CORRETAMENTE	54
GRÁFICO 7 - ORDENAÇÃO DE ACONTECIMENTOS	57
GRÁFICO 8 - DATAÇÃO DE ACONTECIMENTOS	57
GRÁFICO 9 - ASSOCIAÇÃO DE FACTOS HISTÓRICOS A DATAS E ACONTECIMENTOS.....	58
GRÁFICO 10 - ASSOCIAÇÃO DE ACONTECIMENTOS A LUGARES	59
GRÁFICO 11 - ALTERAÇÃO OU MUDANÇA DAS MENTALIDADES PERANTE A VISÃO DOS ALUNOS	69
GRÁFICO 12 – ORDEM DE IMPORTÂNCIA DADA ÀS ATIVIDADES REALIZADAS	73

Lista de Abreviaturas

PIP's – Projeto de Intervenção Pedagógico Supervisionado

IP – Ideias Prévias

A – Alunos

FT – Ficha de Trabalho

QT/qt – Questão

CRF – Com recurso a fonte

Introdução

O Relatório de Estágio, que apresento tem como principal objetivo apresentar o meu projeto de intervenção pedagógico supervisionado – “A mudança em História: um estudo de concepções de alunos do 9ºano no âmbito da temática a 2ª Guerra Mundial”; este projeto foi delineado ao longo das aulas da unidade curricular de Estágio Profissional, que está inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo Básico e Ensino Secundário.

O tema deste relatório foca-se no conceito substantivo de segunda ordem – a Mudança Histórica. Com este tema pretendo identificar as ideias prévias que os alunos têm acerca do conceito e incidir sobre a mudança a nível político, social e económico resultante da 2.ª Guerra Mundial e o Pós-Guerra. Após observação, durante a fase inicial do estágio, constatei da pertinência e relevância de trabalhar sobre este conceito metahistórico, o conceito de mudança, com estes alunos do 9ºano, por não estarem familiarizados com este tipo de abordagem no processo de ensino-aprendizagem da História. A mudança e a temporalidade são dois conceitos de segunda ordem ou estruturais para a história que andam sempre de “mãos dadas”, e cruciais para a compreensão histórica e do pensamento histórico. Atualmente parece existir um consenso em torno da relevância da aprendizagem do tempo e da mudança para a compreensão histórica.

Após focar-me neste conceito metahistórico realizei uma breve interpretação dos documentos normativos ao que sintetizei o seguinte, referente às Competências Essenciais de História (ME/DEB 2001), diz-nos que “a presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” e ainda refere que a função do professor “enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, e enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de "ideias históricas" na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade.” (p.87). Podemos assim assumir que este documento dá grande importância à mudança em história e ao papel que o professor desempenha. Ao nível das competências específicas que o aluno deverá ser portador, e no que respeita ao conceito de mudança, este está situado na compreensão histórica ao nível da temporalidade. O documento normativo indica metas que o aluno deverá alcançar a este nível: “Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de rutura.” e “Localiza no tempo eventos e processos, distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior de uma mesma sociedade, estabelecendo relações entre passado e presente e aplicando noções emergentes de

multiplicidade temporal.” (p. 100). Podemos assim concluir através deste normativo que o conceito de mudança está ligado com o conceito de temporalidade. Por fim, devo também referir o documento normativo referente às Metas de Aprendizagem (ME/DGICD 2010), que tal como o anterior, também tem uma meta para o conceito de mudança, passo a citar, “Meta Final 3) O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e rutura) e múltiplas perspetivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade)” – mais uma vez, vemos aqui presente a questão de valorizar as capacidades dos alunos para que ele seja capaz de pensar historicamente.

Partindo para a vertente da investigação. o principal objetivo era responder às três questões que delineavam o projeto: 1) Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?; 2) Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais, e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?; 3) Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?. Ao realizarmos um paralelo com a vertente pedagógica pretendíamos que os alunos tivessem a oportunidade de promover as suas aprendizagens e onde este fosse o principal ator em todo o processo de ensino-aprendizagem e para isso foi desenvolvido tarefas em torno da exploração de fontes para que os alunos conseguissem identificar a mudança ao longo dos tempos.

O relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos base, estruturados por vários Subcapítulos e tópicos.

No Capítulo I: Contexto de intervenção e de investigação, é apresentada a instituição e a turma onde foi posto em prática o projeto supervisionado, também neste capítulo apresento os problemas que a intervenção me suscitou e ainda o contexto curricular que estava presente.

No Capítulo II: Enquadramento teórico, irei realizar as minhas revisões bibliográficas referentes aos conceitos trabalhados, ou seja, o conceito de mudança e de temporalidade mas também os conceitos substantivos da II Guerra Mundial e do pós guerra.

No Capítulo III: Metodologia de investigação e intervenção, irei apresentar a minha metodologia de intervenção – aula-oficina, as questões de investigação do projeto, os momentos que o projeto teve, as estratégias e as técnicas que foram sendo aplicadas nos diferentes momentos e por fim os instrumentos de recolha de dados, onde faço referência a cada um e explico pormenorizadamente.

No Capítulo IV: Análise de dados, irei mostrar o que desenvolvi ao longo da intervenção com os alunos e assim apresentar a análise dos dados e as conclusões retiradas conforme as fichas que iam sendo desenvolvidas – ficha de levantamento de ideias prévias, fichas de trabalho, tarefas, ficha de metacognição.

Por fim, no Capítulo V: Conclusão finais, irei responder às questões de investigação a que me propus responder no início do projeto – PIP’S; neste mesmo capítulo irei referir limitações e recomendações que ache pertinentes.

Capítulo I: Contexto de intervenção e de investigação

1. Caracterização dos contextos de investigação

Este capítulo inicial designa-se a realizar uma caracterização do meio onde foi implementado o PIP's, ou seja, ao longo das próximas páginas poderemos ver as características da instituição e da turma onde trabalhamos ao longo destes meses, os conteúdos que foram lecionados e trabalhados pelos alunos, frisando sempre as atividades essenciais para o desenvolvimento do projeto e ainda as dificuldades que foram sendo sentidas ao longo da intervenção.

1.1. Caracterização da instituição

A Escola Básica onde implementamos o projeto está situada na cidade de Braga, numa zona de grande expansão urbanística, dado que nos últimos anos assistiu-se a um boom do seu crescimento, devido a toda a sua envolvimento – elevado número de prédios, as grandes superfícies comerciais, o crescente de serviços públicos aqui localizados – e o dinamismo que estas criaram. Esta escola tem um elevado número de alunos, acolhe toda uma área habitacional, mas também porque é uma escola adaptada a alunos surdos, ou seja, temos aqui presente uma educação bilingue. Esta instituição pertence a um agrupamento de escolas, que nele tem inserido jardins-de-infância, escolas primárias, escola com o 2º e 3º ciclo e ainda escola secundária.

1.2. Caracterização da turma

A turma desta escola onde coloquei em prática o projeto de intervenção supervisionado é uma turma do 9º ano do ensino básico, que no contexto geral não apresenta qualquer tipo de problema. Esta turma é constituída por vinte e dois alunos, nove do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo que um aluno nunca terá comparecido às aulas desde do início do ano letivo. A maior parte destes alunos são de Portugal, sendo que um é da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e outro de um País da Europa. A média de idades na turma é de 14.1, sendo que o aluno mais velho tem dezoito anos e o mais novo tem treze anos. Todos estes alunos estão inscritos em todas as disciplinas de carácter obrigatório, mas apenas seis alunos estão inscritos na disciplina de Educação Moral. A nível familiar, são todos os alunos do seio familiar tradicional (família padrão normal). As suas moradas são de locais diferentes, sendo que existe pelo menos dois alunos daquele local, devo frisar que alguns alunos ainda têm o seu local de residência longe da escola. Devo aqui referenciar os motivos que fazem os alunos escolher esta escola, enumeram motivos como a proximidade de residência, por ter familiares na escola, por opção dos pais, pelos horários que a escola oferece, pela oferta educativa que dá aos alunos, por causa dos amigos

frequentarem a mesma escola, pelos resultados escolares que a escola tem tido ao longo dos anos, pelo bom ambiente que a escola tem e por fim devido à sua localização – sendo que este é o motivo que mais é referenciado. A maior parte destes alunos possui computador e internet em casa, contudo temos dois alunos que não têm computador. Ao nível da formação dos seus pais, a maioria tem o 3º ciclo, contudo também temos pais com doutoramento, pós-graduações, mestrados e licenciaturas.

Por fim, devo abordar o aproveitamento escolar destes alunos, de um modo geral são bons alunos, sendo que o professor titular disse que este ano estão a ter um melhor aproveitamento, contudo devo referir que temos aqui presente um aluno que ficou retido o ano transato. Ao nível do comportamento é uma turma que não tem qualquer tipo de referência negativa e em contexto de sala de aula também não se tem mostrado problemáticos; por vezes são participativos conforme a temática que está a ser trabalhada.

1.3. Problema que suscitou a intervenção pedagógica

Quando embarcamos neste projeto tínhamos como principal objetivo o de realizar o nosso estudo mas também o de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, construtivas e promover uma participação ativa entre o grupo-turma e entre o professor. Estas aprendizagens tinham em vista que os alunos conseguissem através de fontes ter uma aproximação com a realidade histórica que estava a ser estudada e assim potencializar que os alunos tivessem um conhecimento maior. Contudo este nosso objetivo sofreu alguns problemas ao longo das sessões porque o grupo-turma não estava habituado a realizar o estudo da História com o recurso a fontes e assim os alunos possuíam algumas dificuldades em realizar as atividades que iam sendo propostas ao longo do projeto. Outro fator que suscitou problemas foi o facto de estarmos a colocar em prática uma aula-oficina, onde o aluno iria passar a assumir um papel principal. Os alunos não estavam habituados a estes métodos de ensino, dado que vem presenciando modelos de aula-colóquio ou aula-conferência; neste modelo de aula os alunos acabavam por não ter uma participação ativa no decurso da aula, uma vez que esta centra-se sobretudo no professor.

1.4. Contexto curricular

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, sendo que as metas curriculares do 9º ano estão centradas na época contemporânea, é lecionado desde “A Europa e o Mundo no limiar do século XX” até “O pós Guerra Fria e a Globalização”.

Tendo o meu projeto como tema substantivo a 2ª Guerra Mundial, as unidades que trabalhei com os alunos foram as seguintes: 10.3. A II Guerra Mundial: violência e reconstrução e 11. Do segundo pós-guerra aos anos 80 (até às Ditaduras Peninsulares). O primeiro capítulo que frisei foi o que me centrei mais, juntamente com os alunos, para que estes tivessem uma melhor conceção relativamente ao conceito de mudança, uma vez que foi realizado uma ponte do primeiro pós guerra com o segundo.

Capitulo II: Enquadramento teórico

2. A Mudança em História e em Educação Histórica

Ao longo do segundo capítulo iremos proceder a uma revisão da literatura que foi sustentando o presente projeto. Este capítulo está dividido em dois subcapítulos, no primeiro iremos debruçar sobre os conteúdos substantivos que foram trabalhados com os alunos, A II Guerra Mundial e as consequências desta mesma guerra e no segundo subcapítulo abordaremos o conceito metahistórico de mudança e temporalidade, que estão relacionados.

2.1 A II Guerra Mundial e as mudanças do pós-guerra

Ao longo dos 2174 dias de guerra (ataque da Alemanha à Polónia – rendição do Japão), aconteceram circunstâncias com uma crueldade prolongada e terrível, que para quem estuda não lê nem conhece nomes singulares de quem por isto passou, mas sim de coletividades que iam ficando na história.

No dia 1 de setembro de 1939, a Alemanha invadia a Polónia e começava assim a Segunda Guerra Mundial. A cidade de Varsóvia¹ foi uma das cidades que foi alvo de vários bombardeamentos, a população destas cidades assistiu a uma “emocionante” batalha aérea, muitas casas foram incendiadas e o hospital para crianças judias também foi bombardeado e destruído (Gilbert, 2009, pp12). Hitler tinha o objetivo de invadir a Polónia não só para recuperar

¹ Varsóvia devido ao facto de ter dado resistência e de ter sido a última cidade a se entregar. No dia 28 de setembro de 1939, no Diário de Notícias temos uma notícia com referência a este acontecimento.

os territórios que tinha perdido no final da Primeira Guerra Mundial mas também porque queria colocar a Polónia sobre a sua alçada. Dois dias depois a Grã-Bretanha e a França declaravam guerra à Alemanha. Eram estes os dois países que declaravam guerra porque a Grã-Bretanha e a Polónia tinham um pacto Anglo-Polaco que se baseava no apoio mútuo; já a França tinha-se comprometido a lutar ao lado da Grã-Bretanha em caso de guerra. A ocupação da Polónia foi realizada em apenas três semanas, sendo que a URSS invade a Polónia pelo lado Oriental – a URSS estava confiante no pacto que tinha realizado com a Alemanha, o Pacto de não-agressão. Ao longo desta ocupação as cidades da Polónia foram ficando fortemente destruídas com os bombardeamentos.

As tropas alemãs confiantes de que tudo ia resultar continuaram a avançar na sua conquista no seu “espaço vital”. Em abril de 1940 entraram na Dinamarca e na Noruega; em maio do mesmo ano invadiram a Bélgica, Luxemburgo e Holanda. Devemos aqui salientar que estes países mandaram um pedido de socorro para Londres, para que estes os auxiliasse contra o Eixo (Gilbert, 2009, pp92). Hitler após esta conquista dirigiu-se para a França que ficou derrotada em apenas seis semanas, o exército francês acreditava que iria ser uma guerra de desgaste semelhante à de 1914-1918; as forças aliadas que aqui estavam presentes foram evacuadas de Dunquerque (norte de França) para a costa britânica – estavam cercados pelos alemães. Tínhamos assim quase toda a Europa Ocidental dominada graças ao sucesso da Blitzkrieg (“**Guerra Relâmpago**”), que resultou da evolução das comunicações e transmissões.

No verão de 1940 Hitler ainda não estava contente com o que havia conquistado e decidiu então conquistar a Grã-Bretanha, este foi um confronto decisivo que ficou conhecido como sendo a Batalha de Inglaterra. Foi no dia 13 de agosto de 1940, que Hitler decidiu realizar uma ofensiva sem qualquer operação por terra e desde início foi surpreendido pela eficácia e perícia dos pilotos britânicos. Ao nível de números foram 1485 aviões que atravessaram o canal da Mancha contra apenas 13 aviões britânicos – 45 aviões nazis foram abatidos, isto apenas no primeiro dia; no que diz respeito aos homens também houve uma grande discrepância e mesmo assim os britânicos conseguiram levar a melhor (Gilbert, 2009, pp160). Podemos ver assim que desde início a primeira derrota alemã estava à vista, sendo que a força aérea inglesa (RAF – Royal Air Force) ajudada pelo radar derrotou a força aérea alemã (Luftwaffe), impossibilitando assim a entrada do exército alemão - a 17 de setembro, Hitler adiou "para mais tarde" a invasão à Grã-Bretanha (Gilbert, 2009, pp170).

E em junho de 1940 a Itália declarou guerra à França e à Inglaterra, aliada à Alemanha, e em 1941 a Jugoslávia. Juntaram-se as potências do Eixo a Hungria, Roménia e Bulgária – e entraram no conflito nesta altura.

Em junho de 1941 a Alemanha invadiu a URSS, sendo que o país nazi tinha rompido o pacto Germano – Soviético. A poderosa ofensiva alemã aniquilou cerca de um terço do exército vermelho – este estava mal-organizado e mal equipado; perante o fracasso do exército vermelho Hitler apoderou-se da parte ocidental da URSS – em novembro metade da Rússia europeia estava sob ocupação tal como a Ucrânia. Estaline preparava-se assim para entrar na Guerra.

A 7 de dezembro de 1941, entre na Guerra um novo Aliado – Estados Unidos da América; devido ao facto de o Japão ter bombardeado e atacado navios de guerra americanos, que estavam na base naval americana de Pearl Harbor (Gilbert, 2009, pp359). Os Estados Unidos entraram na Guerra contra o Japão, e sendo este um país do Eixo também entraram contra a Alemanha – estamos perante a **Mundialização da Guerra**. Quando o Hitler soube deste ataque japonês disse que era impossível perderem a guerra neste momento explicando que tinham um aliado que em trezentos anos nunca tinha sido derrotado (Gilbert, 2009, pp361). No *ghetto* de Varsóvia a notícia da entrada dos Estados Unidos na Guerra foi como uma nuvem de ar fresco, sendo que a maioria das pessoas ficaram bastantes animadas e acreditavam que a Guerra não demoraria muito acabar e que a vitória seria dos Aliados (Gilbert, 2009, pp364).

Em 1942 toda a Europa estava dominada pelos alemães e pelos que estavam aliados a eles, mas mesmo assim Churchill² decidiu lutar até ao fim. Em todas as invasões que foram feitas os judeus eram sempre as principais vítimas; a morte e a iminência dela tinham-se tornado uma coisa banal. Durante este ano vamos assistir a sucessivos ataques navais japoneses as forças americanas que estavam posicionadas no Pacífico; ataques navais alemães aos navios americanos que estavam no Atlântico; as tropas germânicas entraram pelo sul da URSS com o objetivo de chegar as zonas do petróleo do Cáucaso e Medio Oriente e Suez (ponto estratégico); em agosto vamos assistir a uma viragem dos acontecimentos dado que os Aliados vão começar a sair favorecidos, através da batalha naval de Guadalcanal³ - tinha como objetivo isolar a grande base japonesa do Pacífico em Rabaul e assim derrotavam o Japão.

Após o ataque japonês o conflito começou-se a desenvolver em **três guerras paralelas** que eram independentes. A União Soviética resistiu até a chegada do rigoroso inverno russo, em

² Primeiro-ministro inglês; apenas contava com o apoio material dos Estados Unidos.

³ Arquipélago das Ilhas Salomão.

Estalinegrado os invasores foram cercados e aniquilados em janeiro de 1943 – esta vitória do exército vermelho foi considerada uma reviravolta na Guerra, dado que a URSS vai recuperar os territórios que estavam ocupados; perante isto em 1944 o exército soviético vai avançar em direção à Alemanha. Na Ásia as ocupações japonesas foram travadas pelos Estados Unidos, sendo que não foi tarefa fácil porque as tropas japonesas deram resistência até à morte, contudo a força aeronaval americana foi conquistando ilha após ilha. Na Europa Ocidental em maio de 1943 o Eixo acabou por ser derrotado em África e assim o caminho para a Europa estava aberto; os Aliados desembarcam na Sicília e conseguem libertar a Itália (setembro).

A 6 de junho de 1944 os Aliados chegam a Normandia⁴ e a 15 de agosto chegam a Provença (França), estes desembarques consistiam em violentas batalhas que tinham como objetivo a libertação da França e da Bélgica; devemos de salientar que o exército dos Aliados era bastante poderoso e estava composto por 160 mil homens comandados por um general americano; os aliados usaram a técnica de ocupar pontes de importância e destruindo as linhas de comunicação alemãs (Gilbert, 2009, pp.692). Vimos assim o fim cada vez mais próximo da Alemanha e dos seus aliados.

Em maio de 1945, a URSS (oriental) e os restantes Aliados (ocidental) preparavam-se para esmagar a Alemanha; os primeiros a chegar a Berlim foram os soviéticos, por acordo entre os Aliados; quando as forças lá chegaram já Hitler se tinha suicidado e a Alemanha rendia-se. Hitler, segundo o Diário de Notícias, no dia 2 de janeiro de 1945 já tinha noção do que o esperava no ano de 1945, sendo que ele transmitiu que esse ano iria ser decisivo para a história do Reich, quer fosse por bons motivos ou por maus motivos.

Na Ásia a guerra acabou da pior das maneiras, no dia 6 e no dia 9 de agosto de 1945 foram lançadas duas bombas atômicas (Hiroxima e Nagasaki) sob o Japão a mando dos EUA; o Japão acabou por se render no dia 2 de setembro. Terminava assim a II Guerra mundial.

2.1.1 As mudanças do pós-guerra

Neste mesmo ano das rendições, realiza-se duas conferências muito importantes, que nelas estão presentes os Estados Unidos, a Grã-Bretanha e a União Soviética. Na Conferência de Potsdam e lá foram tomadas várias medidas como a divisão do território alemão em quatro zonas, ocupadas e administradas pela URSS (parte oriental), pela Grã-Bretanha, pelos EUA e pela França (parte ocidental); o mesmo aconteceu na cidade de Berlim, repartida pelas quatro potências; a desmilitarização da Alemanha, devendo ser ali instaurado um regime democrático;

⁴ Conhecido como o Dia D

os principais responsáveis pelos atos nazis seriam julgados no Tribunal Internacional de Nuremberga.

Tendo em vista as medidas que estavam a ser tomadas, também ressurgiu uma nova organização que tinha como principal objetivo assegurar a paz dos povos. Essa organização já havia surgido antes, mas com outro nome, contudo tinha na prática os mesmos objetivos mas menos desenvolvidos.

No período que decorreu entre o Congresso de Viena e a Primeira Guerra Mundial, foram criadas algumas organizações internacionais para que fosse possível estabelecer a paz: Comissão Fluvial do Reno – foi prevista na Ata Final do Congresso de Viena e foi criada pela Convenção de Mayence – 1831; Comissão Europeia do Danúbio – Tratado de Paris – 1856; União Telegráfica Universal – 1865; Bureau Internacional de Pesos e Medidas – 1875; União Postal Universal – 1878; União para a Proteção de Obras Literárias e Artísticas – 1883.

O Presidente Wilson tinha ideias bastante definidas quanto à paz e estas representavam uma rutura com os princípios que tinham vigorado até agora - preservação da paz dependia do equilíbrio de poderes entre os Estados - e deveria ser substituído por dois pilares essenciais - «a autodeterminação e a segurança coletiva» - e as situações de ameaça à paz deviam de ser denunciadas por uma organização internacional – Sociedade das Nações. A 8 de Janeiro de 1918, no Congresso de americano, são estipuladas as bases em catorze pontos, ficando conhecidos com os Catorze Pontos de Wilson. A Conferência de Versalhes, foi uma reunião entre os vencedores para definirem os termos da paz; nela participara 32 estados; dela saíram a constituição de três órgãos (Conselho Supremo – era composto pelos chefes dos governos da Grã-Bretanha, França, Itália e Estados Unidos; Conselho dos Cinco – aos anteriores soma-se o Chefe de Estado do Japão; Conselho dos Dez). As decisões mais importantes que foram tomadas foram chefiadas pelo Presidente Wilson, pelo Primeiro-ministro Lloyd Georg e pelo Primeiro-ministro Clémenceau – todos queriam a paz, uns de forma direta, outros com mais cuidados ou porque duvidavam ou porque tinham experiências do passado.

O Presidente Wilson, vai depositar a sua esperança da paz na Sociedade das Nações, achava que através dela podia-se ultrapassar os traumas da guerra, corrigir as injustiças, etc..

A Sociedade das Nações visava impor: o compromisso dos Estados de respeitarem o Direito Internacional e de regularem os diferendos por meios jurídicos, designadamente a arbitragem; o compromisso dos Estados de agirem conjuntamente contra os que, dentro e fora da Sociedade, violassem o Direito Internacional; a limitação, na fase inicial, da participação na

Sociedade aos Estados amantes da Paz, ou seja, a exclusão, no período inicial, dos vencidos da I Guerra Mundial; a exclusão futura dos membros que atentassem contra a Paz; a limitação dos armamentos, como forma de evitar a paz armada⁵.

Apesar de tudo aquilo que o pacto estipulava, havia coisas que faziam com que colidissem interesses e assim sendo, vai levar ao seu fracasso, ou seja, quando começa haver conflitos expansionistas que interferem com os membros permanentes do Conselho; outro facto que faz com que leve ao fracasso da Sociedade das Nações é a situação de a Alemanha ter reocupado a Renânia, ter anexado a Áustria e ter invadido a Checoslováquia – tudo isto que aconteceu era contra o Tratado de Versalhes; e ainda temos o facto o presidente dos Estados Unidos não aderir à Sociedade das Nações, quando ele tinha sido o grande difusor de toda a iniciativa – isto vai constituir um grande fator de desequilíbrio no funcionamento da organização. A Sociedade das Nações Unidas vê o seu fim com o início da Segunda Guerra Mundial, sendo que a ultima decisão que tomou foi a expulsão da União Soviética (porque invade a Finlândia em 1939).

A Sociedade das Nações, apesar de ter sido um fracasso e de não ter cumprido o seu principal objetivo, podemos concluir que foi um grande avanço para o processo de uma organização internacional – a **Organização das Nações Unidas** -, na sua criação vai-se procurar não cometer os mesmos erros que estiveram na origem do fracasso da Sociedade das Nações. Algum do legado da Sociedade das Nações foi deixado para que a ONU o pudesse aproveitar, que que houvesse um bom funcionamento.

Após a Segunda Guerra Mundial, surge a Carta do Atlântico⁶, esta carta consistia em ser um documento com conteúdo pragmático sobre a reorganização da sociedade internacional; foi uma declaração conjunta do ministro Winston Churchill e do presidente Roosevelt.

A 1 de Janeiro de 1942, assina-se a Declaração das Nações Unidas – era a primeira vez que se estava a usar estes termos; esta foi assinada por vinte e seis estados, sendo que em 1945, já se contava com quarenta e seis membros.

A 1 de Novembro de 1943, os representantes do Reino Unido, União Soviética, China e Estados Unidos, vão assinar a Declaração de Moscovo; é aqui que se refere pela primeira vez a necessidade de estabelecer o mais depressa possível uma organização internacional para se

⁵ Tudo isto se podia resumir em três coisas: Segurança coletiva – a ameaça a um representante um ameaça a todos; a arbitragem como meio normal de resolução de conflitos; limitação de armamentos.

⁶ Esta carta afirmava o seguinte: o direito de todos os países à segurança das suas fronteiras; o direito dos povos de escolherem a forma de governo sob a qual desejam viver; a igualdade de condições de comércio para todos os Estados, vitoriosos e vencidos, e no acesso às matérias-primas; a promoção da colaboração entre as nações com o fim de obter para todos melhores condições de trabalho, prosperidade e segurança social; a liberdade de navegação; o desarmamento e o estabelecimento de um sistema mais amplo e mais duradouro de segurança geral.

manter a paz e a segurança. Após esta declaração ficava resolvido o impasse que tinha acontecido até agora, se a paz iria ser assegurada por organizações regionais (era assim que pretendia Churchill) ou por uma organização internacional (como pretendia Roosevelt). Podemos concluir que aqui começam de facto os preparativos para a Organização das Nações Unidas.

No dia, 7 de outubro de 1944 foi publicado o texto “Proposta para o estabelecimento de uma Organização Internacional Geral” – tinha como principal objetivo que se estabeleça uma organização internacional que tivesse a designação, “As Nações Unidas”; podemos dizer que foi este documento que veio a servir como principal quadro de trabalho para a estrutura da futura ONU.

Estava tudo preparado e as bases estabelecidas para que se pudesse formar a organização e assim foi, no dia 25 de Abril de 1945 em São Francisco, realizou-se uma conferência, onde se define algumas coisas, como por exemplo, a situação da Carta que só podia entrar em vigor quando fosse ratificada por mais de dois terços dos estados participantes, incluindo os cinco grandes (membros do Conselho de Segurança) – só no dia 24 de outubro de 1945 são verificadas todas estas condições.

Por fim, e não menos importante, devemos referir que a ONU funciona como um instrumento de desenvolvimento, e prova disso é que ajuda os países em desenvolvimento em três pilares essenciais: **ajuda financeira** (através de dois meios, o *Grupo do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional*), **ajuda alimentar** (esta ajuda esta maioritariamente destinada para a FAO - *Food and Agriculture Organizatio*-, contudo a ONU ainda cria programas, como exemplo temos o Programa Alimentar Mundial) e **ajuda técnica** (a ONU criou uma serie de instituições especializadas e é através delas que desenvolve todo o projeto).

Com o cessar da Segunda Guerra Mundial, observamos uma mudança ao nível do mapa político e assim sendo, ficávamos com o Japão tutelado pelos EUA, estabelecendo um regime democrático; no Médio Oriente foi criado um Estado judaico de Israel; com aceitação das áreas de influência formou-se dois grandes blocos políticos na Europa – o Bloco de Leste (URSS) e o Bloco Ocidental (EUA); e entre estes irá surgir uma nova guerra, que ficaria conhecida como sendo a Guerra Fria.

2.2 A relevância dos conceitos estruturais em História

O ensino da História, em Portugal, tem vindo a ganhar uma forma diferente - ao longo dos tempos foi ganhando formatos consoante os estudos que eram mais sonantes, sendo que desde a década de 90 começamos a ter uma forte influência das investigações anglo-saxónicas e de projetos como o SHP⁷, CHATA⁸ e o projecto History 13-16 Evaluation Study⁹ (Solé, 2017). Através destas investigações e projetos assistimos a uma mudança ao nível dos métodos que os professores usavam, e esta disciplina passa a ter uma maior relevância em termos curriculares e contribuiu para um desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos (Solé, 2017).

Assim chegamos ao momento em que nos é dito, que para além de abordarmos o conhecimento substantivo (aquilo que na linguagem comum todos chamamos de conteúdos e conceitos) também deveríamos inserir na aprendizagem os conceitos de segunda ordem¹⁰, para que nos fosse possível analisar as ideias e a compreensão dos alunos em relação a conceitos metahistóricos, como empatia, causalidade, explicação, evidência, mudança, temporalidade, etc... E na sequência desta linha de investigação, vários estudos surgiram, sobre esta dimensão subordinados ao como os alunos aprendem e pensam historicamente, o que contribuiu para que os professores fossem tendo ideias claras acerca do pensamento do aluno e em conformidade com este ajustassem a sua forma de ensino.

2.2.1 A mudança em História

Neste segmento, surgiram várias investigações internacionais e nacionais acerca do conceito de segunda ordem-mudança histórica, em crianças de praticamente todas as faixas etárias, passo a citar alguns dos autores, Crowther (1982), Lomas (1990), Seefeldt (1996), Barton (2001a, 2001b, 2001c), Machado (2004), Solé (2009, 2018), Largato (2016), Moreira, (2017) Pimentel & Solé (2017) e Moreira & Solé (2018)

A mudança é um conceito metahistórico, que nele tem inserido várias conceções, sendo algumas delas, a perceção de alteração, evolução linear ou progressiva; a mudança é caracterizada por ter vários ritmos, dado que pode ter permanência, simultaneidade, diversidade, pode ser cíclica ou ter retrocessos (Solé, 2009). A mudança é uma componente estruturante para

⁷ School History Project

⁸ Concept of History and Teaching Approaches.

⁹ Este foi coordenado por Peter Lee e por Denis Shemilt em 1980

¹⁰ Também chamados de estruturais, metahistóricos, operatórios ou procedimentais. São os conceitos que estão associados às construções da própria História e à sua compreensão, que permitem perceber como os alunos compreendem a História (Solé, 2009).

que haja uma construção do pensamento histórico, mas também para que possamos entender o processamento que esteve inerente à modificação da sociedade e do indivíduo.

Em 1982, Crowther, sustentava que a mudança era uma coisa incessante, inescapável e omnipresente em tudo o que acontecia nas nossas vidas; é um processo no qual o homem tem um papel ativo e ao mesmo tempo passivo, dado que há mudanças que podem ser controladas por ele e outras que estão longe de puderem serem manobradas pelo indivíduo (dado que a mudança pode ser uma escolha do indivíduo ou pode ser imposta por terceiros). Segundo Crowther a mudança podia ser repentina, traumática ou gradual e por vezes era mesmo impercetível – para Crowther a mudança podia ser todas estas características acima enumeradas. Crowther realizou um estudo com crianças e jovens adolescentes para perceber qual era a ideia que eles tinham acerca do conceito de mudança, apenas colocou a seguinte questão: O que significa para ti mudança?. Assim sendo verificou que crianças na faixa etária dos dez anos interpretam a mudança como sendo, algo universal na transformação e no desenvolvimento.

Lomas (1990) faz referência a conceitos, como o desenvolvimento, a continuidade, o progresso e regressão; e ainda refere que as crianças têm que entender que as situações/coisas mudam e sofrem alterações e elas tem que entender que se passa exatamente o mesmo com a História e que não é sinónimo de qualquer tipo de avanço. Com o estudo de Carol Seefeldt, em 1993, podemos ter uma ideia mais clara de quando é que as crianças começam a ter uma noção acerca de mudança, e isso é a partir dos sete anos de idade, tem esta noção através da sua experiência de vida.

Keith Barton, investigador norte-americano, autor de vários estudos subordinados a esta temática (Barton, 2001a, 2001b, 2001c), deu um grande contributo acerca de como as crianças pensam a mudança, e que ideias/conceções têm sobre a mudança em História. Assim sendo, será sobre os seus estudos, principalmente no estudo, intitulado, “Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte”, realizado em 2001, que debruçar-me-ei. Barton propunha-se responder à questão; “Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?” ¹¹

As respostas dos alunos foram agrupadas em três tendências, sendo que fazia sempre uma comparação entre os alunos dos Estados Unidos e os da Irlanda do Norte. A primeira tendência foi intitulada de “Progresso e mudança”, a segunda de “Mudanças por questões

¹¹ Tal como Peter Lee, Barton tinha interesse pela compreensão dos alunos acerca de como eles compreendem o que aconteceu e como aconteceu. Barton, diz-nos que as crianças sabem que as coisas mudaram, mas nós (professores) é que temos que os interrogar sobre como as coisas mudaram, uma vez que isto vai contribuir para que tenhamos uma ideia mais clara das suas ideias em História.

individuais ou por fatores sociais” e a última por “Evolução e diversidade das mudanças”. Na primeira categoria de perguntas (“Progresso e mudança”) de uma forma geral as crianças dizem que as coisas são melhores agora e falam da tecnologia, do vestuário (em relação ao material que é usado na sua confecção, ser de melhor qualidade), dos transportes e chega mesmo haver crianças que falam na questão que houve na mudança de nomes. Quando analisamos as respostas em função de cada país, deparamo-nos que as crianças dos Estado Unidos são portadoras de uma ideia de progresso permanente, uma vez que elas sabem identificar situações de progresso, mas no que diz respeito às relações sociais. As crianças irlandesas têm mais ideia que as coisas mudam - mudança, dado que elas reparam mais na relação que as pessoas partilham.

Na segunda tendência, (“Mudanças por questões individuais ou por fatores sociais”), temos um claro contraste dado que as crianças dos Estados Unidos atribuem as mudanças que existem a uma pessoa individual e não a ser influenciada por fatores económicos ou sociais, enquanto que as crianças irlandesas atribuem a um todo, dado que tem uma visão mais social da mudança, uma vez que eles caracterizam a mudança devido a fatores económicos ou sociais.

Por fim, temos a terceira tendência (“Evolução e diversidade das mudanças”), e neste aspeto os alunos dos Estados Unidos tem um pensamento baseado na melhoria num crescendo, para eles a história evoluía apenas numa linha estática; os americanos quando falam de História usam muito o pronome “nós”, sendo que para eles a História é o somos e naquilo que nos tornamos.

Já os alunos da Irlanda do Norte têm um pensamento que faz com que a História para eles seja importante, porque é através dela que vamos saber o modo como as pessoas viviam e como era o seu quotidiano; e assim assumem que coisas diferentes podem existir ao mesmo tempo.

Os resultados obtidos estão diretamente associados ao tipo de ensino de cada um dos países do estudo, nos Estado Unidos aquilo que as crianças aprendem está muito ligado com a História Nacional dando assim um grande ênfase às pessoas singulares e a alguns líderes de movimentos civis, formando assim uma narrativa acerca de como as pessoas resolvem os problemas. Na Irlanda do Norte, as crianças nas escolas não aprendem muito ligado com o seus país, mas abordam temas como o Mesolítico, o Antigo Egipto, (tal como os portugueses, apesar de também dar-mos a nossa História nacional, não nos focamos apenas nisso), o currículo irlandês não está centrado no desenvolvimento do país, daí que se estuda como a sociedade se foi

desenvolvendo, mas não fazem referência a pessoas famosas e assim os irlandeses são portadores de capacidades analíticas – centram-se na evidência para chegar a uma conclusão.

Em 2005, realizou-se um estudo em Portugal pela investigadora Elvira Machado, que se centrou nas concepções que os alunos do sétimo ano tinham em relação ao conceito de mudança em História – Que ideias apresentam os alunos de início do terceiro ciclo acerca da mudança através dos tempos? – esta seria a questão base de investigação para todo o seu projeto de estudo. Machado decidiu realizar esta investigação para realizar uma comparação com o estudo de Barton anteriormente apresentado, para esse fim a investigadora decidiu utilizar os mesmos instrumentos de trabalho que Barton (2001b) tinha usado, ou seja, um guião de entrevista que tinha como base histórica um conjunto de imagens relativas a aspetos socioeconómicos e políticos do século XIX a XX. (Machado, 2005). Tal como tínhamos verificado no estudo de Barton (2001b), também aqui os alunos apresentavam uma ideia sobre o conceito de mudança, implícita ou explicitamente; os alunos também assumem que as coisas foram mudando ao longo dos tempos, assumindo sempre uma posição progressiva das coisas. As respostas dos alunos portugueses vão de encontro às respostas que os alunos irlandeses tinham dado, uma vez que assumem que pode haver acontecimentos diversos no mesmo período de tempo e em locais diversos.

Embora todos os alunos assumissem que havia uma ideia de progresso, não era sempre classificada do mesmo modo, dado que podia ser linear, com diferentes ritmos, e com uma grande complexidade – ciclos, regressões e permanências. Nesta linha de pensamento, a investigadora agrupou as respostas dos alunos em três categorias:

- Ideias de senso comum – nesta categoria centravam-se as respostas que tinham como base que as “coisas” mudavam numa sequência progressiva e linear em relação ao progresso tecnológico e material – Progresso Linear
- Diferentes ritmos de mudança - ruturas, tempo longo – nesta categoria estavam inseridas as respostas que tinham a noção da diversidade da dimensão temporal (onde se centrava a maioria dos alunos) – Progresso com diferentes ritmos
- Diferentes linhas de mudança – evolução com diferentes ritmos, movimentos cíclicos, retrocessos e permanências - Diversidade na mudança

No seu estudo Machado analisou os seus resultados em função da aplicação do seu estudo em dois contextos escolares diferentes, rural e urbano, tendo obtido os seguintes dados, na primeira categoria (progresso linear) havia dois pares de alunos no rural e um par de alunos no urbano; a segunda categoria (Progresso com diferentes ritmos) tinha seis pares no rural e seis pares no urbano; e na última categoria (Diversidade na mudança) tinha um par no rural e dois pares no urbano. Podemos assim assumir que os alunos do meio urbano possuem uma ideia de mudança mais elaborada, contudo não existiu grandes diferenças qualitativas na compreensão do conceito.

Mais uma vez, das ilações e resultados destes estudos, comprovou-se, a necessidade de serem implementadas metodologias que sejam propícias ao desenvolvimento de conceitos de segunda ordem, sendo que é sempre necessário partirmos das ideias prévias que os alunos apresentam, para que assim estes sejam capazes de construir um pensamento histórico um pouco mais elaborado.

De um modo geral, podemos assumir que para as crianças o passado era deficitário porque era menos desenvolvido e entendiam a história como um processo linear e que há um desenvolvimento numa sequência de evolução e de progresso (Solé, 2009). Sabemos assim que a Educação Histórica nos tem demonstrado que as crianças e jovens podem aprender História (o pensamento da criança vai evoluir conforme as suas aprendizagens). Podemos ainda acrescentar que o conceito de mudança é um elemento estruturante e fundamental no conhecimento histórico e na compreensão histórica (Pimentel & Solé, 2017) e que para o desenvolver temos que o relacionar com os conceitos de tempo (continuidade, regressão, progresso, declínio) dado que estes permitem ordenar os acontecimentos e os processos do passado e assim identificar permanências ou alterações ao nível do estudo histórico (Veríssimo, 2013).

2.2.2 A temporalidade em história: cronologia (datação e sequencialização), tempo histórico

O tempo histórico é um conceito de segunda ordem bastante importante e associado com a mudança, uma vez que a maioria dos alunos associa a mudança aos tempos. O tempo para os alunos possui uma grande dificuldade, apesar de lidarem com este diariamente, principalmente nos primeiros anos de escolaridade os alunos não têm facilidade em trabalhar as datas, a localização de um determinado período e dos séculos.

Quando pensamos no conceito de tempo, percebemos que é uma coisa que usamos diariamente sem que o façamos com intenção, dado que este está-nos inerente desde que nascemos, está ligado com o que vamos fazendo ao longo do dia, é uma referência para o nosso quotidiano. Podemos assim assumir que o tempo começou a controlar as sociedades ao longo dos tempos (Moreira 2017).

Como nos diz Solé (2009), o tempo é um objeto de rigorosa medida, é abstrato, mensurável e desenrola-se sempre ao mesmo ritmo; o tempo é uma construção do homem e foi criado para se situar no mundo e assim surgem os relógios que cada vez mais são rigorosos, “(...) Não é uma descoberta do homem, mas uma construção deste, é uma invenção (...)” (p.31).

Quando nos referirmos a tempo com as características enunciadas anteriormente estamos a falar do tempo físico, ou seja, medimos o tempo em horas, dias, meses, anos e séculos – é o tempo que é medível e homogéneo (Dominguez 2015). O tempo físico é o tempo objetivo, dado que é baseado no relógio, no calendário e na cronologia – estes métodos são usados nas sociedades mais desenvolvidas, dado que sabemos que ainda existe sociedades que gerem o seu tempo de maneira subjetiva, dado que é através das suas atividades que regulam o seu dia – a hora de dar comida ao gado, hora de passear e de regressar com o gado para casa, hora de ordenhar o gado, etc.. (Solé 2019)

Em oposição ao tempo físico surge o tempo pessoal que está ligado com a experiência das pessoas, ou seja, depende da vida de cada pessoa; é um tempo variável, heterogéneo e impossível de medição. Para explicar este tipo de tempo, Solé exemplifica com a situação de o tempo enquanto somos crianças passar devagar e com o passar dos anos vemos o tempo com outros olhos e mais acelerado. Associado a este tempo temos o tempo psicológico, que está relacionado com um momento bom ou mau ter uma duração mais longa (mau momento) ou mais curta (bom momento). Ainda neste patamar surge o tempo social, que é caracterizado por dominar uma sociedade que estabelece padrões para se cumprir as coisas num determinado período. Por fim, temos o tempo histórico, que resulta do tempo objetivo (físico) e subjetivo (pessoal). Para Asensio, Carretero, y Pozo (1989) estamos perante um “meta conceito” ou de um “conceito de ordem superior que engloba e inclui uma grande diversidade de conceitos ou noções temporais” (p. 115)

Em 1922, o conceito de tempo histórico para Oakden e Sturt baseava-se no poder para formar esquemas do tempo universal extensivo ao passado e futuro; na capacidade de usar datas

como um esquema simbólico; no conhecimento de características de épocas; e na capacidade de colocar as épocas aproximadamente na ordem correta (Solé, 2009).

Em 1987, Jurd refere três conceitos de tempo histórico, a ordenação de acontecimentos dentro de uma sequência; o agrupamento de acontecimentos contemporâneos no tempo; e por fim, o estabelecimento de um sentido de continuidade entre o passado e o presente, envolve que seja aplicadas noções de causalidade e que se compreenda a sociedade como um processo e não como um estado (in Asensio, Carretero & Pozo, 1989, pp.112).

Para Pagés e Santisteban (2009, 2010), o conceito de tempo está relacionado com outros conceitos: cronologia, duração, periodização, ordem, medida, causas, consequências da mudança, diferenças e semelhanças entre o passado e o presente e a linguagem temporal. Para outros investigadores, como Freitas, Solé e Pereira (2010), o conceito de tempo também se associa a outros conceitos como cronologia, duração e horizonte temporal, o conhecimento de datas, a representação do tempo, noções temporais (sucessão e simultaneidade). Já em 1976, Haris tinha associado o conceito com três áreas conceptuais: cronologia, duração e passagem do tempo e medição do tempo (Solé, 2009, p.34).

A cronologia é uma sequência de acontecimentos, baseado no sistema de datação; a cronologia não é feita só de acontecimentos, mas também pode estar em gravuras ou objetos. A duração é baseada em diferentes ritmos que tem mudanças e continuidades; tem um período de tempo – início até ao fim; serve para nos orientar em relação à duração de um determinado acontecimento para que tenhamos noção da sua importância ou gravidade. A datação é aquilo a que chamamos de década, século, gerações, a.C, d.C. (Solé 2009, pp.36-41).

Na sequência destes pensamentos, podemos centrar nos estudos de Barton (2001a,b), Asensio, Pozo e Carretero (1989), que foram relevantes para o nosso estudo.

Barton (2001b) colocou os alunos a observar duas fotografias, uma retratava uma cidade no século XVIII-princípios do século XIX e a outra retratava os E.U. no século XX; foi pedido aos alunos que ordenassem e colocassem as imagens corretamente; ao longo da atividade iam sendo colocadas questões aos alunos dentro deste género: os aviões apareceram antes numa cidade tão importante como esta?. De uma forma geral, a conclusão que foi possível tirar deste estudo é que os alunos tiveram dificuldade na sua ordenação, uma vez que uns conseguem realizar a sua ordenação, contudo outros dizem que as imagens são do mesmo local mas em alturas diferentes (Barton, 2001b).

Asensio, Pozo e Carretero (1989) realizaram um estudo, em que colocaram aos alunos sete perguntas que tinham por base ordenar e comparar acontecimentos do mais antigo para o mais recente, que estavam relacionados com a era cristã e com a era muçulmana. Na análise dos dados acabaram por dividir as respostas dos alunos em quatro níveis, sendo que no primeiro nível os alunos mostravam uma incapacidade para realizar qualquer tipo de ordenação temporal, uma vez que tem dificuldades em ordenar o que aconteceu antes de Cristo e depois de Cristo; neste nível os alunos não responderam corretamente a qualquer tipo de pergunta. No segundo nível, os alunos já conseguem identificar/diferenciar acontecimentos que aconteceram antes ou depois de Cristo, apesarem de não conseguirem identificarem corretamente as datas; nesta fase os alunos revelaram dificuldades em conseguir realizar uma ordenação correta de cada período, dado que não souberam ordenar pela ordem decrescente os acontecimentos antes de Cristo; e continuavam a ter dificuldades nas atividades relacionadas com a era muçulmana. No nível três, já conseguiam ordenar corretamente os acontecimentos antes de Cristo, contudo não conseguiam ainda compreender a era muçulmana; para os alunos deste nível a era muçulmana e a era cristã são períodos distintos e por vezes assumem que um aconteceu sucessivamente ao outro; tendo em vista esta dificuldade, os alunos apenas falham as questões de ordenação da era cristã com a muçulmana. Por fim, no quarto nível, os alunos conseguiram superar todas as dificuldades que tinham tido e já conseguiam ter a ideia de conciliação das eras (Asensio, Pozo & Carretero, 1989).

Capítulo III: Metodologia de investigação e intervenção

3. Metodologia de Investigação e de intervenção

Ao longo deste capítulo iremos abordar a metodologia que implementamos para a investigação e para a intervenção pedagógica que foi desenvolvida em sala de aula. Assim sendo, iremos abordar o modelo de aula oficina e o construtivismo social e por fim, iremos mostrar quais os objetivos e as questões de investigação a que nos propomos a responder com este projeto.

3.1 Aula-oficina e o construtivismo social

Para abordarmos a questão da aula-oficina devemos remeter-nos para as *Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, organizadas pela Professora Isabel Barca (2004). O artigo de Barca (2004) “Aula Oficina: do projeto à avaliação” , explicita os diferentes paradigmas educativos, que são três, o paradigma behaviorista, o paradigma humanista e o paradigma construtivista. A aula conferência (baseada na teoria behaviorista) baseia-se no professor e não no

aluno, dado que o professor é o *“magíster dixit”* e o aluno apenas possui a função de adquirir a matéria, pois consideram que o aluno ainda eles não possuem conhecimentos; estamos perante um conhecimento moldado por objetivos. A aula colóquio (baseada na teoria humanista) o professor continua a ser o centro das atenções, dado que tudo se centra nele – as atividades e os materiais; o aluno vai realizando as atividades propostas, mas sempre auxiliado/guiado pelo professor. Por fim, temos o paradigma construtivista, designado pela investigadora de **aula oficina** (teoria cognitivista), que consiste numa aula em que o professor é um investigador social e problematizador; o aluno coloca sempre “mãos à obra”, dado que vai estar sempre a realizar atividades para que pense sempre como está a aprender e o que está a aprender; a avaliação presente neste paradigma não se baseia só nos testes (como nos outros paradigmas anteriores), mas sim em tudo o que o aluno produz ao longo da aula. Na aula oficina, uma parte essencial deste modelo consiste na recolha das ideias prévias dos alunos, geralmente realizada numa aula anterior à da abordagem do conteúdo a ser trabalhado, e depois passávamos para o conhecimento factual e conceptual e por fim a metacognição. Ou seja, no paradigma construtivista, devemos ter sempre presente que a aula deve ser formada por três princípios base para que o conhecimento seja possível de ser adquirido: o engajar as **ideias prévias**, ou seja, o aluno tem uma nova compreensão mas que é construída com base em experiências, ideias e explicações anteriores; estas têm que ser trabalhadas e tornadas conscientes porque se não de nada vão servir, dado que o aluno apenas adquiriu conhecimento para um determinado momento e não para o colocar em prática no mundo; o **aprender com compreensão**, através desta aprendizagem o aluno vai poder organizar o seu conhecimento de várias formas e vai conseguir utilizá-lo em diferentes situações da sua vida; e isto é a prova que construiu um conhecimento substantivo aprofundado; a **metacognição**, através deste meio, o aluno vai poder ter conhecimento acerca do seu saber – o que precisa de aprender, o que adquiriu de novo e como os conhecimentos se relacionam. Podemos assim assumir que o aluno através da aula oficina irá mostrar os conhecimentos que já adquiriu em relação a um determinado conceito; depois irá adquirir um novo conhecimento que poderá ser um prolongamento do que já tinha (captura conceptual) ou poderá romper com o conhecimento que tinha anteriormente (troca conceptual) e por fim irá realizar a metacognição do que aprendeu, ou seja, para conseguir perceber como aprendeu e o que aprendeu.

Em modo de suma, apresento uma frase que a professora Marília Gago nos apresentou numa aula do segundo ano do mestrado, que tem presente as três fases da aula-oficina: *“Cabe[lhe] a responsabilidade de aprender a desaprender para aprender a voltar a aprender e aprender os*

mecanismos e estratégias que usa quando aprende”. Através desta frase conseguimos analisar as três fases do construtivismo social que estão presentes na aula-oficina, em primeiro lugar o aluno terá que mostrar o que sabe acerca do assunto, mas ao mesmo tempo terá que “esquecer” o que sabia, ou seja, *“Cabe[lhe] a responsabilidade de aprender a desaprender”* (ideias prévias quando são ideias alternativas); isto acontece porque o aluno terá que aprender o conhecimento científico com critério e rigor científico, bem como o conceptual e procedimental, e por vezes, isso implica abandonar o que sabia, conhecia ou pensava saber, ou até fazia, que por vezes não era o mais correto, e daí ser necessário *“desaprender para aprender a voltar a aprender”* (tarefas para adquirir conhecimento factual ou conceptual); e por fim, terá que realizar uma avaliação do que aprendeu e como aprendeu, *“e aprender os mecanismos e estratégias que usa quando aprende”*.

Por fim, todo este processo tem em vista que o aluno seja o agente do seu próprio conhecimento, ou seja, através das tarefas que o professor propõe, vai colocar questões para conseguir chegar à resposta que é pretendida pelo professor. O professor assume assim um papel de investigador social, motivador, procura desafiar o aluno a cada tarefa que lhe é proposta para tornar o seu conhecimento significativo (Barca, 2004).

3.2 Questões de Investigação e Objetivos

A presente investigação tem como principal objetivo analisar as conceções que os alunos têm acerca do conceito de segunda ordem – mudança histórica – e como o relacionam com o conceito de temporalidade, a partir da interpretação de fontes diversas, subordinadas à temática da 2ª. Guerra Mundial.

Assim sendo o projeto que apresento tem por base as seguintes **questões de investigação**:

1. Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?
2. Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?
3. Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?

Perante os pressupostos do currículo para aprendizagem de História do 3.º ciclo do ensino básico vigente em Portugal e das questões de investigação anteriormente ponderadas e enumeradas, propõe-se alcançar os seguintes **objetivos**:

- Analisar/explorar as ideias prévias dos alunos sobre mudança histórica;
- Analisar o desenvolvimento da competência da temporalidade relacionando-o com o conceito de mudança;
- Fomentar a interpretação de fontes que promovam a compreensão da mudança e a orientação temporal;
- Avaliar o impacto das tarefas para a construção da temporalidade em História e da compreensão da mudança;
- Analisar a evolução das concepções dos alunos acerca do conceito de mudança;
- Avaliar o impacto do projeto para o desenvolvimento de competências ao nível da temporalidade e do conceito de mudança em História.

3.3 Implementação do estudo: momentos, estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.3.1 Desenho do estudo

A seguinte tabela (tabela nº1) tem como principal objetivo mostrar de forma clara o desenho do projeto e vincar as estratégias que foram pensadas para obter uma determinada informação para responder às questões de investigação. Devo referir que as questões e os objetivos da investigação já foram apresentados anteriormente no ponto, **3.2. Questões de Investigação e Objetivos.**

Num primeiro momento a questão a que nos propúnhamos responder era, **“Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?”**; com esta questão pretendíamos verificar as concepções que os alunos tinham relativamente ao conceito que iríamos trabalhar e ainda perceber os obstáculos e limitações que este conceito poderia trazer à aprendizagem dos alunos. Para que isto fosse possível implementamos uma ficha diagnóstica, ou seja, uma ficha inicial que foi desenvolvida pelos alunos antes dos temas a serem abordados.

Num segundo momento partimos para o ponto de desenvolvimento do projeto e decidimos aqui criar mecanismos para responder à seguinte questão, **Que concepções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?**; através desta questão pretendíamos analisar as concepções que os alunos demonstraram ter ao realizarem as atividades propostas a partir das fontes textuais e iconográficas e por fim apurar a interpretação que os alunos realizam de acontecimentos em linhas do tempo.

Ao longo das aulas foram sendo entregues questões soltas aos alunos para adquirir dados para uma análise, numa determinada aula os alunos realizaram uma ficha de trabalho baseada no conceito de mudança e por fim construíram um friso cronológico ao longo das aulas.

Por fim, num terceiro momento, realizamos uma ficha de metacognição para conseguir responder à questão final, **Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?**; pretendíamos assim verificar o desenvolvimento que os alunos tiveram em relação ao conceito de mudança e à compreensão da temporalidade e fazer uma avaliação final da evolução que as concepções dos alunos tiveram.

Tabela 1 - Desenho do projeto

Desenho global das intervenções realizadas no âmbito do projeto desenvolvido			
Momento	Questões de investigação	Estratégias e recursos	Informações a obter
1	Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?	<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma ficha diagnóstica acerca da Mudança Histórica 	<ul style="list-style-type: none"> Aferir as conceções que os alunos têm acerca deste conceito. Identificar ideias e obstáculos ao nível do conceito de mudança.
2	Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?	<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma ficha formativa que é composta por questões que requerem a utilização de mapas geopolíticos, fontes textuais e iconográficas para que possam identificar as mudanças ao nível social, económico e político. <ul style="list-style-type: none"> Realização de um friso cronológico 	<ul style="list-style-type: none"> Aferir as dificuldades e obstáculos que os alunos possuem ao nível da temporalidade e da mudança. Aferir as conceções de mudança demonstradas pelos alunos com a realização das atividades. Apurar a interpretação dos acontecimentos em linhas do tempo
3	Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?	<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma ficha de metacognição 	<ul style="list-style-type: none"> Aferir as competências de compreensão da temporalidade e da mudança. Avaliar a mudança de conceção dos alunos desde o início do projeto até ao seu término.

3.3.2 Estratégias de intervenção pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido tendo por base a perspectiva construtivista da aprendizagem, dado que aqui os alunos foram convidados e assim estimulados a construir o seu próprio conhecimento, expressando o seu pensamento e opiniões. Este conhecimento foi adquirido através de tarefas realizadas de forma individual, em pares, em grupo, ou então de uma forma mais “geral” em contexto de turma, através da partilha de ideias, discussões, diálogos, desempenhando o professor o papel de orientador, facilitador e promotor de desafios cognitivos, que contribuam para a consolidação das aprendizagens e dos conhecimentos. Para que isto se torne possível passo a referenciar as estratégias que foram adotadas:

- Levantamento de ideias prévias dos alunos em relação à temática através de fichas diagnósticas e a participação dos alunos em momentos de diálogo
- Utilização da oralidade/diálogo/debates
- Desenvolvimento de tarefas desafiadoras em pequenos grupos e individualmente
- Interpretação de diversas fontes em tipologia e mensagens convergentes e divergentes
- Assimilação e aplicação de conceitos acerca da temática nas tarefas escritas propostas
- Estabelecimento de relações entre datas e acontecimentos históricos, com recurso a frisos cronológicos e linhas de tempo (tempos paralelos)
- Reflexão sobre os processos de aprendizagem
- Fichas de metacognição

3.3.3 Plano de Intervenção Pedagógica

A seguinte tabela (tabela nº2) tem como principal objetivo mostrar de forma clara o plano de atividades que foi sendo desenvolvido na turma para que fosse possível realizar uma intervenção clara no desenvolvimento do projeto.

A primeira sessão teve lugar no dia vinte e dois de janeiro¹² e tinha como principal objetivo recolher as informações sobre as ideias prévias que os alunos possuíam em relação ao conceito de mudança em História, mas também o de sequencializar cronologicamente acontecimentos –

¹² Não ocupou a aula inteira, dado que eu ainda não estava a realizar a minha intervenção e devido à logística de horários e datas o professor cooperante disponibilizou-me cerca de 15 minutos para que fosse possível os alunos realizarem a ficha.

esta informação foi possível através de uma ficha de registo que denominados de *Ficha de Ideias Prévias* (anexo 1).

A segunda sessão marcou o início da minha intervenção e consistiu na entrega de uma ficha onde possuía um friso cronológico que os alunos iriam ter que desenvolver ao longo das aulas; pretendíamos assim que os alunos sequencializassem cronologicamente acontecimentos e que assim também os localizassem na linha do tempo (anexo 5).

A terceira sessão foi marcada pela entrega de uma ficha de trabalho, “como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?” (anexo 2), com esta ficha pretendíamos analisar as mudanças e as permanências nos pensamentos de hoje e do passado, baseado no conceito de genocídio.

Na quarta sessão os alunos desenvolveram uma questão relacionada com a sequencialização cronológica e a informação foi obtida pela realização de uma nova ficha de trabalho, “As fases da guerra e o fim da guerra” (anexo 3).

Na quinta sessão projetamos uma questão no quadro, “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?” e através desta questão pretendíamos mais uma vez verificar as mudanças e permanências que os alunos identificavam com o mundo atual.

Na sexta sessão entregamos a ficha de trabalho, (anexo 4), ligado com o conceito de mudança baseado em fontes textuais e icnográficas; pretendíamos assim que os alunos realizassem referencias e deduções a partir da análise a fontes disponibilizadas, que os alunos extraíssem informações históricas a partir da exploração das fontes e com as mensagens divergentes que passavam, identificar as mudanças e as permanências que as fontes permitiam inferir e ainda sequencializar acontecimentos cronologicamente.

Por fim, na sétima sessão pretendíamos realizar avaliação do projeto e das aprendizagens realizadas no âmbito do projeto e assim os alunos desenvolveram uma ficha de metacognição (anexo 6).

Tabela 2 - Plano de atividades para o projeto de intervenção

Plano de atividades implementado na turma para a intervenção do projeto				
Sessões / Atividade	Objetivos	Descrição da atividade	Instrumentos de recolha de dados	
1	<p>1ª SESSÃO 22 janeiro</p> <p>Ficha de levantamento de ideias prévias. (o professor cooperante disponibilizou 15 minutos para os alunos realizarem a ficha)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informações sobre as ideias prévias dos alunos sobre o conceito de mudança em História <ul style="list-style-type: none"> Sequencializar cronologicamente acontecimentos 	<p>Os alunos realizaram uma ficha onde tinham variados tipos de questões para apurar a informação pretendida, ou seja, os alunos tinham que classificar o que é para eles a mudança em História; também tinham uma questão que possuía quatro opções e tinham que escolher o que na opinião deles correspondia/descrevesse melhor o desenvolvimento histórico e após a escolha teriam que justificar essa mesma; por fim tinham que ordenar dez acontecimentos e depois coloca-los numa linha do tempo por ordem cronológica.</p>	Ficha de registo
2	<p>2ª SESSÃO 5 fevereiro</p> <p>Preenchimento de um Friso Cronológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sequencializar cronologicamente acontecimentos Compreender as características de uma linha do tempo Sequencializar acontecimentos relevantes da História daquele período 	<p>Construir a própria linha do tempo, mas baseada nos conteúdos desenvolvidos nas aulas – o friso cronológico foi entregue nesta aula e foi recolhida na última aula de intervenção do projeto.</p>	Ficha de registo Observação – diário da aula

	(1ª aula lecionada)	<ul style="list-style-type: none"> Localizar na linha do tempo os diferentes momentos de um facto histórico (duração) 		
3	<p>3ª SESSÃO 19 fevereiro</p> <p>Ficha de trabalho – “Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?” (5ª aula lecionada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Perceber as mudanças e as permanências nos pensamentos de hoje e do passado. 	Realização de uma ficha de trabalho que era composta por nove perguntas, contudo para o projeto só é pretendida a pergunta número nove – “Na tua opinião quais são as razões que levam os homens a cometer genocídio ao longo dos tempos?” .	Ficha de registo
4	<p>4ª SESSÃO 20 fevereiro</p> <p>Ficha de trabalho – “As fases da guerra e o fim da guerra” (6ª/7ª aula lecionada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sequencializar cronologicamente acontecimentos Fazer corresponder cronologicamente determinados momentos/fases/ factos históricos com os acontecimentos a ele associado 	Realização de uma ficha de trabalho que era composta por sete perguntas, contudo para o projeto só é pretendida a questão número sete – “Faz a correspondência da coluna A com a coluna B.” → na coluna B tinha apenas três momentos característicos e na coluna A tinha nove acontecimentos que tinham que ser associados aos outros momentos.	Ficha de registo
5	<p>5ª SESSÃO 26 fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar mudanças e permanências Identificar as principais mudanças comparativamente com a realidade atual 	Os alunos tinham como atividade, responder a esta questão e tinham que realizar uma ponte com o passado e o presente.	Ficha de registo

	<p>Pergunta – “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?” (8ª aula lecionada)</p>			
6	<p>6ª SESSÃO 27 fevereiro Ficha de trabalho – “A Mudança em História” (9ª/10ª aula lecionada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar referências e deduções a partir da análise de fontes. • Extrair informações históricas a partir da exploração de fontes diversas e com mensagens divergentes • Identificar mudanças e permanências <ul style="list-style-type: none"> • Sequencializar cronologicamente acontecimentos • Fazer corresponder cronologicamente determinados momentos/fases/ factos históricos a acontecimentos históricos 	<p>A ficha de trabalho possui sete questões, e os alunos tinham como atividade comparar diversas fontes para conseguir extrair informação para responderem às questões colocadas – fontes textuais, verbais e icnográficas; e mapas geopolíticos. Os alunos também tinham que realizar questões de associar e sequencializar acontecimentos, e por fim tinham uma questão de opinião pessoal.</p>	<p>Ficha de registo</p>
7	<p>7ª SESSÃO 19 março Ficha de metacognição (14ª aula lecionada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o projeto e as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto • Relembrar conteúdos lecionados ao longo do projeto 	<p>Realização de uma ficha de metacognição, por parte dos alunos, sobre os conteúdos abordados a fim de perceber as aprendizagens que os alunos realizaram durante a implementação do projeto e de que forma este contribuiu para a perceção do conceito de mudança.</p>	<p>Ficha de registo</p>

3.3.4 Técnicas e instrumentos de investigação

A seguinte tabela (tabela nº3) tem como principal objetivo apresentar os instrumentos que foram realizados tendo sempre por base as questões de investigação e a informação que pretendíamos obter.

Relativamente à primeira questão de investigação, *Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?*, implementamos uma ficha de levantamento de ideias prévias (**anexo 1**) que era composta por uma tipologia variada de questões que pretendiam apurar o que os alunos consideravam o que era a mudança em História e as conceções que tinham relativamente a ordenação cronológica e à construção de uma linha do tempo. Para que fosse possível a recolha da informação relativa à mudança, realizamos uma questão do tipo livre em relação à mudança em que apenas perguntávamos, “O que é para ti a mudança?” (qt nº2) e outra do tipo mais restrita uma vez que dávamos quatro opções (**qt nº3**). Em relação ao conceito de temporalidade os alunos tinham dez acontecimentos e tinham que os ordenar do mais antigo para o mais recente (**qt nº4**); após esta atividade tinham que colocar os acontecimentos numa linha do tempo (qt nº5).

A segunda questão de investigação é a que dispõe de mais instrumentos de recolha de dados, uma vez que é a mais elaborada, *Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?*, para ser possível responder a esta questão tivemos que realizar três instrumentos de recolha de dados, relativamente ao conceito de mudança e quatro instrumentos de recolha de dados para o conceito de temporalidade.

O primeiro instrumento consistiu na ficha de trabalho, “Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?” (**anexo 2**), que apesar de os alunos realizarem a ficha completa para o projeto apenas nos interessava a **questão nº9** – Na tua opinião, quais são as razões que levam os homens a cometer genocídios ao longo dos tempos.”, - Pretendíamos compreender como os alunos percebem as mudanças e as permanências de uma época transata para uma época atual. O segundo instrumento, consistiu na pergunta solta que foi colocada aos alunos, – **“A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?**, que tal como o primeiro instrumento pretendia compreender as perceções que os alunos tem em relação ao conceito de mudança num aspeto específico.

O terceiro momento, corresponde à ficha de trabalho, “A mudança em História” (**anexo 3**), os alunos mais uma vez, tinham que responder a todas as questões para que assim trabalhassem os documentos de forma pormenorizada para que tivessem uma maior facilidade

em responder às questões focalizadas, que eram as pretendidas para o projeto. Esta ficha de trabalho era composta por sete questões, e os alunos tinham como objetivo comparar diversas fontes para conseguir extrair informação para responderem às questões colocadas. Na questão nº1 a primeira tarefa consistia em dar um título aos mapas que são apresentados **(qt nº1.1)** e após isso terão que identificar as diferenças **(qt nº1.2)** e as permanências **(qt nº1.3)** que ambos têm entre eles. Na questão nº2, as duas primeiras questões são de carácter de evidência e apenas pretendíamos que os alunos retirassem o mais importante de cada documento, as seguintes questões é que tem relevo para o projeto uma vez que interroga em relação ao que as cartas defendem **(qt nº2.3)** ou se expressam alguma alteração das mentalidades **(qt nº2.4)**. A questão nº4 é dentro dos parâmetros da questão nº2, uma vez que as duas primeiras questões são para realizar um desdobramento dos documentos e as duas últimas trabalham o conceito de mudança **(qt nº4.3)**; em relação à **questão nº4.4.1** pretendíamos analisar o impacto das fontes na alteração ou não em relação o conceito de mudança, dado que já havíamos realizado esta pergunta no segundo instrumento. Por fim, a questão nº5 tem a ver com as mudanças de mentalidade **(qt nº5.1)** e com as mudanças tecnológicas **(qt nº5.2)** que fomos assistindo ao longo dos tempos – pretendíamos analisar se os alunos conseguem identificar esses mesmos avanços e as mudanças que houve a vários níveis do século IV-V para o século XX.

Relativamente ao conceito do tempo histórico, destacamos as quatro atividades que desenvolvemos, o friso cronológico **(anexo 4)** que foi entregue na primeira aula de intervenção para o projeto e foi recolhido na última aula, a quando da realização da ficha de metacognição – foi pedido que os alunos ao longo das aulas fossem registando os acontecimentos mais marcantes que eram desenvolvidos na aula. A segunda atividade **(anexo 3)** foi o de corresponder um determinado acontecimento com um facto histórico **(qt nº7)**. A terceira e quarta tarefa, localizadas na ficha de trabalho, “A mudança em História” **(anexo 4)**, uma relacionada com a ordenação cronológica **(qt nº3)** e a outra de relacionar factos com datas e um determinado lugar **(qt nº6)**

Por fim, a ultima questão, **Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiantes relacionadas com 2ª Guerra Mundial?**, pretendia que realizássemos uma avaliação final do projeto tendo por base as conceções e evoluções que os alunos adquiriram. Para que isso fosse possível realizamos a ficha de metacognição (anexo 6), através da questão nº1 e nº8, podemos realizar uma avaliação do projeto.

Tabela 3 - Questões de investigação vs Questões de recolha de dados

Momentos	Questões de Investigação	Instrumentos		Informação a obter
1	Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?	Conceito de mudança	<p>Ficha de Ideias Prévias (anexo1)</p> <p>Questão nº2 - “O que é para ti a mudança?”</p> <p>Questão nº3 – “ Qual das seguintes linhas pensas que descreve melhor o desenvolvimento histórico?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aferir as conceções que os alunos têm acerca deste conceito. ▪ Identificar ideias e obstáculos ao nível do conceito de mudança.
		Conceito de tempo	<p>Ficha de Ideias Prévias (anexo1)</p> <p>Questão nº4 – “Ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de1 a 10). Caso tenhas conhecimento da data podes colocar.”</p> <p>Questão nº5 – Regista na linha do tempo os acontecimentos anteriores.</p>	
2	Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais, verbais e	Conceito de mudança	<p>Ficha de trabalho – “Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?” (anexo 2)</p> <p>Questão nº9 – “ Na tua opinião, quais são as razões que levam os homens a cometer genocídios ao longo dos tempos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aferir as dificuldades e obstáculos que os alunos possuem ao nível da temporalidade e da mudança.
			<p>Pergunta solta – “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?”</p>	

	<p>iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?</p>		<p>Ficha de trabalho – “A mudança em História” (anexo 4)</p> <p>Questão nº1.1. – “Dá um título aos documentos A e B”</p> <p>Questão nº1.2. – “Quais as diferenças que identificas entre o documento A e o documento B? Como explicas essas alterações?”</p> <p>Questão nº1.3 – “Quais as permanências que identificas entre o documento A e o documento B. Justifica a tua resposta.”</p> <p>Questão nº2.3 – “O que é que ambas as cartas defendem? Justifica a tua resposta.”</p> <p>Questão nº 2.4 – “Perante os documentos, existe uma alteração ou uma mudança das mentalidades? Justifica a tua resposta.</p> <p>Questão nº4.3 – “O que é que ambos os documentos têm em comum? E o que os diferencia? Justifica ambas as respostas.”</p> <p>Questão nº4.4.1. – “Será que na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivos para os quais foi constituída? Justifica a tua resposta.”</p> <p>Questão nº5.1. – “Após a leitura dos documentos, identifica o que têm em comum as fontes?”</p> <p>Questão nº5.2 – “Após a leitura dos documentos, identifica as diferenças ao nível dos processos atendendo à época.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aferir as conceções de mudança demonstradas pelos alunos com a realização das atividades. ▪ Apurar a interpretação dos acontecimentos em linhas do tempo
			<p>Preenchimento de um friso cronológico (anexo 5)</p>	

		Conceito de tempo	<p>Ficha de trabalho – “As fases da guerra e o fim da guerra” (anexo 3)</p> <p>Questão nº7 – “Faz a correspondência dos acontecimentos da coluna A com os da coluna B.</p>	
			<p>Ficha de trabalho – “A mudança em História” (anexo 4)</p> <p>Questão nº 3 – “Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos e coloca a respetiva data.</p> <p>Questão nº6 – “Relaciona os seguintes factos com a data e o lugar em que ocorreram colocando o número correto em cada quadrado.”</p>	
3	Que competências desenvolveram os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a partir de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?	Conceito de mudança	<p>Ficha de Metacognição – “Autoavaliação das tarefas relacionadas com a mudança histórica” (anexo 6)</p> <p>Questão nº1 – “ O objetivo das tarefas relacionadas com o conceito de mudança em histórica visou compreender que:”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aferir as competências de compreensão da temporalidade e da mudança. ▪ Avaliar a mudança de conceção dos alunos desde o início do projeto até ao seu término
		Conceito de tempo	<p>Ficha de Metacognição – “Autoavaliação das tarefas relacionadas com a mudança histórica” (anexo 6)</p> <p>Questão nº8 – “Ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de 1 a 10). Caso tenhas conhecimento da data, podes colocar.”</p>	

Capítulo IV: Análise e discussão dos dados Análise e discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos instrumentos que foram implementados nas intervenções pedagógicas que estavam no âmbito do projeto, como já expliquei no capítulo anterior.

Numa primeira fase iremos analisar as ideias prévias e finais relativamente aos conceitos substantivos que foram abordados – Capitalismo, Comunismo e Guerra Fria; depois passaremos para análise das conceções que os alunos tinham acerca do conceito de mudança e a evolução da conceção deste conceito pelos alunos. Após análise dos dados, partimos para a discussão dos dados relativamente à ordenação cronológica, à associação de acontecimentos a momentos históricos e à realização das linhas do tempo. Procura-se também proceder à análise das principais mudanças ou permanências estabelecendo relação com atualidade. Por fim, analisamos a mudança tendo por base fontes textuais, verbais e iconográficas. Em todos os momentos referenciados serão apresentados alguns exemplos de respostas que os alunos iam dando nos instrumentos aplicados para a recolha de dados.

Devemos, mais uma vez salientar que foi desenvolvida uma investigação qualitativa interpretativa, procedendo-se à análise de dados de acordo com a técnica da *Grounded Theory*.

4.1 Conceções prévias e finais dos alunos em relação aos conceitos substantivos

Os conceitos que vamos analisar são os conceitos substantivos de capitalismo, comunismo e guerra fria. Para a recolha das ideias prévias dos alunos sobre estes conceitos aplicou-se uma ficha de levantamento de ideias prévias (**anexo 1**) e posteriormente uma ficha de metacognição (**anexo 6**) que permitiu recolher as ideias finais construídas pelos alunos acerca dos mesmos no final do projeto. As respostas dos alunos foram analisadas e categorizadas de acordo com níveis de complexidade, tal como iremos mostrar em cada subcapítulo. Para uma melhor perceção das ideias iniciais e finais em relação a estes conceitos substantivos, decidiu-se apresentar os resultados da análise dos dados de forma comparativa (tabelas 4, 5 e 6).

4.1.1 Capitalismo

Na tabela nº4 podemos observar/analisar as respostas dos alunos ao conceito de capitalismo. Numa primeira fase identificamos apenas quatro categorias, mas após análise dos dados das ideias finais dos alunos emerge uma nova categoria, dado que as respostas que surgiam não se adequavam a nenhuma das categorias anteriormente identificadas.

Tabela 4 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito substantivo de Capitalismo

<i>O que entendes por Capitalismo?</i>			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias Iniciais	Ideias Finais
		N.º Ocorrências	N.º Ocorrências
Sem Resposta	Alunos que não responderam à questão.	7	1
Resposta alternativa	Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas.	5	0
Resposta vaga	Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	4	15
Resposta aproximada	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	3
Resposta válida	Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	0	2
Total		21	21

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a tabela n.º 4, verificamos que numa primeira fase sete alunos não responderam em relação ao conceito de capitalismo, contudo após a intervenção verificamos que apenas um aluno não respondeu.

Na categorização seguinte, surge a que consideramos de **resposta alternativa**, na fase inicial do projeto cinco respostas dos alunos enquadram-se nesta categoria e depois da intervenção esta categoria não tem alunos. Nesta categoria estavam inseridos os alunos que respondiam sem qualquer sentido ao que era pedido, as respostas tinham incoerências, ou seja, era mesmo uma

ideia alternativa daquilo que era pedido. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A6: É quando se descobre uma capital e se dá um nome.

A20: o capitalismo é as capitais na qual cada país tem poder sobre uma certa capital, onde o estado intervém

Na evolução da análise surge-nos uma nova categoria a que chamamos de **resposta vaga**, que consiste numa resposta que é alternativa à ideia histórica que era pretendida, a explicação que os alunos dão é superficial não sabendo elaborar muito o seu pensamento e se basear nas suas experiências e nas suas vivências. Numa primeira fase tínhamos quatro alunos e depois da intervenção passamos para quinze alunos. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A16 (IP): no capitalismo todos os bens eram privados e maioritariamente empresariais.

A8 (IF): Sistema em que os meios de produção são privados.

Encontramos respostas mais completas ainda na fase do levantamento das ideias prévias, apesar de ainda não estarem adequadas, estas revelam-se já aproximadas, aproximando-se mais ou menos das ideias históricas, na maioria dos casos os conhecimentos que transmitem são conhecimentos prévios que possuíam – **resposta aproximada**. Nesta categoria temos numa primeira fase cinco alunos e numa segunda fase passamos a ter três alunos. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A19 (IP): o capitalismo é um sistema político económico onde o estado não tem qualquer envolvimento no setor financeiro nem nas empresas, sendo que cada patrão tem o poder.

A1 (IF): O Capitalismo é baseado na propriedade privada e há trabalho assalariado, tem em vista fins lucrativos e diferenças salariais.

Por fim, temos alunos que apresentam ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito, por vezes realizam uma argumentação histórica explícita – **resposta válida**. Numa primeira fase os alunos não desenvolveram respostas capazes de se enquadrarem nestas características, contudo numa segunda fase, a resposta de dois alunos enquadra-se nesta categoria. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A12 (IF): É uma ideologia que se localiza principalmente no ocidente. Esta ideologia tem como princípio político a ditadura e como princípio económico a privatização dos meios de produção.

A18 (IF): Ideologia política e económica que defende a propriedade privada e uma não influência/intervenção do Estado na economia

Em modo de conclusão, verificamos que houve um progresso, uma vez que na primeira fase havia cerca de sete alunos que não respondiam, podemos assim assumir que não tinham qualquer tipo de ideia em relação ao que era pedido e na fase final apenas um aluno não respondeu ao que era pedido; verificamos o progresso relativamente ao facto de não haver respostas alternativas na implementação final e passam a estar divididas pelas respostas vagas (quinze), respostas aproximadas (três) e pelas respostas válidas (duas). Ressalvo não existir respostas válidas na primeira fase e depois da implementação passaram a existir duas. Na fase final a categoria que adquiriu maior relevo é das respostas vagas, ou seja, a maioria dos alunos apesar do conceito ter sido trabalhado continua com uma noção de senso comum.

4.1.2 Comunismo

Na tabela nº5 podemos observar/analisar as respostas dos alunos ao conceito de comunismo. Numa primeira fase emergiram cinco categorias, após análise dos dados das ideias finais dos alunos reparamos que não era necessário ter uma categoria que havia anteriormente, dado que as respostas que surgiam não se adequavam ao descritor que tínhamos colocado.

Tabela 5 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito substantivo de Comunismo

<i>O que entendes por Comunismo?</i>			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias Iniciais	Ideias Finais
		N.º Ocorrências	N.º Ocorrências
Sem Resposta	Alunos que não responderam à questão.	9	1
Resposta alternativa	Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas.	2	0
Resposta vaga	Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	4	12

Resposta aproximada	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	6
Resposta válida	Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	2	2
Total		21	21

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a tabela, verificamos que numa primeira fase, nove alunos não responderam sobre o capitalismo, contudo após a intervenção verificamos que apenas temos um aluno não respondeu.

Em relação à categoria, **resposta alternativa**, encontramos duas respostas, estando ausente respostas desta categoria nas ideias finais. Nesta categoria integram-se as respostas que não possuem qualquer sentido em relação aquilo que é perguntado. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A6 (IP): É uma comunidade de algo.

A9 (IP): É quando se vive em comunidade.

Na terceira categoria, **resposta vaga**, na primeira fase inicial do projeto quatro respostas dos alunos enquadram-se nesta categoria, no entanto no final do projeto doze alunos as suas ideias ainda são vagas. Estas respostas são caracterizadas por serem alternativas às ideias históricas construídas, ou seja, são vagas/despidas. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A16 (IP): O comunismo é um regime político que todos os bens materiais monetários pertenciam ao estado

A20 (IF): É um regime político e económico que apoia prosperidade económica através da igualdade entre classes.

Na quarta categorização, **resposta aproximada**, temos quatro alunos, na primeira ficha e depois passamos para seis alunos, após a implementação do projeto. Neste grupo temos as respostas dos alunos que se aproximam um pouco das ideias históricas, apesar de terem uma

argumentação embora ainda incipiente. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A19 (IP): o comunismo é um sistema político económico onde o estado está envolvido no setor financeiro tanto nas empresas públicas como privadas, controlando as horas de trabalho, condições e salários dos funcionários.

A16 (IF): É o partido político utilizado pela URSS em que o dinheiro, as empresas e os capitais pertenciam ao Estado.

Por fim na categoria das respostas válidas, em ambos os momentos encontramos dois alunos. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A18 (IP): o estado é o chefe supremo, não existem propriedades privadas, toda a riqueza gerada vai para o estado, o qual depois reparte esta riqueza/bem pela população igualmente.

A12 (IF): É uma ideologia que se localiza principalmente no Oriente. Esta ideologia tem como princípio político a ditadura e como princípio económico a nacionalização dos meios de produção

Em modo de conclusão, verificamos que houve um progresso, uma vez que na primeira fase nove alunos não responderam, podemos assim assumir que não tinham qualquer tipo de ideia em relação ao que era pedido e na fase final apenas um aluno não respondeu ao que era pedido; verificamos o progresso relativamente ao facto de não haver respostas alternativas na implementação final e passam a estar divididas pelas respostas vagas (doze), respostas aproximadas (seis) e pelas respostas válidas (duas). Salienta-se ainda o facto de existir o mesmo número de respostas válidas na primeira fase e na segunda, embora não tenham sido os mesmos alunos a se integrarem nesta categoria. Mais uma vez, a categoria que adquiriu maior expressão é das respostas vagas, ou seja, a maioria dos alunos apesar do conceito ter sido trabalhado continua com uma noção superficial do conceito, próxima do senso comum.

4.1.3 Guerra Fria

Na tabela nº6 podemos observar/analisar as respostas dos alunos ao conceito de guerra fria. Quer em relação às ideias prévias quer em relação às ideias finais tivemos que identificarmos cinco categorias.

Tabela 6 - Categorização das Ideias Prévias e Finais sobre o conceito substantivo de Guerra Fria

<i>O que entendes por Guerra Fria?</i>			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias Iniciais	Ideias Finais
		N.º Ocorrências	N.º Ocorrências
Sem Resposta	Alunos que não responderam à questão.	10	1
Resposta alternativa	Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências ou ideias alternativas.	3	1
Resposta vaga	Respostas que sendo alternativas às ideias históricas, apresentam ideias vagas, com uma explicação superficial, baseadas nas experiências e vivências pessoais do aluno.	4	4
Resposta aproximada	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.	2	10
Resposta válida	Respostas em que os alunos demonstram ter ideias objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito substantivo, fazendo uso de argumentação histórica explícita.	2	5
Total		21	21

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a tabela, verificamos que numa primeira fase dez alunos não responderam, contudo após a intervenção verificamos que apenas temos um aluno que não respondeu.

Na segunda categoria, **resposta alternativa**, em relação à ficha de ideias prévias houve três alunos que enquadrámos as suas respostas nesta categoria e na ficha de ideias finais tivemos apenas uma resposta. Mais uma vez, nesta categoria encaixam-se as respostas que podemos

classificar como “descabidas”, ou seja, não se enquadravam naquilo que era pretendido. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A5 (IP): foi uma Guerra onde os militares de frio sem condições nenhuma para combater, não podiam avançar com a neve.

A11 (IF): Guerra colonial.

Na terceira categoria, **resposta vaga**, na fase inicial do projeto temos quatro respostas que se enquadravam e após a intervenção temos o mesmo número de respostas. Nesta categoria encaixavam-se as respostas de senso comum. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A3 (IP): a Guerra Fria uma guerra muito brava entre a Rússia e a EUA ao facto de haver muitas mortes.

A20 (IF): Conflito político onde não há guerra armada.

Na quarta categoria, **resposta aproximada**, temos inicialmente apenas dois alunos a responderem com este perfil e depois passamos a ter uma total de dez alunos a darem respostas que se enquadram nesta categoria. Nesta categoria integram-se as respostas que se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias histórica, apesar de a argumentação não ser a mais adequada e ser incipiente. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A19 (IP): a Guerra Fria é uma guerra onde não há contacto direto, nem lutas onde ambos os lados estão a preparar-se para a guerra armada.

A1 (IF): Com estas aulas, aprendi que a Guerra Fria não começou no inverno e não acabou no verão, como sempre pensei. Depois da II Guerra Mundial os EUA e a URSS queriam mostrar a sua supremacia. Esta rivalidade levou à desconfiança e ameaças que levou à criação de dois blocos que por sua vez levou a um período de tensão e dividiu o mundo em duas partes – “mundo bipolar”. Houve uma corrida ao armamento, formação de alianças e a vigilância dos cidadãos. Em 1949 foi criado a NATO e em 1955 o Pacto de Varsóvia com objetivos parecidos. Apesar de todas as ameaças, não chegou a existir uma luta armada.

Por fim, na quinta categoria, **resposta válida**, temos inicialmente duas respostas que se enquadram e após a intervenção passamos a ter cinco respostas. Neste perfil de respostas encaixavam-se os alunos que demonstravam ter ideias mais objetivas e cientificamente adequadas sobre o conceito pretendido. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A15 (IP): Foi um conflito para decidir qual ideologia era a melhor, comunismo ou capitalismo, apesar dos principais países da guerra (Rússia e EUA) não combaterem por medo de uma Guerra Nuclear, houve conflitos paralelos como a Guerra da Coreia e do Vietnã. Houve também a corrida espacial que foi um dos fatores que decidiu a guerra a favor dos EUA

.A17 (IF): Período de grande tensão político-militar entre os EUA e a URSS, as duas superpotências. Esta guerra ficou marcada pela forte propaganda política, do reforço do armamento nuclear e do apoio político e militar. Embora não tendo chegado a existir uma luta armada as provocações mútuas entre as superpotências e a corrida ao armamento davam a ideia de que a guerra ia começar a qualquer momento.

Em suma, verificamos que houve um progresso, novamente, uma vez que houve uma diminuição da categoria - sem resposta, (de dez alunos passou para apenas um aluno); nas respostas alternativas tínhamos inicialmente três e no final apenas tínhamos uma resposta; nas respostas vagas mantém-se o mesmo número (quatro alunos); a categoria das respostas aproximadas é onde se verifica uma maior progressão, inicialmente tínhamos três alunos e depois passamos para dez); por fim, a categoria da resposta válida, teve um aumento considerado, dois alunos passamos para cinco.

4.2 Conceções prévias e finais dos alunos em relação ao conceito de mudança

O conceito que vamos analisar é o conceito metahistórico de mudança. Para a recolha de dados sobre a conceção de mudança dos alunos, no início do projeto aplicou-se uma ficha de levantamento de ideias prévias (**anexo 1**) e no final do projeto a ficha de metacognição (**anexo 6**). As respostas dos alunos foram agrupadas conforme as suas características e assim categorizadas. Procedeu-se a uma análise comparativa dos dados obtidos na fase inicial do projeto e na fase final, expresso através das tabelas n.º 7 e 8.

Tabela 7 - Conceção de mudança (Questão aberta - ideias prévias)

<i>O que é para ti a mudança?</i>		
Categorias	Descritores	Ideias Prévias Iniciais
		N.º Ocorrências
Sem Resposta	Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências, tautológicas, ou ideias alternativas.	3

Ideias alternativas sobre mudança	Respostas despidas de qualquer sentido, com incoerências, tautológicas, ou ideias alternativas.	8
Mudança como progresso linear	Respostas que associam a mudança a progresso, em que as “coisas” evoluem sempre no sentido positivo, são cada vez melhores, surge a ideia de alteração, avanço, evolução positiva e desenvolvimento.	9
Mudança atendendo à diversidade	. Respostas que integram na mudança a ideia de progresso, mas atendem que a mudança pode ter vários ritmos de mudança, direções de mudança-simultaneidade, diversidade, ciclos e retrocessos.	1
Total		21

Fonte: elaboração própria.

Inicialmente questionamos os alunos através de uma questão aberta, “O que é para ti a mudança?” (**anexo 1, qt nº2**), para assim termos uma ideia de como as respostas dos alunos diferiam de uma resposta fechada de opção através de propostas em alíneas (aplicada apenas na ficha de metacognição).

Ao analisarmos a tabela nº7, após agrupar as respostas nas devidas categorias verificamos que inicialmente havia três alunos que não respondiam acerca do conceito de mudança em História e para além disso identificamos mais três categorias.

Na primeira categoria, **ideias alternativas sobre mudança**, que se baseia em respostas despidas de qualquer sentido e com bastantes incoerências. Nesta categoria enquadravam-se oito respostas, e temos como exemplo:

A6: a mudança é uma coisa que se muda, que esta sempre a ocorrer no nosso dia-a-dia.

A17: mudança é o início ou o fim de algo

Na segunda categoria, **mudança como progresso linear**, associamos as respostas que enquadram a mudança a progresso, onde as “coisas” evoluem num sentido positivo e que há sempre um avanço. Nesta categoria temos nove respostas, e temos como exemplo:

A9: a mudança para mim é quando na vida das pessoas e não só acontecem coisas que possam mudar a vida das pessoas por exemplo no trabalho novo, casa nova ou também coisas más como o desemprego.

A10: a mudança é algo que pode estar mal e ficar bem, como mudar de casa ou de trabalho.

Por fim, na terceira categoria, **mudança atendendo à diversidade**, apenas temos uma resposta e enquadrámos as respostas que entendem que a mudança pode ter vários ritmos de mudança, direções, diversidade, ciclos e retrocessos. Temos como exemplo:

A15: seria quando a população realmente muda, quando por exemplo o povo alemão deixou de acreditar na democracia ou quando uma pessoa muda por ter entendido seu erro, como quando a URSS foi derrubada após perceber que o comunismo não funcionava.

Podemos assim verificar, que os alunos têm uma ideia de mudança baseada apenas como um progresso linear, ou seja, que quando há uma mudança é sempre no sentido de evolução positiva e não de retrocesso. Apenas um aluno conseguiu associar a mudança a uma diversidade de acontecimentos, sejam eles positivos ou negativos.

Após realizar esta análise, procedeu-se à análise das respostas dos com o auxílio das alíneas de escolha múltipla (**anexo 1, qt n°3**), para assim termos uma ideia mais precisa de como as respostas dos alunos diferem com o auxílio das alíneas; realizamos também a análise das ideias finais em conjunto para ter uma melhor percepção da evolução (**anexo 6, qt n°1**).

Tabela 8 - Conceção de mudança (Questão fechada com opções)

<i>Mudança histórica</i>			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias Iniciais	Ideias Finais
		N.º Ocorrências	N.º Ocorrências
Sem Resposta	Alunos que não responderam à questão.	3	2
Mudança como evolução positiva	Respostas que associam a mudança a alteração, desenvolvimento linear, progresso ou evolução no sentido positivo.	5	1
Mudança sem evolução	Respostas que não identificam qualquer tipo de alteração ou evolução.	1	0
Mudança associada à evolução cíclica	Respostas que associam a mudança a uma visão cíclica, afirmando que as “coisas” se repetem.	11	13
Mudança atendendo à diversidade	Respostas que associam a mudança à ideia de diversidade, considerando que a mudança pode ser positiva (progresso linear) ou negativa (retrocesso) e pode ter	1	5

	vários ritmos (rápida, longa), com várias direções (simultaneidade, permanências) e ou cíclica.		
	Total	21	21

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a tabela nº 8, após agrupar as respostas nas devidas categorias verificamos que inicialmente três alunos não responderam e posteriormente só um não o fez no final do projeto. De acordo com as opções previamente dadas através das alíneas (**anexo 1, qt3**) agrupamos as respostas em quatro categorias.

Na primeira categoria, **mudança como evolução positiva**, os alunos associam a mudança a um desenvolvimento linear positivo. De vinte e um alunos, cinco integram-se nesta categoria, quando se procedeu ao levantamento das ideias prévias; após a intervenção passamos a ter apenas um aluno a ter esta conceção de mudança. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A11 (IP): ao longo dos anos e dos acontecimentos os países melhoram, desenvolveu-se também a tecnologia o que ajudou.

A9 (IF): A mudança faz com que as coisas evoluam sempre para melhor e prova disso é como as coisas foram evoluindo.

Na segunda categoria, **mudança sem evolução**, os alunos não identificam qualquer tipo de evolução. Nesta categoria apenas um aluno revela esta conceção na fase das ideias prévias, estando ausente na fase final do projeto. Temos como exemplo a seguinte resposta:

A15 (IP): a espécie humana está sempre iniciando conflitos pelo seguinte motivo: a diferença de opiniões; guerras foram iniciadas por maioria das vezes por razões de falta de igualdade sendo elas religiosas, políticas, raciais ou territoriais.

Na terceira categoria, **mudança associada à evolução cíclica**, os alunos associam a mudança a um acontecimento cíclico, ou seja, para eles as coisas repetem-se podendo ser positivas ou negativas. Inicialmente temos onze respostas nesta categoria, sendo que depois da intervenção passamos para treze respostas. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A1 (IP):na minha opinião as coisas geralmente repetem-se pois sempre que um país entre em crise os motivos são sempre os mesmos, há sempre manifestações para tentar mudar as coisas e quem sobe ao poder é sempre alguém radical.

A8 (IF): A mudança para mim pode ser cíclica, para melhor ou para pior, pois a histórica nunca é certa e dependendo da forma e governo de um país as coisas podem ir para melhor, pior ou manter-se.

Na quarta categoria, **mudança atendendo à diversidade**, os alunos consideram que a mudança pode ser positiva ou negativa, tendo assim um progresso linear ou um retrocesso e esta mudança pode ter vários ritmos com várias direções e por fim, ainda associam a mudança como uma questão cíclica. Inicialmente apenas um aluno identificou este tipo de conceção de mudança, mas após a intervenção obtivemos num total de seis alunos inseridos nesta categoria. Temos como exemplo as seguintes respostas nesta categoria:

A2 (IP): todas as opções estão corretas e erradas simultaneamente pois depende do ponto da história que se trata, por exemplo, as crises económicas e as guerras repetiram-se ao longo da história mas por outro lado houve bastante desenvolvimento industrial. De modo geral, o que muda é o estilo de vida do ser humano, mas a mentalidade é a mesma.

A7 (IF): A mudança significa que as coisas mudam, pois eu penso que apesar de se avançar no tempo, a meu ver os eventos históricos tendem a repetir-se.

Podemos concluir que quando a questão é colocada como resposta livre, o pensamento dos alunos acaba por ser mais restrito e não tão elaborado, prova disso são as categorias que nos surgiram, dado que os alunos na maioria consideram que a mudança está associada a progresso linear.

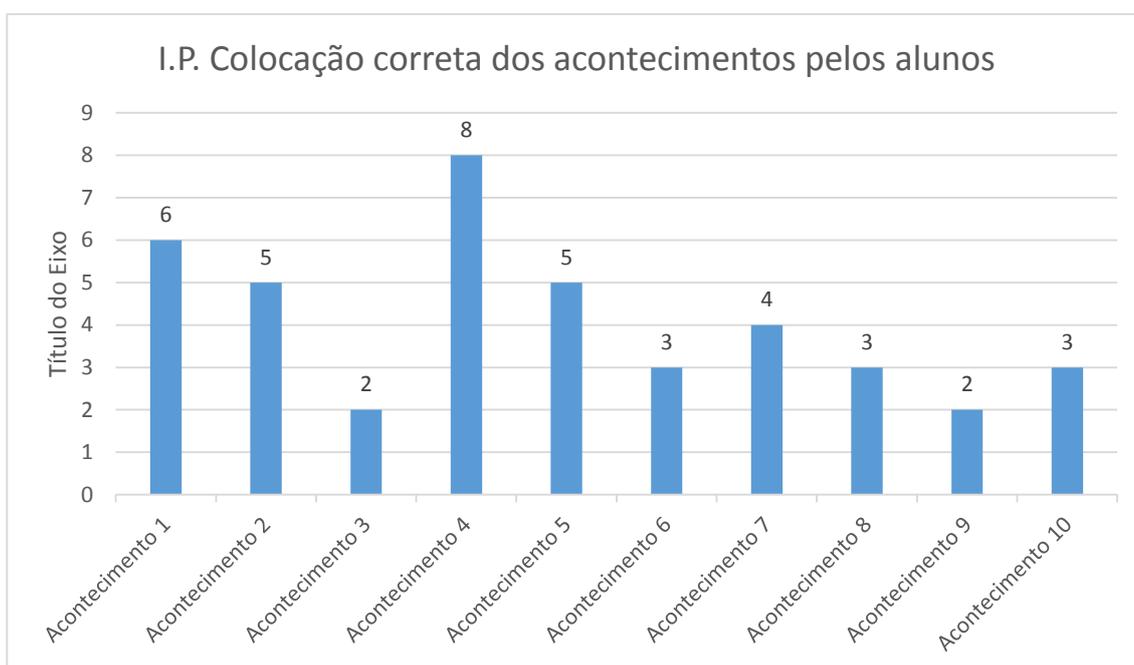
Quando optamos por questionar com ajuda a alíneas os alunos acabam por ter respostas mais completas e por mostrar uma corrente de pensamento diferente. Desde o início do projeto quando implementamos a ficha de ideias prévias até ao momento final, podemos assumir que houve uma mudança no pensamento dos alunos, dado que se verifica conceções de mudança diversificadas e mais elaboradas em relação à mudança em história - mudança associada à evolução cíclica e mudança atendendo à diversidade.

4.3 Cronologia ao nível da sequencialização e datação de acontecimentos

4.3.1 Ordenação de acontecimentos

Numa primeira fase implementamos uma ficha de ideias prévias, (**anexo1, qt4**), para apurar os conhecimentos que os alunos tinham em determinadas questões ligadas com a ordenação de acontecimentos; esta ficha foi aplicada aos vinte e um alunos que pertenciam à turma.

Gráfico 1 - Ideias Prévias- ordenação dos acontecimentos



Fonte: elaboração própria.

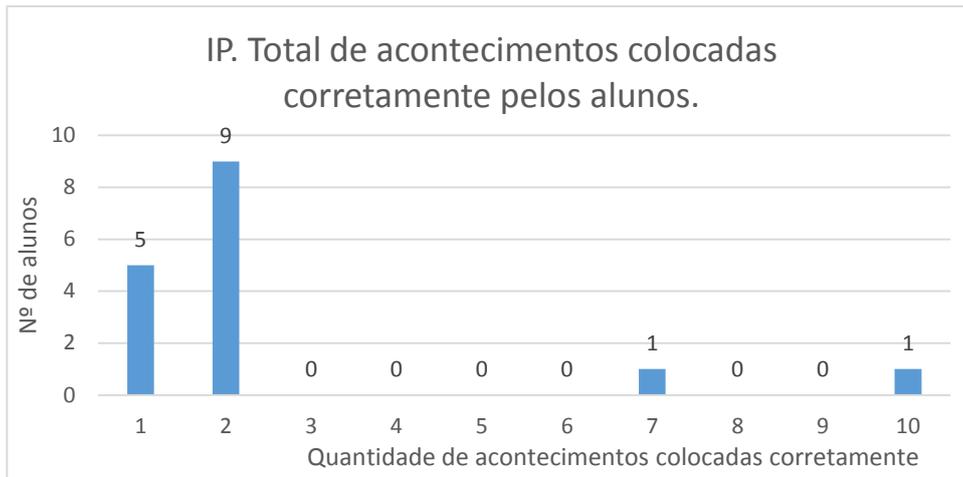
Numa primeira análise do gráfico n.º 1, concluímos rapidamente que todos os alunos estavam bastante confusos relativamente à posição de cada acontecimento, sendo que apenas seis alunos, de vinte e um, identificaram corretamente o primeiro acontecimento – Início da Segunda Guerra Mundial e por fim, apenas três conseguiram identificar o último acontecimento na ordem correta – Guerra Fria. Na continuidade da análise do gráfico podemos comprovar que existe uma grande disparidade entre os acontecimentos do meio, sendo que o acontecimento 4 – Entrada dos EUA na guerra -, foi dos que teve mais alunos a identificar corretamente e todos os outros acontecimentos não vão muito além dos 5 alunos.

Através desta análise foi-nos possível afirmar que os alunos foram pouco assertivos a identificar os acontecimentos pela ordem cronológica correta; notando assim uma clara incapacidade/dificuldade no desempenho deste tipo de tarefas.

No panorama geral, podemos concluir que praticamente todos os alunos tiveram dificuldades em sequencializar estes acontecimentos, uma vez que houve uma diversidade muito grande de tipologias; apenas um aluno conseguiu realizar a ordenação corretamente (aluno 15; outro aluno conseguiu ordenar na quase totalidade a sequência, (aluno 7), uma vez que em dez acontecimentos, apenas não coloca na posição correta três. Numa análise mais pormenorizada chegamos à conclusão que seis alunos, de vinte e um, conseguiram identificar o primeiro acontecimento (Início da II Guerra Mundial) corretamente e quatro conseguiram identificar o último acontecimento (Guerra Fria); neste leque de alunos, apenas dois conseguiram identificar o primeiro e o último, destes um identificou os acontecimentos todos corretamente e o outro identificou sete acontecimento corretamente.

Podêmos averiguar que a maioria dos alunos tinha em mente que a Guerra Fria (acontecimento na posição nº10), era o acontecimento mais antigo, dado que cerca de nove alunos colocaram como sendo o primeiro e apenas três alunos, o identificam como sendo o último acontecimento. Constatou-se que, a maioria dos alunos assume que o último acontecimento seria o “Fim da II Guerra Mundial” (acontecimento na posição nº8). Outro acontecimento que fez com que surgisse bastantes dúvidas, foi a “Fundação da ONU” (acontecimento na posição nº9), ao analisarmos a tabela, constatamos que temos uma diversidade muito grande nas respostas que nos aparecem, sendo que seis alunos remetem este acontecimento como sendo o mais recente da lista que tinham que sequencializar. O acontecimento que foi mais assertivo pelos foi o número 4 – Entrada dos EUA na guerra -, contudo é um acontecimento do “meio” da sequência e poderá ter sido mera acaso a sua colocação, em relação à sequência dos outros acontecimentos.

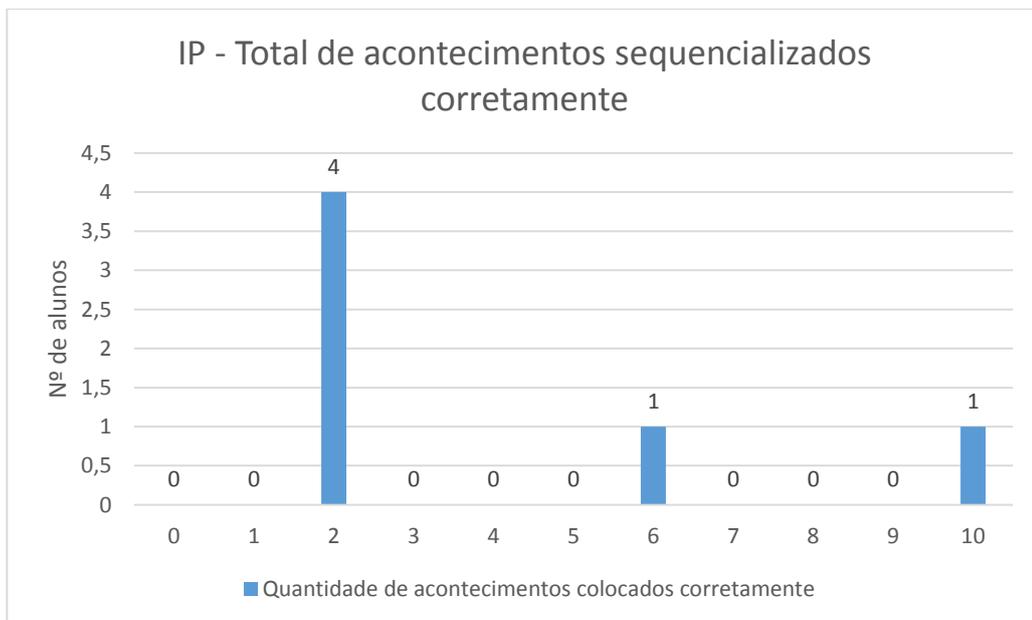
Gráfico 2 - Ideias prévias - total de acontecimentos colocados corretamente



Fonte: elaboração própria.

Através deste gráfico de barras (gráfico n. 2), podemos analisar que apenas cinco alunos conseguiram identificar corretamente um acontecimento no total de dez acontecimentos; que nove alunos conseguiram identificar corretamente dois acontecimentos e apenas um aluno conseguiu identificar sete acontecimento e apenas aluno conseguiu identificar a totalidade dos acontecimentos, como já tínhamos anteriormente referido.

Gráfico 3 - Ideias Prévias - Total de acontecimentos sequencializados corretamente pelos alunos

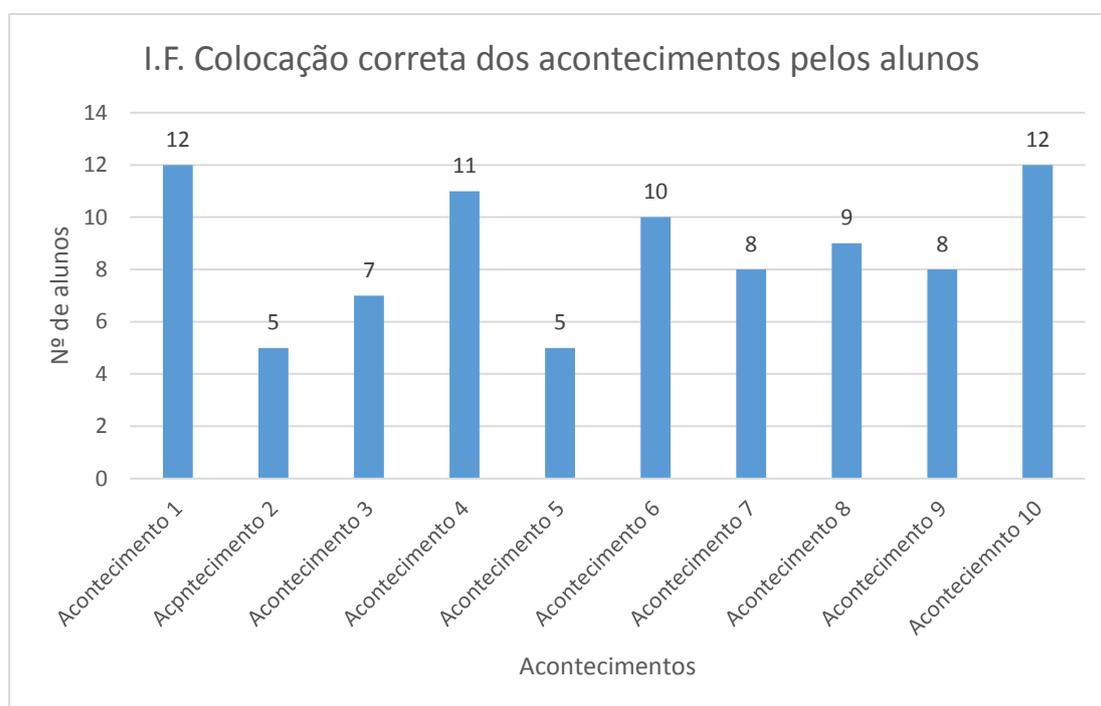


Fonte: elaboração própria.

Por fim, ao observarmos o gráfico nº 3, deparamo-nos com o facto de que apenas seis alunos conseguiram identificar dois ou mais acontecimentos seguidos; todos os outros alunos, apenas identificaram um acontecimento ou nenhum corretamente.

Após trabalharmos os conceitos foi implementada uma nova ficha de trabalho com a mesma questão, para que nos fosse possível ter uma noção da evolução dos alunos e de como a aprendizagem teria sido significativa ao nível da compreensão da localização temporal e sequencialização dos acontecimentos trabalhados ao longo da leção desta temática.

Gráfico 4 - Ideias Finais - ordenação dos acontecimentos



Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos o gráfico 4 e comparando com o gráfico 1, conseguimos apurar que os alunos no final do projeto, apesar de ainda não estarem muito à vontade com este tipo de atividades, verificou-se uma clara melhoria das repostas dos alunos a esta tarefa de sequencialização. Notamos assim uma evolução francamente positiva, uma vez que de seis alunos passamos para doze alunos que identificaram corretamente o primeiro acontecimento – Início da II Guerra Mundial -; e de três alunos passaram para doze alunos a colocar o último acontecimento no lugar correspondente – Guerra Fria. Estes dois acontecimentos foram os que tiveram mais alunos a identificar corretamente, reconhecendo o acontecimento mais antigo e o mais recente dos que tinham para sequencializar sobre este conteúdo, enquanto que em relação aos

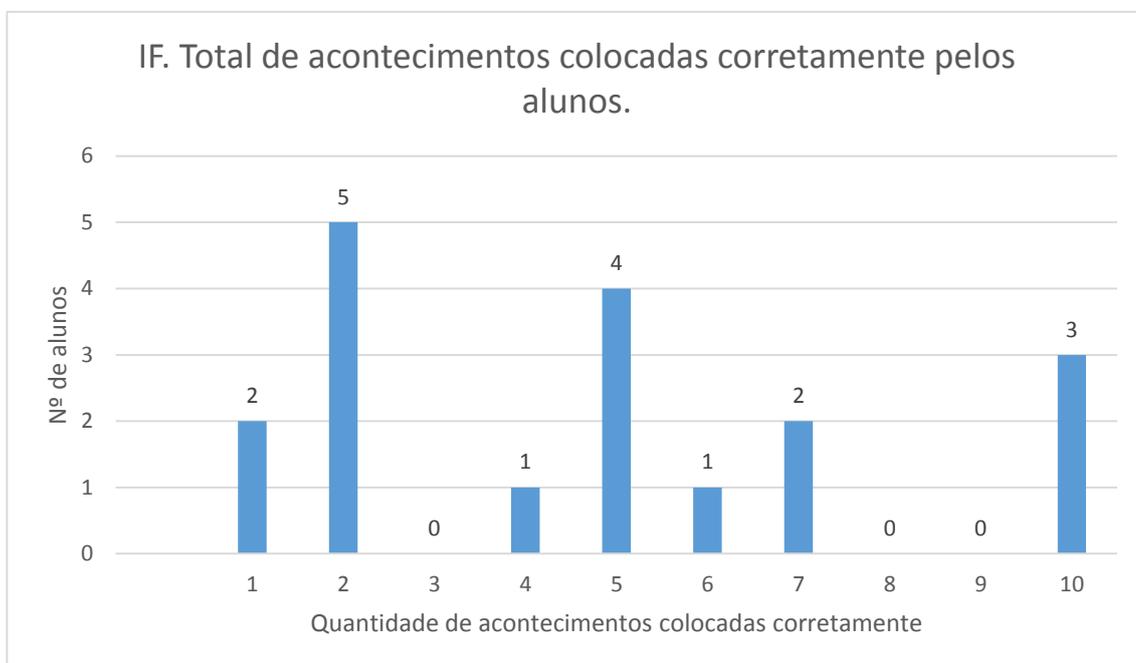
acontecimentos, apesar de francamente mais assertivos, alguns continuaram a ter dificuldade em os posicionar na ordem correta, verificando-se algumas disparidades.

Em forma de curiosidade, o acontecimento 5 – Queda de Mussolini - não teve qualquer tipo de evolução, mantendo-se apenas com cinco alunos a colocar corretamente na sua ordem. Na maioria todos os acontecimentos tiveram uma melhoria quanto ao seu desempenho na ordenação correta na sequencialização.

No panorama geral, podemos concluir que no final do projeto praticamente todos os alunos tiveram uma evolução no desempenho desta atividade de sequencializar os acontecimentos, uma vez que houve uma menor diversidade de tipologias de ordenação apesar de ainda haver uma disparidade de respostas que não nos permite identificar uma tipologia base.

Nesta fase da atividade conseguimos apurar que três alunos identificaram corretamente todos os acontecimentos, sendo que um aluno é o mesmo e temos mais dois alunos a conseguir realizar o mesmo processo - a7, a15 e a8. Quando vamos realizar uma análise mais pormenorizada chegamos à conclusão que nove alunos conseguiram identificar o primeiro acontecimento (Início da II Guerra Mundial) e o último acontecimento (Guerra Fria) corretamente.

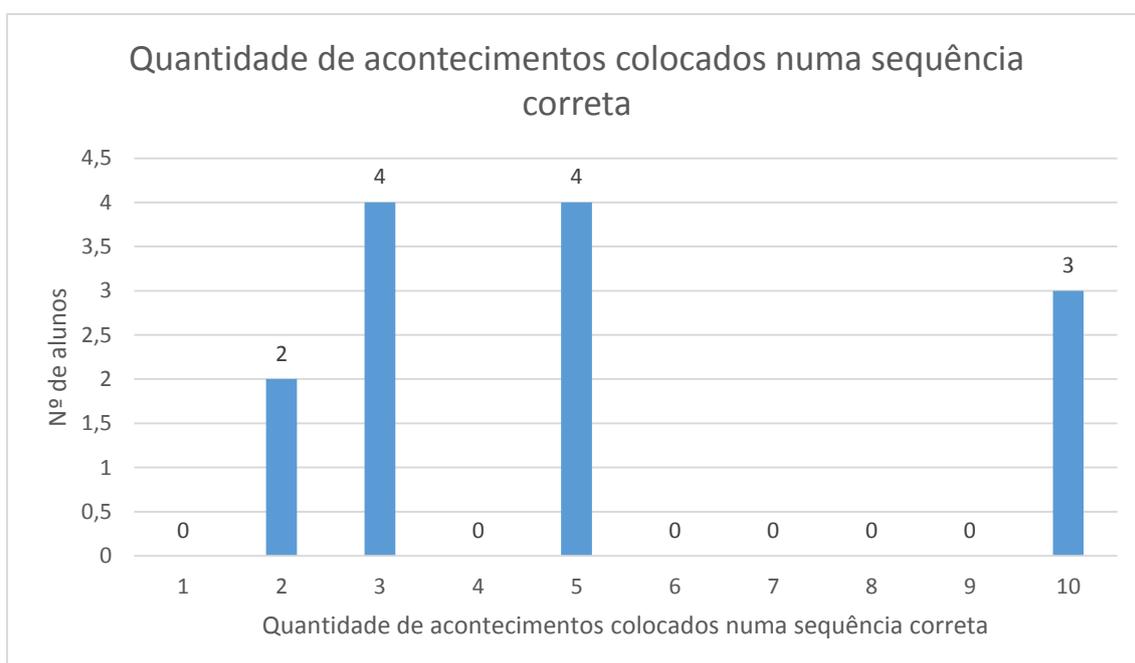
Gráfico 5 - Ideias finais - total de acontecimentos colocados corretamente



Fonte: elaboração própria.

Através da análise do gráfico 5 e comparando com o gráfico 2, podemos comparativamente verificar que são menos os que identificam corretamente na sequência apenas um acontecimento, de cinco alunos apenas dois estão nesta situação, verificando-se o oposto em relação aos que conseguem identificar corretamente a sequência correta dos dez acontecimentos, passando de um para três os alunos. Temos assim, um maior número de alunos a colocarem na posição correta os acontecimentos, de quatro a sete acontecimentos, embora nem sempre colocados de forma sequencial esse número de acertos.

Gráfico 6 - Ideias Finais - Acontecimentos sequencializados corretamente



Fonte: elaboração própria.

Por fim, ao observarmos o gráfico 6, podemos constatar que passamos de seis alunos para treze que conseguiram identificar dois ou mais acontecimentos seguidos. Salienta-se que os quatro alunos que identificaram os cinco acontecimentos seguidos, foram os cinco últimos acontecimentos, sendo que nos primeiros evidenciaram dificuldades. E três alunos colocaram a sequência total de dez acontecimentos de forma correta.

Perante os resultados obtidos no meu estudo, e nos estudos referenciados anteriormente (Barton 2001b; Asensio, Pozo e Carretero 1983 e 1989; Solé, 2009 e 2017; Moreira 2017) devo frisar, que os alunos devem ser estimulados a realizarem mais atividades deste género, uma vez que permite que os alunos tenham uma visão alargada do horizonte temporal, e levá-los a ordenar

cronologicamente os acontecimentos, evitando-se anacronismos temporais, muito frequentes quando são propostas atividades deste género ao nível da cronologia em termos de sequencialização relacionada com datação.

4.3.2 Correspondência de acontecimentos com factos históricos

Ao longo da intervenção do projeto foram sendo aplicadas diferentes tarefas para tornar significativa a aprendizagem dos alunos, neste ponto iremos analisar a correspondência de acontecimentos com factos históricos e por vezes associados a datas.

Numa primeira fase vamos analisar a **questão nº7** da ficha de trabalho – “As fases da guerra e o fim da guerra” (**anexo 3**), nesta questão os alunos tinham que associar acontecimentos históricos ao facto histórico correspondente - “Faz a correspondência dos acontecimentos da coluna A com os da coluna B.”.

Tabela 9 - Correspondência de acontecimentos a factos históricos

Correspondência de acontecimentos a factos	
Categoria	Nº de ocorrências
Colocou corretamente todos os acontecimentos	16
Correspondência errada de um acontecimento	4
Correspondência errada de dois acontecimentos	1
Total	21

Fonte: elaboração própria.

Relativamente à análise desta tarefa, apenas encontramos três categorias.

Na primeira os alunos estabeleceram corretamente a ligação entre os acontecimentos e o facto correspondente, ou seja, conseguiram associar o facto:

- “Guerra Relâmpago”, com os seguintes acontecimentos: Batalha de Inglaterra, Invasão da Polónia e Alemanha controla quase toda a parte da Europa Ocidental.
- “Mundialização da guerra”, com os acontecimentos: Ataque a Pearl Harbor, Batalha de Estalinegrado e Entrada dos EUA no conflito.
- “Vitória dos Aliados e Rendição das forças do Eixo” com os acontecimentos: Dia D, Desembarque dos Aliados na Sicília e Lançamento da primeira bomba atómica.

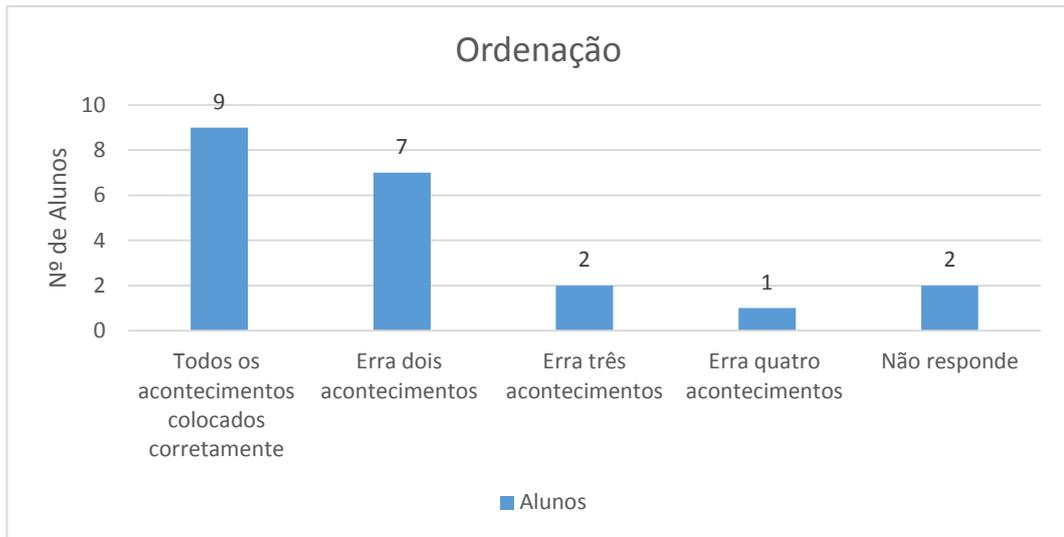
Na segunda categoria, os alunos apenas não associam um acontecimento ao facto respetivo, nomeadamente em relação ao acontecimento seis – lançamento da primeira bomba atómica - (um aluno) e o acontecimento sete – Batalha de Estalinegrado - (três alunos); todos os alunos colocam ou no facto A (Guerra Relâmpago) ou no B (Mundialização da Guerra), quando é o inverso.

Na terceira categoria, os alunos não estabelecem a correspondência correta dois acontecimentos e mais uma vez está ligado com o acontecimento seis e sete, tal como a categoria anterior.

Partimos agora para a análise da **questão nº3** da ficha de trabalho – “A mudança em História” (**anexo 4**); nesta questão pretendíamos que os alunos realizassem a correspondência dos acontecimentos, mas também que os datassem para conseguirmos perceber como chegaram à sua ordenação, “Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos e coloca a respetiva data.”. Nesta questão, procurou-se perceber se os alunos sabiam a datação de alguns acontecimentos importantes para os poderem ordenar posteriormente. Ao analisarmos os dados verificamos que os alunos conseguem identificar o primeiro e o último acontecimento com bastante facilidade, dado que dezasseis alunos o conseguiram fazer.

Relativamente à ordenação, os alunos numa grande maioria conseguem identificar os seis acontecimentos corretamente (nove alunos), apenas sete alunos falham dois acontecimentos na sua ordenação; apenas dois falham três e apenas um aluno falha quatro; temos dois alunos que não respondem dando assim um total de vinte e um alunos. A maioria tem dificuldade em ordenar o acontecimento nº 4 - Conferência de Bretton Woods, dado que é o acontecimento que os alunos têm mais dificuldade em o colocar corretamente na posição correta da sequência.

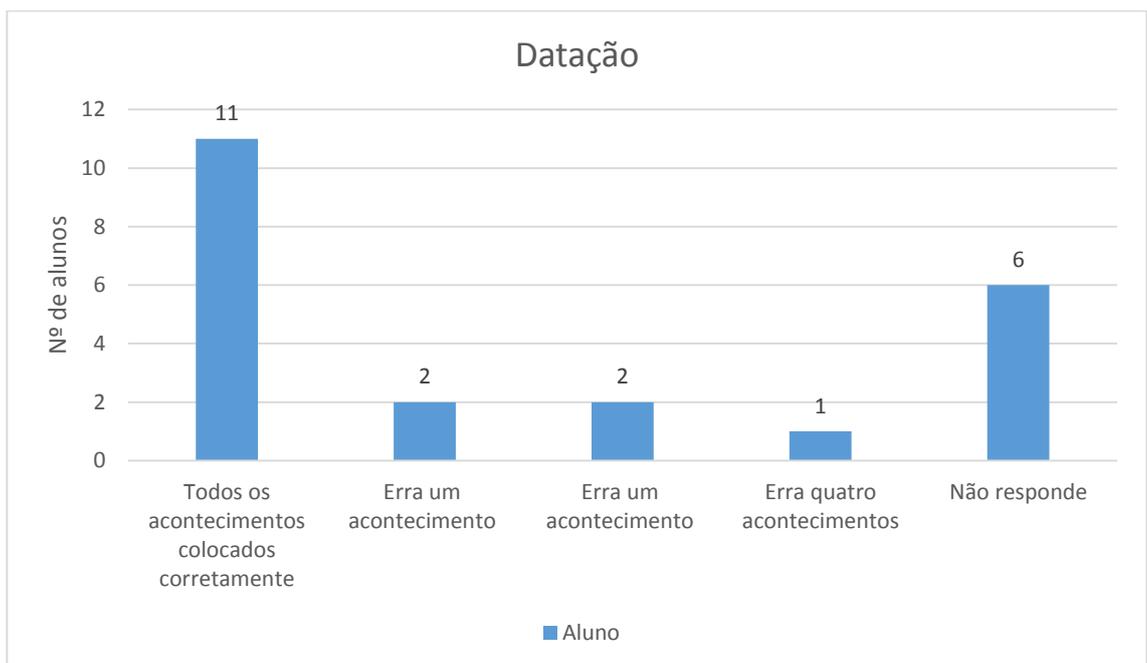
Gráfico 7 - Ordenação de acontecimentos



Fonte: elaboração própria.

Em relação à datação, onze alunos respondem corretamente; um aluno falha uma data; dois alunos falham duas datas e um aluno falha quatro datas; cerca de seis alunos não responderam ao que era pedido. Um dado interessante é que os alunos conseguem identificar corretamente a data, mas no momento de ordenarem cronologicamente acabam por ordenar mal, por vezes porque não tem em atenção os meses e às vezes por estarem desatentos.

Gráfico 8 - Datação de acontecimentos

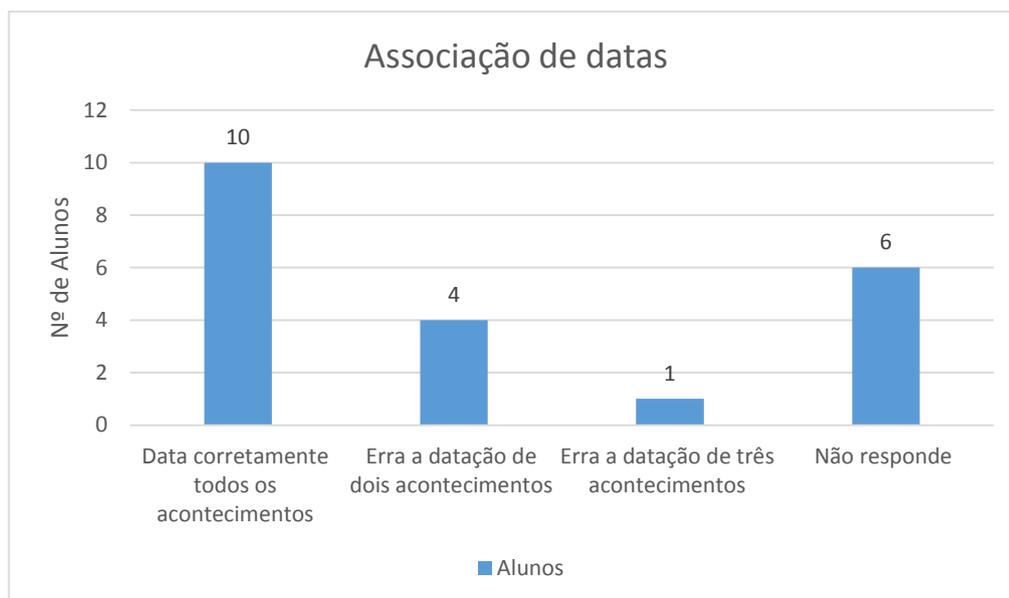


Fonte: elaboração própria.

Posto isto, vamos analisar a questão nº 6 da ficha de trabalho, “A mudança em História” (anexo 4); nesta questão pretendíamos que os alunos realizassem uma relação entre os factos apresentados, a data e o lugar que tinham ocorrido – “Relaciona os seguintes factos com a data e o lugar em que ocorreram colocando o número correto em cada quadrado.”.

Relativamente à associação da data correspondente, verificamos que a maioria, dez alunos, conseguiu associar a data corretamente nos cinco acontecimentos e apenas cinco alunos erram na associação, sendo que quatro alunos erram duas datações e um aluno erra três datações. Num total de vinte e um alunos, seis alunos não conseguem responder à atividade proposta.

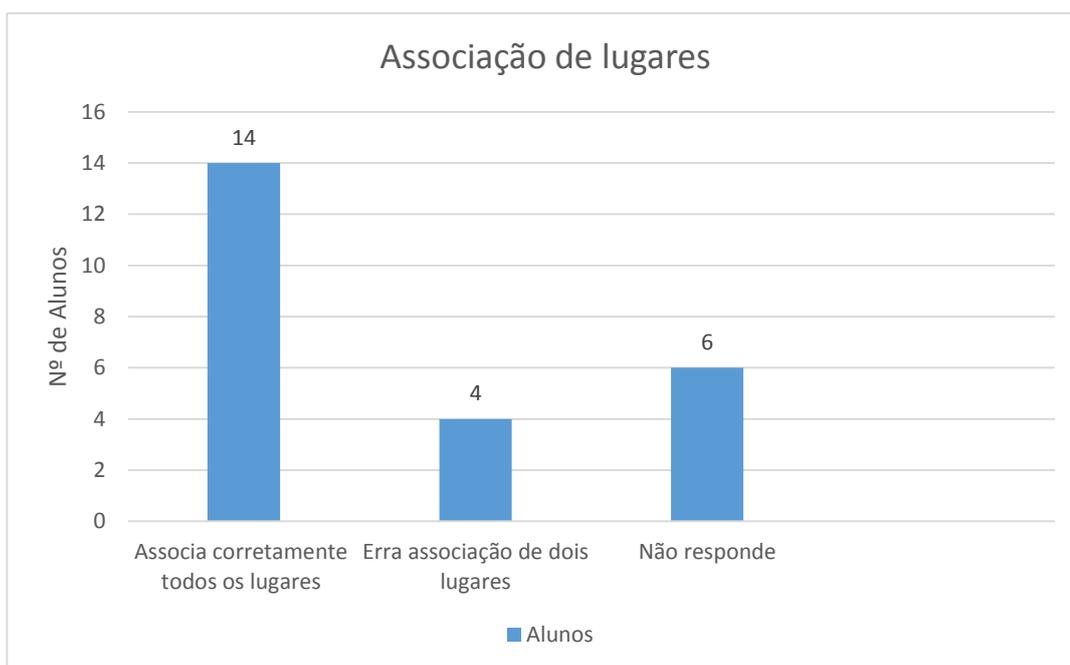
Gráfico 9 - Associação de factos históricos a datas e acontecimentos



Fonte: elaboração própria.

Relativamente ao lugar onde aconteceu o acontecimento, verificamos que na totalidade de vinte e um alunos, apenas um errou e seis não responderam, ou seja, catorze alunos colocaram corretamente todos os acontecimentos.

Gráfico 10 - Associação de acontecimentos a lugares



Fonte: elaboração própria.

Em suma, verificamos que os alunos têm uma maior facilidade em associar os acontecimentos ou factos a um local do que à data correspondente, dado que a maioria dos alunos consegue associar os locais mas nas datas falha redondamente, apesar de elas estarem presentes no exercício. A maioria dos alunos confunde as datas do Pacto de não-agressão germano-soviético (1939) com o do Ataque japonês aos EUA (1941).

4.3.3 Construção de linhas de tempo

Neste subcapítulo pretendo abordar uma pequena análise referente à elaboração de linhas de tempo que os alunos realizaram ao longo das aulas.

A primeira linha de tempo que os alunos realizaram foi a que estava presente na ficha de levantamento de ideias prévias (anexo1) – os alunos após ordenar cronologicamente os diferentes acontecimentos deveriam colocar esses mesmos acontecimentos numa linha de tempo. Numa primeira análise os alunos tiveram dificuldade em colocar os acontecimentos nos devidos lugares, dado que não conseguem colocar cronologicamente de forma lógica, mas apenas na respetiva década (por vezes); uma vez que esta linha temporal é realizada pela ordenação cronológica que haviam feito, muitos dos acontecimentos encontra-se colocados erradamente na linha de tempo; o único aluno que conseguiu identificar todos os acontecimentos pela devida ordem, no momento

de realizar a linha do tempo, possui bastantes dificuldades e apenas coloca o número em sequência lógica pela década.

A segunda linha de tempo mais elaborada foi o friso cronológico que foi entregue aos alunos (anexo 5), para que estes fossem elaborando aula a aula; no momento de entrega explicamos o que pretendíamos com esta atividade e explicamos o que os alunos deveriam realizar, colocando corretamente o primeiro acontecimento na linha com os alunos, a fim de exemplificar como deveriam proceder para os restantes. Ao longo das aulas podemos constatar que nem todos conseguiram realizar esta tarefa com êxito, pois alguns alunos não souberam colocar temporalmente na linha de tempo os acontecimentos.

Contudo, se analisarmos de forma particular verificamos que houve alguma progressão na realização deste exercício, vários alunos dividiram a linha de tempo por unidades de medida (décadas), e colocaram assim os diferentes acontecimentos referentes àquele espaço temporal (anexo 8). Verificamos também que os alunos que possuem dificuldades acabam por arranjar meios para os contornar, um bom exemplo disso é o exemplo do anexo 7, que o aluno acaba por colocar a data correspondente e o acontecimento de seguida, na direção da baliza temporal.

Por fim, podemos concluir que os alunos tinham conhecimento ao nível da datação, mas revelam dificuldades ao nível da sequencialização e da localização temporal dos acontecimentos numa linha de tempo.

4.4. Concepções sobre a mudança: permanências, ruturas, desenvolvimento, progresso linear, evolução

4.4.1 Genocídio ao longo dos tempos

Para refletirem sobre esta temática em torno do genocídio colocou-se aos alunos a questão nº 9 da ficha de trabalho, “Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?” (anexo 2). Com esta questão, “Na tua opinião, quais são as razões que levam os homens a cometer genocídios ao longo dos tempos.”, pretendíamos analisar como os alunos pensam historicamente sobre determinados atos e ações humanas que se perpetuam ao longo da História até aos nossos dias, tendo por base a exploração de várias fontes textuais.

Tabela 10 -Categorização das ideias dos alunos sobre a prática do genocídio ao longo dos tempos

“Na tua opinião, quais são as razões que levam os homens a cometer genocídios ao longo dos tempos?”		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Sem resposta	Não respondem à questão	6
Resposta ilógica	Respostas que expressam ideias soltas, vagas e por vezes com conceções alternativas	4
Resposta explicativa causal	Respostas que em termos explicativos apontam as razões que levaram ao genocídio remetendo para vários fatores	8
Resposta explicativa – argumentativa em termos éticos	Respostas que em termos explicativos apontam as razões que levaram ao genocídio, com uma postura crítica e visão ética do fenómeno	2
Resposta explicativa contextualizada	Respostas que em termos explicativos contextualizam as razões que levaram ao genocídio, exemplificando com casos concretos.	1
Total		21

Fonte: elaboração própria.

Na tabela nº 9 podemos verificar as categorias que surgiram das respostas dos alunos, podemos verificar que seis alunos não responderam à questão e emergiram quatro categorias.

Na primeira categoria, **resposta ilógica**, estavam inseridas as respostas dos alunos que expressam ideias soltas e por vezes com conceções alternativas; nesta categoria temos presentes quatro respostas, e temos como exemplo:

A2: Falta de paciência e problemas mentais no caso das ditaduras. No dia-a-dia, problemas de dinheiro e conflitos amorosos também sejam motivos muito fortes.

A20: Os homens cometem genocídios, pois Hitler estabelecia ordens e regras das quais não concordavam ou apanham-se, então para não serem perseguidos ou ir para campos de concentração ou extermínio, para sofrer até à morte, eles preferiam ir para o genocídio e morrer lá.

Na segunda categoria, **resposta explicativa causal**, os alunos nesta categoria apenas evidenciavam os fatores que levavam os homens a cometer os diferentes genocídios; nesta categoria temos presentes oito respostas, e temos como exemplo as respostas seguintes:

A5: O que leva os homens ao genocídio são os seus costumes, características étnicas e religiosas; ao não se aceitarem atacam-se ou ate mesmo elimina toda.

A16: As razões que levam os homens a cometer o genocídio ao longo dos tempos foi a rigidez humana.

Na terceira categoria, **resposta explicativa-argumentativa em termos éticos**, os alunos nesta categoria acabam por tomar uma posição, ou seja, uma postura crítica e não evidenciam apenas os fatores que levam ao genocídio; nesta categoria temos presentes duas respostas, e temos como exemplo as respostas seguintes:

A4: Na minha opinião, a razão para os genocidas são os desacordos entre as partes levadas ao extremo. Quando um homem começa a ter ideias extremistas e o povo como está descontente com a situação atual (crise) mostra apoio, e dá permissão a que uma tragédia deste tamanho se comece a formar.

Na quarta categoria, **resposta explicativa contextualizada**, os alunos através das razões que apresentam que levam ao genocídio acabam por realizar uma explicação contextualizada, apontando exemplos concretos de práticas de genocídio; nesta categoria temos presente apenas uma resposta, como exemplo:

A1: As razões que levam os homens a cometer genocídios, é o ódio a uma raça, religião ou orientação sexual. Se o país estiver a passar por uma crise, por exemplo, o presidente vai culpar as pessoas que odeia, como foi o caso de Hitler, que acusava os judeus, comunistas, etc.. Milhares de inocentes sofrem com a raiva de um presidente ou de outras pessoas e acabam por morrer sem culpa de nada. Genocídio é a forma de descarregar a raiva em pessoas que apenas querem ter uma vida feliz.

4.4.2 O papel da ONU

Relativamente a este tópico, subordinado ao papel da ONU, remete-nos para a análise da questão, “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?” questão nº 4.1.1 da ficha de trabalho, “A Mudança em História” (anexo 4).

Os dados relativos às respostas a esta questão foram categorizados e sistematizados na tabela n.º 10:

Tabela 11 -Categorização das respostas dos alunos à questão “ A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?”.

“ A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?”		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Sem resposta	Alunos que não responderam à questão	7
Perspetiva positiva	Respostas que expressam ideias de cumprimento dos objetivos da ONU e da relevância do seu papel na atualidade.	2
Perspetiva negativa	Respostas que expressam ideias negativas e uma posição crítica sobre o papel da ONU, principalmente ao nível da manutenção da paz.	9
Perspetiva crítica e contextualizada	Respostas que expressam ideias fundamentadas e contextualizadas, com uma visão crítica e argumentativa sobre o papel da ONU.	3
Total		21

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos as respostas a esta questão, e procedendo a uma categorização a partir das ideias emergentes sobre esta temática, constatou-se que estes na sua maioria têm dificuldades em formar opinião sobre o assunto, uma vez que temos sete alunos que não responderam à questão.

Apenas dois alunos têm uma **perspetiva positiva**, ou seja, são da opinião que a ONU está a cumprir o seu papel na atualidade. Temos como exemplo a seguinte resposta:

A20: Sim, pois desde então, os seus objetivos de manter a paz e atividades de cooperação entre as nações; têm-se expandido para transformá-los em um arquetípico organismo internacional do início do século XXI.

Em relação à categoria **perspetiva negativa**, integra as respostas dos alunos que expressam uma opinião negativa em relação ao trabalho que a ONU está a desempenhar na atualidade, com nove os alunos a assumirem esta perspetiva. Temos como exemplo a seguinte resposta:

A15: Eu acho que a ONU não tem desempenhado os seus objetivos como se propôs a fazer, pois os conflitos ao redor do mundo estão aumentando cada vez mais, como a guerra no oriente médio. Os povos tem sido ridicularizados ao redor do mundo, por exemplo, o machismo nos Emirados Árabes ou o preconceito homofóbico na Rússia.

Por fim, temos a categoria, **perspetiva crítica e contextualizada**, onde apenas três alunos foram capazes de elaborar uma resposta onde fundamentassem a sua opinião com ideias contextualizadas e com uma posição crítica e argumentativa. Temos como exemplo as seguintes respostas:

A1: A ONU não tem conseguido evitar vários conflitos armados pelo mundo, especialmente nos países em desenvolvimento. Mas tem conseguido reunir o apoio indispensável para várias ações humanitárias apoiadas por intervenções militares.

A17: Na minha opinião, o desempenho da ONU está no meio-termo, por um lado, não tem conseguido evitar conflitos armados pelo mundo; por outro, tem conseguido reunir o apoio necessário para as ações que se realizem

Relativamente à questão presente na ficha de trabalho (**anexo 4, qt 4.1.1**): “*A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?*” Vs “*Será que na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivo para os quais foi constituída? Justifica a tua resposta.*”, a partir do recurso a várias fontes os alunos tinham que estabelecer comparação entre os objetivos da criação da ONU e a sua atuação na atualidade, procedendo a uma tomada de posição crítica. Os dados analisados foram categorizados e sistematizados na tabela n.º 10:

Tabela 12 - Categorização das respostas às perguntas - “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?” e “Será que na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivo para os quais foi constituída? Justifica a tua resposta.”

<i>“A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?”</i>			
Vs			
<i>“Será que na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivo para os quais foi constituída? Justifica a tua resposta.”</i>			
Categorias	Descritores	Sem o recurso das fontes textuais	Com o recurso das fontes textuais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Sem resposta	Alunos que não responderam à questão	7	5
Perspetiva positiva	Respostas que expressam ideias de cumprimento dos objetivos da ONU e da relevância do seu papel na atualidade.	2	12
Perspetiva negativa	Respostas que expressam ideias negativas e uma posição crítica sobre o papel da ONU, principalmente ao nível da manutenção da paz.	9	3

Perspetiva crítica e contextualizada	Respostas que expressam ideias fundamentadas e contextualizadas, com uma visão crítica e argumentativa sobre o papel da ONU.	3	1
Total		21	21

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos alunos que não respondem, continuamos com um número elevado apesar de ter tido uma redução, passou de sete para cinco alunos.

A categoria, **perspetiva positiva**, teve um aumento bastante considerado, dado que passou a ter doze alunos a assumir esta posição, quando anteriormente apenas tinha dois. Temos como exemplo as seguintes respostas:

A19 (CRF): Na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivos e isso está bem presente, dado que hoje como podemos ver corpos da ONU estão presentes em situações de guerra e desastre para defender e proteger os povos afetados.

A categoria, **perspetiva negativa**, teve uma diminuição uma vez que passou de nove para três alunos. Temos como exemplo as seguintes respostas:

A13 (CRF): Na minha opinião na atualidade a ONU não mantém a mesma função e objetivo porque vários conflitos armados pelo mundo, especialmente nos países em vias de desenvolvimento. Contudo, tem conseguido reunir apoio por várias intervenções.

A categoria, **perspetiva crítica e contextualizada**, teve uma diminuição, passando de três para apenas um aluno. Temos como exemplo as seguintes respostas:

A1 (CRF): Na minha opinião a ONU mantém a mesma função, mas antigamente atuavam de forma pacífica no auxílio de desarmar alguns países. Atualmente atuam de forma mais violenta, dado as ameaças que esta sujeito, “os capacetes azuis” fazem a patrulha de fronteiras entre a Síria e a zona dos montes Golã” para evitar a entrada nesses territórios.

4.4.3 Questão da bomba atômica – mudança brusca vs mudança gradual

Neste tópico, procuramos analisar a questão dilemática sobre o uso da bomba atômica por parte dos EUA. Pretendíamos que os alunos identificassem a mudança que houve no plano militar para o desfecho da guerra, mas também pretendíamos ter uma noção da consciencialização que os alunos tinham da guerra e a da posição dos EUA. Colocou-se aos alunos

a seguinte questão: “A partir da informação do documentário e dos documentos 1 e 2 explica as mudanças ocorridas no plano militar que terão contribuído para a vitória dos aliados e consequentemente para o fim da II Guerra Mundial” (anexo 3). Para responder a esta questão os alunos exploraram dois documentos, sendo que um era a perspectiva americana (mudança brusca) sobre a guerra e outro a perspectiva japonesa (mudança gradual) sobre a guerra; ambos os documentos permitem identificar as posições e argumentos de cada um dos lados, e identificar perspectivas diferentes sobre o uso da bomba atômica, para pôr fim à 2.ª Guerra Mundial.

Procedeu-se à análise das respostas dos alunos e comparamos com os resultados do estudo de Melo (2009) com a pergunta lançada para ser discutida em grupo no estudo que realizou: *Porque é que Truman decidiu ordenar o lançamento da bomba atômica sobre Hiroxima?* (Melo, 2009, p.106).

Devido à complexidade da pergunta que lhes colocamos, temos quatro alunos que não respondem, deixando a questão em branco, oito alunos não abordam o que era pretendido ignorando o que a pergunta pede e esquecendo-se de usar as fontes textuais para consolidar a sua resposta e para os auxiliarem. Por fim, temos nove alunos que apresentam uma resposta plausível apresentando argumentos e evidências para corroborar a sua resposta.

Por exemplo, o aluno15 expressa várias ideias na sua resposta, contudo acaba por tomar um lado da história, dado que diz que os americanos não entenderam que o Japão tinha os dias contados para assinar a sua rendição; o aluno ainda faz referência ao facto de os EUA só terem lançado a bomba para mostrar a sua superioridade ao nível militar.

A guerra já estava basicamente vencida para os aliados porém o Japão que se recusava a render estava-se acabando aos poucos o que logo viria a forçá-los a assinar a rendição. Ignorando esses factos veio aos EUA a ideia de usar a bomba atômica não só para derrotar de vez o Japão mas também para provar que era a maior potência militar ao destruir a cidade de Hiroshima e Nagasaki, que eram na época duas das mais populosas cidades do Japão. Dando assim um fim à guerra e deixando o Japão devastado e o mundo surpreendido com a desculpa de que o ataque não seria levado a sério. (A15)

Melo (2009) no seu estudo constatou esta mesma posição que identificamos em alguns dos nossos alunos, ao referir que um dos grupos do seu estudo conseguiu “enquadrar a guerra do Pacífico no contexto da 2ª Guerra Mundial, e a situação de impasse em que esta se encontrava, o que levou Truman a colocar a hipótese de bombardear as cidades japonesas” (p.111).

Em relação a esta tarefa, podemos constatar, que após analisarem as duas perspetivas, alguns alunos acabam por condenar a posição que Truman tinha tomado, mas outros até aprovam, uma vez que “os americanos não tinham meios para desperdiçar e a guerra tinha que acabar” (a18).

4.4.4 Mudanças no pós-guerra com recurso a fontes textuais e iconográficas

Nesta secção iremos analisar a ficha de trabalho, “A Mudança em História” (anexo 4), em que serão analisadas todas as questões da ficha, a fim de trabalhar com os alunos as permanências e mudanças que existiram no pós-guerra. Todas as questões a que os alunos responderam implicava a exploração de fontes textuais ou iconográficas.

Relativamente à **questão nº1.1.**, “Dá um título aos documentos A e B”, os alunos tinham que atribuir um título aos mapas que se encontravam na ficha, um representava o pós I Guerra Mundial e o segundo o pós II Guerra Mundial. Os alunos na sua maioria conseguiram identificar a que época eram referentes os mapas, como o comprovam as respostas dos alunos em relação ao primeiro documento (mapa pós I Guerra Mundial):

A7: A Europa após a 1ª Guerra Mundial

A8: Consequências geográficas no mapa político após o Tratado de Versalhes

A20: Europa em 1942

E em relação ao segundo documento (mapa pós II Guerra Mundial) também atingiram o objetivo de igual forma, temos como exemplo:

A1: A Europa após a II Guerra Mundial e a divisão de Berlim

A4: A divisão da Alemanha e da cidade de Berlim nos pós guerra - Europa a seguir da II Guerra

Em relação à **questão nº1.2.**, “Quais as diferenças que identificas entre o documento A e o documento B? Como explicas essas alterações?”, os alunos tinham que identificar as diferenças entre os documentos A e o documento B. Na base das respostas, os alunos apontam o facto de a Alemanha estar dividida e da cidade de Berlim estar de igual modo dividida, contudo uns dão umas respostas mais elaboradas fazendo referência às conferências de Ialta e Potsdam; temos outro aluno que evidencia o facto da União Soviética estar em expansão territorial, como se pode comprovar pelos seguintes exemplos:

A10: A Alemanha dividiu as quatro potências após a II Guerra Mundial.

A12: No documento B, a Alemanha e Berlim estão divididos em quatro partes e a Europa dividida entre o ocidente e o leste, enquanto no documento A não vemos isso.

A15: Houve a expansão territorial da União Soviética dominando países como Lituânia, Roménia. Houve também a diminuição e divisão da Alemanha pelos países vencedores da II Guerra Mundial entre as quatro potências – União Soviética, EUA, França e Inglaterra)

A17: Entre o documento A e B, a Alemanha foi dividida em quatro partes. Graças à Conferências de Ialta e Potsdam.

Referente à **questão nº 1.3**, “Quais as permanências que identificas entre o documento A e o documento B. Justifica a tua resposta”, os alunos tinham que identificar as permanências e recorrem na parte ocidental da Europa para vincar o que se mantém; os alunos evidenciam o facto de países como a França, a Espanha, Portugal, Bélgica estarem iguais e não terem sofrido qualquer tipo de alteração; outros alunos ainda referem o facto de estarem iguais uma vez que estão devastados como estavam no final da I Guerra mundial. Vejamos os seguintes exemplos:

A11: As permanências foram em alguns países como Portugal, Espanha, Suíça, pois eles e outros países que se mantêm neutros na guerra não tiveram alterações no seu território.

A16: Os países estão iguais, uma vez que estão devastados.

Relativamente à **questão nº2.3** “O que é que ambas as cartas defendem? Justifica a tua resposta.”, os alunos tinham que mostrar o que é que ambas as cartas defendem (Tratado de Versalhes vs Conferência de Ialta). De forma geral os alunos defendem que ambas as cartas defendem e pretendiam a paz e que se cumprisse as condições que haviam sido colocadas à Alemanha. Vejamos os seguintes exemplos:

A2: Ambas as cartas falam sobre as consequências do tratado de Versalhes sobre a Alemanha e ambas queriam decretar medidas de paz. Doc. 2, “ (...) estabelecer (...) com os nossos aliados uma organização internacional destinada a preservar a paz e a segurança.

A8:As cartas defendem a paz e a desvalorização da Alemanha como potência, limitando as forças armadas, obrigando a pagar indemnizações.

A18: Ambas as cartas defendem a desmilitarização e ocupação da Alemanha como referido no documento 1, “É-lhe igualmente proibida [...] possuir ou mobilizar forças armadas”, “os territórios alemães situados a oeste do Reno serão ocupados pelas tropas aliadas” e no documento 2, “As forças das três potências ocuparão cada uma a sua zona dentro da Alemanha”, “Estamos decididos a desarmar e a dissolver todas as forças armadas alemãs.”.

Em relação à **questão nº 2.4** “Perante os documentos, existe uma alteração ou uma mudança das mentalidades? Justifica a tua resposta,” era pretendido que os alunos através dos documentos fizessem referência se há ou não uma alteração ou mudança das mentalidades. Para procedemos à análise realizamos um gráfico para melhor visualizar a opinião da turma.

Gráfico 11 - Alteração ou mudança das mentalidades perante a visão dos alunos



Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos o gráfico circular nº11, obtemos a informação que grande parte da turma pensa que não houve uma mudança de pensamentos (onze alunos), como o expressa o seguinte exemplo:

A19: Não existe uma mudança de mentalidade pois podemos ver que em ambos os documentos a Alemanha foi o povo que mais estragos fez, sendo o povo que mais castigado foi e também foi o que teve que dar mais da sua riqueza aos outros povos.

Cerca de seis alunos dizem que houve uma mudança de mentalidades de uma carta para outra, como exemplo:

A15: Sim, a mentalidade do documento A, era de que a Alemanha iria pagar o preço de suas ações e ser reduzida a “uma nação destruída e humilhada, que os países aliados deveriam reinar sob a nação e a subjugar por completo.”. Já no documento B as nações aliadas resolveram governar o país, dividindo entre as mesmas para que um novo partido como os partidos fascistas e nazi não viessem a surgir e manter a Alemanha em um estado dividido.

E por fim temos um aluno que evidencia que deveria haver uma mudança de mentalidades, pois faz parte da evolução do homem ao longo da história as mudanças de mentalidades, mas acaba por dizer que não é isso que acontece e dá o exemplo da Alemanha, veja-se o seguinte exemplo:

A2: A existência de uma alteração das mentalidades nestes documentos é algo um pouco relativo pois, supostamente, com o passar dos anos a mentalidade humana evolui mas isso nem sempre acontece, pois: a Alemanha continuou a criar guerras, os mesmos países continuaram a lutar contra ela e mesmo hoje em dia no século XXI, continuam a ser eleitos ditadores e fascistas preconceituosos como governantes. Ora tendo isso em conta, é difícil chegar a uma conclusão sobre a alteração da mentalidade, pois isso depende bastante das competências mentais de cada pessoa e do ambiente onde é criada.

Em relação à **questão nº4.3**, “ O que é que ambos os documentos têm em comum? E o que os diferencia? Justifica ambas as respostas.”, os alunos deveriam identificar o que há de comum nas duas instituições (Sociedade das Nações e ONU) e o que os diferencia tendo por base a análise dos documentos (Pacto da Sociedade das Nações Unidas vs Carta da ONU). A maioria dos alunos referiu que as cartas tinham em comum era referente à questão política e social e o que as diferenciava estava ligado com a questão económica. Veja-se o seguinte exemplo de resposta:

A5: Ambos querem assegurar a paz, mas a ONU não só quer assegurar a paz, mas quer também proteger os direitos humanos, proteger a justiça, preservar as gerações futuras e criar melhores condições de vida.

A20: Ambos os documentos têm os mesmos objetivos porque estavam numa fase que havia falta daquilo que estava a ser estabelecido

Relativamente à **questão nº 5.1** “ Após a leitura dos documentos, identifica o que têm em comum as fontes.”, os alunos deveriam identificar o que tinham em comum os documentos. Todos os alunos conseguem identificar que está ligado com a questão da destruição e da morte. Temos como exemplo as seguintes respostas:

A2: Ambos os documentos faltam sobre conflitos nos quais milhares de pessoas foram assassinadas.

A10: Muitas pessoas assassinadas e a destruição das cidades.

Por fim, em relação à **questão nº 5.2** “Após a leitura dos documentos, identifica as diferenças ao nível dos processos atendendo à época.”, os alunos tinham que identificar as diferenças a vários níveis (ao nível do armamento, dos meios, n.º mortos) atendendo às épocas que estavam

a ser retratadas. Os alunos conseguem fazer associação muito facilmente, procedendo-se à sistematização dos dados analisados na tabela n.º 12:

Tabela 13 - Sistematização dos dados obtidos pelos alunos às qt 5.1 e 5.2

	Século IV-V	Século XX
Armamento	Armas básicas - espada Fome	Bomba atômica
Meio	Ataque a uma igreja	Ataque a uma cidade
Nº de mortes	Milhares de pessoas	Milhões de pessoas
Avanço tecnológico		

Fonte: elaboração própria.

Através da tabela apresentada podemos constatar as conclusões que os alunos tiraram a partir das fontes. Concluíram que no século IV-V, o meio de armamento que tinham era constituído por armas básicas, a fome era constante o que provocava milhares de mortes. Com o avanço tecnológico no século XX passamos a ter bombas atômicas (material de armamento mais qualificado) e assim resulta em milhões de mortes. Os alunos também associam o ataque a uma igreja no documento 1 e não a uma cidade, como retrata o documento 2. Temos como exemplo:

A19: No primeiro documento vemos que as técnicas que usam para destruir uma cidade ou um povo, são mais rudimentares, dado que só recorrem à espada ou à fome; no documento dois podemos ver um avanço mecânico ou tecnológico na forma como realização a destruição, dado que recorrem à bomba atômica.

Ao longo desta análise, conseguimos apurar que a maioria dos alunos teve aptidão para identificar o que as fontes quer visuais quer textuais tinham em comum ou aquilo que as diferenciava, contudo no momento que tinham que justificar apresentavam dificuldades, principalmente na questão nº4.3. Estas dificuldades apresentadas têm como justificação o facto de os alunos terem que retirar a informação de fontes textuais e por isso terem que trabalharem a fonte e acabam por não ter tanta perspicácia nesse ponto. As questões nº1.1, 1.2 e 1.3 os alunos realizaram com bastante perspicácia, sendo que são fontes visuais e de fácil visualização, contudo na questão nº1.3, os alunos não justificam as suas respostas. Na questão 2.3 os alunos, na maioria, desenvolvem o que foi questionado e acabam por explicar um pouco do que ia

acontecer à Alemanha e assim explicam o que ambas as cartas tinham em comum. Na questão 2.4 houve uma diferença na opinião dos alunos em relação às mudanças de mentalidade, onze alunos consideram que não houve uma mudança de pensamentos, uma vez que os documentos defendiam as mesmas coisas, apesar de serem de épocas diferentes; seis consideram que houve uma mudança das mentalidades porque os métodos que usam no segundo documento são mais elaborados do que no primeiro. Por fim, as questões nº 5.1 e 5.2 são as que mais os alunos respondem associando sempre aos avanços tecnológicos.

4.5. Avaliação do projeto – Ficha de Metacognição

Neste momento iremos analisar A Ficha de Metacognição (anexo 6). Esta ficha foi realizada individualmente e é bastante importante, uma vez que nos permite ter percepção dos olhares dos alunos em relação ao trabalho que foi desenvolvido quer pelo professor, quer pelos alunos.

Em relação à **primeira questão** “O objetivo das tarefas relacionadas com o conceito de mudança em história visou compreender que” os alunos tinham como tarefa, escolher uma aliena¹³ das respostas e depois realizar a justificação da escolha. Como já tínhamos visto no capítulo 4.2. **Concepções prévias e finais dos alunos em relação ao conceito de mudança**, identificaram-se três categorias:

- **Mudança como evolução positiva**, os alunos associam a mudança a um desenvolvimento linear positivo e apenas um aluno associa a mudança a este tipo.
- **Mudança associada à evolução cíclica**, os alunos associam a mudança a um acontecimento cíclico, ou seja, para eles as coisas retem-se, temos treze alunos nesta categoria.
- **Mudança atendendo à diversidade**, os alunos consideram que a mudança pode ser positiva ou negativa, tendo assim um progresso linear ou um retrocesso e esta mudança pode ter vários ritmos com várias direções e por fim, ainda associam a mudança como uma questão cíclica; temos seis alunos inseridos nesta categoria.

Na **segunda questão** “De acordo com a sua ordem de importância, para a percepção do conceito de mudança em história, numera as atividades realizadas, de 1 a 5 (1-menos

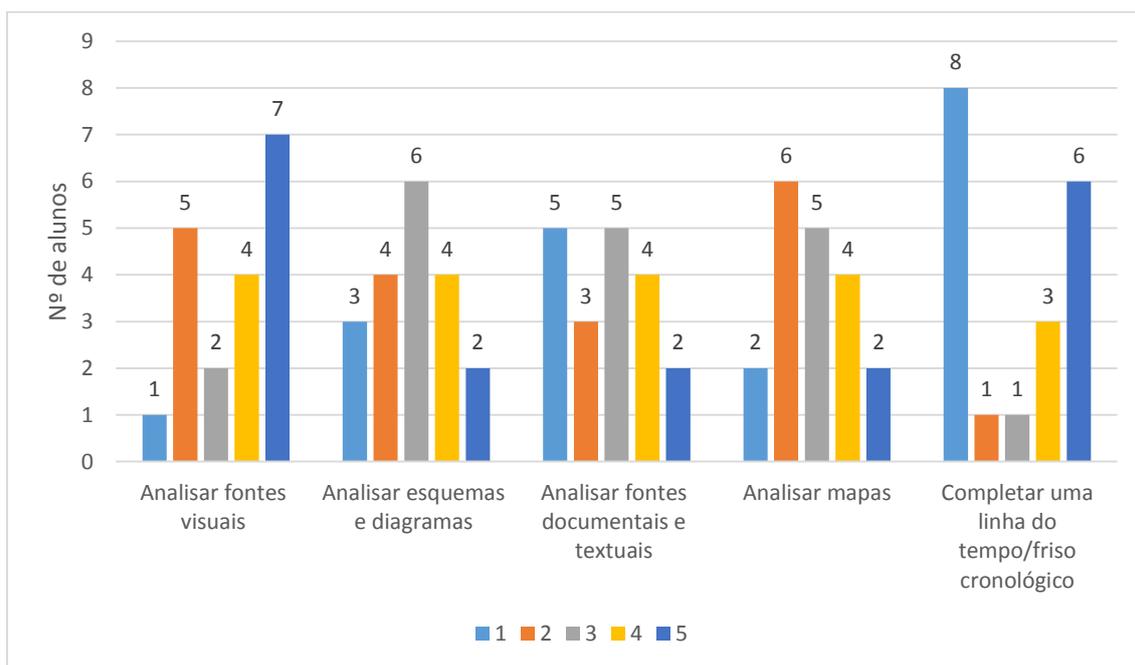
¹³ Era composta por alíneas: a mudança significa que as coisas evoluem sempre para melhor

- a mudança significa que as coisas nunca mudam
- a mudança significa que esta pode ser para melhor, pior ou cíclica
- a mudança significa que as coisas mudam sempre para pior
- a mudança significa que as coisas geralmente se repetem

importante;5 -mais importante)¹⁴”. Os alunos deveriam ordenar, conforme a relevância que atribuíram, às atividades que foram sendo desenvolvidas.

Alguns alunos não entenderam a ordem que deveriam colocar, uma vez que a justificção não é adequada à ordem que corresponderam, por exemplo dizem que “análise de esquemas e diagramas” é importante, mas acabam por atribuir o número um.

Gráfico 12 – Ordem de importância dada às atividades realizadas



Fonte: elaboração própria.

Ao analisar o gráfico nº12, observamos que os alunos dão uma maior importância às tarefas relacionadas com análise de fontes visuais, sete alunos colocam esta opção na posição número cinco, ou seja, como a mais importante. Em seguida surge “completar uma linha do tempo/friso cronológico” com seis alunos e temos como exemplo de justificção a resposta do aluno15:

¹⁴Opções:

- a) Analisar fontes visuais
- b) Analisar esquemas e diagramas
- c) Analisar fontes documentais textuais
- d) Analisar mapas
- e) Completar uma linha do tempo/friso cronológico

Não é possível completar uma linha/friso cronológico sem antes arranjar devida informação e mesmo que se analise mapas sem saber porque eles são diferentes ao longo das épocas. Fontes visuais são puras evidências que os acontecimentos foram reais como o momento do Holocausto, o mesmo pode ser dito de fontes documentais textuais, uma vez que mostram conteúdo de documentos que provam a mudança. (A15)

No entanto, através do gráfico n.º12, constata-se uma disparidade muito grande em relação ao grau de importância atribuído pelos alunos à tarefa de completar a linha do tempo, se seis alunos a consideram muito importante, a maioria dos alunos considera que não é importante realizar este tipo de atividades, dado que oito alunos consideram esta atividade como menos importante. A aluna 2 justifica porque a considera uma atividade importante:

Os esquemas e os frisos cronológicos são muito úteis para resumir a matéria, tornando-a mais fácil de entender e associar acontecimentos. (A2).

Os restantes alunos dividem as suas respostas entre a posição n.º4, com três alunos e a posição n.º2 e 3 com um aluno cada posição.

Apesar de ser com base nas fontes textuais que produzem mais evidências, os alunos consideram que estas atividades são relevantes, mas não são as mais importantes, colocando-as numa posição intermédia.

Na **terceira questão** “Indica o que mais gostaste destas aulas sobre a mudança em história” os alunos tinham que evidenciar o que mais tinham gostado em relação às aulas sobre a mudança em história, os alunos apontaram vários aspetos, mas o que mais sobressaiu centrou-se no método de ensino, na observação dos vídeos que foi realizada ao longo das aulas, no trabalho com as fontes que eram aplicadas nas tarefas e nos trabalhos que desenvolveram. Um dos alunos, em modo de conclusão refere:

Ver como por mais diferente que seja a situação e a mudança, a humanidade consegue cometer os mesmos erros mesmo hoje em dia. (A 15)

Na **quarta questão** “Indica o que menos gostaste destas aulas sobre a mudança em história”, os alunos tinham que referir o que menos tinham gostado ao longo das aulas. Indicam que o que menos gostaram foi a realização de fichas, uma vez que estes não estavam habituados a este método de ensino, o de raramente escreverem para o caderno os conteúdos apresentados em Powerpoint, como o faziam habitualmente com o professor titular da turma, o tempo ter sido

pouco, e analisar documentos, dado que também não estavam habituados a fazer, nem sabiam realizar este tipo de tarefas.

Na **quinta questão** “Tive dificuldades em realizar as tarefas propostas porque:” os alunos tinham que escolher o motivo pelo qual tinham tido dificuldades em realizar as tarefas e perante as opções os alunos realizaram a seguinte escolha.

Tabela 14 - Identificação das dificuldades apontadas pelos alunos

Opções das dificuldades dos alunos	
Não consegui compreender o que se pretendia em algumas das questões	8 alunos
Não tinha conhecimentos históricos suficientes para responder às tarefas	4 alunos
Não fui capaz de interpretar de forma correta as fontes e extrair informação para produzir evidências históricas	9 alunos
Não fui capaz de relacionar ao mesmo tempo vários documentos e retirar ilações dos mesmos.	5 alunos
Não consegui identificar as razões das mudanças que aconteceram	3 alunos
Não consegui identificar as consequências das mudanças que aconteceram	3 alunos

Fonte: elaboração própria.

Podemos concluir que a maioria dos alunos teve dificuldade em extrair informações das fontes para produzir o que era pretendido em cada questão; cerca de oito alunos não compreenderam as questões que eram colocadas, o que fazia com que tivéssemos que explicar mais do que uma vez de diferentes formas a mesma questão para que os alunos fossem capazes de as desenvolver; tiveram dificuldade em relacionar vários documentos e retirar conclusões dos mesmos – mais uma vez penso que isto acontecia porque os alunos não estavam habituados a este tipo de tarefas. Em relação à opção, “Não tinha conhecimentos históricos suficientes para responder às tarefas”, os três alunos que responderam isto eram os que estavam constantemente desatentos e não demonstravam interesse pelo que estava a ser desenvolvido.

Na **sexta questão** “Das dificuldades que assinalei pedi ajuda para”, os alunos tinham que assinalar a quem tinham pedido auxílio quando tiveram dificuldade em realizar as tarefas,

cerca de dezasseis alunos pediram à professora e os restantes quatro trocavam ideias com os colegas.

Na **sétima questão** “A melhor maneira de trabalhar sobre a mudança histórica seria”, os alunos tinham que escolher como achavam que era a melhor maneira de trabalhar o conceito de mudança; sete alunos disseram que era em pares e outros sete em grupo (sendo, que eu acho que os alunos consideram que grupo e pares é a mesma opção), seis alunos preferiam sozinhos, e considero que seja porque estavam habituados a desenvolver este tipo de atividades sozinhos; por fim, penas um aluno preferia em grupo turma.

Na **oitava questão** “Ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de 1 a 10). Caso tenhas conhecimento da data, podes colocar”, os alunos deveriam ordenar corretamente uma série de dez acontecimentos, esta tarefa já foi abordada no subcapítulo 4.3.1. **Ordenação de acontecimentos.** Na sua análise podemos observar que houve progressos significativos entre o início do projeto e os resultados alcançados no final do projeto, dado que os alunos conseguem colocar mais acontecimentos corretamente, conseguem identificar acertadamente o primeiro e o último acontecimento e ainda conseguem colocar mais acontecimentos sequencializados na ordem correta.

Na **nona questão** “Consideras que a construção da linha de tempo/friso cronológico ao longo do projeto te ajudou a compreender melhor a sequência dos acontecimentos abordados nas aulas?”, os alunos tinham que responder se a construção de uma linha do tempo os tinha ajudado na aula, e dezoito alunos consideram que sim e apenas três consideram que não.

Na **décima questão** “Ao realizar as tarefas da ficha relacionada com a mudança”, com esta questão procurava-se averiguar o grau de concentração e empenho demonstrado pelos alunos durante as tarefas realizadas, bem como a realização de tarefas desta natureza em outras aulas.

- 1ª - Concentrei-me na sua realização – Os alunos tinham que escolher entre muito, pouco ou nada, para qualificar a sua concentração na realização da ficha, dez alunos disseram que se concentraram muito, e outros dez qualificaram a sua concentração como pouca.
- 2ª - Empenhei-me na sua realização – Os alunos tinham que escolher entre muito, pouco ou nada para qualificar o seu empenho na realização da ficha. Doze alunos disseram que estavam muito empenhados e oito disseram que estavam pouco empenhados.
- 3ª - Gostava que tarefas deste género se repetissem em mais aulas – Os alunos tinham que escolher sim ou não para apuramos se gostavam ou não de ter mais tarefas destas

na sala de aula, cerca de quinze alunos disseram que sim e quatro escolheram que não queriam.

- 4ª - Gostava que tarefas relacionadas com a mudança fossem mais aprofundadas – Os alunos tinham que escolher sim ou não para apuramos se gostavam que tarefas relacionadas com a mudança fossem mais aprofundadas, treze alunos querem que estas tarefas sejam mais aprofundadas, mas seis alunos não querem.

Capítulo V: Conclusões finais, limitações e recomendações

5. Conclusões do projeto

Neste ponto iremos apresentar as conclusões que obtivemos ao desenvolver este estudo e as aprendizagens alcançadas pelos alunos ao longo do projeto; o estudo foi realizado numa turma do nono ano, tendo por base um projeto de estágio.

Neste sentido, a fim de avaliarmos o contributo deste projeto, iremos começar por proceder às respostas obtidas às três questões de investigação inerentes a este projeto lineadas no início da investigação.

Que ideias prévias os alunos expressam sobre a mudança?

Para que fosse possível compreender as ideias prévias que os alunos possuíam em relação ao conceito de mudança foi implementada uma ficha (como já analisamos, anexo 1 qt nº2 e 3) que possuía duas questões diferentes, mas com o mesmo objetivo. A primeira questão era de resposta aberta e permitia-nos analisar a conceção dos alunos em relação a este conceito metahistórico, e numa segunda questão de opção por alíneas, procurou-se orientar a resposta, pretendendo-se através da justificação dada, compreender pelos argumentos invocados se a conceção inicial sem opção tinha sofrido alterações quando se lhes apresenta opção por alíneas, com resposta mais orientada.

Ao analisarmos a primeira questão (aberta) surgiram três categorias, em primeiro lugar com um maior número de alunos surgiram as respostas associadas à **mudança como um progresso linear** (nove alunos), em seguida as **ideias alternativas** (oito alunos) e por último as respostas associadas à **mudança atendendo à diversidade** (um aluno). Com estes dados podíamos verificar que os alunos tinham uma ideia de mudança baseada apenas como progresso linear, ou seja, que quando há uma mudança é sempre no sentido de evolução positiva e não de retrocesso.

Apenas um aluno conseguiu associar a mudança a uma diversidade de acontecimentos, sejam eles positivos ou negativos.

De seguida analisamos as respostas que eram portadoras de alíneas e aqui tinham a possibilidade de optar por quatro alíneas. Um maior número de alunos escolheram como resposta a alínea que considera a **mudança associada à evolução cíclica** (onze alunos), de seguida surgiu as respostas que associavam a **mudança como uma evolução positiva** (cinco alunos), de seguida as respostas que associavam a **mudança sem evolução** (um aluno) e por fim a **mudança atendendo à diversidade** (um).

Podemos concluir que quando a questão é aberta, em que os alunos respondem de forma livre, o pensamento dos alunos acaba por ser mais restrito e não tão elaborado, prova disso são as categorias que nos surgiram, dado que os alunos na sua maioria considerava que a mudança estava associada ao progresso linear, associado a uma evolução positiva. Podemos aqui realizar uma ponte com o estudo de Barton (2001b) que quando lhes é colocada a questão de estudo - "Qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?". Todas elas, quer as da Irlanda do Norte quer dos Estado Unidos associam que as coisas mudam sempre para melhor, levando para campos como a tecnologia, as melhorias sociais (alguns dos nossos alunos tiveram respostas deste tipo).

Quando a questão é fechada, com opções de escolha, os alunos a partir das várias opções escolhem a que pensam que mais se adequa, e justificam a sua escolha. Através deste exercício, comprovou-se que, as conceções dos alunos acerca de um conceito, ainda numa fase inicial, podem sofrer variações, de acordo com a modalidade de questionamento operado. Pois, através das opções por alíneas, a dispersão das respostas é maior e a demonstração do que entendem por mudança, revela-se mais elaborada.

Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?

Os alunos quando são questionados em relação ao conceito de mudança com base em fontes textuais acabam por elaborar mais as suas respostas do quando são questionados de forma livre. Tivemos o exemplo da questão relacionada com a ONU, quando os alunos foram questionados sem fontes textuais e quando se colocou a mesma questão, mas com recurso a uma fonte, houve uma mudança no pensamento, sendo que a maioria passou a dizer que a ONU estava a desempenhar um papel positivo na sociedade, anteriormente apenas dois alunos tinham

considerado que a ONU estava a desempenhar o seu trabalho como deveria. Com o auxílio a duas fontes, foi suficiente para os alunos compreenderem o papel importante que a ONU teve aquando da sua fundação e ainda permanece presente nos nossos dias.

Os alunos conseguiram apurar, a partir de dois documentos de épocas diferentes, poderiam ter implícitos a mesma mensagem e os mesmos objetivos, apesar de possuírem nomes diferentes – que foi o caso da pergunta 4.3 “ O que é que ambos os documentos têm em comum? E o que os diferencia? Justifica ambas as respostas.”, da ficha de trabalho, A mudança em História (anexo 4). Nesta questão os alunos conseguiram analisar os documentos e perceber o que estes tinham em comum e o que nos transmitiam, contextualizando com a época que se estava a viver nas diferentes alturas da produção dos documentos, podemos constatar isso no exemplo que foi dado na análise dos dados. Ainda numa outra questão desta mesma ficha (2.4) “ Perante os documentos, existe uma alteração ou uma mudança das mentalidades? Justifica a tua resposta” aqui os alunos tiveram a capacidade de analisar se tinha havido uma mudança das mentalidade ou não, sendo que uma parte do grupo-turma referiu que não, dado que tinham o mesmo objetivo, (condenar os culpados da guerra). Nesta mesma questão devo salientar o caso de uma aluna que teve um raciocínio diferente dos seus colegas, uma vez que ela diz-nos que deveria haver uma mudança das mentalidades, dado que o homem está em evolução ao longo da história, contudo a aluna diz que não é isso que se depara ao analisar estes documentos porque passado poucos anos voltou-se a cair no mesmo erro; a aluna ainda faz uma ponte com os nossos dias, uma vez que hoje em dia há países que estão a eleger novamente ditadores como seus governantes; a aluna acaba o seu pensamento dizendo-nos que a mudança de mentalidades depende bastante das competências que cada um possui e o ambiente onde cresce.

Em todas as tarefas/atividades que foram sendo desempenhadas pelos alunos observamos que estes foram identificando nas fontes iconográficas o que as diferenciava e o que tinham em comum; contudo quando tinham que explicar o motivo de cada uma, por vezes tinham dificuldade de interligar fontes. Exemplos disso é o da questão 1.3, “Quais as permanências que identificas entre o documento A e o documento B. Justifica a tua resposta”, os alunos identificam uma série de países que ao primeiro olhar estão iguais geograficamente, mas não conseguem justificar o motivo desta permanência.

Apesar das dificuldades que foram identificadas, considero que este tipo de atividades é um ponto positivo para o desenvolvimento dos alunos uma vez que lhes permite ter uma perceção da mudança ao longo dos tempos.

Que competências desenvolvem os alunos ao nível da compreensão da mudança e da temporalidade a parte de atividades desafiadoras relacionadas com 2ª Guerra Mundial?

Podemos assumir que atividades deste género são uma mais-valia para a educação dos jovens, uma vez que promove uma melhor perceção da mudança ao longo dos tempos e faz com que estes alunos ganhem uma noção da orientação temporal que é essencial para a aprendizagem da História.

Ao longo das aulas fomos assistindo a uma evolução dos alunos, uma vez que foram fomentando as suas conceções que tinham acerca de mudança. Prova disso é o facto de termos passado de um aluno para seis que consideram a **mudança como diversidade** e de onze passamos para treze alunos que reconhecem que a **mudança é cíclica**.

Desde o momento que implementamos a ficha de ideias prévias até ao momento final, podemos assumir que houve uma mudança no pensamento dos alunos, dado que se verifica conceções de mudança diversificadas e mais elaboradas em relação à mudança em história - mudança associada à evolução cíclica e mudança atendendo à diversidade.

Em relação à temporalidade denotamos um avanço significativo uma vez que os alunos, apesar de terem dificuldades, conseguiram realizar um friso cronológico e foram sendo capazes de realizar tarefas onde tivessem que colocar conhecimentos relacionados com marcadores temporais em prática. Numa primeira fase quando este tipo de atividades foi implementado, verificamos que os alunos possuíam dificuldades, tal como já tinha sido identificado em outros estudos, como o estudo realizado por Asensio, Pozo e Carretero (1989) e Barton (2001b). No estudo de Barton (2001b), os alunos possuíam dificuldades em ordenação; já no estudo de Asensio, Pozo e Carretero (1989), existe quatro modelos de respostas que acabam por ser categorizados, numa primeira fase tínhamos alunos nos dois primeiros níveis que estes investigadores identificam – os alunos não possuíam qualquer tipo de conhecimento e possuíam assim uma dificuldade, mas também identificaram alunos que acabavam por conseguir ordenar alguns acontecimentos apesar de não terem o conhecimento da sua data. No final da implementação do estudo, os alunos já conseguiam ordenar corretamente acontecimentos e saber distinguir das suas épocas, e as suas datas – tal como os alunos do nono ano desta turma, que no final já conseguiam realizar a sua linha do tempo com as datas e acontecimentos nos respetivos sítios corretos.

Chegando ao fim este estudo, podemos concluir que os alunos são capazes, de pensar historicamente e de associar diferentes momentos históricos a mudanças, sempre que estas sejam devidamente acompanhadas com fontes textuais e iconográficas.

Realizando o balanço do estudo, considero que foi positivo apesar de todas as primeiras limitações que tive com o grupo turma, dado que estes alunos não eram capazes de trabalhar com fontes, não estavam habituados a realizar tarefas e muito menos a estarem numa aula dialogada. No final, os alunos apesar de se queixarem das múltiplas tarefas que tiveram que desenvolver, consideraram o novo método de ensino vantajoso porque para além de terem uma empatia diferente com a professora, também puderam ter outros meios para conhecerem acontecimentos passados (visualização de fontes, diagramas, esquemas, análise de fontes) com uma maior veracidade; o facto de serem participantes ativos nas aulas também os motivou, dado que a sua participação era sempre fulcral para o desenvolvimento das aulas. Ao nível do método e dos dados recolhidos, considero que este tipo de avanço na educação seja necessário e fundamental para que as futuras gerações sejam críticas e ativas na sociedade.

5.1 Limitações

Ao longo do projeto foram surgindo alguns contratemplos que me fizeram pensar se valeria a pena ou não traçar este caminho e se calhar a principal foi o primeiro choque que tive com o mundo de lecionar. O nosso mestrado é composto por dois anos, mas só no segundo ano temos contacto direto com as escolas, na minha opinião este facto foi uma limitação uma vez que fez com que tivéssemos que realizar as observações de aulas num curto espaço de tempo e ainda desenvolver o PIP's baseado naquilo que queríamos trabalhar na turma que estávamos a observar. (as observações começaram em outubro e tínhamos que entregar o esboço do projeto até ao ultimo dia de novembro).

A juntar a esta situação tivemos que desenvolver os planos de aula para começar a lecionar no segundo período, que no meu caso foi no início de fevereiro que assim coincidia com a entrega de trabalhos e avaliações finais. Penso que seria mais “fácil” dedicar o segundo ano de mestrado em totalidade ao estágio e ao projeto que nele está inerente, e que ainda no primeiro ano tivéssemos qualquer tipo de contacto com as escolas, para podermos criar um esboço primário do que gostávamos desenvolver com os alunos. Em suma, o Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de História deveria ser revisto tanto para auxiliar os alunos, mas também os docentes que acabam por ter de “espicaçar” os alunos para que consigam desenvolver as tarefas para cada UC.

Por fim, em relação ao grupo-turma senti algumas limitações iniciais, uma vez que estes alunos não estavam habituados a trabalhar no método de ensino e com estratégias diversificadas e isso numa primeira fase dificultou as tarefas que iam sendo propostas. Os alunos não estavam habituados a trabalhar com fontes, e estavam habituados a aulas colóquio ou conferência, onde não assumiam um papel relevante e apenas se limitavam a passar aquilo que o professor disponibilizava nos Powerpoint's. Na análise realizada às respostas dos alunos às questões que lhes eram colocadas, fui sentindo que os alunos resistiam um pouco ao trabalho com as fontes, sendo que por vezes as ignoravam. Contudo, no final da longa caminhada fico com o sentimento de dever cumprido, porque apesar de todas as limitações, consegui fazer “gato sapato” de mim e colocar os alunos a responder ao que era pretendido – em grupo-turma, uma vez que era muito complicado para eles.

5.2 Recomendações

Com o percurso, quase, findado deixo algumas recomendações que puderam ser úteis a futuras gerações.

A primeira é que todas as fontes são importantes para aprender História, contudo os alunos acabam por adquirir um “carinho” especial pelas visuais, dado que estas as cativam mais, porque a sociedade é cada vez mais de imagem e não de letras (com pena minha), o chamado avanço tecnológico.

A segunda recomendação é que todos os professores atuais e futuros adotem este modelo de ensino porque é uma mais-valia para os alunos e para os professores. Para os alunos porque ao desenvolver este tipo de tarefas e relacionadas com o conceito de mudança, mas não só, também associadas a outros conceitos metahistóricos, estão a desenvolver o seu pensamento histórico, contribui para saber distinguir na história a objetividade e a plausibilidade, sendo capazes de identificar a história verdadeira da que não é, veja-se o caso das fakenews; e para os professores, porque sentirão o seu dever cumprido, dado que vão estar a educar jovens críticos numa sociedade em constante evolução e desenvolvimento.

Por fim, quando estiverem a realizarem o PIP's delimitem, bem, todas as tarefas que pretendem desenvolver para cada questão de investigação – será trabalho que estão a desenvolver e assim a ver a viabilidade de certas atividades. A professora Glória e Marília sempre nos disseram para realizarmos deste modo, mas o tempo, ao longo desta caminhada, foi o nosso pior inimigo e por isso acabamos por ser imperfeitos no que desenvolvemos, para nós mesmos.

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

Bibliografia

- Asensio, M. Carretero, M. & Pozo, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero; J.I. Pozo & M. Asensio (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 103-138). Madrid: Visor.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 91-100.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, III serie, v2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (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.
- Barton, K. (2001a). 'You´d Be Waiting to Know about the Past: Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37 (1), 89-106. Taylor & Francis, Ltd.
- Barton, K. (2001b). *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barton, K. (2001c). Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of History Teaching Learning and Research*, 1 (2) 21-30.
- Branco, C. & Garcia, F. (2005). *Os portugueses nas Nações Unidas*. Lisboa: Prefácio-Edição de Livros e Revistas, Lda.
- Calado, I. (1994). *A utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editoras.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carretero, M.; Pozo, J.I. & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescência. *Infancia y Aprendizaje*, 6 (23) 55-74.

- Carretero, M.; Pozo, J.I. & Asensio, M. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero; J. I. Pozo, & M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 103-137). Madrid: Visor Distribuciones.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Couto, C. & Rosas, M. A. (2013). *O Tempo da História, 2ª Parte*. Porto: Porto Editora.
- Dominguez, J. (2015). *Pienseamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Foster, J. S.; Hoge, D. J. & Rosch, H. R. (1999). Thinking aloud about history: children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education, 27 (2)*, 179-214.
- Gilbert, M. (2009). *A Segunda Guerra Mundial*. Alfragide: Dom Quixote.
- Hoge, J. D., & Foster, S. J. (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs*. New Orleans, Louisiana: Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association.
- La Gorce, P. M. (2004). *1939-1945: uma guerra desconhecida*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Largato, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.
- Levstik, L. S. & Barton, K. (1996). They still use some of their past!: historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies, 28 (5)*, 531-575.
- Machado, E. M. (2005). *Mudança em História - concepções de alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado Supervisão pedagógica em Ensino de História. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2009). Os olhares tácitos históricos sobre o lançamento da bomba atômica em Hiroxima. In M. C. Melo (Org.), *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores* (pp.95-116). Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, F. R. (2017). *O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico a partir da exploração de fontes visuais e objetuais*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Braga: Universidade do Minho.
- Nouschi, M. (1995). *O Século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico em la educación primaria. *Caderno Cedes*, 30 (82), 281-309.
- Pagés, J. (2009). Consciencia y tiempo histórico. *Perspetiva Escolar*, 332, 1-5.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. In T. G. Maria, *Un curriculum de ciências sociais para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.186-208). Diada Editora.
- Parker, R. A. (2006). *História da II Guerra Mundial*. Lisboa: Edições 70.
- Pimentel, J. & Solé, M. G. (2017). *O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos portugueses do 3.º ano do Ensino Básico* (pp. 163-182). Jundiaí: Paco Editorial.
- Queirós, A. R. (1946). *Da Sociedade das Nações à organização das Nações Unidas*. Coimbra: s.n..
- Ribeiro, M. & Ferro, M. (2004). *A Organização das Nações Unidas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Scaldeferri, D.C. (2008). Concepções de tempo e Ensino de História. *História & Ensino* 14, 53-70.
- Solé, G. (2015). *A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1.º CEB*. *Diálogos*, 19 (1), 143-179.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Estudo do Meio Social. Braga: Universidade do Minho.
- Solé, M. G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *Clio. History and History teaching*, 43, 89-112.

Thornton, S. J., & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time. *Theory and Research in Social Education*. 17 (1), 69-82.

Verissimo, M. H. (2013). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.

Documentos normativos

ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

ME/DGICD (2010), *Metas de Aprendizagem – História*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de levantamento de ideias prévias

Disciplina: História	Data: __/__/2019
Nome: _____	9.º Turma 2

Ficha de levantamento de ideias prévias

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

1. Em cada um dos conceitos que se segue escreve o que sabes acerca deles:

Guerra

Fria

Comunismo

Capitalismo

2. O que é para ti a mudança?

3. Qual das seguintes linhas pensas que descreve melhor o desenvolvimento histórico?

- a) As coisas geralmente melhoram
- b) As coisas não mudam
- c) As coisas geralmente são piores
- d) As coisas geralmente repetem-se

Justifica a tua resposta.

4. Ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de 1 a 10). Caso tenhas conhecimento da data, podes colocar

- ___ Guerra Fria
- ___ Rendição da Alemanha
- ___ Hitler invadiu a URSS
- ___ Fim da II Guerra Mundial
- ___ Queda de Mussolini
- ___ Início da II Guerra Mundial
- ___ Entrada dos EUA na guerra
- ___ Fundação da ONU
- ___ Bomba Atómica sob o Japão
- ___ Ataque japonês a Pearl Harbor

5. Regista na linha de tempo os acontecimentos anteriores.

1930	1940	1950
------	------	------

Bom trabalho 😊 A professora, Bruna Ferreira

Anexo 2 – Ficha de trabalho – Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi

Disciplina: História
Data: __/__/2019
Nome _____ N° _____
9.º Ano, Turma 2

Ficha De trabalho - *Como viviam os europeus que estavam sob o domínio nazi?*

Observa com atenção os seguintes documentos e responde às questões.

1 Uma mulher da Resistência Francesa

Nascida na Nova Zelândia e criada na Austrália, Nancy Wake mudou-se para França em 1932. Com a invasão de França, em 1940, juntou-se à Resistência para ajudar os Aliados e centenas de judeus a fugir do regime nazi. Quando passou a fazer parte da lista das pessoas mais procuradas pela *Gestapo* [polícia secreta alemã], que a chamou de «rato branco» pela capacidade de fugir, Nancy Wake mudou-se para o Reino Unido, onde foi treinada como espia antes de regressar a França para trabalhar com a Resistência nos preparativos do *Dia D*, o dia do desembarque na Normandia, em junho de 1944.

Expresso, 9 de agosto de 2011 (adaptado).



Doc. A

doc. 7 A resistência: o movimento *Libération*

Desde 1941 que compreendemos ser necessário fazer incidir o nosso esforço sobre a informação e a propaganda a fim de denunciar a pilhagem do País pelo ocupante. [...] Logo nasceu a ideia de publicar um jornal. O primeiro número do *Libération* saiu em Julho de 1941. [...] A distribuição estava organizada até à entrega de cada jornal individualmente.

Em 1942, [...] decidimos criar um sector orientado para a acção militar. Os militantes motivados para o combate armado deviam organizar-se em pequenos grupos e arranjar armas [...]. Cabia-lhes efectuar acções de sabotagem nas fábricas, nos depósitos e nas comunicações úteis para o inimigo.

Raymond Aubrac⁽¹⁾, *Onde a memória se detém*. 1996

(1) Fundador do movimento de resistência *Libération*.

Doc. B

1. Quem foi Nancy Wake?

2. Qual foi o contributo que Nancy Wake e o movimento *Libération* tiveram na derrota dos nazis?



Doc. C - Os membros da Resistência sabotavam vias de comunicação, distribuíam jornais e panfletos clandestinos com vista a ajudar os Aliados na sua luta contra os ocupantes nazis.



Doc. D - A violência dos alemães nos territórios ocupados motivou o aparecimento de movimentos de resistência, principalmente ativos em França e na Jugoslávia.

3. Indica os principais focos onde apareceram movimentos de resistência?

4. O que é que os movimentos faziam para que os possamos considerar meios de resistência? Justifica a tua resposta.

5. Com base nos documentos A, B, C, e D, explica como se caracterizavam os movimentos de resistência e qual era a atitude dos alemães perante eles.



Doc. E

6. Identifica três campos de extermínio. Justifica a tua escolha.

7. Identifica três campos de concentração. Justifica a tua escolha.



Doc. F -Os judeus e outros grupos como, por exemplo, ciganos e homossexuais eram perseguidos pelos nazis. Depois de identificados, eram deportados para campos de concentração ou de extermínio onde eram sujeitos a trabalhos forçados e, a maioria, morta nas câmaras de gás

doc. 1 O extermínio dos Judeus

Comandei Auschwitz desde 1 de Dezembro de 1943 e calculo que, pelo menos, dois milhões e meio de pessoas foram mortas nas câmaras de gás e outro meio milhão morreu de fome e doenças. [...] Este número representa setenta a oitenta por cento de todos aqueles que eram enviados para Auschwitz, pois o resto foi destinado a trabalhar na indústria de armamento ou noutras indústrias. [...]

Em Auschwitz trabalhavam dois médicos das SS que examinavam todos os que chegavam ao campo. [...] Os aptos para o trabalho ficavam no campo, enquanto que os outros eram directamente enviados para as câmaras. As crianças de curta idade eram sempre mandadas para a morte, visto que não podiam trabalhar. Com frequência, as mulheres queriam ocultar os seus filhos sob as roupas mas, quando o descobríamos, mandávamos imediatamente as crianças para as câmaras de gás. Queríamos que toda a acção fosse mantida em segredo, mas o cheiro originado pela incineração dos cadáveres inundava toda a região.

Declaração de Rudolf Höess no Julgamento de Nuremberga. 1946

Doc. G

8. Tendo por base os documentos E, F e G, caracteriza o que se passava nos campos de concentração e de extermínio.

<p>Tutsis 937 000 mortos</p> <p>1994 – No Ruanda, o governo controlado pela etnia Hutu massacrrou quase um milhão de pessoas de etnia Tutsi.</p> 	<p>No entanto, Almagro prossegue comparando a “omissão” frente ao regime venezuelano à inação da comunidade internacional diante do genocídio em Ruanda (1994) e do massacre da população do Camboja por Pol Pot, nos anos 70.</p> <p>“Permitir o genocídio em Ruanda, para cumprir o princípio de não intervenção, foi dentro da lei? Não, não e não”, disse. “A responsabilidade de proteger é uma opção que deve permanecer aberta, ela é a última esperança das vítimas e é imoral negar esse direito ao povo venezuelano.”</p>
<p>Doc. H – Genocídio praticado no século XX</p>	<p>Doc. I – Chefe da OEA compara crise na Venezuela a genocídio em Ruanda e pede ação.</p> <p>(https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/09/almagro-compara-crise-na-venezuela-a-genocidio-em-ruanda-e-pede-acao.shtml)</p>

9- Na tua opinião, quais são as razões que levam os homens a cometer genocídios ao longo dos tempos?

Anexo 3 – Ficha de trabalho - As fases da guerra e o fim da guerra

Disciplina: História
Data: ___/___/2019
Nome _____ N° _____
9.º Ano, Turma 2

Ficha De trabalho – *As fases da guerra e o fim da guerra.*

A partir da visualização do documentário e dos seguintes documentos responde às questões.

1. Como começou a guerra?

2. Nas datas de 1939 e 1941 o que aconteceu:

1 A Europa em 1942.
A Alemanha permitiu o estabelecimento de um governo francês, em Vichy, que colaborava diretamente com os nazis.

- Limites da expansão alemã em 1942
- Alemanha e ocupações territoriais
- Aliados da Alemanha
- Itália e ocupações territoriais
- Países neutrais
- Aliados contra o Eixo
- Ofensivas alemãs
- Ofensivas aéreas alemãs
- Ofensivas italianas

Expansões dos países do Eixo

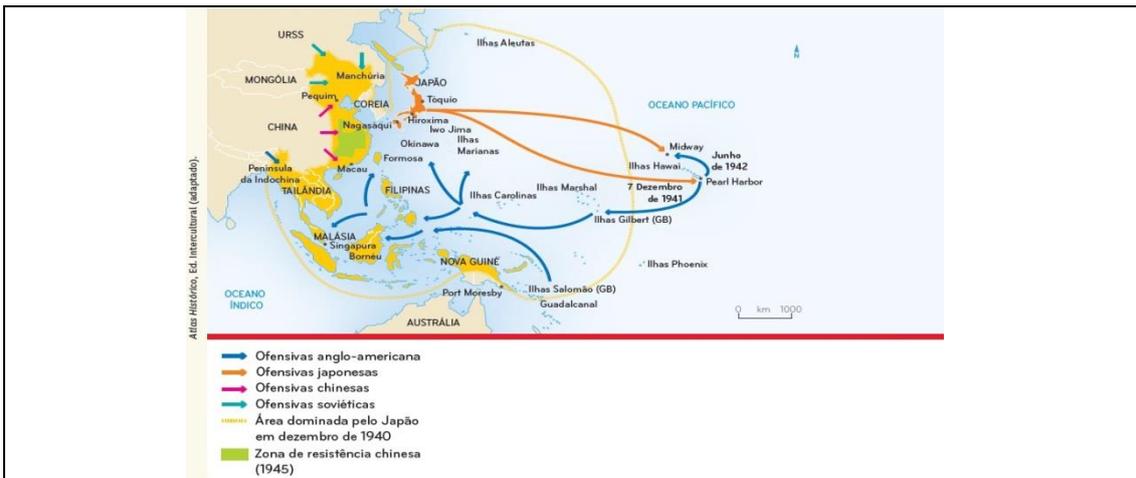
2.1. Em que é que consistiu o Eixo?

2.2. Qual foi o papel do Eixo?

“(…) táctica militar, que consiste em utilizar forças móveis em ataques rápidos e de surpresa, com o intuito de evitar que as forças inimigas tenham tempo de organizar a defesa. Seus três elementos essenciais são o efeito-surpresa, a rapidez da manobra e a brutalidade do ataque (...).”

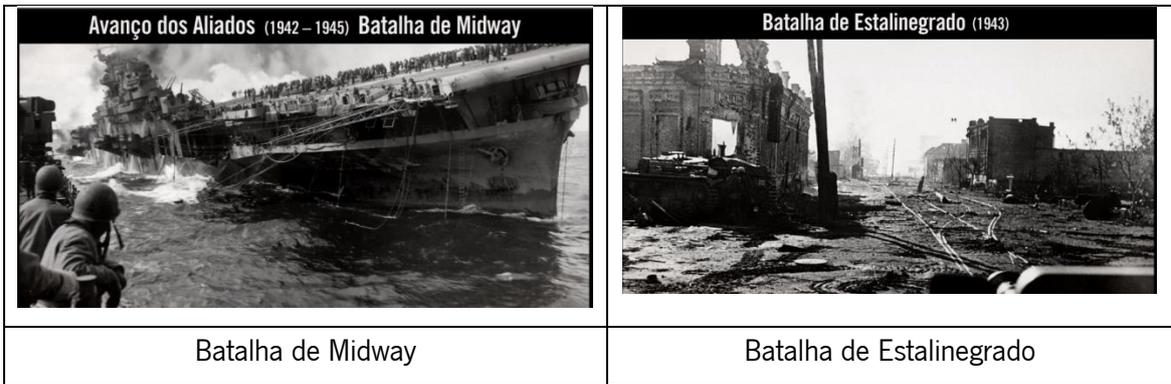
2.3. Com que nome ficou conhecida este rápido avanço de conquistas do Eixo? Justifica a tua resposta.

3. Com base no mapa, explica no que consistiu a Mundialização da Guerra.

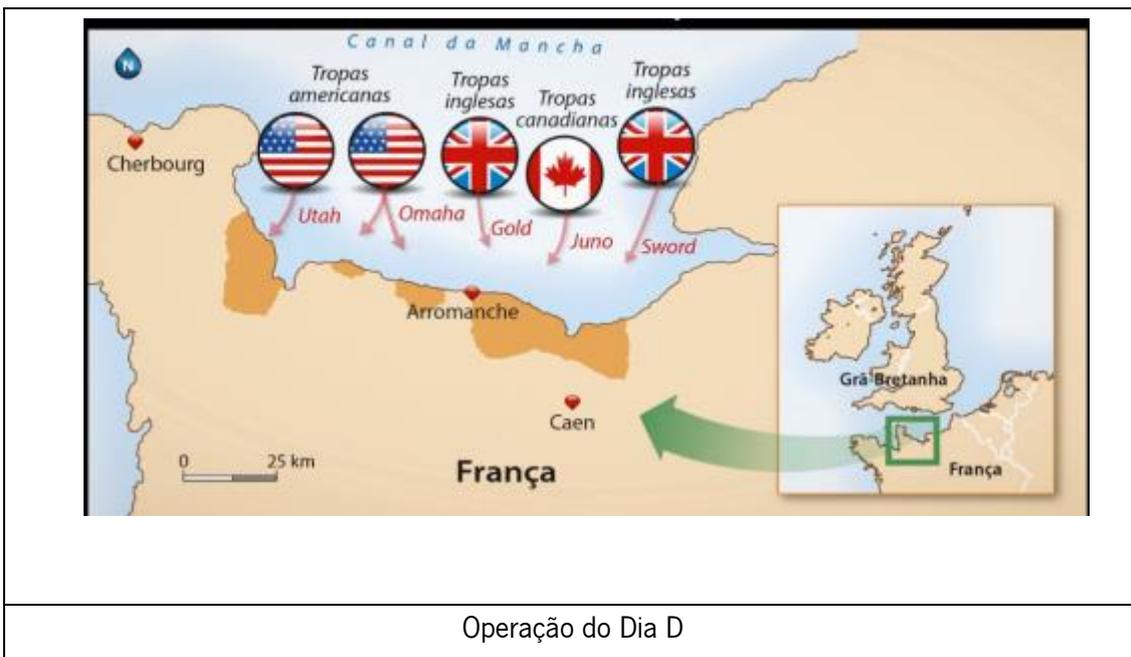


Ataque japonês a Pearl Harbor

4. Descreve os avanços dos aliados



5. A partir da visualização do documentário, explica em que é que consistiu o Dia D.



6. A partir da informação do documentário e dos documentos 1 e 2 explica as mudanças ocorridas no plano militar que terão contribuído para a vitória dos aliados e consequentemente para o fim da Guerra Mundial.

Documento 1	Documento 2
<p>Uma demonstração numa zona desabitada não seria vista pelo Japão como uma razão para se render. Havia o perigo do teste ser inútil. E, além disso, não tínhamos bombas para desperdiçar.</p>	<p>Nós pensamos que seríamos capazes de vencer os Americanos no seu primeiro ataque aéreo. Mas se eles fizessem um segundo ou terceiro ataque, primeiro as nossas reservas de comida iriam acabar, depois as nossas armas. Os Americanos poderiam ter vencido sem a bomba atómica.</p>

Entrevista a Henry Stimson, secretário do Ministério da Guerra americano, 1946	Entrevista com o secretário do Ministério da Guerra japonês, em 1963
--	--

7. Faz a correspondência dos acontecimentos da coluna A com os da coluna B.

COLUNA A				COLUNA B				
1. Dia D				<p>A. Guerra relâmpago</p> <p>B. Mundialização da guerra</p> <p>C. Vitória dos Aliados e Rendição das forças do Eixo.</p>				
2. Batalha de Inglaterra								
3. Ataque a Pearl Harbor								
4. Desembarque dos Aliados na Sicília								
5. Invasão da Polónia								
6. Lançamento da primeira bomba atómica								
7. Batalha de Estalinegrado								
8. Entrada dos EUA no conflito								
9. Alemanha controla quase toda a parte da Europa Ocidental.								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bom trabalho 😊 A professora, Bruna Ferreira

Anexo 4 – Ficha de trabalho – A mudança em História

Disciplina: História

Data: __/__/2019

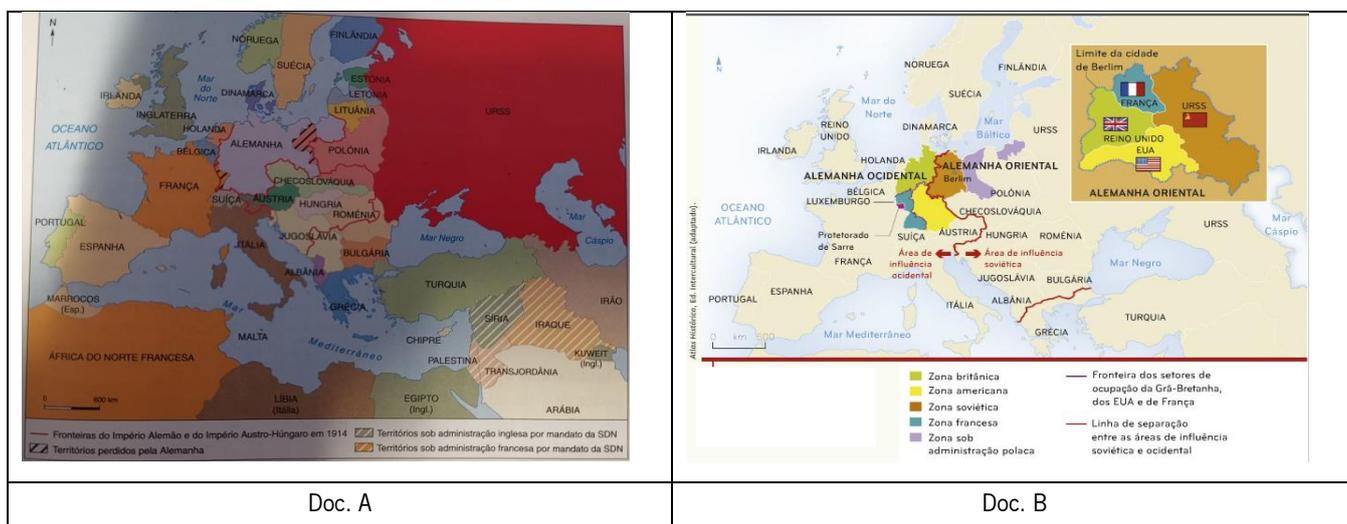
Nome: _____ Nº _____

9º ano, Turma 2

Ficha de trabalho – A mudança em História

A partir dos seguintes documentos e tendo por base os teus conhecimentos, responde às seguintes questões.

1. Observa os seguintes mapas.



1.1. Dá um título aos documento A e B .

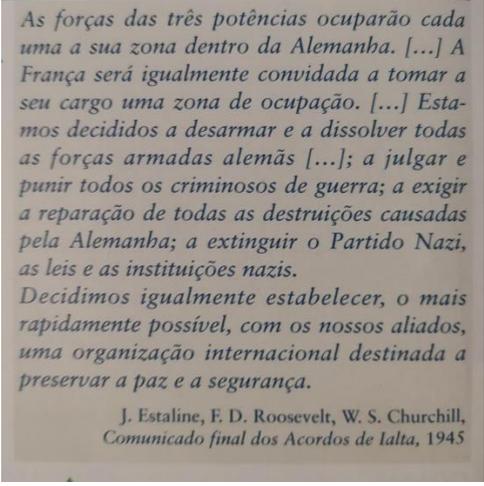
Documento A

Documento B

1.2. Quais as diferenças que identificas entre o documento A e o documento B? Como explicas essas alterações?

1.3. Quais as permanências que identificas entre o documento A e o documento B. Justifica a tua resposta.

2. Lê atentamente os seguintes documentos.

<p>Artigo 42.º – É proibido à Alemanha construir fortificações [...] ao longo de uma linha situada até 50 km do rio Reno.</p> <p>Artigo 43.º – É-lhe igualmente proibido [...] possuir ou mobilizar forças armadas.</p> <p>Artigo 119.º – A Alemanha renuncia, a favor das principais potências aliadas e associadas, a todos e quaisquer direitos sobre as suas colónias.</p> <p>Artigo 232.º – [...] A Alemanha compromete-se a pagar uma indemnização por todos os danos causados à população civil dos países aliados.</p> <p>Artigo 428.º – [...] Os territórios alemães situados a oeste do Reno serão ocupados pelas tropas aliadas por um período de 15 anos.</p>	 <p><i>As forças das três potências ocuparão cada uma a sua zona dentro da Alemanha. [...] A França será igualmente convidada a tomar a seu cargo uma zona de ocupação. [...] Estamos decididos a desarmar e a dissolver todas as forças armadas alemãs [...]; a julgar e punir todos os criminosos de guerra; a exigir a reparação de todas as destruições causadas pela Alemanha; a extinguir o Partido Nazi, as leis e as instituições nazis.</i></p> <p><i>Decidimos igualmente estabelecer, o mais rapidamente possível, com os nossos aliados, uma organização internacional destinada a preservar a paz e a segurança.</i></p> <p>J. Estaline, F. D. Roosevelt, W. S. Churchill, <i>Comunicado final dos Acordos de Ialta, 1945</i></p>
Doc. 1- Tratado de Versalhes	Doc. 2- Conferência de Ialta

2.1. No que consistiu o Tratado de Versalhes?

2.2. Quais as principais linhas da Conferências de Ialta?

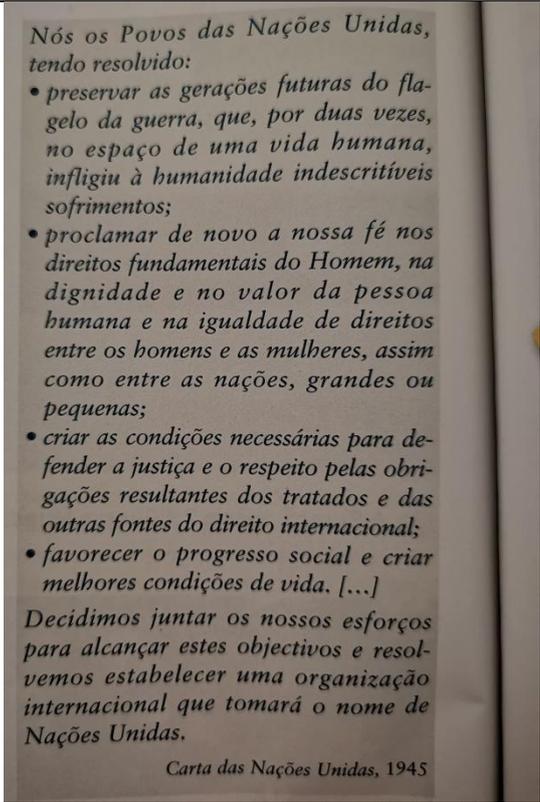
2.3. O que é que ambas as cartas defendem? Justifica a tua resposta.

2.4. Perante os documentos, existe uma alteração ou uma mudança das mentalidades? Justifica a tua resposta.

3. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos e coloca a respetiva data.

- ___ - Fim da II Guerra Mundial - _____
- ___ - Fundação da ONU - _____
- ___ - “Solução final” - _____
- ___ - Início da II Guerra Mundial - _____
- ___ - Mundialização do conflito - _____
- ___ - Conferência de Bretton Woods- _____

4. Lê atentamente os seguintes documentos.

<p>As Altas Partes contratantes, considerando que, para desenvolver a cooperação entre as nações, e para lhes garantir a paz e a segurança, importa aceitar certas obrigações de não recorrer à guerra, [...] adoptam o presente Pacto que institui a Sociedade das Nações:</p> <p>Art. 1.º - Os membros da Sociedade das Nações comprometem-se a respeitar e a manter, contra qualquer agressão exterior, a integridade territorial e a independência política perante todos os membros da Sociedade.[...]</p> <p>Art. 11.º - É expressamente declarado que toda a guerra ou ameaçada de guerra, quer afecte ou não os membros da Sociedade, interessa à Sociedade no seu conjunto, e que esta deve tomar as medidas adequadas para salvaguardar eficazmente a paz entre as nações.</p> <p>Art. 16.º - Se um país membro da Sociedade recorre à guerra, desrespeitando os seus compromissos, considera-se automaticamente que cometeu um acto de guerra contra todos os outros membros da Sociedade. Estes comprometem-se a cortar imediatamente todas as relações comerciais ou financeiras com o país agressor [...].</p> <p>Qualquer país membro que se torne culpado de violação dos seus compromissos pode ser excluído da sociedade.</p>	 <p><i>Nós os Povos das Nações Unidas, tendo resolvido:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• preservar as gerações futuras do flagelo da guerra, que, por duas vezes, no espaço de uma vida humana, infligiu à humanidade indescritíveis sofrimentos;• proclamar de novo a nossa fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre os homens e as mulheres, assim como entre as nações, grandes ou pequenas;• criar as condições necessárias para defender a justiça e o respeito pelas obrigações resultantes dos tratados e das outras fontes do direito internacional;• favorecer o progresso social e criar melhores condições de vida. [...] <p><i>Decidimos juntar os nossos esforços para alcançar estes objectivos e resolvemos estabelecer uma organização internacional que tomará o nome de Nações Unidas.</i></p> <p><i>Carta das Nações Unidas, 1945</i></p>
Doc. 1- Pacto da Sociedade das Nações Unidas	Doc. 2- Carta da ONU

4.1. Qual é o objetivo da Sociedade das Nações? Justifica a tua resposta.

4.2. Qual é a função da ONU? Justifica a tua resposta.

4.3. O que é que ambos os documentos têm em comum? E o que os diferencia? Justifica ambas as respostas.

4.4. Analisa as seguintes notícias.

<p>(...) Estabelecida em setembro de 2003, a Missão da ONU na Libéria (UNMIL) foi encarregada de auxiliar no desarmamento, desmobilização, reintegração e repatriação de todas as partes que estavam armadas. O processo foi iniciado em dezembro. Em 12 meses, cerca de 100 mil liberianos devolveram seus revólveres, munições, granadas de propulsão e outras armas. Em 3 de novembro de 2004, milícias em guerra na Libéria foram formalmente dissolvidas em uma cerimônia na sede da UNMIL, em Monróvia. Ao final de fevereiro de 2006, mais de 300 mil deslocados liberianos retornaram às suas casas. Após 15 anos de conflitos, em 2005, um grande número de pessoas participou das eleições, que contaram com a assistência da ONU, e elegeu Ellen Johnson-Sirleaf como Presidenta. (...)</p>	<p>O Ministério da Defesa russo indicou esta quinta-feira que os “capacetes azuis” das Nações Unidas voltaram a patrulhar a fronteira entre a Síria e a zona dos montes Golã ocupada por Israel pela primeira vez desde 2014. O coronel-general Sergei Rudskoy disse numa conferência de imprensa em Moscovo que os “capacetes azuis” da ONU, ajudados por forças russas, realizaram esta quinta-feira a sua primeira missão de patrulha na zona.</p> <p>O anúncio foi feito no mesmo dia em que o exército israelita disse ter matado sete “agentes terroristas armados” que entraram no país através dos montes Golã. (...) A missão dos “capacetes azuis” tinha sido interrompida devido à violência da guerra civil na Síria, desencadeada em 2011 e que já causou mais de 500.000 mortos.</p>
<p>Doc. 1- A ONU e o desarmamento (https://nacoesunidas.org/acao/desarmamento/)</p>	<p>Doc. 2- “Capacetes azuis” de volta aos montes Golã (https://observador.pt/2018/08/02/capacetes-azuis-de-volta-aos-montes-gola/), 2/8/2018.</p>

4.4.1. Será que na atualidade a ONU ainda mantém a mesma função e objetivos para os quais foi constituída? Justifica a tua resposta.

5. Observa com atenção os seguintes documentos.

<p>Mongúcia, cidade ilustre, foi saqueada e, na sua igreja, milhares de pessoas foram assassinadas. Igual sorte sofreram as cidades de Reims, Amiens, Arras (...). Muitas cidades foram despovoadas, pela espada ou pela fome.</p> <p>Doc. 1- S. Jerónimo, <i>Cartas</i>, Século IV-V (adaptado)</p>	<div data-bbox="933 1402 1369 1758" data-label="Image"> </div> <p>Doc. 2- A cidade de Varsóvia, destruída pelos bombardeamentos (Janeiro de 1945).</p>
--	--

	<p>Seis milhões de polacos morreram durante o conflito, dos quais mais de 95% eram civis. Durante seis anos, a Polónia pareceu um «matadouro mecanizado, cuja esteira rolante transportava constantemente os cadáveres de seres humanos assassinados», afirmou o escritor polco Czeslaw Milosz, Prémio Nobel da Literatura em 1930.</p> <p style="text-align: right;">Doc. 3-</p>
--	---

5.1. Após a leitura dos documentos, identifica o que têm em comum as fontes.

5.2. Após a leitura dos documentos, identifica as diferenças ao nível dos processos atendendo à época.

6. Relaciona os seguintes factos com a data e o lugar em que ocorreram colocando o número correto em cada quadrado:

1	Desembarque aliado
2	Hitler é nomeado Chanceler
3	Ataque japonês aos EUA
4	Pacto de não-agressão germano-soviético
5	Lançamento da primeira bomba atómica

	1939			Pearl Harbor
	1945			Hiroxima
	1933			Moscovo
	1944			Berlim
	1942			Normandia

Anexo 5 – Friso cronológico

1930	1935	1940	1945	1950	1955	1960
------	------	------	------	------	------	------

Anexo 6 – Ficha de metacognição

Ficha de Metacognição- autoavaliação das tarefas relacionadas com a mudança histórica

Nome:

____ N° ____ 9º2.

1. O objetivo das tarefas relacionadas com o conceito de mudança em histórica visou compreender que:

- a) a mudança significa que as coisas evoluem sempre para melhor
- b) a mudança significa que as coisas nunca mudam
- c) a mudança significa que esta pode ser para melhor, pior ou cíclica
- d) a mudança significa que as coisas mudam sempre para pior
- e) a mudança significa que as coisas geralmente se repetem

Justifica a tua opção.

2. De acordo com a sua ordem de importância, para a perceção do conceito de mudança em história, numera as atividades realizadas, de 1 a 5 (1-menos importante;5 -mais importante).

- a) Analisar fontes visuais
- b) Analisar esquemas e diagramas
- c) Analisar fontes documentais textuais
- d) Analisar mapas
- e) Completar uma linha do tempo/friso cronológico

2.1. Justifica a tua resposta.

1-	____
2-	____
3-	____
4-	____
5-	____

3. Indica o que mais gostaste destas aulas sobre a mudança em história.

4. Indica o que menos gostaste destas aulas sobre a mudança em história.

5. Tive dificuldades em realizar as tarefas propostas porque:

Não consegui compreender o que se pretendia em algumas das questões	
Não tinha conhecimentos históricos suficientes para responder às tarefas	
Não fui capaz de interpretar de forma correta as fontes e extrair informação para produzir evidências históricas	
Não fui capaz de relacionar ao mesmo tempo vários documentos e retirar ilações dos mesmos.	
Não consegui identificar as razões das mudanças que aconteceram	
Não consegui identificar as consequências das mudanças que aconteceram	

6. Das dificuldades que assinei pedi ajuda para

Pedi ajuda ao professor Pedi ajuda aos colegas Outros

7. A melhor maneira de trabalhar sobre a mudança histórica seria

Sozinho Em pares Em grupo Em grupo turma

8. Ordena cronologicamente, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos (de 1 a 10). Caso tenhas conhecimento da data, podes colocar

- ___ Guerra Fria
- ___ Rendição da Alemanha
- ___ Hitler invadiu a URSS
- ___ Fim da II Guerra Mundial
- ___ Queda de Mussolini
- ___ Início da II Guerra Mundial
- ___ Entrada dos EUA na guerra
- ___ Fundação da ONU
- ___ Bomba Atômica sob o Japão
- ___ Ataque japonês a Pearl Harbor

9. Consideras que a construção da linha de tempo/friso cronológico ao longo do projeto te ajudou a compreender melhor a sequência dos acontecimentos abordados nas aulas?

9.1. Justifica a resposta à questão anterior.

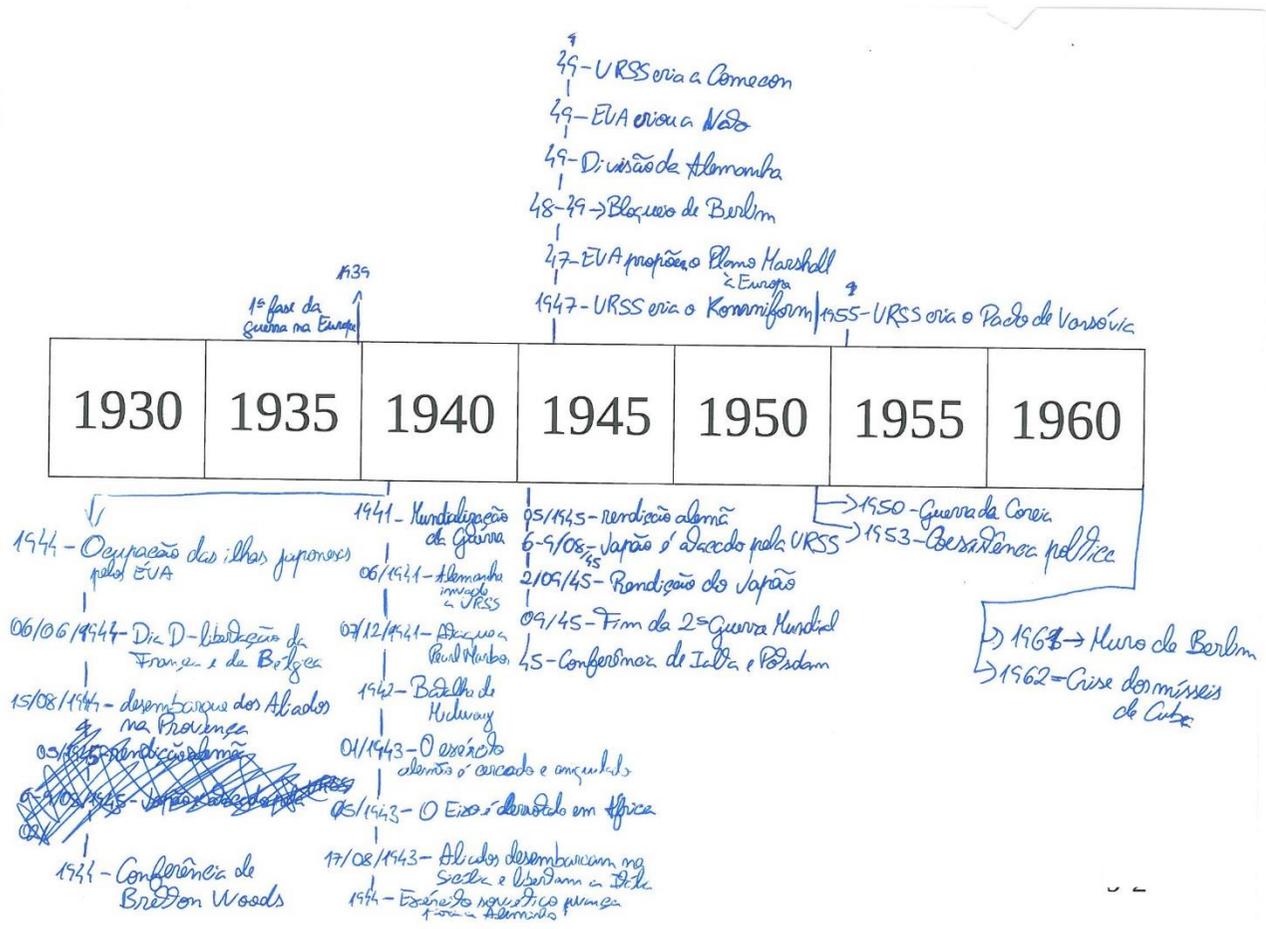
10. Ao realizar as tarefas da ficha relacionada com a mudança

	Muito	Pouco	Nada
Concentrei-me na sua realização			
Empenhei-me na sua realização			

	Sim	Não
Gostava que tarefas deste género se repetissem em mais aulas		
Gostava que tarefas relacionadas com a mudança fossem mais aprofundadas		

Obrigado pela colaboração! ☺

Anexo 7 - Friso cronológico realizado por o aluno a2



Anexo 8 - Friso cronológico realizado por o aluno a19

