

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário

Rodolfo Gonçalves da Cunha

M

2022



Rodolfo Gonçalves da Cunha

O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Rodolfo Gonçalves da Cunha

O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	3
Resumo.....	1
Abstract	2
Índice de Figuras	3
Índice de Quadros	6
Introdução.....	7
1.Enquadramento teórico.....	14
1.1. Pensamento histórico: em busca de um entendimento	15
1.1.1. Contributos académicos para a definição de “pensamento histórico”	16
1.1.2. Uma proposta de pensamento histórico	23
1.2. Compreender conceitos de pensamento histórico e The Big Six	24
1.2.1. Conhecimento Histórico em sala de aula	24
1.2.2. The Big Six: historical thinking concepts.....	26
1.3. Pensamento histórico num modelo holístico de educação histórica	30
1.3.1. Conceitos para educação histórica	30
1.3.2. Um modelo de educação histórica	35
1.4. Escola, vida, pensamento histórico e orientação	39
1.4.1. Pensamento histórico e uma pedagogia empática	42
1.4.2. Pensamento histórico e a orientação do indivíduo	45
1.5. Uma última reflexão	61
2.Enquadramento de Aplicação	62
2.1. Currículo e pensar historicamente	62
2.1.1. Competências	63
2.1.2. Valores e/ou princípios.....	67
2.1.3. Implicações operacionais.....	69
2.1.4. Avaliação externa: concordância ou contradição?	73
2.2. Enquadramento da PES	80
2.2.1. A escola	80
2.2.2. Turmas	82
2.2.3. Limitações ao estudo	84

3.As intervenções	87
3.1. Introdução ao estudo empírico	87
3.1.1. Questões de partida	88
3.1.2. O plano <i>versus</i> aplicação	89
3.1.3. Modelo de análise	90
3.1.4. Subjetividade, maleabilidade e expectativas.....	92
3.2. Intervenção 1 — Uma Mensagem Imperial	94
3.2.1. «Uma Mensagem Imperial»: análise dos trabalhos	96
3.2.2. «Uma Mensagem Imperial»: balanço dos trabalhos.....	100
3.2.3. «Uma Mensagem Imperial»: Reflexão sobre intervenção	106
3.3. Intervenção 2 — Escalar para desacelerar	107
3.3.1. «Escalar para desacelerar»: Análise dos trabalhos	109
3.3.2. «Escalar para desacelerar»: balanço dos trabalhos	114
3.3.3. Reflexão sobre a intervenção	121
3.4. Intervenção 3 — Descolonização: passado e presente	122
3.4.1. «Descolonização: passado e presente»: análise dos trabalhos.....	124
3.4.2. «Descolonização: passado e presente»: balanço dos trabalhos	131
3.4.3. «Descolonização: passado e presente»: reflexão sobre intervenção	136
3.5. Intervenção 4 — Revolução portuguesa: efeitos e relevância.....	137
3.5.1. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: análise dos trabalhos.....	140
3.5.2. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: balanço dos trabalhos	145
3.5.3. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: reflexão sobre intervenção	152
Conclusões	153
Regresso às questões de partida	153
Considerações finais.....	161
Fontes institucionais	165
Referências Bibliográficas	166
Referências Hemerográficas	170
Referências Eletrónicas	171
Anexos.....	172
Apêndices	301

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Póvoa de Varzim, 2022

Rodolfo Gonçalves da Cunha

*One day you finally knew
what you had to do, and began,
though the voices around you
kept shouting
their bad advice —
though the whole house
began to tremble
and you felt the old tug
at your ankles.
“Mend my life!”
each voice cried.
But you didn’t stop.
You knew what you had to do,
though the wind pried
with its stiff fingers
At the very foundations —
though their melancholy
was terrible.
It was already late
enough, and a wild night,
and the road full of fallen
branches and stones.
But little by little,
as you left their voices behind,
the stars began to burn
through the sheets of clouds,
and there was a new voice,
which you slowly
recognized as your own,
that kept you company
as you strode deeper and deeper
into the world,
determined to do
the only thing you could do —
determined to save
the only life you could save.*

Mary Oliver — The Journey

Resumo

A despeito de um consenso amplo no seio académico quanto ao valor do conceito de pensamento histórico na esfera da didática da História, as noções e entendimentos quanto ao mesmo são frequentemente apresentados de forma dispersa e parcial. Este trabalho procura clarificar o que é pensar historicamente e que papel desempenha esse exercício cognitivo. Posteriormente, contextualizam-se estas clarificações num modelo holístico de educação histórica.

Apesar do consenso académico quanto à atribuição de um papel central ao pensamento histórico no âmbito da disciplina de História, é notório um entrincheiramento de modelos de *educação bancária* nas salas de aula desta disciplina. Neste sentido, este trabalho pretende identificar e clarificar consonâncias entre legislação, normatividade curricular e uma prática pedagógico-didática centrada no pensamento histórico.

A última parte deste trabalho respeita a um estudo empírico vinculado a uma prática de ensino supervisionada. O estudo procura aferir o valor das opções pedagógico-didáticas centradas no pensamento histórico, ilustrando-as enquanto motor de um modelo holístico de educação histórica. Procura-se aferir, também, o potencial desta *práxis* como conciliadora de disposições modernas da didática da História e normatividade curricular.

Palavras-chave: pensamento histórico; educação histórica; currículo de História; The Big Six

Abstract

Notwithstanding a broad consensus in academia regarding the value of historical thinking in the sphere of history didactics, crucial notions and understandings regarding this subject are often presented in a dispersed and partial manner. This work seeks to clarify what it is to think historically and its purpose as a cognitive exercise, contextualizing these clarifications in a holistic model of historical education.

Despite the aforementioned academic consensus regarding the attribution of a central role to historical thinking in the discipline of History, an entrenchment of banking models of education persists in this subject's classrooms. Building upon that notion, this work will attempt to identify and clarify consonances between legislation, curriculum and a pedagogical and didactical practice centered on historical thinking.

The last part of this work pertains to an empirical study that is associated with a supervised teaching practice. The study aims to gauge the value of a pedagogical and didactical practice centered on historical thinking, illuminating its role as an engine to a holistic model of history education. This analysis will also look into the potential of this practice as a conciliator between modern History didactics and the national curriculum.

Key-words: historical thinking; historical education; History curriculum; The Big Six

Índice de Figuras

FIGURA 1 — MODELO DE COGNIÇÃO HISTÓRICA	24
FIGURA 2 — UM MODELO HOLÍSTICO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA	37
FIGURA 3 — DIMENSÕES DE ORGANIZAÇÃO DO DOMÍNIO DA LEITURA (PISA)	79
FIGURA 4 — CHAVE DE LEGENDA DOS CARTÕES DE DESEMPENHO	92
FIGURA 5 — O DESEMPENHO DE ALPHA EM «UMA MENSAGEM IMPERIAL»	96
FIGURA 6 — O DESEMPENHO DE BETA EM «UMA MENSAGEM IMPERIAL»	97
FIGURA 7 — O DESEMPENHO DE GAMMA EM «UMA MENSAGEM IMPERIAL».....	98
FIGURA 8 — O DESEMPENHO DE DELTA EM «UMA MENSAGEM IMPERIAL».....	99
FIGURA 9 — «UMA MENSAGEM IMPERIAL»: APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PRIMEIRA ORDEM E APROXIMAÇÕES A «COMPREENSÃO PODEROSA» DE «PERSPETIVAS HISTÓRICAS»	100
FIGURA 10 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: APROXIMAÇÕES A IDEIAS ORIENTADORAS DE «PERSPETIVAS HISTÓRICAS» E HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA.	101
FIGURA 11 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: IDEIAS ORIENTADORAS OMISSAS EM «PERSPETIVAS HISTÓRICAS»	102
FIGURA 12 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÃO LIMITADA EM «PERSPETIVAS HISTÓRICAS»	102
FIGURA 13 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «PERSPETIVAS HISTÓRICAS» E DEMONSTRAÇÕES DE COMPETÊNCIAS.....	103
FIGURA 14 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «PERSPETIVAS HISTÓRICAS», EMERGÊNCIA DE VALORES DO PASEO E DOMÍNIOS DO ENEC.....	104
FIGURA 15 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: RECOMENDAÇÕES AO IMPERADOR.	105
FIGURA 16 — UMA MENSAGEM IMPERIAL: VALORES E DOMÍNIOS EMERGENTES	105
FIGURA 17 — «ÊSCALAR PARA DESACELERAR» : O DESEMPENHO DE ÉPSILON.....	110
FIGURA 18 — «ÊSCALAR PARA DESACELERAR»: O DESEMPENHO DE ZETA.....	111
FIGURA 19 — «ÊSCALAR PARA DESACELERAR»: O DESEMPENHO DE THETA	112
FIGURA 20 — «ÊSCALAR PARA DESACELERAR» : O DESEMPENHO DE KAPPA.....	113
FIGURA 21 — «ÊSCALAR PARA DESACELERAR»: O DESEMPENHO DE LAMBDA	113
FIGURA 22 — ÊSCALAR PARA DESACELERAR: APROXIMAÇÕES ÀS IDEIAS ORIENTADORAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA».....	114

FIGURA 23 — ESCALAR PARA DESACELERAR: IDEIAS ORIENTADORAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA» E COMPREENSÃO PODEROSA COM EXECUÇÃO DÉBIL	115
FIGURA 24 — ESCALAR PARA DESACELERAR: OMISSÃO DE APROXIMAÇÃO ÀS IDEIAS ORIENTADORAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA».....	116
FIGURA 25 — ESCALAR PARA DESACELERAR: OMISSÃO E APROXIMAÇÃO À COMPREENSÃO PODEROSA DAS IDEIAS ORIENTADORAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA» EM RELAÇÃO COM HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA.	116
FIGURA 26 — «ESCALAR PARA DESACELERAR»: APROXIMAÇÕES À COMPREENSÃO PODEROSA COM EXECUÇÃO DÉBIL, CONHECIMENTOS DE PRIMEIRA ORDEM E LITERACIA HISTÓRICA.....	117
FIGURA 27 — «ESCALAR PARA DESACELERAR»: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA» E DEMONSTRAÇÕES DE COMPETÊNCIAS.	118
FIGURA 28 — APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «A DIMENSÃO ÉTICA», VALORES DO PASEO E DOMÍNIOS DO ENEC.	118
FIGURA 29 — ESCALAR PARA DESACELERAR: VALORES E DOMÍNIOS EMERGENTES.....	119
FIGURA 30 — ESCALAR PARA DESACELERAR: OS JUÍZOS ÉTICOS.	120
FIGURA 31 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: O DESEMPENHO DO GRUPO IKL.....	125
FIGURA 32 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: O DESEMPENHO DE ETA	126
FIGURA 33 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: O DESEMPENHO DE MU	127
FIGURA 34 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: O DESEMPENHO DE ZETA.....	128
FIGURA 35 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: O DESEMPENHO DE THETA	130
FIGURA 36 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PRIMEIRA ORDEM E APROXIMAÇÕES ÀS IDEIAS ORIENTADORAS DE “CONTINUIDADE E MUDANÇA”.	131
FIGURAS 37 A E B — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: IDEIAS ORIENTADORAS OMISSAS E APROXIMAÇÕES A COMPREENSÃO PODEROSA COM EXECUÇÃO DÉBIL EM «CONTINUIDADE E MUDANÇA».	132
FIGURA 38 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: OMISSÕES E APROXIMAÇÕES À COMPREENSÃO PODEROSA EM RELAÇÃO COM HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA	132
FIGURA 39 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: APROXIMAÇÕES À COMPREENSÃO PODEROSA COM EXECUÇÃO DÉBIL, CONHECIMENTOS DE PRIMEIRA ORDEM E HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA.....	133
FIGURA 40 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «CONTINUIDADE E MUDANÇA» E DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	134
FIGURA 41 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «CONTINUIDADE E MUDANÇA» E EMERGÊNCIA DE VALORES DO PASEO E DOMÍNIOS DO ENEC.....	135

FIGURA 42 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: AVALIAÇÃO NO TEMPO LONGO	135
FIGURA 43 — «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»: VALORES E DOMÍNIOS EMERGENTES	136
FIGURA 44 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE KL.....	140
FIGURA 45 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE EM	141
FIGURA 46 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE ZETA	142
FIGURA 47 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE EPSILON.....	143
FIGURA 48 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE IOTA.....	144
FIGURA 49 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: O DESEMPENHO DE THETA	145
FIGURA 50 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA, APROXIMAÇÕES ÀS IDEIAS ORIENTADORAS DE «CAUSA E EFEITO» E CONHECIMENTO DE PRIMEIRA ORDEM	146
FIGURA 51 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: HABILIDADES DE LITERACIA HISTÓRICA, APROXIMAÇÕES ÀS ORIENTADORAS DE «RELEVÂNCIA HISTÓRICA» E CONHECIMENTO DE PRIMEIRA ORDEM	147
FIGURAS 52.A E 53.B — IDEIAS ORIENTADORAS OMISSAS E APROXIMAÇÕES A COMPREENSÃO LIMITADA EM «CAUSA E EFEITO» E «RELEVÂNCIA HISTÓRICA»	148
FIGURA 54 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «CAUSA E EFEITO», «RELEVÂNCIA HISTÓRICA» E DEMONSTRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS. .	149
FIGURA 55 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: APROXIMAÇÕES A COMPREENSÕES PODEROSAS DE «CAUSA E EFEITO», «RELEVÂNCIA HISTÓRICA» E EMERGÊNCIA DE VALORES DO PASEO E DOMÍNIOS DO ENEC	150
FIGURA 56 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: ATRIBUIÇÕES DE INTENCIONALIDADE...	151
FIGURA 57 — «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»: AVALIAÇÕES DE «NÃO- INTENCIONALIDADE» E/OU «INESPERADO»	151
FIGURA 58 — O PERCURSO DE LAMBDA: PENSAMENTO HISTÓRICO E COMPETÊNCIAS	156
FIGURA 59 — PENSAMENTO HISTÓRICO, VALORES DO PASEO E DOMÍNIOS DO ENEC AO LONGO DAS INTERVENÇÕES.	157
FIGURA 60 — APRENDIZAGENS HISTÓRICAS E LITERACIA HISTÓRICA	160

Índice de Quadros

QUADRO 1 – LITERACIA HISTÓRICA E O CONCEITO «EVIDÊNCIA».....	33
QUADRO 2 - COMPETÊNCIAS EM HISTÓRIA A E <i>THE BIG SIX</i>	66
QUADRO 3 – PASEO E PENSAMENTO HISTÓRICO.....	70
QUADRO 4 — IAVE E EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	74
QUADRO 5 — PES: DISCIPLINAS, ANOS, TURMAS E ALUNOS.	83
QUADRO 6 — OS PSEUDÓNIMOS ATRIBUÍDOS AOS ALUNOS QUE PARTICIPAM NAS INTERVENÇÕES	87
QUADRO 7 — GRUPOS DE TRABALHO EM «DESCOLONIZAÇÃO: PASSADO E PRESENTE»	124
QUADRO 8 — GRUPOS DE TRABALHO/DIÁLOGO EM «REVOLUÇÃO PORTUGUESA: EFEITOS E RELEVÂNCIA»...	139

Introdução

No ano de 2013, Errol Morris lançou *The Unkown Known*, um filme documental que retrata a carreira política de Donald Rumsfeld. Esta exploração ocorre com base num conjunto de entrevistas concedidas ao cineasta pelo antigo Secretário da Defesa de George W. Bush e é um retrato que se afigura fascinante. É raro termos acesso às reflexões francas e translúcidas de um contemporâneo que, em nome da nossa segurança, construiu um legado tenebroso de destruição humana, material e social.

Nesse retrato, Rumsfeld reitera um modelo de reflexão que aplicou de forma consistente ao longo da sua carreira. Explica-nos que existem os *known knowns* (aquilo que sabemos que sabemos), os *known unknowns* (aquilo que sabemos que não sabemos) e os *unknown unknowns* (aquilo que não sabemos que não sabemos). Este modo de refletir sobre o conhecimento não será, seguramente, o pináculo da epistemologia. Contudo, sempre me pareceu útil e pragmático — uma combinação que sempre prezei — e, dado que nunca fui particularmente adepto do *ad hominem*, procuro aplicá-lo de vez em quando. Deste modo, servir-me-ei dele neste passo introdutório.

Esta dissertação dedica-se à investigação do conjunto de princípios, implicações e efeitos respeitante à docência da disciplina de História A no âmbito de um ecossistema pedagógico-didático centrado em conceitos de pensamento histórico.

Num primeiro corte, este trabalho parte de uma plataforma consensual entre aqueles que se interessam pela didática da História. Podemos entender essa plataforma como o domínio dos *known knowns*. Inteiremo-nos desse lugar comum.

Conhecemos o percurso científico que conduziu aos modelos e entendimentos atuais acerca do conceito de pensamento histórico. Na Inglaterra, a ênfase sobre a utilização das fontes primárias para explorar conceitos de segunda ordem como “causa e efeito”, “continuidade e mudança” ou “semelhança e diferença” remonta à década de 1970 (Seixas, 2017). A partir do mesmo período, na Alemanha, a didática da História vincula-se ao conceito de “consciência histórica”. Neste modelo, a cognição histórica é desenvolvida com o intuito de construir uma orientação face ao mundo temporal

(Seixas, 2017). Mais tarde, o trabalho de Wineburg nos Estados Unidos aponta para um pensamento histórico vinculado à heurística da historiografia (Wineburg, 2001). O seu projeto coincide com uma crescente demanda por iniciativas educacionais orientadas para o desenvolvimento de literacias, acabando por ser adotado em distritos escolares significativos, como Los Angeles, São Francisco e Baltimore (Seixas, 2017). Num passado recente, o movimento mais significativo neste domínio surge em 2006, no Canadá. O *Historical Thinking Project* almejava a promoção de uma literacia histórica crítica para o séc. XXI, sendo que o seu contributo didático assentou na estipulação e regulação gradual de seis ideias de segunda ordem e respetivos critérios operacionais (Seixas & Morton, 2013).

Sabemos que o confronto entre o percurso efetuado pela didática da História e as ininterruptas mutações no que respeita às exigências do mundo contemporâneo conduziram a reavaliações quanto à abordagem disciplinar em sala de aula. Deverá a prática escolar consistir numa “história-memória”, conducente à apropriação de um legado cultural e nacional? Deverá a disciplina orientar-se para o questionamento crítico de um passado coletivo? Pierre Nora sublinha o mar de distância entre estas duas formas de encarar a História: “Memory is absolute, while history is always relative” (Nora *apud* Lévesque, 2008, p. 6).

A sala de aula que habita a esfera de uma memória absoluta, por vezes identificada como a aula tradicional de História (Nokes, 2013), depende de uma educação mimética. Neste molde educativo, o professor demonstra um desempenho desejável e, posteriormente, o aluno replica-o num momento de avaliação (Gardner, 2011). A opção pela via do questionamento crítico de uma História que se entende relativa, intimamente ligada à educação problematizante (Freire, 2014), caminha passo a passo com o pensamento histórico e seus conceitos de segunda ordem. Neste modelo, entende-se o pensamento histórico como condição *sine qua non* para a construção do conhecimento histórico. Este conhecimento deverá ser produto de uma postura criteriosa e epistemológica (VanSledright, 2010b).

Sabemos, também, que os documentos curriculares que respeitam à disciplina de História A vêm a aproximar a disciplina desta via epistemológica, no sentido de oferecer

aos alunos as ferramentas necessárias para corresponder aos desafios atuais da vida em sociedade. As Aprendizagens Essenciais de História A definem como objeto disciplinar “o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, [...] promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva” (DGE, 2022, p.1). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estipula como fundamentais o desenvolvimento de valores, competências e literacias. Só esta conceção de Escola poderá “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins, 2017, p. 7).

Neste sentido, é importante lembrar as virtudes da aprendizagem científica da História: a promoção de competências de tratamento de informação, a metacognição (aprender a aprender) e a compreensão aprofundada da ação dos homens nas sociedades passadas e contemporâneas (Correia, 2017). Esta aprendizagem científica dependerá do pensamento histórico que, por sua vez, será conducente a uma cidadania ativa. O aluno que pensa a história mobiliza os conhecimentos de história e o domínio de História enquanto *práxis* para um engajamento eficiente com a sociedade democrática (Lévesque, 2008).

Num plano distinto, também sabemos que a relação dos jovens com a Escola é atribulada; ou melhor, os adolescentes portugueses não concebem a sua escola como uma fonte de bem-estar (Matos, 2020). Este facto é particularmente preocupante à luz da relação entre grau de escolaridade e indicadores socioeconómicos como empregabilidade, rendimentos mensais líquidos, estabilidade dos vínculos contratuais e sentimentos de satisfação e realização pessoal no domínio laboral (Laura & Alex, 2021). Acresce, ainda, uma relação entre estatuto socioeconómico e desempenho em provas de literacia do PISA (Lourenço, 2018). Estas evidências obrigam-nos a reconsiderar as variáveis pedagógico-didáticas da nossa sala de aula, no sentido de diminuir fenómenos de apatia, resistência e complacência. Sabemos, com segurança, que as nossas opções enquanto professores têm repercussões na vida e no tecido social.

Os dois primeiros capítulos desta dissertação tratam este aglomerado de percursos, opções e necessidades — os *known knowns*. Com efeito, o primeiro capítulo consiste num enquadramento teórico que procura definir pensamento histórico e os seus

conceitos, atribuindo-lhes ainda lugar e finalidade numa conceção holística de educação histórica. Por fim, procuro aclarar o potencial de uma prática pedagógico-didática com o pensamento histórico ao leme, concebendo-a como um molde de ensino-aprendizagem que articula vida, escola e capacidades de orientação histórica.

O segundo capítulo destina-se a enquadrar a aplicação didática vinculada a este relato no quadro curricular nacional. Construído um entendimento minucioso das implicações disciplinares e pedagógicas do pensamento histórico, é realizado um diálogo horizontal com a normatividade curricular. Será objeto deste momento a validação da prática pedagógico-didática construída no primeiro capítulo, por intermédio da análise das prerrogativas que determinam e influenciam o espaço docente. Este capítulo serve também o propósito de descrever os moldes em que ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada associada a este trabalho.

Os alicerces desta plataforma em que assentam os dois primeiros capítulos traduzem-se num leque diverso de referenciais. No plano didático, alguns dos principais contributos são de Peter Seixas e Tom Morton (2013, 2017), Jeffery Nokes (2013), Jörn Rüsen (2004, 2007, 2013), VanSledright (2010a, 2010b) e Lévesque (2008). No domínio institucional, analisamos documentos como *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, 2017) e *Aprendizagens Essenciais* de História A (DGE, 2022). Os argumentos são ainda sustentados em diplomas legais, como o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 41/2018, de 6 de julho).

Num segundo corte, este trabalho opera no domínio dos *known unknowns*. A despeito da ampla consonância ilustrada nos primeiros capítulos deste trabalho — entre académicos e académicos, académicos e currículo — o professor de História esbarra frequentemente em dúvidas complicadas, mesmo quando dispõe de um conhecimento apurado daquela plataforma. Rumamos, portanto, do plano conceptual para o quotidiano.

Como levo os meus alunos a pensar historicamente? De que forma poderia vislumbrar efeitos sinérgicos entre as várias componentes de um modelo holístico de educação histórica? Quando estou numa escola onde me dizem que nada disto importa

e que não é possível ou desejável trabalhar deste modo, como posso produzir instrumentos de análise, monitorização e *feedback* que sustentem as minhas opções pedagógico-didáticas? Será esse esforço de monitorização e regulação demonstrador de uma consonância entre didática e normatividade curricular? O terceiro e último capítulo desta dissertação dedica-se ao estudo empírico vinculado à Prática de Ensino Supervisionada. O seu intuito será ir ao encontro destas preocupações que emergem no quotidiano do professor de História: aquilo que “sabe que não sabe”.

Assim, a partir da aplicação da estrutura operacional “The Big Six” (Seixas & Morton, 2013), analisam-se textos produzidos por alunos de duas turmas de História A (uma do 10.º ano de escolaridade, outra do 12.º ano). A partir de raciocínios indutivos, pretende-se oferecer respostas a oito questões de partida. Estas questões não respeitam apenas ao grau de sucesso com que os alunos se aproximaram da execução esclarecida das técnicas inerentes aos conceitos de pensamento histórico. O objetivo será relacionar a execução dessas técnicas com demonstrações de variada ordem:

- Apropriações reguladas de conhecimento substantivo de primeira ordem.
- Execução produtiva de habilidades de literacia histórica.
- Aproximação aos valores e componentes de educação para a cidadania determinados nos documentos curriculares.
- Capacidades de aprendizagem histórica, nomeadamente, gerar e interpretar experiências históricas.
- Mutações de consciência histórica.

A diversidade de variáveis na exploração empírica almeja a produção de resultados que permitam ilustrar dois eixos fundamentais. Em primeiro lugar, procura-se aferir o potencial do pensamento histórico enquanto motor de uma conceção holística de educação histórica. Neste âmbito, será determinante compreender efeitos sinérgicos entre capacidades, técnicas, competências e valores. Em segundo lugar, a natureza horizontal do instrumento de análise será a chave para compreender o potencial do trabalho em volta dos conceitos de pensamento histórico como fator de aproximação entre a didática da História ao enquadramento curricular de História A.

Regressando à abordagem “Rumsfeldiana”, será esta a substância da finalidade deste trabalho: responder àquelas questões que serão a chave para a construção e sistematização de uma prática alinhada com aquilo que sabemos que sabemos. Creio ser fundamental sublinhar que, para o professor de História, o domínio dos princípios teóricos não pressupõe a ausência das questões que respeitam ao quotidiano docente — os *known unknowns*. O investimento empregue neste trabalho pretende sugerir, com humildade, algumas pistas que possam contribuir para transformar essas dúvidas em *known knowns*.

Devo confessar que esta tarefa se desenrolou num esforço paradoxal. Por um lado, as partes individuais que compõe o fio condutor deste relatório são extremamente simples e circunscritas. Por outro, a abrangência desta proposta revelou-se frequentemente avassaladora. Talvez este seja um espelho da exigência que constitui o trabalho do professor de História quando prescinde da reprodução de práticas infrutíferas. Um ofício simples e avassalador, todos os dias.

Por fim, terá notado o leitor, certamente, que exploramos a relação desta dissertação com os *known knowns* e os *known unknowns*. Contudo, os *unknown unknowns* ficaram à margem desta equação. Isto acontece porque o exercício académico é menos propício a voos de imaginação ou proposições infundadas. Ademais, esta é uma componente de indução que parece resultar em eventos catastróficos no oriente médio, pelo que procuro afastar-me desse modo de operar.

1. Enquadramento teórico

A Prática de Ensino Supervisionada a que respeita o presente relatório traçava como meta fundamental o desenvolvimento de uma prática centrada sobre o aluno. As intervenções didáticas a planificar seriam pautadas pela diversidade de tipologias de fontes e exercícios cognitivos que ascendessem aos degraus superiores da taxonomia de Bloom. No coração desta proposta estaria o pensamento histórico e seus conceitos, procurando que os alunos aprendessem a fazer História e, ao mesmo tempo, perceber de que forma e com que grau de sucesso cumprem essa empreitada. Seria particularmente interessante compreender as especificidades do trabalho produzido em volta de conceitos de pensamento histórico distintos como “Continuidade e Mudança» ou “A Dimensão Ética”. Neste sentido, a estrutura operacional selecionada para guiar este trabalho foi *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, contributo de Peter Seixas e Tom Morton (2013).

No enquadramento teórico desta proposta, procuro responder a um conjunto de questões que almejam servir de apoio a este texto. Por outro lado, creio que solicitam questões incontornáveis ao docente que ambicione construir um domínio das disposições modernas da didática da História. São elas as seguintes:

1. O que é o pensamento histórico?
2. Como se configura a relação entre pensamento histórico, conceitos de pensamento histórico e conhecimento histórico em sala de aula?
3. De que forma é que “The Big Six” permite operacionalizar o pensamento histórico em sala de aula?
4. Qual é o papel desempenhado pelo pensamento histórico num modelo holístico de educação histórica?
5. De que forma é que a escolha por uma prática em volta do pensamento histórico contribui para o desenvolvimento das habilidades de orientação do aluno no presente?

1.1. Pensamento histórico: em busca de um entendimento

Dado que este trabalho trata conceitos de pensamento histórico, parece-me fundamental começar por se procurar uma definição para pensamento histórico. Este preâmbulo à exposição talvez pareça oco — afinal de contas, qual relatório de estágio não parte de um enquadramento deste género? — mas a curta experiência impele-me a uma cautela especial, quer por constatar uma inclinação para a presunção de um conhecimento tácito, quer por constatar com alguma frequência a utilização deste conceito como intercambiável com outros de universos próximos. No sentido de ilustrar o problema que temos em mãos, acompanhe-me nesta reflexão.

Imaginemos que irrompemos por uma sala de aula do primeiro ano de uma licenciatura de História e colocamos a cada um dos estudantes a seguinte questão: o que é pensar historicamente?

Este exercício produziria respostas consensuais? Seria possível compor uma definição clara e sucinta a partir desses contributos? Se os estudantes fossem do terceiro ano, quão diferentes seriam as suas explicações? Quão severa seria a metamorfose dessa definição se expandíssemos o nosso inquérito a mestrandos, doutorandos e professores universitários? O que diriam os alunos e professores de História nas nossas escolas? Qual seria a resposta de um estudante de Relações Internacionais?

Incorrendo no luxo de um achismo, creio que nos arriscávamos a todas as possibilidades. É verosímil que alguns destes perfis produzissem visões simplistas ou erradas. Outros confrontar-nos-iam com definições excessivamente polifacetadas, levando-nos de volta ao ponto de partida. Por fim, algumas das respostas talvez nos parecessem bastante razoáveis ou acertadas. Quanto a estas suposições não podemos ter certezas (não fossem suposições), mas se considerarmos verosímil esta confusão no seio da academia, e daqueles que nela estudam, é também nela que nos apoiaremos para procurar a construção de um entendimento. Não é necessário que seja absoluto; precisamos apenas que guie este trabalho e ajude quem nele procurar respostas.

1.1.1. Contributos académicos para a definição de “pensamento histórico”

“Any attempt at defining historical thinking thus presents a difficulty: there is no single, agreed-upon definition” (Metzger & Harris, 2018, p.119) — este é o ponto de partida da nossa reflexão. À falta de convergência no mundo académico, acresce um problema de sobreposição de conceitos: compreensão histórica, pensamento histórico e literacia histórica são por vezes entendidos como sendo a mesma coisa (Metzger & Harris, 2018). Desta falta de clareza emerge uma preocupação: poderá o pensamento histórico cair no precipício do jargão educacional, acabando como uma metáfora para um crescente número de atividades executadas em salas de aulas de ciências sociais (VanSledright, 2010a)? Se quisermos evitar esse rumo, é imperativo clarificar o conceito. Como poderíamos defender seja o que for no âmbito da relação ensino-aprendizagem sem o fazer? Definir é também escolher (ou filtrar), e essas escolhas poderão ser mais ou menos consensuais, mas serão necessárias.

Parece-me que o melhor ponto de partida é a tese de Samuel Wineburg. O pensamento histórico, para este professor, constitui um ato “contranatura”¹ (Wineburg, 2001) que não emerge naturalmente no seio do desenvolvimento psicológico. Descreve-o como um processo de navegação entre desconhecido e familiar, entre o passado que abraçamos e aquilo que nos faz reconsiderar o que é ser humano. O presentismo, esse sim, é o ato natural — um hábito de pensamento que requer um esforço mínimo.

“Mature historical knowing teaches us to do the opposite: to go beyond our own image, to go beyond our brief life, and to go beyond the fleeting moment in human history into which we have been born”. (Wineburg, 2001, p. 45)

A proposta de Wineburg é particularmente útil no sentido em que ilustra um antagonismo no pensamento histórico. Pensar historicamente será o produto deliberado de um adestramento cognitivo e o princípio elementar do seu desenvolvimento é um ceticismo esclarecido. Com este contributo compreendemos que pensar historicamente implica a perceção apurada dos limites para o conhecimento do passado: “Paradoxically, what allows us to come to know others is our distrust in our

¹ Do original inglês, *unnatural act*

capacity to know them” (Wineburg, 2001, p. 44). Isto significa que esta ferramenta que procuramos desenvolver no sentido de refinar a nossa percepção do passado só alcançará a sua plenitude quando operar em consciência das suas debilidades.

Wineburg não prescreve um solipsismo histórico, mas sim cautela, perante a vastidão da História. Esta condição significa que pensar historicamente é um exercício que não existe sem humildade. Ademais, se seguirmos este trilho e colocarmos o pensamento histórico ao leme daquilo que fazemos, então todos os nossos gestos (como estudantes ou professores) terão invariavelmente de estar imbuídos de humildade, como braços de um mesmo rio — existe algo de valioso nessa ideia. Conversamos, portanto, sobre um ato contranatura, uma procura deliberada, uma prática que não existe sem consciência.

Howard Gardner alimenta a conceção de Wineburg do ato “contranatura”, chamando à atenção para a dificuldade dos alunos na análise de textos e fontes. Segundo o psicólogo, existe um enviesamento nos indivíduos que os leva a interpretar a história com a expectativa de que se traduza em estória ou narrativa dramática. Assim, a compreensão será mais fácil quando o texto segue uma narrativa tradicional, integrando um herói, uma crise e uma resolução feliz (Gardner, 2011). Pensar historicamente, segundo Wineburg, implicará contrariar esta predisposição natural.

Contudo, se neutralizássemos a narrativa tradicional, poderíamos aceitar que restassem apenas factos, nomes, datas ou eventos? A sala de aula como uma espécie de códex, um registo minucioso de tudo o que aconteceu, sem alguma vez lhe atribuir qualquer sentido. Inauguraríamos, talvez, a nova escola da «História Vegetativa». Este exercício é absurdo, mas serve para sublinhar que pensar historicamente não constitui um ato de memorização e/ou reprodução. Alguns dos autores que teorizam sobre este tema deixam-no implícito na descrição do conjunto de hábitos e competências que este pensamento envolve, outros deixam-no explícito (Chapman, 2015; Gómez Carrasco et al., 2014; VanSledright, 2010a; Allender et al., 2019). Na verdade, a relação entre informação e competência não é uma característica exclusiva da compreensão da História ou do pensamento histórico:

“The test of understanding involves neither repetition of information learned nor performance of practices mastered. Rather it involves the appropriate application of concepts and principles to questions or problems that are newly posed”. (Gardner, 2011, p. 127)

Rejeitar a circunscrição do pensamento histórico à memorização não significa negar a importância do conhecimento dos conteúdos de história («quem?», «o quê?», «quando?», etc.). Na verdade, o ideal será recusar um sistema maniqueísta que nos faça escolher entre conhecimento ou competências, evocando-os para um trabalho sinérgico (Chapman, 2015; Gómez Carrasco et al., 2014; Serrano, 2013). Segundo Lévesque, aquele que pensa historicamente de forma sofisticada não é simplesmente quem conseguiu, com sucesso, passar da aquisição dos conteúdos da história para a mestria dos procedimentos. O pensador sofisticado é aquele que progrediu tanto na aquisição dos factos do passado como das ideias, conceitos e procedimentos necessários para lhes atribuir sentido (Lévesque, 2008). Fuster García recupera as ideias de Levesque quanto a este assunto, sublinhando que o sentido atribuído à História se deve construir à luz daquele contexto histórico e reconhecendo os limites para as explicações históricas (Fuster Garcia, 2016).

Estes contributos trazem para esta reflexão a ênfase sobre técnicas psíquicas e procedimentos. Qual a sua natureza e o quão basilares são para o pensamento histórico?

É assinalável uma forte convergência na identificação de pensamento histórico com competências historiográficas. Para Domínguez Castillo, pensar historicamente implica o conhecimento dos conceitos, métodos e regras da investigação histórica — assim se desenvolvem competências conducentes a uma reflexão metacognitiva sobre as formas de trabalhar a História (Domínguez Castillo, 2015). VanSledright reforça esta dimensão metacognitiva, explicando que o pensamento histórico é parte fundamental da compreensão histórica e que, para a fomentar, é necessário ensinar os alunos a “pescar”: (...) if you give someone a fish, they can eat for a day; but if you teach them how to fish, they will never go hungry (VanSledright, 2010a, p. 157). Com estes autores emerge uma noção de autonomia e pensamento crítico. O ato de pensar historicamente

faz parte de um processo mental capaz de gerar feedback acerca do conhecimento produzido e processos utilizados. Consequentemente, quanto mais se exerce, mais sofisticado e autónomo se tornará. Pensar historicamente presume, portanto, uma prática conducente à autorregulação e metacognição.

Em função da aproximação do pensamento histórico à historiografia, desenha-se um vínculo às práticas académicas. O pensamento histórico é regularmente definido enquanto conceito que as incorpora (Allender et al., 2019) ou que se define inteiramente pelas mesmas (Brown, 2004).

Nesta lógica, Seixas e Morton produziram uma proposta muito económica e eficaz: “Historical thinking is the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history (Seixas & Morton, 2013, p.2)”. Para os autores, estas competências são hábitos mentais que informam as escolhas do historiador, permitindo construir coerência e significado a partir de um passado desordenado e infinito (Seixas & Morton, 2013). Existe consonância na ideia do pensamento histórico como ferramenta que gera ou valida construções históricas:

“Historical thinking is related to making students capable of historiographically approaching the past in order to arrive at true or scientifically acceptable historical accounts. History in this sense becomes a matter of critically scrutinizing historical accounts according to methodological standards, and historical constructs that meet these methodological standards can be accepted as valid”. (Thorp & Persson, 2020, p.4)

O pensamento histórico é encarado como uma atitude direcionada para um objeto que, apoiada em evidências, executa um raciocínio conducente à produção de uma representação do passado (Martineu, 1999 *apud* Pagés, 2009). Entramos numa relação entre o pensador e o passado. Pensa-se para compreender as evidências, construir e validar os ansiados vislumbres de um tempo. Por vezes, esse objeto não é um acontecimento ou tempo fixos, mas uma problemática a partir da qual se formulam questões e hipóteses — nestes casos, a problemática é a primeira etapa do pensamento histórico (Hasani Idrissi, 2005 *apud* Fuster Garcia, 2016). Construídas as desejadas representações, segundo critérios e métodos historiográficos, será parte integral deste pensamento a capacidade de as comunicar de forma oral ou escrita (Sáiz Serrano, 2013).

Neste sentido, caminhamos para uma concepção de pensamento histórico em que a competência historiográfica é também o meio para um fim: a comunicação do novo saber.

Será importante advertir, contudo, que a ênfase na aproximação ao trabalho historiográfico não tem como objetivo destinar a disciplina de História à formação de historiadores. Procura-se, contudo, que os alunos desenvolvam proficiência historiográfica e demonstrem progressivamente o domínio dos processos e critérios disciplinares (Fuster Garcia, 2016; VanSledright, 2010a). Ainda no âmbito escolar, a abordagem das aulas de História a partir das disposições do pensamento histórico potencializará a capacidade dos alunos para perceber as possíveis aplicações da História em outras áreas do conhecimento (Elder et al., 2011). O pensamento histórico permite, portanto, que a História transcenda a sua circunscrição disciplinar. Com efeito, existe verossimilhança quanto à relevância do pensamento histórico em áreas como a sociologia, geografia, filosofia, economia e alguns domínios STEM (science, technology, engineering and mathematics).

Os pontos elencados até aqui talvez fossem suficientes para dar resposta ao desafio deste primeiro subcapítulo. Contudo, pareceu-me ainda estar em falta um determinado carácter do pensamento histórico. Ainda que bastante úteis, estas concepções parecem lidar com a substância mecânica do conceito, focadas maioritariamente em operação e processos. Esta insuficiência revela-se frustrante, sendo talvez uma inclinação para se tomar o significante pelo significado. Com um conceito abstrato, agarramo-nos a representações e, neste caso, «pensamento histórico» evoca imagens de historiadores debruçados sobre fontes, aplicando critérios de investigação e produzindo textos historiográficos. Essa imagem é útil, mas estaremos demasiado focados nas árvores para dar conta da floresta? Estas leituras recordam-me a parábola budista: a doutrina é como o dedo que aponta a lua. Devemos tomar cuidado para não tomar o primeiro pelo segundo.

Felizmente, podemos contar com um modelo proposto por Jörn Rüsen, construído a partir do pensamento histórico exibido por Jacob Burckhardt como resposta ao desafio da perda de humanidade na história contemporânea (Rüsen, 2004). Ideias religiosas de

convalescença e reconciliação esbatem em catástrofes como o Holocausto e, como tal, Rüsen propõe a aproximação do luto à esfera do pensamento histórico. Trata-se de um molde conceptual em que se constrói sentido do passado através da dignificação do sofrimento. Segundo o autor, o pensamento histórico de Burckhart era moldado segundo a articulação de três passos mentais.

O primeiro relacionava-se com a consciência de uma perda fundamental de humanidade nas mudanças temporais do mundo humano. Neste quadro, a temporalidade da vida constitui um obstáculo à realização dos valores humanos mais elevados. Em Burckhardt, esta ideia emerge enquanto noção da modernidade como uma crise de cultura. Da sua especificidade extrapolamos ideias gerais e, com efeito, a ideia de perda como espírito do pensamento histórico é deveras útil. À imagem do que já fora referido (por exemplo, no trabalho de Wineburg), quem pensa a História lida necessariamente com aquilo que perdemos no que diz respeito ao verdadeiro conhecimento daqueles do passado. Acresce ainda que a natureza temporal dos homens significa que os nossos antepassados também já foram os portadores desse estandarte — melhor dizendo, daquilo que perderam quanto aos que lhes precederam. Compreender esse espírito humano em continuidade constitui a consciência de uma rede de perdas indestrinçável da historicidade humana.

O segundo passo deste modelo prende-se com a necessidade de criar uma conciliação com a perda de continuidade e coerência no que diz respeito aos recursos de construção de identidade da história contemporânea. Para Burckhardt, a historicidade humana seria determinada pela miséria, sofrimento e lamento. Para aquele historiador, estas características são fruto da natureza humana, que entendia ser fundamentalmente conflituosa. Contudo, Rüsen explica que Burckhardt não seria um darwinista. A História reside para lá da natureza e das suas forças — reside na cultura:

“Culture transcends nature and creates the realm of humanness according to another logic than that of the struggle for survival. [...] For Hegel, the wounds the human mind receives by the temporal change of the world heal without scars; for Burckhardt, the face of humanity, which can be seen in the totality of the cultural manifestation of the human spirit in history, is full of scars”. (Rüsen, 2004, p. 154)

A discussão sobre a natureza humana e uma eventual predisposição inata para uma lógica antagonista entre os homens transcende o escopo deste trabalho. Interessa-nos particularmente como Burckhardt encara a experiência histórica, interpretando-a por intermédio de um pensamento conceptual que resulta num discurso cultural. Rüsen explica que «cultura» é o coração da História, constituindo a resposta supranatural aos impulsos destrutivos da humanidade. Assim, o resultado do exercício deste pensamento representa a auto-determinação e constitui História como força para a liberdade.

Na terceira etapa, ocorre a «consolação» por memória histórica. O sofrimento humano é contextualizado *a posteriori* numa estrutura que desenha o todo, de forma compreensiva e visível. Com a construção da História — essa criação cultural livre — é possível obrar uma ponte que anula a distância da perda, assegurando a continuidade do espírito por entre as ininterruptas mutações do mundo humano. O pensamento histórico oferece, assim, terreno fértil para a auto-estima e um princípio de identidade cultural (Rüsen, 2004, p. 151).

Esta é uma conceção de pensamento histórico como ponte entre o indivíduo e o passado, entre a humanidade conhecida e perdida, como mediador entre opressão e liberdade, determinação e autodeterminação, como mecanismo de conciliação trans-histórica. Creio que nesta conceção descobrimos algo que nos leva além de pensamento histórico como mera relação científica entre agente, procedimentos e objeto.

“In face of the catastrophes of contemporary history, the basic value of humanity, which is an essential ingredient of the historical culture of our societies, can be preserved only by an effort of cognition in which we mourn the loss of humanity”. (Rüsen, 2004, p.158)

Encontramos pensamento histórico numa conceção nobre, um esforço de cognição que se destina ao luto e lamento da perda de humanidade. Que humanidade, de onde a recuperamos, como construímos essa ponte, o que isso traz à nossa humanidade — tudo isto são variáveis em função da relação agente-objeto.

1.1.2. Uma proposta de pensamento histórico

Expostos estes contributos, será importante realizar uma síntese que consiga conciliar os aspetos mais significativos.

Começamos por entender o pensamento histórico como um ato cognitivo contranatura. Não emerge naturalmente, o seu desenvolvimento implica uma consciência apurada dos limites para o conhecimento do passado e, ao mesmo tempo, a rejeição da propensão humana para a narrativa dramática.

No âmbito pedagógico, não consiste num ato de memorização ou reprodução de factos e, desta forma, colide com aquilo a que consideramos a tradicional aula de História. No entanto, não é possível exercer o pensamento histórico sem o conhecimento da história — este deve sempre coexistir com o domínio das competências e procedimentos historiográficos, numa relação simbiótica.

Pensar historicamente é, em larga medida, o conjunto de hábitos mentais que informam as escolhas do historiador. Aplicam-se os métodos e regras da investigação histórica, procurando-se as soluções criativas que permitem gerar histórias e representações do passado. Esse exercício incide sobre um objeto específico ou parte de uma problemática definida pelo pensador.

No campo disciplinar e curricular, a ênfase sobre competências historiográficas não se traduz na ambição de se formarem futuros profissionais e/ou historiadores. Concede-se o estudo da História como um leque de destrezas historiográficas e, quando devidamente desenvolvido, o pensamento histórico será uma ferramenta transdisciplinar à disposição do aluno.

Distanciados do plano processual, é possível alargar a conceptualização de pensamento histórico a um esforço cognitivo que penetra a historicidade humana no tempo e no espaço. Reconhece o luto necessário em função da humanidade que se nos está perdida e possibilita uma continuidade do espírito humano por entre as suas ininterruptas mutações temporais. Desta continuidade emerge uma coerência identitária. Pensamento histórico integra o lamento como experiência humana e mobiliza-a para a autodeterminação por intermédio da cultura — o coração da História. Esta, quando pensada, reconcilia Homem e o seu passado.

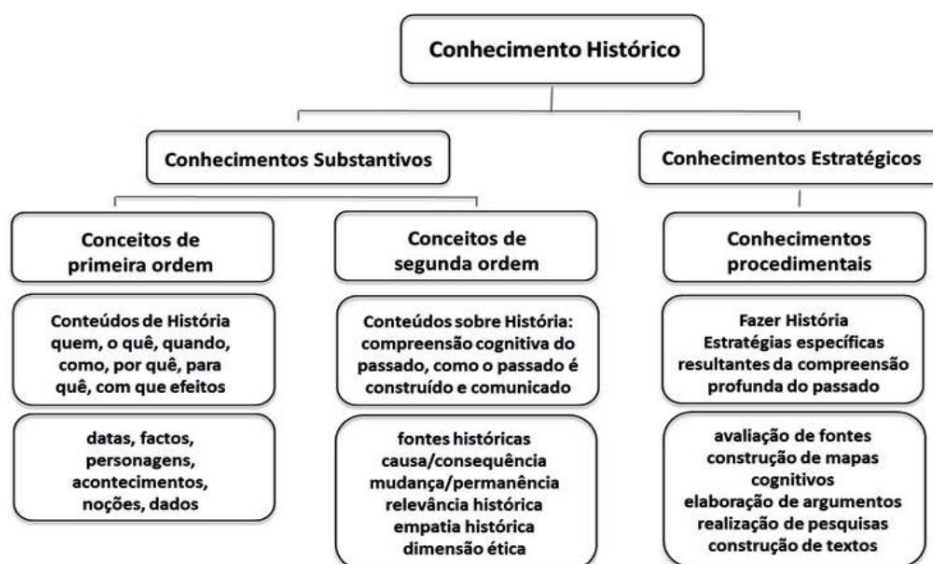
1.2. Compreender conceitos de pensamento histórico e The Big Six

Estipular um entendimento de pensamento histórico é fundamental para qualquer trabalho que se debruce sobre esta prática. Contudo, a materialização desse pensamento depende fundamentalmente dos conceitos que o tornam operacional. De forma a compreender o que são e como se inserem no ecossistema de aprendizagem em sala de aula, revela-se essencial identificar os tipos de conhecimento possíveis na aprendizagem de História. A partir desse retrato, caminharemos em direção à proposta do *Historical Thinking Project* para o trabalho sobre os conceitos de pensamento histórico, intitulado de *The Big Six: historical thinking concepts* (Seixas & Morton, 2013).

1.2.1. Conhecimento Histórico em sala de aula

No sentido de esclarecer o lugar do pensamento histórico e seus conceitos em sala de aula, começamos por recorrer ao modelo de cognição histórica proposto por Fuster García (Fuster Garcia, 2016), apresentado na sua tradução em português por Luís Correia (Correia, 2017).

Figura 1 — Modelo de Cognição Histórica



Fonte: (Correia, 2017)

Este modelo parte o conhecimento histórico em dois níveis, procurando uma diferenciação entre conhecimentos substantivos e conhecimentos estratégicos. Os conceitos de primeira ordem dizem respeito aos conteúdos programáticos e respetiva dimensão informativa, enquanto os de segunda ordem referem-se a métodos e processos assentes em “técnicas psíquicas do pensamento histórico” (Correia, 2017, p.208). No nível estratégico está a compreensão respeitante aos procedimentos relativos ao ato de investigar e comunicar a História.

Deste modo, são estes os três tipos de conhecimento que integram o processo de ensino-aprendizagem em História: “(...) conhecimentos de História, conhecimentos sobre História e conhecimentos do fazer História” (Correia, 2017, p. 208). Importa ainda referir que no modelo de García os conceitos de segunda ordem atuam como uma ponte entre conhecimento de primeira ordem e conhecimentos procedimentais (Fuster Garcia, 2016). Estes conceitos de segunda ordem, evocadores de diferentes estratégias e técnicas psíquicas, destinam-se a responder a questões históricas e entender o passado de forma mais complexa (Gómez Carrasco et al., 2014). Produzem um duplo efeito: por um lado, conferem propósito aos dois outros tipos de conhecimento (o que fazer com factos e procedimentos sem pensar a História?) e, por outro, mediam a sua relação. Lévesque oferece um exemplo simples e eficaz no sentido de evidenciar a relevância destes conceitos.

“A student simply cannot, for example, make sense of the Holocaust without being exposed to the concepts of historical significance (why is the Holocaust important to study?) and empathy (what was it like? How did people feel?)” (Lévesque, 2008, p. 32).

Em suma, os conceitos de segunda ordem, correspondentes ao pensamento histórico e ferramenta central da intervenção desenhada no âmbito da PES que relato, constituem ferramentas à disposição do professor no sentido de ajudar os seus alunos a afastar-se de aprendizagens relativistas, movendo-os para uma postura criteriosa e epistemológica (VanSledright, 2010a).

Será importante salientar que a despeito do consenso em torno do que são os conceitos substantivos de segunda ordem, as ideias sobre quais são e o que fazem varia conforme o tempo e a literatura. A título de exemplo, encontramos referências a

interpretação, explicação ou evidência (Barca, 2000), empatia histórica, interpretação histórica e representação da história (Fernández, 2010). No caso do modelo de cognição histórica anteriormente analisado, apropriaram-se os conceitos de segunda ordem desenvolvidos no âmbito do projeto de Peter Seixas e Tom Morton. Recordo que são estes os conceitos cuja aplicação fora projetada no âmbito da intervenção didática subjacente a este relatório. O seguinte subcapítulo destinar-se-á, portanto, a aprofundar noções de conceitos de segunda ordem e, ao mesmo tempo, a enquadrar teoricamente essa estrutura operacional.

1.2.2. The Big Six: historical thinking concepts

O «pensamento histórico» encarado enquanto modelo didático que responde a um conjunto de necessidades pedagógicas contemporâneas, foi amplamente tratado pela didática do Canadá e Estados Unidos², com representantes em figuras previamente citadas como Wineburg, Peter Seixas, Tom Morton, VanSledright e Lévesque. Estas figuras vão representar um impacto significativo nacional e internacional (Fuster Garcia, 2016).

“The Big Six” é um produto do *Historical Thinking Project*, dirigido pelo professor Peter Seixas. Surge em 2006 por iniciativa do *Centre for the Study of Historical Consciousness* da *University of British Columbia*, com a denominação *Benchmarks of Historical Thinking Project* e, a partir de 2012, assume a designação atual. Tratando-se de uma iniciativa educacional sem fins lucrativos, a sua atividade tornou-se possível por intermédio do financiamento do *Department of Canadian Heritage* e o projeto *The History Education Network*. O financiamento do projeto termina em 2014 e as suas áreas de incidência foram o currículo de história nas províncias canadianas, a formação de docentes, a avaliação em História e desenvolvimento de materiais didáticos.

² As reformas e modelos filosóficos em volta desta didática remontam à década de 70, na Inglaterra e na Alemanha, com o surgimento de movimentos de inovação pedagógica. Mais tarde, com a ascensão do pensamento de Wineburg, reconfiguram-se concepções de educação histórica nos EUA. Eventualmente esta nova didática tornar-se-ia um fenómeno internacional, estendendo-se ao Canadá, América do Sul e Europa. Considerando desnecessário reproduzir esta contextualização histórica no âmbito deste trabalho, recomendo trabalhos que a realizam de forma clara e pormenorizada: (Seixas, 2017), (Domínguez Castillo, 2015) e (Fuster Garcia, 2016).

Destinado a promover uma literacia história crítica para o século XXI, este percurso científico começa em 2006 com *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada* (Seixas, 2006), onde são estipulados os seis critérios para a avaliação do pensamento histórico ou, melhor dizendo, o que se esperava da aplicação destes conceitos substantivos de segunda ordem. Estes conceitos serão calibrados³ e compilados numa publicação posterior, intitulada *The Big Six: historical thinking concepts* (Seixas & Morton, 2013).

Seixas e Morton referem-se aos “big six” como conceitos que ambicionam revelar problemas inerentes à construção da história. Quando adequadamente ponderados, cada conceito deve conjurar uma tensão ou dificuldade que, em última instância, poderá ser insolúvel. O grau de sucesso com que os alunos lidam com estas tensões e complexidades será, posteriormente, a base para avaliar a sua progressão no desenvolvimento das competências de pensamento histórico. Neste sentido, recuperamos a ênfase na aproximação ao trabalho historiográfico:

“Our model of historical thinking — the six concepts — comes from the work of historians. It is rooted in how they tackle the difficult problems of understanding the past [...] As history educators, our goal is to enable students to begin to do the same, in a step-by-step process that is challenging but not overwhelming”. (Seixas & Morton, 2013, p. 7)

Em síntese, “The Big Six” constitui uma estrutura desenhada no sentido de ajudar alunos a transformar o passado em História por intermédio do manuseamento de seis conceitos de segunda ordem. Por sua vez, estes devem ser mobilizados de forma conjunta, como rodas dentadas de um mecanismo chamado pensamento histórico.

A obra de Seixas e Morton não pretende apenas clarificar quais são os conceitos de segunda ordem que servem de referência ao *Historical Thinking Project* ou como se demonstram no trabalho dos alunos. Cada capítulo guia o leitor (presumivelmente, um atual ou futuro professor), mostrando como pensar e trabalhar cada conceito. Além de

³ A título de exemplo, o conceito referido em 2006 como “dimensão moral” transformar-se-ia em “dimensão ética”. Uma alteração que à primeira vista parece inócua, mas que na verdade é fundamental. Com rigor, moral e ética são conceitos distintos.

promover uma compreensão aprofundada dos conceitos, o discurso é acompanhado de apêndices com propostas de atividades em sala de aula. A sua virtude está na clareza e pormenor, oferecendo ao docente um resultado inteligível das décadas de investigação no campo da didática da histórica.

Naturalmente, nada poderá substituir a consulta da obra, mas não poderia deixar de realizar uma síntese dos conceitos e as questões que regem cada um;

1. “Relevância Histórica”: Como decidimos o que é importante aprender sobre o passado? Quais são os critérios que estabelecem a significância histórica de um acontecimento ou fenómeno?
2. “Evidência”: Como sabemos o que sabemos sobre o passado? No âmbito do trabalho com fontes, como se realizam inferências, contextualizações e corroborações?
3. “Continuidade e Mudança”: Como podemos construir sentido dos fluxos da História? O que mudou e permaneceu igual ao longo do tempo? Qual é a diferença entre mudança e progresso?
4. “Causa e Efeito”: Por que motivo os eventos acontecem e quais são os seus impactos? Quais são as causas e o seu peso relativo? Podemos identificar consequências não intencionais?
5. “Perspetivas Históricas”: De que forma podemos compreender melhor as pessoas do passado? Como é que nos afastamos de um pensamento presentista, rumando à contextualização social, económica, cultural e intelectual dos agentes históricos?
6. “A Dimensão Ética”: De que forma pode a História ajudar-nos a viver no presente? Como construímos julgamentos éticos que respeitem o contexto histórico dos agentes históricos? Qual é a nossa responsabilidade no que diz respeito à memória e à resposta às injustiças do passado?

A aplicação destas técnicas em diálogo com um sistema de avaliação que providencie feedback a alunos e professor será a chave para o sucesso no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Assim, esta prática em sala de aula constitui um convite à participação dos alunos num “estágio de historiografia” (VanSledright, 2010b, p. 170), desenhado para monitorizar diferentes ritmos de

desenvolvimento cognitivo e flexibilizar-se em sua função. O professor terá de se encarar como o coreógrafo deste sistema, mas será desejável que direcione os alunos para uma crescente autonomia do domínio das suas aprendizagens:

“(...) the net responsibility for gaining competence has to be on students; in the end they must become responsible for their own historical learning. [The teacher’s] responsibility is to provide ceaseless counsel and support, while gently encouraging growth as he firmly presses them to assume responsibility for their own learning. Yet, as more-knowledgeable other, he always remains close at hand”. (VanSledright, 2010b, p. 170)

Por fim, convém lembrar que não existem escolhas pedagógico-didáticas sem uma postura crítica. Os princípios epistemológicos que dão origem aos conceitos de segunda ordem não são entendidos em uníssono por académicos e historiadores. Nesse sentido, qualquer modelo de pensamento histórico selecionado implicará uma escolha sem consensualidade e, deste modo, os investigadores no domínio da educação histórica (como Seixas e Morton) desempenham uma função mediadora entre a academia e campo educacional. Como tal, atuam como os (necessários) intérpretes de práticas historiográficas e, em particular, daquilo que entendemos como o exercício académico do pensamento histórico: “Maybe we could claim that these proponents of historical thinking, in some respects, have taken the roles as gate-keepers” (Thorp & Persson, 2020, p. 6). Adotar um modelo como “The Big Six” é, de certo modo, delegar sobre outros (e suas instituições) a responsabilidade de determinar quais são os pilares do pensamento histórico. Para o professor que pretenda desenvolver uma prática em volta do pensamento histórico, isso significa que as atividades do seu quotidiano docente serão largamente influenciadas por mecanismos exógenos ao seu meio social e educacional.

Será que, no futuro, poderemos gozar dos contributos de um projeto português que, aproximado da academia portuguesa, produza uma estrutura para o pensamento histórico? Não sabemos. Mas esta reflexão não implica, a meu ver, a anulação da pertinência dos critérios estabelecidos em “The Big Six”. Encaremo-la, sobretudo, como

um lembrete útil — o professor deve ter uma postura crítica em relação às ferramentas que introduz em sala de aula, nomeadamente no que diz respeito a:

- Pertinência: quais são as necessidades dos meus alunos?
- Atualidade: a estrutura operacional continua relevante face às práticas académicas vigentes?

- Impacto: qual o efeito desta estrutura operacional na aprendizagem dos alunos?

Acresce que a referida inclusão de um sistema de feedback deverá gerar regulação sobre os próprios métodos e, em sala de aula, não existem práticas insubstituíveis.

1.3. Pensamento histórico num modelo holístico de educação histórica

Apurado aquilo a que nos referimos como pensamento histórico e seus conceitos, assim como a estrutura do “The Big Six”, importa evidenciar qual o seu papel numa perspetiva mais ampla de educação histórica, nomeadamente;

1. Quais são os outros conceitos que, operando em interdependência com o pensamento histórico e seus conceitos de segunda ordem, culminam numa educação histórica mais realizada?
2. Como se relacionam esses conceitos no âmbito de um modelo de educação histórica?
3. De que forma é que o pensamento histórico constitui um mecanismo que despoleta a engrenagem do referido modelo de educação histórica?

Procurro, particularmente, ilustrar como o pensamento histórico habita o ecossistema educativo histórico e é decisivo para a sua fluidez. Neste sentido, será imperativo começar por aclarar um conjunto de conceitos vizinhos.

1.3.1. Conceitos para educação histórica

Os conceitos que considere imprescindíveis para um modelo holístico de educação histórica surgem frequentemente na literatura científica como equivalentes ou, pelo menos, dados a uma forte sobreposição. Considero fundamental que se definam de forma clara, pois, se significassem o mesmo, por que razão se designariam de formas distintas? É verosímil que esta ambiguidade aparente seja um reflexo natural da

influência exercida por diferenças entre tradições e línguas dos vários contextos nacionais da educação histórica (Metzger & Harris, 2018). Por outro lado, a didática da História parece ter atingido uma homogeneidade no plano internacional, prevalecendo um entendimento tácito daquilo que está a ser comunicado e, por isso, perpetua-se sem se elaborar um retrato útil àqueles que se iniciam no seu estudo.

Neste sentido, procuro oferecer um entendimento sintético de "Literacia Histórica", "Aprendizagem Histórica" e "Consciência Histórica", para posteriormente as dispor num modelo de educação histórica em que as suas relações sejam evidentes.

Literacia Histórica

Segundo Andreas Körber, literacia histórica não se define a partir do conhecimento de eventos e ações do passado nem da apropriação de percepções sobre a historicidade humana (Körber, 2015). Peter Lee explica que a compreensão de como se validam ou se contestam as teses históricas é uma condição à literacia histórica (Lee, 2005). Isabel Barca poderá apontar-nos norte, ao mencionar que os alunos "precisam de aprender a usar critérios de validade de versões e de fontes em que estas se fundamentam" (Barca, 2006, p.3). Constatamos, a partir dos contributos de Lee e Barca, uma ênfase na ligação entre literacia histórica e o trabalho com fontes. Encontramos, portanto, um desafio. Não existirá aqui uma sobreposição com o conceito (substantivo de segunda ordem) de «Evidência»? Creio que se manusearmos com cuidado estas ideias, será possível compreender o que os distingue. Em primeiro lugar, como entendemos literacia?

"Literacy is an action. Literacy is not a generalised ability a person possesses (or doesn't possess). Literacy is a set of actions and transitions in which people use reading and writing for personal and social purposes. Literacy is a move within a discourse practice. When people engage in literate action, they are doing more than encoding or producing text". (Cambridge, 2013, p. 9)

Creio ser fundamental encarar literacia segundo este paradigma. Um conjunto de ações que, por sua vez, correspondem a habilidades particulares. No sentido de evidenciar quais são essas habilidades no âmbito do trabalho em História, apoio-me em

Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence (Nokes, 2013).

Segundo Jeffery Nokes, o aluno que exerce a literacia histórica assume um papel ativo no contacto com as fontes. São estes os elementos desse papel:

1. Code Breaker — assente na capacidade de decifrar códigos simbólicos no âmbito das mais variadas tipologias de documentos/fontes. Assumindo este papel, o estudante deverá ser capaz de interpretar textos, tabelas (ex: censos demográficos), cartoons, posters de propaganda, artefactos, música, fotografia, arte, transmissões de rádio, debates e cartogramas.
2. Meaning Maker — implica construir significado apoiado no código previamente decifrado. No caso de um texto tradicional, o estudante deve conseguir resumir um excerto ou demonstrar a sua compreensão. Com documentos não tradicionais (nomeadamente uma fonte material ou iconográfica) o estudante deve conseguir descrever o assunto tratado e extrair o seu sentido.
3. Text User — tal como o historiador investe uma grande parte da sua investigação na seleção de fontes, o aluno discerne quais provas históricas incorporar no seu discurso, no sentido de persuadir outros leitores de que o seu entendimento tem validade científica.
4. Text Critic — os estudantes devem conseguir filtrar a informação, determinando a sua relevância, precisão e utilidade. O estudante deve conseguir refletir criticamente sobre os documentos a que é exposto, questionar os seus autores e reconhecer que a história tem uma natureza interpretativa, estando sempre aberta à revisão.

Naturalmente, percebemos que não é possível destriçar totalmente literacia histórica e conceitos de segunda ordem, dada a natureza fluída deste género de abstrações e as semelhanças nas competências que solicitam. Contudo, se colocarmos «literacia histórica» e «evidência» lado a lado, é possível vislumbrar o que as distingue.

Quadro 1 – Literacia histórica e o conceito «Evidência»

Habilidades de «Literacia Histórica» estipuladas por Jeffery Nokes	Guias para trabalhar o conceito «evidência» segundo Seixas e Morton
1. <i>Code Breaker</i> — decifrar códigos em variadas tipologias de fontes.	1. A história é uma interpretação baseada em inferências realizadas a partir de fontes primárias.
2. <i>Meaning Maker</i> — resumir, extrair sentido e compreender conteúdo das fontes.	2. Colocar boas perguntas às fontes pode transformá-la numa evidência.
3. <i>Text user</i> — decidir quais fontes aplicar na construção de um(a) argumento/narrativa.	3. O trabalho com a fonte geralmente começa antes da sua leitura, com questões sobre quem a criou e quando foi criada. Isso envolve inferir da fonte os propósitos, valores e visão do mundo do seu criador (conscientes ou inconscientes).
4. <i>Text critic</i> — determinar relevância das fontes face à natureza interpretativa da História	4. Uma fonte deve ser analisada de acordo com o contexto do seu panorama histórico: as condições e visões de mundo prevalentes no tempo em questão.
	5. As inferências feitas a partir de uma fonte não podem permanecer isoladas. Devem sempre ser corroboradas e verificadas em comparação com outras fontes (primárias ou secundárias).

A partir desta justaposição, creio ser razoável argumentar que a literacia histórica respeita a uma abordagem às fontes que, de um modo geral, precede o exercício

proposto no âmbito do conceito de segunda ordem, desbloqueando a comunicação entre o agente e a fonte. De um modo simples, literacia histórica permite descodificar e manusear as fontes primárias. Posteriormente, a execução do conceito de segunda ordem permite transformá-las em evidência e mobilizá-las para a construção do conhecimento histórico. Assim, aquele que desenvolve a literacia histórica sabe questionar a origem da informação, como chegou às suas mãos e, ainda mais importante, se pode acreditar nela (Nokes, 2013).

Aprendizagem Histórica

Rüsen define este conceito (Rüsen, 2013) como um processo mental no qual foram adquiridas as competências necessárias para a orientação da vida por intermédio da consciência histórica exercida, por sua vez, no âmbito da cultura histórica de uma sociedade. Este processo mental consiste em quatro habilidades distintas, sistematicamente relacionadas e interligadas:

1. Construir experiência histórica.
2. Interpretar a experiência histórica.
3. Utilizar a interpretação da experiência histórica (conhecimento histórico) na orientação da vida própria enquadrada numa ideia empiricamente corroborada do curso do tempo em vidas humanas. Esta orientação inclui um conceito de identidade histórica.
4. Guiar as ações próprias segundo uma ideia do seu lugar nas mudanças temporais.

Consciência Histórica

Regressamos a Jörn Rüsen para definir este conceito (Rüsen, 2013, p. 523). Na sua perspetiva, amplamente consensual no campo da didática, a consciência histórica é uma atividade mental de interpretação do passado, no sentido de compreender o presente e antever o futuro. Desta forma, sintetiza as experiências do passado, mobiliza-as para a vida prática do quotidiano e guia as perspetivas de futuro. Entende-se ainda como um estado mental em que o indivíduo exerce uma orientação temporal na vida pessoal e

social (Barca, 2014), assim como um mecanismo para construir ideias de pertença a uma comunidade distinta (Metzger & Harris, 2018).

Esclarecidos os conceitos necessários, vou procurar clarificar como se inserem num modelo de educação. Gostaria que ficassem claros os seus papéis, interdependências e, ainda mais importante, de que forma contribuem para os objetivos finais: aprendizagem e consciência histórica.

1.3.2. Um modelo de educação histórica⁴

No primeiro plano do modelo em análise encontram-se os mecanismos (e respetivas características) que dotam o indivíduo de agência no trabalho em sala de aula. Neste contexto, pensamento histórico e literacia histórica não precedem o plano dos conhecimentos construídos em sala de aula por razões de ordem estética ou organizacional. Precedem-no por ser necessária a consciência das particularidades destes sistemas no processo de alavancamento do conhecimento histórico. Só com esta consciência podemos partir para a sua relação com o modelo de cognição histórica analisado anteriormente, em 1.2.1.

Em virtude dos princípios que venho a dissertar, não será possível decifrar “Conteúdos sobre História” sem pensamento histórico. Por sua vez, os conceitos de segunda ordem (relembro, apropriados da estrutura de Seixas e Morton) constituem os mecanismos cognitivos da compreensão “sobre história”, estando em diálogo permanente com os atributos específicos do pensamento histórico. Uma postura pedagógico-didática orientada para as competências historiográficas e seus hábitos mentais, para a geração de representações do passado imbuídas da agência do pensador — neste caso, o aluno — constitui o ponto de partida para uma aplicação esclarecida dos conceitos de segunda ordem.

A importância do pensamento histórico dilata-se à luz da centralidade ocupada pelo trabalho em volta dos conceitos de segunda ordem. Em conformidade com o que fora

⁴ A descrição deste modelo de educação histórica deverá ser acompanhada do respetivo esquema (Figura 2). Para conveniência do leitor, também é possível aceder ao esquema no navegador, através da seguinte ligação: https://drive.google.com/file/d/1qlcEIQHdZdXLUKXiQ_gPJsfRCYGCyDp2/view?usp=sharing

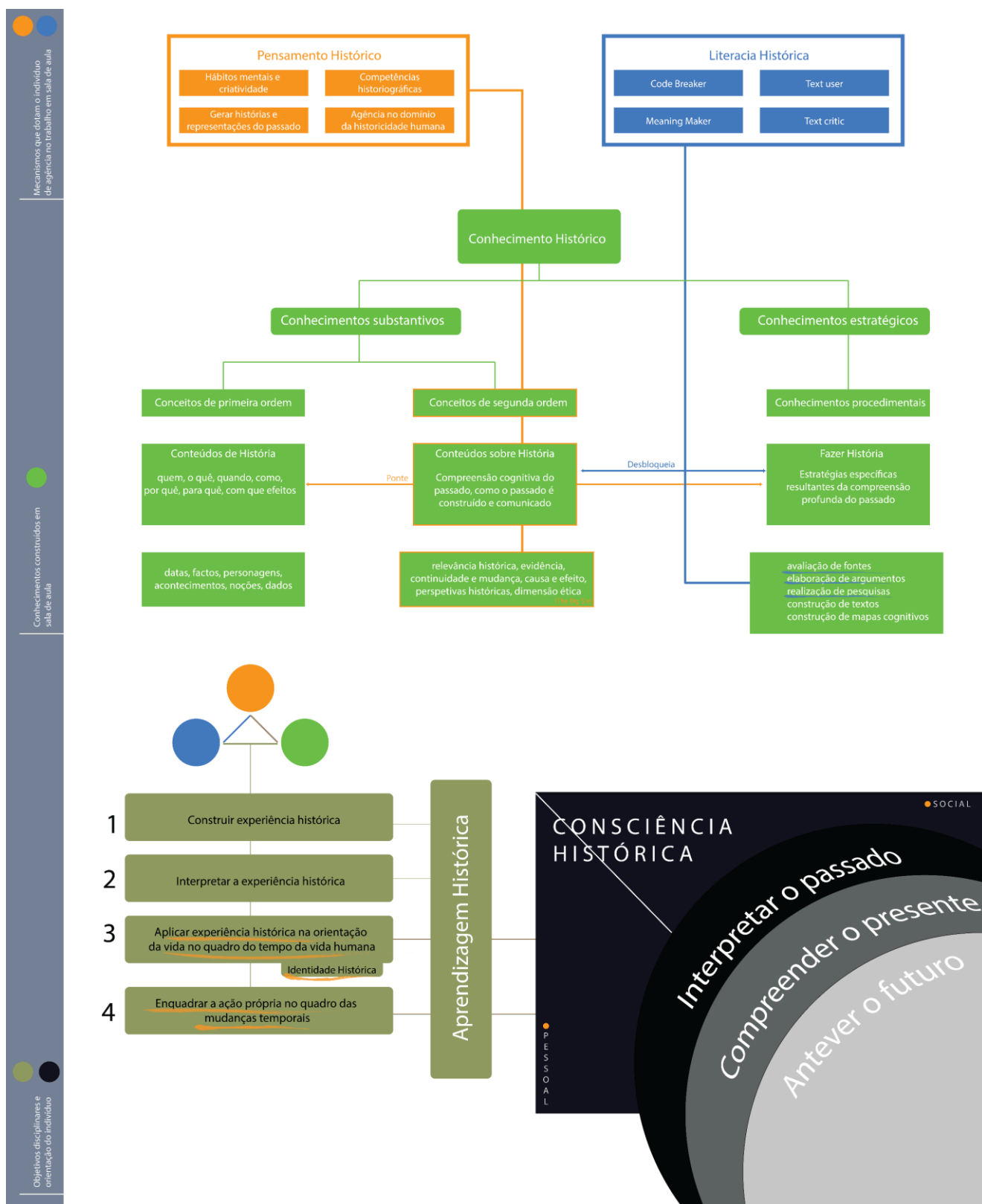
referido em 1.2.1, estes conceitos atuam como ponte, facilitando a comunicação entre conceitos de primeira ordem e conhecimentos procedimentais. Sem a articulação dos conceitos de segunda ordem, conteúdos da História e procedimentos são inférteis — sem pensar historicamente, constituem apenas conhecimento histórico em potência. Por outro lado, em virtude da breve análise realizada em 1.3.1, compreendemos ser impossível o trabalho em volta dos conceitos de segunda ordem sem as habilidades decorrentes do desenvolvimento da literacia histórica.

Se pretendemos mobilizar conceitos como “Continuidade e Mudança» ou “Perspetivas Históricas”, precisamos necessariamente de oferecer aos alunos as ferramentas imprescindíveis ao trabalho com fontes. Serão as habilidades estipuladas por Nokes que permitem ao aluno executar procedimentos como a avaliação de fontes, elaboração de argumentos ou a realização de pesquisas. Deste modo, se pensar historicamente liga conhecimentos substantivos e estratégicos, a literacia histórica traduz-se num leque de habilidades que desbloqueiam a comunicação procedimental entre “pensar sobre” e “fazer” história. Até o pensador mais sofisticado e dotado de uma percepção apurada dos objetivos a que se propõe uma estrutura como o “The Big Six” permaneceria paralisado em função da sua incapacidade para atuar sobre as fontes, seja na pesquisa, na corroboração ou contextualização, etc.

Em virtude destas correspondências, creio ser evidente que não existe conhecimento histórico em sala de aula sem a introdução do pensamento histórico no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o professor deverá atuar a partir da consciência ativa das suas características e da sua interdependência com as habilidades que compõem a literacia histórica⁵. Deverá criar desafios didáticos que solicitem essas características e habilidades, trabalhando-as em sala de aula. Este trabalho poderá ser desenvolvido com exercícios explícitos e isolados (ou seja, como um fim em si mesmo) ou implícitos e interligados (como um meio para um fim, nomeadamente, no âmbito de uma investigação histórica).

⁵ Naturalmente, outros mecanismos e opções metodológicas podem e devem contribuir para a agência do aluno em sala de aula. Este exercício pretende apenas ilustrar princípios elementares e imprescindíveis a uma educação histórica esclarecida.

Figura 2 — Um modelo holístico de Educação Histórica



No último plano deste modelo, penetramos na área dos objetivos disciplinares⁶ e da orientação do indivíduo. Entramos no domínio das repercussões desejáveis de um processo de ensino-aprendizagem criterioso, alavancado por ferramentas pedagógico-didáticas que se mobilizaram para questões históricas, confrontando os estudantes com desafios cognitivos que ascendem aos patamares mais elevados da taxonomia de Bloom, como a avaliação e a criação. Deste modo, o pensamento histórico, esclarecido pela literacia histórica, alicerçou a construção de um verdadeiro conhecimento histórico.

Este processo que descrevo como movimento linear é, na verdade, um diálogo permanente. O desenvolvimento de um ecossistema disciplinar em que a tríade pensamento-literacia-conhecimento está em permanente regulação será, a meu ver, a chave para o aluno desenvolver as habilidades que, segundo Rüsen, se traduzem na aprendizagem histórica.

No domínio da aprendizagem histórica, chamo à atenção em particular para as habilidades três e quatro, relacionadas com a orientação do indivíduo e, dessa forma, conducentes ao desenvolvimento da consciência histórica. Estas duas habilidades parecem-me absolutamente fulcrais num modelo de educação histórica centrado sobre o aluno. Creio que ninguém negaria o quão proveitoso será se o trabalho em sala de aula for direcionado para uma aprendizagem que encerre capacidades de aplicação da experiência histórica na orientação do indivíduo nos seus quadros temporais. Por sua vez, essas capacidades funcionam como porta giratória entre sala de aula e o mundo, dado que se relacionam intimamente com os três atos da consciência histórica. Presumimos que essa atividade cognitiva (e a capacidade de a regular, ou seja, meta aprendizagem) acompanhará os alunos ao longo da sua vida.

Entendo que o pensamento histórico e o trabalho debruçado sobre os seus conceitos são a chave para o verdadeiro desenvolvimento dessas habilidades, para que sejam mais que palavras citadas em livros e artigos. Parece-me ainda existir uma proximidade entre o pensamento histórico, identidade histórica, orientação do

⁶ Neste momento, refletimos sobre objetivos disciplinares no âmbito da teoria da didática da história. As reflexões de cariz curricular e normativo são desenvolvidas no segundo capítulo.

indivíduo e as dimensões pessoal e social da consciência histórica. Volto a valer-me de Rüsen para confirmar que esta suspeita é digna de ser explorada:

“Os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhe conferem um valor formativo. Isso não quer dizer, entretanto, que a função formativa do saber histórico já esteja plenamente realizada na sua produção pela pesquisa e na sua apresentação na historiografia. Formação é um modo de rececionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de o utilizar”. (Rüsen & Rüsen, 2007, p. 101)

Este valor formativo não decorre apenas dos objetivos a que nos propomos quando trabalhamos o pensamento histórico, mas também do conjunto de opções que esse trabalho implica. O próximo subcapítulo explora a relação entre pensamento histórico e as habilidades de orientação do indivíduo, colocando um ponto final ao enquadramento teórico. Expostos todos os conceitos e princípios até aqui, procuro por fim explicar em que medida optar por lecionar em volta do pensamento histórico constitui uma opção de extrema utilidade para os alunos — na sua aprendizagem e, conseqüentemente, na sua vida — ou, melhor dizendo, como lhes garante uma verdadeira educação histórica.

1.4. Escola, vida, pensamento histórico e orientação

Qualquer professor deve ter em mente aquele que é o seu dever: ajudar os alunos. Deste modo, será fundamental refletir acerca da prática que concebemos para a sala de aula e, no fundo, qual a melhor forma de os ajudar. Qual é o verdadeiro potencial da minha disciplina? Que retorno posso esperar em função daquilo que levo para os meus alunos? De que forma é que o meu trabalho irá ajudar os meus alunos? Estas parecem-me questões que qualquer docente em formação deve explorar. À primeira vista, poderão parecer uma complicação desnecessária. O professor de História ensina História e, para os alunos, será ótimo saberem História. Isto parece-nos simples e a literatura científica diz-nos que quase todas as opções em sala de aula produzem efeitos positivos no sucesso escolar:

“When teachers claim that they are having a positive effect on achievement, or when it is claimed that a policy improves achievement, it is a trivial claim, because virtually everything works: the bar for deciding ‘what works’ in teaching and learning is so often, inappropriately, set at zero. [...] When you look at the distribution of all 50,000-plus effect sizes, almost everything works. All that is needed to enhance achievement is a pulse”. (Hattie, 2012, p.3,13)

Isto significa que, quando estão numa sala de aula, os alunos aprendem — a despeito de práticas, currículo, políticas educativas ou infraestruturas. Isto serão ótimas notícias, pois se considerar que qualquer efeito acima de zero é suficiente, só tenho de preparar as minhas aulas (ou monólogos?) e transmiti-las em sala de aula. Este é o lado pernicioso deste facto: se tudo produz um efeito positivo, posso descansar quanto ao potencial da minha prática atual? Em sala de aula, faz-se da melhor forma que se pode fazer ou entregamo-nos a uma inércia camuflada de tímidos critérios de sucesso?

Convém lembrar que os alunos passam uma porção maioritária do seu tempo na escola e, nessa escola, passam a maioria do seu tempo nas salas de aula. Deste modo, as nossas opções constituem uma influência ativa nas suas vidas. Quer escolhamos a metodologia mais sofisticada ou uma inércia enraizada, não há como fugir a esta evidência. Em boa verdade, se constituímos essa influência na vida dos nossos alunos, precisamos de nos questionar: como se sentem os alunos quanto à Escola?

Num estudo no âmbito do Projeto Europeu TEMPEST, inquiriu-se um grupo de adolescentes portugueses (com uma média de idade de 14 anos) sobre as suas preocupações. Concluiu-se que a Escola e as notas eram a fonte maior de preocupações. Por outro lado, quando lhes perguntaram o que providenciava satisfação e bem-estar, a escola não surgiu sequer nas respostas (Matos, 2020). Margarida Gaspar de Matos sintetiza habilmente a ilação principal do estudo:

“Por fim, quando perguntámos o que os ajudava a vencer o mal-estar, a família saiu e ficaram apenas os amigos. Este resultado é preocupante porque sugere que a escola e a família, ambientes onde os adolescentes passam a quase totalidade do seu tempo, não concretizam o elevado potencial previsto para os ajudar a resolver e a superar «as

suas coisas». Assim, a escola dá preocupações, mas não dá bem-estar nem é um recurso para vencer o mal-estar.” (Matos, 2020, p. 61)

A estas evidências acrescentam-se outros dados, como o facto de 9% dos adolescentes exprimirem dificuldades em lidar com exigências da sua vida, sentindo-se inseguros e discriminados (Laura & Alex, 2021). Se alargarmos a faixa etária aos jovens adultos, a situação em que maioritariamente referem ter sentido muita pressão envolve o sucesso no trabalho ou estudos (Laura & Alex, 2021). Optando pela honestidade, teríamos de admitir que este conjunto de conclusões parecem materializar aquilo que suspeitamos sobre a relação dos alunos com o seu percurso escolar. Seguramente, estas são questões que transcendem a responsabilidade individual de cada professor, mas parece-me evidente que não dispensarão uma reflexão a cada um daqueles que se propõe a educar.

Compreendendo que as dificuldades experienciadas no âmbito escolar constituem ao mesmo tempo continuidade e rutura com as arduidades da vida, como poderia uma prática esclarecida do nosso ofício e disciplina contribuir para a construção de uma prática que reconcilie a vida, a escola e a disciplina de História? Será que a escola pode deixar de ser um sítio que só serve para preocupar? Será que aquilo que escolhemos fazer na nossa sala de aula poderá servir, entre outras coisas importantes, para os alunos superarem “as suas coisas”?

Como pode, então, o pensamento histórico ser colocado ao serviço da vida? Quais as implicações para a prática do professor que opta por trabalhar estruturas operacionais como “The Big Six”? Serão essas implicações desejáveis?

Não pretendo sugerir que algumas leituras se traduzam num qualquer instrumento para transformar uma realidade ampla. Contudo, o professor ainda é o responsável pela sua sala de aula. Como tal, tem o dever de se preparar, de se informar e, acima de tudo, de ajudar os seus alunos (presentes ou futuros). Podemos apenas esperar que, ajudando os seus alunos, também ajude a sua comunidade. Ao longo deste subcapítulo, procuro explicar o meu entendimento de que uma prática em volta do pensamento histórico pode contribuir para aproximar alunos dos efeitos mais benéficos que a disciplina de História encerra.

1.4.1. Pensamento histórico e uma pedagogia empática

Num ensino profundamente orientado para resultados (tantas vezes aproximando educação e competição), em que professores questionam abertamente os seus alunos quanto às suas prioridades, lacunas e realizações, a empatia parece não ter lugar. Quantas vezes não testemunhamos o professor reduzir o aluno às suas insuficiências académicas (“este é muito fraco” ou, por oposição, “este é muito bom”), ignorando por completo o mundo complexo daquela criança ou adolescente? Célestin Freinet identificou, no século passado, a importância de nos colocarmos no lugar dos nossos alunos.

“Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso”. (Freinet, 2004: 24)

Não creio que seja sequer possível planejar uma intervenção didática em volta do pensamento histórico sem nos determos sobre este princípio. Que desafios se colocarão na nossa vivência escolar? Será que podemos escolher encarar esses desafios como oportunidades? Sabemos apenas que não lidamos com autómatos, mas com seres conscientes e sensíveis. Deste modo, se planificamos um caminho para a aprendizagem, esse caminho deve contemplar os aprendizes em todas as suas dimensões. Como poderão as nossas propostas disciplinares conduzir debilidades e ansiedades ao seu potencial latente? Pensemos como Freinet e acreditemos que todos podem vir a fazer muito melhor do que nós. Sejamos entusiastas fervorosos de uma educação que procure dotar educandos de um saber que não conheça fronteiras com a vida.

“Promover uma educação que reconheça e valorize o que os miúdos sentem é ensinar os alunos a viver. O reconhecimento das próprias emoções leva a que formemos

seres humanos capazes de amar e de ser felizes, ao mesmo tempo que aprendem a lidar com a raiva e a tristeza sem se sentirem ridicularizados por isso”. (Ribeiro & Nóbrega, 2016: 100)

Se nos comprometermos a pensar deste modo, então, tudo o que fazemos deverá direcionar-se no sentido de incluir as perspetivas, valores e sentimentos dos nossos alunos. Enquanto professores de História, não poderemos apenas recitar factos a partir do púlpito ou canonizar narrativas históricas. Precisamos de questionar sistematicamente os efeitos que vislumbramos na escola, de procurar as suas causas. Se existir apatia, o que a produz? O que conduz alguns alunos a um estado de inabalável hostilidade? Quais são os problemas da comunidade onde leciono? Quais são as ansiedades e esperanças dessa comunidade escolar?

Tudo isto parece, à primeira vista, elementar. Afinal, como se ensina sem querer saber e cuidar daqueles que aprendem? Ou antes, o que leva alguém a querer ensinar sem essa preocupação? Para esta questão, não tenho resposta (ou uma explicação razoável). Importa é que existem, realmente, simulacros de ensino-aprendizagem sem esta empatia.

Com efeito, os adolescentes que respondem afirmativamente à questão: “Os teus professores interessam-se por ti como pessoa?” apresentam uma diminuição de variáveis relacionadas com riscos para a saúde e bem estar (Matos, 2020). O mesmo estudo no âmbito do *The Health Behaviour in School-aged Children* indica que só metade dos alunos considera que os professores os tratam bem enquanto pessoas (Matos, 2020). Reitero, um professor de História que queira desenvolver o pensamento histórico junto dos seus alunos terá, invariavelmente, de os tratar verdadeiramente como pessoas. A título de exemplo, um professor que procure trabalhar o conceito de “Perspetivas Históricas” ou “A Dimensão Ética” num ecossistema pedagógico desprovido de empatia demonstra uma prática que não é mais do que um oxímoro (Barton & Levstik, 2004) e dificilmente obterá resultados satisfatórios. Deste modo, pensamento histórico (enquanto ferramenta metodológica) traduz-se numa bússola que serve o docente na calibração da sua prática pedagógico-didática

Esta dimensão socioafetiva afigura-se ainda mais relevante à luz das preocupações expressadas pelos alunos. Isabel Barca procurou estudar a consciência histórica dos jovens portugueses, concluindo que em 2011 ocorre um esbatimento nos sentimentos de otimismo:

“[...] a frustração, o rancor e o medo pelo presente e pelo futuro são verbalizados, e transmitem uma mensagem de mudança pendular, em que após um período de progresso no passado se segue um presente sombrio”. (Barca, 2014, p.98)

Mudam-se os tempos, mudam-se as crises. Se à altura a catadupa informativa sobre a crise das dívidas soberanas terá infiltrado a consciência dos jovens portugueses, hoje demonstram, por exemplo, sensibilidade e preocupação com as alterações climáticas (Laura & Alex, 2021).

Como será possível motivar alunos para o estudo aprofundado da História sem os compreender, sem permitir que expressem o que são e aquilo que os preocupa? Os alunos não trabalharão a construção de argumentos, a expansão dos seus horizontes sobre a humanidade ou desejarão sequer deliberar questões que dizem respeito ao bem comum se não quiserem saber dessas coisas (Barton & Levstik, 2004). Isto é o mesmo que dizer que não existirá um aluno motivado pela disciplina de História sem se sentir integrado nas dimensões várias de «ser». A ideia de uma relação íntima entre as questões históricas e a clarividência da ação humana não surgiu com a didática moderna:

“History is an indispensable [...] endeavor since it makes, as Santayana says, a gift of great interests to the heart. A barbarian is no less subject to the past than is the civic man who knows what the past is and means to be loyal to it; but the barbarian, for want of a transpersonal memory, crawls among superstitions which he cannot understand or revoke. [...] The whole dignity of human endeavor is thus bound up with historic issues, and as conscience needs to be controlled by experience if it is to become rational, so personal experience itself needs to be enlarged ideally if the failures and successes it reports are to touch impersonal interests”. (Becker, 1932, p. 235-236)

Parece-me que será um dever do professor de História preocupar-se com a construção de uma prática que contribua para a dignidade do empreendimento

humano. Encarar a sala de aula como um diálogo em que a empatia é o ponto de partida permite planificar pensamento histórico apoiado na compreensão aprofundada dos alunos. A partir desta prática, será possível conduzir os alunos à sua orientação histórica e, tanto quanto sabemos, essa orientação é portadora de efeitos benéficos, como a consciência histórica. Talvez este será um caminho para a escola deixar de ser apenas um lugar de preocupações.

Estipulada a empatia como condição indispensável ao trabalho em volta de pensamento histórico, procuremos agora compreender como os resultados práticos dessa opção podem dotar alunos de ferramentas para a vida.

1.4.2. Pensamento histórico e a orientação do indivíduo

“Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis⁷) — afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico” (Rüsen & Rüsen, 2007, p. 87). Esta constatação de Rüsen será a base da nossa reflexão. Segundo o autor, estas vertentes de orientação, respeitantes à função prática das experiências históricas interpretadas, destinam-se a organizar a vida prática, com sentido histórico (Rüsen & Rüsen, 2007). Deste modo, encontram-se intimamente ligadas às capacidades três e quatro da aprendizagem histórica incorporadas no modelo de educação proposto anteriormente⁸. Como tal, desenha-se um percurso: trabalhar o pensamento histórico conduz às competências de orientação (para dentro e fora) que, por sua vez, possibilitam as desejáveis capacidades centrais da aprendizagem histórica.

Se as competências de orientação são, portanto, indispensáveis à aprendizagem plena, é necessário compreender a sua relação com pensamento histórico. Quais são os obstáculos à construção da orientação histórica da vida humana? Como é que o pensamento histórico responde a esses desafios? Como é que pensar historicamente ajuda o aluno a pensar o presente?

⁷ Rüsen aborda *práxis* como a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana.

⁸ Lembrando: «Utilizar a interpretação da experiência histórica (conhecimento histórico) na orientação da vida própria» e «Guiar as ações próprias segundo uma ideia do seu lugar nas mudanças temporais».

Pensamento histórico e orientação histórica da vida humana para dentro (identidade)

Se queremos compreender como o pensamento histórico pode ser frutífero neste domínio, primeiro é necessário refletir sobre como o trabalho tradicional⁹ em História é castrador deste desenvolvimento.

A sala de aula tradicional de História corresponde ao que Paulo Freire denomina de “educação bancária”. Neste modelo pedagógico, os alunos são vasilhas nas quais o educador deposita conteúdos e narrativas. Estas narrativas são “retalhos da realidade”, desligados do contexto em que ocorre a aula, constituindo uma tipologia de ensino que conduz os educandos a uma memorização e reprodução mecânica dos conteúdos. Freire explica que estas práticas são imobilistas e promovem um desconhecimento dos homens como seres históricos, imbuídos de historicidade (Freire, 2014). Henry Giroux corrobora esse dano, alegando que a lógica de um pensamento positivista em educação suprime a função crítica da consciência histórica. Neste paradigma, nega-se qualquer ação humana baseada no conhecimento histórico, inibindo a emancipação em todas as esferas da atividade humana (Giroux, 2008).

O antídoto para uma prática que assenta nestes constrangimentos será o que Freire define como uma pedagogia problematizante:

“A educação problematizadora [...] [corresponde] à educação dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro”. (Freire, 1974: 84)

Procuramos precisamente que os alunos desenvolvam consciência de vida enquanto projeto. Que conheçam o que estão «a ser» como parte de uma continuidade

⁹ Segundo Nokes (Nokes, 2013), esta instrução tradicional caracteriza-se pela atribuição de um papel passivo ao aluno. A prioridade é a memorização de conteúdos que são depois reportados em avaliações, notando-se a ausência de reflexão crítica. A título de exemplo, nunca se solicita aos alunos que questionem a validade das afirmações nos manuais escolares que são, de facto, utilizados como a fonte para todas as respostas históricas.

histórica. O passado (individual e coletivo) não é um regresso nostálgico, mas um saber que permite arquitetar futuro.

É nesta vontade que vislumbramos uma intersecção entre pedagogia crítica e o pensamento histórico que, recordo, materializa-se em função da problematização de temas históricos ou da identificação de problemáticas históricas. Por sua vez, estas problemáticas poderão ser geradas a “partir das carências de orientação da vida prática” (Rüsen & Rüsen, 2007, p. 89). Lembro por que razão é possível gerar problemáticas a partir de carências da vida prática: a empatia é o nosso ponto de partida.

Neste sentido, o professor que procura uma educação problematizante, munido do pensamento histórico, produz a erosão do que Freire entende como uma perceção fatalista que acorrenta os indivíduos às suas circunstâncias e cronologias. Praticando o pensamento histórico, o aluno manuseia a História enquanto prática científica que busca objetividade. Contudo, ao problematiza-la conscientemente, despe-a de supersticiosidades e gera uma relação de subjetividade, construindo uma compreensão que vai à raiz da carência prática.

Creio residir nesta conclusão a posição privilegiada do professor de História. Incentivando ou, em alguns casos, simplesmente permitindo que os alunos desempenhem um papel ativo na descoberta da historicidade humana — a sua e a do Homem — despoleta um processo que ajuda adolescentes e jovens a olhar as vicissitudes da vida nos olhos, não mais como axiomas, mas como um desafio renovado para desenvolver a sua identidade, competência e afetos. Impõe-se, ainda assim, uma questão mais pragmática: de que forma é que as técnicas de pensamento histórico desbloqueiam a relação do aluno com a orientação interior?

Os autores de *Student guide to historical thinking: going beyond dates, places, and names to the core of history* (Elder et al., 2011) procuram ajudar alunos de História a compreender como é que o exercício do pensamento histórico poderá ajuda-los a assumir o comando das suas vidas. Explicam que, enquanto humanos, conhecemo-nos em função das histórias do nosso passado. Melhor dizendo, a nossa vida é um conjunto de capítulos que vamos escrevendo na mente — o nosso “livro”. O aluno dever ser

capaz, portanto, de relacionar a representação interna do seu passado com a postura crítica do historiador:

“Because you think about your past, it makes sense for you to think like a skilled historian about your past, to think critically about your past. [...] You will, and do, tell the story of your life, in your mind, at every phase of your life. There is, in other words, an ongoing narrative you create which is, in your mind, the story of your life (to that point). Are you trapped in that story or emancipated by it?”. (Elder et al., 2011, p.18)

Esta é uma das formas de operar a orientação da vida humana para dentro — o desenvolvimento da consciência de uma narrativa histórica pessoal pensada criticamente. O aluno constrói identidade, em parte, em função das histórias da sua história. Estas histórias implicam memória e o aluno que pratica a historiografia compreende que estão sujeitas a distorções e subjetividade. Portador deste saber, o aluno poderá sujeita-las à postura epistemológica que desenvolveu no seu trabalho em volta do pensamento histórico.

Mas a construção da identidade também emerge, naturalmente, pelo contacto com o meio. Uma família, uma fé, uma profissão, um movimento social ou uma comunidade nacional — todas estas realidades contribuem para uma identidade histórica que se estende além das fronteiras do nascimento e da morte (Metzger & Harris, 2018). Deste modo, o indivíduo compreende que se enquadra num todo que transcende o quadro temporal da sua vida. É neste sentido que o estudo histórico problematizado amplia a consciência do próprio. O aluno não compreende apenas quais são as suas crenças e convicções, mas é sistematicamente impelido a refletir sobre a forma como estas se originaram. Deste modo, professores e alunos que exercem o pensamento histórico operam no domínio sociocultural (VanSledright, 2010b), conhecendo-se por contraste com as realidades históricas investigadas e cujas conclusões transformam a compreensão do presente.

É neste contacto com a problematização inerente ao pensamento histórico que os alunos podem experienciar o «fazer história» e, “deste modo, a História faz sentido(s), é vicariante e pode ser libertadora, pois alarga/amplia a conceção do que é ser humano” (Gago, 2021, p.186). Implica recusar uma abordagem pedagógica que providencia aos

alunos uma ilusão de escolha ao invés da sua verdadeira substância, impedindo a reflexão crítica (Giroux, 2008). Implica conferir aos alunos as ferramentas que lhes possibilitem perspetivar-se à luz dos fenómenos ou condições que limitam o seu desenvolvimento pessoal. Problematizar em sala de aula permitirá que os alunos procurem «ser mais» e, se nesse processo encontrarem uma totalidade desumanizada e desumanizante, pretende-se que sejam capazes de gerar, a partir do seu «ser menos», a busca do «ser mais» de todos (Freire, 2014). O aluno, por intermédio de uma apropriação ativa da história, constrói a sua subjetividade e incorpora-a na sua identidade histórica. Nesse processo, afirma a sua dimensão temporal e assenhoreia-se de si e do seu tempo (Rüsen & Rüsen, 2007).

Nas palavras de Lucien Febvre: “Fazer História, sim. Na medida em que a história é capaz, e é a única capaz, de nos permitir, num mundo em estado de instabilidade definitiva, viver com outros reflexos além dos do medo” (Febvre *apud* Correia, 2017, p. 194). Encaremos «fazer» precisamente na sua natureza verbal: dar existência, ser autor de, criar, obrar e produzir. Essa obra implicará sempre a construção elucidada de identidade.

Não existe pensamento histórico sem educação problematizante e, em consonância com o argumento tecido até aqui, este contribui para a promoção de um conhecimento interno, uma identidade, um lugar no tempo. Se tudo isto for bem feito, ocorre uma verdadeira educação histórica e desmantelam-se as coerções que levam ao recalçamento, “oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos em formação” (Rüsen & Rüsen, 2007, p. 109). Isto é o mesmo que dizer que o aluno, consciente da sua historicidade, liberta-se dentro de si. As anteriores fatalidades temporais que o condicionam ao imobilismo são contextualizadas. O aluno poderá descobrir onde está (tempo e espaço), interiorizar a memória de coisas feitas e ditas (como foi o passado?), compreender quem e o que é (identidade trans-histórica), projetar-se num tempo vindouro (como poderá ser o meu futuro?).

Creio que, sem o pensamento histórico, isto permanecerá um mero e distante vislumbre, uma miragem de potencial pedagógico-didático. Permanecerá, fundamentalmente, uma forma desconhecida de encarar a vida.

Pensamento histórico e orientação histórica da vida humana para fora (*praxis*)

Partindo em busca dos elementos que podem guiar esta exploração, sugiro que viajemos a 1997. Nesse ano, Carl Sagan produziu um alerta cuja pertinência parece reafirmar-se com os anos.

“I have a foreboding of an America in my children's or grandchildren's time - when the United States is a service and information economy; [...] when awesome technological powers are in the hands of a very few, and no one representing the public interest can even grasp the issues; when the people have lost the ability to set their own agendas or knowledgeably question those in authority; when, [...] our critical faculties in decline, unable to distinguish between what feels good and what's true, we slide, almost without noticing, back into superstition and darkness [...], but especially a kind of celebration of ignorance”. [...] (Sagan, 1997, p.33)

Sagan veicula a imagem de uma sociedade interligada, regida por um enorme poder tecnológico. Este poder reside nas mãos de poucos que, operando sem escrutínio do público ou do Estado, priorizam eficiência em detrimento dos valores da democracia liberal. Alerta-nos para o perigo que constitui a construção de uma civilização global em que todos os elementos cruciais (agricultura, medicina, educação, entretenimento, ambiente ou até o voto democrático) dependem da ciência e tecnologia, quando, ao mesmo tempo, quase ninguém compreende ciência e tecnologia.

Sagan não será um profeta, tão pouco terá previsto o mundo conforme é. Ainda assim, esta imagem facilmente produz ressonância junto de quem lê este excerto em 2022. Não sentimos todos uma crescente dificuldade na distinção entre verdade e conforto? Sagan termina esta ponderação com um aviso: podemos lidar com esta «mistura combustível» de ignorância e poder por algum tempo, mas, mais cedo ou mais tarde, irá rebentar nas nossas caras (Sagan, 1997). Não será verosímil a ideia de que começamos a sentir estes efeitos danosos?

Consciente sobre o lugar comum que constitui procurar justificar ou racionalizar opções educativas em função do *zeitgeist*, não posso deixar de ir ao encontro dessa discussão no âmbito da orientação da vida humana para fora. Se consideramos

desejável que o aluno aplique o saber histórico construído no âmbito da sua vida em interação com o meio — não só no papel de observador, mas de participante — então, vemo-nos obrigados a procurar compreender esse meio com que estabelece um diálogo permanente. Quais as suas características? Quais são as complexidades particulares que aguardam os estudantes desta década? Só se respondermos a estas questões de forma esclarecida será possível aferir a adequação das práticas que propomos. Afinal, para que serve aquilo que fazemos?

“If they do not care to use history in the present, then we should put away our packets of primary sources and allow students to double up on their study of French or chemistry”. (Barton & Levstik, 2004, p. 238)

A didática da História aponta recorrentemente no sentido de aprender História para o presente. Em consonância, aqueles que estudam uma didática voltada para o pensamento histórico sublinham a importância de se formarem pessoas que saibam utilizar as tecnologias de informação, ao invés de pessoas que são maniatadas por aqueles que as manipulam (Pagés, 2009). Lembram a velocidade das alterações tecnológicas, a proliferação informativa e a necessidade de se construírem modelos educativos que permitam aos alunos reformular a sua relação com as questões sociais — pretende-se que o pensamento histórico conduza à construção de opiniões mais fundamentadas, coerentes e racionais (López Facal, 2000).

A urgência desta forma de entender a educação histórica dilata-se face aos novos desafios no seio das sociedades ocidentais, produzidos em parte pelo adensamento de cruzamentos e comunicações interculturais. Conhecemos uma nova insegurança de identidade histórica (transição do cariz exclusivo de nacionalidade para um modelo de relações inclusivas), a pressão da diversidade cultural (uma nova urgência e instabilidade face à questão “quem sou?”), a fragilização das tradições ocidentais (em virtude do relativismo cultural) e a ameaça da natureza (face à destruição das condições necessárias à sobrevivência humana) (Rüsen, 2013). Estas são tensões de um mundo em transição que começam a infiltrar, num passo lento, mas constante, o quotidiano dos nossos alunos.

Confesso que me parece deveras preocupante a posição reservada às gerações vindouras, cuja formação dependerá do nosso trabalho. Seguramente, não poderão escapar a desafios de magnitude existencial no plano civilizacional e esperamos que se revelem cidadãos à altura dessa exigência. Contudo, desenvolvem-se num panorama de entropia comunicacional, construindo ideias do mundo em função de discursos públicos contraditórios que já não obedecem à lógica do ciclo noticioso, mas à lógica do clique. O escrutínio não acompanha o ritmo do algoritmo e, paralisados, rendemo-nos à «hipernormalização» da relação com o discurso. É com o regresso à União Soviética que percebemos estar a lidar com o *doppelgänger* de um fenómeno com algumas décadas:

“In fact, precisely because authoritative language was hegemonic, unavoidable, and hypernormalized, it was no longer read by its audiences literally, at the level of constative meanings. Therefore, which statements represented “facts” and which did not was relatively unimportant. Instead, Soviet people engaged with authoritative language at the level of the performative dimension. The performative dimension of this act did not describe reality and could not be analyzed as true or false; instead, it produced effects and created facts in that reality”. (Yurchak, 2006, p. 108)

Naturalmente, não sugiro que vivemos um decalque dos constrangimentos à verdade vividos num regime totalitário. Creio ser, contudo, um conceito útil para compreender as transformações que vimos a testemunhar. Recordemos que atravessamos o período em que os «factos alternativos» chegaram às mais altas instâncias democráticas¹⁰. Somos alvo regular de um bombardeamento informativo que tantas vezes sentimos não ser verificável em função dos dados ou tempo disponíveis. Desenvolvemos um acordo tácito coletivo que resulta na depreciação da dimensão constativa do ato comunicacional, privilegiando a dimensão performativa que, tantas vezes, condiciona o real em virtude de um desfecho ambicionado. Este fenómeno caminha paralelamente à faceta pluralista da cultura pós-modernista, assente na crença de que a verdade é individualista, construída socialmente e sujeita à mudança (Ritch & McColl, 2021).

¹⁰ Donald Trump's team defends 'alternative facts' after widespread protests (Swaine, 2017).

Somos obrigados a refletir sobre as implicações deste contexto de hipernormalização e pluralismo pós-modernista no ato de construção pessoal dos nossos alunos. Como poderemos contribuir para que o mundo seja inteligível? A realidade poderá ser mais do que um marasmo de ambiguidades? Note-se que não será desejável, de todo, estimular uma nostalgia (por veze vinculada a conceitos ideológicos) em volta de formas de conhecimento absolutamente imaculadas, libertas da ansiedade do erro ou ilusão. Sem esta margem, não existe problematização. A minúcia para a qual devemos preparar os nossos alunos reside numa dificuldade menos redutora:

“Now I believe that the problem does not consist in drawing the line between that in a discourse which falls under the category of scientificity or truth, and that which comes under some other category, but in seeing historically how effects of truth are produced within discourses which in themselves are neither true nor false”. (Foucault & Rabinow, 1984, p. 60)

À hipernormalização acrescem-se as atuais distorções produzidas em função do desenvolvimento do aluno no seio de uma realidade configurada para o contacto ininterrupto com produtos culturais numa rede descentralizada. Para compreendermos as potenciais adversidades desta aceleração, sirvamo-nos do contributo de Jean Baudrillard.

Em *Simulacres et Simulation* (Baudrillard, 1994), o filósofo principia a sua argumentação com a estória de um império antigo que desenhou um mapa detalhado, no sentido de representar o seu território. Baudrillard explica-nos que, em finais do século XX, o mapa deixou de obedecer a uma lógica de espelho ou duplicação. O mapa precede o território, os modelos são gerados sem origem ou realidade: são hiper-reais.

“The real is produced from miniaturized cells, matrices, and memory banks, models of control – and it can be reproduced an indefinite number of times from these. It no longer needs to be rational, because it no longer measures itself against either an ideal or negative instance. It is no longer anything but operational. In fact, it is no longer really the real, because no imaginary envelops it anymore. It’s a hyperreal [...] By crossing into a space whose curvature is no longer that of the real, nor that of truth, the era of simulation is inaugurated by a liquidation of all referentials. [...] It is no longer a question

of imitation, nor duplication, nor even parody. It is a question of substituting the signs of the real for the real”. (Baudrillard, 1994, p.3)

De forma simples, numa cultura pós-moderna em que os produtos *media* (produzidos a velocidade sem precedente) transpõem a fronteira do real, predomina a hiper-realidade — o signo substitui o real. Por sua vez, o compromisso do signo com o real varia conforme o autor ou redes onde são reproduzidos. Esta noção parece-me fundamental quando consideramos o ecossistema digital em que os nossos alunos se envolvem desde os seus primeiros anos. O conceito de «virtual» enquanto mediador de realidades parece diluir-se progressivamente; sobra apenas o hiper-real.

O paradigma do hiper-real não é novo, mas a estrutura tecnológica vigente que condiciona o ato de produção cultural estabelece critérios de sucesso e difusão que ignoram preocupações humanistas. A lógica operante das redes conhece repetidas e silenciosas metamorfoses. Nesta equação, os eventuais efeitos do hiper-real e da hipernormalização são parte muda e, como tal, ficamos à mercê dos seus sintomas. A fuga de informação relativa aos procedimentos e comunicação interna da gigante tecnológica Facebook (agora Meta) conhecida como «Facebook papers» (2021) colocou a nu alguns dos impactos adversos produzidos por estes mecanismos. Será importante examinar alguns dos aspetos incontornáveis destes documentos, pois só assim poderemos entender de que forma esta aceleração tecnológica prossegue num divórcio com o bem comum.

“History will not judge us kindly” (LaFrance, 2021) — é assim que um funcionário da rede social Facebook reflete sobre o contributo dos serviços daquela empresa para a invasão do capitólio dos EUA, ocorrida a 6 de janeiro de 2021. Com efeito, o artigo do *The Atlantic* reporta que existe, internamente, a perceção clara de que esta rede social é uma ferramenta que estimula episódios de violência e autoritarismo. A sua equipa de integridade identificara a relação entre ódio, conspirações e difusão algorítmica, mas o engajamento máximo suplantara as preocupações relativas à segurança dos utilizadores (Lima, 2021). Esta vasta coleção de documentos internos expressam ainda uma sistemática incapacidade para moderar a plataforma nos países mais violentos do

mundo, sendo veículo recorrente para a disseminação de propaganda (com efeitos letais) que viaja do online para o offline (Mackintosh, 2021; Scott, 2021).

É ainda importante sublinhar a heterogeneidade de experiências em função do espaço. Analistas do Facebook terão gerado um perfil fictício modelando uma mulher indiana de 21 anos, no sentido de perceber o que o Facebook lhes mostraria. Violência, discursos de ódio, morte e as imagens explícitas que lhes estão associados — nas palavras daqueles, esta experiência ficou rotulada como “integrity nightmare” (Zakrzewski et al., 2021). Estes factos não seriam tão preocupantes se não fosse reconhecida uma mutação recente no âmbito da natureza das ameaças direcionadas a adolescentes e jovens. Sabemos que estes perigos, anteriormente associados a comportamentos externos, operam agora esmagadoramente no plano interno e da saúde mental (Matos, 2020; Barbaro, 2022). “We make body image issues worse for one in three teen girls” (Gayle, 2021) — esta é uma admissão simples e clara, exposta numa apresentação interna produzida por um funcionário ligado à plataforma Instagram. Deste modo, o hiper-real e a hipernormalização juntam-se num processo que tornam o exterior vertiginoso e indecifrável:

“Yes, and it’s tempting, [...] to say that this is just social media or a particular app. But it’s really the pace of a technologically driven world, and it comes out in a myriad of ways — your parents, if you’re an adolescent, feeling pressure to have you keep up, the way you are aware of other people’s academic and athletic performance, along with all the news events, climate change, or shootings, or whatever it might be, cascading in at a time when your regulatory functions aren’t there to help you make sense of how seriously to take what information”. (Barbaro, 2022)

Desconhecemos os contornos particulares da experiência portuguesa. Percebemos, contudo, que devemos ficar atentos. Estas empresas, cujos produtos são hoje indestrinçáveis do quotidiano dos alunos, não assumem um compromisso ativo com o deplorável. Simplesmente prosperam no engajamento cujo combustível é, em larga medida, a emoção negativa. Engajamento, atenção e olhos são o produto vendido por estas empresas — sem compromisso com o real, a verdade nem o bem.

Recentrando a nossa discussão, recorde-se que, neste ponto (os efeitos da hipernormalização e do hiper-real), não estamos sequer a perspetivar a relação do aluno com a construção do conhecimento histórico, mas a relação que estrutura com a realidade. Se os jovens não procurarem o real no presente, procurarão representações científicas do passado? Talvez mais pertinente no domínio da orientação da vida humana fora, sem representações do passado fidedignas e problematizadas, estarão reunidas as condições para discernirem hoje entre real e simulacro, verdade e mentira, propósito e indulgência?

A despeito da importância destes fatores, a fronteira desta reflexão não poderá residir nas discussões em torno da objetividade (histórica ou presente). As referidas transformações das últimas duas décadas não condenaram a ótica pós-modernista à irrelevância, mas precisamos de novos modelos para auscultar o meio que habitamos.

No seio destas mudanças reside o que Alan Kirby denominou de «pseudo modernismo» (Kirby, 2006), pautado pela hegemonia dos produtos culturais cuja dinâmica e conteúdo são gerados ou dirigidos pelos observadores (espectadores, ouvintes, etc.). A neurose e narcisismo pós-modernistas são substituídos por um vazio. Retira-se o mundo ao indivíduo que se envolve num “weightless nowhere” — clicando, decidindo, envolvido. O indivíduo não é apenas consumidor, mas sim o produto cultural. Neste modelo, a economia de mercado global ascende ao papel de regulador dominante e supremo de toda a atividade social, produzindo os seus efeitos colaterais:

“But this fatalistic anxiety extends far beyond geopolitics, into every aspect of contemporary life; from a general fear of social breakdown and identity loss, to a deep unease about diet and health; from anguish about the destructiveness of climate change [...] This technologised cluelessness is utterly contemporary: the pseudo-modernist communicates constantly with the other side of the planet, yet needs to be told to eat vegetables to be healthy, a fact self-evident in the Bronze Age. He or she can direct the course of national television programmes, but does not know how to make him or herself something to eat – a characteristic fusion of the childish and the advanced, the powerful and the helpless”. (Kirby, 2006)

De modo simples, se a modernidade ficou marcada pela ascensão da produção e a pós-modernidade pela ascensão do consumo, a pseudomodernidade emerge da digitalização plena. As características da sua produção cultural são a efemeridade, a busca de autenticidade, a cocriação, a busca de experiências e o engajamento (Ritch & McColl, 2021). É no seio deste paradigma que surgem o *influencer* e o *lifecaster*, uma resposta a novas expectativas de comunicação horizontal. José Gil apelida este fenómeno alargado de «subjetividade digital» (Gil, 2020), afirmando que o sujeito vive numa bolha que encapsula o tempo, onde o instante se torna o único acontecimento. Esta subjetividade digital reconfigura a perceção do espaço, que abandona a sua conceção métrica (euclidiano) e se faz topológico (segundo a conceção de Michel Serres¹¹).

Essa quimera constituída por hipernormalização, hiper-realidade e pseudomodernismo (com a respetiva subjetividade digital) constitui a única realidade que o adolescente de hoje conhece. O discurso é hipernormalizado e o hiper-real (reproduzido mimeticamente) emana ininterruptamente e dos mais variados contextos de produção, convidando a uma agência inconsequente ou ilusória.

Parece-me residir nesta encruzilhada a «mistura combustível» antevista por Carl Sagan. No plano coletivo, sabemos como esta realidade já é explorada de uma forma que abala a autenticidade dos atos democráticos, nomeadamente com o caso Cambridge Analytica (Kaiser, 2019). Em boa verdade, seria possível alongar indefinidamente a reflexão sobre este ecossistema. Contudo, face a esta breve ponderação, creio já poder levantar as questões pertinentes.

Estarão os alunos conscientes das mudanças profundas das últimas décadas, no que respeita à relação entre cidadão e sociedade? Como poderão lidar de forma consciente com estes fenómenos, evitando enredar-se nas suas disposições? Podemos esperar que os nossos alunos compreendam como fazer parte deste todo de forma autónoma, esclarecida e construtiva? Parece-me evidente que terão de recorrer a novas estratégias — ou melhor, a competências que permitam reavaliar continuamente a relação com um

¹¹ No sentido de esclarecer este conceito, está disponível em apêndice (Apêndice 1) uma explicação de «espaço topológico» produzida por Serres.

meio em permanente mutação — de forma a produzir as suas respostas no campo pessoal e coletivo. Naturalmente, gozam do auxílio de novos fenómenos como a compressão do tempo das comunicações. Contudo, até este progresso de valor inestimável encerra dificuldades originais:

“Esta nova velocidade pode comportar uma nova polarização: a anulação tecnológica do tempo e do espaço emancipa alguns indivíduos das restrições territoriais e sociais locais, por um lado, ainda que, por outro, os seus corpos permanecem *in situ*. Este paradoxo, o da extraterritorialidade social dos cibernautas, poderá reforçar os processos de desintegração das formas locais de solidariedade e de vida social”. (Correia, 2017, p. 210)

Este paradoxo descrito por Luís Correia vai ao encontro daquilo que José Gil descreve como a coexistência conflituosa entre as forças da subjetividade digital e tradicional. A desterritorialização e virtualização abrem um fosso entre a realidade virtual e os valores em que assentava a vida individual e coletiva (Gil, 2020). Trata-se de um desequilíbrio novo, gerado por mutações tecnológicas numa escala sem precedentes. A disciplina de História, em função da sua natureza, terá de ser pensada em diálogo com este presente.

Creio que este retrato, ainda que incompleto, nos oferece condições para percebermos quais serão as necessidades dos nossos alunos face à capacidade da orientação da vida humana para fora. Emerge a necessidade de uma prática que promova o seguinte conjunto de competências, ordenadas em função do seu papel cumulativo:

1. Desbloquear a paralisa face ao que parecem discursos à prova de escrutínio;
2. Interagir com produtos culturais (ou ser seu coautor) em qualquer médium, das mais variadas tipologias, conseguindo refletir criticamente sobre a sua relação com o «real»;
3. Exercer uma cidadania crítica que se pretende compatibilizada com a comunicação globalizada e participativa, guiando-a pelos valores conducentes a uma agência consequente. Esta deverá traduzir-se em formas locais de solidariedade e à construção da vida social integrada.

Estabelecidas estas necessidades, resta procurar compreender como trabalhar o pensamento histórico pode ir ao seu encontro.

As preocupações em torno da objetividade no campo da educação histórica não são novas. Isabel Barca dedica-lhe ampla discussão no seu trabalho de referência (Barca, 2000), expondo as várias posições quanto à natureza do conhecimento histórico na sua relação com o pós-modernismo. Com efeito, esse modelo cultural impõe desafios variados à educação histórica, implicando que a sala de aula promova a destreza historiográfica e a inclusão de múltiplas perspetivas, preparando alunos para discernir testemunhos contraditórios do passado e exibir uma relação crítica com argumentos históricos (Yilmaz, 2010).

Uma prática em volta do pensamento histórico, enquadrada nos termos apresentados neste relatório, corre paralelamente à participação ativa e crítica numa experiência democrática rica em textos e imagens. Consideremos o que sabe fazer aquele que se preparou para pensar historicamente:

“They are careful, critical readers and consumers of the mountains of evidentiary source data that exists in archives and that pours at us each day via the media. Good historical thinkers are tolerant of differing perspectives because these perspectives help them make sense of the past. At the same time, such thinkers are skilled at detecting spin, hype, snake-oil sales pitches, disguised agendas, veiled partisanship, and weak claims. They also know what it means to build and defend evidence-based arguments because of practice constructing interpretations rooted in source data. In short, they are informed, educated, thoughtful, critical readers, who appreciate investigative enterprises, know good arguments when they hear them, and who engage their world with a host of strategies for understanding it”. (VanSledright, 2010a, p.118)

A aprendizagem científica da História em contexto escolar contribuirá para uma compreensão aprofundada acerca da ação dos homens nas sociedades passadas e contemporâneas, ao mesmo tempo que promove uma autodeterminação cognitiva, cidadã e ética em contextos democráticos (Correia, 2017). Em consonância, as capacidades específicas do pensamento histórico contribuirão para a formação de jovens cidadãos capazes de respeitar a diversidade cultural (Pagés, 2009). Tratam-se de

competências fundamentais numa educação histórica que procure capacitar alunos para uma deliberação horizontal em torno de preocupações mútuas sobre as questões maiores de uma sociedade (Barton & Levstik, 2004).

Num plano de maior abstração, o conjunto de critérios indispensáveis ao pensamento histórico traduzem-se na consciência de regras de conduta humana supratemporais (Rüsen, 2013). Isto será o mesmo que dizer que bússola que rege ato e cognição não se encontrará acorrentada ao espírito do tempo que envolve o aluno, sendo capaz de exercer um discernimento apurado sobre as variáveis do seu quotidiano. O pensamento histórico constitui, portanto, parte fundamental da aprendizagem que permite uma “reorientação cognitiva que pode transformar a forma de ver o Mundo promovendo-se forma(s) mais complexa(s) na tomada de decisão e no agir” (Gago, 2021).

Concluindo, é verosímil a ideia de que um aluno habilitado para a aplicação dos conceitos de pensamento histórico consiga estabelecer relações entre saber histórico e presente. Dominando “Evidência” (apoiada em literacia histórica), poderá manusear e atribuir sentido às fontes produzidas nos mais variados quadros temporais. “Relevância Histórica” permitirá unir os eventos significativos do passado aos do quotidiano, antevendo a importância futura dos acontecimentos de hoje. O conceito de “Continuidade e mudança”, aliado a “Causa e efeito”, permitirá que enquadre os fenómenos e processos históricos no tempo longo, discernindo relações de causalidade trans-históricas. “Perspetivas históricas” e “A Dimensão Ética” permitirão um entendimento equilibrado da ação humana à luz dos quadros de moralidade ao longo dos tempos, desenhando noções de compaixão e justiça ponderados à luz dos legados históricos.

Creio que um aluno capaz de aplicar este pensamento estará mais preparado para os desafios do seu tempo. Preparado, portanto, para a aplicação do seu saber sobre história na vida, capaz de uma orientação exterior enquanto práxis.

1.5. Uma última reflexão

Ocupei uma porção significativa deste capítulo com a relação entre pensamento histórico e as capacidades constituintes da aprendizagem histórica que permitem o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A custo de tocar o mesmo hino *ad nauseum*, não poderei deixar de sublinhar o quão importante isto é para uma educação histórica de qualidade. Creio que será a ambição de qualquer professor que se aprenda História na sua sala de aula e, posteriormente, que aquilo que é feito em sala de aula sirva para a vida — o percurso efetuado ao longo do primeiro capítulo corresponde a um esforço pessoal nesse sentido.

Procurei gerar respostas claras às questões delineadas no princípio deste enquadramento teórico, guiado pela ambição de que fossem, sobretudo, úteis a outros docentes em formação. Sem este percurso teórico, será difícil construir um mapa esclarecido de propósito e a ação primária do professor será apenas em conformidade com a execução inatacável do currículo e o controlo dos seus alunos (Barton & Levstik, 2004). Desejamos que se vá além disso e, dado que o ensino da História na Escola exige aos professores um conjunto de competências que não coincidem com a sua especialização em História (Rüsen & Rüsen, 2007), existe uma qualidade negligente na docência sem uma construção pessoal de sentido a atribuir à sala de aula.

Por fim, importa sublinhar que tenho demonstrado ao longo deste capítulo a inclinação para uma pedagogia onde as regras hierárquicas são implícitas, onde o transmissor é de difícil distinção. O professor age diretamente sobre o contexto da aquisição, mas indiretamente sobre o aquiridor. Da mesma forma, também as regras sobre a sequência programática e critérios avaliativos serão implícitas: a prática pedagógica gera espaço para que o estudante crie a sua própria finalidade, ritmo e comunicação, com um grau mínimo de constrangimentos e com o apoio a essa criação espontânea. Não creio ser possível trabalhar verdadeiramente o pensamento histórico sem estas opções particulares, que Bernstein classifica como «pedagogia invisível»:

“Invisible pedagogies are less concerned to produce explicit stratifying differences between acquirers because they are apparently less interested in matching the acquirer’s text against an external common standard. Their focus is not upon a

«gradable» performance of the acquirer but upon procedures internal to the acquirer (cognitive, linguistic, affective, motivational) as a consequence of which a text is created and experienced. [...] In short, invisible pedagogies emphasize acquisition-competence and visible pedagogies transmission-performance”. (Bernstein, 2009: 62)

Bernstein permite aferir a calibração da nossa pedagogia. Estamos a apontá-la, por um lado, para a aquisição de competências e, por outro, para a construção de uma nova percepção sobre as relações sociais e o próprio comportamento. Este cruzamento é adjetivado por Bernstein como radical, no sentido em que procura a profundidade da raiz dos problemas.

2. Enquadramento de Aplicação

Tratadas as questões de natureza teórica em volta de pensamento histórico e construída uma percepção do seu lugar numa verdadeira educação histórica, chega a altura de nos aproximarmos do sistema educativo.

Será pertinente caminhar do geral para o particular. Neste sentido, num plano alargado, começo por relacionar os princípios do pensamento histórico e respetivos conceitos com legislação e currículo vigentes. Sempre que possível, a análise da documentação incidirá sobre aquelas orientações que se destinam particularmente ao Ensino Secundário, dado que a aplicação a relatar posteriormente decorreu nesse ciclo de estudos. Procuro ilustrar, particularmente, possíveis encontros e/ou desencontros entre essa prática e a normatividade curricular.

Posteriormente, num plano particular, será realizada uma contextualização da PES. Procuro caracterizar a escola e respetivo projeto educativo, assim como as turmas a que se vinculou o núcleo de estágio. Por fim, clarificar-se-ão alguns constrangimentos à aplicação deste estudo.

2.1. Currículo e pensar historicamente

Propor uma prática ou metodologia no âmbito da docência implica uma percepção clara das orientações normativas que influenciam o trabalho do professor. Parece-me que, no caso da construção de uma prática em volta do pensamento histórico, esta

preocupação adensa-se, dado que a sua materialização plena depende de princípios pedagógicos e didáticos que, como constatado anteriormente, colidem com a sala de aula tradicional.

O Despacho n.º 6606-A/2021 (de 6 de julho) determina como referenciais curriculares o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), as *Aprendizagens Essenciais* (2021) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017). Estes serão, portanto, os documentos curriculares consultados. Contudo, no sentido de obter um retrato mais completo, estendo a análise a documentos legislativos como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e o decreto-lei que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Munidos das ideias construídas ao longo do primeiro capítulo, será útil dispor passagens dos documentos curriculares e legislativos para o Ensino Secundário num diálogo horizontal que se estenda até ao pensamento histórico. Esta análise é realizada no plano das competências, valores e/ou princípios e implicações operacionais. Esta análise poderá ser acompanhada de uma tabela construída para facilitar este cruzamento (anexo 1)¹²

2.1.1. Competências

O artigo 9.º da LBSE, destinado a definir os objetivos para o Ensino Secundário, coloca a ênfase no engajamento ativo do aluno. Procura-se que pense criticamente, que manifeste curiosidade, raciocínio e uma busca pelo saber — o aluno observa e experimenta (Lei n.º 46/86, 1986). Esta inclinação é reforçada no Decreto-Lei n.º 55/2018 que refere justamente a importância da mobilização crítica e autónoma de informação no sentido de ir ao encontro dos problemas dos alunos, contribuindo para o reforço da sua autoestima. O aluno não goza apenas de uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, ele mobiliza o trabalho e o saber adquirido para a

¹² A consulta desta tabela também poderá ser feita no navegador, através da seguinte ligação: <https://drive.google.com/file/d/1sS52CS3Z0K9UDcWv95Uul08i0hVgppBU/view?usp=sharing>

sua vida. Esta ideia dificilmente poderia estar mais em consonância com o que foi explorado no subcapítulo 1.4 desta dissertação, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de orientação.

As competências sugeridas no âmbito do PASEO também se demonstram em linha com o trabalho em volta de pensamento histórico. Com efeito, as descrições apontadas a domínios como «Linguagens e textos», «Informação e comunicação», «Sensibilidade estética e artística» estão perfeitamente alinhadas com uma prática que, apoiada na literacia histórica, se aproxima da produção historiográfica. «Pensamento crítico e pensamento criativo» e «Raciocínio e resolução de problemas» constituem competências indispensáveis à execução dos hábitos mentais e metacognitivos dos quais depende o pensamento histórico. Já competências como «Relacionamento interpessoal», «Desenvolvimento pessoal e autonomia» e «Bem-estar, saúde e ambiente» serão os desejáveis produtos colaterais deste processo de ensino-aprendizagem. O aluno que trabalhe num ecossistema com estas disposições terá invariavelmente de aprender a colaborar e cooperar. Além disso, problematizando temas pertinentes, poderá tomar consciência do seu percurso e da sua responsabilidade ambiental e social.

Afunilando a análise e aproximando-a da sala de aula, constatamos que as competências vinculadas às Aprendizagens Essenciais orbitam o trabalho historiográfico. Creio ser particularmente pertinente cruzá-las com os conceitos de pensamento histórico de “The Big Six”, dado que esta será a ferramenta colocada ao serviço da intervenção relatada neste trabalho. Como é possível constatar, torna-se evidente a continuidade entre as competências que o currículo de História A estipula como indispensáveis para o aluno, “The Big Six”, e outras particularidades cognitivas e operacionais do trabalho debruçado sobre pensamento histórico. Se este cruzamento não nos deixasse convencidos, basta lembrar que o documento explica que “este conjunto de competências específicas permite desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos (...)” (DGE, 2022, p.5). O documento esclarece ainda que a formação desse pensamento e conhecimento deverá culminar na capacidade de interpretação de fontes históricas diversas, na compreensão contextualizada das

realidades históricas e na comunicação da História. Esta ideia está também em consonância com o que construímos no primeiro capítulo, nomeadamente no que diz respeito à consciência dos limites para o conhecimento do passado, às competências historiográficas, e à comunicação das representações e narrativas geradas. “Recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exhaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão” (DGE, 2022, p.2).

Estas orientações são claras e parecem-me em total sintonia com a conceptualização teórica realizada ao longo do primeiro capítulo. Deste modo, é possível concluir que a normatividade curricular e legal para a disciplina de História A se encontra, no domínio das competências (e seus objetivos), em perfeita consonância com as perspetivas atuais da didática da História.

Quadro 2 - Competências em História A e *The Big Six*

Competências descritas nas Aprendizagens Essenciais de História A	Conceitos de pensamento histórico em <i>The Big Six</i>
• Pesquisar, de forma autónoma, mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos. • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.	Evidência (apoiada em «Literacia Histórica») <i>Como sabemos o que sabemos em relação ao passado?</i>
• Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial.	Relevância Histórica <i>Como decidimos o que é importante aprender sobre o passado?</i>
• Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. • Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.	Continuidade e mudança <i>Como podemos construir sentido dos fluxos da história?</i>
• Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.	Causa e efeito <i>Por que motivo os eventos acontecem e quais os seus impactos?</i>
• Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.	Perspetivas históricas <i>De que forma podemos compreender melhor as pessoas do passado?</i>
• Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista. • Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. • Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.	A dimensão ética <i>De que forma a História nos pode ajudar a viver no presente?</i>
Competências desenvolvidas em virtude do trabalho cumulativo em volta de pensamento histórico e seus conceitos (<i>The Big Six</i>)	
• Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local.	Relevância histórica; Continuidade e Mudança; Perspetivas históricas
• Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.	A dimensão ética; Perspetivas Históricas
• Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.	Dimensão ética; Natureza problematizante do trabalho em volta de pensamento histórico e seus conceitos
• Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais.	Natureza crítica e metacognitiva do pensamento histórico
• Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos.	«Literacia Histórica»; Pensamento histórico dota o aluno de competências e postura criteriosa que permitem validar (ou invalidar) textos historiográficos
• Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História.	Adoção regulada da heurística historiográfica; Mobilização das técnicas psíquicas relativas aos conceitos de pensamento histórico
• Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados.	Comunicação dos resultados do trabalho historiográfico

2.1.2. Valores e/ou princípios

No que respeita aos valores e princípios que orientam estes documentos, voltamos a perceber a importância atribuída à agência do aluno e à mobilização do seu percurso escolar para o desenvolvimento em contacto com o meio. Com efeito, o artigo 9.º da LBSE (Lei n.º 46/86, 1986) estipula que se formem jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os da comunidade internacional. A mesma lei indica que a ação formativa orientada para o desenvolvimento da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade é a garantia do direito à educação (Lei n.º 46/86, 1986). O mesmo será dizer que, se na Escola não procurarmos que a nossa prática seja (também) um meio para este fim, quebramos o compromisso legal do direito à educação. Esta é uma inferência extremada, mas útil.

Documentos como o PASEO, o ENEC e os decretos-lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 expressam valores em consonância com os pilares estipulados na LBSE — cuidaremos de os auscultar em seguida. Contudo, se quisermos esclarecer a relação destes documentos com a prática direcionada para o pensamento histórico, precisaríamos de saber, em primeiro lugar, quais são os valores inerentes a esse exercício. Neste ponto do percurso, impõe-se uma reflexão cautelosa.

Naturalmente, uma estrutura operacional como “The Big Six” ou o próprio conceito de pensamento histórico não são prescritores de um conjunto fixo de valores. Pelo contrário, a natureza aberta e problematizante deste trabalho implica uma postura translúcida — o indivíduo apropria-se das técnicas e faz emergir o significado. Ainda assim, podemos questionar: será possível pensar historicamente sem operar num contexto pautado pelos princípios dispostos nestes documentos legais e curriculares? Em boa verdade, voltando a mobilizar as reflexões do primeiro capítulo, pensar historicamente parece indissociável da liberdade de pensamento e expressão. Pensamento histórico condicionado será, seguramente, um oxímoro.

Lançando um olhar sobre conceitos de pensamento histórico, as orientações relativas a “A dimensão Ética” ou “Perspetivas Históricas” expressam, evidentemente, sintonia com princípios como a inclusão e a base humanista (Martins, 2017) interculturalidade (Monteiro, 2017) ou equidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de

julho). De um modo geral, o respeito pelos critérios intrínsecos à execução dos conceitos de pensamento histórico conforme estipulados por Seixas e Morton só poderiam acontecer em concordância com valores como liberdade e (Martins, 2017) e a defesa dos direitos humanos (Monteiro, 2017). Por sua vez, o regime de educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), promovendo a educabilidade universal e a interferência mínima, envolve o sistema educativo numa filosofia que desejamos para as nossas oficinas de pensamento histórico.

Ademais, em sala de aula, trabalhar desta forma implica tomar decisões autónomas, respeitar a diversidade de opiniões e, na horizontalidade desse microcosmo de aprendizagem, aprender a apreciar a transparência, veracidade e cientificidade dos argumentos que sustentam as ideias veiculadas. O desenvolvimento das competências e aptidões ligadas a este contexto pedagógico-didático está em plena consonância com uma das prioridades curriculares estruturantes, nomeadamente a de estimular a cidadania ativa por intermédio da colaboração e confronto de ideias sobre matérias da atualidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Ainda assim, os valores e princípios do pensador não surgem no léxico de um qualquer livro chamado “pensamento histórico”, mas no contacto problematizado com a História e no diálogo entre pares. Nesta sala de aula, os alunos poderão desenvolver uma consciência ativa do capital civilizacional que se ambiciona no âmbito da normatividade curricular. Da mesma forma que não desejamos lecionar a autómatos que apenas reproduzem narrativas, não pretendemos que os valores mais centrais para a vida democrática sejam apetrechos decorativos num recanto da mente.

Convém lembrar que pensamento histórico e os seus conceitos constituirão sempre uma proposta de desenvolvimento em potência. Se o professor almejar um contacto aprofundado com os valores e princípios que o sistema educativo elege como indispensáveis, então, terá de trazer para a sua sala de aula os conteúdos, fontes, ferramentas e problematizações pertinentes. Munido desta estrutura operacional, o professor pode proporcionar aos alunos a verdadeira construção e apropriação daqueles valores que são pedras basilares do sistema educativo. Deste modo, no que diz respeito ao presente corte desta análise, é imperativo reter que pensar

historicamente em sala de aula, na sua génese, não constituirá uma prática reprodutora de princípios. Trata-se, fundamentalmente, de uma obra sobre a qual se debruça o aluno; processo e produto farão emergir os valores.

2.1.3. Implicações operacionais

Resta-nos compreender quais são as orientações normativas quanto à operacionalização da sala de aula no plano pedagógico, didático e avaliativo. Construí no primeiro capítulo uma perceção do que implica trabalhar o pensamento histórico e como se poderia procurar, a partir dessa empreitada, uma verdadeira educação histórica. Agora, impõe-se perceber se esses moldes de ensino-aprendizagem e a forma como se traduzem em sala de aula são compatíveis com a legislação e o currículo. Talvez esta seja a reflexão mais importante deste subcapítulo: sem concordância nesta dimensão, esbarramos num obstáculo que transcende o campo de influência do docente.

No que diz respeito ao domínio pedagógico, o Artigo 9.º da LBSE determina que se criem hábitos de trabalho individual e em grupo, desenvolvendo atitudes de reflexão metódica, abertura de espírito e adaptação à mudança (Lei n.º 46/86, 1986). Relembro que o trabalho com pensamento histórico é propício ao exercício colaborativo e substitui a educação bancária pela problematizante que, por sua vez, depende precisamente dos atributos delineados na referida alínea da LBSE. Se avançarmos para o PASEO, encontramos sucessivos alinhamentos relevantes. Será importante começar por sublinhar a seguinte passagem:

A assunção de princípios, valores e áreas de competências para o [PASEO] implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. (Martins, 2017, p. 31)

Difícilmente poderia estar mais claro aquilo que é pedido aos professores. A homologação do PASEO não é uma atualização curricular estéril — sem alterações pedagógico-didáticas, este documento será apenas um conjunto de palavras delineadas numa ordem específica. Quais são, então, algumas das mudanças necessárias? São evidentes as proximidades entre implicações pedagógico-didáticas de uma sala de aula

voltada para o pensamento histórico e as alterações definidas pelo PASEO. O currículo de História A vem ao encontro destas ideias, definindo como um dos eixos organizadores a opção por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento aprofundado sobre os temas históricos e capaz de mobilizar componentes locais para a construção do currículo (DGE, 2022). Será ainda importante sublinhar que o regime jurídico da educação inclusiva reforça a necessidade de o PASEO ser atingido por todos, “(...) ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Quadro 3 – PASEO e Pensamento Histórico

Implicações pedagógico-didáticas listadas no PASEO	Trabalho direcionado para pensamento histórico e seus conceitos
Associar saberes a situações e problemas do quotidiano	• Problematização de questões da comunidade e do país.
Diversificação das técnicas, instrumentos e formas de trabalho Utilização crítica de fontes de informação diversas	• Trabalho debruçado sobre fontes de tipologias e suportes diversificados. • Articulação com «Literacia Histórica».
Atividades cooperativas de aprendizagem.	• Investigação de problemáticas históricas em grupo.
Promover atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões. Gerar espaços de intervenção livre e responsável.	• Pedagogia invisível. • Comunicação das narrativas e representações do passado. • Debate apoiado numa postura epistemológica.
Valorizar (avaliação) o trabalho de livre iniciativa	• Depende de monitorização e feedback contínuos. • Pedagogia invisível e modelos diversificados de trabalho em sala de aula permitem aplicação de modelos holísticos de avaliação e regulação (dimensão cognitiva, socio afetiva, linguística, motivacional). • Desprivilegiada a avaliação suportada na reprodução de conhecimento substantivo de primeira ordem.

Isto significa que, para além da consonância pedagógico-didática relevada, o professor dispõe de autonomia e flexibilidade para adequar, em função das especificidades dos seus alunos, as práticas e propostas conducentes ao PASEO. Será pertinente explorar este espaço de autonomia do docente.

Com efeito, o Artigo 21.º do Decreto-Lei nº 55/2018 determina que respeita às equipas educativas e aos docentes definir as dinâmicas de trabalho pedagógicas adequadas. O que deverá guiar o conjunto de escolhas pedagógicas? Naturalmente, as especificidades da turma ou grupo de alunos (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Esta opção legal reforça-se no conjunto dos princípios orientadores da educação inclusiva, nomeadamente: personalização dos planos educativos, gestão flexível do currículo no sentido de responder a singularidades dos alunos, autodeterminação da gestão curricular com base em interesses, preferências, identidade cultural e linguística (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Parece-me ainda importante clarificar que esta postura deve transcender o espaço da sala de aula. O ENEC recomenda aquilo que designa de *whole-school approach*, ou seja, estipula que a educação para a cidadania depende uma abordagem operacional transdisciplinar e extradisciplinar que esteja atenta às especificidades da sua comunidade escolar. Prescreve uma prática sustentada no tempo, que envolva alunos em metodologias ativas, apoiadas na monitorização. Neste sentido, se pensar historicamente for a nossa ferramenta fundamental, isto significa que não será apenas interessante, mas necessário problematizar a comunidade escolar e o seu contexto (presente e histórico).

Por fim, neste domínio operacional, impõem-se compreender se o modo de trabalho proposto neste relatório poderá ser compatível com a avaliação interna. Com efeito, o Artigo 24.º do Decreto-Lei nº 55/2018 define a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, constituindo uma ferramenta privilegiada no sentido de recolher as informações pertinentes nos vários domínios curriculares. Deverá ser entendida da seguinte forma:

“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. [...] A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua

integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Esta forma de encarar a avaliação aproxima-se das formas de regulação inerentes ao trabalho sobre pensamento histórico. Relembro que este tem uma dimensão metacognitiva, dependendo de monitorização e feedback. A sua natureza ativa é promotora de modelos holísticos de avaliação que incluam dimensões como a progressão cognitiva, socioafetiva, linguística e motivacional. Cientes desta particularidade, parece-me óbvio que a avaliação formativa e a gestão curricular referida anteriormente deverão, na sua execução plena, constituir um processo entrelaçado. Procuremos, portanto, entender o valor dessa simbiose.

O desenvolvimento cognitivo, científico e afetivo só poderá ocorrer mediante a aferição das capacidades e fragilidades atuais dos alunos, ajustando-se o percurso a essas particularidades. Com efeito, a avaliação (formativa ou sumativa) só poderá ser justa quando operar a partir desta consciência. De outro modo, estamos apenas a condenar os alunos ao fracasso. Se, conforme constatado, o docente goza da ampla recolha de informação proporcionada pela avaliação formativa, a sua resposta poderá integrar a flexibilidade curricular contemplada no regime de educação inclusiva, materializada em medidas universais, seletivas e adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), cuja aplicação obedece a critérios claros. Avaliação e currículo serão, deste modo, dispostos num diálogo contínuo com vista ao progresso do aluno em todas as dimensões contempladas no PASEO.

Parece-me natural concluir que o sistema educativo (na sua dimensão teórica e conceptual) não se fica apenas por permitir a existência deste professor que venho a retratar — a normatividade, na verdade, procura-o. Lei e currículo conjuram o professor de História que, apoiado por ferramentas de pensamento histórico e entendendo o vínculo inquebrável com uma postura empática, dispõe do espaço de decisão que viabilizará o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente centrado sobre o aluno. Isto significa que o professor pode delinear as questões pertinentes (quem são os meus alunos e que relação mantêm com a escola?), respondê-las (problematização conjunta, planificação) e executar (investigação, projetos, avaliação, regulação). Numa

síntese ainda mais simples e em espelho com o tipo de intervenção associada a este relatório, o professor pode trabalhar o pensamento histórico e os seus conceitos, pode ajustar o currículo e objetivos aos seus alunos e, por fim, aplicar os instrumentos de avaliação holísticos e moldados em função do projeto educativo em causa.

Não creio ser possível trabalhar uma estrutura como “The Big Six” ou o pensamento histórico sem esta flexibilidade e espaço para a iniciativa do professor. Felizmente, o enquadramento legal e curricular reconhece esta necessidade. Em boa verdade, como poderia ser de outra forma? Não vejo como esta opção pudesse alguma vez ser menos desejável do que uma operacionalização cega do programa curricular.

Conscientes destas conclusões sobre a avaliação interna somos, por fim, obrigados a ponderar a relação da nossa prática com a avaliação externa.

2.1.4. Avaliação externa: concordância ou contradição?

Seria ingénuo fechar este subcapítulo sem refletir sobre esta questão. A natural preocupação com os exames nacionais é um elemento incontornável no seio da comunidade educativa e, deste modo, será necessária a consciência de como a nossa prática se relaciona com esses objetivos. Em boa verdade, é verosímil que um desencontro com as provas de exame nacional suscite fenómenos de rejeição bem mais poderosos do que quaisquer efeitos positivos gerados por demonstrações de alinhamento com a normatividade curricular vigente. Assim, à imagem do que fiz em análises anteriores, procuro compreender a ligação dos objetos de avaliação estipulados pelo IAVE (IAVE, 2020) às propostas do primeiro capítulo.

Quadro 4 — IAVE e Educação Histórica

Objeto de avaliação IAVE (Competências)	Educação Histórica
Identificação da informação expressa nos documentos apresentados	• Literacia Histórica — Code Breaker
Explicitação do significado de elementos presentes nos documentos	• Literacia Histórica — Meaning Maker
Análise de fontes diversas para comparação de informação	• Evidência (corroboração)
Transcrição seletiva de elementos dos documentos como suporte de argumentos	• Literacia Histórica — Text User
Contextualização cronológica e espacial da informação contida nos documentos	• Conhecimento substantivo de primeira ordem.
Estabelecimento de relações entre a informação presente nos vários documentos e a problemática transversal ao conjunto de documentos	• Trabalho apoiado na heurística do historiador. • Técnicas psíquicas associadas a conceitos de segunda ordem: continuidade e mudança, causa e efeito, perspectivas históricas.
Mobilização de conhecimentos de realidades históricas estudadas para analisar documentos	• Literacia Histórica — Text Critic • Evidência (aplicar contexto histórico)

Constata-se que as competências mobilizadas pelas provas de avaliação do IAVE se cruzam, predominantemente, com técnicas de literacia histórica e o conceito de «Evidência». Apenas um dos descritores de competências parece aproximar-se das funções específicas de um número alargado de conceitos de pensamento histórico e respetivo trabalho historiográfico¹³. Se considerarmos que não existe pensamento histórico sem trabalhar a literacia histórica, poderia servir-me desta concordância para encerrar a discussão e afirmar que não existem divergências assinaláveis. Melhor dizendo, o aluno que goze de uma educação histórica plena executaria a prova sem dificuldade. Parece-me, contudo, não ser assim tão simples.

Apesar de se poderem alinhar as competências valorizadas na avaliação interna com aquelas que se valorizam na avaliação externa, somos forçados a considerar os desafios impostos pelas provas externas na sua totalidade. Começemos por levantar dois problemas inevitáveis. Em primeiro lugar, será um obstáculo a extensão dos programas de História.

“A primeira observação crítica de vários atores educativos em relação aos programas de História é a sua extensão, ou melhor, a relação entre a quantidade de

¹³ Contudo, dependendo dos exercícios propostos e do seu lugar na taxonomia de Bloom, o domínio de conceitos de segunda ordem não será necessariamente imprescindível para executar estas tarefas.

matéria de aprendizagem e o número de horas letivas atribuído semanalmente à disciplina é problemática. Facto este que inibe um trabalho escolar igualmente centrado sobre, por exemplo, conteúdos de natureza metodológico-procedimental (...)" (Correia, 2017, p. 185)

Esta observação de Luís Correia transparece uma relação de oposição entre horizontalidade e verticalidade. Se investirmos mais tempo na leção dos conteúdos de forma tradicional (ou bancária), desconsideramos o desenvolvimento das competências. Se investirmos o tempo letivo nas competências, corremos o risco de não cumprir na totalidade os conteúdos estipulados como as aprendizagens essenciais do aluno de História A. Esta preocupação poderia ser neutralizada no plano interno, dado que o docente poderá justificar acomodações curriculares em função das necessidades dos seus alunos¹⁴. Contudo, a mesma lógica não será aplicável à avaliação externa e, hipoteticamente, o professor poderá fazer chegar a exame alunos dotados de fortes competências, mas penalizados pela ausência de determinados conhecimentos substantivos de primeira ordem.

Em segundo lugar, apesar de as informações sobre a prova destacarem o PASEO e competências (IAVE, 2020), a avaliação dos exames nacionais permanece estruturada segundo a correspondência das respostas dos estudantes a moldes pré-estabelecidos. No caso das questões de resposta aberta (menos vinculadas à solicitação de conhecimento substantivo de primeira ordem), os critérios de avaliação orientam-se em função da acoplação de afirmações ou narrativas históricas a transcrições e/ou análises documentais, procurando prever e validar o conjunto de respostas produzidas pelos examinados. No caso do trabalho em volta do pensamento histórico, a avaliação da produção do aluno desvincula-se da narrativa e assenta nos procedimentos, onde procuramos aferir se foram respeitados, aplicados e demonstrados os critérios científicos dos conceitos de pensamento histórico. À imagem da esfera da historiografia,

¹⁴ A título de exemplo, o professor que detete dificuldades no âmbito de habilidades de literacia ou competências historiográficas poderá desacelerar a progressão no currículo a favor de um trabalho consistente em volta dessas fragilidades.

o processo valida a narrativa e, posteriormente, esta poderá ser debatida, corroborada ou criticada, mas os procedimentos são a garantia de sucesso e reconhecimento.

De um modo simples, são processos distintos. A morfologia da prova de avaliação externa insta o aluno a interiorizar o máximo de conhecimentos de primeira ordem, para poder identificá-los com as problemáticas escolhidas para a prova. Assim, poderá rumar ao encontro dos critérios de avaliação, selecionando os excertos das fontes documentais (pré-selecionadas) que suportam as narrativas apropriadas anteriormente e que reconhece, a partir do enunciado, como indispensáveis. A avaliação não incide sobre a emergência do conhecimento por intermédio das fontes, mas sobre uma *performance* de sustentação de conhecimentos de primeira ordem em fontes históricas e historiográficas. Os desafios cognitivos e processuais inerentes a essa performance não são estranhos ao modelo de ensino-aprendizagem proposto neste texto, mas o seu lugar e finalidade desencontram-se.

No caso do trabalho em volta de estruturas como “The Big Six”, os alunos partem de questões orientadoras e das fontes documentais — a narrativa emerge da aplicação das técnicas de pensamento histórico. Só posteriormente, validada a cientificidade do conhecimento produzido, comparamos o produto com outros textos historiográficos. A avaliação incide sobre cognição histórica como um todo.

Não é o objetivo desta reflexão emitir um juízo sobre a validade relativa destas perspetivas de educação e/ou avaliação histórica. Não poderia deixar, contudo, de apontar esta evidência: apesar de algumas aproximações procedimentais, existe uma contradição entre os dois planos de avaliação em História. O plano interno configurou-se segundo o ensino-aprendizagem centrado no aluno, consagrando mecanismos de flexibilização e individualização. Nesta conceção, a educação é também um lugar de produção de discursos heterogêneos, motivado e regulado pelas ambições e ritmos do indivíduo. Avaliamos como o aluno se constrói, como estrutura, como aprende a aprender. Do outro lado, a avaliação externa configura-se como uma força centrípeta de homogeneização, substanciada em conhecimento substantivo de primeira ordem e, de um modo geral, algumas competências de literacia histórica. Fundamentalmente, questiona: “quem foram os melhores a demonstrar o domínio deste conjunto de

discursos?”. Respondida a questão, procede-se a uma seriação geradora de vantagens e desvantagens no acesso ao ensino superior.

Se a educação problematizante se traduz naquilo que classificamos no fim do primeiro capítulo como uma «pedagogia invisível», a avaliação externa estará em sintonia com a «pedagogia visível»: transmissões reguladas por hierarquias e regras de sequenciamento explícitas, ritmos acelerados e critérios de avaliação uniformizadores. O ato de aquisição que precede a transmissão (ou, talvez melhor, reprodução) é caracteristicamente solitário, privado e competitivo (Bernstein, 2009). Assim, estes processos não são iguais e encerram objetivos que determinam ambientes pedagógico-didáticos contrários. Não creio ser razoável negar esta evidência, ainda que fosse de elevada conveniência.

Por outro lado, creio que as dificuldades geradas em virtude da pressão exercida pela avaliação externa sobre o plano interno poderiam ser minorizadas pela retórica. É verosímil que um aluno fluente nas competências da literacia e pensamento histórico esteja excecionalmente preparado para realizar o exame nacional de História A, particularmente se o professor conseguir uma gestão hábil e equilibrada do programa curricular. A verdade, ainda assim, é que não dispomos de quaisquer provas neste sentido e, com franqueza, esta divergência pode constituir um risco. Estaremos, contudo, a pensar nos problemas certos? Qual das seguintes questões será mais pertinente:

1. De que forma é que a minha prática constitui um risco no âmbito da avaliação externa?
2. Quais são as desvantagens de um trabalho focado na avaliação externa?

Com efeito, existem dados que podem sugerir que a atenção dirigida para a prova externa, a despeito das implicações tradicionais de “sucesso escolar”, poderá ser mais contraproducente do que expectável.

Numa unidade curricular deste Mestrado, tomei conhecimento de que o relatório nacional relativo aos resultados do PISA 2018 destaca uma relação entre estatuto socioeconómico e desempenho no âmbito das literacias (leitura, matemática, científica). O efeito desta relação será maior em Portugal do que no conjunto dos países da OCDE

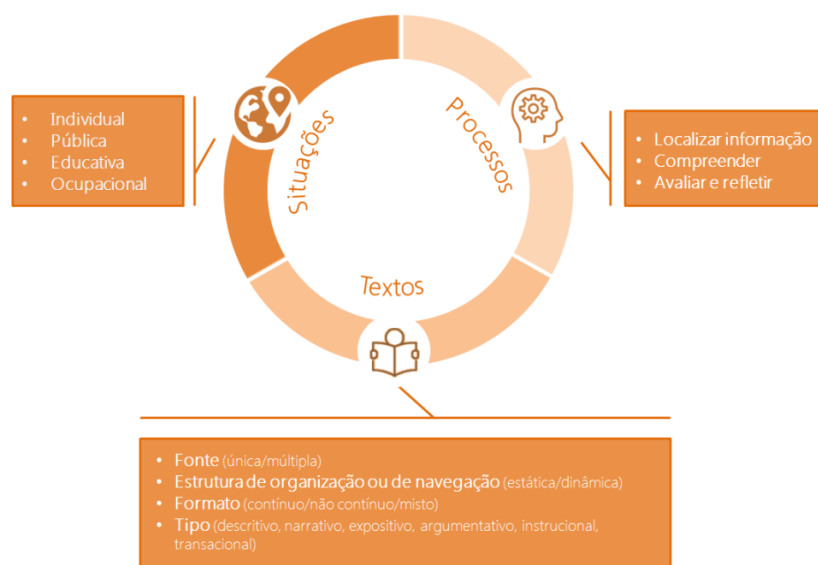
e significa que a probabilidade de um aluno incluído nos 25% mais desfavorecidos obter uma pontuação abaixo do nível 2 de proficiência é aproximadamente três vezes maior do que a de um aluno com estatuto socioeconómico superior obter essa pontuação (Lourenço, 2018).

Primeiro, pareceu-me notável que esta conclusão não tenha sido capa de todos os jornais e telejornais. Segundo, não será impensável extrapolar que, neste caso, o trabalho problematizado e apoiado em literacias, para além de promover o sucesso escolar numa área disciplinar, pode ser um instrumento valioso no que diz respeito à eventual predição e correção de assimetrias socioeconómicas. Trata-se de um alerta — se entregarmos os nossos alunos à vegetação cognitiva, arriscamo-nos a ser mais uma força reprodutora de desigualdades. Regressando a Basil Bernstein, será relevante sublinhar a seguinte observação sobre a aplicação de uma «pedagogia visível»:

“Visible pedagogies usually require two sites of acquisition: the school and the home. Two sites are possible because the medium of the textbook makes transfer possible. Not all homes can operate as a second site, and in as much as this does not occur, failure is highly likely”. (Bernstein, 2009, p.47)

Preocupa-me esta sinergia entre estatuto socioeconómico, poucos resultados de literacia e, possivelmente, as condições operacionais da «pedagogia visível». Como sabemos, o PISA não incide sobre a área disciplinar de História, mas a organização do Domínio da Leitura aproxima-o de desafios cognitivos semelhantes aos da nossa área disciplinar.

Figura 3 — Dimensões de Organização do Domínio da Leitura (PISA)



Fonte: (Lourenço, 2018)

Será positivo constatar que os resultados médios nacionais em leitura entre 2000 e 2018 progrediram de forma significativa (Lourenço, 2018). Seria expectável que, em virtude de uma proximidade cognitiva, os resultados da avaliação externa de História A acompanhassem esta trajetória. Contudo, as provas do exame de História A apresentaram, entre 2015 e 2018, resultados médios que nunca ultrapassaram os 10,5. Em 2016, a média é negativa — 9,6 valores (DGE, 2020, p.14)

Esta evidência parece sugerir que os métodos tradicionais não estão a proporcionar os resultados desejados por toda a comunidade educativa. Em boa verdade, conseguiria aceitar que se sacrificasse a didática ao altar do acesso ao ensino superior em nome de uma conceção positivista de sucesso com frutos verificáveis. Não o afirmo de forma imponderada — aceitaria, mesmo, por não crer que em educação as preferências pessoais possam alguma vez subverter um bem maior. Contudo, considerando esta atenção, foco e energia, os resultados relativos às provas externas de História A são, no mínimo, desapontantes. Se recuperarmos as conclusões citadas quanto à relação entre literacia e estatuto socioeconómico, então, talvez estejamos a prescindir de quase tudo para construir quase nada.

Face a esta certeza, talvez seja tempo de parar de correr para permanecer no mesmo lugar. Talvez esteja na altura de relativizar esta pressão exógena e gozar do privilégio que é exercer a docência no âmbito de uma disciplina que está normativamente alinhada com os padrões mais atuais da sua didática. Enquanto comunidade escolar, estamos todos de binóculos postos, à procura de uma miragem de que nos falaram. Dizem que está lá... bem, bem longe. Como se houvesse algures uma terra prometida — por esta ordem: resultados, sucesso escolar, progresso social — se ao menos conseguíssemos que os alunos memorizassem todas as coisas que já aconteceram! Seriam extraordinários executantes de provas e finalmente chegaríamos lá. Assim, enquanto aguardamos a chegada desse martelo celestial que, um dia — talvez hoje, talvez daqui a setenta anos, quem sabe das coisas divinas? — vai descer num estrondo e restabelecer toda a ordem, não damos conta da pilha de ouro guardada neste baú em que pousamos os glúteos. Está aqui, à nossa espera, para ser colocada ao serviço da Educação.

2.2. Enquadramento da PES

Estabelecida uma compreensão sobre os documentos curriculares que influenciam o trabalho docente e os caminhos convergentes com o trabalho em volta de pensamento histórico, será necessário contextualizar o meio escolar e pedagógico-didático em que se desenrolou a PES respeitante a este relato. Procuro, neste subcapítulo, oferecer um retrato sintético do projeto educativo, das turmas com que trabalhei e, por fim, das limitações a este estudo.

2.2.1. A escola

A Prática de Ensino Supervisionada relatada neste texto decorreu no Colégio Nossa Senhora da Paz (CNSP), localizado no concelho do Porto (Rua Latino Coelho). Trata-se de uma instituição privada cuja oferta formativa se estende do Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Insere-se na rede educativa (portuguesa) das Irmãs Doroteias, uma congregação religiosa apostólica, de origem italiana, fundada por Paula Frassinetti em 1834. No seu *mission statement*, a congregação assume a responsabilidade de dar

continuidade à obra iniciada por Deus, almejando desenvolver uma educação evangelizadora com preferência pela juventude e pelos mais pobres. Esta rede educativa é constituída ainda pelo Colégio do Sardão (Oliveira do Douro, V.N. Gaia), Colégio de Santa Doroteia (Lisboa), Externato do Parque (Lisboa), Obra Social Paulo IV (Lisboa), Colégio da Imaculada Conceição (Covilhã) e Instituto São José (Vila do Conde). No que respeita ao Ensino Superior, integra também esta rede a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O projeto educativo e curricular do CNSP (Colégio Nossa Senhora da Paz, 2001) define um conjunto de pressupostos, nomeadamente o de se assumir primordialmente como uma escola católica, tendo como referência a concepção cristã da realidade, centrada na pessoa e mensagem de Jesus Cristo. Descreve-se o Colégio como um projeto de vida e comunitário, envolvido numa comunidade religiosa inspirada na obra de Paula Frassinetti.

No plano curricular, o projeto defende que a aprendizagem significativa pressupõe que os alunos compreendem e integram o que aprendem, sentindo-se implicados nas situações de aprendizagem. No âmbito dos valores e finalidades educacionais, projeta-se a comunidade educativa como evangelizadora e educadora ao estilo de Paula Frassinetti, procurando a promoção de um crescimento harmonioso para que o aluno seja protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade.

Será ainda importante referir que o CNSP dispõe do Perfil do(a)s Aluno(a)s dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias (PACEID). Segundo a descrição do projeto, este documento segue “um carisma educacional próprio e internacionalmente reconhecido” (Colégio Nossa Senhora da Paz, 2001, p. 13), tendo sido adaptado ao PASEO. Assim, adotou-se apenas o perfil próprio da rede educativa, para que os educadores não fossem confrontados com dois documentos orientadores em simultâneo. O PACEID está organizado segundo dois eixos fundamentais: «ser protagonista da própria vida» e «ser agente de transformação da realidade». O primeiro implica ser autêntico, autónomo, confiante, consciente e competente. O segundo implica ser compassivo, responsável, cooperante, crítico e criativo.

No que respeita à gestão e organização do plano curricular respeitante ao Ensino Secundário, constata-se princípios orientadores como a articulação com ciclos de estudos vizinhos (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Superior) e a ligação das necessidades individuais com as estratégias nacionais. Outros fatores serão a flexibilidade e permeabilidade do percurso formativo, a transversalidade da educação para a cidadania, a valorização da língua e cultura portuguesa e, por fim, o favorecimento de uma integração da dimensão teórica e prática do saber.

No que respeita ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e sua oferta, será interessante sublinhar a possibilidade de escolher como disciplina específica de 12.º ano de escolaridade «Economia C» ou «Ciência Política», com três tempos letivos de cinquenta minutos semanais. O currículo integra ainda as disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Religiosa (dois tempos letivos semanais) e Educação da Interioridade (dois tempos letivos semanais no 10.º e 12.º anos, quarenta e cinco minutos no 11.º ano).

O CNSP dispõe ainda de ofertas de enriquecimento curricular como o apoio pedagógico interno, destinado a promover a aquisição de competências por parte de alunos que se encontrem desfasados dos objetivos previstos. Destina-se, ainda, a orientar o estudo na preparação para os exames nacionais. São ainda realizados planos de apoio que permitam responder aos diagnósticos realizados em avaliação, com vista à promoção do sucesso educativo dos alunos. O colégio promove a envolvimento noutros projetos que abrangem o Ensino Secundário, nomeadamente uma parceria com a Universidade de Cambridge para o ensino de Inglês, a participação nas «Olimpíadas da História» (e semelhantes) e a participação em programas significativos como o Parlamento dos Jovens e a Cimeira das Democracias.

Por fim, o projeto institui como modalidades da avaliação a diagnóstica, interna (repartida em formativa e sumativa), externa (sumativa) e autoavaliação.

2.2.2. Turmas

O núcleo de estágio associado à PES contemplou as seguintes turmas e disciplinas, nas quais foram exercidas regências e/ou acompanhamento de atividades curriculares.

Quadro 5 — PES: Disciplinas, anos, turmas e alunos.

Disciplina	Ano(s) de escolaridade	Turma(s)	N.º de alunos
História A	10.º, 11.º, 12.º	3	24
Ciência Política	12.º	1	9
História da Arte	8.º	2	46

No que respeita à intervenção a reportar, consideram-se apenas as turmas de História A. Será importante, a meu ver, realizar uma breve caracterização (subjéctiva) das mesmas.

A turma do 10.º ano de escolaridade destaca-se, sem dúvida, pela relação próxima e harmoniosa entre as alunas. Estes efeitos terão sido ampliados pelo número reduzido de alunos — no primeiro período esta turma era composta apenas por quatro raparigas, juntando-se a quinta com o arranque do segundo período. Apesar das naturais heterogeneidades no domínio das competências, as alunas participavam regularmente em aula, procurando ultrapassar alguma timidez e lidando de forma natural com a variabilidade da pertinência das suas intervenções. Destaca-se ainda um gosto consensual pela leitura, sendo habitual as secretárias terem espaço reservado a livros sobre os quais se trocavam impressões nos intervalos.

A turma do 12.º destacava-se por uma postura fortemente interventiva. O debate em torno dos acontecimentos e ideias era assumido apesar de amizade e camaradagem, sendo notória uma vontade de assumir posições fundamentadas em torno da história e dos fenómenos políticos. Os valores e as ideias colidiam de forma frontal e regular, mas eram sempre expostos num quadro de respeito e tolerância. Tratavam-se de alunos envolvidos em vários projetos e dinâmicas da comunidade escolar, apresentando uma consciência apurada da importância do sucesso escolar nos seus projetos de vida. Em sala de aula, mostravam-se sempre dispostos a responder a desafios didáticos diversos, acerca dos mais variados conteúdos curriculares.

Na sua globalidade, os alunos de História A com que contactei no âmbito da PES demonstravam um conjunto de qualidades e atributos que tornariam gratificante o trabalho de qualquer professor de História. No caso de uma introdução à prática profissional, não será justo qualificar esse trabalho apenas como gratificante. Realizar uma iniciação a este ofício com estes alunos foi um privilégio.

2.2.3. Limitações ao estudo

A PES a que respeita este texto conheceu um conjunto de limitações com um reflexo assinalável na extensão, profundidade, qualidade e pertinência da intervenção didática, por um lado, e, mais importante neste quadro, da investigação a reportar. Será importante listar alguns destes constrangimentos, no sentido de contextualizar o capítulo seguinte.

Término antecipado das atividades letivas

O trabalho de estágio contemplado no regulamento da FLUP relativo à PES projeta-se de 1 de setembro a 30 de junho. Contudo, por motivos do foro pessoal, a professora orientadora cooperante acabaria por cessar a sua atividade letiva na penúltima semana de fevereiro de 2022. Deste modo, a última regência no âmbito da PES fora programada para o dia 22 de fevereiro.

Esta alteração do calendário letivo respeitante à PES (para a qual se alertaram os dois estagiários do núcleo ainda durante o primeiro período letivo) produziu alguns efeitos, a saber:

- Reduziram-se as oportunidades para a aplicação de atividades respeitantes ao relatório de estágio, e inviabilizou-se a hipotética monitorização de desenvolvimento cognitivo e científico ao longo do ano letivo.
- Foi desprivilegiada a intervenção planeada no âmbito desta dissertação em detrimento da priorização do cumprimento do número mínimo de minutos para a validação do estágio (1800 minutos letivos) e das assistências supervisionadas (três aulas de 90/100 minutos).

- A compressão da agenda anula o espaço de reflexão imprescindível a uma das prioridades implícitas no texto regulador da PES — a construção de uma prática regulada empiricamente ao longo do ano letivo.

Regências e conteúdos de aprofundamento

Uma condição imposta no âmbito do núcleo de estágio foi a de que as regências seriam assumidas apenas quando não respeitassem àqueles conteúdos designados como «conteúdos de aprofundamento» no antigo programa curricular de História A homologado em 2001/2002¹⁵. Estes conteúdos correspondem, na sua esmagadora maioria, às atuais aprendizagens essenciais. Esta particularidade também acarreta os seus constrangimentos:

- Reduz-se o leque de temas históricos passíveis de exploração no âmbito da intervenção planeada. Talvez ainda mais importante, significa que a generalidade dos conteúdos respeitantes à História de Portugal ficaram à margem da PES.

- Este constrangimento exerce um efeito cumulativo com o encerramento antecipado do estágio, ampliando o efeito de compressão sobre a gestão do calendário letivo e a pulverização do espaço de reflexão e regulação.

- Orientação pedagógico-didática para execução da prova de avaliação externa. Com efeito, as atividades letivas e a prática que lhes correspondia eram exercidas num quadro de alinhamento com a futura execução das provas de avaliação externa produzidas pelo IAVE. Deste modo:

- O trabalho é fundamentalmente destinado à execução linear e total dos conteúdos curriculares estruturantes. Neste âmbito, a aplicação de metodologias centradas sobre competências é entendida, de um modo geral, como inconsequente ou acessória no âmbito dos objetivos estipulados para as turmas.

- Estratégias de consolidação e/ou regulação de aprendizagens deveriam obedecer à morfologia particular das provas elaboradas pelo IAVE ou ser produto do manual/caderno de atividades adotado para a disciplina.

¹⁵ Relembro que este programa curricular foi revogado pelo *Despacho n.º 6605-A/2021*, de 6 de julho de 2021.

- A desejada isomorfia dos materiais didáticos com a prova de avaliação externa significa que seria, de um modo geral, impossível trabalhar a estrutura operacional de “The Big Six”.

As restrições desta natureza flexibilizavam-se em momentos específicos, nomeadamente aquando das regências supervisionadas e após a aplicação dos testes de avaliação respeitantes ao período letivo.

Resistência à mobilização de fontes e recursos diversificados

De um modo geral, verificou-se com o desenrolar da PES uma elevada resistência à aprovação de intervenções didáticas que mobilizassem fontes primárias e secundárias que não as do manual adotado, de um manual contemplado na licença da plataforma Escola Virtual ou de uma prova elaborada pelo IAVE. Este princípio acarreta os seguintes constrangimentos:

- O manual escolar (e respetivos autores) converte-se no intérprete (quase) absolutos dos conteúdos programáticos e suas aprendizagens essenciais. Os pormenores tipográficos (negritos, títulos) constituem códigos simbólicos que filtram relevância e determinam o sequenciamento. Esta condição exerce, portanto, um efeito simbiótico com a dedicação exclusiva dos tempos letivos à transmissão dos conteúdos curriculares. Melhor dizendo, o manual adotado (com contributos esporádicos de outros manuais escolares) é o currículo de facto.

- Ergue-se um obstáculo ao desenvolvimento da literacia histórica e à construção de aulas munidas das fontes que permitam uma verdadeira investigação histórica, da qual depende a aplicação de The Big Six ou qualquer atividade de pensamento histórico. Neste sentido, este constrangimento exerce um efeito cumulativo com a estrita aplicação de exercícios à imagem das provas produzidas pelo IAVE.

- No que respeita a este constrangimento, é importante relatar uma flexibilização em momentos específicos (regências, pós-testes) e alguma variabilidade em função dos temas e do número de fontes a mobilizar.

3. As intervenções

O terceiro capítulo será dividido em três momentos fundamentais. Primeiro, serão veiculadas as particularidades e objetivos do estudo vinculado à PES em relato. Em segundo lugar, será exposta uma análise minuciosa dos resultados das intervenções aplicadas e, por último, procurar-se-á responder às questões de partida. Será ainda importante referir que, no âmbito deste estudo, foi atribuído a cada aluno um pseudónimo que o acompanha ao longo das intervenções.

Quadro 6 — Os pseudónimos atribuídos aos alunos que participam nas intervenções

Turma 10.º ano (quatro alunos)	
Pseudónimo	Caracter de identificação
Alpha	α
Beta	β
Gamma	γ
Delta	δ
Turma 12.º ano (oito alunos)	
Pseudónimo	Caracter de identificação
Epsilon	ϵ
Zeta	ζ
Eta	η
Theta	θ
Iota	ι
Kappa	κ
Lambda	λ
Mu	μ

3.1. Introdução ao estudo empírico

3.1.1. Questões de partida

O esforço de análise relatado neste capítulo será desenvolvido no sentido de responder a um conjunto de questões de partida. Estas questões moldaram-se em função dos princípios expostos ao longo do primeiro e segundo capítulos do presente relatório e determinam, naturalmente, o molde de análise construído a aplicar à amostra recolhida no âmbito da PES. Procurar-se-á, portanto, oferecer pistas relativas às seguintes ponderações:

1. Será possível vislumbrar uma relação entre a apropriação dos conhecimentos de primeira ordem e a execução das técnicas psíquicas de pensamento histórico?
2. Qual é o grau de sucesso com que os alunos realizam aproximações à compreensão poderosa das ideias orientadoras dos conceitos de pensamento histórico, conforme estipuladas em The Big Six?
3. Será possível vislumbrar uma relação entre demonstrações de habilidades de literacia histórica e a execução produtiva das técnicas psíquicas de pensamento histórico?
4. Será que os discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico no que respeita ao desenvolvimento das competências estipuladas na normatividade curricular (PASEO e AE)?
5. Será que os discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico para o trabalho de valores (PASEO) e domínios da educação para a cidadania (ENEC)?
6. Qual é o impacto da aplicação de uma «pedagogia invisível» na produção de textos e narrativas heterogéneas por parte dos alunos?
7. Será possível vislumbrar o desenvolvimento das capacidades de «aprendizagem histórica» nos discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos?
8. Será possível vislumbrar o desenvolvimento das capacidades de «consciência histórica» nos discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos?

3.1.2. O plano *versus* aplicação

Com o arranque da PES, estava projetado, de grosso modo, um ritmo de aplicação de atividades de pensamento histórico segundo a estrutura de “The Big Six”. A aplicação seria estruturada em três passos fundamentais:

1. Ao longo do primeiro período, realizar-se-iam atividades de cariz diagnóstico em volta dos seis conceitos de pensamento histórico, aplicados aos três níveis de Ensino Secundário. Estes exercícios não seriam construídos segundo um retrato esclarecido da Zona de Desenvolvimento Proximal de cada turma ou estudante. Reforçando esta ideia, as intervenções relativas a “The Big Six” gozariam do mínimo (ou total ausência) de *scaffolding*¹⁶ quanto aos critérios e procedimentos inerentes à construção do conhecimento de segunda ordem. Estas atividades seriam breves e aplicadas ao longo do primeiro período.

2. Numa segunda fase, as atividades de pensamento histórico iriam constituir a espinha dorsal das regências letivas. Partindo de um retrato da Zona de Desenvolvimento Proximal das turmas e/ou alunos, definir-se-iam desafios modestos (mas inteligíveis) e adequar-se-ia o grau de *scaffolding* de modo a garantir o sucesso das atividades. Estas intervenções decorreriam até às últimas semanas do segundo período.

3. Na terceira e última fase (entre o fim do segundo período e o fim do ano letivo) seriam alteradas duas variáveis: deixar-se-ia cair o *scaffolding* relativo aos conceitos de segunda ordem explorados em intervenções prévias (o que não impediria a consulta dos critérios de “The Big Six”) e abrir-se-ia, pela primeira vez, espaço à introdução de fontes documentais originais por parte dos alunos. Neste sentido, seria encorajada a mobilização de fontes diversas e levantadas dos mais variados suportes e repositórios

¹⁶ Neste contexto, o *scaffolding* constitui a familiarização do aluno com instruções detalhadas, construídas no sentido de oferecer um rumo para a aplicação das técnicas e habilidades inerentes à produção dos discursos historiográficos. A título de exemplo, no contexto desta aplicação didática, o aluno seria instruído quanto ao questionamento inicial das fontes (literacia histórica) e aos critérios das ideias orientadoras de um conceito de segunda ordem (critérios de *The Big Six*). Em circunstâncias específicas, *scaffolding* poderá mesmo implicar a demonstração dos procedimentos por parte do professor.

— bibliografia, recursos eletrónicos, arquivos digitais e compilações de documentos traduzidos pelo professor.

Pretendia caminhar de forma cautelosa e regrada para a criação de novos hábitos, procedimentos e instintos em sala de aula. Melhor dizendo, para a familiarização com um modelo pedagógico-didático em linha com os princípios delineados neste relatório. Contudo, em virtude das limitações enunciadas em 2.2.3, nenhum dos passos deste plano foi colocado em prática.

Deste modo, as intervenções descritas neste capítulo não estão vinculadas a um plano, visão ou orientação consistentes. Constituem, de um modo simples, a exploração modesta de algumas oportunidades — umas vezes inesperadas, por vezes comprimidas no calendário e, maioritariamente, dispersas e desvinculadas da prática pedagógico-didática aplicada ao longo das regências. Naturalmente, esta constatação manifesta-se em franca contradição com o carácter abrangente e minucioso das questões de partida delineadas anteriormente.

3.1.3. Modelo de análise

O modelo de análise construído assenta na análise empírica dos textos produzidos pelos alunos. Foram englobados nesse instrumento um conjunto de componentes e variáveis que espelham o percurso teórico realizado nos dois primeiros capítulos (Anexo 2.A), sendo que os respetivos descritores de desempenhos são retirados dos contributos da didática da História e dos documentos curriculares. Consideram-se, portanto, as seguintes dimensões:

- Mobilização de conhecimento substantivo de primeira ordem (apreciação subjetiva em função dos conteúdos lecionados e/ou conhecimentos prévios).
- Habilidades de “Literacia Histórica”, com descritores apropriados de *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence* (Nokes, 2013).
- Ideias orientadoras de conceitos substantivos de segunda ordem. Os conceitos e respetivos descritores são apropriados de *The Big Six: historical thinking concepts* (Seixas & Morton, 2013).

- Valores estipulados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

- Domínios de trabalho no âmbito de «Cidadania e Desenvolvimento» estipulados para o Ensino Secundário (Monteiro, 2017).

- Competências do domínio do conhecimento histórico estipuladas nas Aprendizagens Essenciais de História A (DGE, 2022).

- Áreas de competências estipuladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

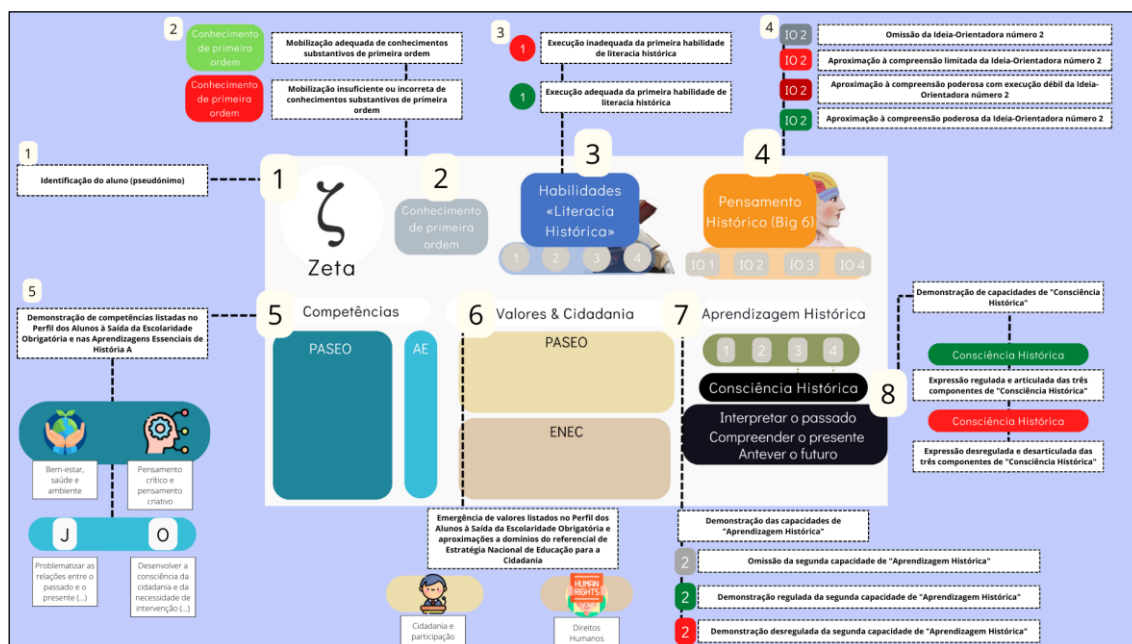
- Capacidades de «Aprendizagem Histórica», com descritores apropriados de *Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História* (Rüsen, 2013).

- Capacidades de «Consciência Histórica», com descritores apropriados de *Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História* (Rüsen, 2013).

A análise dos textos produzidos pelos alunos resultará num sumário de desempenho respeitante a este conjunto de componentes. Cada resultado será veiculado no corpo deste trabalho por intermédio de um cartão de desempenho (chave de leitura em “Figura 4”). Por sua vez, este cartão de desempenho será acompanhado de uma breve descrição qualitativa do texto respetivo.

No sentido de construir ilações a partir de um balanço de cada intervenção, serão efetuadas contagens absolutas das demonstrações dos vários parâmetros em análise (exemplos nos Anexos 2.B e 2.C). A partir destas contagens e seus cruzamentos, realizar-se-ão balanços quantitativos e qualitativos no âmbito de cada uma das intervenções expostas. A partir destes balanços, serão construídas as respostas às questões de partida.

Figura 4 — Chave de legenda dos cartões de desempenho¹⁷



3.1.4. Subjetividade, maleabilidade e expectativas

Enunciadas as questões de partida, a natureza do estudo e as componentes de análise, importa sublinhar como o cruzamento dessas disposições determina os moldes de execução do raciocínio indutivo vinculado a este estudo.

Apesar de dispormos de descritores de desempenho detalhados, será importante sublinhar que a natureza fluída do instrumento de análise encerra um grau elevado de subjetividade. No âmbito de um estudo mais amplo, regulado e transdisciplinar, seria vital e francamente produtivo construir mecanismos mais complexos, detalhados e interdependentes. No âmbito de um relatório de estágio, navego esta subjetividade apoiado no bom senso e no conhecimento da realidade em que operou a PES. Não me parece inconcebível que outro docente em formação, munido dos mesmos descritores, produzisse uma análise fundamentalmente distinta daquela que será apresentada neste relato. Se quisermos ponderar a eventual validade deste estudo, o primeiro passo será aceitar esta premissa.

¹⁷ Figura disponível para consulta em alta resolução através da seguinte ligação:
https://drive.google.com/file/d/1pTwqr40bA-HiYXddpck8uNj9W_EsGbiO/view?usp=sharing

É fundamental também explicar que a adesão aos critérios e descritores no levantamento das variáveis observadas no trabalho dos alunos goza de um grau de maleabilidade — isto é, admite-se alguma transigência face às particularidades da aplicação. A título de exemplo, o rigor no emprego dos critérios flutua em função de:

- Grau escolar dos alunos que participam na intervenção — Não será expectável que um aluno do décimo ano de escolaridade demonstre as mesmas competências (particularmente da historiografia) que um aluno do décimo segundo ano, tanto no que respeita à sua mestria como amplitude. A avaliação do produto final irá, portanto, acomodar-se a essa especificidade.

- Contexto de aplicação — Será necessário ser um pouco mais rigoroso quando analisamos um exercício que é fruto de uma aula-oficina em que as opções didáticas e pedagógicas se voltam para potenciar a execução esclarecida de um exercício de pensamento histórico. Em contrapartida, um exercício aplicado como trabalho de casa ou como apêndice nos últimos minutos de uma regência poderá gozar de um ligeiro relaxamento dos critérios.

- Grau de *scaffolding* providenciado — Quando um exercício é aplicado sem instruções específicas quanto às ideias orientadoras dos conceitos de pensamento histórico, será necessário executar uma análise mais maleável, no sentido de ilustrar emergências tangencialmente aproximadas dos descritores.

Estes três critérios de maleabilidade produzem efeitos recíprocos, pelo que a análise será sempre fruto de uma ponderação relativa desses condicionamentos. Procuro moderar estas flutuações no sentido de preservar e conciliar, por um lado, a transparência do estudo e, por outro, a justiça das avaliações.

Apoiado na exposição clara do instrumento e respetiva aplicação dos critérios, importa definir expectativas quanto à análise e, consequentemente, os resultados deste estudo. Parto de uma amostra profundamente deficitária, aplicando-lhe um modelo subjetivo e maleável. Neste sentido, este estudo procura apontar vislumbres, aproximações e emergências. Não é pretendido firmar conclusões inflexíveis nem extrapolar prescrições pedagógico-didáticas em função da observação de movimentos que só poderão ser considerados, em rigor, “nanopadrões” ou “nanotendências”. De

forma mais simples, a plataforma de análise assenta numa questão: “Quando opto por aproximar os alunos da prática do pensamento histórico, quais são os vislumbres e aproximações que me são devolvidos?”. O modelo de análise é aplicado a esse diálogo e, a partir de uma indução humilde, procuro oferecer respostas às questões de partida. Por sua vez, as reflexões em torno das questões de partida fazem-se acompanhar de três eixos de exploração;

1. De que forma é que a análise da amostra se relaciona com o percurso teórico dos capítulos 1 e 2?
2. De que forma é que a análise da amostra nos ajuda a compreender como moldar uma prática que estabeleça continuidade entre «pensamento histórico» e normatividade curricular?
3. Quais as virtudes e fragilidades deste modelo enquanto instrumento de monitorização e feedback?

3.2. Intervenção 1 — Uma Mensagem Imperial

A primeira intervenção enquadra-se numa regência letiva do 10.º ano, respeitante ao subtema “O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança”. Este tema corresponde, no programa curricular de História A homologado em 2001/2002, à unidade 3 do módulo 1. No plano das Aprendizagens Essenciais, a aula enquadra-se no tema “Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica”, integrando o subtema “O modelo romano”¹⁸. Os dois eixos fundamentais desta aula foram a queda do Império Romano e os efeitos desse colapso. Lecionou-se no primeiro período letivo, pelo que a turma contava, à altura, apenas com quatro alunas. Em virtude dos constrangimentos ao estudo anteriormente elencados, o exercício de pensamento histórico fora solicitado enquanto trabalho de casa.

¹⁸ Nos momentos de enquadramento das regências na estrutura curricular de História A, serão sempre articulados o programa curricular de História A homologado em 2001/2002 e as Aprendizagens Essenciais. Dado que as intervenções decorrem apenas no âmbito de atividades letivas que respeitam a conteúdos que não são “de aprofundamento”, os subtemas explorados estão por vezes omissos nas Aprendizagens Essenciais. Neste sentido, o recurso a ambos os documentos oferece um retrato mais pormenorizado da relação regência-curriculum.

A conceção do exercício de pensamento histórico decorre dos princípios que regeram a planificação relativa à primeira questão orientadora: “Que razões conduziram à queda do Império Romano do Ocidente?”. A prioridade fundamental fora uma aproximação à historiografia moderna e, deste modo, proceder à exploração deste tema enquanto fenómeno multifacetado, multiperspetivado e despoletado por um conjunto diverso de causas. Seria interessante, portanto, compreender de que forma os alunos mobilizariam as suas aprendizagens no sentido de expressar uma visão esclarecida e empática dos fenómenos de degradação do império. A planificação (com respetivas reflexões *a priori*) e respetivas fontes documentais podem ser consultadas em anexo (Anexos 3 e 4)

A aula principiara com um excerto do filme *A Queda do Império Romano* de 1964, (dirigido por Ben Barzman, guião de Basilio Franchina e Philip Yordan). Neste excerto, utilizado como motivação, o personagem Timonides interpela o Senado no sentido de o persuadir a terminar a guerra com os povos germânicos. Nesta interpelação, elencam-se vários dos aspetos que, posteriormente, são explorados a partir das fontes.

O exercício de pensamento histórico associado a este exercício correspondia ao conceito de «Perspetivas Históricas»¹⁹, sustentado na escrita de ficção histórica e concebido com propósito diagnóstico. Procurava, portanto, compreender de que forma os alunos se relacionariam com esta solicitação sem disporem de instrução quanto às ideias orientadoras específicas daquele conceito de segunda ordem.

A solicitação foi realizada por intermédio de um *writing prompt* — o imperador contacta o aluno (neste mundo ficcionado, um burocrata) — solicitando que viaje pelo império, com o intuito de descrever as perspetivas das populações quanto aos fenómenos estudados (Anexo 5). O burocrata dispõe de cento e vinte dias para elaborar o seu relatório e teria, por fim, de produzir duas recomendações ao imperador.

De modo a realizar o exercício, o aluno deveria ainda utilizar a ferramenta «ORBIS»²⁰, um modelo geoespacial do mundo romano produzido pela universidade de

¹⁹ A exploração do domínio causal nesta aula também a tornaria propícia à exploração de «Causa e efeito». Contudo, apesar de se explorarem efeitos de causalidade diversos, a aula não oferece noções do peso relativo de cada causa, o que seria fundamentalmente prejudicial a esse trabalho.

²⁰ <https://orbis.stanford.edu/>

Stanford. Com recurso a esta ferramenta, os alunos poderiam estipular e calcular um itinerário enquadrado na janela de 120 dias determinada pelo imperador.

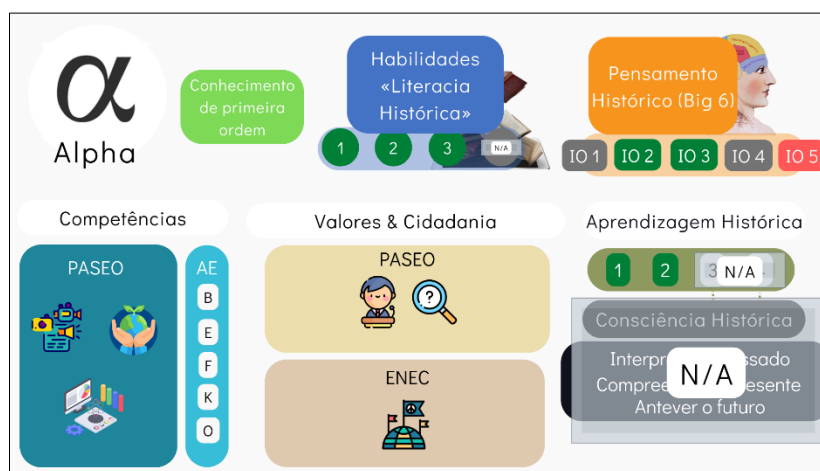
Será importante notar, por fim, que apesar de a aula definir algumas balizas cronológicas quanto às “invasões bárbaras” (Anexo 4, Cartograma 3), os restantes fenómenos não são explorados no tempo e espaço. Deste modo, na análise do trabalho dos alunos não é considerado o rigor da distribuição dos fenómenos nesses planos — em função, naturalmente, da escassez documental e da exigência de um trabalho de casa.

Por fim, será importante explicar que o trabalho dos alunos acabaria por fazer-se através de apresentações multimédia. Esta solicitação não fazia parte do exercício original, mas seria acrescentada em virtude da sua adaptação a componente de avaliação por parte da orientadora cooperante.

3.2.1. «Uma Mensagem Imperial»: análise dos trabalhos

Alpha (trabalho disponível para consulta no Anexo 6)

Figura 5 — O desempenho de Alpha em «Uma Mensagem Imperial»



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 7

O relato de Alpha mobiliza a maioria dos eixos principais de exploração em aula (guerra, tributos, clima, doença e escassez), expondo-os de forma interdependente. A tónica do seu trabalho envolve, particularmente, representações de carestia alimentar em função dos fenómenos estudados.

Nesse processo, duas Ideias Orientadoras emergem naturalmente: o contexto histórico e a universalidade das experiências humanas. Contudo, o mundo ficcionado é relativamente estéril: os intervenientes relatam queixas, mas não decorrem ações que demonstrem uma inferência quanto às suas motivações (Ideia Orientadora 4). Por outro lado, apesar de a aluna relatar um encontro com elementos dos povos germânicos, nunca existe um real confronto de perspetivas sobre os fenómenos (Ideia Orientadora 5). A perspetiva emana particularmente do grupo social e sua função ou ocupação (por exemplo, os agricultores sofrem com as secas), mas a identidade grupal não gera oposições.

A aluna recomenda que se reduzam os tributos (presumivelmente, para resolver a carestia amplamente relatada) e que se faça a paz (ainda que se desconheça o confronto de perspetivas).

Beta (trabalho disponível para consulta no Anexo 8)

Figura 6 — O desempenho de Beta em «Uma Mensagem Imperial»



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 9

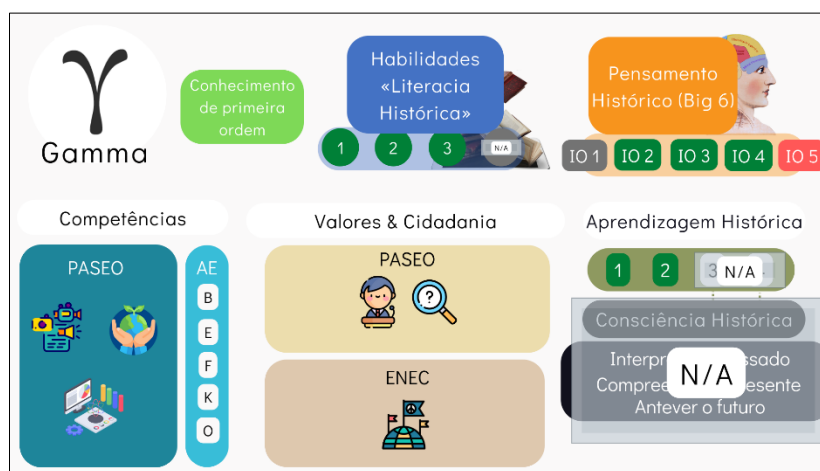
O texto produzido por Beta ilustra um paradoxo pertinente para este estudo. Trata-se de um dos textos mais criativos, mobilizando outras aprendizagens (conhecimento de primeira ordem) relativas a este módulo. A aluna realiza algum *world building*, mas este é o texto onde emergem menos habilidades e técnicas esclarecidas.

A narrativa é ambiciosa e pretende dar vida ao mundo, mas infelizmente o produto final peca em virtude de uma execução frágil de inferências ou extrapolações que são, por sua vez, infundadas ou inverosímeis. Estas dificuldades parecem decorrer de dificuldades de literacia, dado que o texto deixa implícito fragilidades na construção de significado e mobilização das provas documentais. O caso é particularmente interessante, dado que esta é a única aluna que parece aproximar-se (mesmo que tangencialmente) à totalidade das ideias orientadoras. Contudo, a sua abordagem corresponde a critérios de “compreensão limitada” ou vacila em virtude de debilidades na extração de significados das fontes (Ideia Orientadora 3). Estas limitações também se verificam na demonstração de competências e na aproximação aos valores contemplados neste modelo.

Contrariamente ao solicitado, a aluna não relata qualquer perspetiva dos povos germânicos nem produz recomendações ao imperador.

Gamma (trabalho disponível para consulta no Anexo 10)

Figura 7 — O desempenho de Gamma em «Uma Mensagem Imperial»



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 11

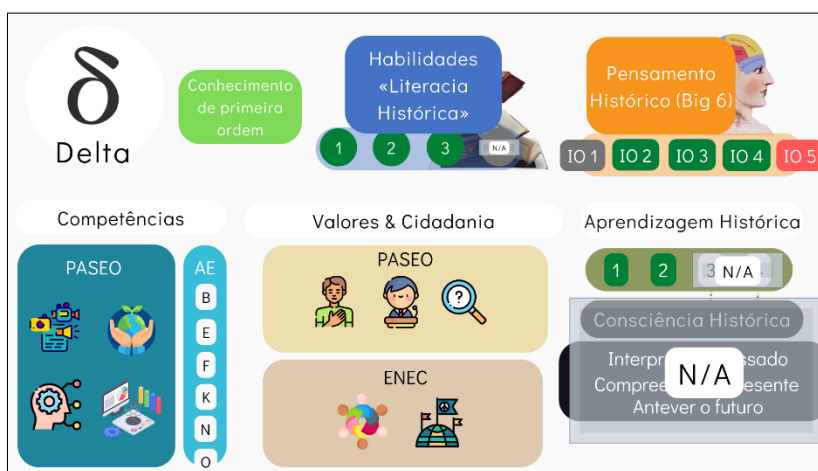
O texto de Gamma, apesar de se apresentar curto e sóbrio, foi dos que deixa implícita a emergência de mais componentes deste modelo.

O texto carece de diálogo ou de uma descrição mais pormenorizada dos acontecimentos. Contudo, apesar da sua natureza sintética, a aluna mobiliza várias das causas exploradas em aula (guerra, fome, a doença e os impostos), transparecendo o domínio das fontes. O seu discurso demonstra o enquadramento da narrativa no contexto histórico (Ideia Orientadora 3), apresentando inferências verosímeis quanto às queixas específicas de determinados grupos sociais (Ideia Orientadora 4), regulando-as em função de experiências universais (Ideia Orientadora 2).

Por fim, será importante sublinhar que o seu produto evidencia uma debilidade semelhante à de Alpha. Apesar de demonstrar preocupação com a inclusão do povo Suevo no seu relato, existe uma aparente neutralidade na relação com os fenómenos, não gerando inferências que conduzam à descrição de diferentes perspetivas entre romanos e povos germânicos. As suas recomendações também são iguais às de Alpha: fazer paz e diminuir impostos.

Delta (trabalho disponível para consulta no Anexo 12)

Figura 8 — O desempenho de Delta em «Uma Mensagem Imperial»



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 13

O contributo de Delta foi o que gerou um conjunto mais alargado de habilidades, técnicas, competências e valores. Em virtude de um cruzamento das fontes com uma abordagem criativa e imaginativa, foi a aluna que mais se aproximou dos critérios da

Ideia Orientadora 1. Contudo, apesar de gerar relatos e acontecimentos mais vivos, ainda não é perceptível uma conceção de mundo — seja específica do tempo estudado ou decalcada do presente.

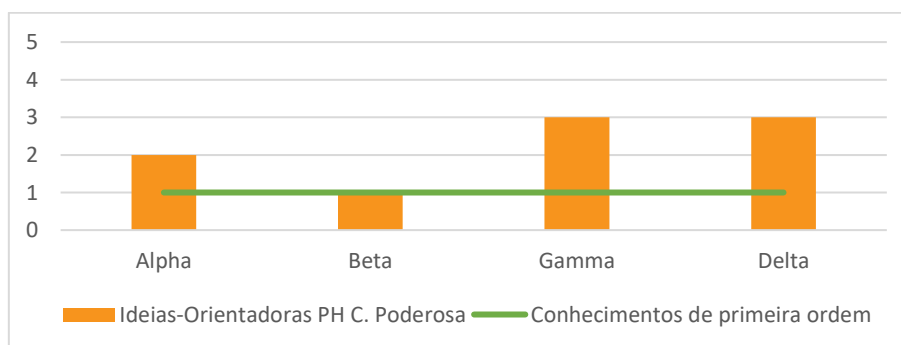
Parece-me importante sublinhar a inclinação para o valor «Responsabilidade e integridade». A aluna, ao encarnar um burocrata ao serviço do império, partilha um sentimento de culpa quando confrontada com problemas para os quais não concebe solução. Delta foi além das colegas: para além de gerar uma representação do passado que veicula o conhecimento apropriado das provas documentais, colocou-se ativamente na estória. Neste mundo, Delta não é um mero observador — expressa um vínculo com os cidadãos do império. Será verosímil afirmar, pelo menos, que gera empatia com a noção de responsabilidade face a um fenómeno de decadência.

Por fim, este é o único relato onde o imperador é alertado para a necessidade de se “aceitar a diferença entre estes povos desconhecidos”. Será interessante que o seu relato desconheça esses povos — nunca chegam ao diálogo — ao mesmo tempo que conclua que é necessário um consenso. Esta manifestação produzida por Delta sensibiliza-nos para o potencial de interligar «Perspetivas Históricas» ao domínio «Interculturalidade» do ENEC.

3.2.2. «Uma Mensagem Imperial»: balanço dos trabalhos.

De um modo geral, observamos efeitos de convergência quando analisamos o desempenho das quatro alunas que realizaram este breve exercício.

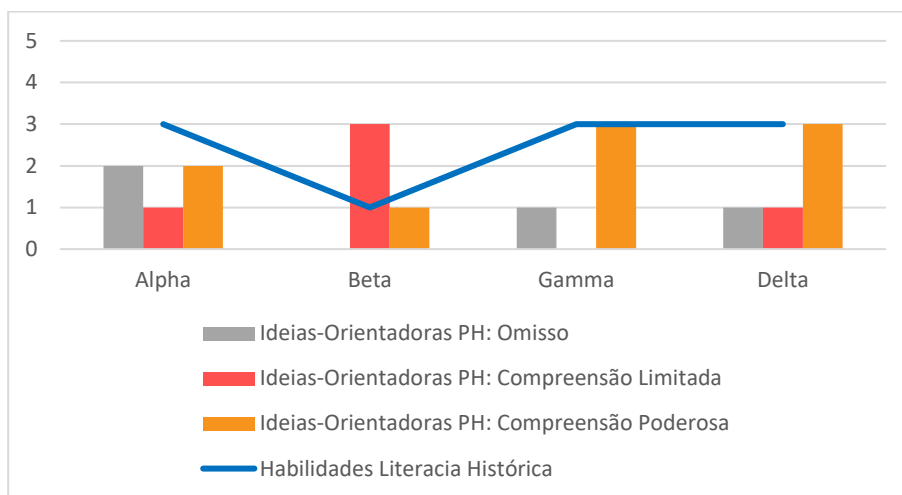
Figura 9 — «Uma Mensagem Imperial»: Apropriação de conhecimentos de primeira ordem e aproximações a «Compreensão poderosa» de «Perspetivas Históricas»



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas» e conhecimentos de primeira ordem)²¹. Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

O texto de todas as alunas deixa implícito uma apropriação adequada de conhecimentos de primeira ordem e a aproximação, pelo menos, à «compreensão poderosa» de uma das ideias orientadoras. Face a este resultado, não é possível discernir uma relação de reciprocidade entre estas duas variáveis.

Figura 10 — Uma Mensagem Imperial: Aproximações a Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas» e habilidades de literacia histórica.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas» e habilidades de literacia histórica). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

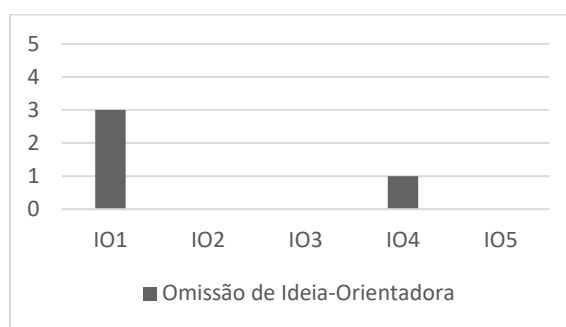
No confronto espontâneo com o exercício em volta de «Perspetivas Históricas», a generalidade das alunas demonstrou aproximações à compreensão poderosa destas Ideias Orientadoras. A despeito destas aproximações, observam-se consistentemente manifestações de omissão ou compreensão limitada.

Ainda que esteja a ser generoso com estes parâmetros em função das condições inerentes à intervenção, estes vislumbres de aproximação espontânea aos critérios de

²¹ Nota: quando a variável “Conhecimentos de primeira ordem” é contabilizada como “0”, significa que não ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história. Quando a é contabilizada como “1”, significa que ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história.

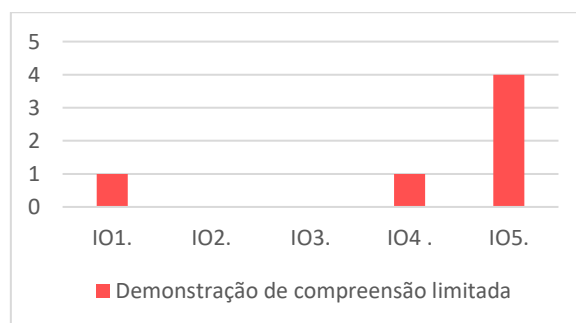
«Perspetiva Histórica» poderão constituir um indicador positivo no que respeita à relação dos alunos com este conceito. Será ainda importante relevar que, de um modo geral, os vislumbres de literacia histórica parecem caminhar a passo com aqueles relativos à aproximação das ideias orientadoras. Afigura-se verosímil a ideia de que o manuseamento menos hábil das fontes tenha conduzido a um pensamento histórico menos frutífero.

Figura 11 — Uma Mensagem Imperial: Ideias Orientadoras omissas em «Perspetivas Históricas»



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas» (1 a 5).

Figura 12 — Uma mensagem imperial: Aproximações a compreensão limitada em «Perspetivas Históricas»

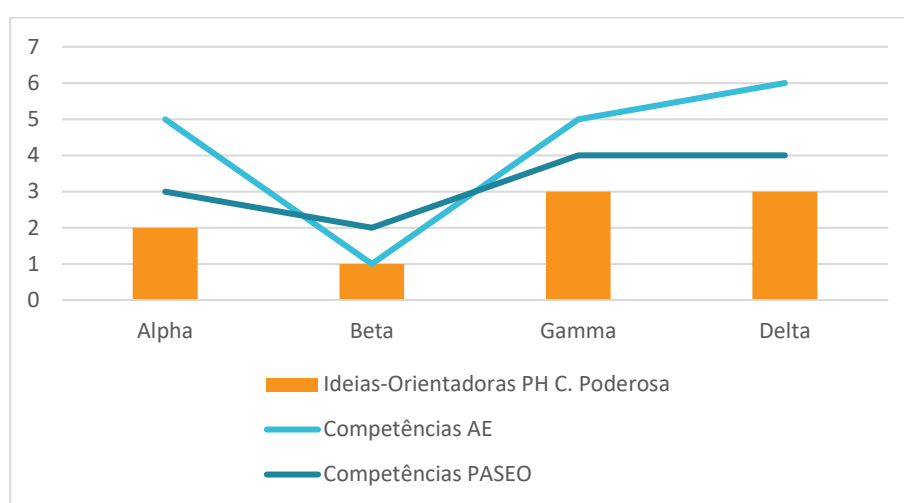


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas» (1 a 5).

A despeito da flutuação no número de aproximações à compreensão poderosa demonstradas pelas alunas, são visíveis convergências no que respeita à omissão e à

compreensão limitada em «Perspetivas Históricas». As ideias orientadoras relativas às visões de mundo (Ideia Orientadora 1) e diversidade de perspetivas (Ideia Orientadora 5) parecem ser as que menos emergem intuitivamente. Assim, é plausível que determinadas facetas deste conceito de pensamento histórico se manifestem com mais espontaneidade que outros e, deste modo, o professor deverá regular a atenção direcionada às ideias orientadoras.

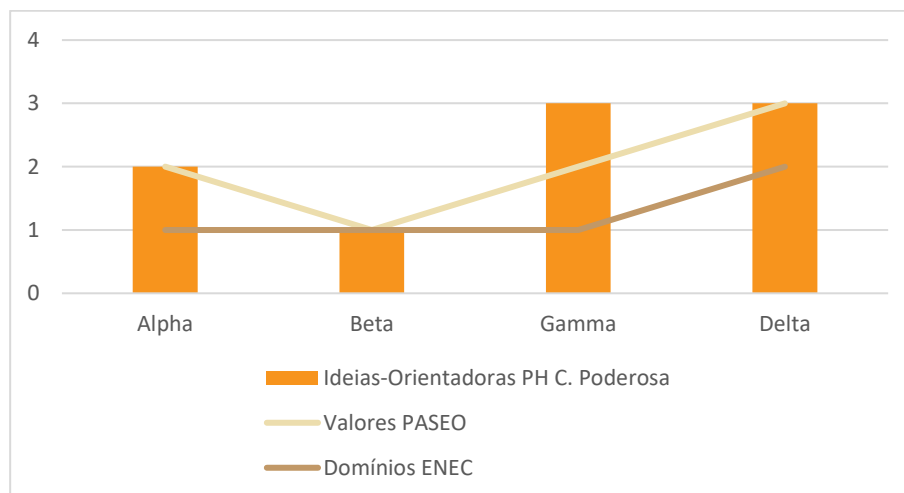
Figura 13 — Uma Mensagem Imperial: aproximações a compreensões poderosas de «Perspetivas Históricas» e demonstrações de competências



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas», competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Quando relacionamos aproximações a compreensões poderosas e competências demonstradas, é perceptível um movimento consonante. Será imperativo levantar a seguinte questão: as aproximações à compreensão poderosa de «Perspetivas Históricas» são impulsionadas pelo domínio das competências, ou será o pensamento histórico a estimular a demonstração de competências? O bom senso dir-nos-ia que é admissível tratar-se de uma relação simbiótica. A relação entre instrumento e amostra não nos poderá oferecer uma resposta firme. Contudo, este género de mapeamento será sobretudo útil ao professor que deseje propor planos de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento holístico das componentes de educação histórica.

Figura 14 — Uma mensagem imperial: aproximações a compreensões poderosas de «Perspetivas Históricas», emergência de Valores do PASEO e Domínios do ENEC

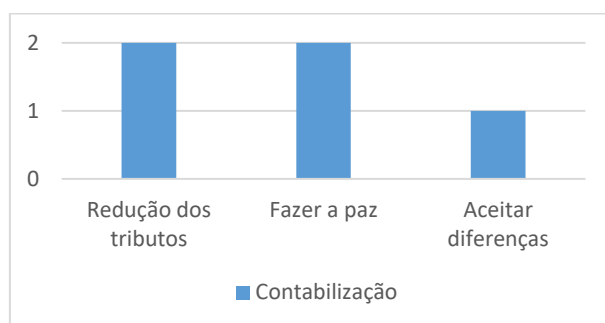


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Perspetivas Históricas», valores descritos no PASEO domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Constata-se ainda que os textos com mais aproximações à compreensão poderosa das ideias orientadoras de «Perspetivas Históricas» expressam mais valores e proximidades às componentes de cidadania. Esta relação não é constante, dado que a mesma contabilização de compreensões poderosas não implica o mesmo número de valores ou domínios. Contudo, este movimento de linearidade não será desprovido de lógica: dado que «Perspetivas Históricas» opera segundo critérios que mobilizam a empatia histórica, uma expressão mais esclarecida das perspetivas dos agentes históricos deverá implicar uma sinergia ativa com alguns componentes como cidadania, interculturalidade ou paz.

Será interessante, por fim, analisar a heterogeneidade dos discursos, dado que o exercício procurava não determinar o produto final. Com efeito, a despeito da diferença nos percursos realizados, as alunas convergiram nas propostas que realizaram ao imperador.

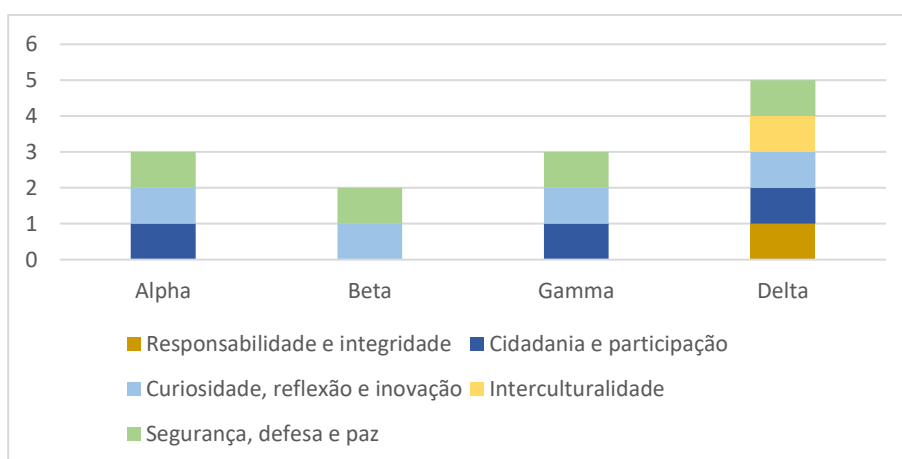
Figura 15 — Uma Mensagem Imperial: recomendações ao imperador.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (recomendações ao Imperador). Eixo Horizontal: agregação das recomendações feitas pelos alunos ao Imperador Valentiniano III.

Esta convergência surge em espelho com as aproximações aos valores do PASEO e aos domínios do ENEC.

Figura 16 — Uma mensagem imperial: valores e domínios emergentes



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (valores descritos no PASEO, domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Neste sentido, será verosímil afirmar que a morfologia do exercício (fontes documentais cruzadas com solicitação de «Perspetivas Históricas») filtrou, em larga medida, a direção e características do discurso.

Ainda no domínio da heterogeneidade (ou sua carência), parece-me importante sublinhar a ausência de propostas para a extensão da cidadania aos povos germânicos (embora Delta se tenha aproximado dessa conclusão). Tendo em conta a ênfase transversal que foi concedida nos textos aos efeitos da guerra no quotidiano das

populações, esperava uma forte mobilização da fonte “As exigências de Alarico” (Anexo 3, documento 2) ou do excerto fílmico utilizado como motivação. Acreditava que a exploração em volta de estatutos legais e direitos dos povos germânicos gerassem uma compreensão do passado que mobilizasse uma nova relação entre Império e os povos “invasores”. Com efeito, a lecionação deste tema numa esfera tradicional tende a projetar a nossa civilização como herdeira direta do Império Romano e, neste molde, o “bárbaro” surge como um “outro” bidimensional. Os textos produzidos tendem a corroborar esta percepção.

Neste âmbito, o contacto com a historiografia moderna poderia despoletar reflexões sobre inclusão, cidadania e imigração. Verifica-se, contudo, que este aspeto terá sido largamente ignorado. Esta distância (expressada em uníssono) poderá ser um dos fatores que explica a convergência na aproximação à compreensão limitada da ideia orientadora número cinco. Se as alunas não compreenderam ou atribuíram relevância a estas fontes documentais, dificilmente poderia emergir no seu discurso uma ponderação das perspetivas fundamentais em estudo: a dos romanos e a dos povos que rumavam a oeste.

3.2.3. «Uma Mensagem Imperial»: Reflexão sobre intervenção

Parece-me inegável que, no que diz respeito a esta intervenção, a conclusão mais importante será a de que um exercício destes não deverá ser aplicado como um mero trabalho de casa. Deveria constituir um projeto estendido ao longo de vários períodos letivos, gozando de mais fontes que permitissem outro rigor na geração de representações do passado (nomeadamente no que diz respeito ao tempo e ao espaço). Seria necessário um cuidado especial com explorações sobre cidadania.

Ademais, é evidente que os critérios inerentes a cada ideia orientadora de «Perspetivas Históricas» deverão ser explorados em sala de aula, promovendo uma verdadeira compreensão; assim, afastar-nos-íamos da compreensão limitada ou de meras aproximações à compreensão poderosa. Este facto adensa-se quando recuperamos a conclusão de que algumas das ideias orientadoras mais preponderantes para este exercício não surgem intuitivamente.

Será também deveras útil administrar instrução quanto aos bons princípios que regem a construção da ficção histórica. O trabalho de Seixas e Morton inclui pontos de partida que poderão guiar o professor e os seus alunos nesta empreitada.

Por fim, parece-me importante constatar que a morfologia do exercício não contempla solicitações que permitam observar manifestações de funções de orientação ou consciência histórica. Esta omissão poderia ser solucionada, eventualmente, com um exercício de «Continuidade e Mudança» que confrontasse, por exemplo, provas documentais sobre questões migratórias no tempo estudado e no presente.

3.3. Intervenção 2 — Escalar para desacelerar

A intervenção enquadra-se numa regência letiva do 12.º ano, respeitante ao subtema “A reconstrução do pós-guerra (a primeira vaga de descolonizações)”. Este tema corresponde, no antigo programa curricular de História A homologado em 2001/2002, à unidade 1.1 do módulo 8. No plano das Aprendizagens Essenciais, a aula enquadra-se no tema “Opções internas e contexto internacional”, integrando o subtema “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico”. O foco principal desta planificação era a caracterização da primeira vaga independentista (balizada entre 1945 e 1954) e a exploração do conceito de «não-violência». A planificação e documentos relevantes para intervenção podem ser consultados em anexo (Anexos 14 e 15).

Em virtude dos constrangimentos ao estudo anteriormente elencados, o exercício de pensamento histórico estava programado para os últimos dez minutos letivos da aula. Contudo, a aplicação de outra ficha criada e aplicada para a regulação de aprendizagens acabaria por monopolizar esse tempo, sendo que este exercício se transformou em trabalho de casa. Neste contexto, apenas cinco de oito alunos entregaram as suas respostas.

A morfologia deste exercício de pensamento histórico decorre, particularmente, do cruzamento de processos de descolonização com fenómenos de violência. Entre outras explorações, a aula serve-se de contributos de Ghandi, Ho Chi Minh e da memorável fotografia da imolação de Thích Quảng Đức no ano de 1963, em protesto face ao regime de Diem.

Será importante notar uma finalidade particular deste exercício. Em «Escalar para desacelerar» (Anexo 16), os alunos são confrontados com um exercício de pensamento histórico que mobiliza fontes e fenômenos históricos de uma cronologia posterior à da aula em que acabavam de participar. Neste sentido, presume-se que aquele conhecimento substantivo de primeira ordem que teriam de mobilizar para pensar historicamente será:

1. Inexistente ou, pelo menos, débil.
2. Assente em ideias tácitas interiorizadas noutros contextos.
3. Produto de inferências e/ou extrapolações com base nas provas documentais analisadas em aula (respeitantes a um período anterior).

Assim, mantemos o fenómeno (descolonização), mas deslocamos uma variável (tempo), procurando compreender como a debilidade ao nível do conhecimento de primeira ordem interfere com o exercício das técnicas de pensamento histórico. Em função das ilações relativas à primeira intervenção e dos trabalhos produzidos nesta aplicação, a análise destes textos será realizada com a adição de um parâmetro aos critérios de Seixas e Morton. Se, anteriormente, a demonstração de compreensão de uma ideia orientadora poderia ser apenas “limitada” ou “poderosa”, agora poderá ser “poderosa com execução débil” — ou seja, o aluno poderá demonstrar uma aproximação à compreensão poderosa da ideia orientadora, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem²².

O conceito de pensamento histórico trabalhado é «A Dimensão Ética», partindo de uma posição veiculada pelo presidente Lyndon B. Johnson em 1965 acerca da intervenção dos EUA no Vietname. Cruza-se essa comunicação com outras duas fontes documentais, sendo solicitada aos alunos uma reflexão sobre a posição expressada pelo presidente americano — será eticamente justificável?

²² A título de exemplo, existe uma distância considerável entre não chegar a considerar a importância do contexto histórico na construção de um juízo ético e contextualizá-lo erradamente com base em conhecimentos de primeira ordem frágeis. À primeira vista, esta diferenciação na análise pode parecer inócua, mas será interessante no sentido de compreender a relação entre conhecimentos de história e pensamento histórico.

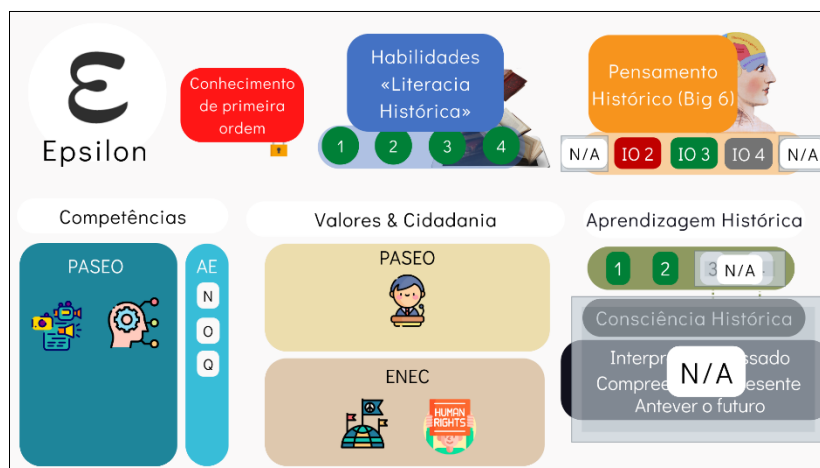
Serão ainda relevantes algumas notas acerca desta intervenção:

- Existe um erro no enunciado, sendo que a numeração das fontes documentais não obedece à sua sequenciação (doc. 3, doc. 1, doc. 2)
- O exercício carece de dois outros documentos que oferecessem mais condições para a exploração do domínio ético. Talvez fosse necessário outro documento que demonstrasse a posição da ONU face às vagas independentistas (como, por exemplo, a Resolução 1514 de Dezembro de 1960) e uma perspetiva contemporânea de Lyndon B. Johnson que constituísse uma alternativa aos seus argumentos. Estas adições foram ponderadas à altura, mas (erroneamente) desconsideradas em função do tempo letivo reservado ao exercício.
- À imagem do que acontece com «Uma Mensagem Imperial», os alunos confrontam-se com esta solicitação sem disporem de instrução quanto às ideias orientadoras de *The Big Six* ou «A Dimensão Ética».
- A opção por desenhar esta intervenção com base em conhecimentos de primeira ordem frágeis concebe-se num efeito de espelho com a intervenção seguinte («Descolonização: passado e presente»), onde essa ordem de conhecimento será alvo de uma regulação cuidada. Procuo, portanto, vislumbrar os efeitos destas opções.
- As respostas produzidas pelos alunos são extremamente breves, pelo que procuramos vislumbrar estes indicadores por intermédio de uma amostra excecionalmente deficitária.

3.3.1. «Escalar para desacelerar»: Análise dos trabalhos

Epsilon (trabalho disponível para consulta no Anexo 17)

Figura 17 — «Escalar para desacelerar» : o desempenho de Epsilon



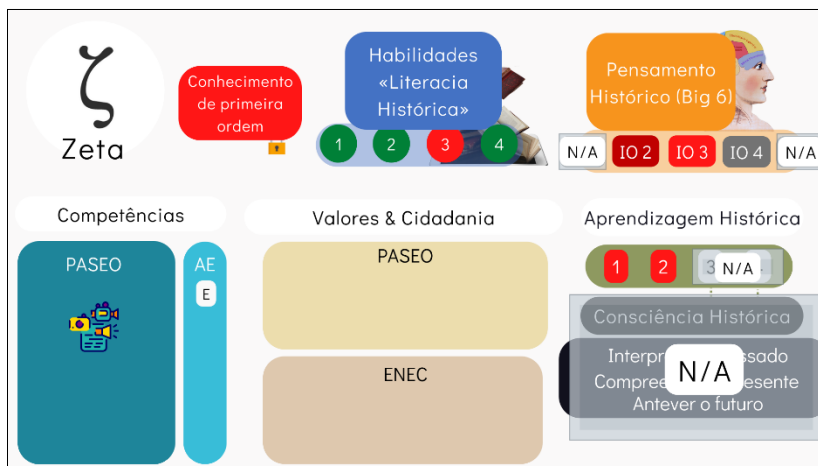
Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 18

O texto de Epsilon destaca-se pela priorização intransigente do valor da paz e dos direitos humanos sobre a retórica que fundamenta a escalada bélica. É particularmente interessante que, apesar do valor atribuído à paz, a aluna não mobilize o conceito de «não-violência» como forma de enfrentar o conflito.

No que diz respeito ao pensamento histórico, é interessante assinalar que a aluna parece compreender a importância de realizar os juízos éticos à luz do contexto histórico (Ideia Orientadora 2), dado que cita a justificação de Johnson (doc1: “intensificação dos ataques ao Vietname do Sul”) para contextualizar a ação num fenómeno histórico. Contudo, verifica-se uma verosímil ausência de conhecimentos de primeira ordem acerca de conteúdos que surgem posteriormente no currículo. Esta ausência materializa-se na ausência de ponderação quanto aos factos históricos que poderiam ajudar a refletir sobre a opção de “desacelerar a agressão” pela resposta armada. Epsilon considera a iniciativa de Johnson desumana e injustificável.

Zeta (trabalho disponível para consulta no Anexo 19)

Figura 18 — «Escalar para desacelerar»: O desempenho de Zeta



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 20

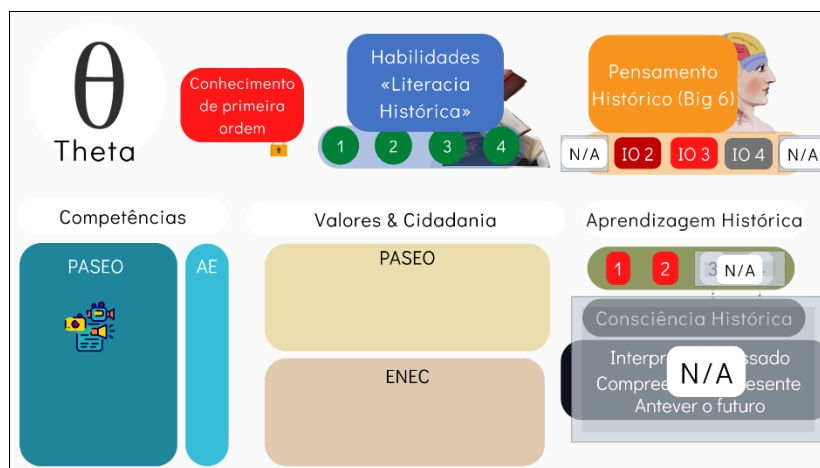
No texto de Zeta reside uma contradição central: a posição de Johnson é justificável, mas a perda de vida humana nunca é justificável, ainda que inevitável. Para o aluno, esta discussão resume-se a uma “questão de interesses entre os países intervenientes” — Zeta baseia o seu juízo ético na sua conceção de *realpolitik*.

Acresce que considera não haver, neste contexto, certo ou errado — o que nos faz recordar o enquadramento teórico sobre orientação externa (1.4.2). Será que para Zeta o certo ou errado são ambíguos em todos os tempos e lugares?

Aproxima-se à compreensão poderosa da ideia orientadora número dois, procurando ilustrar o contexto histórico que condiciona as opções de Johnson — contudo, esse contexto assenta em conhecimentos vagos ou incompletos. O conceito de «não-violência» está ausente da sua reflexão.

Theta (trabalho disponível para consulta no Anexo 21)

Figura 19 — «Escala para desacelerar»: o desempenho de Theta



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 22

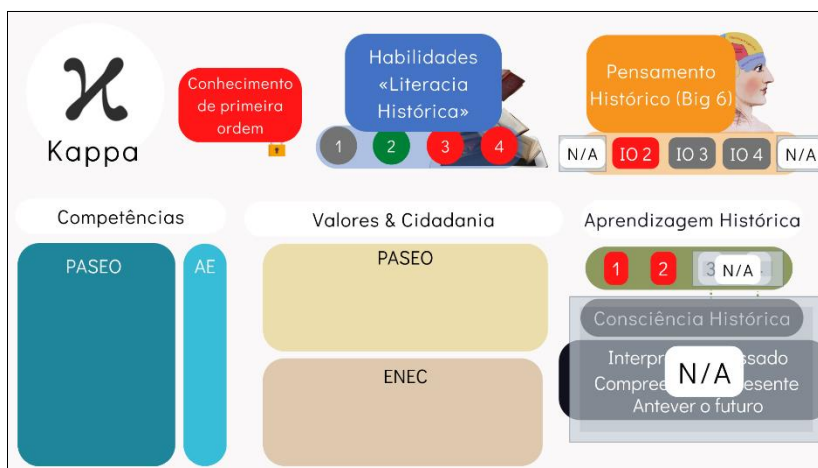
Embora a resposta de Theta apresente um exercício de interdependência semelhante ao de Epsilon, a interpretação gerada é contrária. Theta concilia o doc.3 e o doc.1 como um caminho para a paz — as impressões do doc. 2 permanecem bidimensionais, constituindo “dano colateral.”

Existe ainda uma contradição interessante: “embora” a ONU desejasse a amizade entre as nações, “Johnson viu” o desenrolar da questão no Vietname do Sul e, face a essa necessidade, há um “encontro”. A contradição inicial desfaz-se em função de uma finalidade geopolítica.

Por fim, o aluno afirma “concordar” com a decisão de Johnson, confluindo ética e concordância. Esta postura sugere-nos que filtrou a experiência histórica por uma moralidade do presente e não por aquela reconstituída do tempo histórico em estudo. O conceito de «não-violência» não é mobilizado.

Kappa (trabalho disponível para consulta no Anexo 23)

Figura 20 — «Escalar para desacelerar» : O desempenho de Kappa

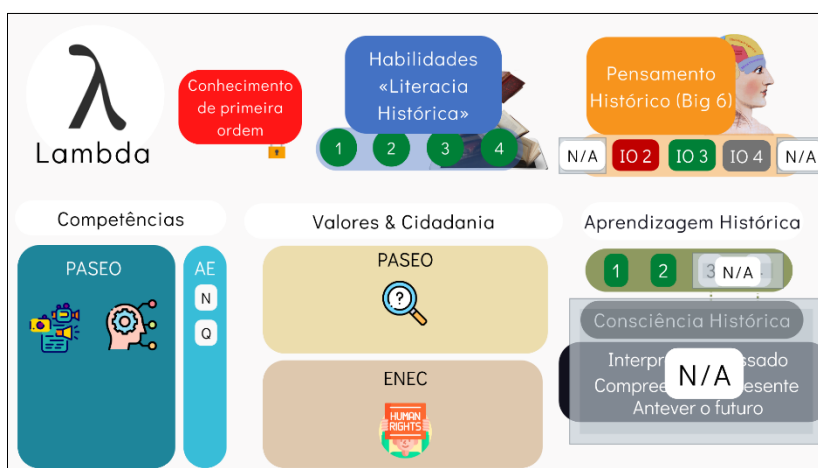


Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 24.

O discurso de Kappa é pautado pela ausência de investimento. Valida a posição de Johnson como eticamente justificável, mas não mobiliza provas nem um contexto histórico que sustente essa posição. O conceito de «não-violência» não é mobilizado.

Lambda (trabalho disponível para consulta no Anexo 25)

Figura 21 — «Escalar para desacelerar»: O desempenho de Lambda



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 26.

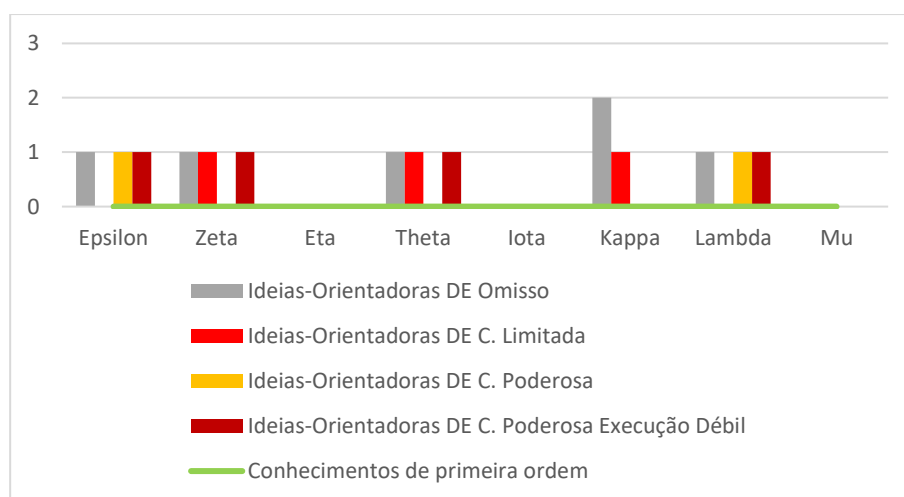
Lambda não considera a posição de LBJ eticamente justificável. O discurso de Lambda é o único que classifica o cenário do Vietname como um de “conflitos internos” em que os EUA e China exercem “interferência”. O seu juízo ético assenta na aproximação à compreensão poderosa da segunda ideia orientadora, mas o contexto histórico oferecido revela-se demasiado vago para revestir o argumento de um carácter criterioso.

Aplica, contudo, um critério moral que é verosímil à luz do contexto histórico (embora não fosse necessariamente consensual): a ideia de que os ataques aos mais vulneráveis é “sempre imoral” e “nunca é a solução”. Apesar desta firmeza, o conceito de “não-violência” permanece omissivo.

3.3.2. «Escalar para desacelerar»: balanço dos trabalhos

O balanço mais importante a realizar em função dos resultados é a conclusão de que a natureza restrita da intervenção determinou amplamente, nos planos quantitativo e qualitativo, o investimento dos alunos.

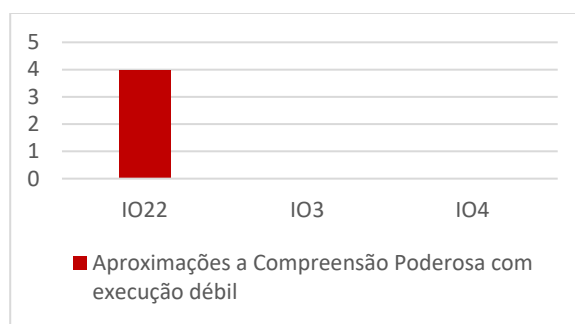
Figura 22 — Escalar para desacelerar: aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética»



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» e conhecimentos de primeira ordem)²³. Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

São frequentes as aproximações à compreensão poderosa débil ou à compreensão limitada. Zeta e Theta poderiam estar próximos de uma compreensão poderosa, mas o frágil ou inexistente domínio dos conhecimentos históricos determina o seu produto.

Figura 23 — Escalar para desacelerar: Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» e compreensão poderosa com execução débil

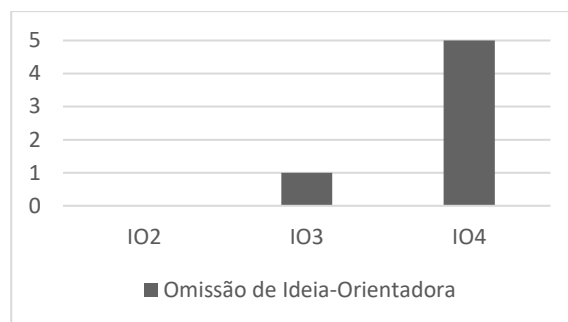


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» (2 a 4).

A ausência de conhecimento de primeira ordem parece ter exercido influência sobretudo sobre a ideia orientadora número dois, relativa à construção dos juízos éticos em função do contexto histórico. Este efeito será natural; se os alunos não dominavam os factos inerentes à cronologia, este eixo do seu pensamento histórico estará condicionado.

²³ Nota: quando a variável “Conhecimentos de primeira ordem” é contabilizada como “0”, significa que não ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história. Quando a é contabilizada como “1”, significa que ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história.

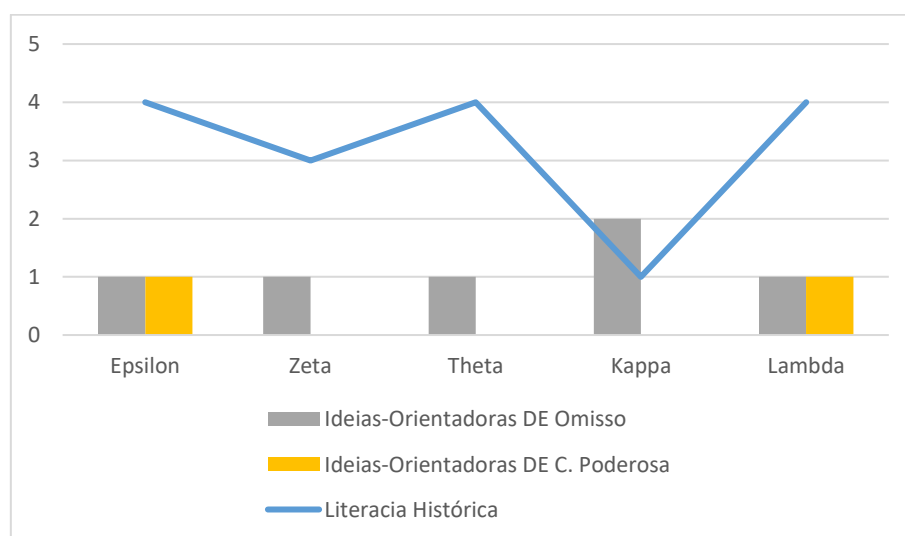
Figura 24 — Escalar para desacelerar: Omissão de aproximação às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética»



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» (2 a 4).

Emerge um padrão em volta da ideia orientadora número quatro, sendo que, nesta relação instintiva com o conceito de «dimensão ética», nenhum dos alunos manifestou um apelo espontâneo ou uma responsabilidade individual e coletiva. Reencontramos a necessidade de encaminhar deliberadamente os trabalhos no sentido das ideias e critérios dos conceitos de *The Big Six*.

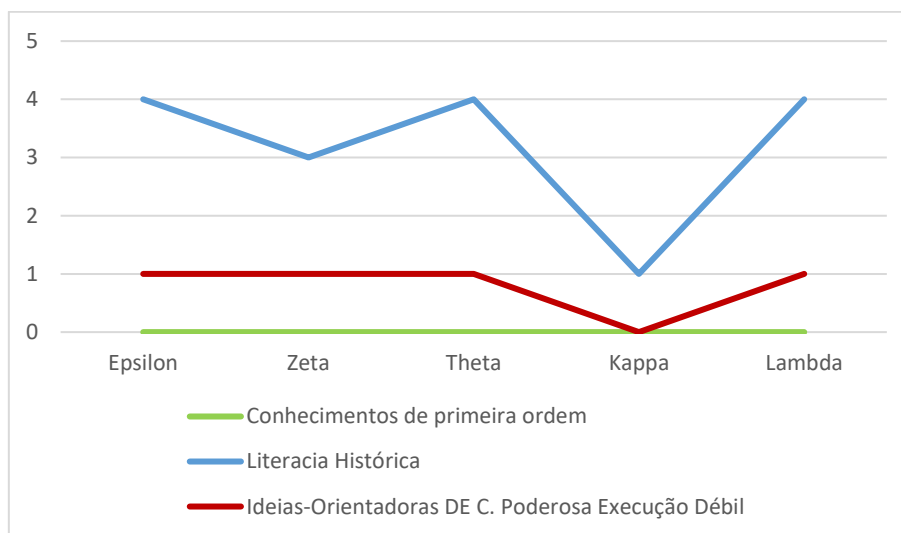
Figura 25 — Escalar para desacelerar: Omissão e aproximação à Compreensão Poderosa das Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» em relação com habilidades de literacia histórica.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética» e habilidades de literacia histórica). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Esta intervenção não parece ter despoletado uma relação linear entre as habilidades de literacia histórica demonstradas e a aproximação a compreensões poderosas. Contudo, os únicos alunos que produziram pelo menos uma aproximação à compreensão poderosa demonstraram a mobilização das quatro habilidades de literacia. Theta não o terá conseguido em virtude do argumento que construiu posteriormente ao exercício da literacia.

Figura 26 — «Escalar para desacelerar»: aproximações à Compreensão poderosa com execução débil, Conhecimentos de Primeira Ordem e Literacia Histórica

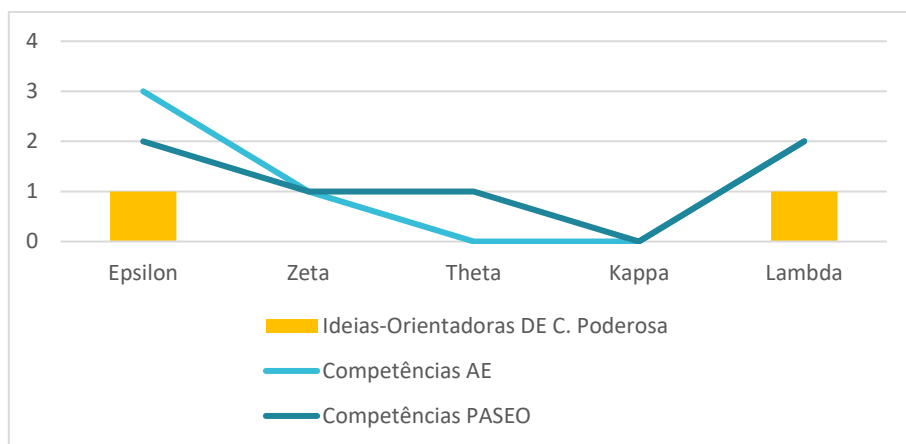


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética», habilidades de literacia histórica e conhecimentos de primeira ordem). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Todos os alunos partiram de uma plataforma instável e/ou insuficiente no que diz respeito aos conhecimentos de história e, com base nestes pequenos textos, não é possível vislumbrar um efeito linear da literacia sobre as aproximações à compreensão limitada ou de execução débil. A exploração qualitativa dos trabalhos parece sugerir que a insuficiência do conhecimento de primeira ordem exerce um efeito negativo sobre o produto final que, de um modo geral, precede ou suplanta os benefícios do exercício da literacia histórica. Neste sentido, emerge uma ténue sugestão de que a exploração

cuidada e regulada dos conhecimentos de primeira ordem é fundamental para garantir sistemas de monitorização e feedback produtivos. Sem garantir que esse primeiro passo é realizado de forma aprimorada, é gerado um efeito de entropia sobre os padrões emergentes que dificilmente ajudarão o docente no ajuste do processo de ensino-aprendizagem centrado sobre o aluno.

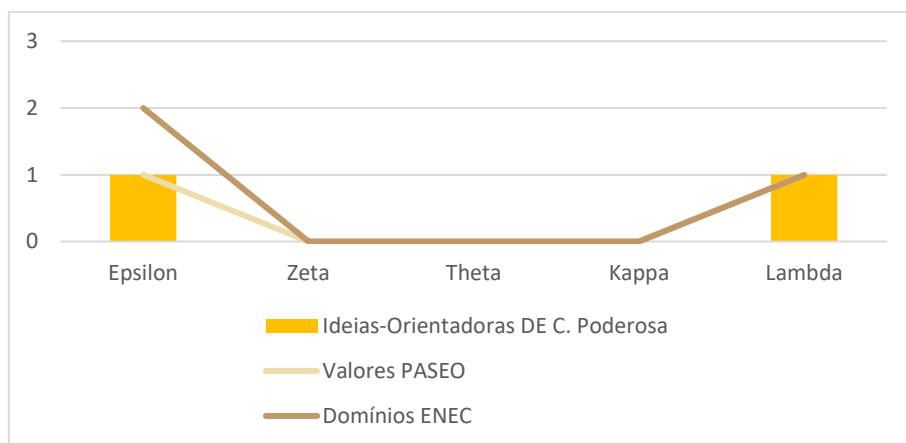
Figura 27 — «Escalar para desacelerar»: Aproximações a compreensões poderosas de «A Dimensão Ética» e demonstrações de competências.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética», competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

É possível, contudo, observar uma relação mais linear entre aproximações à compreensão poderosa e a demonstração de competências. Os alunos que mais se aproximaram desses descritores foram os que realizaram uma aproximação à compreensão poderosa (Ideia Orientadora 3).

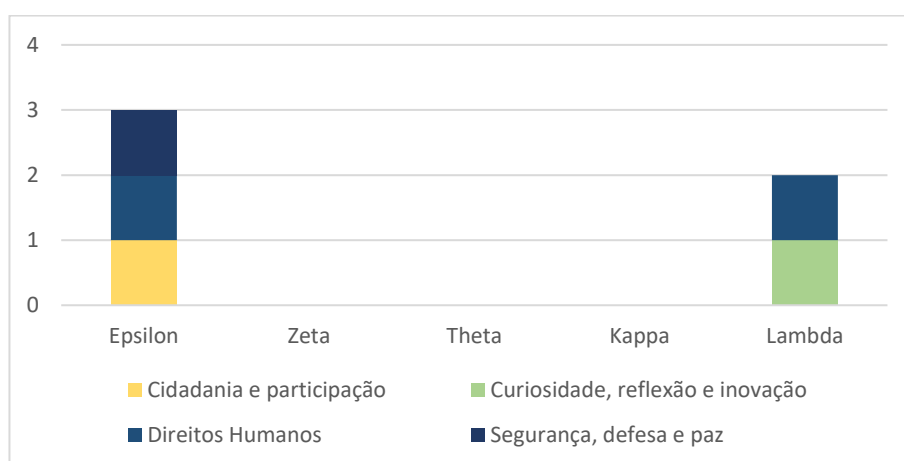
Figura 28 — Aproximações a compreensões poderosas de «A Dimensão Ética», valores do PASEO e domínios do ENEC.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «A Dimensão Ética», valores descritos no PASEO e domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Verifica-se uma tendência semelhante na relação das aproximações à compreensão poderosa com os valores do PASEO e domínios do ENEC. Esta simetria será natural: o aluno que conseguir realizar um juízo ético mais esclarecido tenderá, naturalmente, a manifestar maior diversidade de valores, componentes cívicos e competências. Um conceito de pensamento histórico nunca poderá existir num vácuo e é verosímil que esse princípio seja naturalmente reforçado no contexto de uma exploração do domínio ético.

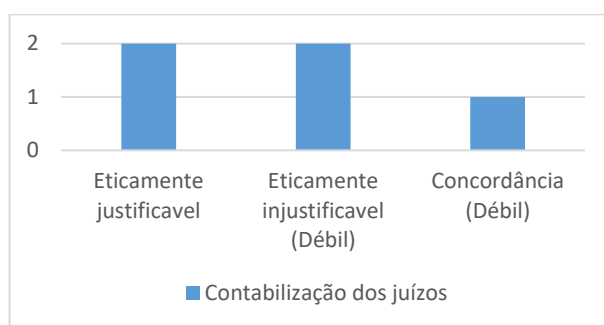
Figura 29 — Escalar para desacelerar: valores e domínios emergentes.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (valores descritos no PASEO, domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

A despeito de alguma consonância nos valores e domínios emergentes nas respostas de Epsilon e Lambda, a convergência mais assinalável é no que diz respeito à ausência. As limitações da intervenção e a natureza espontânea do exercício parecem ter determinado o vazio para Zeta, Theta, e Kappa — num exercício do domínio ético, isto será deveras indesejável.

Figura 30 — Escalar para desacelerar: os juízos éticos.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (juízos éticos). Eixo Horizontal: agregação dos juízos éticos expressados pelos alunos quanto à posição de Lyndon B. Johnson.

A amostra reparte-se no que diz respeito ao juízo ético realizado, pelo que o discurso tende a ser relativamente heterogéneo. Esta evidência obriga-nos a refletir: se o exercício tivesse sido executado com base em conhecimentos de primeira ordem apurados e compreensões poderosas de «A dimensão ética», seria o produto final mais homogéneo?

Por fim, é importante lembrar que apesar de o enunciado solicitar as aprendizagens relativas à aula, nenhum dos alunos mobilizou o conceito de «não violência». Este foi um ponto de alargado de debate durante a aula e, apesar de terem demonstrado uma compreensão do conceito e respetivas virtudes, os alunos não o aproximam ao universo deste debate. É surpreendente que isto não se verifique, sequer, no trabalho dos alunos que consideram a posição de Johnson injustificável do ponto de vista ético. Este facto obriga-nos a refletir: quão longa é a distância entre entender um objeto em aula e estar preparado para o incorporar numa visão do mundo?

3.3.3. Reflexão sobre a intervenção

Creio que o fundamental a reter sobre estes dados é que esta intervenção constitui a forma mais improdutiva e redutora de aplicação de um exercício de pensamento histórico. Depende de conhecimentos de primeira ordem que não foram ainda explorados, ocorreu nos últimos minutos de aula (como um apêndice final) ou como um trabalho de casa apressado. Não ocorrera uma exploração do conceito de «dimensão ética» (nem dos seus critérios) e a própria natureza do exercício impossibilita a emergência de duas ideias orientadoras.

Por fim, importa refletir sobre o seguinte: dado que esta intervenção se revelou amplamente redutora no que respeita ao exercício do pensamento histórico, como devemos interpretar as aproximações a valores como «Cidadania e Participação» ou domínios como «Direitos Humanos»? O exercício historiográfico que contempla também os juízos de valor (fundamentalmente distintos de juízo de facto) opera também em função de um raciocínio moral e, nesse sentido, talvez faça sentido que um modelo de análise como este fosse acoplado de um instrumento que o interpretasse. Para este desígnio, talvez fosse útil mobilizar a teoria de Lawrence Kohlberg, no sentido de categorizar os raciocínios morais conforme a escala de estádios produzida pelo psicólogo (Kohlberg & Kohlberg, 1984). Quando um aluno elabora um raciocínio moral para responder a uma questão ética, fá-lo orientado para princípios éticos universais (moralidade pós-convencional) ou opera numa lógica de afeto e aprovação pessoal (moralidade convencional)? É verosímil que o desenvolvimento neste plano não corresponda ao ritmo de desenvolvimento das competências historiográficas, pelo que seria importante monitorizar ambos e compreender como podem informar a avaliação dos discursos produzidos.

A morfologia do exercício não contempla solicitações que permitam observar manifestações de funções de orientação ou consciência histórica. Reemerge a ilação de que será necessário construir exercícios direcionados para essa monitorização.

3.4. Intervenção 3 — Descolonização: passado e presente

A terceira intervenção didática aplicada no âmbito desta PES respeita a um conjunto amplo de conteúdos programáticos. No âmbito do módulo 8 mobilizam-se diretamente os subtemas 1.1. (“A reconstrução do pós guerra” — “A primeira vaga de descolonizações”) e 1.3 (“A afirmação de novas potências — A política de *não-alinhamento*; a segunda vaga de descolonizações”). No plano das Aprendizagens Essenciais, a aula enquadra-se mais uma vez no tema “Nascimento e afirmação de um quadro geopolítico”. Alguns eixos de exploração da aula dependem ainda da mobilização de conhecimentos relativos à unidade 1.2 (O tempo da Guerra Fria — a consolidação de um mundo bipolar). Por sua vez, o exercício de pensamento histórico inclui fontes documentais que extrapolam o currículo de História A.

Partindo dos pontos programáticos elencados, os cem minutos letivos alocados a esta regência foram planificados (Anexo 27) no sentido de promover uma investigação trans-histórica do conceito de «Descolonização». Relacionam-se e caracterizam-se as duas grandes vagas de descolonizações, exploram-se noções de neutralidade por intermédio dos princípios do «Movimento dos Não Alinhados» e, posteriormente, estas mutações são contextualizadas à luz do neocolonialismo. Por fim, a realização de um exercício de pensamento histórico permite transportar esta investigação para o presente: exploram-se conceções de desenvolvimento, neocolonialismo e direitos humanos num diálogo com o conceito de «continuidade e mudança».

O trabalho fora projetado enquanto aula-oficina, sendo que os alunos deveriam formar grupos de dois ou três membros. Respeitar-se-iam os seguintes passos:

1. Observação de um vídeo de motivação elaborado no sentido de expor uma síntese dos conteúdos a explorar ao longo da aula²⁴.
2. Exploração de um dossiê documental (Anexo 29) no sentido de executar uma ficha de atividade (Anexo 30). Procurando estruturar a construção das respostas às três

²⁴ Consulta em: <https://drive.google.com/file/d/1yGHXFSNSPB6uup9C-ID4P4948hrptlzz/view?usp=sharing>

questões orientadoras que organizam a aula-oficina, o enunciado da ficha sugere reflexões que guiam a análise das fontes documentais.

3. Quando todos os grupos elaborassem a sua resposta a uma questão orientadora, a turma construía um esquema síntese com o professor (Anexo 31).
4. A última etapa da aula assentava na realização do exercício de «continuidade e mudança» (Anexo 32). Nesta fase, os alunos deveriam produzir respostas individuais, embora fosse encorajado o diálogo entre membros do grupo.
5. O trabalho era apoiado e regulado de forma consistente pelo professor.

No que respeita à especificidade do estudo vinculado a este relato, procurava-se uma articulação mais cuidada entre a construção dos conhecimentos de primeira ordem e o exercício esclarecido das técnicas de um conceito de segunda ordem. Ao contrário do que acontecera no âmbito das intervenções anteriores, são solicitadas ponderações que vão ao encontro de três das quatro ideias orientadoras de «continuidade e mudança». Esta intervenção constitui, portanto, uma resposta às fragilidades metodológicas das aplicações precedentes. Será ainda importante relatar algumas particularidades do decorrer da aula para uma interpretação esclarecida dos resultados:

- Esta aula foi supervisionada.
- Zeta só comparece ao segundo período letivo, realizando um percurso individual na exploração dos exercícios propostos. Optou por não responder à questão orientadora 2 no sentido de poder responder ao exercício de pensamento histórico.
- Theta ligar-se-ia à aula via Zoom, em virtude de um isolamento profilático. Trabalha individualmente, optando por não responder à questão orientadora 3 no sentido de poder responder ao exercício de pensamento histórico.
- Epsilon não estava presente.
- Apesar das instruções no sentido de se elaborarem individualmente os exercícios de pensamento histórico, o grupo constituído por Iota, Kappa e Lambda (IKL) construiu uma resposta conjunta.
- O exercício de pensamento histórico é iniciado, aproximadamente, nos últimos 25 minutos letivos da aula.

- Esta intervenção é alvo de uma análise mais minuciosa no que respeita à apropriação dos conhecimentos de primeira ordem. Nesse sentido, examinam-se as respostas às questões orientadoras e as notas registadas pelos alunos no enunciado, procurando aferir se os alunos exibem uma relação produtiva com as reflexões solicitadas (Anexo 33). O enunciado contém dezanove questões de apoio aos documentos.

- A análise desta intervenção irá incidir também sobre o trabalho em volta das três questões orientadoras (não respeitantes a «continuidade e mudança»), no que diz respeito à construção do conhecimento de primeira ordem e da execução de habilidades de «literacia histórica».

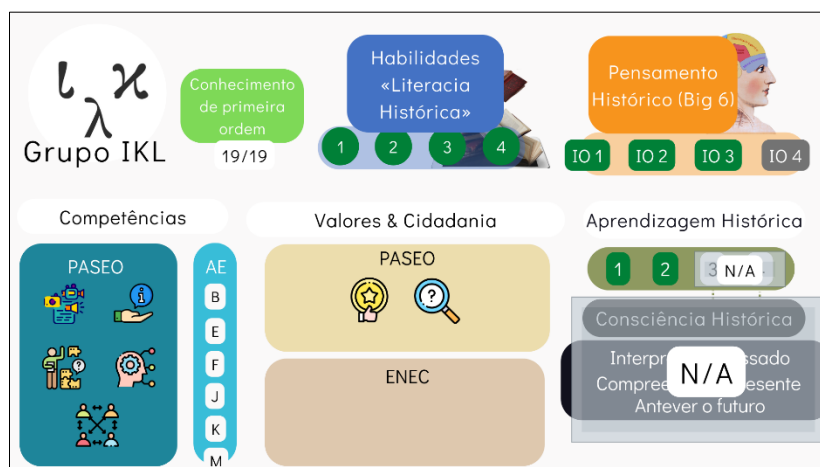
Quadro 7 — Grupos de trabalho em «Descolonização: passado e presente»

Grupos aula-oficina		
<i>Aluno(s)</i>	<i>Caracter(es)</i>	<i>Acrónimo</i>
Iota;Kappa;Lambda	ι;κ;λ	IKL
Eta;Mu	η;μ	EM
Zeta	ζ	n/a
Theta	θ	n/a

3.4.1. «Descolonização: passado e presente»: análise dos trabalhos

Grupo IKL (trabalho disponível para consulta nos Anexos 34.A e 34.B)

Figura 31 — «Descolonização: passado e presente»: o desempenho do grupo IKL



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 35

O grupo explorou com sucesso as questões orientadoras ao longo da aula-oficina, demonstrando um entendimento dos factos e a realização de inferências no sentido de oferecer interpretações históricas.

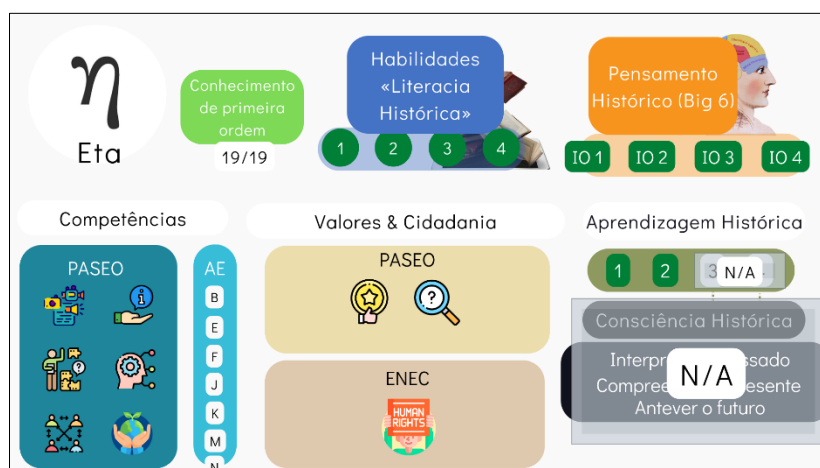
No que respeita ao exercício de continuidade e mudança, a resposta produzida pelo grupo IKL destaca-se no sentido em que vai ao encontro de todas as ponderações (critérios de “Continuidade e Mudança”) solicitadas. Identificam diferentes ritmos de mudança (Ideia Orientadora 1) no âmbito da cronologia estudada e expressam o entendimento de que o “progresso e o desenvolvimento” ocorrem num quadro de disparidade entre países desenvolvidos e em desenvolvimento (Ideia Orientadora 3). Mobilizam eficazmente os conhecimentos de primeira ordem explorados na primeira parte da aula para identificar momentos de rutura que exercem influência sobre os ritmos de mudança (Ideia Orientadora 2): A Segunda Guerra Mundial, a Guerra fria e o surgimento do Movimento dos Não Alinhados.

A fragilidade da sua resposta assenta, sobretudo, na ausência de citações diretas das fontes. O direcionamento explícito do exercício parece ter orientado a atenção do grupo para reflexões sobre as ideias orientadoras de pensamento histórico, fazendo-o desconsiderar a necessidade de os suportar nos factos (relatos, índices de desenvolvimento, números absolutos). A apropriação da informação nas fontes documentais está implícita no discurso — as alunas conseguiram progredir de

conhecimentos de primeira ordem para segunda ordem com sucesso — mas neste processo permanece oculta a minúcia do entendimento dos documentos.

Eta (trabalho disponível para consulta no Anexos 36.A e 36.B)

Figura 32 — «Descolonização: passado e presente» : o desempenho de Eta



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 37

O grupo EM explorou com sucesso as questões orientadoras da aula-oficina, demonstrando um entendimento dos factos e a realização de inferências no sentido de oferecer interpretações históricas.

No âmbito da cronologia estudada, Eta identifica rumos contrários no que respeita a continuidade e mudança, circunscrevendo-os a espaços distintos (Ideia Orientadora 1). Oferece exemplos de eventos ou processos que exerceram influência sobre o ritmo de desenvolvimento dos países desenvolvidos (Ideia Orientadora 2), mencionando a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

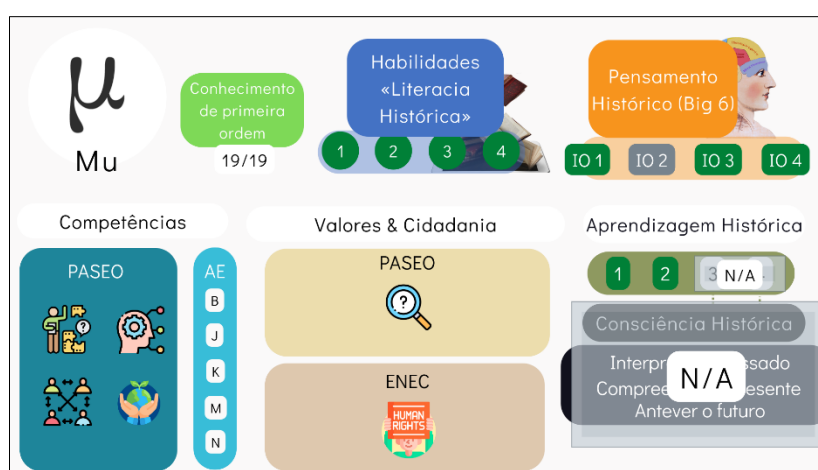
Aponta o fracasso dos movimentos nacionalistas e independentistas face ao neocolonialismo num contraste com o clima de progresso na Europa, notando que a mudança não constituiu um fenómeno homogéneo para os povos (Ideia Orientadora 3). A construção deste eixo do seu discurso é notável no sentido em que parece aliar o significado construído a partir das fontes desde exercício com ilações relativas às questões orientadoras exploradas anteriormente.

Por fim, Eta aproxima-se à compreensão poderosa da ideia orientadora número quatro, classificando este como um período de “estagnação”. Na sua sugestão está implícita a ideia de que, para os países em desenvolvimento, esta será uma cronologia em que se perpetuam fenómenos de desigualdades simétricas a longo prazo. É verosímil que, no âmbito deste argumento, Eta expresse “estagnação” enquanto «manutenção do *status quo*».

Apesar de referir “más condições de vida”, à imagem do que acontece com o grupo IKL, Eta não interage com os documentos 1 e 2 (e respetivas noções de continuidade e mudança) num plano significativo de empatia.

Mu (trabalho disponível para consulta no Anexo 38)

Figura 33 — «Descolonização: passado e presente»: o desempenho de Mu



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 39

O argumento de Mu aponta a coexistência de continuidade e mudança (Ideia Orientadora 1), situando-as em espaços distintos. Explica como uma avaliação de progresso ou declínio pode variar em função da realidade em causa (Ideia Orientadora 2), alicerçando esse argumento nas evidências das fontes documentais; particularmente, na sustentação de fenómenos de declínio.

À imagem de Eta (e, provavelmente, influenciada pelo trabalho em grupo), também realiza uma aproximação à compreensão poderosa da quarta ideia orientadora,

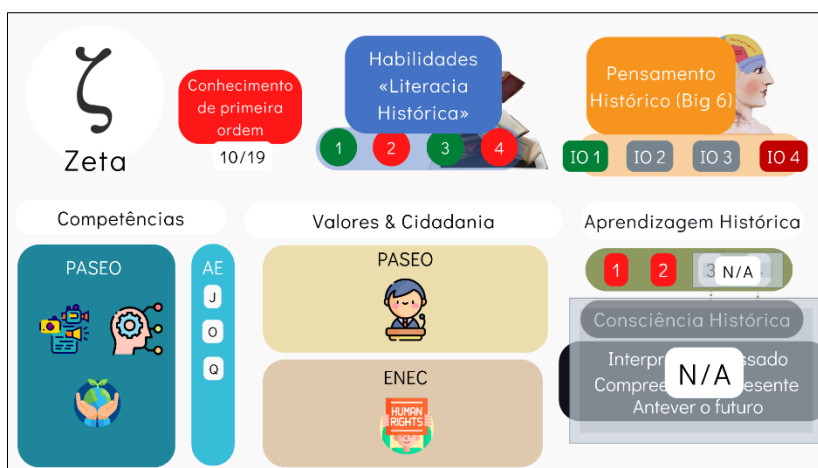
identificando a cronologia deste estudo como um fenómeno de continuidade. Rejeita uma classificação global de progresso ou declínio, colocando a tónica na perpetuação das assimetrias do passado.

O seu discurso conhece duas fragilidades particulares. Primeiro, a omissão de momentos de rutura ou inflexão (Ideia Orientadora 2) e, segundo, fragilidades do domínio linguístico e conceptual. A título de exemplo, identifica África como um país e personifica abstrações (“ou seja, estes países conseguiram ver e concordar com o progresso”). Demonstra, contudo, cuidado com os procedimentos de referência (são indicados os documentos que sustentam as afirmações) e a relação com as ponderações solicitadas é veiculada de forma clara.

Apesar de ser uma referência breve, a aluna mobiliza os documentos 1 e 2 para a sustentação do seu argumento em volta da Ideia Orientadora 1, o que revela uma sensibilidade humanista e a compreensão de que os argumentos históricos não dependem apenas de dados absolutos (como os da infografia).

Zeta (trabalho disponível para consulta em (Anexos 40.A e 40.B))

Figura 34 — «Descolonização: passado e presente»: o desempenho de Zeta



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 41

A relação de Zeta com as questões orientadoras parece condicionada pela sua chegada tardia à aula (segundo tempo letivo). Em particular, é importante sublinhar que a construção errónea de significado no que diz respeito ao documento 9 parece ter

determinado a sua relação com o exercício de pensamento histórico, dado que refere os países descolonizados como “governados por eles próprios, sem qualquer tipo de interferência externa”.

Na generalidade, a resposta de Zeta ao exercício de «continuidade e mudança» prescinde de um encontro com uma parte substancial das ponderações solicitadas. Afirma vagamente a coexistência de progresso e declínio no universo dos países descolonizados (Ideia Orientadora 1), mas as suas ideias quanto a continuidade e mudança permanecem omissas no que respeita ao espaço (ou grupos) e momentos de inflexão (Ideias Orientadoras 2 e 3).

À imagem do que fizeram os colegas Eta e Mu, procura aplicar um juízo de «continuidade e mudança» que caracteriza a cronologia de forma trans-histórica (Ideia Orientadora 4). Conclui que “houve um progresso, mas este nunca vai conseguir sobrepor o declínio”. Este argumento assenta numa reflexão interessante: as provas documentais sugerem progresso no âmbito dos países descolonizados, mas os fenómenos que os condicionam permanecem demasiado significativos para se falar num real progresso. Esta execução é, contudo, débil, no sentido em que parece confluir declínio com uma avaliação de progresso — neste caso, considerado insuficiente. Com justiça, progredir pouco não será o mesmo que declínio.

O seu argumento assenta, contudo, na valorização dos direitos humanos e na rejeição de “progresso” em função de condições que vigoram nos países descolonizados — evidência que o pensamento histórico, mesmo quando exercido de forma débil, pode suscitar valores importantes.

Theta (trabalho disponível para consulta em (Anexos 42.A e 42.B)

Figura 35 — «Descolonização: passado e presente»: o desempenho de Theta



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 43

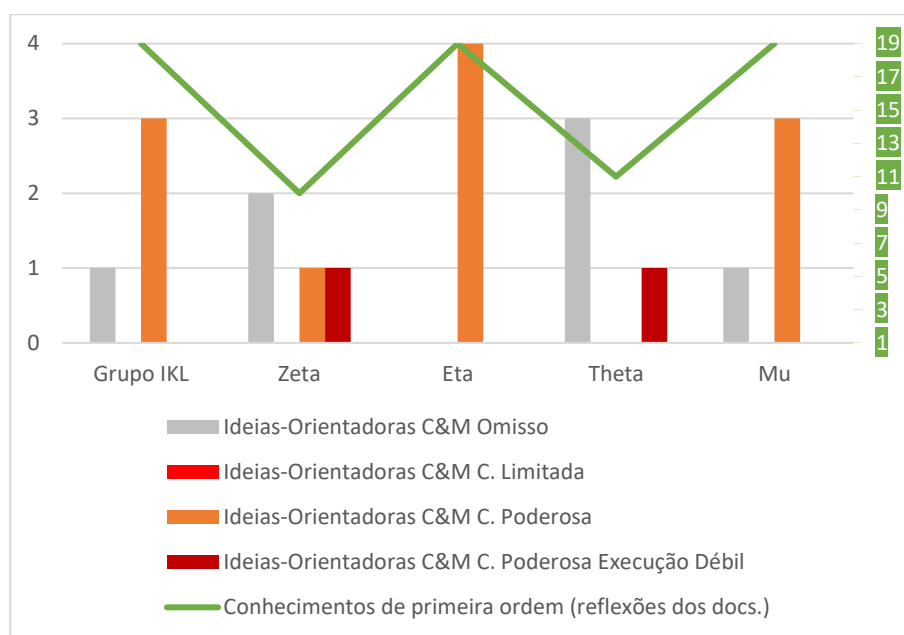
Theta construiu respostas significativas para as duas primeiras questões orientadoras. Realizou as inferências desejáveis e apresentou as suas conclusões de forma clara; tudo isto a despeito da sua ligação tardia e remota à aula.

Contudo, o seu exercício de pensamento histórico está estruturalmente debilitado pela decisão de prescindir da questão orientadora 3. Deste modo, condicionou amplamente a sua interpretação das fontes documentais relativas ao exercício de «continuidade e mudança». É notório como as suas reflexões transparecem o desconhecimento de «neocolonialismo» enquanto conceito e processo histórico. Parece ser na base desta debilidade que conclui que “a realidade nos países que deixaram de ser colónias permaneceu violenta”, sustentando essa evidência numa explicação causal redutora e infundada: “o estilo de vida revolucionário muitas vezes leva a desgraça”. A ausência do conhecimento de primeira ordem inerente à questão orientadora três parece ter obrigado Theta à realização de extrapolações sem substância — o processo de descolonização é ligado diretamente ao presente.

3.4.2. «Descolonização: passado e presente»: balanço dos trabalhos

O exercício de pensamento histórico no âmbito de «Descolonização: passado e presente», para além de apresentar alguns resultados mais produtivos, permite-nos firmar alguns vislumbres de forma mais concreta.

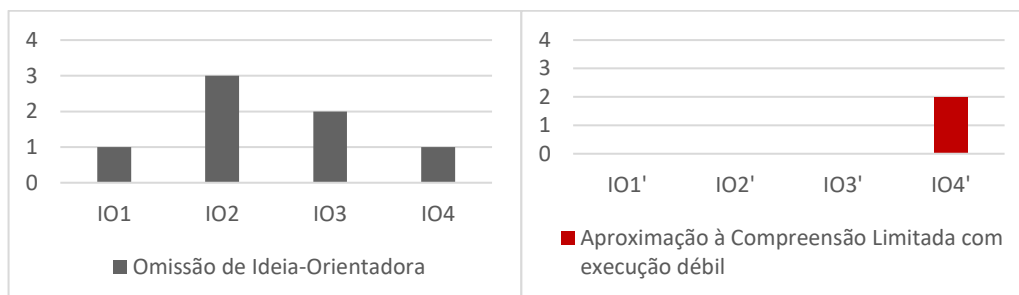
Figura 36 — «Descolonização: passado e presente»: apropriação de conhecimentos de primeira ordem e aproximações às Ideias Orientadoras de “Continuidade e Mudança».



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação. À esquerda: substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança». À direita (fundo verde): 19 parâmetros de conhecimentos de primeira ordem. Eixo Horizontal: Alunos que participaram na intervenção.

A relação entre apropriação de conhecimentos de primeira ordem e a execução das técnicas de pensamento histórico emerge de forma evidente. Os alunos que evidenciaram uma interação produtiva com as dezanove reflexões propostas para as fontes documentais apresentam, ao mesmo tempo, um número elevado de aproximações à compreensão poderosa das ideias orientadoras de «continuidade e mudança». Zeta e Theta apresentam (em função da sua chegada tardia e/ou remota) uma interação limitada com aqueles conhecimentos, apresentando os resultados menos produtivos — mais omissões e execuções débeis.

Figuras 37 A e B — «Descolonização: passado e presente»: Ideias Orientadoras omissas e aproximações a compreensão poderosa com execução débil em «Continuidade e Mudança».

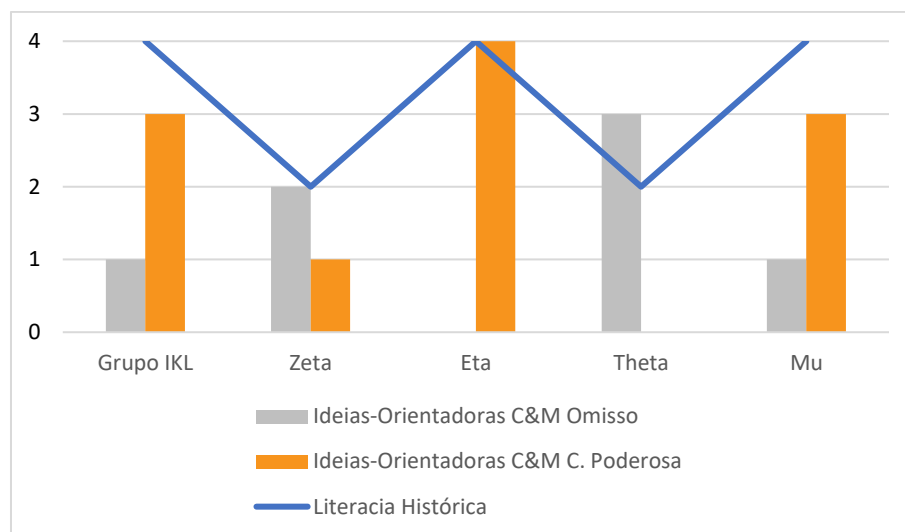


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança» (1 a 4).

A despeito das ponderações solicitadas no enunciado, verifica-se a persistência de omissões quanto às Ideias Orientadoras 1, 2 e 3. Esta evidência sugere que não será necessário apenas sugerir as explorações. Estas técnicas devem ser discutidas, exploradas e exercitadas ao longo das atividades letivas, para se tornarem hábitos mentais.

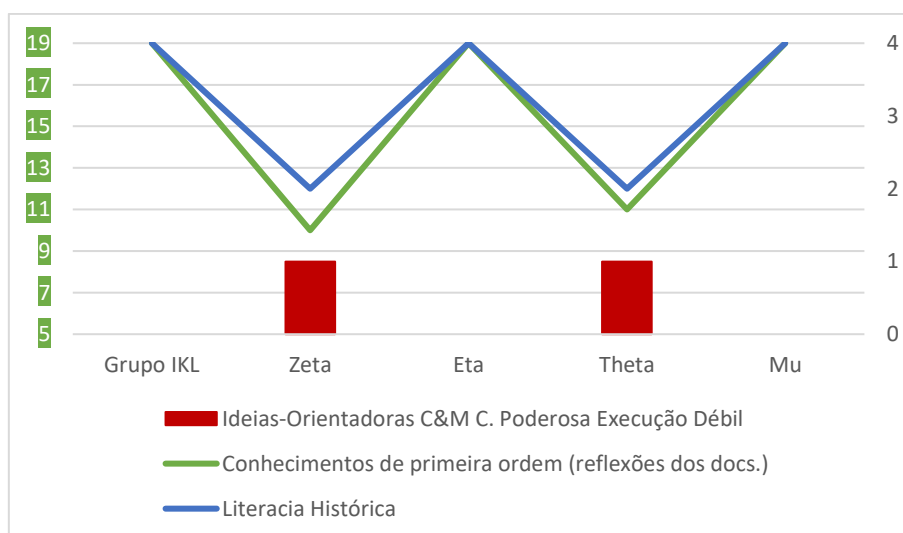
À imagem do que acontece na relação entre conhecimento de primeira ordem, também a compreensão de pensamento histórico se alia às habilidades de literacia histórica num movimento pendular. De forma simples, os alunos que demonstraram mais debilidades no que respeitou à execução das habilidades de literacia construíram um pensamento histórico mais distante das compreensões poderosas.

Figura 38 — «Descolonização: passado e presente»: omissões e aproximações à compreensão poderosa em relação com habilidades de literacia histórica



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança» e habilidades de literacia histórica). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Figura 39 — «Descolonização: passado e presente»: aproximações à compreensão poderosa com execução débil, conhecimentos de primeira ordem e habilidades de literacia histórica.

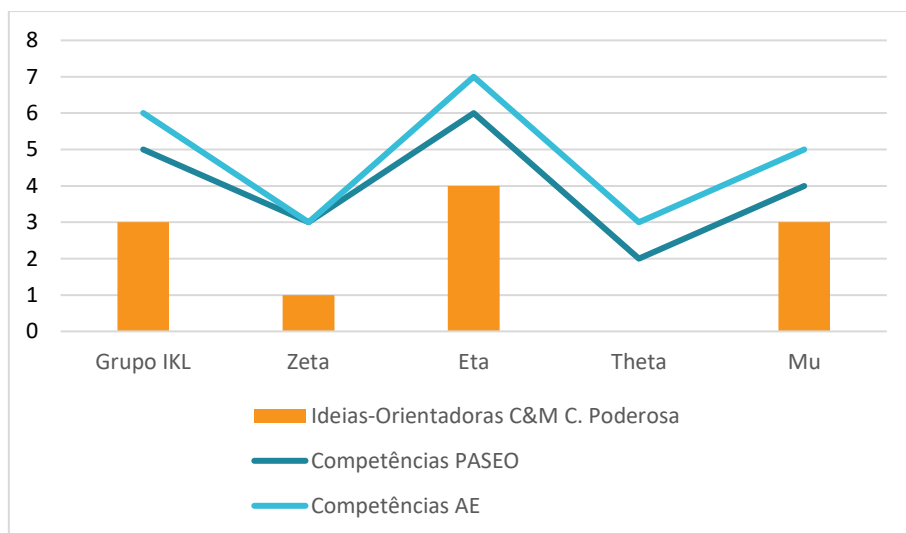


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação. À esquerda (fundo verde): 19 parâmetros de avaliação de conhecimentos de primeira ordem. À direita: substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança». Eixo Horizontal: Alunos que participaram na intervenção.

Será ainda importante notar que a literacia histórica e a apropriação dos conhecimentos de primeira ordem obedecem a flutuações recíprocas e, nos casos em

que os seus valores são mais baixos, verificam-se as aproximações à compreensão poderosa de execução débil.

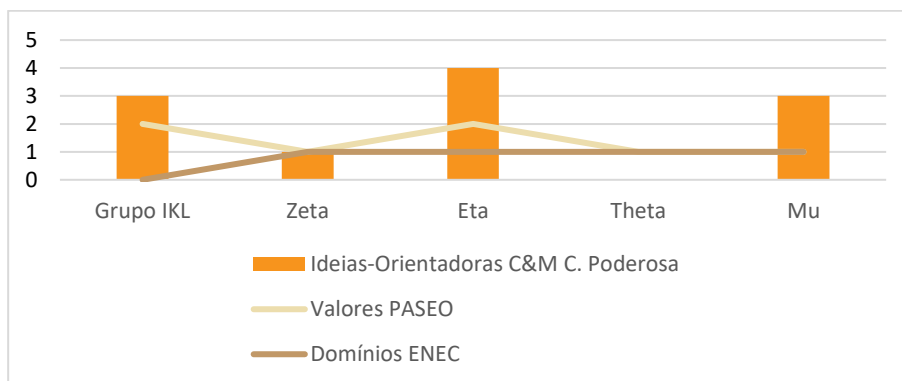
Figura 40 — «Descolonização: passado e presente»: aproximações a compreensões poderosas de «continuidade e mudança» e demonstração de competências



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança», competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Verifica-se também uma relação entre a demonstração de competências e a execução satisfatória do exercício de «continuidade e mudança». Na verdade, os resultados parecem muito claros e materializados em curva. Zeta e Theta surgem num nível mais débil (pouca ou nenhuma compreensão poderosa, menos competências), o Grupo IKL e Mu aparecem num nível intermédio (várias compreensões poderosas e número intermédio de competências) e Eta num nível mais elevado de desempenho (todas as compreensões poderosas e o maior número de competências).

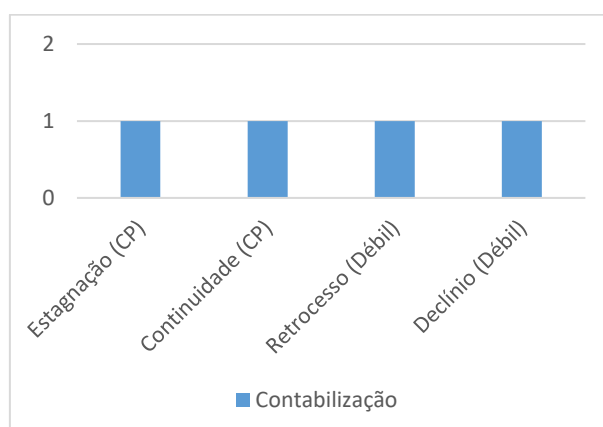
Figura 41 — «Descolonização: passado e presente»: aproximações a compreensões poderosas de «Continuidade e Mudança» e emergência de valores do PASEO e domínios do ENEC



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Continuidade e Mudança», valores descritos no PASEO e domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

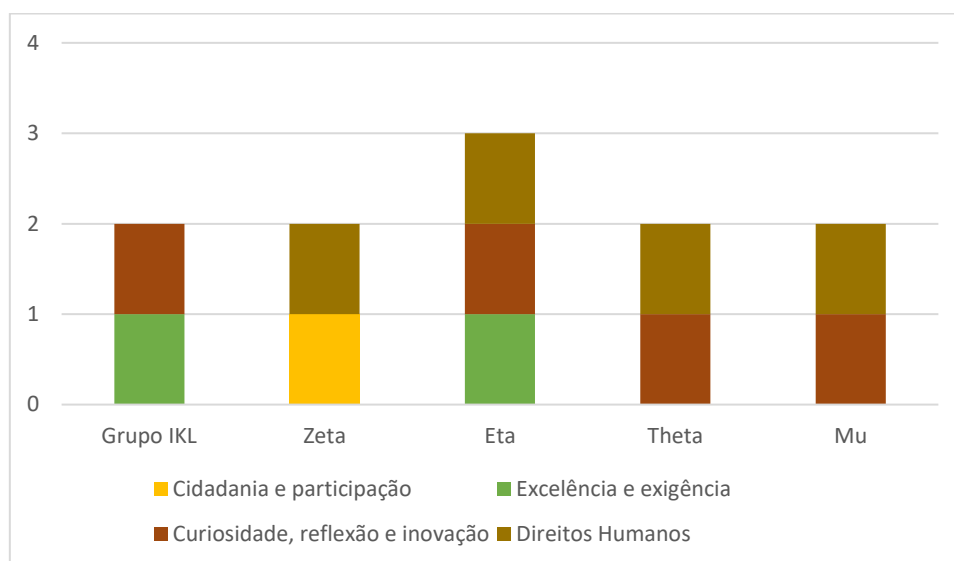
Não existe uma relação tão linear no que respeita ao diálogo entre aproximações à compreensão poderosa, valores do PASEO e domínios do ENEC, embora Eta e o Grupo IKL sugiram uma tendência ténue. No que diz respeito a «continuidade e mudança», as escolhas feitas pelos alunos demonstraram um grau variável de sensibilidade quanto a estes valores e componentes cívicas, sendo que essas escolhas não parecem ter sido determinantes para o sucesso do seu pensamento histórico.

Figura 42 — «Descolonização: passado e presente»: avaliação no tempo longo



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (avaliações no tempo longo). Eixo Horizontal: agregação das avaliações realizadas pelos alunos quanto à cronologia estudada.

Figura 43 — «Descolonização: passado e presente»: valores e domínios emergentes



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (valores descritos no PASEO, domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Voltamos a observar uma convergência no que diz respeito à emergência de valores. As avaliações relativas à cronologia são mais heterogêneas, mas algumas assentam na execução débil da quarta ideia orientadora. Reforça-se a ideia de que o cruzamento entre tema, fontes documentais e conceito de pensamento histórico determinam, pelo menos em parte, um efeito de homogeneidade.

3.4.3. «Descolonização: passado e presente»: reflexão sobre intervenção

Apesar de este exercício permanecer distante da prática que realmente deveria sustentar um ecossistema pedagógico-didático em volta de pensamento histórico, constitui um esforço nesse sentido.

É necessário constatar que estes resultados emergem no seio de uma intervenção mais regulada, virando costas ao depósito e rumando à problematização. Contudo, esta oficina constituiu ainda um sistema fechado e, deste modo, embora se almeje a promoção de competências, permanecem elementos significativos que conduzem à transmissão e reprodução.

Os condicionamentos ao trabalho de Zeta e Theta resultam em conhecimentos mais pobres, mas acabariam por informar esta análise. A disparidade entre os seus resultados

e o dos colegas ajuda-nos a compreender a importância de conceber propostas didáticas minuciosas, concebendo percursos didáticos que se desenham com prudência. As nossas propostas devem constituir exercícios justos, habitando o lugar indicado no que respeita à zona de desenvolvimento proximal dos alunos e com uma perceção apurada do grau de *scaffolding* que poderá conduzir a essa progressão. O docente que pretenda investir numa prática centrada sobre o aluno, tendencialmente invisível, nunca poderá prescindir de uma regulação minuciosa destas variáveis, aliando essas noções conceptuais à especificidade da sua disciplina.

«Descolonização: passado e presente» é útil, fundamentalmente na constatação das interdependências no âmbito dos elementos da educação histórica e do currículo, indicando pistas que sugerem uma relação sinérgica. Permanecem ausentes, contudo, as solicitações que permitam observar manifestações de funções de orientação ou consciência histórica.

3.5. Intervenção 4 — Revolução portuguesa: efeitos e relevância

A quarta e última intervenção associada a este relatório respeita ao subtema 2.3 do módulo 8 do currículo de História A — “O significado internacional da revolução portuguesa”. Os conteúdos introduzidos na planificação mobilizam também conhecimentos adquiridos previamente no âmbito do subtema “Portugal: do autoritarismo à democracia”, particularmente no que diz respeito à “questão colonial” (subtema 2.1, módulo 8). No plano das Aprendizagens Essenciais, a aula enquadra-se no tema “Opções internas e contexto internacional”, integrando o subtema “Portugal, do autoritarismo à democracia”.

Numa primeira fase da aula, pretendia-se recordar as causas e os efeitos do isolamento de Portugal no plano internacional, particularmente com a dilatação da questão colonial aquando da entrada de Portugal na ONU em 1955. Posteriormente, colocou-se a revolução portuguesa à luz do contexto internacional (em particular, da Guerra Fria), procurando construir uma compreensão de como foi entendida e recebida. Por fim, seria realizado um exercício de pensamento histórico que mobilizava os conceitos de “Causa e Efeito” e “Relevância Histórica” (Anexo 44), no sentido de apurar

para quem foi relevante o 25 de Abril de 1974 e que efeitos produziu. O exercício foi moldado em diálogo com as fontes que integraram o dossiê documental (Anexo 45), sendo que o enunciado solicita apenas ponderações em volta da Ideia Orientadora 4 de cada um dos conceitos.

Apoiado nos resultados de «Descolonização: passado e presente», procurei que esta intervenção possuísse algumas características distintas, procurando novos vislumbres:

- Desejava perceber a relação dos alunos com um exercício em que um conjunto documental é relacionado com dois conceitos de pensamento histórico e, ao mesmo tempo, centrado apenas sobre uma ideia orientadora de cada.
- A lógica do exercício é ligeiramente diferente dos anteriores, no sentido em que a aplicação de técnicas de segunda ordem é regulada pelo «Grupo documental A». Sem essas provas históricas (ou o conhecimento de primeira ordem quanto aos seus assuntos) é impossível realizar inferências junto dos outros grupos documentais.
- Pela primeira (e única) vez, é aplicado um exercício em que determinadas fontes documentais são incompatíveis com uma faceta da ideia orientadora; ou seja, no domínio do exercício de «causa e efeito», a escolha criteriosa das provas a incorporar na resposta é a chave para o sucesso²⁵.
- Ao contrário de «Descolonização: passado e presente», prescindi das guias de reflexão sobre os documentos, procurando compreender como os alunos voltariam a interagir com um dossiê documental sem esse apoio explícito.

Existem ainda um par de especificidades a relatar, no sentido de aclarar a análise da amostra:

- Foi solicitado que os alunos trabalhassem em grupo no sentido de debaterem as ponderações solicitadas. Se houvesse concordância, podiam gerar respostas coletivas.

²⁵ Fruto das opções metodológicas deste exercício, os critérios para a atribuição de «compreensão poderosa com execução débil» são alterados (anexo 2), não dependendo da apropriação de conhecimentos de primeira ordem.

Naturalmente, se emergissem divergências, poderiam produzir respostas individuais. Neste sentido, os grupos KL (Kappa-Lambda) e EM (Eta-Mu) produzem respostas coletivas, mas o grupo EIZ (Epsilon-Iota-Zeta) apresenta respostas com divergências na forma e conteúdo. Neste sentido, os resultados dos primeiros serão analisados em conjunto e, no caso dos últimos, de forma individual.

- Theta solicitou a realização do exercício individualmente e o pedido foi aceite.
- Os alunos demonstram um cuidado novo em função do feedback providenciado com base no exercício de «continuidade e mudança» vinculado à terceira intervenção: a referência sistemática das fontes documentais. Por outro lado, uma parte significativa dos alunos produziu respostas extremamente breves ou organizadas por listas ou pontos. Apesar de ter de alertar os alunos para o valor de colocarem as suas opções num argumento mais articulado, não o forcei, dado que a opção instintiva dos alunos me pareceu também portadora de ilações valiosas no que respeita ao investimento. Neste sentido, a análise assenta, predominantemente, em inferências sobre raciocínios implícitos nas opções registadas pelos alunos.

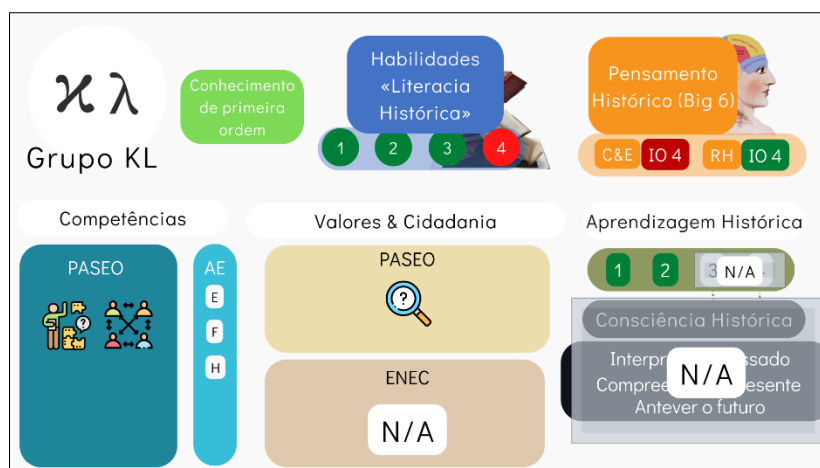
Quadro 8 — Grupos de trabalho/diálogo em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»

<i>Membros</i>	<i>Caracter</i>	<i>Nomenclatura</i>
Kappa;Lambda	;κ:λ	KL
Eta;Mu	η;μ	EM
Epsilon; Iota; Zeta	ι;ε;ζ	EZI
Theta	θ	n/a

3.5.1. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: análise dos trabalhos.

Grupo KL (trabalho disponível para consulta em (Anexo 47))

Figura 44 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de KL



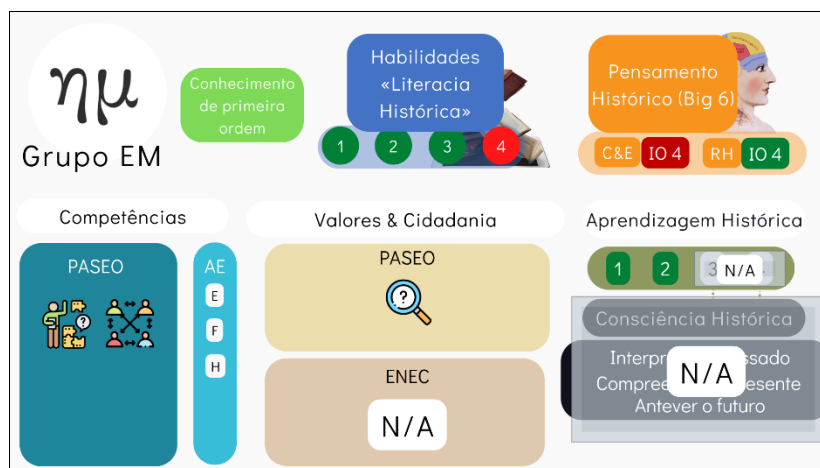
Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 48

A resposta produzida pelo grupo KL é bastante breve, mas vai ao encontro dos desafios enunciados. Demonstra uma capacidade substancial na inferência de intencionalidade a partir das provas documentais. Contudo, a atribuição de intencionalidade às fontes C2 e D1 comprometem a sua aproximação à Ideia Orientadora 4 de «causa e efeito», transformando o seu raciocínio numa compreensão poderosa com execução débil.

O raciocínio implícito no âmbito de «relevância histórica» demonstra um entendimento instintivo e poderoso dos fatores que determinam a relevância histórica enquanto fenómeno variável.

Grupo EM (trabalho disponível para consulta no Anexo 49)

Figura 45 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de EM



Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 50

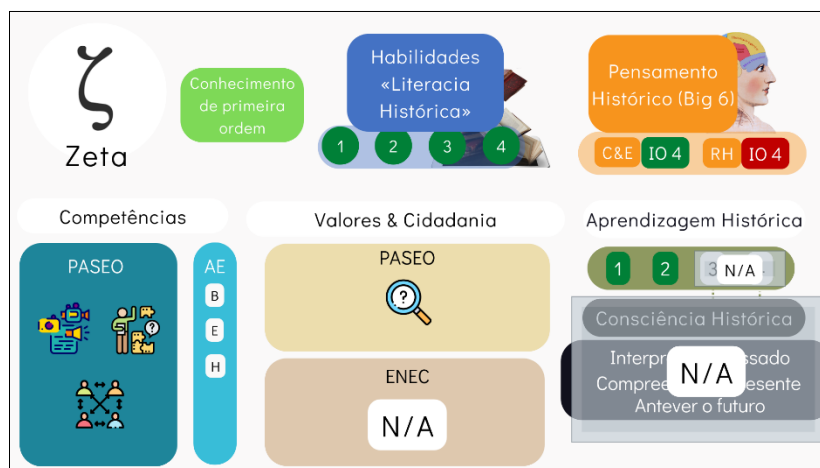
Os juízos em volta dos conceitos de segunda ordem produzidos pelo grupo EM são praticamente iguais aos do grupo KL. Eta não produziu um texto, mas uma identificação sintética (por alíneas e tópicos) das escolhas produzidas, e Mu produziu uma resposta muito breve.

O seu juízo no âmbito da inferência de intencionalidade é quase perfeito, dado que apenas avalia mal a intencionalidade no âmbito do documento D1. Assim, esta ideia orientadora manifesta-se numa aproximação de compreensão poderosa, mas com execução débil (embora se trate de uma debilidade muito ténue).

O seu exercício no âmbito da quarta ideia orientadora de «relevância histórica» demonstra também um entendimento natural e esclarecido das variáveis que devem reger esse raciocínio. O seu produto é também igual ao do grupo KL, omitindo apenas um dos grupos inseridos na exploração histórica («CEE»).

Zeta (trabalho disponível para consulta no Anexo 51)

Figura 46 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de Zeta



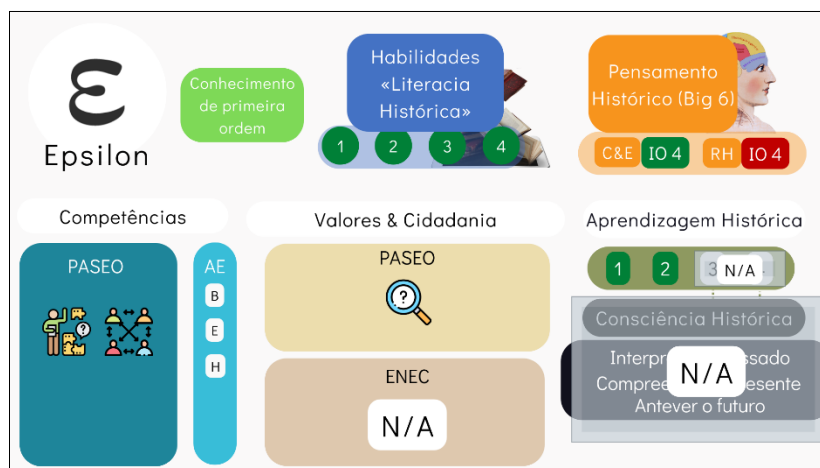
Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 52

O exercício de Zeta destaca-se na sua aproximação à compreensão poderosa da quarta ideia orientadora de «causa e efeito». As suas inferências de intencionalidade vão ao encontro dos critérios estabelecidos. Apesar de a sua resposta funcionar também numa síntese por “alíneas”, sumaria as informações que permitem discernir a natureza deliberada dos efeitos evidenciados nas fontes documentais.

O seu exercício de «relevância histórica» demonstra uma aproximação instintiva aos critérios da quarta ideia orientadora, mas peca na omissão de alguns dos países identificados nas fontes (Portugal, África do Sul, CEE) e identifica vagamente uma “comunidade internacional”. Deste modo, a sua relação com o conceito culmina numa aproximação a compreensão poderosa com execução débil.

Epsilon (trabalho disponível para consulta em (Anexo 53))

Figura 47 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de Epsilon



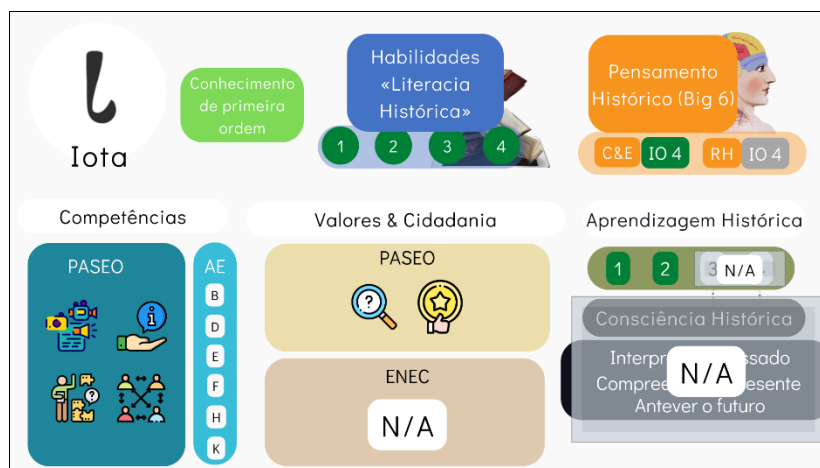
Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 54

A resposta de Epsilon aproxima-se da compreensão poderosa da quarta ideia orientadora de «causa e efeito», discernindo e inferindo noções de intencionalidade que se adequam inteiramente aos critérios estabelecidos para a avaliação deste exercício. À semelhança do que Zeta faz, procura sublinhar as ideias veiculadas nas fontes primárias, de modo a justificar as suas escolhas. Epsilon é ainda mais breve do que Zeta, utilizando apenas algumas palavras e conceitos.

O seu exercício de «relevância histórica» parece aproximar-se de um entendimento natural da quarta ideia orientadora de «relevância histórica», mas estabelece «África» como um dos grupos, ocupando o terceiro lugar da sua sequenciação. Talvez quisesse identificar «África do Sul», mas, deste modo, a sua resposta constitui uma aproximação a compreensão poderosa com execução débil.

Iota (trabalho disponível para consulta em (Anexo 55))

Figura 48 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de Iota

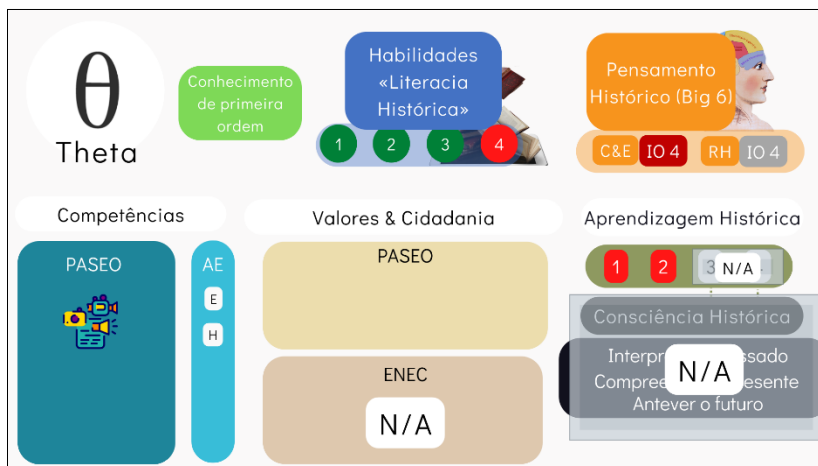


Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 56

Iota realizou apenas o exercício respeitante ao conceito de «causa e efeito». Contudo, foi a única aluna que construiu uma resposta extensa, clara e adequadamente articulada. As suas inferências quanto à intencionalidade nos eventos e fenómenos históricos constituem uma aproximação à compreensão poderosa da quarta ideia orientadora. Ao passo que no trabalho dos restantes alunos é necessário compreender o que está implícito nas indicações dos alunos, o texto de Iota esclarece o cruzamento das fontes documentais com um raciocínio de segunda ordem para oferecer uma resposta.

Theta (trabalho disponível para consulta no Anexo 57)

Figura 49 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: o desempenho de Theta



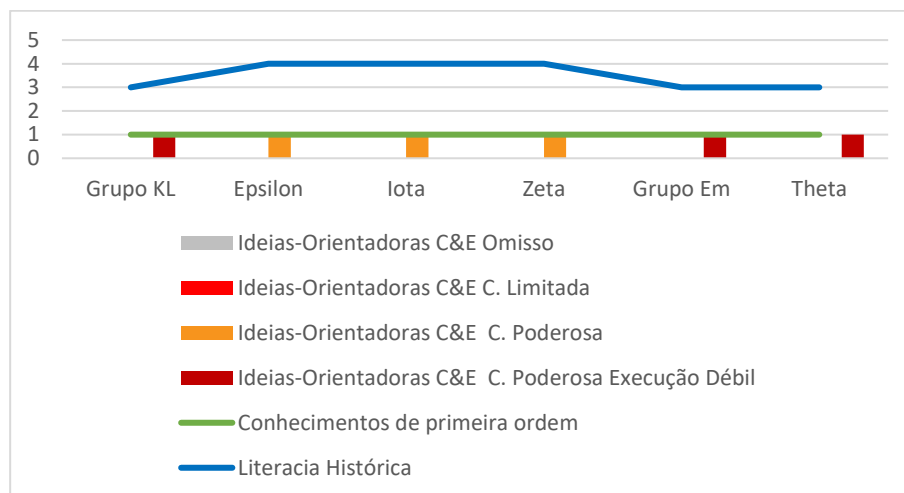
Nota: descritores de desempenho disponíveis no Anexo 58

Theta investiu na sua resposta relativa a «causa e efeito». Ao contrário da maioria dos colegas, procura oferecer uma descrição dos raciocínios que conduzem à atribuição de intencionalidade. A execução débil da sua aproximação à ideia orientadora em exploração parece advir da seguinte premissa: “os acontecimentos que surgiram deliberadamente foram aqueles que se baseavam nas ideias de Mário Soares (A-2)”. Theta procura diferenciar eventos intencionais dos não intencionais, mas estabelece o raciocínio com base no entendimento de que todas as fontes relativas ao processo de descolonização pressupõem intencionalidade. Talvez em virtude do tempo alocado a esta resposta, Theta não realizou o exercício de «relevância histórica».

3.5.2. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: balanço dos trabalhos

A característica mais saliente no que respeita ao trabalho dos alunos é um desinvestimento na construção de argumentos extensos e articulados. Isto poderá sugerir que a motivação dos alunos para a realização destas atividades de pensamento histórico poderá depender de um envolvimento em projetos de investigação mais extensos, com maior margem para um cunho criativo e inserido nos parâmetros de avaliação.

Figura 50 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: habilidades de literacia histórica, aproximações às ideias orientadoras de «causa e efeito» e conhecimento de primeira ordem

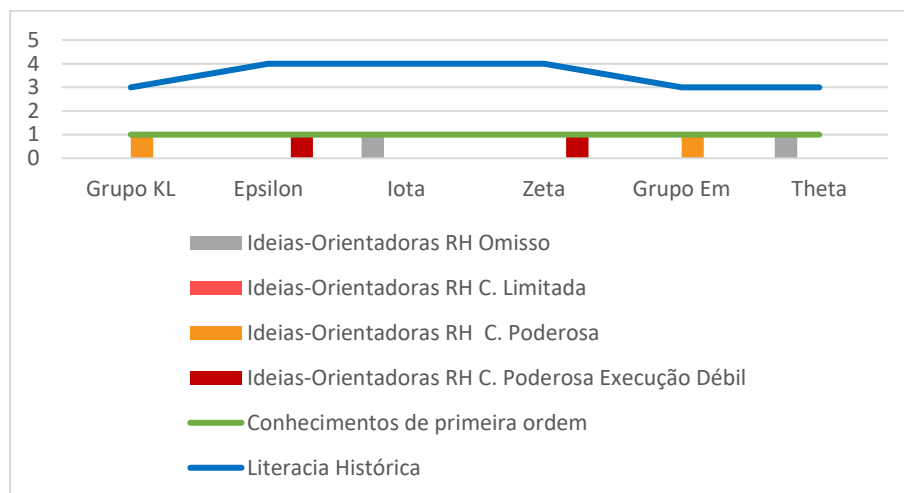


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (conhecimentos de primeira ordem, habilidades de literacia histórica e substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Causa e Efeito»)²⁶. Eixo Horizontal: Alunos que participaram na intervenção.

A relação entre habilidades de literacia histórica e as aproximações à compreensão poderosa de «Causa e Efeito» é ténue, mas visível. Iota, Epsilon e Zeta têm esse indicador em comum: a execução de quatro habilidades. Esse fator explica-se pelo vínculo próximo entre a Ideia Orientadora 4 de «Causa e Efeito» e a quarta habilidade de «Literacia Histórica» (*Text Critic*). Pensar historicamente sobre a intencionalidade dos agentes históricos dependia de inferências que estão fundamentalmente vinculadas a uma reflexão crítica sobre as fontes: questionar os autores, filtrar informação, determinar relevância e utilidade, gerar uma interpretação dos relatos. Em alguns casos, a execução da habilidade está implícita na escolha, noutros está explícita (como é o caso de Iota e Zeta).

²⁶ Nota: quando a variável “Conhecimentos de primeira ordem” é contabilizada como “0”, significa que não ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história. Quando a é contabilizada como “1”, significa que ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história.

Figura 51 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: habilidades de literacia histórica, aproximações às orientadoras de «relevância histórica» e conhecimento de primeira ordem

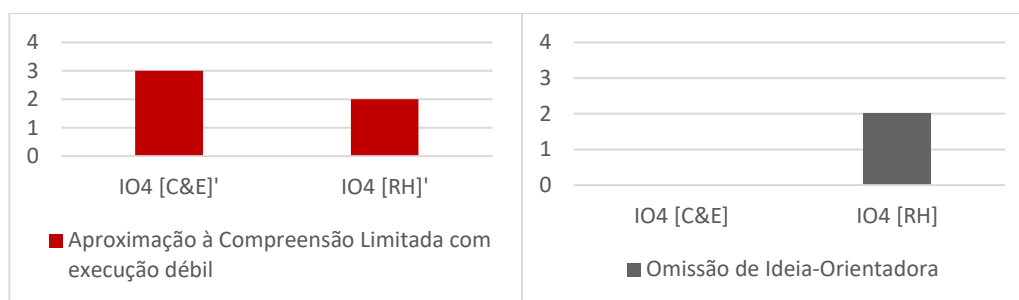


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (conhecimentos de primeira ordem, habilidades de literacia histórica e substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Causa e Efeito»)²⁷. Eixo Horizontal: Alunos que participaram na intervenção.

A mesma lógica não pareceu aplicar-se na relação com a quarta ideia orientadora de «Relevância Histórica». Esta ideia orientadora opera com critérios que extrapolam o domínio da literacia e alguns alunos parecem ter ficado aquém do desejável por motivos distintos. Em alguns casos, não emerge um domínio instintivo dos critérios e/ou erros procedimentais.

²⁷ Nota: quando a variável “Conhecimentos de primeira ordem” é contabilizada como “0”, significa que não ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história. Quando a é contabilizada como “1”, significa que ocorreu uma mobilização apropriada dos conhecimentos de história.

Figuras 52.A e 53.B — Ideias Orientadoras omissas e aproximações a compreensão limitada em «causa e efeito» e «relevância histórica»

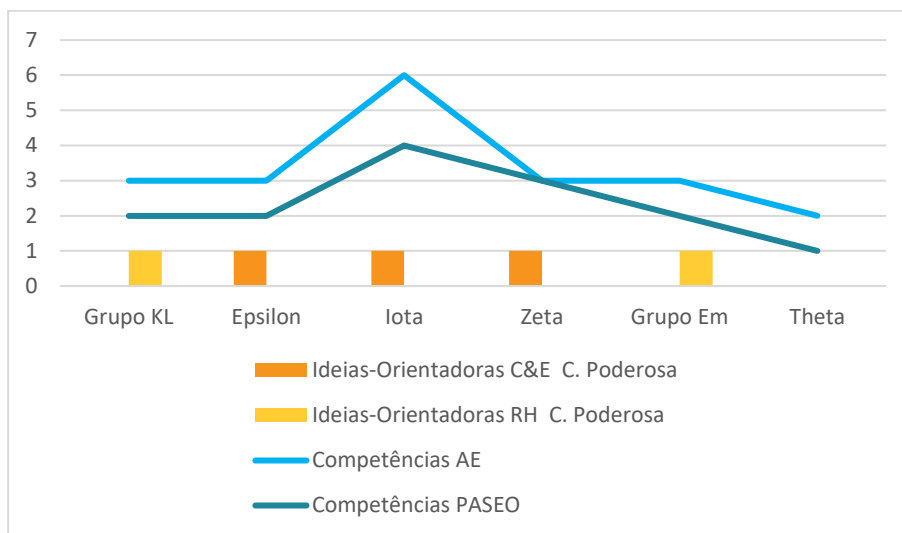


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Causa e Efeito» e «Relevância Histórica»). Eixo Horizontal: Ideias Orientadoras de «Causa e Efeito» e «Relevância Histórica (Ideia Orientadora 4).

As direções específicas do enunciado parecem ter, conforme seria expectável, feito desaparecer a omissão de aproximação às ideias orientadoras. As únicas omissões contabilizadas para este exercício dizem respeito a Iota e Theta, por não terem realizado os exercícios, em função do tempo letivo.

Mantêm-se, contudo, as aproximações com execução débil; neste caso, geradas em virtude da relação com a quarta habilidade de literacia histórica (no caso de «causa e efeito») ou uma aplicação de critérios falaciosos na sequenciação («relevância histórica»). Estas ilações parecem indicar que transportar os alunos para a compreensão poderosa de uma ideia orientadora pode depender de caminhos distintos. No primeiro caso, teríamos de trabalhar o processo que precede a técnica psíquica de pensamento histórico. No outro, seria necessário explorar os critérios que determinam a variabilidade de relevância histórica no espaço.

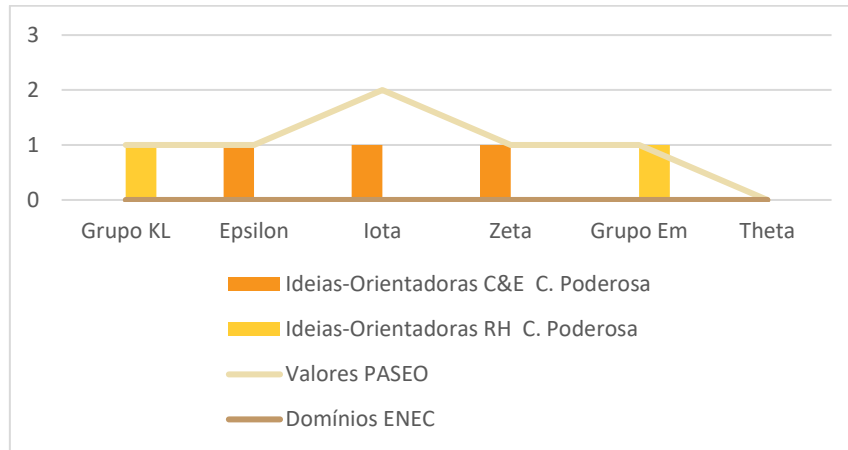
Figura 54 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: aproximações a compreensões poderosas de «causa e efeito», «relevância histórica» e demonstração de competências.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações à quarta Ideia Orientadora de «Causa e Efeito» e «Relevância Histórica», competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Os dados levantados fazem emergir um padrão que esboça uma relação entre a compreensão poderosa da Ideia Orientadora 4 de «Causa e Efeito» e as competências do currículo. O mesmo não se verifica para «Relevância Histórica», mas a morfologia da resposta dos alunos a essa atividade (lista) impõe cautela nessa análise. Ainda que exista uma competência vinculada a esse exercício (competência F; Aprendizagens Essenciais), a ausência de um discurso articulado inibe o vislumbre de outras. Este raciocínio é também aplicável à análise relativa aos valores do PASEO.

Figura 55 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: aproximações a compreensões poderosas de «causa e efeito», «relevância histórica» e emergência de valores do PASEO e domínios do ENEC

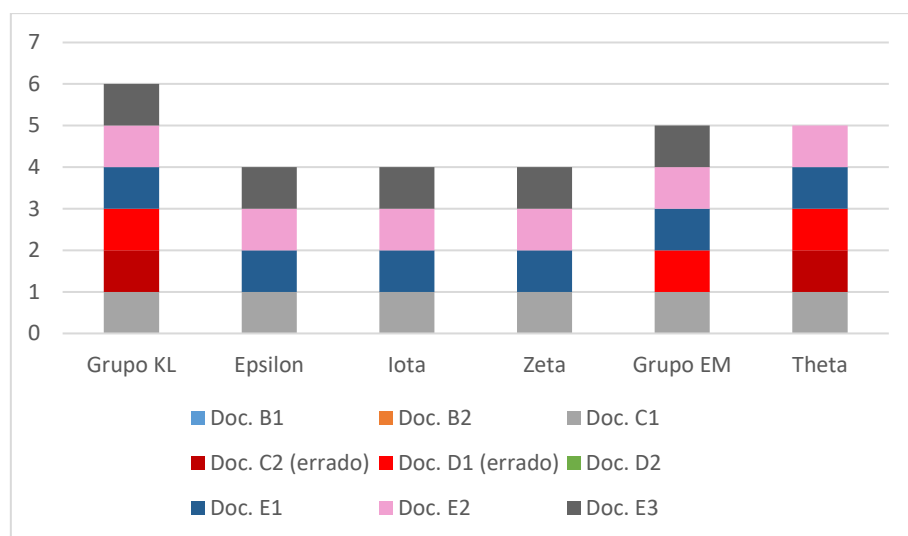


Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras de «Causa e Efeito» e «Relevância Histórica», valores descritos no PASEO e domínios do ENEC). Eixo Horizontal: alunos que participaram na intervenção.

Não existe uma relação assinalável entre as aproximações à compreensão poderosa e os valores do PASEO. Contudo, é verosímil que uma explicitação mais extensa e/ou articulada no que respeita aos critérios e fundamentos históricos por parte dos alunos permitisse o vislumbre de uma maior diversidade de valores.

No plano da heterogeneidade dos discursos, constatamos a demonstração do valor único de «curiosidade, reflexão e inovação». O contacto com a quarta ideia orientadora de «Causa e Efeito» poderá oferecer algumas pistas neste sentido.

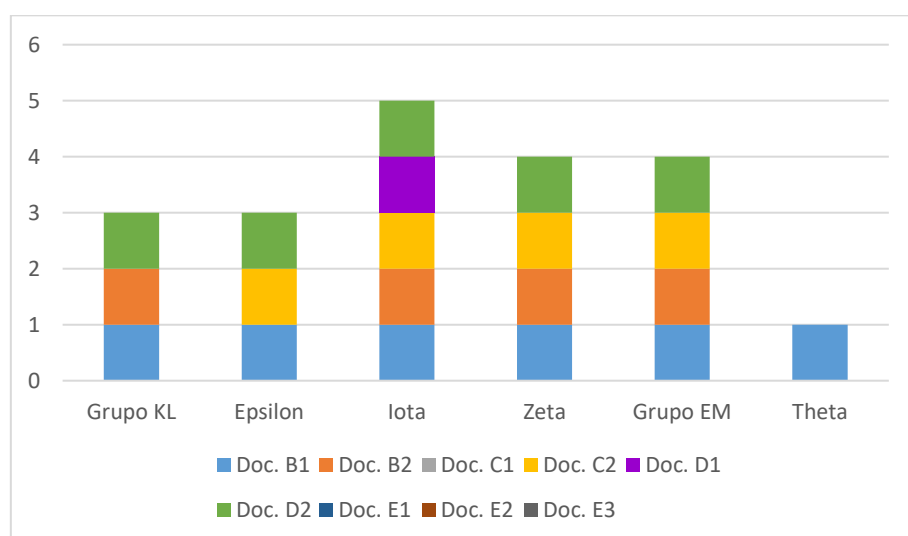
Figura 56 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: atribuições de intencionalidade



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (atribuições de intencionalidade aos eventos descritos nos documentos). Eixo Horizontal: alunos que participaram nas intervenções.

Verifica-se uma convergência elevada na atribuição de intencionalidade aos eventos ou fenómenos descritos nas fontes documentais. Ocorrem apenas de forma esporádica atribuições (erradas) aos docs. C2 e D1.

Figura 57 — «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: avaliações de «não-intencionalidade» e/ou «inesperado»



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta da variável observada (avaliações de «não-intencionalidade» e/ou «inesperado» quanto aos eventos descritos nos documentos). Eixo Horizontal: alunos que participaram nas intervenções.

À parte de um par de exceções (uma atribuição a D1 e apenas uma atribuição de Theta), também existe convergência na atribuição de uma natureza não deliberada/inesperada aos eventos ou fenómenos descritos nas fontes documentais. Deste modo, o cruzamento entre fontes e o exercício de segunda ordem sobre «causa e efeito» parecem ter determinado o *output* geral, apesar de flutuações que culminam em execuções débeis.

3.5.3. «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»: reflexão sobre intervenção

Os resultados do exercício carregam duas faces. Por um lado, é valioso perceber que os alunos mostraram uma compreensão razoável das solicitações de segunda ordem e, ao mesmo tempo, a capacidade de realizar inferências quanto à intencionalidade e relevância dos fenómenos históricos. Por outro, somos lembrados de que, num produto historiográfico, a forma e o conteúdo são duas componentes indestrinçáveis.

Percebemos que demonstrar e executar o pensamento histórico são processos distintos. Uma observação ou listagem pode deixar implícita a execução, mas, sem a demonstração, geram-se as seguintes fragilidades:

- O argumento do aluno carece de poder persuasivo e, inerentemente, o texto não possui valor historiográfico.
- Será impossível para o professor alimentar o (verdadeiro) processo de monitorização e regulação. Com pensamento implícito, não é possível vislumbrar a totalidade das competências e valores que se estão a desenvolver. Desse modo, é impossível oferecer feedback de qualidade e planificar de acordo com o mesmo.
- No caso desta intervenção, a ausência de um discurso articulado deixa-nos na escuridão quanto ao entendimento das relações entre o grupo documental A e as restantes fontes. Assim, confrontados com o resultado final, não será possível reconstituir o raciocínio, ficando-nos por inferências subjetivas.

Emerge uma conclusão simples e evidente.: a aplicação destas atividades como um exercício restrito, perçetivelmente circunscrito a um papel secundário (ou terciário) e desvinculado de uma avaliação formativa vão, compreensivelmente, condicionar o investimento dos alunos.

Conclusões

Regresso às questões de partida

Expostos os balanços relativos a cada uma das intervenções aplicadas, impõe-se um retorno às questões que guiaram a execução deste estudo. As disparidades verificadas quanto aos moldes de cada intervenção não permitiriam uma exposição à imagem daquela que apliquei nos momentos anteriores. Deste modo, será mobilizada a quantificação das variáveis observadas apenas quando essas especificidades não gerarem entropia no entendimento dos resultados.

1 — Será possível vislumbrar uma relação entre a apropriação dos conhecimentos de primeira ordem e a execução das técnicas psíquicas de pensamento histórico?

O contraste estabelecido entre as intervenções 2 e 3 constitui o indicador mais robusto para o esclarecimento desta questão. Constatamos uma relação significativa entre a debilidade de conhecimentos substantivos de primeira ordem e a aproximação a compreensões limitadas e poderosas com execução débil no âmbito da intervenção 2 (Figura 22). Por outro lado, a intervenção número três demonstra uma correlação positiva entre a regulação dos conhecimentos de primeira ordem e uma execução esclarecida das técnicas psíquicas de segunda ordem (Figura 36). Constatamos ainda, no âmbito desta intervenção, um encontro entre o número reduzido de apropriações de conhecimentos de primeira ordem e aproximações à compreensão poderosa com execução débil (Figura 39). Neste sentido, a terceira intervenção demonstrou-se fundamental. Por um lado, o desempenho dos alunos que não participaram de forma plena na primeira fase da aula-oficina ficou marcado por debilidades significativas no âmbito do exercício de “Continuidade e Mudança”. Este facto corrobora as ilações

construídas no âmbito da segunda intervenção. Por outro, os alunos que demonstraram uma relação produtiva com a exploração das questões orientadoras obtiveram alguns dos resultados mais satisfatórios desta aplicação didática.

Relembro que esta conclusão vai ao encontro da proposição de Lévesque (enunciada em 1.1.1): “O pensador sofisticado é aquele que progrediu tanto na aquisição dos factos do passado como das ideias, conceitos e procedimentos necessários para lhes atribuir sentido” (Lévesque, 2008).

2 — Qual é o grau de sucesso com que os alunos realizam aproximações à compreensão poderosa das ideias orientadoras dos conceitos de pensamento histórico, conforme estipuladas em *The Big Six*?

No que respeita a esta questão, não é possível estabelecer um retrato consistente ao longo das intervenções. As aproximações à compreensão poderosa das ideias orientadoras de *The Big Six* parecem ter sido amplamente determinadas pelas particularidades e debilidades de cada uma das intervenções. Com efeito, apenas a intervenção número 3 produziu um número de aproximações à compreensão poderosa que ultrapassa as omissões, compreensões limitadas ou de execução débil (Figuras 10, 22, 36). Contudo, os resultados demonstraram-se mais significativos quando surgiram oportunidades para afastar as regências de modelos de educação bancária e, ao mesmo tempo, se apontaram as atividades letivas para a execução de conceitos de segunda ordem. Deste modo, as ilações respeitantes a esta questão não ilustram necessariamente a viabilidade da estrutura operacional de Seixas e Morton. Urgem-nos, sobretudo, à construção de uma prática pedagógico-didática holística, regulada e orientada para as disposições da didática da História enunciadas ao longo do primeiro capítulo desta dissertação.

3 — Será possível vislumbrar uma relação entre demonstrações de capacidades de literacia histórica e a execução produtiva das técnicas psíquicas de pensamento histórico?

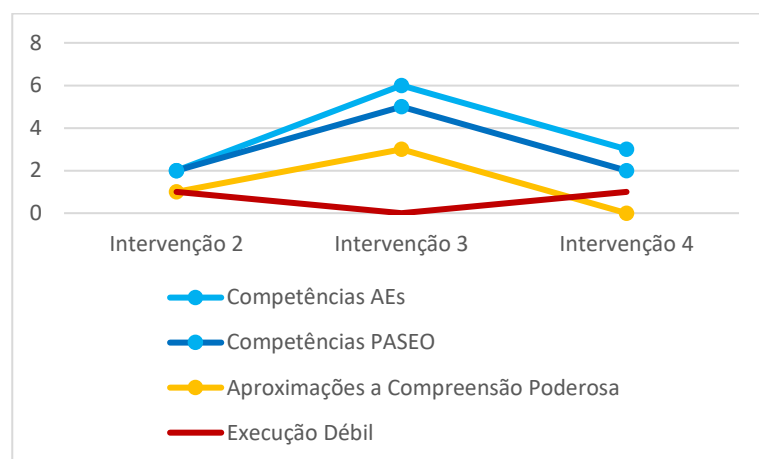
Os resultados indicam-nos tendências que apontam uma relação simbiótica entre literacia histórica e pensamento histórico. Na primeira intervenção, constatamos uma correlação positiva entre estas duas variáveis — mais literacia caminhou a passo com mais compreensão poderosa, e vice versa (Figura 10). No âmbito da quarta intervenção, é evidente uma correlação positiva entre a quarta habilidade de literacia histórica e a quarta ideia orientadora de «causa e efeito» (Figura 50). A terceira intervenção será a mais demonstrativa. Se agruparmos habilidades de literacia histórica e compreensões poderosas de um lado e, do outro, habilidades mal executadas, ideias omissas e compreensão poderosa com execução débil, obtemos uma correlação inversa entre esses conjuntos. (Figuras 38 e 39). Estas ilações tornam verosímil a ideia de uma proximidade entre estes dois conceitos, embora seja difícil discernir a qual variável seria atribuível um carácter independente ou dependente. Ou seja, a quantificação não permite determinar a emanção de um efeito de causalidade. Contudo, a análise dos textos parece sugerir que a aplicação esclarecida das habilidades de literacia histórica constitui condição ao exercício produtivo do pensamento histórico.

Será interessante constatar que esta conclusão vai ao encontro do que é formulado por Jeffery Nokes: “In my practice, research-based approaches to literacy instruction, such as explicit strategy instruction, helped me improve students’ ability to engage in historical thinking” (Nokes, 2013, p.8).

4 — Será que os discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico no que respeita ao desenvolvimento das competências estipuladas na normatividade curricular (PASEO e AE)?

De forma consistente, o balanço de todas as intervenções indica uma correlação positiva entre as aproximações à compreensão poderosa e a demonstração de competências estipuladas nos documentos curriculares (Figuras 13, 27, 40, 54). Se isolarmos o percurso de um aluno ao longo das intervenções, esta relação é evidente.

Figura 58 — O percurso de Lambda: pensamento histórico e competências



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras nas Intervenções 2 a 4 e competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: intervenções em que Lambda participou.

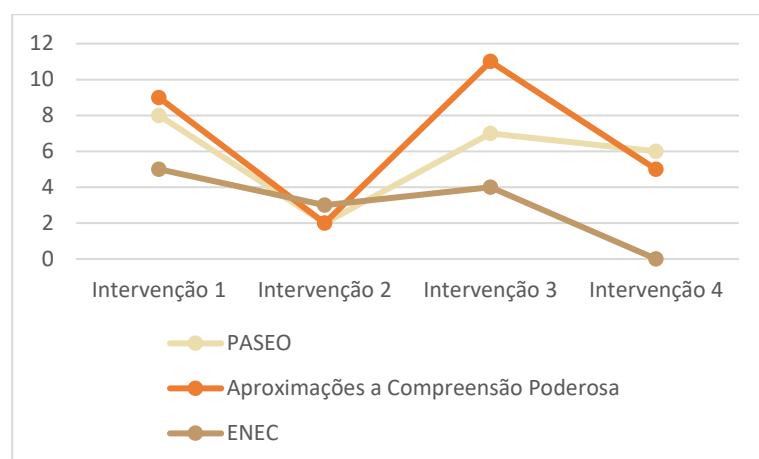
Será ainda importante notar que, enquanto determinadas competências se manifestam no âmbito de um exercício, logo se tornam omissas num posterior. Isto parece sugerir-nos que diferentes conceitos de segunda ordem mobilizam competências distintas e, ao mesmo tempo, que a relação frutífera com as suas ideias orientadoras estimula a amplitude dessas demonstrações. Esta evidência vai ao encontro da observação de VanSledright sobre o bom pensador histórico: “In short, they are informed, educated, thoughtful, critical readers, who appreciate investigative enterprises, know good arguments when they hear them, and who engage their world with a host of strategies for understanding it” (VanSledright, 2010a, p. 118). Pensar historicamente e competências serão, portanto, dimensões indestrinçáveis na construção do conhecimento histórico.

5 — Será que os discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico para o trabalho de valores (PASEO) e domínios da educação para a cidadania (ENEC)?

A emergência de valores e aproximação a domínios de educação para a cidadania parece ter variado, ao longo das intervenções, em função dos conceitos de segunda ordem trabalhados. As instruções de aproximação às ideias orientadoras (*scaffolding*)

parecem ter contribuído para essa flutuação. As ponderações em volta de «perspetivas históricas» e «a dimensão ética» (intervenções 1 e 2) resultaram numa correlação positiva entre aproximações a compreensão poderosa, valores do PASEO e aproximações a domínios do ENEC (Figuras 14 e 27).

Figura 59— Pensamento histórico, valores do PASEO e domínios do ENEC ao longo das intervenções.



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (substância das aproximações às Ideias Orientadoras nas Intervenções 2 a 4 e valores descritos no PASEO e domínios do ENEC). Eixo Horizontal: intervenções em que Lambda participou.

Contudo, observamos que os resultados da terceira intervenção imprimem distância entre pensamento histórico e as outras variáveis curriculares. Neste caso, o direcionamento explícito das atividades para ponderações em volta dos critérios científicos vinculados a “Continuidade e Mudança” parecem ter resultado num efeito de desconsideração quanto à dimensão humanista da construção de um argumento historiográfico. Ainda assim, os três indicadores descrevem um movimento ascendente.

Estas justaposições parecem resultar na seguinte ilação: sim, o pensamento histórico será produtivo na construção de valores do PASEO e no trabalho dos domínios de cidadania estipulados para o trabalho transdisciplinar no âmbito do Ensino Secundário. Contudo, será imperativo que o professor calibre as propostas didáticas no sentido de mobilizar conceitos e ideias orientadoras conducentes à exploração desse potencial no âmbito das investigações históricas. No modelo de educação histórica

proposto neste estudo, nunca será prescindível a orientação dos trabalhos neste sentido:

“Our image of humanistic history education is this: students deliberate with others over their mutual concerns about improving society. In doing so, they systematically evaluate evidence, and they examine the historical roots of contemporary issues.”
(Barton & Levstik, 2004)

6 — Qual é o impacto da aplicação de uma «pedagogia invisível» na produção de textos e narrativas heterogêneas por parte dos alunos?

No que respeita a esta questão, importa primeiro questionar: a pedagogia aplicada foi “invisível”? Com efeito, em função das condicionantes particulares da PES, uma parte substancial das regências letivas acabariam por integrar uma pedagogia “visível”, tendencialmente assente na dinâmica *transmission-intraindividual* (apêndice 2). Contudo, os momentos de aplicação das intervenções descritas neste relato parecem ter aproximado o ecossistema pedagógico-didático de *acquisiton-intraindividual* e *acquisition-intergroup*, dado que o conhecimento construído reflete a mobilização e aquisição de competências como instrumento para ponderações interiores e conscientizações intergrupais.

Contudo, as intervenções demonstraram, de modo geral, uma relativa homogeneidade no âmbito dos discursos produzidos. Quando agrupamos e contabilizamos as conclusões historiográficas produzidas pelos alunos (Figuras 15, 30, 42, 56 e 57), notamos este efeito. O mesmo acontece quando observamos a emergência de valores ou aproximações às componentes de cidadania (Figura 16, 29, 43).

No geral, essa convergência parece ter sido determinada pela morfologia das atividades. Em todas as intervenções, o trabalho historiográfico apresenta-se como um sistema fechado e, deste modo, os critérios de sucesso estão maioritariamente vinculados a um conjunto de conclusões, competências, valores e componentes de cidadania.

É interessante notar que «pedagogia invisível» e esta homogeneidade não se incompatibilizaram. Contudo, se quisermos caminhar no sentido de uma desejável

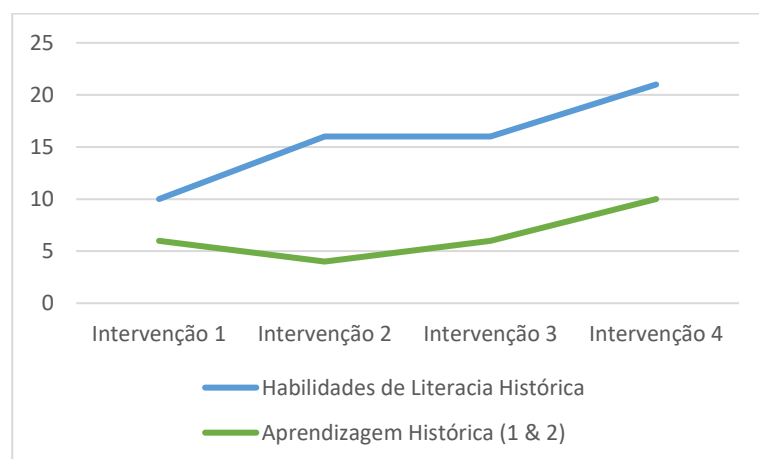
amplitude de percursos, discursos e construções, parece fundamental que os alunos possam aceder a um conjunto de fontes francamente mais amplo. Será necessário que, partindo de uma problematização, possam gozar da iniciativa de escolher, filtrar, investigar e produzir conclusões. Os alunos precisam de tomar decisões quanto aos seus pontos de partida — quais fontes, como as interpretar, como as incorporar no exercício historiográfico. Esse terá de ser, naturalmente, um trabalho cultivado, monitorizado e regulado. Sem esta componente, a “pedagogia visível” ficará distanciada do seu verdadeiro potencial no âmbito da disciplina de História.

7 — Será possível vislumbrar o desenvolvimento das habilidades de «aprendizagem histórica» nos discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos?

No âmbito das intervenções descritas neste relato, nunca os trabalhos foram além das habilidades de aprendizagem um e dois (criar e interpretar a experiência histórica). Não se trata de uma expressão de limitações ou dificuldades por parte dos alunos — as atividades projetadas nunca incluíram uma linha de questionamento que solicitasse, verdadeiramente, capacidades de orientação. Os alunos nunca teriam de enquadrar a experiência histórica que geraram e interpretaram num exercício de expressão de orientação interna (identidade) ou externa (enquanto *práxis*). É verosímil que a relação produtiva com esses exercícios tenha gerado efeitos em ambas as dimensões de aprendizagem. Contudo, não temos como os monitorizar. Concluímos, pois, que o professor que deseje aferir o efeito da sua prática terá de conceber os exercícios apropriados. Construir apenas instrumentos de avaliação como testes (que quantificam conhecimentos de primeira ordem e alguns conhecimentos procedimentais) ou exercícios de pensamento histórico não será suficiente quando adotamos esta conceção de «aprendizagem histórica».

Ainda assim, os exercícios permitiram observar, frequentemente, a manifestação das duas primeiras habilidades deste conceito.

Figura 60 — Aprendizagens Históricas e Literacia Histórica



Legenda — Eixo vertical: contagem absoluta das variáveis em observação (habilidades de literacia histórica, capacidades de aprendizagem histórica e competências descritas nas AE e PASEO). Eixo Horizontal: intervenções em que Lambda participou.

Será importante notar que a manifestação das capacidades um e dois de “Aprendizagem Histórica” desenharam um movimento consonante com a execução das habilidades de “Literacia histórica”. Isto é observável na produção geral dos alunos: quando os argumentos de segunda ordem eram construídos numa execução deficitária das habilidades de literacia, a experiência construída era frequentemente inverossímil, desregulada e/ou insuficiente. Este retrato reforça a conceção de um modelo holístico de educação histórica, em que todas as componentes são profundamente interdependentes e merecedoras de atenção ao longo do tempo letivo.

8— *Será possível vislumbrar o desenvolvimento das habilidades capacidades de «consciência histórica» nos discursos, argumentos e raciocínios históricos produzidos pelos alunos?*

Infelizmente, este estudo não poderá responder a esta questão. Em função da omissão total das habilidades três e quatro de “Aprendizagem Histórica” e, ao mesmo tempo, da ausência de um questionamento que procure observar deliberadamente as mutações de consciência histórica, não obtemos pistas ou sugestões substanciais neste sentido. O desenvolvimento das três componentes de “Consciência Histórica” dependem da demonstração das funções de orientação e, como tal, será imprescindível

considerar essas dimensões na prática em volta do pensamento histórico. Se não o fizermos, os últimos degraus da educação histórica permanecerão — tal como acontecera no âmbito desta PES — ocultos para o professor.

Considerações finais

A despeito da humildade da amostra recolhida, os resultados deste estudo oferecem leituras que permitem um reencontro com algumas das propostas teóricas realizadas ao longo do trabalho. Na verdade, algumas das fragilidades inerentes às intervenções ajudam-nos a ilustrar esse desejável diálogo entre a teoria e a prática.

Recordando a proposta de pensamento histórico vinculada a este relatório (1.1.2), os trabalhos analisados reforçam o entendimento de pensamento histórico enquanto ato contranatura. Constatamos que não emerge naturalmente, embora os alunos exibam alguns instintos adequados quando solicitamos que trabalhem sem acesso às ideias orientadoras. Ainda neste domínio, constatamos que quando exercem uma postura pouco cautelosa quanto ao conhecimento do passado, tendem a realizar inferências e extrapolações incompatíveis com os critérios historiográficos de “The Big Six”.

A execução das atividades nunca dependeu de um ato de memorização ou reprodução, mas os conhecimentos de história revelaram-se sistematicamente fundamentais para o aproveitamento dos alunos. Constatamos também que a execução adequada das técnicas mentais inerentes ao conhecimento de segunda ordem conduziu à construção de representações do passado mais verosímeis, reguladas e compatíveis com a heurística historiográfica.

Por fim, os trabalhos que demonstraram o domínio de mais conhecimentos de primeira ordem, capacidades de literacia e aproximações às ideias orientadoras de *The Big Six*, parecem resultar na construção de discursos que imergem eficazmente no tempo e espaço estipulados. É lamentável que a ausência de solicitações quanto às capacidades de orientação ou consciência histórica não nos permita observar a construção de uma percepção complexa da historicidade humana. Contudo, os trabalhos que geraram e interpretaram experiências históricas de forma satisfatória indicam o

potencial de uma abordagem holística como um ponto de partida para rumar à conceção de pensamento histórico proposta por Rüsen.

No plano curricular, os textos analisados demonstraram um vínculo forte entre a execução das técnicas de pensamento histórico e a demonstração de competências em linha com os descritores do currículo de História A e do PASEO. O mesmo se pode dizer no que respeita à emergência de valores indicados neste documento ou às aproximações realizadas a componentes de cidadania do ENEC.

A manifestação destes elementos curriculares nem sempre demonstrou uma relação vincada com um maior número de aproximações aos critérios de *The Big Six*. Contudo, de um modo geral, o trabalho em volta dos conceitos do pensamento histórico estimulou, de modo consistente, a produção de textos que estabeleciam pontes entre pensamento histórico e esses objetivos. É verosímil que um contacto mais sistemático com estas atividades (por sua vez, mais diversificadas) seria conducente a manifestações mais amplas e numerosas.

É importante recordar também o conjunto de implicações pedagógico-didáticas listadas no PASEO (Quadro 3). Embora o instrumento de análise associado ao estudo não tenha aferido a proximidade entre essas indicações e as intervenções aplicadas na PES, as ilações parecem evidentes. A aplicação dos exercícios de pensamento histórico aproximou os alunos da utilização crítica de fontes de informação diversa e enquadrou pontualmente esse trabalho em atividades cooperativas de aprendizagem. Ainda que de forma limitada, promoveu também a diversificação das formas e técnicas de trabalho. Por outro lado, constatamos resultados menos significativos em função de uma prática desligada dessas prescrições. Faltou espaço para atividades que permitissem ao aluno realizar percursos historiográficos diversificados, sustentando conclusões num debate entre pares. Seria fundamental procurar uma articulação entre os novos saberes e os problemas contemporâneos e do quotidiano (presumivelmente estaria escondida aqui a consciência histórica!). Por fim, podemos apenas imaginar os resultados quando este ecossistema fosse orientado para produzir intervenções e iniciativas autónomas junto da comunidade escolar. Neste jogo de contraste,

compreendemos que o trabalho debruçado sobre conceitos de pensamento histórico e as implicações pedagógico-didáticas listadas no PASEO são inteiramente concordantes.

Por fim, procurei que este último capítulo não fosse construído apenas enquanto meio para chegar a um conjunto de respostas às questões de partida. Desejava que o instrumento construído e as descrições dos trabalhos pudessem constituir uma sugestão sobre como pensar, refletir e monitorizar em consonância com o percurso traçado ao longo dos dois primeiros capítulos. Creio ter conseguido materializar essa ambição de forma a que possa, de certo modo, constituir um contributo útil.

Assim, consciente das virtudes e debilidades deste estudo, espero que o modelo aplicado e respetivas conclusões possam servir como uma bússola. Este trabalho não poderá alguma vez substituir o percurso individual daqueles a quem interessar este tema enquanto prática do quotidiano. Contudo, é sempre útil saber por onde se ruma a norte.

*Go placidly amid the noise and haste,
and remember what peace there may be in silence.*

*As far as possible without surrender
be on good terms with all persons.*

*Speak your truth quietly and clearly;
and listen to others,
even the dull and the ignorant;
they too have their story.*

*Avoid loud and aggressive persons,
they are vexatious to the spirit.*

*If you compare yourself with others,
you may become vain and bitter;
for always there will be greater and lesser persons than yourself.
Enjoy your achievements as well as your plans.*

*Keep interested in your own career, however humble;
it is a real possession in the changing fortunes of time.*

*Exercise caution in your business affairs;
for the world is full of trickery.*

*But let this not blind you to what virtue there is;
many persons strive for high ideals;
and everywhere life is full of heroism.*

Be yourself.

Especially, do not feign affection.

*Neither be cynical about love;
for in the face of all aridity and disenchantment
it is as perennial as the grass.*

*Take kindly the counsel of the years,
gracefully surrendering the things of youth.*

Nurture strength of spirit to shield you in sudden misfortune.

But do not distress yourself with dark imaginings.

Many fears are born of fatigue and loneliness.

*Beyond a wholesome discipline,
be gentle with yourself.*

*You are a child of the universe,
no less than the trees and the stars;
you have a right to be here.*

*And whether or not it is clear to you,
no doubt the universe is unfolding as it should.*

*Therefore, be at peace with God,
whatever you conceive Him to be,
and whatever your labors and aspirations,
in the noisy confusion of life keep peace with your soul.*

*With all its sham, drudgery, and broken dreams,
it is still a beautiful world.*

Be cheerful.

Strive to be happy.

Max Ehrmann — Desiderata

Fontes institucionais

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), com as alterações introduzidas por: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129, 1ª série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129, série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 6605-A/2021, (2021). *Diário da República n.º 129, 2ª série*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

DGE (2022). *Aprendizagens Essenciais de História A: 12º ano*. Disponível em [www...](http://www.dge.gov.pt)

DGE (2020). *Provas finais e exames nacionais — principais indicadores*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_principaisindicadores_provasfinaisexamesnacionais2019_28022020.pdf

IAVE (2020). *Informação-Prova História A 2021*.

Lourenço, V. (Coord.). (2018). PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

Martins, G. O. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, R. (Coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Colégio Nossa Senhora da Paz. (2001). *Projeto Educativo e Curricular de Escola: Conceitos, opções, prioridades*.

Referências Bibliográficas

- Allender, T., Clark, A., & Parkes, R. (Eds.). (2019). *Historical thinking for history teachers: A new approach to engaging students and developing historical consciousness*. Allen & Unwin.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriidade da explicação histórica*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22 (número especial), 93–112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Barca, I. (2014). Consciência histórica de jovens: Identidade, mudança em História e Sentidos para vida. *Pensamento Educacional*, 9(21), 86–107.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.
- Becker, C. (1932). Everyman His Own Historian. *The American Historical Review*, 37(2), 221. <https://doi.org/10.2307/1838208>
- Bernstein, B. (2009). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Brown, S. D. (2004). *A comparative analysis of historical thinking skills in the history standards of seven states: California, Idaho, Illinois, Indiana, Massachusetts, Texas, Virginia*. Indiana University (Tese de doutoramento não publicada).
- Carretero, M., & Voss, J. F. (Eds.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu Ed.
- Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England. *Diálogos*, 19(1), 29–55. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1031>
- Correia, L. G. (2017). Aprender história em democracia. Em David Justino (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva: Vol. I*. Conselho Nacional de Educação.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (1a. ed). Graó.
- Elder, L., Gorzycki, M., Paul, R., & Gorzycki, M. (2011). *Student guide to historical thinking: Going beyond dates, places, and names to the core of history*. The Foundation for Critical Thinking.

- Fernández, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Em Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115–128).
- Foucault, M., & Rabinow, P. (1984). *The Foucault reader*. Pantheon Books.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso*. Martins Fontes.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia Do Oprimido*. Paz e Terra.
- Fuster Garcia, C. (2016). *Pensar Históricamente: La evaluación en la PAU de Historia de España* [Universidade de Valência]. <http://hdl.handle.net/10550/55502>
- Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: Um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 181–198.
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. BasicBooks.
- Giroux, H. (2008). *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*. Westview Press.
- Glencross, A. (2015). From ‘doing history’ to thinking historically: Historical consciousness across History and International Relations. *International Relations*, 29(4), 413–433. <https://doi.org/10.1177/0047117815608233>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 06(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Kaiser, B. (2019). *Targeted: The Cambridge Analytica whistleblower’s inside story of how big data, Trump, and Facebook broke democracy and how it can happen again*. HarperCollins.
- Kohlberg, L., & Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (1st ed). Harper & Row.
- Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? Em H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the Uses of the Past* (pp. 145–164). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413258.145>
- Laura, S., & Alex, M. (Eds.). (2021). *Os jovens em Portugal, hoje*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/FileDownload/f2d755a7-044a-42f1-ac22-a58dc3fa166b/os-jovens-em-portugal-hoje>

- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *History Education Research Journal*, 5(1), 29–40. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.05>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Buffalo : University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente: Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 46–55.
- Matos, M. (2020). *Adolescentes – As Suas Vidas, o Seu Futuro*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (First edition). Wiley-Blackwell.
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69–91.
- Ritch, E. L., & McColl, J. (2021). Pseudo Modernity. Em E. L. Ritch & J. McColl (Eds.), *New Perspectives on Critical Marketing and Consumer Society* (pp. 75–88). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-554-220211007>
- Rüsen, J. (2004). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2013). Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. *Antíteses*, 5(10), 519–536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Rüsen, J., & Rüsen, J. (2007). *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico* (E. de R. Martins, Trad.). Universidade de Brasília.
- Sagan, C. (1997). *The demon-haunted world: Science as a candle in the dark* (1. Ballantine Books ed). Ballantine Books.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 0(27). <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Serres, M., & Latour, B. (1995). *Conversations on science, culture, and time*. University of Michigan Press.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- VanSledright, B. (2010a). What does it mean to think historically... And how do you teach it? Em *Social studies today: Research and practice* (pp. 113–120). Routledge.
- VanSledright, B. (2010b). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yilmaz, K. (2010). Postmodernism and its Challenge to the Discipline of History: Implications for History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 779–795. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00525.x>
- Yurchak, A. (2006). *Everything was forever, until it was no more: The last Soviet generation*. Princeton University Press.
- Zakrzewski, C., De Vynck, G., Masih, N., & Shibani, M. (2021, outubro 24). How Facebook neglected the rest of the world, fueling hate speech and violence in India. *The Washington Post*.

Referências Hemerográficas

- Gayle, D. (2021). Facebook aware of Instagram's harmful effect on teenage girls, leak reveals. *The Guardian*.
https://www.theguardian.com/technology/2021/sep/14/facebook-aware-instagram-harmful-effect-teenage-girls-leak-reveals?CMP=Share_AndroidApp_Other
- Gil, J. (2020). A crise da subjetividade. *Público*.
<https://www.publico.pt/2020/04/23/opiniao/noticia/crise-subjetividade-1912428>
- LaFrance, A. (2021). History will not judge us kindly. *The Atlantic*.
<https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/10/facebook-papers-democracy-election-zuckerberg/620478/>
- Lima, C. (2021). A whistleblower's power: Key takeaways from the Facebook Papers. *The Washington Post*.
<https://www.washingtonpost.com/technology/2021/10/25/what-are-the-facebook-papers/>
- Mackintosh, E. (2021). Facebook knew it was being used to incite violence in Ethiopia. It did little to stop the spread, documents show. *CNN*.
<https://edition.cnn.com/2021/10/25/business/ethiopia-violence-facebook-papers-cmd-intl/index.html>
- O'Sullivan, D., Subramaniam, T., & Duffy, C. (2021). Not stopping «Stop the Steal:» Facebook Papers paint damning picture of company's role in insurrection. *CNN*.
<https://edition.cnn.com/2021/10/22/business/january-6-insurrection-facebook-papers/index.html>
- Scott, M. (2021). Facebook did little to moderate posts in the world's most violent countries. *Politico*. <https://www.politico.com/news/2021/10/25/facebook-moderate-posts-violent-countries-517050>
- Swaine, J. (2017). *Donald Trump's team defends «alternative facts» after widespread protests*. <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/22/donald-trump-kellyanne-conway-inauguration-alternative-facts>

Referências Eletrônicas

Barbaro, M. (2022). *Inside the Adolescent Mental Health Crisis*.

<https://www.nytimes.com/2022/08/30/podcasts/the-daily/teens-mental-health-crisis.html>

Cambridge, A. (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*.

<https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>

Kirby, A. (2006). *The Death of Postmodernism and Beyond*.

https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. University of British Columbia.

https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf

Anexos

Anexo 1 — Legislação e currículo em diálogo horizontal com pensamento histórico.

	LBSE	PASEO	ENEC	DL nº55/2018	DL nº 54/2018	Aprendizagens Essenciais (História A)	Pensamento histórico e seus conceitos
Competências	Art. 9º: a) Desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científica b) Compreensão das manifestações estéticas e culturais c) Aquisição de saber assente no estudo, reflexão crítica, observação e experimentação	<i>Linguagens e textos</i> [significar e comunicar; domínio de códigos; compreendem e expressam factos, pensamentos, etc.] <i>Informação e comunicação</i> [pesquisar; corroboração; comunicam os seus produtos] <i>Raciocínio e resolução de problemas</i> [colocar questões e respondê-las, analisam conclusões, constroem modelos] <i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i> [pensamento baseado em critérios e evidências; avaliam decisões e seu impacto]		Artigo 19º; b: -Pesquisa -Avaliação -Reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos		Este conjunto de competências específicas permite <u>desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos</u>, consubstanciando-se nos domínios da disciplina de História: • Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica; • Compreensão contextualizada das realidades históricas; • Comunicação em História: narrativa histórica. - recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno	<i>Competências historiográficas</i> <i>Hábitos mentais e criatividade</i> <i>Gerar histórias e representações do passado — Comunicar narrativas construídas</i> <i>Agência no domínio da historicidade humana</i> <i>Conducente a habilidades de orientação interna (identidade) e externa (práxis)</i> <i>Metacognição</i> <i>Autonomia e pensamento crítico</i>
		<i>Relacionamento interpessoal</i> [colaboração, cooperação e interajuda; <i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i> [estabelecer relação entre conhecimentos, emoções e comportamentos; traçar planos e concretizar projetos] <i>Bem-estar, saúde e ambiente</i> [consciência e responsabilidade ambiental e social] <i>Sensibilidade estética e artística</i> [reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais]				adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão,	
Valores e/ou princípios	Art. 1º: 2 – Ação formativa orientada para desenvolvimento	<i>Princípios:</i> - Aprendizagem - Inclusão - Estabilidade	<i>Domínios:</i> Direitos Humanos (civis e políticos, económicos,	Artigo 19º: d) O exercício da cidadania ativa, de	<i>Princípios orientadores da educação inclusiva:</i>		<i>Implica:</i> - Liberdade de pensamento e expressão

	da personalidade, progresso social e democratização da sociedade Art. 9º: d) Formar jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional Art. 50: 1 – Promoção de harmonia entre desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos	- Adaptabilidade e ousadia - Coerência e flexibilidade - Sustentabilidade - Base humanista - Saber Valores: - Liberdade - Responsabilidade e integridade - Cidadania e participação - Excelência e exigência - Curiosidade, reflexão e inovação	sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Segurança, Defesa e Paz	participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;	a) Educabilidade universal b) Equidade c) Inclusão g) Envolvimento parental h) Interferência mínima		- Decisões autónomas - Respeito pela diversidade de opiniões - Transparência, veracidade e cientificidade dos argumentos
Implicações operacionais	Art. 9º: g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo; desenvolver atitudes de reflexão metódica, abertura de espírito e adaptação à mudança	<i>Implicações práticas (pedagógicas)</i> - Associar saberes a situações e problemas do quotidiano - diversificação das técnicas, instrumentos e formas de trabalho - atividades cooperativas de aprendizagem - utilização crítica	<i>Whole-school approach:</i> - Prática sustentada no tempo - Envolve alunos em metodologias ativas - Envolve toda a comunidade escolar - Alinha-se com especificidades do alunos e	Artigo 19º: e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. Artigo 21º:	Procura-se garantir que o [PASEO] seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Consagra-se uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar	Opção por uma pedagogia que envolve os alunos na construção do conhecimento, permitindo o aprofundamento de determinados temas, a mobilização de componentes locais para a aconstrução do currículo e as explorações	- Substitui educação bancária por educação problematizante - Desenvolvimento de trabalho historiográfico - Trabalho debruçado sobre fontes de tipologias e suportes diversificados.
		de fontes de informação diversas - promover atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões - gerar espaços de intervenção livre e responsável - valorizar (avaliação) o trabalho de livre iniciativa	prioridades da comunidade educativa - Apoiada na monitorização e avaliação	2 — Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos. Artigo 24.º Avaliação interna das aprendizagens 1 — A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e	de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. <i>Princípios orientadores da educação inclusiva:</i> d) Personalização — planeamento educativo centrado no aluno e) Flexibilidade — gestão flexível do currículo, respondendo a singularidades de cada um f) Autodeterminação — interesses, preferências, identidade cultural e linguística <i>Medidas universais, seletivas e adicionais:</i> «Acomodações curriculares» - Gestão curricular para permitir	interdisciplinares. promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.	- Parte de processo de problematização que pode ir ao encontro do quotidiano dos alunos - Depende de uma atmosfera pedagógica empática - Permite trabalho colaborativo - Depende de monitorização e <i>feedback</i> contínuos - Pedagogia invisível permite aplicação de modelos holísticos de avaliação e regulação (dimensão cognitiva, socioafetiva, linguística, motivacional) - Postura científica permite trabalho transdisciplinar

Anexo 2.A — Instrumento de análise: componentes e descritores

Conhecimento substantivo de 1ª ordem
Mobilização adequada dos conhecimentos de primeira ordem relativos ao tema histórico explorado.

Habilidades de «Literacia Histórica»	
<i>Code Breaker</i> — assente na capacidade de decifrar códigos simbólicos no âmbito das mais variadas tipologias de documentos/fontes. Assumindo este papel, o estudante deverá ser capaz de interpretar textos, tabelas (ex: censos demográficos), cartoons, posters de propaganda, artefactos, música, fotografia, arte, transmissões de rádio, debates e cartogramas.	1
<i>Meaning Maker</i> — implica construir significado apoiado no código previamente decifrado. No caso de um texto tradicional, o estudante deve conseguir sumariar um excerto ou demonstrar a sua compreensão. Com documentos não tradicionais (nomeadamente uma fonte material ou iconográfica) o estudante deve conseguir descrever o assunto tratado e extrair o seu sentido	2
<i>Text user</i> — tal como o historiador investe uma grande parte da sua investigação na seleção de fontes, o aluno discerne quais provas históricas incorporar no seu discurso, no sentido de persuadir outros leitores de que o seu entendimento tem validade científica.	3
<i>Text critic</i> — os estudantes devem conseguir filtrar a informação, determinando a sua relevância, precisão e utilidade. O estudante deve conseguir refletir criticamente sobre os documentos a que é exposto, questionar os seus autores e reconhecer que a história tem uma natureza interpretativa, estando sempre aberta à revisão.	4

Relevância Histórica — The Big Six			
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa	Compreensão poderosa com execução débil*
1. Eventos, pessoas ou desenvolvimentos têm relevância histórica se resultaram em mudança . Isto é, tiveram consequências profundas, para muitas pessoas, durante um longo período de tempo.	O aluno exibe uma confiança infundada no livro didático ou noutra autoridade como base para a relevância, ou confia na simples preferência pessoal como base para a relevância histórica.	O aluno explica a relevância histórica de eventos, pessoas ou desenvolvimentos, demonstrando como resultaram em mudanças .	
2. Eventos, pessoas ou desenvolvimentos	O aluno limita os seus critérios de	O aluno explica o significado histórico de	

têm relevância histórica se forem reveladores . Isto é, lançam luzes sobre questões duradouras ou emergentes na história ou vida contemporânea.	relevância histórica ao grau de impacto de um evento, pessoa ou desenvolvimento.	eventos, pessoas ou desenvolvimentos, mostrando o que eles revelam sobre questões da história ou da vida contemporânea.	
3. A relevância histórica é construída . Ou seja, eventos, pessoas e desenvolvimentos apenas vão ao encontro dos critérios para a relevância histórica quando se demonstra que ocupam um lugar significativo numa narrativa .	O aluno é incapaz de identificar como a relevância histórica é construída em manuais didáticos ou outros relatos históricos.	O aluno identifica como a relevância histórica é construída, nos livros didáticos e outros relatos históricos, a partir de uma narrativa.	
4. A relevância histórica varia ao longo do tempo e de grupo para grupo.	O aluno assume que a relevância é fixa e inalterável (isto é, inerente a um evento, pessoa ou desenvolvimento)	O aluno mostra [demonstra compreensão] de como a relevância histórica varia ao longo do tempo e de grupo para grupo. Critério de intervenção 4:* Ordenação dos países/grupos parte de Portugal e desenrola-se numa lógica de centro para periferia no que respeita à produção de uma influência direta e aos vínculos históricos [grupo documental não oferece meios para exploração rigorosa, pelo que se aceita subjetividade]	O aluno compreende que a relevância histórica varia de grupo para grupo, mas não atribui valores verosímeis de relevância ou não inclui no seu argumento todos os agentes, grupos ou país relevantes.
* parâmetro adicionado pelo autor do relatório — Rasurados e adições em parêntesis retos aplicados pelo ator do relatório			

<i>Evidência — The Big Six</i>		
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa
1. A História é uma interpretação baseada em inferências realizadas a partir de fontes primárias. Fontes primárias podem ser relatos, mas também poderão ser vestígios, relíquias ou registros.	O aluno demonstra uma confiança infundada na confiabilidade de todas as fontes.	Aluno realiza inferências perspicazes a partir de fontes primárias.
2. Fazer boas perguntas sobre uma fonte pode transformá-la numa evidência.	O aluno demonstra confusão sobre como colocar questões sobre uma fonte.	Aluno coloca boas questões que transformam fontes primárias em evidências para uma investigação, argumento ou relato.
3. A análise da fonte precede regularmente a sua leitura, com questões sobre quem a criou e quando foi criada. Isso envolve inferir a partir da fonte os propósitos , valores e visão do mundo do seu criador, sejam conscientes ou inconscientes.	O aluno não considera as questões sobre a criação da fonte.	Para começar a analisar um documento ou imagem, o aluno procura compreender a produção da fonte, isto é, coloca questões sobre quando e porque foi criada a fonte, assim como por quem .
4. Uma fonte deve ser analisada de acordo com o contexto do seu panorama histórico : as condições e visões de mundo prevalentes no tempo em questão.	O aluno realiza julgamentos sobre a linguagem e mensagem das fontes sem considerarem o período histórico em que foram escritas.	Aluno contextualiza as fontes — mantém em mente as condições e visões de mundo prevalentes ao período histórico da criação da fonte.
5. As inferências feitas a partir de uma fonte não podem permanecer isoladas. Devem sempre ser corroboradas — verificadas em comparação com outras fontes (primárias ou secundárias).	O aluno realiza afirmações injustificadas com base numa única fonte.	Aluno corroborar inferências realizadas a partir de uma fonte com informação ou outras fontes (primárias ou secundárias), expressando um grau de certeza sobre essas inferências.

Continuidade e Mudança — The Big Six			
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa	Compreensão poderosa com execução débil*
1. Continuidade e mudança estão entrelaçadas : podem coexistir juntas. Cronologias — o sequenciamento dos eventos — podem ser um bom ponto de partida.	O aluno não entende que a continuidade e a mudança podem ocorrer em simultâneo.	O aluno utiliza as convenções e o vocabulário da cronologia para demonstrar como continuidade e mudança estão entrelaçados .	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 1, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
2. A mudança é um processo com vários ritmos e padrões. Os pontos de inflexão são os momentos em que os processos de mudança alteram a sua direção ou ritmo.	O aluno vê a mudança no passado como uma série de eventos.	O aluno descreve os ritmos variáveis, a direção da mudança e identifica pontos de inflexão .	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 2, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
3. Progresso e decadência são valorações gerais de mudança ao longo do tempo. Dependendo do impacto da mudança, progresso para um povo poderá ser decadência para outro.	O aluno vê mudança como progresso ou decadência para todos.	O aluno descreve progresso e decadência, notando que o progresso para um povo poderá ser a decadência de outro.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 3, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
4. A periodização ajuda-nos a organizar o pensamento sobre	O aluno pensa concebe os períodos históricos como fixos.	O aluno utiliza critérios para definir um período da história ,	O aluno demonstra aproximação à

continuidade e mudança. É um processo de interpretação, a partir do qual decidimos quais eventos ou desenvolvimentos constituem um período da história.		explicando porque serão plausíveis definições alternativas.	Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 4, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
*parâmetro adicionado pelo autor do relatório			

Causa e Efeito — The Big Six			
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa	Compreensão poderosa com execução débil*
1. A mudança é conduzida por causas múltiplas e resulta em efeitos múltiplos . Isto cria uma rede complexa de causas e consequências a curto e a longo prazo que estão interligadas.	O aluno atribui eventos a uma única causa, frequentemente uma a curto prazo. Alternativamente, o aluno enumera causas e efeitos providenciados por outros, sem compreender as suas relações causais.	O aluno identifica as múltiplas causas e efeitos a curto e longo prazo associadas a um evento histórico, reconhecendo a sua inter-relação complexa.	
2. As causas que conduzem a um evento histórico particular variam no seu grau de influência , sendo que algumas são mais importantes que outras.	O aluno não diferencia a influência produzida pelas várias causas.	O aluno analisa as causas de um evento histórico particular, classificando-os [ordenando] segundo a sua influência.	
3. Os eventos resultam da interação de dois tipos de fatores: (1) agentes históricos , que são as pessoas (indivíduos ou grupos) cujas ações causam eventos históricos; (2) as condições sociais, políticas, económicas e	O aluno personifica todas as causas históricas em “grandes líderes” ou em abstrações com atributos humanos, cujas intenções causam os eventos.	O aluno identifica a interação entre as ações dos agentes históricos e as condições daquele tempo.	

culturais nas quais os agentes operam.			
4. Os agentes históricos não conseguem sempre prever o efeito das condições, ações opostas ou reações imprevistas. Estas variáveis produzem efeitos que não são intencionais .	O aluno pensa nos eventos do passado como os resultados expectáveis de planos e ações.	O diferencia entre efeitos com e sem intenção. Critério de intervenção 4*: Classificar como deliberado apenas e todos os docs: C1, E1, E2, E3 Classificar como inesperado/não deliberado, pelo menos: B1, B2, C2, D2	O aluno compreende que existe efeitos com e sem intenção , mas não vai ao encontro dos critérios de intervenção 4
5. Os eventos da história não eram inevitáveis , tal como o que respeita àqueles do futuro. Altere-se uma única ação ou condição e um evento poderia ter resultado de forma diferente.	O aluno pensa dos eventos do passado como inevitáveis, não considerando a escolha humana, intenção e tomada de decisão.	O aluno demonstra que um evento da história não era inevitável .	
*parâmetro adicionado pelo autor do relatório			

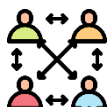
Perspetivas Históricas — The Big Six		
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa
1. Estende-se um oceano de diferença entre as visões do mundo (crenças, valores e motivações) atuais e aquelas de períodos anteriores da história.	O aluno assume que as crenças, valores e motivações das pessoas do passado eram as mesmas que as das pessoas de hoje.	O aluno identifica exemplos da vasta diferença entre as visões do mundo prevalentes hoje e prevalentes no passado.
2. É importante evitar o « presentismo » — a imposição de ideias ou agentes ao passado. Não obstante, a aproximação cautelosa à experiência humana universal pode ajudar-nos a relacionarmo-nos com as experiências dos agentes históricos.	O aluno assume que as pessoas no passado tinham os mesmos ideais, valores e visões do mundo que temos hoje, o que dificulta a compreensão das suas verdadeiras motivações.	O aluno exerce cautela quando se serve da experiência humana universal (por exemplo: amor, morte e fome) para compreender os agentes históricos.

3. As perspectivas dos agentes históricos são melhor entendidas quando considerado o seu contexto histórico .	O aluno encara as pessoas do passado como de intelecto entorpecido ou estranhas porque ignora o seu contexto histórico.	O aluno explica ou ilustra as perspectivas das pessoas no seu contexto histórico .
4. Assumir a perspetiva dos agentes históricos significa inferir como se sentiram e pensaram as pessoas no passado. Não significa uma identificação com esses agentes. As inferências válidas são aquelas baseadas em evidências.	O aluno iguala a interpretação de perspetivas com voos de imaginação, desconsiderando as evidências.	O aluno realiza inferências factuais baseadas em evidências sobre as crenças, valores e motivações de um agente histórico, ao mesmo tempo que reconhece as limitações para a nossa compreensão.
5. Os agentes históricos têm perspetivas diversas sobre os eventos em que se envolvem. Explorar estas perspetivas é a chave para compreender os eventos históricos.	O aluno desconsidera o reconhecimento de diferenças entre as perspetivas dos vários povos do passado.	O aluno distingue uma variedade de perspetivas associadas aos agentes históricos que participam num determinado evento.

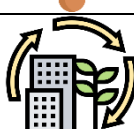
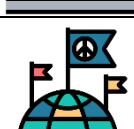
<i>A Dimensão Ética — The Big Six</i>			
Ideia orientadora	Compreensão limitada	Compreensão poderosa	Compreensão poderosa com execução débil*
1. Os autores realizam julgamentos éticos implícitos ou explícitos quando produzem narrativas históricas.	O aluno lê relatos em busca de informação e tem dificuldade em “ler entre as linhas”, procurando a posição do autor ou criador numa variedade de suportes.	O aluno reconhece as posições éticas implícitas e explícitas em narrativas históricas e numa variedade de suportes.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 1, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
2. Juízos éticos fundamentados das ações do passado são feitos considerando o contexto histórico dos agentes em questão.	O aluno realiza juízos infundados sobre as ações de pessoas do passado.	O aluno usa o seu conhecimento do contexto histórico para realizar juízos éticos fundamentados sobre as ações conversas de pessoas do passado.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 2, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos

			conhecimentos substantivos de primeira ordem.
3. Quando fazemos juízos éticos é importante ser cauteloso quanto à imposição de padrões contemporâneos de certo e errado sobre o passado.	O aluno realiza juízos éticos sobre ações de pessoas do passado com base em crenças e costumes do presente.	O aluno é cauteloso na imposição de padrões contemporâneos de certo e errado quando realiza um juízo ético sobre o passado.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 3, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
4. Uma avaliação justa das implicações éticas da história pode informar-nos quanto às responsabilidades de lembrar e responder a contributos, sacrifícios e injustiças do passado.	Quando considera os sacrifícios e injustiças históricas, a reação do aluno adere a um destes dois extremos: não vê a relevância para o presente ou identifica-se totalmente com um lado no seu sacrifício e injustiça.	O aluno realiza avaliações justas das implicações éticas das ações históricas, usando-as para determinar as nossas responsabilidades de lembrar e responder a contributos, sacrifícios e injustiças do passado.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 4, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
5. A nossa compreensão da história pode ajudar-nos a realizar juízos informados quanto a questões contemporâneas, mas apenas quando reconhecemos as limitações de qualquer “lição” direta do passado.	O aluno não considera ligações a questões presentes ou desenha lições simplistas a partir do passado.	O aluno usa relatos históricos para realizar juízos informados sobre questões contemporâneas, ao passo que reconhece as limitações das “lições” do passado.	O aluno demonstra aproximação à Compreensão poderosa da Ideia Orientadora 5, mas o seu argumento colapsa em função de fragilidades no domínio dos conhecimentos substantivos de primeira ordem.
*parâmetro adicionado pelo autor do relatório			

Competências — Aprendizagens Essenciais	
Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos	A
Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado	B
Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos	C
Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História	D
Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram	E
Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço	F
Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial	G
Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local	H
Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente	I
Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual	J
Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados	K
Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas	L
Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais	M
Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista	N
Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços	O
Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual	P
Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis	Q
Respeitar a biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas	R

Áreas de competências — PASEO		
Linguagens e textos	Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita [...]. Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.	
Informação e comunicação	Transformar a informação em conhecimento [...] Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos [...] concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia (...)	
Raciocínio e resolução de problemas	Os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. [...] Os alunos generalizam as conclusões de uma pesquisa [...]. Usam modelos para explicar um determinado sistema, para estudar os efeitos das variáveis e para fazer previsões acerca do comportamento do sistema em estudo.	
Pensamento crítico e pensamento criativo	Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.	
Relacionamento interpessoal	Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda.	
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.	
Bem-estar, saúde e ambiente	Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.	
Sensibilidade estética e artística	Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos.	
Saber científico e tecnológico	Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas. [...] Os alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos.	

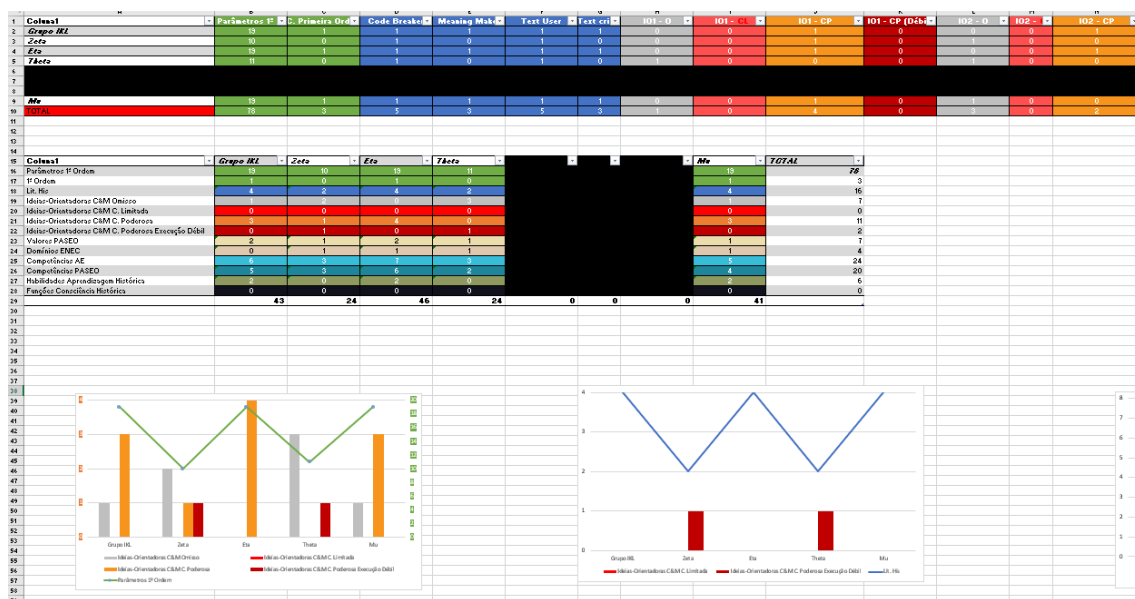
Valores — PASEO		
Liberdade	Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.	
Responsabilidade e integridade	Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.	
Cidadania e participação	Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.	
Excelência e exigência	Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.	
Curiosidade, reflexão e inovação	Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.	

Domínios — ENEC	
Direitos humanos	
Igualdade de género	
Interculturalidade	
Desenvolvimento sustentável	
Segurança, Defesa e Paz	

Aprendizagem Histórica		
Construir experiência histórica		1
Interpretar a experiência histórica		2
Aplicar experiência histórica na orientação da vida no quadro do tempo da vida humana	Implica orientação interna (identidade)	3
Enquadrar a ação própria no quadro das mudanças temporais	Implica orientação externa (práxis)	4

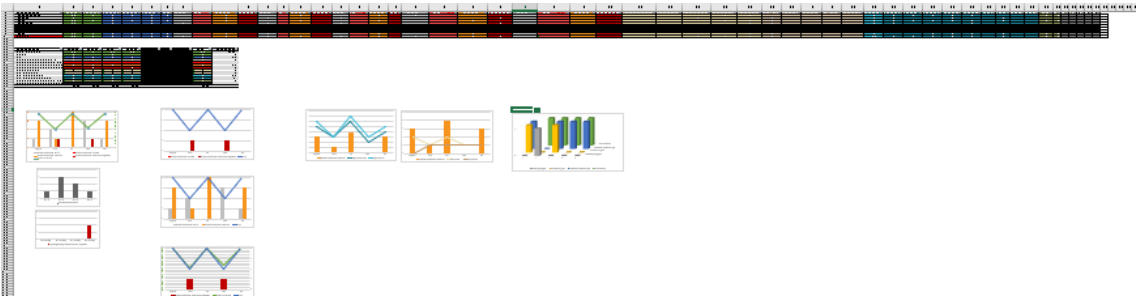
Consciência Histórica (Pessoal/Social)	
Interpretar o passado	1
Compreender o presente	2
Antever o futuro	3

Anexo 2.B— Instrumento de análise: exemplo de contagem para a intervenção «Descolonização: passado e presente» (captura parcial do instrumento de contagem)



Legenda: Na tabela de cima, os alunos são dispostos na vertical. Na horizontal, todas as componentes expressão-se como sim (1) ou não (2). Na segunda tabela, transportam-se e somam-se as contagens para obter valores gerais. Em baixo, constatam-se exemplos do género de infografia gerada a partir destas contagens.

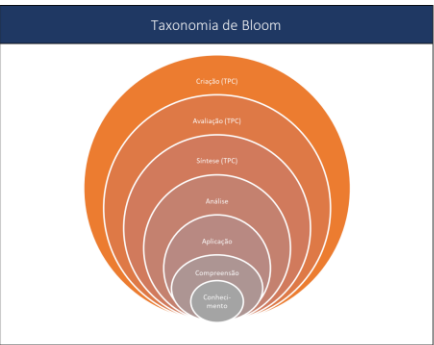
Anexo 2.C— Instrumento de análise: extensão total do instrumento de contagem



Anexo 3 — Plano de aula relativo à regência de «Uma Mensagem Imperial»

Plano de aula
Prenúncios de uma nova geografia política
Módulo 1, Unidade 3.2 [100m]

Trabalho com fontes	
	Fonte primária escrita
	Fonte primária oral
	Fonte primária iconográfica
	Fonte primária fílmica ou videográfica
	Fonte primária material
	Fonte musical (histórica)
	Cartograma
	Texto historiográfico



Reflexões prévias do planificador/estagiário	
Oportunidades	Dificuldades
O subtema em causa permite explorar de forma diversificada e alargada os vários fatores que contribuem para a queda do Império Romano do Ocidente. Procura-se sensibilizar os estudantes para a necessidade de evitar abordagens simplistas aos temas históricos.	Em virtude de dificuldades para reunir fontes primárias necessárias ou em virtude da complexidade das encontradas, gerou-se uma dependência excessiva em textos historiográficos .
Subtema (particularmente a oposição entre romanos e povos germânicos) oferece oportunidade para trabalhar empatia e as múltiplas perspetivas em volta de um tema histórico.	Uma abordagem à queda do império Romano do Ocidente como um fenómeno de raízes diversas e apoiada na historiografia moderna multiplica rapidamente os rumos possíveis para a aula . O produto final é, portanto, um equilíbrio subjetivo entre essa multiplicidade e o que é pretendido de uma aula de 100m.
Na ausência de fontes fílmicas primárias para esta cronologia, apresenta-se a oportunidade de trabalhar com fontes fílmicas ficcionais/dramatizadas , no sentido de procurar uma maior imersão dos estudantes.	
O subtema lida com balizas temporais relativamente bem definidas e estruturantes. Como tal, confere uma oportunidade para trabalhar o tempo com os estudantes.	

Tema: O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança		
Subtema: Prenúncios de uma nova geografia política		
Sumário: Prenúncios de uma nova geografia política: a queda do Império Romano do Ocidente e o fim da Época Clássica.		Tempo letivo: 100m
Aprendizagens Essenciais [construídas pelo planificador]: - Explicar as transformações políticas vividas no Império Romano entre os séculos III e V. - Identificar as razões que conduziram à queda do Império Romano do Ocidente. - Inferir efeitos da queda da civilização romana na cultura material ocidental. - Retratar o ocidente posterior a 476 como um espaço de continuidade (Igreja) e mudança (unidades políticas).		Conceitos: civilização, época clássica, epidemia, época medieval, guerra de cerco
Situação-problema: <i>Este homem faz luto pelo seu rebanho roubado, casas incendiadas, vinho bebido. Mas o homem sábio, o servo de Cristo, perde nenhuma destas coisas que despreza, ele já colocou o seu tesouro no céu.</i> (Poema sobre a Providência de Deus, 416)		
Questões-orientadoras: - Que razões conduziram à queda do Império Romano do Ocidente? - Que efeitos teve o fim do poder romano sobre o mundo ocidental?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1. No século III, o império romano conhece uma crise político-militar, conhecida como período de anarquia militar. Mais tarde, em 293, o imperador Diocleciano institui a Tetrarquia, no sentido de promover uma defesa mais eficaz do império. Segundo este sistema, o Império divide-se em quatro, com dois augustos, que por sua vez nomeiam dois césares. Em fins do século IV, com a morte do imperador Teodósio, o império divide-se de forma definitiva: a capital a ocidente é Roma e a Oriente é Constantinopla. A guerra foi um elemento fundamental na queda do Império Romano do Ocidente, propiciada pelas migrações e invasões de hunos e povos germânicos, que os romanos chamavam de bárbaros. Estas querelas são potenciadas ainda por questões sociais, nomeadamente no que diz respeito à cidadania e integração.	1. Identifica as razões que conduziram à queda do Império Romano.	Motivação: Observação de um excerto de <i>A queda do império romano</i> (1964), onde Timonides interpela o senado com o intuito de terminar a guerra com os povos germânicos. 1.1. Exposição do professor, apoiada num esquema (Esquema 1) e dois cartogramas (Cartograma 1 e 2), no sentido de esclarecer as transformações políticas vividas no império entre os sécs. III e V. 1.2 Observação e análise de um documento iconográfico (escultura, Documento 1), procurando levar os estudantes a perceber como os romanos retratavam as relações entre romanos e povos germânicos. 1.3 Observação e análise de um cartograma, procurando que os alunos compreendam as migrações e invasões encetadas pelas tribos germânicas, assim como os principais golpes que infligem no Império Romano do Ocidente.
Fatores económicos, como uma elevada carga tributária, aliados à propagação de doenças e flutuações climáticas colocam pressão adicional sobre todo o império, já fragilizado pelas suas divisões políticas e pelas várias frentes em que combate. 2. Com a queda do Império Romano do Ocidente assistimos à substituição da unidade imperial por vários reinos, como Suevos, Francos, Visigodos ou Ostrogodos. É o fim de uma civilização e a transição da Época Clássica para a Época Medieval. Apesar da instabilidade vivida em seu redor, a Igreja manter-se-á o epicentro da cristandade, conferindo a Roma uma relevância renovada. O desaparecimento do império trás consigo efeitos muito concretos no quotidiano do império: regiões como o Norte de África, a Britânia e partes da Itália vêm a sua complexidade económica empobrecer. Outras evidências inferidas a partir de vestígios arqueológicos ou arquitetónicos apontam para uma regressão na cultura material e nas condições de subsistência.	2. Explica que efeitos teve o fim do poder romano sobre o mundo ocidental.	1.4 Leitura e análise de um texto historiográfico (Documento 2), com o intuito de levar os alunos a compreender as razões (de cariz social) que conduzem Alarico a saquear Roma no ano de 410. 1.5 Leitura e análise de um documento escrito (Documento 3), para que os alunos compreendam o peso que a carga tributária representava para os cidadãos do império. 1.6 Leitura e análise de um texto historiográfico (Documento 3), com o intuito de levar os alunos a compreender como as epidemias e o clima constituíram elementos de tensão adicional no império. 2.1. Observação e análise de um cartograma, procurando que os alunos compreendam quais unidades políticas substituem o Império Romano do Ocidente. 2.2 Leitura e análise de um texto historiográfico (Documento 4), com o intuito de levar os alunos a refletir sobre o legado do Império Romano do Ocidente e o papel da Igreja na transição para a Época Medieval. 2.3 Observação e análise de um gráfico, procurando que os alunos compreendam a queda abrupta da complexidade económica em três regiões, após a queda do Império Romano do Ocidente. 2.4 Observação e análise de dois documentos iconográficos (documento 5), com o intuito de levar os alunos a compreender as evidências que apontam o declínio da prosperidade material no ocidente, no período posterior ao séc. V.

		Trabalho de casa: Pensar historicamente [Perspetivas históricas: escrever ficção histórica.] Estamos no ano de 439. És um burocrata ao serviço da administração do império, na província da Gália. Um mensageiro fez 1600km a cavalo durante 21 dias para te entregar a seguinte mensagem do Imperador Constâncio II: <i>Pela glória e unidade do Império,</i> <i>Eu, Imperador Constâncio II, ordeno que se dirija às várias províncias do Império do Ocidente, de forma a relatar os males que afligem os nossos territórios e populações. Ordeno que os chefes militares da Gália destaquem uma guarda pessoal de 30 homens capazes, para que viaje em segurança e estabeleça contacto com romanos e bárbaros, de forma a ouvir as suas queixas.</i> <i>Atribuo-lhe esta tarefa, cuja importância para a vitalidade do Império dispensa explicações. Tem 120 dias para elaborar um relatório pormenorizado.</i> Partindo dos factos históricos que aprendeste em aula, redige um breve texto ficcional que dê conta da tua viagem pelo império ocidental, descrevendo as diferentes perspetivas das populações e acontecimentos que observaste ou de que fizeste parte. Sugere duas recomendações ao imperador no sentido de resolver problemas que encontraste nessa viagem. Podes enviar o trabalho digitalmente para rodolfo.guinha@gmail.com ou entregá-lo em papel! Bom trabalho!
Competências específicas da História: • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço Áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: • Linguagens e textos • Pensamento crítico e pensamento criativo • Informação e comunicação		

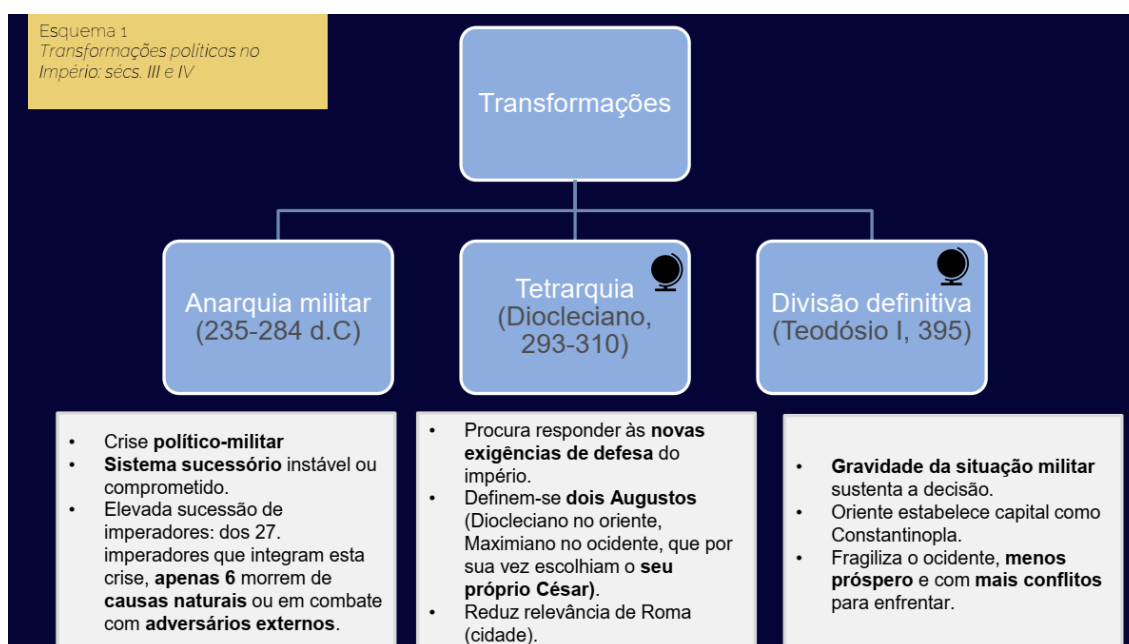
Áreas do perfil identitário dos centros educativos das irmãs doroteias: A. Protagonista da própria vida [5. Competente] • Tem uma visão alargada e prospetiva sobre a realidade. • Analisa criticamente a realidade e os seus problemas. B. Agente de transformação da realidade [1. Compassivo] • Identifica e reflete sobre o sofrimento alheio (discriminações, exclusões, injustiças), colocando-se na perspetiva do outro • Experimenta e verbaliza sentimentos de compaixão.
Elementos de avaliação: • Capacidade de interpretação e análise de documentos escritos e iconográficos. • Participação oral construtiva. • Realização do trabalho de casa.

Anexo 4 — Fontes documentais pertinentes para a execução de «Uma Mensagem Imperial»

Excerto fílmico de motivação:

<https://drive.google.com/file/d/1Npv7mfJvzVyxnQKgVHzcbXprlFDJmhH>

F/view?usp=sharing

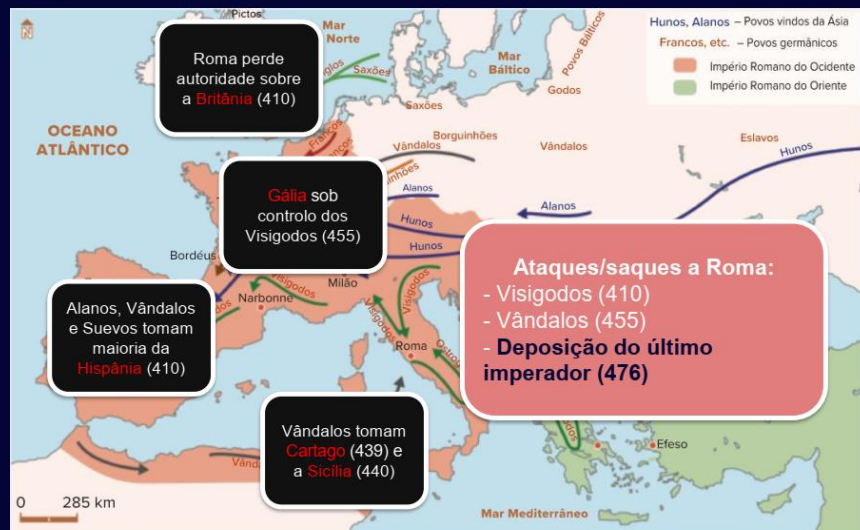


Documento 1 (escultura)
Coluna de Marco Aurélio (ca. 193)

1. Que dedução podemos extrair desta secção da *Coluna de Marco Aurélio*, quanto às relações entre romanos e povos germânicos?



1. Identifica quatro povos germânicos (manual).
2. Em que direção migram as populações indicadas no cartograma?
3. Identifica três das principais províncias perdidas pelos Romanos até 476.



Na mente dos romanos, a aceitação implicava um conjunto de cedências culturais por parte dos imigrantes. Deviam esconder a sua língua nativa, as suas vestes e o seu orgulho étnico [...]. Como muitos imigrantes [no império], os visigodos estimavam a sua língua, tinham orgulho na sua cultura [...]. Não queriam abdicar da sua herança para fazer parte de Roma. As ações de Alarico forçaram uma discussão difícil e já há muito necessária em volta de temas como aceitação, pertença e os direitos de comunidades imigrantes. [...]

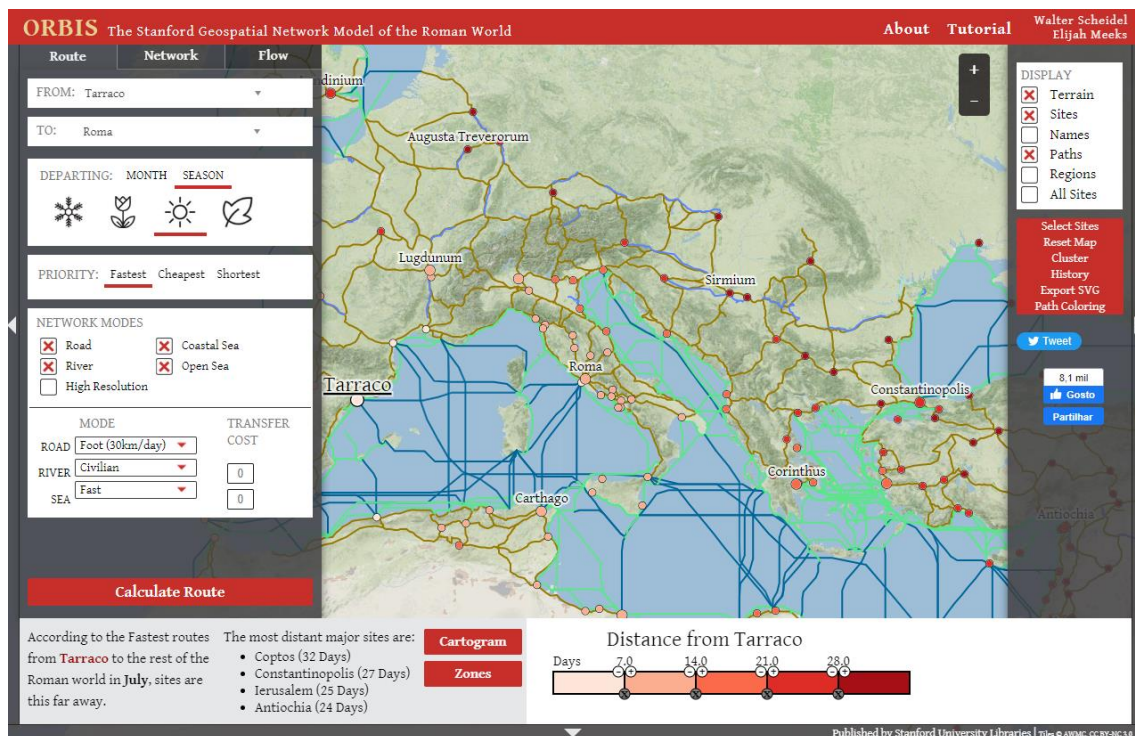
[Alarico pediu] uma forma legal de viver em terras romanas de forma protegida, em moldes que seriam próximos à cidadania romana. O visigodo ter uma "casa" dentro das fronteiras romanas significaria o direito a viver pacificamente sem assédio, como qualquer outro cidadão. Honório recusou [esta exigência]. As negociações colapsaram. [...] Durante o séc. V, segundo a lei romana, seria mais fácil atribuir a cidadania aos escravos que aos imigrantes.



As epidemias podiam estrangular cidades ou regiões, mas os seus agentes infecciosos não eram, tipicamente, germes que se espalham facilmente por distâncias longas. Distúrbios como guerras e fomes despoletam com regularidade eventos de mortalidade numa escala local. A guerra de cerco e o movimento dos exércitos representaram sempre perigos biológicos. Cercos causam aglomerações miseráveis e ameaçam o acesso a comida e a fontes de água limpa. Os exércitos em marcha colocam os soldados em contacto com germes diferentes. [...] Guerra e crises de mortalidade andam de mão em mão. [Para além disto,] o clima do quarto século foi favorável, mas volátil. [...] Grandes secas e fomes surgem com maior frequência nos registos escritos do império tardio.



A imposição de impostos ruinosos sonegou os recursos de ricos e pobres. Uma vasta prática de opressão [ajudava à criação de um conjunto de pretextos], cada um mais poderoso que o anterior. Por fim, o peso do tributo e o repetido aumento do imposto causaram tal alarme que alguns membros das classes superiores mudaram o seu lugar de residência. Outros, espremidos pelas duras exigências dos oficiais chegaram a um ponto em que não mais podiam pagar, tornando-se prisioneiros; alguns cansaram-se da luz do dia e encontraram alívio [tirando suas próprias vidas]. A corrupção e crueldade destes procedimentos eram objeto de queixas e relatórios comuns e persistentes, mas os ouvidos de Valentiniano talvez estivessem entupidos com cera, dado que prestara tão pouca atenção ao assunto.



Anexo 5 – Writing prompt de «Uma Mensagem Imperial»

Uma mensagem imperial

Estamos no ano de 439. És um burocrata ao serviço da administração do império, na província da Gália. Um mensageiro fez 1600km a cavalo durante 21 dias para te entregar a seguinte mensagem do Imperador Constâncio II:

Pela glória e unidade do Império,

Eu, Imperador Valentiniano III, ordeno que se dirija às várias províncias do Império do Ocidente, de forma a relatar os males que afligem os nossos territórios e populações. Ordeno que os chefes militares da Gália destaquem uma guarda pessoal de 30 homens capazes, para que viaje em segurança e estabeleça contacto com romanos e bárbaros, de forma a ouvir as suas queixas.

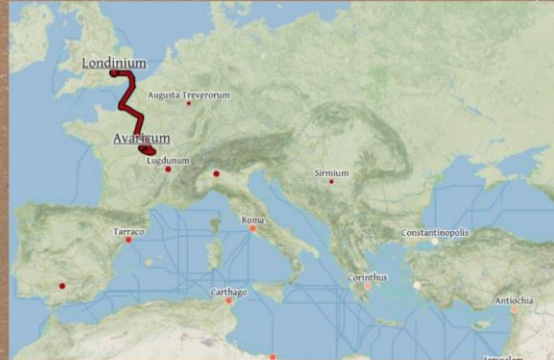
Atribuo-lhe esta tarefa, cuja importância para a vitalidade do Império dispensa explicações. Tem 120 dias para elaborar um relatório pormenorizado.

Partindo dos factos históricos que aprendeste em aula, redige um **breve texto ficcional** que dê conta da tua viagem pelo império ocidental, descrevendo as diferentes perspetivas das populações e acontecimentos que observaste ou de que fizeste parte. No teu relatório deves ainda oferecer duas recomendações ao imperador no sentido de resolver alguns dos problemas que testemunhaste nesta viagem!

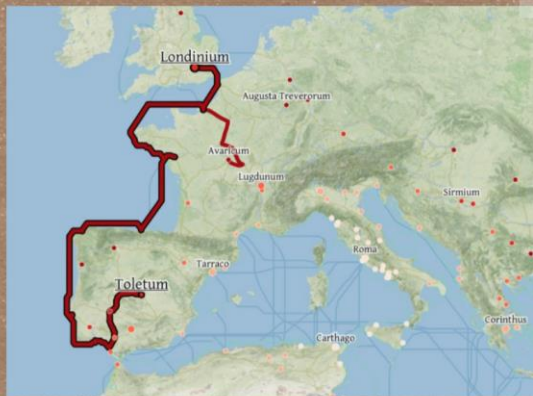
Podes enviar o trabalho digitalmente para rodolfogcunha@gmail.com ou entregá-lo em papel! Bom trabalho!

Anexo 6 — O trabalho de Alpha («Uma Mensagem Imperial»)

Ó Imperador, mal recebi a sua mensagem, parti no verão, com destino à Britânia em Lodinium, uma região pobre atacada pelos bárbaros. Lá, conversámos com mães e crianças. Muitos jovens morriam de fome e pediam comida. As mães reclamavam da fome e do aumento do preço dos alimentos. As mães lamentavam a morte dos seus filhos que pereciam de doenças.



Pela manhã chegamos em Toletum, na Hispânia, que foi atacada pelos Alanos, Vândalos e Suevos. Após muitas tentativas conseguimos falar com alguns bárbaros. Eles reclamavam da morte de muitos habitantes que morriam à fome e pelas epidemias.



Depois de descansarmos durante três dias, fomos para Cartago que foi invadida pelos Vândalos. Encontrámos mercadores à beira da estrada que se queixaram do aumento dos impostos e, por isso, tiveram que aumentar os preços dos produtos. Além disso, muitos foram presos por não pagar impostos.



Seguidamente, fomos a Itália, em Tarentum, falamos com antigos trabalhadores de olaria e relatavam que precisaram de mudar de trabalho devido aos elevados impostos e começaram a trabalhar nos campos. Queixavam das secas que atrapalhavam as colheitas. Como produziam muito pouco morriam à fome.



Após descansarmos durante cinco dias, já que estávamos no fim da viagem. Fomos diretamente a Roma e vimos um grupo de agricultores que lamentavam as perdas das suas colheitas devido às secas. Por isso, muitos agricultores não tinham dinheiro para comprar comida e morriam à fome.



Ó Imperador,
recomendo que
diminua os impostos
e estabeleça paz nas
áreas em guerra.



Anexo 7 — Descritores de desempenho de Alpha («Uma Mensagem Imperial»)

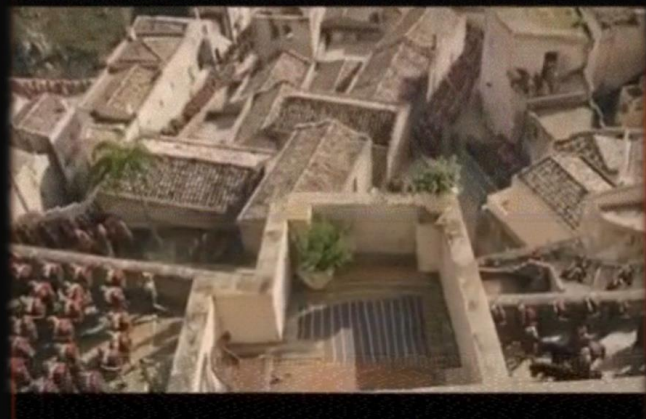
<i>Uma mensagem imperial</i> — Descritores qualitativos (Alpha)	
Primeira ordem	Boa mobilização do cartograma 3 (Britânia já está conquistada por Bárbaros; Mobiliza ataques de alanos, Vândalos e Suevos na Hispânia, Vândalos em Cartago)
Literacia Histórica	1 – Aluna demonstrou capacidade de decifrar os códigos com que foi confrontada 2 – Transladação da informação das fontes para o texto comprova capacidade de sumariar e extrair sentido. 3 - Estória produzida demonstra seleção de fontes particulares para a construção do relatório e recomendações. 4 – [Não aplicável] Exercício, nos moldes propostos, não encoraja a reflexão crítica sobre a natureza dos documentos.
Ideias Orientadoras	IO1: [Omisso] Aluna não expressa entendimentos sobre visões de mundo históricas ou presentes. IO2: Demonstra aproximação sóbria a experiência humana universal quando descreve o impacto adverso da fome, guerra, epidemias e tributos. IO3: Apresenta relatos dos fenómenos de degradação com causas exploradas nas fontes: pressão dos impostos sobre produção, prisões por incumprimento, debilidade alimentar e sanitária provocada por secas e epidemias. IO4: [Omisso]: Apesar de procurar inferir alguns possíveis comportamentos (por exemplo, abandonar uma profissão em função do imposto elevado) e de conseguir, de um modo geral, mobilizar corretamente as fontes e conhecimentos, não procede a inferências. Carecem as perspetivas e a descrição de

	comportamentos, valores ou motivações com base nos fenómenos estudados. IO5: Apesar de aluna demonstrar preocupação com a descrição das queixas e condições de vida dos bárbaros, nunca são confrontadas as perspetivas distintas quanto aos fenómenos. A guerra e o tributo, por exemplo, são encarados como fenómenos neutros — a identidade de grupo não se manifesta na expressão dos povos contactados.
Valores PASEO	«Cidadania e participação»: Exercício impele aluno a intervir (recomendação ao imperador) com base no conhecimento adquirido. «Curiosidade, reflexão e inovação»: Aluna demonstra atitude reflexiva quanto ao impacto dos fenómenos naturais e económicos no quotidiano dos homens.
Domínios ENEC	«Segurança, defesa e paz»: Exercício mobilizou aluna para “vestir” a pele do povo germânico e termina relatório com apelo à paz. Nota: Apesar do relato dos fenómenos que afetam os povos germânicos demonstrar apreço pela condição do “outro” na narrativa histórica, as suas perspetivas são excessivamente neutras e não se aborda a questão da cidadania. O valor da “interculturalidade” não parece verdadeiramente atingido.
Competências AE	B E F K O B: Diversidade de fontes; E: Exploração de fenómeno conforme balizas e contexto amplo; F: Mobiliza fatores múltiplos; K: Produziu síntese; O: Natureza do exercício resulta numa intervenção com base em representação do passado
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Utilização de linguagem verbal e não verbal (produção multimédia) para produzir e comunicar a narrativa solicitada.

	«Bem-estar, saúde e ambiente»: Mobilização do conhecimento sobre fenômenos climáticos, sanitários e de carência demonstram esta sensibilidade. «Saber científico e tecnológico»: Utilizou corretamente ferramenta ORBIS
Aprendizagem Histórica	1 & 2: Aluna construiu experiência histórica (apropriou o conhecimento de uma realidade para gerar um mundo passado) e interpretou-a (gerou uma representação viva com base nas variáveis do mundo construído). Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades 3 e 4.
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 8 — O trabalho de Beta («Uma Mensagem Imperial»)

1º destino- Roma



Partida> Lugdunum

Chegada> Roma

aprox. 39 dias

/1093 quilómetros/

Realizamos as entrevistas às testemunhas e dirigimo-nos à Basílica Julia para interrogarmos os políticos e homens de negócio.

A pessoa com quem falamos em primeiro lugar começou por referir que devido a todas as invasões e outros problemas as pessoas estavam a colocar em causa o poder do Império. Cada vez trabalhavam mais e recebiam menos.

Referiu também que esta situação estava a decorrer na maioria dos trabalhos e que devido à falta de dinheiro no agregado familiar tiveram de mudar para uma casa mais próxima do centro da cidade, facto que o deixava deveras cansado.

Falamos também com um ex-membro dos comícios que se mostrou muito injustiçado, reclamando o facto de lhe estarem a ser retirados todos os direitos que levaram décadas a conquistar, pois os próprios membros com as categorias mais elevadas do império estavam a esgotar de dinheiro.

"Uma cidade como esta deverá ser a que menos irá sofrer em todo o Império" referiu o filósofo que nos deparamos quando fomos visitar o Templo da Concórdia.

2º destino- Cartago



Partida> Roma

Chegada> Cartago

Aprox.5 dias

/627 quilómetros/

Decidimos entrevistar o povo, por isso, dirigimos-nos ao fórum da cidade, e fomos às insulas para falar com algumas famílias.

A primeira com que falamos contou nos que já muita gente que vivia naquela insola havia morrido, que a cidade estava um caos e que apesar de já estarem dominados pelos vândalos continuam a ser constantemente invadidos por outros povos, para além disso referiram que nem dormir conseguiam pois viviam constantemente atormentados.



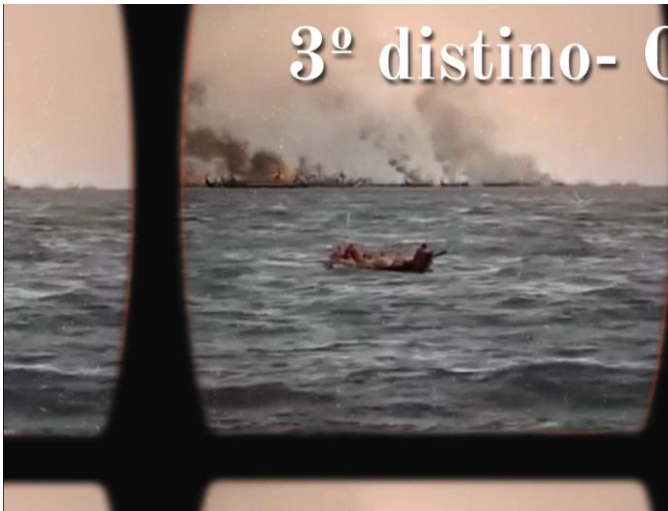
3º destino- Caesaraugusta

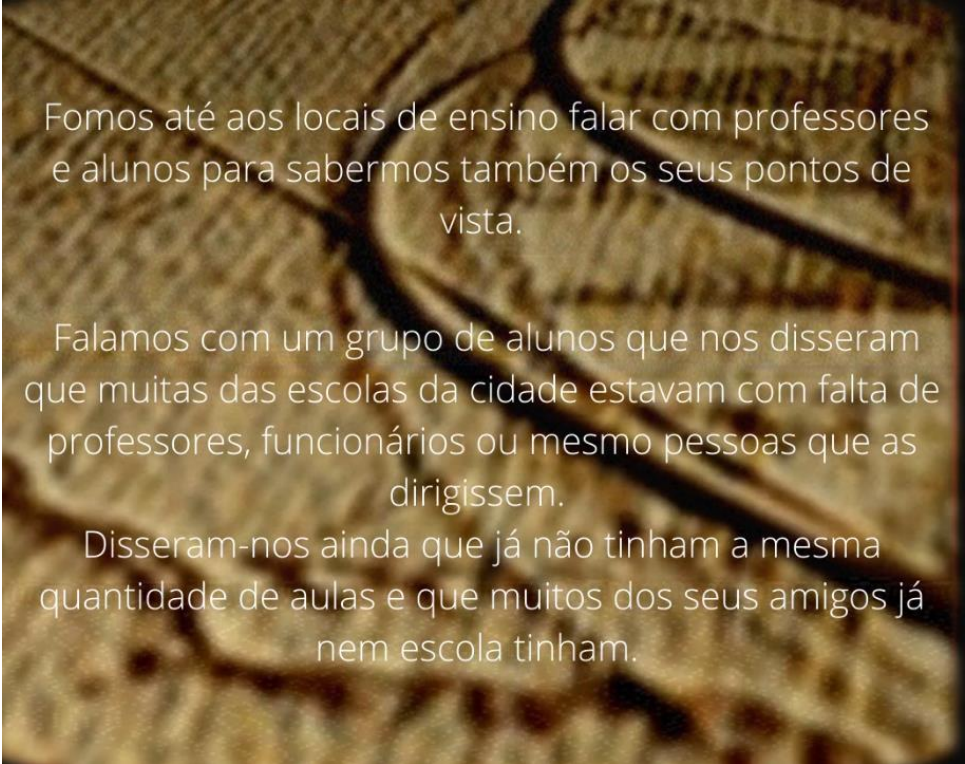
Partida> Carthago

Chegada> Caesaraugusta

Aprox. 17 dias

/1463 quilómetros/

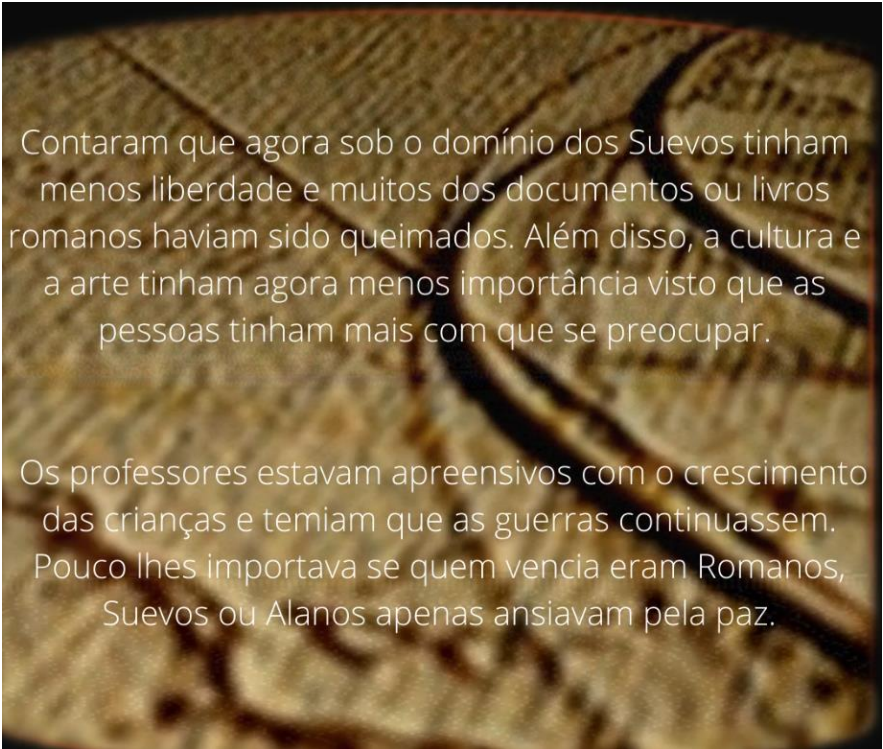




Fomos até aos locais de ensino falar com professores e alunos para sabermos também os seus pontos de vista.

Falamos com um grupo de alunos que nos disseram que muitas das escolas da cidade estavam com falta de professores, funcionários ou mesmo pessoas que as dirigissem.

Disseram-nos ainda que já não tinham a mesma quantidade de aulas e que muitos dos seus amigos já nem escola tinham.



Contaram que agora sob o domínio dos Suevos tinham menos liberdade e muitos dos documentos ou livros romanos haviam sido queimados. Além disso, a cultura e a arte tinham agora menos importância visto que as pessoas tinham mais com que se preocupar.

Os professores estavam apreensivos com o crescimento das crianças e temiam que as guerras continuassem. Pouco lhes importava se quem vencia eram Romanos, Suevos ou Alanos apenas ansiavam pela paz.



Anexo 9 — Descritores de desempenho de Beta («Uma Mensagem Imperial»)

<i>Uma mensagem imperial</i> — Descritores qualitativos (Beta)	
Primeira ordem	Em roma, faz referência à Basílica Júlia e Templo da Concórdia; menciona o fórum, comícios e o templo [worldbuilding]
Literacia Histórica	1 – Aluna parece conseguir interagir com tipologias distintas de fontes (texto, cartogramas e ORBIS) 2 – Apesar de demonstrar ser capaz de identificar os temas e fenómenos em exploração e excetuando um certo enquadramento geral (guerra e mutações visíveis), o relato da aluna expressa uma incompreensão das pistas sugeridas pelas fontes documentais. 3 – Tendo em conta as provas históricas incluídas na intervenção didática, os relatos produzidos pela aluna carecem de verosimilidade ou fundamento histórico/historiográfico. Não existe uma mobilização adequada de provas nos planos qualitativo e quantitativo (são mobilizados poucos dos pilares de exploração da aula). 4 — [Não Aplicável]
Ideias Orientadoras	IO1: A partir do relato de Marcelinus, aluna projeta as motivações do presente para a deslocação do agregado no

	passado — o da fuga do centro para a periferia. No relato de Marcellinus, embora se refira a mudança de lugar de residência de membros da classe superior, não se especifica essa translação particular. IO2: Apesar de o discurso da aluna pecar frequentemente pela ausência de cautela, as suas aproximações a valores universais parecem válidos, particularmente no que diz respeito ao terror da guerra (ex: tormenta da guerra tira o sono, conflitos interferem com processos educativos, exaustão das guerras faz desejo pela paz prevalecer) IO3: [Compreensão sem substância]: Aluna parece compreender que as perspectivas devem ser colocadas à luz do contexto. Contudo, demonstra ter gerado ideias equivocadas quanto a esse contexto — talvez um efeito da ausência de habilidade de literacia. IO4: Tendo em contas provas estudadas e a despeito do relato de algumas intervenções e acontecimentos verossímeis (ex: degradação do ensino), a aluna expõe com frequência acontecimentos ou discursos que constituem voos de imaginação (ex: Suevos diminuem liberdade e queimam livros; falta de minúcia nas razões que justifiquem queda de confiança no império, perda de “todos os direitos” por parte das elites). IO5: Aluna não relata qualquer perspectiva produzida por um indivíduo dos povos germânicos.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Apesar das fragilidades do seu produto final, a aluna demonstra curiosidade e uma vontade de produzir discursos criativos. Se os processos forem bem trabalhados, os resultados poderiam ser notáveis.
Domínios ENEC	«Segurança, Defesa e Paz»: Apesar das fragilidades do seu produto final, a aluna demonstra apreço significativo pela paz e a

	consciência dos efeitos adversos e alargados da violência contínua.
Competências AE	N: A aluna demonstra sensibilidade quanto a fenómenos de violência. Confrontada com o exercício, colocou a tónica na paz e na interrupção do quotidiano por determinações tirânicas.
Competências PASEO	«Pensamento criativo»: Apesar das fragilidades do seu produto final, a aluna demonstra um forte sentido de criatividade e reconhece a importância, no domínio literário, do <i>worldbuilding</i>. Será necessário aliar esta competência à postura epistemológica. «Saber tecnológico»: Demonstrou o domínio da ferramenta ORBIS.
Aprendizagem Histórica	1 & 2: A experiência histórica construída assenta numa representação débil do passado, pelo que não serão verdadeiramente construídas as componentes de aprendizagem. Houve, contudo, uma tentativa. Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades 3 e 4.
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 10 — O trabalho de Gamma («Uma Mensagem Imperial»)

Mal recebi a sua mensagem, ó Imperador, partimos, ainda que fosse inverno.

Do norte da Gália, onde começamos a nossa jornada, até Emerita Augusta são 32 dias, depois dos quais a guarda que escolhera e os animais que montávamos tiveram de descansar.

Após o ataque à Hispânia em 410, a maioria da população queixava-se dos seus bens perdidos e da fome que passavam.

Os agricultores lamentavam-se das suas colheitas mortas pelo extremo calor do verão que desse ano.



Daí decidimos questionar outro povo tomado por bárbaros, neste caso, em Cartago.

Conseguimos, devido à sua mensagem de uma missão de paz, uma audiência com o chefe do povo Vândalo, que lamentava a morte dos habitantes e guerreiros da província.

Notou, ainda, que os que não morriam a lutar tinham perecido às mãos da doença.



Após um incidente na nossa viagem que nos tomou 10 dias, chegamos a Ravenna, onde precisámos de novas montadas, ao ver que as nossas não poderiam continuar a viagem. Ao falar com alguns sacerdotes que rezavam perto de um igreja, verificámos que a sua maior preocupação eram os elevados impostos que tinham levado alguns dos seus conhecidos a mudar residência.

Dado que o fim da nossa viagem se aproximava, decidimos acabá-la em Roma, onde nos chamou à atenção um grupo de mercadores que falavam sobre os seus conhecidos, dois homens que tinham sido presos nessa manhã, por não conseguirem pagar impostos tão elevados.



Ó Imperador, se me permite, sugiro apenas que faça tréguas em algumas áreas de guerra e que baixe os impostos o mais possível, pois parecem ser as principais fontes de preocupação do seu povo.



Anexo 11 — Descritores de desempenho de Gamma («Uma Mensagem Imperial»)

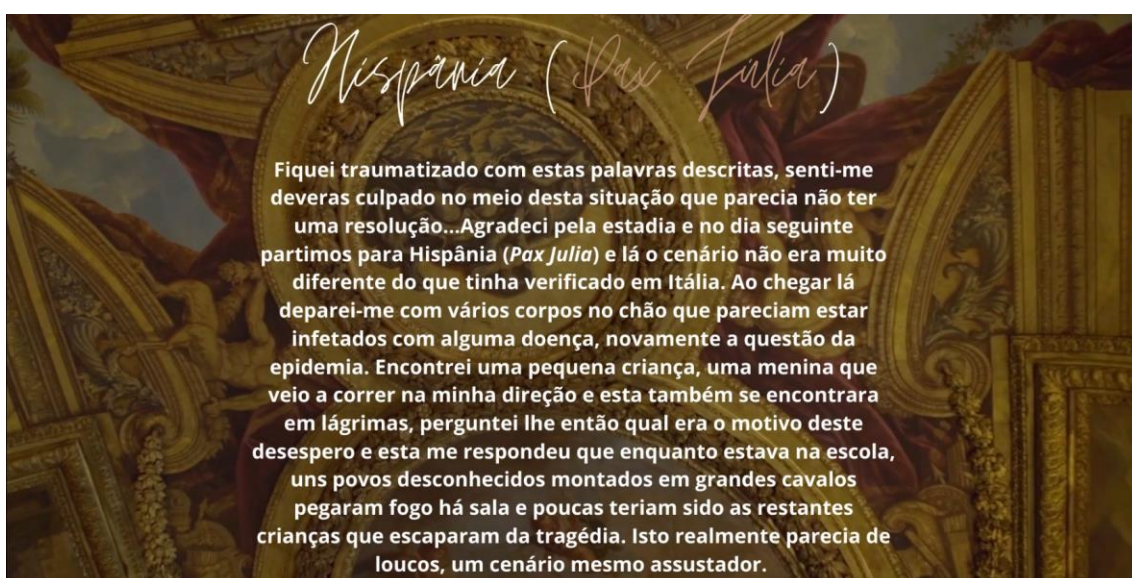
<i>Uma mensagem imperial</i> — Descritores qualitativos (Gamma)	
Primeira ordem	Mobilização precisa dos conteúdos do cartograma 3 para contextualização do relato.
Literacia Histórica	1 – Aluna demonstra domínio das várias tipologias de fontes e da ferramenta ORBIS 2 – Aluna demonstra no relato das queixas dos intervenientes a precisão e rigor na mobilização do significado dos conteúdos decifrados 3 — Estão implícitas as provas históricas selecionadas para fundamentar o texto. 4 – Não aplicável.
Ideias Orientadoras	IO1: [Omisso]: Texto não possui evidências de visões do mundo específicas do tempo ficcionado ou de uma aplicação anacrónica de visões de mundo atuais.

	IO2: Queixas e preocupações expressadas pelos intervenientes do relato da aluna demonstram sensibilidade na aproximação à universalidade da experiência humana (ex: efeito devastador da guerra, agricultores lamentam efeito do clima sobre colheitas). IO3: As preocupações e intervenções dos agentes históricos estão em consonância e derivam com verosimilhança do contexto histórico estudado em aula. IO4: A aluna apresenta pensamentos e sentimentos em consonância com as provas históricas estudadas, apresentando um relato sóbrio mas evitando “voos de imaginação”. IO5: Apesar de demonstrar preocupação com inclusão do povo Suevo no seu relato, existe uma aparente neutralidade na relação com os fenómenos. Romanos e povos germânicos relacionam-se com os fenómenos da mesma forma, sem se realizarem inferências sobre as diferentes perspetivas de cada povo.
Valores PASEO	«Cidadania e participação»: Exercício impeliu aluna a intervir (recomendação ao imperador) com base no conhecimento adquirido. «Curiosidade, reflexão e inovação»: Aluna demonstra atitude reflexiva quanto ao impacto dos fenómenos naturais e económicos no quotidiano dos homens.
Domínios ENEC	«Segurança, Defesa e Paz»: Exercício mobilizou aluna para “vestir” a pele do povo germânico e termina relatório com apelo à paz. Apesar do relato dos fenómenos que afetam os povos germânicos demonstram apreço pela condição do “outro” na narrativa histórica, as suas perspetivas são excessivamente

	neutras e não se aborda a questão da cidadania. O domínio da “interculturalidade” não parece verdadeiramente explorado.
Competências AE	B E F K O B: Diversidade de fontes; E: Exploração de fenómeno conforme balizas e contexto amplo; F: Mobiliza fatores múltiplos; K: Produziu síntese; O: Natureza do exercício resulta numa intervenção com base em representação do passado
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Utilização de linguagem verbal e não verbal (produção multimédia) para produzir e comunicar a narrativa solicitada. «Bem-estar, saúde e ambiente»: Mobilização do conhecimento sobre fenómenos climáticos, sanitários e de carência demonstram esta sensibilidade. «Saber científico e tecnológico»: Utilizou corretamente ferramenta ORBIS
Aprendizagem Histórica	Aluna construiu experiência histórica (apropriou o conhecimento de uma realidade para gerar um mundo passado) e interpretou-a (gerou uma representação viva com base nas variáveis do mundo construído). Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades 3 e 4.
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 12 — O trabalho de Delta («Uma Mensagem Imperial»)

 ITÁLIA (Clusium)	Seria por volta do dia 28 de Outubro no ano de 439 quando iniciamos a nossa partida, o outono já se aplicava a todo custo neste nosso Império Romano, já se sentia tanto o frio como o início das chuvas mais fortes mas mesmo assim, pela ordem do imperador Valentiniano III, embarcamos nesta viagem que teria como objetivo descobrirmos a pormenor o que afligia tanto as nossas províncias como tentar perceber minimamente a perspectiva destes povos bárbaros. Inicialmente partimos de Gália, especificamente de <i>Augusta Treverorum</i>, onde se instalavam os Visigodos, para Itália (<i>Clusium</i>) e esta viagem durou aproximadamente 43 dias mas felizmente estava seguro com os militares que o Imperador me concedeu.
 ITÁLIA (Clusium)	Ao chegar lá deparei-me com uma enorme destruição de campos agrícolas, não haviam plantações em nenhum local apenas uma enorme e vasta quantidade de terra batida juntamente com as lágrimas destes mesmo trabalhadores, uns relatariam que seria devido às secas do verão passado que não deixaram que houvesse algum aproveitamento e rendimento, já outros afirmaram que a culpa seria devido a grandes cavalarias de povos dos quais era incompreensível a sua fala e pronúncia. Estes atravessariam as pequenas aldeolas com toda a velocidade e sem piedade nos estragos que causariam, ninguém saberia se era por sentido de vingança pois, das várias famílias que entrei em contacto, todas respondiam em estado de desconforto e choque, não querendo dar muitos pormenores.





Reflexão da viagem :

Tudo em estado de miséria, guerras, fome, epidemias, produtos com um preço demasiado elevado...Imperador, para tornares estas províncias novamente numa paz plena é necessário que hajam mudanças, não negais a ajuda a este nosso Império, é preciso aceitar as diferenças destes povos desconhecidos.

Anexo 13 — Descritores de desempenho de Delta («Uma Mensagem Imperial»)

<i>Uma mensagem imperial — Descritores qualitativos (Delta)</i>	
Primeira ordem	Respeita o espaço, lugares e balizas cronológicas do fenómeno histórico.
Literacia Histórica	1 – Aluna demonstra capacidade de decifrar códigos das várias tipologias de fontes e dominou ferramenta ORBIS. 2 – Relato demonstra capacidade de construir significado a partir das fontes, demonstrando a sua compreensão. 3 – Relato carrega implicitamente a mobilização das provas históricas para a construção da representação do passado (guerra, clima, epidemia, etc.) 4 – Não aplicável.
Ideias Orientadoras	IO1: [Omisso]: Embora este seja o relato onde parece existir uma visão de mundo mais viva e dinâmica, não são observáveis elementos que permitam vislumbrar uma conceção de mundo específica daquele tempo. Contudo, não existem também evidências da imposição de uma visão do mundo anacrónica. IO2: A aluna aproxima o seu relato de experiências humanas universais de forma equilibrada, expondo fenómenos de fome, morte e doença como funções de degradação no quotidiano das populações. IO3: Apesar da ausência da perspetiva dos povos germânicos, as perspetivas dos vários povos e/ou grupos romanos respeita uma contextualização criteriosa da realidade histórica segundo as provas documentais estudadas em aula. IO4: Aluna demonstra capacidade de inferir pensamentos e sentimentos das pessoas do passado com base nas provas documentais, evitando voos de imaginação (ou, pelo menos, os

	episódios imaginados têm uma base de verosimilhança em função das provas estudadas) IO5: Embora relato comece por explicar que se irá procurar “perceber minimamente a perspectiva destes povos bárbaros”, a verdade é que nunca existe diálogo com um indivíduo do povo germânico. Recomenda-se que se aceitam as diferenças entre estes povos, mas efetivamente, desconhecemos uma das perspetivas. Os povos germânicos
Valores PASEO	«Responsabilidade e integridade»: A aluna, ao encarnar uma figura de importância no império, refere sentimentos de culpa em função de uma situação para a qual não vê resolução. Concebe-se como parte de um todo e, como tal, há um sentido de responsabilidade. «Cidadania e participação»: Aluna demonstra sentido de intervenção nas suas recomendações. «Curiosidade, reflexão e inovação»: Aluna demonstra capacidade de refletir sobre as aprendizagens e mobilizá-las de forma dinâmica para o exercício proposto.
Domínios ENEC	«Interculturalidade»: Apesar de não assumir a perspetiva dos povos germânicos, trata-se do único relato que alerta para a necessidade de se aceitar a diferença (embora as questões de cidadania não sejam abordadas) «Segurança, Defesa e Paz»: A sua recomendação é desenhada no sentido de conseguir a “paz plena”, demonstrando sensibilidade ao longo do relato quanto aos efeitos do conflito violento.
Competências AE	B E F K N O B: Diversidade de fontes; E: Exploração de fenómeno conforme balizas e contexto amplo; F: Mobiliza fatores múltiplos; K: Produziu discurso criativo; N: Mundo vivo e sensível,

	recomenda que se aceitem diferenças; O : Natureza do exercício resulta numa intervenção com base em representação do passado
Competências PASEO	«Linguagens e Textos»: Utilização de linguagem verbal e não verbal (produção multimédia) para produzir e comunicar a narrativa solicitada. «Pensamento crítico e pensamento criativo»: O relato produzido pela aluna demonstra uma ânsia criativa, expressando vivacidade nos lugares, pessoas e acontecimentos. «Bem-estar, saúde e ambiente»: Mobilização do conhecimento sobre fenómenos climáticos, sanitários e de carência demonstram esta sensibilidade. «Saber científico e tecnológico»: Utilizou corretamente ferramenta ORBIS
Aprendizagem Histórica	Aluna construiu experiência histórica (apropriou o conhecimento de uma realidade para gerar um mundo passado) e interpretou-a (gerou uma representação viva com base nas variáveis do mundo construído).
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 14 — Plano de aula relativo à regência onde se enquadra

«Escarlar para desacelerar»

Tema: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico		
Subtema: A primeira vaga de descolonizações		
Sumário: A primeira vaga de descolonizações	Tempo letivo:	50 min.
Aprendizagens Essenciais: - Localizar temporal e espacialmente a primeira vaga de descolonizações. - Caracterizar a primeira vaga de descolonizações. - Relacionar o fim da 2ª Guerra Mundial com o arranque do processo de descolonização. - Valorizar o impulso dado pela ONU e pelas duas superpotências ao processo de descolonização. - Explicar o conceito de não-violência. - Enunciar as diferentes formas de não-violência.		Conceitos: descolonização, não-violência,
Situação-problema: A não-violência é a arma dos fortes.		
Questões-orientadoras: - De que forma é que a conjuntura política mundial favorece a primeira vaga de descolonizações? - Como se caracteriza a primeira vaga independentista?		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1. Uma importante consequência do fim da Segunda Guerra Mundial e da divisão do Mundo em dois blocos foi o arranque irreversível dos processos de descolonização. Com efeito, a partir de 1945, desenvolveram-se entre os povos colonizados fortes sentimentos de rejeição da dominação europeia e instalou-se uma vontade indomita de lutar pela dignidade de serem livres e responsáveis pelos seus próprios destinos. Vários fatores contribuíram para o desenvolvimento dos sentimentos anticolonialistas. O fim da 2ª Guerra "acordava" os povos para a injustiça do domínio estrangeiro - uma luta que assentava na luta pela liberdade. Os Estados europeus mostravam-se frágeis, incapazes de defenderem as suas próprias colónias - por exemplo, o Japão tinha ocupado a Indochina. As pressões exercidas pelas duas	1. Explica de que forma a conjuntura política mundial favorece a primeira vaga de descolonizações.	Motivação: Observação e análise da célebre fotografia da imolação de Thích Quảng Đức no ano de 1963, protestando contra o regime de Diem. 1.1. Leitura e análise de um documento escrito (documento 1), no sentido de levar os alunos a compreender como a União Soviética, os EUA e a ONU contribuem para o arranque do processo de descolonização. 1.2. Observação e análise de um esquema (esquema 1), no sentido de levar os alunos a compreender os vários elementos do mundo pós-guerra que conduzem à emergência de sentimentos nacionalistas.
superpotências foram também um fator adicional. Os EUA mobilizavam o seu passado de luta pela independência e a necessidade de conter o marxismo. Do outro lado, a URSS atuava em nome da ideologia marxista, procurava a sua expansão. A ONU, fundada sob o signo da igualdade entre todos os povos, defendia o direito à autodeterminação dos povos.	2. Caracteriza a primeira vaga independentista	2.1. Leitura e análise de um documento escrito e de um cartograma (documento 2), procurando levar os alunos a compreender como se desenrolou a independência da Indochina Francesa e quais argumentos são utilizados por Ho Chi Minh para justificar a independência. 2.2. Leitura e análise de um documento escrito e de um cartograma (documento 3), procurando levar os alunos a compreender como se desenrolou a independência de Israel e qual a solução encontrada pela ONU para conciliar os direitos das populações árabe e judaica na Palestina. 2.3. Leitura e análise de um documento escrito (documento 4), levando os alunos a compreender o caráter violento do apelo de Ho Chi Minh à luta contra os franceses. 2.4. Leitura e análise de um documento escrito (documento 5), levando os alunos a compreender quais são, segundo Ghandi, as vantagens da não-violência sobre a violência. 2.5. Observação e discussão da imagem anteriormente exposta no âmbito da motivação, contextualizando-a à luz da posição de Mahatma Ghandi. 2.5. Leitura e análise de um documento escrito (documento 6), levando os alunos a compreender as diferentes formas de não-violência. 2.6. Leitura e análise de uma tabela (tabela 1), levando os alunos a compreender quais países integram a primeira vaga de descolonização e de que forma essa independência é conquistada.
Competências específicas da História: - Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço - Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista - Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços		

Áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória:

- Informação e comunicação
- Linguagens e textos
- Desenvolvimento pessoal e autonomia

Áreas do perfil identitário dos centros educativos das irmãs doroteias:

A. Protagonista da própria vida [4. Competente]

- Analisa criticamente a realidade e os seus problemas.
- Tem uma visão alargada e prospetiva sobre a realidade

B. Agente de transformação da realidade [1. Compassivo]

- Respeita, sem reservas, a dignidade humana.
- Identifica e reflete sobre o sofrimento alheio (discriminações, exclusões, injustiças), colocando-se na perspetiva do outro

Anexo 15 — Fontes documentais relevantes para a execução de «Escarlar para desacelerar»

DOC. 12 Sobre a descolonização

A – A posição soviética

A crise do sistema, acentuada pelo desencadear da Segunda Guerra Mundial, manifesta-se pelo poderoso impulso do movimento de libertação nacional nas colónias e nos países dependentes. Este facto abala a retaguarda do sistema capitalista.

Os povos das colónias não querem mais viver como no passado. As classes dominantes das metrópoles já não podem governar as colónias da mesma forma. As tentativas de esmagamento dos movimentos de libertação nacional pela força militar chocam hoje com uma resistência armada crescente dos povos colonizados.

A. Jdanov, secretário do Comité Central do Partido Comunista da URSS, 1947

B – A posição americana

No século XIX, sobretudo, as potências ocidentais praticaram o colonialismo. Mas, pela própria natureza da civilização ocidental, fundada sobre a crença na espiritualidade do Homem, era inevitável que esse colonialismo fosse transitório [...].

Temos bons motivos para desejar manter a unidade com os nossos aliados ocidentais mas jamais nos esqueceremos que fomos a primeira colónia a conquistar a independência. E não demos um cheque em branco a nenhuma potência colonial. Não temos a mínima dúvida de que o processo de transição do estatuto colonial à autonomia deve ser completamente realizado.

John Foster Dulles, secretário de Estado norte-americano, 1953

C – Os propósitos das Nações Unidas

Os membros das Nações Unidas que assumiram ou assumam responsabilidades pela administração de territórios cujos povos ainda não se governem completamente a si mesmos reconhecem o princípio do primado dos interesses dos habitantes desses territórios e aceitam, como missão sagrada, a obrigação de promover [...] o bem-estar dos habitantes desses territórios, e, para tal fim:

- a) Assegurar [...] o seu progresso político, económico, social e educacional, o seu tratamento equitativo e a sua proteção contra qualquer abuso;
- b) Promover seu governo próprio, ter na devida conta as aspirações políticas dos povos e auxiliá-los no desenvolvimento progressivo das suas instituições políticas livres [...].

Carta das Nações Unidas, Artigo 73.*

Documento 1 [doc. 12 manual]
(fonte primária escrita)
Sobre a descolonização

Manual p. 22

Questões

- 1 Compare a posição dos Estados Unidos e da URSS relativamente à independência das colónias (DOC. 12).
- 2 Resuma o estipulado no artigo 73.º da Carta das Nações Unidas (DOC. 12).

DOC. 15 A Indochina em Guerra



Ho Chi Minh (1890-1969). Inspirado pelo marxismo e por um forte sentimento nacionalista, Ho Chi Minh proclamou, em 1945, a independência do Vietname, mantendo-se à frente do país até à sua morte.

Todos os homens foram criados iguais [...]. O Criador conferiu-lhes certos direitos inalienáveis. Entre estes, conta-se a vida, a liberdade e a procura de felicidade. Estas palavras imortais são retiradas da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em 1776. [...]

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa proclamou igualmente: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos". Há nestas palavras verdades inegáveis. No entanto, durante mais de 80 anos, os imperialistas franceses, renegando os seus princípios "liberdade, igualdade, fraternidade", violaram a terra dos nossos antepassados e oprimiram os nossos compatriotas. As suas ações são contrárias aos ideais de humanidade e justiça. [...]

Por estas razões, Nós, Membros do Governo Provisório, representando a população inteira do Vietname, declaramos que, de hoje em diante, não manteremos qualquer relação com a França imperialista, que aboliremos todos os tratados assinados pela França em nome do Vietname, que aboliremos todos os privilégios que os franceses se arrogaram sobre o nosso território. Todo o povo do Vietname, inspirado pela mesma vontade, está determinado a combater até ao fim contra todas as tentativas de agressão dos imperialistas franceses.

Declaração de Independência da República Democrática do Vietname, 2 de setembro de 1945



Em 1954, após a tomada de Dien Bien Phu pelas forças do Vietminh (partido independentista), a França considera-se vencida. Pouco depois, as negociações de paz, em Genebra, acordam a divisão (provisória) do Vietname em duas zonas: o Norte, comunista, sob a liderança de Ho Chi Minh, e o Sul entregue, sob os auspícios americanos, ao antigo imperador Bao Dai. Entre as duas áreas, estende-se uma zona desmilitarizada, ao longo do paralelo 17. A paz, porém, está ainda longe. A Indochina será, em breve, palco de uma das mais duras guerras do século XX – a Guerra do Vietname.

Documento 2 [doc. 15 manual]
(fonte primária escrita)

Manual p. 24

5 Apresente os argumentos utilizados para legitimar a independência da Indochina Francesa (DOC. 15).



Documento 4 (fonte primária escrita)
Apelo de Ho Chi Minh à oposição armada
1946

Compatriotas deste país!

[...]

Homens e mulheres, velhos e jovens, independentemente de credos, partidos políticos ou nacionalidades, todos os vietnamitas devem levantar-se e lutar contra os colonialistas franceses para salvar a pátria. Aqueles que têm espingardas usarão as suas espingardas. Aqueles que têm espadas usarão espadas. Aqueles que não têm espadas usarão as suas enxadas e paus. Todos devem mover esforços de oposição aos colonialistas e salvar o seu país.

A Viet Cong Memoir: An Inside Account of the Vietnam War and Its Aftermath by Truong Nhu Tanh Publisher: Vintage Books, a Division of Random House. In Marxists.org

Documento 5 (fonte primária escrita)
Ghandi explica a não-violência.
1947

Questão

1. Segundo Ghandi, quais são as limitações do apelo feito por Ho Chi Minh no doc. 4?

Dois amigos indonésios, que apareceram para ver Gandhi, perguntaram como foi possível para eles resistirem à agressão europeia sem agressão. A Europa sempre acreditou na força e os amigos indonésios não viam como um país poderia enfrentá-la, exceto pela força. Gandhi protestou gentilmente, dizendo que tal pergunta denunciava a completa ignorância quanto à não-violência. 'Deixe-me fazer uma pergunta', disse ele. 'Supondo que o poderio armado e combinado da Grã-Bretanha, da América e da Rússia desejassem escravizá-lo, que quantidade de violência precisaria para combatê-la? Eu suponho que não se levantaria violentamente a menos que, talvez, tivesse o apoio de toda a Ásia e, mesmo assim, poderia perder se as armas de guerra europeias fossem melhores. Mas poderia resistir-lhes sozinho com a não-violência. Poderia ser aniquilado por um homem, mas ninguém poderia conquistá-lo'.

Ghandi, M. K. *My Non-violence* (https://www.mkgandhi.org/ebks/my_nonviolence.pdf)

Documento 6

DOC. C Formas de atuação não violentas

- Exibição de símbolos
- Greve geral
- Marchas, procissões
- Petições de grupo ou de massas
- Jejum
- Renúncia às honras
- Não cooperação (boicote económico, político e social, demissão, greve)
- *Sit-in*
- Exposição voluntária à repressão
- Desobediência civil (desrespeito pelas leis julgadas ilegítimas)

Manual p. 26

Anexo 16 — Ficha de atividade de «Escalar para desacelerar»



FICHA DE ATIVIDADE – HISTÓRIA A
DATA DE REALIZAÇÃO: 12/01/22

NOME:.....

Nº:

Doc. 3: Carta das Nações Unidas, 1945.

Art. 1º:

Os objetivos das Nações Unidas são:

[...]

Desenvolver relações de amizade entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal.

Doc. 1: O Presidente Johnson (EUA) justifica a intervenção no Vietname, 1965.

[...]

Sobre esta guerra - e toda a Ásia – paira outra realidade: a sombra cada vez mais profunda da China comunista. Os governantes de Hanói [capital do Vietname do Norte] são incentivados por Pequim. Este é um regime que destruiu a liberdade no Tibete, que atacou a Índia e foi condenado pelas Nações Unidas por agressão na Coreia. É uma nação que está ajudando as forças da violência em quase todos os continentes.

[...]

Nos últimos meses, os ataques ao Vietname do Sul foram intensificados. Assim, tornou-se necessário escalar a nossa resposta e fazer ataques aéreos. Esta não é uma mudança de propósito. É uma mudança naquilo que acreditamos que esse propósito requer.

Fazemos isto para desacelerar a agressão. Fazemos isso para aumentar a confiança do destemido povo do Vietname do Sul, que corajosamente suportou essa batalha brutal por tantos anos, com tantas baixas.

E fazemos isso para convencer os líderes do Vietname do Norte - e todos os que procuram compartilhar sua conquista - de um facto muito simples: Não seremos derrotados. Não nos cansaremos

Doc. 2: Bombardeamento americano no Vietname, com recurso ao Napalm, 1972.



Fotografia de crianças a fugir do ponto de incidência do bombardeamento na rua de Trang Bang. Ao centro, Kim Phuc de nove anos, surge nua depois de rasgar e despir as suas roupas em chamas. "Ninguém esperava que saíssem pessoas do edifício bombardeado e em chamas (...)" — comentou o autor da fotografia.

Atividade: Pensar historicamente sobre a dimensão ética.

Tendo em conta os três documentos e os conhecimentos que adquiriu sobre o processo de descolonização, considera a posição do Presidente Johnson eticamente justificável? Justifique a sua posição.

Anexo 17 — O trabalho de Epsilon («Escalar para desacelerar»)

A posição do Presidente Johnson foi desumana e injustificável, independentemente do argumento "Nos últimos meses, os ataques ao Vietname do Sul ~~estavam a intensificar-se~~ intensificados." (*doc 1)
Não fazia, nem faz sentido, os ataques violentos, uma vez que seria possível resolver ~~o conflito~~ e "tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal", como apela a Carta das Nações Unidas no documento 3. Além disso

* Além disso, é necessário ter em conta que os ataques, nomeadamente o Bombardeamento americano no Vietname em 1972, afetaram população inocente, como as crianças que estão representadas na fotografia do documento 2

Anexo 18 — Descritores de desempenho de Epsilon («Escalar para desacelerar»)

<i>Escalar para desacelerar — Descritores qualitativos ()</i>	
Primeira ordem	Análise opera com base da ausência de lecionação de conteúdos como: Módulo 8 Unidade 1.2 — O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Unidade 1.3.4 A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.
Literacia Histórica	1 — Demonstra ter decifrado conteúdo das fontes escritas e iconográfica. 2 — Demonstra compreensão do conteúdo das fontes (doc. 3: direito internacional; doc. 1: retórica; doc.2: fenómeno de violência) 3 — Mobilizou explicitamente as três fontes apresentadas no enunciado (doc.3; doc.2; doc.1) 4 — Interliga o discurso de LBJ com os princípios do doc.1 e efeitos do doc.3. A partir desta justaposição, relaciona-se de forma ativa com o discurso e realiza uma interpretação da História
Ideias Orientadoras	IO1: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência. IO2: [Compreensão poderosa com execução débil] Embora mobilize a carta da ONU para justificar o seu apelo à paz, a aluna não mobiliza elementos do contexto histórico para explicar como se conseguiria fortalecer a paz universal. Isto poderá ser fruto de ausência de conhecimento de primeira ordem OU de desconsideração de aprendizagens da própria aula (nomeadamente o recurso à não-violência)

	IO3: [Compreensão poderosa] Apesar de não ser possível aferir o grau de “cautela” inerente a este juízo ético, a aluna aplica um padrão de certo e errado que é verosímil (mesmo que não seja inteiramente consensual) para o período estudado (neste caso, a perspectiva de que os conflitos bélicos são ainda mais reprováveis à luz do seu efeito sobre as populações). IO4: [Omisso] IO5: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência.
Valores PASEO	«Cidadania e participação»: Ao servir-se da empatia histórica (doc. 2) e do direito internacional (doc.3) para justificar um apelo à paz, a aluna demonstra um valor cívico e participativo/interventivo.
Domínios ENEC	«Direitos Humanos»: A aluna mobiliza os direitos fundamentais da população civil para justificar o seu juízo ético «Segurança, Defesa e Paz»: A aluna considera a posição de LBJ injustificável face à preferência pela busca da paz em virtude de outras medidas (mobília o doc.3.)
Competências AE	NOQ N: Clarifica o seu sistema de valores humanistas quando solicitada a interpretar as fontes documentais [paz] O: Ao servir-se da empatia histórica (doc. 2) e do direito internacional (doc.3) para justificar um apelo à paz, a aluna demonstra um valor cívico e participativo/interventivo. Q: Demonstra apreço pelos direitos humanos ao priorizar a paz e os efeitos adversos dos bombardeamentos sobre as populações
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Decifrou códigos (fontes escritas e iconográfica), interpretou informação e mobilizou-a para a construção do seu argumento.

	«Pensamento crítico e pensamento criativo»: Aliando as fontes documentais a um sistema de valores, exerceu postura crítica sobre a justificação de LBJ quanto à promoção dos ataques aéreos (mais ataques ao Vietname do Sul).
Aprendizagem Histórica	1&2: Apesar do discurso ser muito breve e não se aproximar aos critérios de «Dimensão Ética», aluna demonstrou capacidade de gerar uma experiência histórica (composta por um conflito e as peças que o habitam: o direito internacional, a retórica e as populações afetadas) e interpretou-a (gerou um juízo ético sobre a posição de LBJ) 3&4: N/A (Exercício não solicita demonstração de funções de orientação)
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 19 — O trabalho de Zeta («Escalar para desacelerar»)

Considero a posição do Presidente Johnson plenamente justificável, pois não acredito que tenha sido a razão para a qual invadir o Vietname. Considero que apenas o fez devido a uma forte influência da China Comunista, sendo necessário que as forças comunistas pudessem ganhar e tornar o Vietname Comunista, não sendo nunca favorável para o EUA. Claro que a guerra e a possibilidade de vida humana nunca é justificável, mas sendo inevitável devido uma questão de interesses entre os países intervenientes, não havendo entre o certo nem o errado. Pensei desta maneira, pois "avantei" um episódio semelhante no período da guerra fria na Coreia.

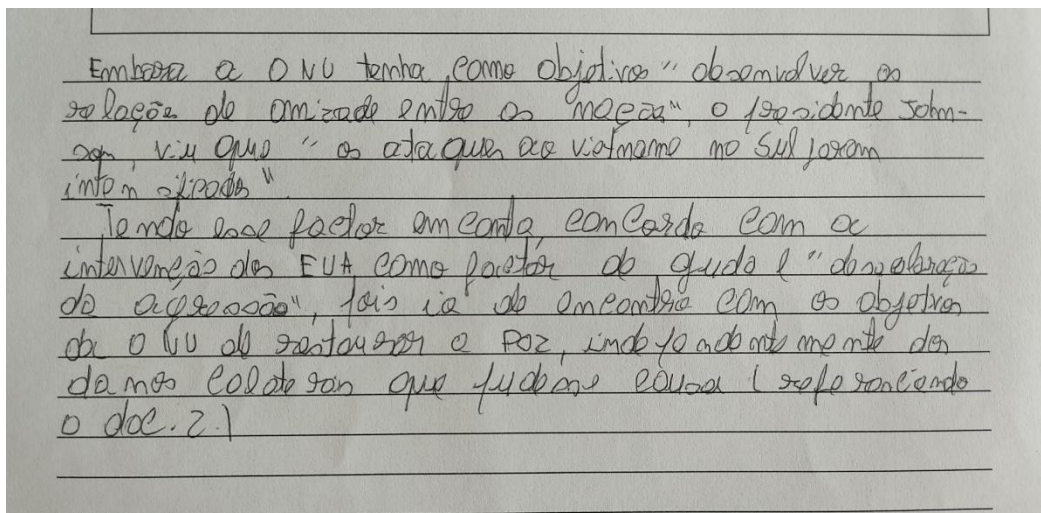
Anexo 20 — Descritores de desempenho de Zeta («Escalar para desacelerar»)

<i>Uma mensagem imperial — Descritores qualitativos (Zeta)</i>	
Primeira ordem	Análise opera com base da ausência de lecionação de conteúdos como: Módulo 8 Unidade 1.2 — O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Unidade 1.3.4 A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.
Literacia Histórica	1 — Demonstra ter decifrado conteúdo das fontes escritas e iconográfica. 2 — Embora permaneça implícito (não cita as fontes), demonstra compreensão dos eixos temáticos estruturantes (retórica e direitos humanos) assentes em dois códigos (doc. 1 e doc. 2) 3 — É possível vislumbrar aproximações às fontes mobilizadas para o argumento, contudo a ausência de citações diretas e a referência vaga à “perda de vida humana” (quais vidas?) demonstra uma mobilização inadequada das provas, diminuindo efeito de persuasão. 4 — Mobiliza um determinado pensamento crítico e gera interpretações da história (ainda que careçam de escrutínio) com base nas provas e o conhecimento de primeira ordem que possui. Um entendimento elementar do contexto histórico da «Guerra Fria» (“não sendo nunca favorável para os EUA”) reduz a impressão de uma relação acrítica com o discurso de LBJ e favorece a ideia de ocorrer uma interpretação.
Ideias Orientadoras	IO1: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência. IO2: [Compreensão poderosa com execução débil] Embora

	demonstre uma percepção de que o juízo ético deva construir-se à luz do contexto histórico (coloca a posição de LBJ à luz dos acontecimentos por ele descritos), o contexto histórico assenta em princípios infundados (“sendo inevitável”, “é tudo uma questão de interesses”) ou na mobilização de conhecimentos de primeira ordem vagos ou apresentados de forma redutora (“apenas o fez devido a uma forte influência da China Comunista”, “episódio semelhante (...) na coreia)”. Seria possível construir um contexto histórico que coadunado com este juízo ético – mas aqui não o encontramos IO3: [Compreensão limitada] O aluno parece alimentar o seu juízo com base numa crença relativista “não havendo então o certo nem o errado”, expressada de forma pouco cautelosa e baseada no princípio de que este fenómeno é inevitável IO4: [Omisso] IO5: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência.
Valores PASEO	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a algum dos valores conforme descritos no PASEO]
Domínios ENEC	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a algum dos valores conforme descritos no ENEC]
Competências AE	E: Demonstra capacidade de relacionar as provas documentais e o exercício proposto com acontecimentos e fenómenos históricos ainda não lecionados em aula (Guerra Fria, Bipolarização)
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Decifrou códigos (fontes escritas e iconográfica), interpretou informação e mobilizou-a para a construção do seu argumento [ainda que de forma implícita].
Aprendizagem Histórica	1&2: Experiência histórica construída pelo aluno pressupõe noções erradas de segunda ordem (acontecimentos são

	inevitáveis, os fenómenos históricos não poderão ser perspectivados à luz do certo e do errado) e, como tal, o eixo construção-interpretação dificilmente poderia ser interpretado como «aprendizagem». 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 21 — O trabalho de Theta («Escalar para desacelerar»)



Anexo 22 — Descritores de desempenho de Theta («Escalar para desacelerar»)

Uma mensagem imperial — Descritores qualitativos (Theta)	
Primeira ordem	Análise opera com base da ausência de lecionação de conteúdos como: Módulo 8 Unidade 1.2 — O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Unidade 1.3.4 A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.

Literacia Histórica	1 — Demonstra ter decifrado conteúdo das fontes escritas e iconográfica. 2 — Demonstra compreensão do conteúdo das fontes (doc. 3: direito internacional; doc. 1: justificação política; doc.2: fenómeno de violência/dano, descrito como “colateral”) 3 — Mobilizou/referenciou explicitamente as três fontes apresentadas no enunciado (doc.3; doc.2; doc.1) 4 — Foi gerada uma interpretação: apresenta o objetivo descrito no doc.3 como concordante como a “desaceleração da agressão” proposta por LBJ, remetendo os direitos fundamentais para a categoria de dano colateral.
Ideias Orientadoras	IO1: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência. IO2: Expressa aproximação à compreensão de que o juízo ético depende da contextualização histórica. Contudo, o contexto gerado para a sua interpretação está circunscrito aos factos relatados nos documentos do enunciado, gerando um juízo deficitário. IO3: Apesar de solicitar-se uma reflexão sobre “justificação ética”, o aluno responde que “concorda” como a intervenção dos EUA — confluindo ética e concordância, sugerindo que filtrou a experiência histórica por uma moralidade do presente e não por aquela reconstituída do tempo histórico em estudo. IO4: [Omisso] IO5: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência.
Valores PASEO	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a algum dos valores conforme descritos no PASEO]
Domínios ENEC	[Ainda que defenda uma linha orientadora conducente à paz, esse valor surge em compatibilidade com a noção de “danos

	colaterais” face ao doc.2, o que se afigura incompatível com a educação para a cidadania.]
Competências AE	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a alguma das competências conforme descritos nas AEs]
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Decifrou códigos (fontes escritas e iconográfica), interpretou informação e mobilizou-a para a construção do seu argumento [ainda que de forma implícita].
Aprendizagem Histórica	1&2: Experiência histórica construída é extremamente redutora e a interpretação demasiado linear (ONU tem objetivo/Mas Johnson viu que/Vai ao encontro) para poderem considerar-se como aprendizagens. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 23 — O trabalho de Kappa («Escalar para desacelerar»)

Tendo em conta os três documentos e os conhecimentos que adquiriu sobre o processo de descolonização, considera a posição do Presidente Johnson eticamente justificável? Justifique a sua posição.

↓
 Sim → *levo para desacelerar a agressão*
 → *confiança do povo do Vietname do Sul*
 → *contra Pequim que ajuda o Vietnã*

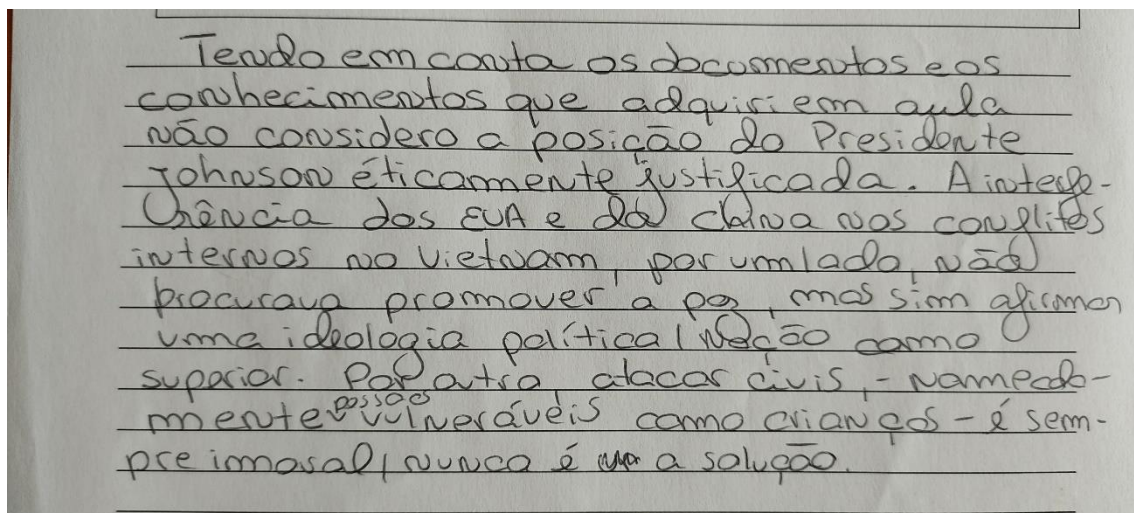
A posição do Presidente Johnson poderá ser eticamente justificável por ter o objetivo de desacelerar a agressão no Vietname, protegendo a confiança do Vietname do Sul pelos Estados Unidos. Para além disso, os EUA tomam a iniciativa contra Pequim que foi apologeta da violência. Os Estados Unidos somente responderam à primeira agressão.

Anexo 24 — Descritores de desempenho de Kappa («Escalar para desacelerar»)

<i>Uma mensagem imperial — Descritores qualitativos (Kappa)</i>	
Primeira ordem	Análise opera com base da ausência de lecionação de conteúdos como: Módulo 8 Unidade 1.2 — O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Unidade 1.3.4 A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.
Literacia Histórica	1 — [Omisso] Não mobiliza fonte iconográfica. 2 — Demonstra ter extraído o sentido de uma das fontes (justificação de LBJ; doc. 1) 3 — Procura persuadir o leitor através da mobilização (implícita) de apenas uma fonte (doc. 1) 4 — Demonstra relação inteiramente acrítica com discurso de LBJ (doc. 1) e o argumento não se trata sequer de uma interpretação histórica, mas de uma veiculação de alguns <i>talking points</i> do discurso de LBJ (doc.1)
Ideias Orientadoras	IO1: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência. IO2: [Compreensão limitada] O juízo ético construído vive de uma contextualização que não transcende sequer a fonte documental que transporta o dilema ético. IO3:[Omisso] IO4:[Omisso] IO5: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência.
Valores PASEO	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a algum dos valores conforme descritos no PASEO]

Domínios ENEC	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a algum dos valores conforme descritos no ENEC]
Competências AE	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a alguma das competências conforme descritas nas AEs]
Competências PASEO	[Não é possível vislumbrar uma aproximação a alguma das competências conforme descritas no PASEO]
Aprendizagem Histórica	1&2: Não existe tentativa de construção ou interpretação de experiência histórica. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 25 — O trabalho de Lambda («Escalar para desacelerar»)



Anexo 26 — Descritores de desempenho de Lambda («Escalar para desacelerar»)

<i>Uma mensagem imperial</i> — Descritores qualitativos (Lambda)	
Primeira ordem	Análise opera com base da ausência de lecionação de conteúdos como: Módulo 8 Unidade 1.2 — O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar Unidade 1.3.4 A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.
Literacia Histórica	1 — Demonstra ter decifrado conteúdo das fontes escritas e iconográfica. 2 — Demonstra compreensão do conteúdo das fontes (doc. 3: institucionalização da paz; doc. 1: retórica; doc.2: fenómeno de violência) 3 — Embora não realize citações explícitas (e o doc.3 surgir apenas vagamente implícito na referência à paz) a resposta demonstra a mobilização das fontes documentais para gerar uma interpretação 4 — O discurso evidencia uma relação crítica com a fonte documental que coloca a questão ética, gerando uma interpretação a partir da anterior construção de significado e de outros factos ou narrativas apropriados.
Ideias Orientadoras	IO1: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência. IO2: [Compreensão poderosa com execução débil] Embora fique implícito que o contexto histórico é a chave para o exame crítico da posição de LBJ, esse exercício é amplamente suficiente para atribuir um carácter científico ao juízo ético. IO3: [Compreensão poderosa] Apesar de não ser possível aferir o

	grau de “cautela” inerente a este juízo ético, a aluna aplica um padrão de certo e errado que é verosímil (mesmo que não seja inteiramente consensual) para o período estudado (atacar civis e, em particular, as crianças, é “sempre imoral” IO4:[Omisso] IO5: [N/A] Exercício concebido em moldes que contrariam emergência.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Apesar de inserir o seu juízo ético numa contextualização histórica frágil, demonstra um forte sentido crítico (interpretação dependeu de valor moral combinado com exame crítico da retórica política)
Domínios ENEC	«Direitos Humanos»: A aluna classifica violência exercida sobre os mais vulneráveis como “sempre imoral” — “nunca é a solução”.
Competências AE	N Q: Clarifica o seu sistema de valores humanistas e o apreço pelos direitos humanos quando solicitada a interpretar as fontes documentais [imoralidade no exercício da violência sobre vulneráveis]
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Decifrou códigos (fontes escritas e iconográfica), interpretou informação e mobilizou-a para a construção do seu argumento. «Pensamento crítico e pensamento criativo»: Apoiada na desconstrução da retórica à moralidade, exerceu postura crítica sobre a posição de LBJ.
Aprendizagem Histórica	1&2: Apesar de um produto curto e vagamente próximo dos critérios de «Dimensão Ética», aluna demonstrou capacidade de gerar uma experiência histórica (a posição de LBJ à luz dos seus efeitos e das suas “reais intenções”) e interpretou-a (gerou um juízo ético sobre a posição de LBJ).

	3&4: N/A (Exercício não solicita demonstração de funções de orientação)
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 27 — Plano de aula de «Descolonização: passado e presente»

Tema: A afirmação de novas potências		
Subtema: A segunda vaga de descolonizações. A política de não alinhamento.		
Sumário: Descolonização: Passado e presente	Tempo letivo:	100m
Aprendizagens Essenciais: • Caracterizar as vagas de descolonização. • Explicar a relação entre o contexto geopolítico da Guerra Fria e o surgimento do Movimento dos Não Alinhados. • Explicar de que forma a Guerra Fria e o neocolonialismo comprometem a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados. • Apresentar os fundamentos do neocolonialismo. • Analisar o fenómeno de descolonização sobre a perspetiva de «continuidade e mudança».		Conceitos: descolonização, neocolonialismo, movimentos nacionalistas, terceiro mundo
Situação-problema: <i>Podemos acreditar, com seriedade, que os poderes coloniais quiseram que estes países fossem Estados independentes e viáveis?</i> — Kwame Nkrumah		
Questões-orientadoras: • Como se caracterizam as duas vagas de descolonização? • De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria? • De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados.		
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem
1. Com o fim da 2ª Guerra Mundial, iniciara-se a primeira vaga de descolonizações no continente Asiático. Apoiados na Carta das Nações Unidas e na retórica soviética e americana, países como o Vietname, a Índia e a Indonésia tornam-se independentes. Este processo é desencadeado também no Médio Oriente e as potências colonizadoras reconhecem a soberania destes povos, de modo geral, de uma forma pacífica. A partir da década de 50 este fenómeno estende-se ao continente africano, arrancando a segunda vaga de descolonizações. Desenvolvem-se os movimentos nacionalistas que procuram mobilizar uma identidade nacional e exigir a autodeterminação dos seus povos, procurando-a quer pela via negociada quer pela via das armas. Esta luta pela indepen-	1. Caracteriza as duas vagas de descolonização.	Motivação: Observação de um vídeo que narra o desenvolvimento do processo de descolonização, abordando as vagas de descolonização, o estabelecimento do movimento dos não alinhados e a manifestação do fenómeno neocolonialista. 1. Exploração em grupo (apoiada pelo professor) de um dossiê documental com fontes acerca das vagas de descolonização. 1.1 Observação e análise de um cartograma (Documento 1), levando os alunos a compreender como, em comparação com a primeira, a segunda vaga de descolonizações apresenta um maior grau de violência. 1.2. Observação e análise de um documento iconográfico (Documento 2), levando os alunos a compreender como os fenómenos de violência enunciados no documento 1 se refletiam junto das populações dos países em estudo.

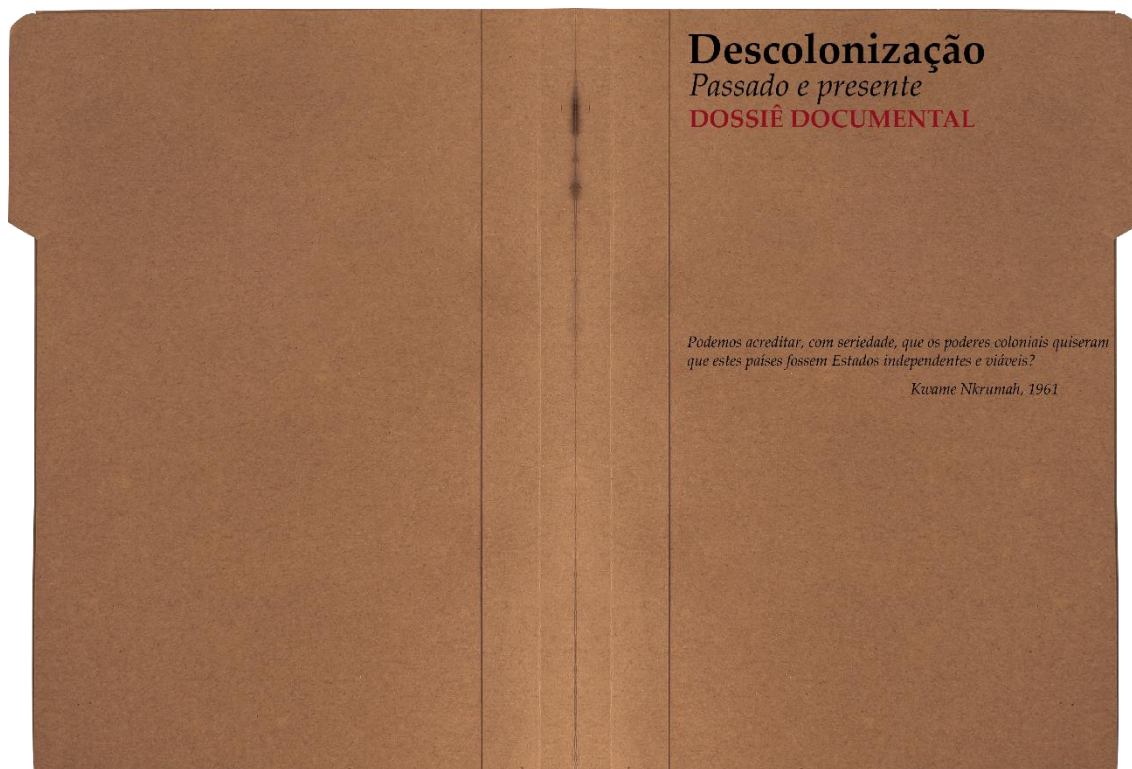
dência é entendida como uma luta contra o domínio político e contra a pobreza. A resolução 1514 da Assembleia-Geral das Nações Unidas, que consagra o direito à autodeterminação dos territórios sob administração estrangeira e condena a ação armada por parte das metrópoles. Contudo multiplicam-se os conflitos armados e banalizam-se os atos de repressão. Estes confrontos sangrentos, de que são exemplo a Argélia ou o Sudão, culminam com a independência generalizada de todo o continente africano. 2. Com a conquista da independência pelos povos anteriormente colonizados, emerge um terceiro mundo composto pela América Latina, África e a Ásia de sul e Sudeste. Estas são as regiões mais pobres e mais populosas do globo. Face ao domínio indireto por parte das potências estrangeiras, surge o Movimento dos Não Alinhados, procurando a condenação do colonialismo, a rejeição da política de blocos e o apelo à resolução pacífica dos diferendos internacionais. Os seus princípios orientadores são definidos em momentos como A Conferência de Bandung (1955), a Proclamação de Belgrado (1961) e a conferência de Argel (1973), definindo as orientações políticas que deverão preservar a neutralidade e autonomia destes novos Estados. 3. Fruto da sua debilidade, nas décadas que se seguem ao fim da 2ª Guerra, os países do terceiro mundo caem nas redes do neocolonialismo. O domínio das antigas potências colonizadoras é exercido por intermédio do capital e dos exércitos, procurando explorar os recursos destes países frágeis em benefício das suas sociedades industrializadas. Agravando a sua situação, estes países encontram-se ainda severamente condicionados	2. Explica de que forma os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria. 3. Explica de que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados.	1.3. Leitura e análise de um documento escrito (Documento 3, levando os alunos a compreender quais eram as ambições e valores que guiavam os movimentos independentistas da segunda vaga de descolonização. 2. Exploração em grupo (apoiada pelo professor) de um dossiê documental com fontes acerca do surgimento do terceiro mundo e do Movimento dos Não Alinhados. 2.1. Observação e análise de dois cartogramas (documento 4.A/B), levando os alunos a compreender a interseção entre as regiões que compreendem o terceiro mundo e o Movimento dos Não Alinhados. 2.2. Leitura e análise de um documento escrito (Documento 5), levando os alunos a compreender os princípios que regem a atuação do Movimento dos Não Alinhados. 2.4. Observação e análise de um documento iconográfico (Documento 6), levando os alunos a relacionar o desejo de neutralidade dos não alinhados com o contexto geopolítico da Guerra Fria. 3. Exploração em grupo (apoiada pelo professor) de um dossiê documental com fontes acerca do neocolonialismo e as evidências da sua penetração no terceiro mundo.
pelo clima geopolítico da Guerra Fria, ao qual não conseguem resistir a despeito dos esforços realizados no âmbito do Movimento dos Não Alinhados. Assim, estes países vêm-se remetidos a uma nova condição de submissão económica e política.		3.1. Leitura e análise de um documento escrito (Documento 7), levando os alunos a compreender o conceito de neocolonialismo. 3.2. Observação e análise de um cartograma (Documento 8), levando os alunos a compreender como uma porção significativa dos países não alinhados acabam envolvidos em crises e confrontos militares no âmbito da Guerra Fria. 3.3. Observação e análise de um gráfico (Documento 9), levando os alunos a compreender a relação económica deficitária entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos na década de 1990. Realização conjunta de uma síntese esquemática, procurando resumir as respostas às Questões Orientadoras 1 a 3. Realização (individual) de um exercício de pensamento histórico em volta do conceito de continuidade e mudança: - Observação e análise de um documento iconográfico (Documento 1), levando os alunos a compreender os fenómenos de violência que pautavam a vida colonial no início do séc. XX. - Observação e análise de um documento iconográfico (Documento 2), levando os alunos a compreender a persistência de fenómenos de pobreza, exploração e trabalho infantil no mundo neocolonial. - Observação e análise de um gráfico (Documento 3), para que os alunos comparem a evolução do índice de desenvolvimento humano apresentado por antigas potências colonizadoras e países anteriormente colonizados. - Observação e análise de um gráfico (Documento 4), levando os alunos a compreender o peso relativo das regiões do terceiro mundo no que diz respeito à persistência de pobreza extrema no tempo presente.

Competências específicas da História: • Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado. • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. • Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual. Áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: • Saber científico, técnico e tecnológico. • Linguagens e textos. • Raciocínio e resolução de problemas. Áreas do perfil identitário dos centros educativos das irmãs doroteias: A. Protagonista da própria vida [4. Competente] • Assume posições e comunica-as com clareza e abertamente. • Tem uma visão alargada e prospetiva sobre a realidade. B. Agente de transformação da realidade [3. Cooperante] • É capaz de trabalhar em equipa • É capaz de negociar e aceitar diferentes pontos de vista.
Elementos de avaliação: • Avaliação qualitativa das respostas produzidas pelos estudantes no âmbito do exercício de pensamento histórico.

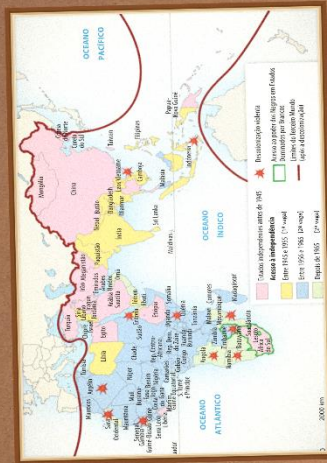
Anexo 28 — Vídeo de motivação de («Descolonização: passado e presente»)

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yGHXFSNSPB6uup9C-ID4P4948hrptlzz/view?usp=sharing>

Anexo 29 — Dossiê documental de «Descolonização: passado e presente»



DOCUMENTO 1 A descolonização, após a Segunda Guerra Mundial.



DOCUMENTO 2

Soldados britânicos procuram membros do movimento independentista dos «Mau Mau» entre a população (Quênia, 1956).



DOCUMENTO 3

Discurso de Patrice Lumumba* na cerimônia de proclamação de independência do Congo (1960).

Irmãos, comecemos juntos uma nova contenda, uma luta sublime que levará o nosso país à paz e prosperidade [...] Trataremos de assegurar que as terras do nosso país se empreguem para benefício das suas crianças. Faremos a revisão das leis antigas, tornando-as em leis justas e nobres. [...] Tomaremos providências no sentido de assegurar que todos os cidadãos gozem das liberdades essenciais providenciadas pela Declaração dos Direitos Humanos.

* Patrice Lumumba foi o principal líder da luta contra a dominação colonial belga no Congo, tornando-se primeiro-ministro daquele país.

DOCUMENTO 4 A geografia dos «três mundos» e dos não alinhados.

A



DOCUMENTO 5

Princípios do Movimento dos Não Alinhados

A

1. Recusa em recorrer a alianças de defesa coletiva destinadas a servir os interesses particulares das grandes potências, quaisquer que elas sejam; Recusa de uma potência, qualquer que ela seja, de exercer pressão sobre outras.

* Princípios aprovados no Comunicado Final da Conferência de Bandung, 24 de abril de 1955.

B

Todos os povos podem, para seus fins, dispor da sua riqueza e recursos sem prejuízo decorrentes das [relações econômicas internacionais], que se devem basear no benefício mútuo [...]. Em nenhum caso pode um povo ser privado dos seus próprios meios de subsistência.

Proclamação de Belgrado, 1961.

DOCUMENTO 6 Os flautistas (1978).



Legenda: Não alinhados

Questão-orientadora 2: De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

Terceiro mundo (conceito): Designação que surge nos anos 50 para os países excluídos do desenvolvimento económico.

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 4

- Qual a relação entre a localização geográfica dos países do «Terceiro Mundo» e a das vagas de descolonização observadas no **doc. 1**?
- A qual dos «três mundos» pertencem, na sua maioria, os países do Movimento dos Não Alinhados?

Doc. 5

- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no **doc. 5A**?
- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no **doc. 5B**?

Doc. 6

- Quais potências estão retratadas nesta caricatura?
- Qual o intuito de se representarem essas potências como flautistas?
- De que forma se poderá interpretar a forma como estão distribuídos os elementos da caricatura?

De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

Questão-orientadora 3: De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 7

- Quais são, segundo Kwame Nkrumah, as duas principais formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo?
- Qual a relação entre as formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo e os princípios do Movimento dos Não Alinhados enunciados no **doc. 5**?

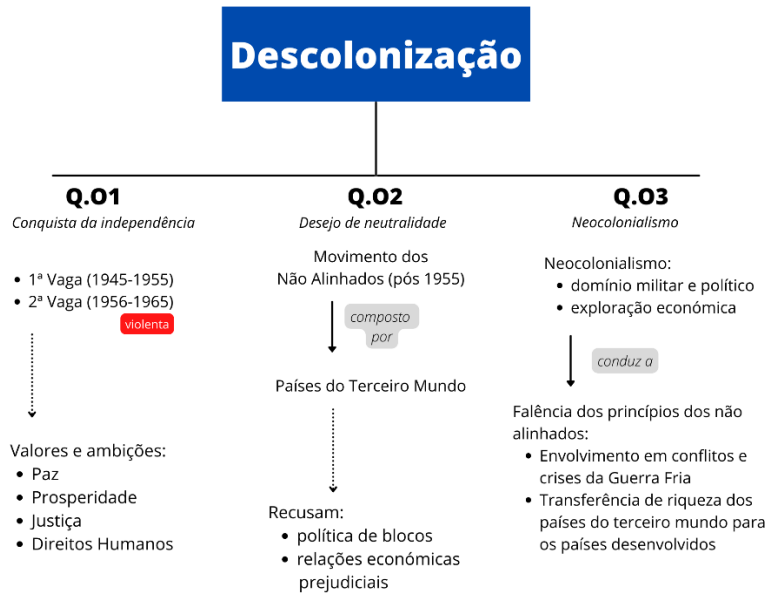
Doc. 8

- Qual alteração apresenta o mapa do **doc. 8** em relação ao mapa do **doc. 4.B**?
- Que relação existe entre as alterações observadas nos mapas e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no **doc. 5**?

Doc. 9

- Partindo da balança comercial apresentada para os anos 1990 a 1996, como se caracteriza a relação económica entre países em desenvolvimento (terceiro mundo) e países desenvolvidos?
- Que relação existe entre esta relação económica e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no **doc. 5**?

Anexo 31 — Conceito prévio de síntese esquemática («Desclonização: passado e presente»)



Anexo 32 — Exercício de «continuidade e mudança» («Descolonização: passado e presente»)

Atividade: pensar historicamente sobre **continuidade e mudança**

Documento 1: Um pai observa a mão e o pé da sua filha de cinco anos (Congo, 1904)



Nsala [retratado na fotografia] não cumprira a sua quota diária de produção de borracha. Os supervisores da Companhia Anglo-Belga da Borracha esquarteraram e mataram a sua filha de cinco anos, Boali. Mais tarde, mataram também a sua esposa. A crueldade dos seus atos não lhes terá sido suficiente e procederam a canibalizar Boali e a sua mãe. A vida de Nsala foi destruída.

In Don't Call Me Lady: The Journey of Lady Alice
Seeley Harris (2014)

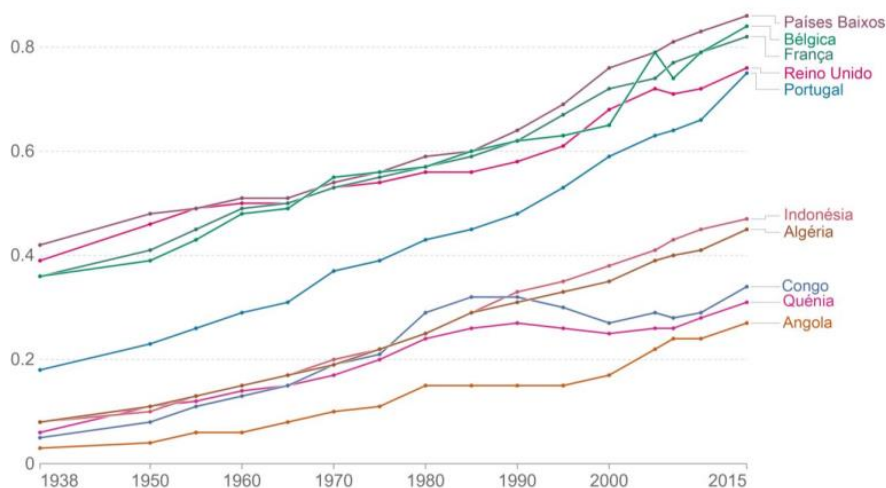
Documento 2: Mineiros congolese trabalham numa das milhares de minas artesanais espalhadas pelo país (Congo, 2014).



Para Mbuyi Mwanza, um jovem de 15 anos que passa os seus dias a cavar e a revirar cascalho em pequenas minas artesanais no sudoeste da República Democrática do Congo, os diamantes simbolizam algo muito imediato: a oportunidade de alimentar a sua família. Um diamante grande, talvez um quilate, poderia render-lhe US\$ 100, diz o rapaz. Seria o suficiente para deixá-lo sonhar com o regresso à escola, depois de a ter deixado aos 12 anos para trabalhar nas minas.

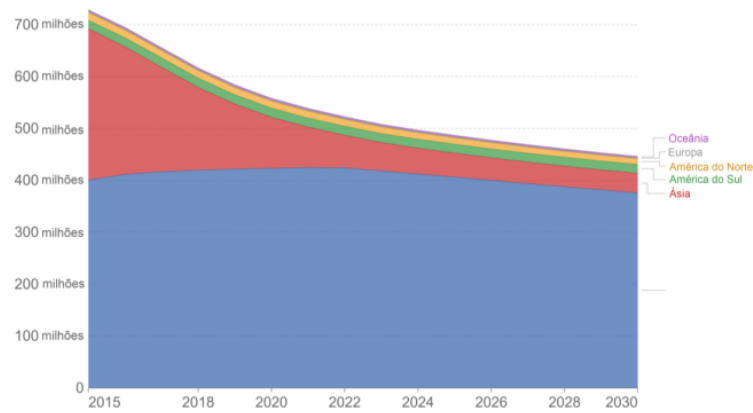
In TIME — Blood Diamonds (2014)

Documento 3: Índice de desenvolvimento humano, 1938-2015



O índice de desenvolvimento humano representa a soma de indicadores como a esperança média de vida, educação e nível de vida. Fonte: *Our World in Data*

Documento 4 : Projeção de pobreza extrema por região, 2015-2030



«Pobreza extrema» definida como um rendimento diário de 1.90\$. Fonte: *Our World in Data*

1. Partindo da análise dos **docs. 1 a 4** (e mobilizando os conhecimentos adquiridos nesta aula), explique o que mudou e permaneceu igual ao longo do tempo.

Na sua explicação, procure ponderar os seguintes aspetos:

- Será que a continuidade e a mudança podem ocorrer ao mesmo tempo?
- Quais serão os momentos históricos que produziram ruturas?
- Que evidências presentes no documento sustentam a sua opinião?

2. Partindo da análise dos **docs. 1 a 4** (e mobilizando os conhecimentos adquiridos nesta aula), considera que o período em estudo (1945 ao presente) foi um período de progresso ou declínio?

Na sua explicação, procure ponderar o seguinte aspeto:

- A avaliação de «progresso» ou «declínio» pode variar em função do ponto de vista dos vários grupos sociais? Justifique a sua resposta, baseado na análise dos **docs. 1 a 4**.

**Anexo 33 — Verificação de construção dos conhecimentos de primeira ordem
(«Descolonização: passado e presente»)**

Questão-orientadora 1: Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?		Grupo IKL	Grupo EM	Zeta	Theta
Doc.1	Identifica espaço	Sim	Sim	(descreve no enunciado)	Sim
	Identifica vaga com mais fenómenos de violência	Sim	Sim	Sim	Sim
Doc.2	Interpreta linguagem corporal	(descreve no enunciado)	Sim (enunciado e em resposta [vago])	(descreve no enunciado)	Implícito na descrição do doc.
	Distingue sentimentos entre agressores e agredidos	(descreve no enunciado)	Sim (enunciado e em resposta [vago])	(descreve no enunciado)	
	Identifica objetos que condicionam indivíduos	(descreve no enunciado)	Sim (enunciado e em resposta [vago])	(descreve no enunciado)	
Doc.3	Identifica ambições OU valores defendidos por Patrice Lumumba para o Congo pós-colonial	Sim	Sim	Sim [vago] e descreve no enunciado	Sim
Resposta a Q.O1 demonstra compreensão global da exploração histórica		Sim	Sim	Sim	Sim

Questão-orientadora 2: De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?		Grupo IKL	Grupo EM	Zeta	Theta
Doc.4	Relaciona a geografia do «Terceiro Mundo» com as vagas de descolonização (descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	Sim	Não realizou	Sim
	Identifica «Terceiro Mundo» com o MNA (descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	Sim		Sim
Doc.5	Identifica princípio do MNA no doc. 5A Sim	Sim	Sim		Sim
	Identifica princípio do MNA no doc. 5B Sim	Sim	Sim		Sim
Doc.6	Identifica potências retratadas na caricatura (descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)		Sim
	Extraí sentido da representação dos “flautistas” (descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)		Sim
	Extraí sentido da distribuição dos elementos no espaço pictórico (descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)		Sim
Resposta a Q.O2 demonstra compreensão global da exploração histórica		Sim	Sim		Sim

Questão-orientadora 3: De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?		Grupo IKL	Grupo EM	Zeta	Theta
Doc.7	Identifica formas de domínio neocoloniais indicados por Nkrumah	Sim	Sim	Sim	Não realizou QO3
	Identifica relação entre as formas de domínio neocoloniais e os princípios do MNA (doc. 5)	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	Sim	
Doc.8	Identifica alteração no mapa do doc.8 em relação ao doc. 4.B?	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	
	Identifica alteração entre os cartogramas e os princípios do MNA no doc. 5	[enunciado]	(descreve no enunciado)	(descreve no enunciado)	
Doc.9	Caracteriza relação económica entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos com base na balança comercial	Sim	Sim	Não — entende saldo negativo da balança como dependência me função de ajuda externa	
	Identifica correspondência entre a relação económica e os princípios do MNA explícitos no doc.5	[enunciado]	Sim		
Resposta a Q.O3 demonstra compreensão global da exploração histórica		Sim	Sim	Não (o entendimento errado do doc. 9 compromete a natureza desta	

Anexo 34.A — O trabalho de IKL: questões orientadoras («Descolonização: passado e presente»)

Questão-orientadora 1: Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 1

- Quais são as regiões geográficas em que ocorrem as duas vagas de descolonização? *África e Ásia*
- Qual das duas vagas de descolonização conhece mais casos de descolonização violenta? *2ª vaga*

Doc. 2

- O que sugere a linguagem corporal dos indivíduos retratados nesta fotografia? *subjugados*
- De que forma se sentem os diferentes grupos retratados na fotografia quanto ao momento que estão a experienciar? *agressores e submissos*
- Quais objetos estarão a condicionar a forma como os indivíduos estão a experienciar este momento? *as armas*

Doc. 3

- Quais são as ambições de Patrice Lumumba para o Congo pós-colonial? *paiz, prosperidade e independência*

Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

As duas vagas de descolonização ocorreram na Ásia (1ª vaga) e em África (2ª vaga). A primeira vaga (de descolonização 1945-1955 - doc. 1) foi caracterizada por ser pacífica em comparação à segunda vaga. Em contrapartida, a segunda vaga, como vemos no documento 2, remete para uma dinâmica de poder mais desequilibrada e violenta, que se refletiu no processo de descolonização. Por fim, como observamos no doc. 3, Patrice Lumumba defende a "paiz", a "prosperidade" e a "independência" pós-colonial.

Questão-orientadora 3: De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 7

- Quais são, segundo Kwame Nkrumah, as duas principais formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo? *militar e económicas*
- Qual a relação entre as formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo e os princípios do Movimento dos Não Alinhados enunciados no **doc. 5**? *contrárias*

Doc. 8

- Qual alteração apresenta o mapa do **doc. 8** em relação ao mapa do **doc. 4.B**? *conflitos*
- Que relação existe entre as alterações observadas nos mapas e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no **doc. 5**? *gauche*

Doc. 9

- Partindo da balança comercial apresentada para os anos 1990 a 1996, como se caracteriza a relação económica entre países em desenvolvimento (terceiro mundo) e países desenvolvidos?
- Que relação existe entre esta relação económica e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no **doc. 5**? *→ comércio benéfico também*

*nao se beneficia
pelas
países
3º m.
neofunciona*

De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

A prosperidade e a neutralidade dos países não-alinhados é comprometida pelo neocolonialismo. O neocolonialismo apresenta duas configurações diferentes. A nível militar, com o envio de tropas das potências colonialistas para os territórios dos colonizados, o que resultou no seu envolvimento em conflitos no âmbito da Guerra Fria. A nível económico, com a diferença líquida (doc-9) entre pagamentos e receitas de países em desenvolvimento a apresentarem-se como negativa.

Questão-orientadora 2: De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

Terceiro mundo (conceito): Designação que surge nos anos 50 para os países excluídos do desenvolvimento económico.

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 4

- Qual a relação entre a localização geográfica dos países do «Terceiro Mundo» e a das vagas de descolonização observadas no doc. 1? *países 3.º m = países 1.º e 2.º m de descol.*
- A qual dos «três mundos» pertencem, na sua maioria, os países do Movimento dos Não Alinhados? *3.º mundo*

Doc. 5

- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no doc. 5A? *recusa em pertencer a alianças militares prom.*
- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no doc. 5B? *não trocar comércio por motivos políticos, não se ir perder potências*

Doc. 6

- Quais potências estão retratadas nesta caricatura? *URSS e EUA*
- Qual o intuito de se representarem essas potências como flautistas? *seduzirem países 3.º m*
- De que forma se poderá interpretar a forma como estão distribuídos os elementos da caricatura? *os alinhados não seguem a música, ficam no meio*

De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

Os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria, formando o Movimento dos Não Alinhados (1961). Este movimento defende princípios como: a recusa em integrar alianças militares promovidas pelos EUA e a URSS e a promoção de trocas comerciais não condicionadas pelas hostilidades políticas da época, promovendo o benefício mútuo.

Anexo 34.B O trabalho de IKL em «continuidade e mudança» («Descolonização: passado e presente»)

A partir da descolonização, os países do terceiro mundo procuraram desenvolver-se porém, com poucas sucessos. Enquanto os países desenvolvidos usufruíram de um período de grande progresso desenvolvimento e prosperidade. A segunda guerra mundial, o movimento das nações unidas, a guerra fria e outras mudanças históricas apresentaram momentos de rutura que aceleraram ou tornaram mais lentos o progresso e o desenvolvimento dos países do 3º mundo, condicionando a distribuição de

recursos e o panorama político.

Neste sentido, podemos também concluir que o progresso e o desenvolvimento ocorrem de forma dispar entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos, não tendo o progresso tecnológico e científico das últimas décadas resolvido esta disparidade.

Anexo 35 — Descritores de desempenho de IKL («Descolonização: passado e presente»)

<i>Descolonização: passado e presente — Descritores qualitativos (Grupo IKL)</i>	
Primeira ordem	19/19 [questões colocadas aos docs.]
Literacia Histórica	1 — Grupo decifrou todos os códigos das fontes relativas às três questões orientadoras (mobiliza informação precisa dos textos, cartogramas, iconografia e gráfico) // Grupo decifrou código relativo a infografia no exercício de continuidade e mudança 2 — Grupo conseguiu construir significado, apoiado nas informações veiculadas em todas as tipologias de fontes das três questões orientadoras // Grupo conseguiu construir significado apoiado nas informações veiculadas na infografia [não referem docs. iconográficos] relativa ao exercício de continuidade e mudança 3 — Grupo mobilizou e citou de forma consistente as provas documentais no discurso produzido // Grupo não cita ou referencia as fontes, mas a análise do discurso produzido evidencia a mobilização da infografia 4 — Grupo produziu interpretações históricas a partir do cruzamento das fontes apresentadas para responder às três questões orientadoras // Grupo produziu interpretações históricas a partir das fontes, relacionando os critérios de pensamento histórico (solicitados no enunciado como aspetos a ponderar) com os conteúdos explorados.
Ideias Orientadoras	IO1: [Compreensão Poderosa]: Grupo descreve dois movimentos paralelos no âmbito da cronologia estudada; identificam um percurso de amplo desenvolvimento para os países desenvolvidos e de poucos resultados para os países do “terceiro mundo”

	IO2: [Compreensão Poderosa]: Grupo identifica “momentos de rutura”: a segunda guerra mundial, o movimento dos não alinhados (implicitamente, o seu aparecimento), a Guerra Fria e “outros momentos históricos”. Estes momentos “aceleraram, ou tornaram mais lentos o progresso e o desenvolvimento dos países do 3º mundo (...)” IO3: [Compreensão Poderosa]: Grupo conclui que “progresso e o desenvolvimento ocorrem de forma díspar entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos” IO4: [Omisso]
Valores PASEO	«Excelência e exigência»: Exercício de pensamento histórico demonstra vontade de ir ao encontro das ponderações (critérios de continuidade e mudança) solicitadas e mobiliza um entendimento global da aula e das fontes documentais. «Curiosidade, reflexão e inovação»: Discurso produzido no âmbito do exercício de pensamento histórico demonstra um pensamento reflexivo. O argumento assenta na mobilização do conhecimento adquirido e das provas documentais para firmar conclusões sobre a relação do tema histórico com o conceito de continuidade e mudança.
Domínios ENEC	[Apesar do valor do discurso produzido pelo grupo IKL, a sua resposta ao exercício de pensamento histórico não demonstra uma aproximação aos domínios do ENEC. A ausência da mobilização das fontes documentais 1 e 2 terão contribuído para esta omissão, embora as ilações relativas a estes documentos pareçam estar implícitas no seu discurso]
Competências AE	B E F J K M B: Grupo demonstra capacidade de extrair informação implícita e explícita nas fontes documentais (infografia); E: Grupo enquadra os fenómenos e processos estudados em quadros

	cronológicos (Segunda Guerra, Guerra fria, MNA); F: Grupo oferece multiplicidade de leituras e momentos de rutura para explicar ritmos de continuidade e mudança; J: Grupo liga “disparidades” do presente a fenómenos que se estendem a partir do passado; K: Grupo elabora síntese eficaz do seu entendimento quanto aos fenómenos estudados e a sua relação com o conceito de «continuidade e mudança»; M: Grupo demonstra sentido crítico e postura reflexiva que mobiliza para a ponderação sobre os critérios de continuidade e mudança
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Discurso dos alunos demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e utilização proficiente de linguagem para comunicar ponderações sobre continuidade e mudança no contacto com o tema histórico. «Informação e comunicação»: Grupo demonstrou capacidade significava na transformação de informação em conhecimento — o cruzamento das fontes documentais com as ponderações relativas a continuidade e mudança conduziram à produção de conhecimento. «Raciocínio e resolução de problemas»: Grupo conseguiu produzir respostas para uma nova situação e solicitação, mobilizaram um raciocínio sobre as fontes e as ponderações solicitadas, produzindo conclusões (que implicam decisões) firmes sobre os critérios de continuidade e mudança. «Pensamento crítico e pensamento criativo»: Grupo demonstrou sentido crítico na atribuição de sentido à informação disponibilizada — transformando os indicadores presentes na infografia em conhecimento substantivo de segunda ordem. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Grupo demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo

	horizontal na produção do seu discurso. Todos os membros do grupo contribuíram para a construção do raciocínio explicitado.
Aprendizagem Histórica	1&2: Grupo constrói experiência histórica ao longo de toda a aula-oficina (questões orientadoras e fontes documentais relativas ao exercício de «continuidade e mudança») e realizou uma interpretação com base nos critérios de «continuidade e mudança» (identificando ritmos, disparidades e momentos de inflexão). 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 36.A — O trabalho de EM: questões orientadoras «Descolonização: passado e presente»

Questão-orientadora 1: Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 1

- Quais são as regiões geográficas em que ocorrem as duas vagas de descolonização? *1ª vaga - Ásia*
- Qual das duas vagas de descolonização conhece mais casos de descolonização violenta? *2ª vaga - África*

Doc. 2

- O que sugere a linguagem corporal dos indivíduos retratados nesta fotografia? *Medo, reprimidos, angústia*
- De que forma se sentem os diferentes grupos retratados na fotografia quanto ao momento que estão a experienciar? *Astado e infelizes*
- Quais objetos estarão a condicionar a forma como os indivíduos estão a experienciar este momento? *As armas*

Doc. 3

- Quais são as ambições de Patrice Lumumba para o Congo pós-colonial? *Assegurar um estado democrático com direitos iguais para as cidades*

Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

A primeira vaga é localizada sobretudo em Ásia e caracteriza-se por ser maioritariamente pacífica, por outro lado a segunda e vaga passada em África, tem sido de uma forma geral marcada por violência. Conseguiu obter a violação da segunda vaga a partir da 1ª do documento? Por último a partir do discurso de Patrice Lumumba verifica-se que o objetivo das forças descolonizadoras era a formação de um estado democrático.

Questão-orientadora 2: De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

Terceiro mundo (conceito): Designação que surge nos anos 50 para os países excluídos do desenvolvimento económico.

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 4

- Qual a relação entre a localização geográfica dos países do «Terceiro Mundo» e a das vagas de descolonização observadas no doc. 1? *A maior parte dos países descolonizados encontram-se países do Terceiro Mundo*
- A qual dos «três mundos» pertencem, na sua maioria, os países do Movimento dos Não Alinhados?

Doc. 5

- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no doc. 5A? *Neutralidade militar*
- Qual princípio é defendido pelo Movimento dos Não Alinhados no doc. 5B? *Neutralidade económica*

Doc. 6

- Quais potências estão retratadas nesta caricatura? *Estados Unidos e União Soviética*
- Qual o intuito de se representarem essas potências como flautistas? *Representar o facto de os países terem guil os outros*
- De que forma se poderá interpretar a forma como estão distribuídos os elementos da caricatura? *As potências estão a ir para todos os lados*

De que forma é que os países do terceiro mundo procuram manter-se neutrais face ao contexto geopolítico da Guerra Fria?

A maior parte dos países descolonizados acabaram por se tornar países de Terceiro mundo. Estes países tentaram manter a sua neutralidade no contexto da Guerra Fria. A partir dos princípios do movimento dos não alinhados no documento 5A, conseguimos obter a neutralidade militar, já no documento 5B vemos a neutralidade económica. A partir da caricatura no documento 6 vemos a tentativa dos países (EUA e URSS) de influenciar os países descolonizados e estes encontram-se entre os dois.

estão-orientadora 3: De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 7

- Quais são, segundo Kwame Nkrumah, as duas principais formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo? *Militar e Económico*
- Qual a relação entre as formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo e os princípios do Movimento dos Não Alinhados enunciados no doc. 5? *As formas de domínio neocolonialista comprometem os princípios do movimento dos não alinhados*

Doc. 8

- Qual alteração apresenta o mapa do doc. 8 em relação ao mapa do doc. 4.B? *Muito dos países não alinhados acabaram por se envolver em conflitos localizados de guerra civil*
- Que relação existe entre as alterações observadas nos mapas e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no doc. 5? *Desrespeito ao princípio da neutralidade militar*

Doc. 9

- Partindo da balança comercial apresentada para os anos 1990 a 1996, como se caracteriza a relação económica entre países em desenvolvimento (terceiro mundo) e países desenvolvidos? *Tendência de dependência dos países em desenvolvimento*
- Que relação existe entre esta relação económica e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explícitos no doc. 5? *Desrespeito ao princípio da neutralidade económica*

De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

A neutralidade e prosperidade dos países não alinhados ficam comprometidas pelo neocolonialismo, que utiliza como formas de domínio, o económico e militar. A partir do documento 8 e do envolvimento de países não alinhados em conflitos localizados de guerra civil, o princípio da neutralidade é desrespeitado. Também acaba por ser desrespeitada a neutralidade económica, como podemos ver a partir do documento 9 onde se pode observar a dependência económica dos países em desenvolvimento em relação aos países desenvolvidos.

Anexo 36.B O trabalho de Eta em «continuidade e mudança» «Descolonização: passado e presente»)

A partir da análise dos documentos 1a) conseguimos ver realidades diferentes. Enquanto que na Europa por exemplo o clima é de progresso constante; em África as más condições e pobreza extrema mantêm-se. Enquanto num lado do mundo a mudança e o desenvolvimento em constante; no outro ~~permanece~~ a realidade da guerra perpetua-se até aos dias de hoje. ~~Não houve descolonização~~ Desde a final da 2ª Guerra Mundial as vagas de descolonização que lhe sucederam até à Guerra Fria e o clima hostil que esta gerou; os países independentes do último século foram de um modo geral um ambiente ao desenvolvimento das potências descolonizadoras. Os movimentos nacionalistas e independentistas destes países que prometiam o caminho para a estabilidade e desenvolvimento, acabam por encontrar dentro dos países neocolonialistas mas também o diversos problemas políticos internos. Por estas razões não são capazes de fazer de progresso o seu destino mas sim de uma estagnação.

Anexo 37 — Descritores de desempenho de Eta «Descolonização: passado e presente»)

Descolonização: passado e presente — Descritores qualitativos (Eta)	
Primeira ordem	19/19 [questões colocadas aos docs.]
Literacia Histórica	1 — Grupo decifrou todos os códigos das fontes relativas às três questões orientadoras (mobiliza informação precisa dos textos, cartogramas, iconografia e gráfico) // Eta decifrou todos os códigos das fontes relativas ao exercício de continuidade mudança (texto descritivo, iconografia e infografia) 2 — Grupo conseguiu construir significado, apoiado nas informações veiculadas em todas as tipologias de fontes das três questões orientadoras // Eta conseguiu construir significado apoiado nas informações veiculadas na infografia [não referem docs. iconográficos] relativa ao exercício de continuidade e mudança 3 — Grupo mobilizou e citou de forma consistente as provas documentais no discurso produzido // Eta não cita ou referencia as fontes, mas a análise do discurso produzido evidencia a mobilização da infografia e da iconografia.

	4 — Grupo produziu interpretações históricas a partir do cruzamento das fontes apresentadas para responder às três questões orientadoras // Eta produziu interpretações históricas a partir das fontes, relacionando os critérios de pensamento histórico (solicitados no enunciado como aspetos a ponderar) com os conteúdos explorados.
Ideias Orientadoras	IO1: [Compreensão Poderosa]: Identifica movimentos contrários de progresso com a “mudança e desenvolvimento” no âmbito dos países europeus e uma perpetuação da “realidade do passado” para os países em desenvolvimento. IO2: [Compreensão Poderosa]: Aponta o fim da Segunda Guerra e a Guerra Fria e respetivos fatores como geradores de um clima frágil que constituíram entrave ao desenvolvimento dos países descolonizados. IO3: [Compreensão Poderosa]: Associa os fenómenos de continuidade (“perpetuação”) e mudança a diferentes países/regiões IO4: [Compreensão Poderosa]: Vislumbra-se a transformação desta amplitude cronológica numa conceção original. O aluno privilegia uma ideia de um período de “estagnação”, atribuindo um juízo distinto ao período em estudo.
Valores PASEO	«Excelência e exigência»: Exercício de pensamento histórico demonstra vontade de ir ao encontro das ponderações (critérios de continuidade e mudança) solicitadas e mobiliza um entendimento global da aula e das fontes documentais. «Curiosidade, reflexão e inovação»: Discurso produzido no âmbito do exercício de pensamento histórico demonstra um pensamento reflexivo, destacando-se uma interação ativa com as ponderações solicitadas, sustentando as conclusões em conhecimento de primeira ordem.

Domínios ENEC	«Direitos humanos»: Refere as más condições e a pobreza extrema por oposição a um clima de progresso constante no continente europeu.
Competências AE	B E F J K M N B: Demonstra capacidade de extrair informação implícita e explícita nas fontes documentais (infografia e iconografia); E: Enquadra os fenómenos e processos estudados em quadros cronológicos (Segunda Guerra, Guerra fria); F: Mobiliza várias explicações do domínio causal, relacionando-as com o tempo e o espaço em estudo; J: Perspetiva os problemas contemporâneos à luz de um fenómeno de perpetuação ; K: Elabora síntese eficaz do seu entendimento quanto aos fenómenos estudados e a sua relação com o conceito de «continuidade e mudança»; M: Exibe uma postura crítica ao ligar conhecimentos de primeira e segunda ordem, fazendo emergir um entendimento próprio de “estagnação”; N: Incorpora os fenómenos de pobreza extrema e “más condições” no seu discurso.
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e utilização proficiente de linguagem para comunicar ponderações sobre continuidade e mudança no contacto com o tema histórico. «Informação e comunicação»: Demonstrou capacidade significava na transformação de informação em conhecimento — o cruzamento das fontes documentais com as ponderações relativas a continuidade e mudança conduziram à produção de conhecimento. «Raciocínio e resolução de problemas»: Conseguiu produzir respostas para uma nova situação e solicitação, elaborando percursos próprios no âmbito do cruzamento das fontes e das ideias exploradas.

	«Pensamento crítico e pensamento criativo»: Demonstrou sentido crítico na atribuição de sentido à informação disponibilizada, mobilizando os conceitos para atribuir significado histórico ao conjunto de fontes documentais. «Bem-estar, saúde e ambiente»: Incorporou no seu discurso as evidências das fontes documentais 1 e 2. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Exibiu um papel de liderança e colaboração no funcionamento do seu grupo.
Aprendizagem Histórica	1&2: Construiu experiência histórica em grupo e individualmente (questões orientadoras e fontes documentais relativas ao exercício de «continuidade e mudança»). O produto do seu exercício de pensamento histórico demonstra, particularmente, a conceção de uma experiência histórica esclarecida em função da apropriação rigorosa dos factos e regulada pelos critérios de continuidade e mudança. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 38 — O trabalho de Mu em «continuidade e mudança» («Descolonização: passado e presente»)

— Ao longo do tempo houve mudança em certos países, e sobretudo nos países desenvolvidos e países industrializados houve países, como por exemplo África, que não ~~estão~~ praticamente nenhuma mudança, como podemos ver no doc. 1 e 2 que mostram com o passar dos anos, a África foi ficando e sem condições materiais.

A avaliação do progresso e declínio pode variar conforme o país, já que alguns se foram desenvolvendo (doc. 3) e por isso a pobreza diminuindo (doc. 4), ou seja, estes países conseguiram ir a par com o progresso, porém ainda há países que em relação aos outros continuam extremamente diferentes, tendo valores baixos, como se vê por exemplo no caso da

Angola no doc. 3 e ~~que~~ a pobreza ^{que} se mantém praticamente com os mesmos valores, então para estes países não se vê nem progresso, nem declínio, vê-se continuidade.

Anexo 39 — Descritores de desempenho de Mu («Descolonização: passado e presente»)

Descolonização: passado e presente — Descritores qualitativos (Mu)	
Primeira ordem	19/19 [questões colocadas aos docs.]
Literacia Histórica	1 — Grupo decifrou todos os códigos das fontes relativas às três questões orientadoras (mobiliza informação precisa dos textos, cartogramas, iconografia e gráfico) // Decifrou os códigos relativos às fontes documentais do exercício de continuidade e mudança (iconografia, texto escrito, infografia) 2 — Grupo conseguiu construir significado, apoiado nas informações veiculadas em todas as tipologias de fontes das três questões orientadoras // Construiu significado a partir do código decifrado, demonstrando compreensão dos elementos apreendidos.

	3 — Grupo mobilizou e citou de forma consistente as provas documentais no discurso produzido // Referencia as fontes documentais que suportam os raciocínios construídos. 4 — Grupo produziu interpretações históricas a partir do cruzamento das fontes apresentadas para responder às três questões orientadoras // Discerniu as informações relevantes para a construção do seu argumento, cruzando fontes para a construção de uma interpretação da história.
Ideias Orientadoras	IO1: [Compreensão poderosa]: Identifica continuidade e mudança como processos coexistentes (embora respeitantes a espaços distintos — “África” e “países desenvolvidos” IO2: [Omisso]: Não identifica momentos de rutura ou inflexão. IO3: [Compreensão poderosa]: Explica que a avaliação de progresso e declínio pode variar consoante “o país”. Explica que alguns se forem desenvolvendo (alcançando uma “diminuição de pobreza” e, consequentemente, o progresso) e outros que continuam “diferentes” [implicitamente, menos desenvolvidos] e com “valores mais baixos”, oferecendo o caso de Angola. IO4: [Compreensão poderosa]: Identifica variáveis semelhantes às apontadas por Eta, mas não identifica-as com “estagnação”. Contudo, defende que para os países em desenvolvimento não se “vê nem progresso, nem declínio, vê-se continuidade”. Deste modo, identifica este período cronológico como um de continuidade que não é identificável como progresso ou declínio — trata-se de uma perpetuação.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Discurso produzido no âmbito do exercício de pensamento histórico demonstra um pensamento reflexivo. Interage com a maioria das ponderações solicitadas (quanto ao conceito de «continuidade e mudança»,

	gerando interpretações que resultam da combinação de conhecimento de primeira e segunda ordem.
Domínios ENEC	«Direitos humanos»: Integra no discurso as evidências relativas à perpetuação do “trabalho forçado e sem condições” — a reflexão não é aprofundada, mas integra a sua aproximação à Ideia Orientadora 1.
Competências AE	B J K M N B: Demonstra capacidade de extrair informação implícita e explícita nas fontes documentais (texto, infografia, iconografia); J: Perspetiva os problemas contemporâneos à luz de um fenómeno de perpetuação ; K: Elabora síntese eficaz (embora com fragilidades no âmbito do rigor linguístico) que engloba as fontes documentais na sua relação com o conceito de «continuidade e mudança»; M: Exibe uma postura crítica ao ligar conhecimentos de primeira e segunda ordem, afirmando posições claras quanto às ponderações solicitadas, N: Incorpora os fenómenos de “trabalho forçado” e “sem condições” no seu discurso
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: [Não] Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual), mas demonstra carências no domínio da comunicação que seriam menos expectáveis num aluno do último ano deste ciclo de estudos «Raciocínio e resolução de problemas»: Conseguiu produzir respostas para uma nova situação e solicitação, elaborando percursos próprios no âmbito do cruzamento das fontes e das ideias exploradas. «Pensamento crítico e pensamento criativo»: Demonstrou sentido crítico na atribuição de sentido à informação disponibilizada, mobilizando os conceitos para atribuir significado histórico ao conjunto de fontes documentais.

	«Bem-estar, saúde e ambiente»: Incorporou no seu discurso as evidências das fontes documentais 1 e 2. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Exibiu um papel dialogante e interventivo ao longo da aula-oficina.
Aprendizagem Histórica	1&2: Construiu experiência histórica em grupo e individualmente (questões orientadoras e fontes documentais relativas ao exercício de «continuidade e mudança»). Embora o argumento construído careça de uma mobilização mais detalha dos conhecimentos de primeira ordem, as interpretações geradas no âmbito de «continuidade e mudança» estão sustentadas no sentido atribuído às fontes documentais. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 40.A — O trabalho de Zeta: questões orientadoras («Descolonização: passado e presente»)

Questão-orientadora 1: Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 1

- Quais são as regiões geográficas em que ocorrem as duas vagas de descolonização? *Ásia e África.*
- Qual das duas vagas de descolonização conhece mais casos de descolonização violenta? *A segunda.*

Doc. 2

- O que sugere a linguagem corporal dos indivíduos retratados nesta fotografia? *medo, apertados*
- De que forma se sentem os diferentes grupos retratados na fotografia quanto ao momento que estão a experienciar? *apertados e infelizes*
- Quais objetos estarão a condicionar a forma como os indivíduos estão a experienciar este momento? *Armas*

Doc. 3

- Quais são as ambições de Patrice Lumumba para o Congo pós-colonial? *Assegurar um estado democrático, onde há igualdade para todos os cidadãos*

Como se caracterizam as duas vagas de descolonização?

Esta primeira vaga, localizada na Ásia caracterizou-se maioritariamente por ser mais pacífica, por outro lado a segunda vaga, passada em África, tornou-se de uma forma geral violenta. Conseguimos notar a violência da 2.ª vaga no doc. 2. Por último, a partir do discurso de Patrice Lumumba, nota-se que o destino destas terras colonizadas era um estado democrático (doc. 3).

Questão-orientadora 3: De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

Reflete sobre as seguintes questões...

Doc. 7

- Quais são, segundo Kwame Nkrumah, as duas principais formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo? *Militar e económico.*
- Qual a relação entre as formas de domínio exercidas no âmbito do neocolonialismo e os princípios do Movimento dos Não Alinhados enunciados no **doc. 5**? *Desrespeita os princípios*

do Movimento dos Não Alinhados, pois existem ajudas de natureza militar e económica não mencionadas a seu respeito.

Doc. 8

- Qual alteração apresenta o mapa do **doc. 8** em relação ao mapa do **doc. 4.B**? *os países não-alinhados mais tarde, apesar de se terem assumido como neutros, mas foram envolvidos em conflitos internos devido à guerra fria.*
- Que relação existe entre as alterações observadas nos mapas e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explicitos no **doc. 5**?

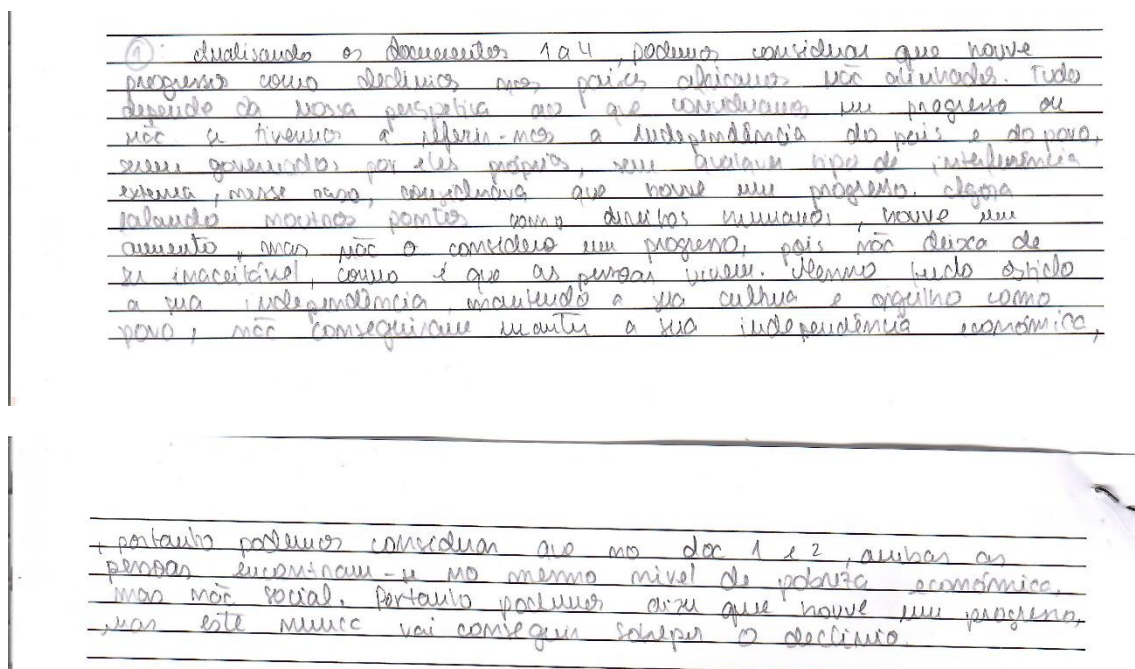
Doc. 9

- Analisando o documento 9, chegamos a concluir que existe um *empobrecimento dos países não-alinhados por causa económica tornam-se dependentes dos países ricos.*
- Partindo da balança comercial apresentada para os anos 1990 a 1996, como se caracteriza a relação económica entre países em desenvolvimento (terceiro mundo) e países desenvolvidos?
- Que relação existe entre esta relação económica e os princípios do Movimento dos Não Alinhados explicitos no **doc. 5**?

De que forma é comprometida a prosperidade e neutralidade dos países não alinhados?

a prosperidade e neutralidade dos países não-alinhados é comprometida pelos princípios do neocolonialismo, desrespeitando medidas a nível económico e militar. Analisando o documento 8, o envolvimento dos países não-alinhados em conflitos como guerra entre países e conflitos localizados de guerra fria, é desrespeitado o princípio militar de neutralidade de guerra. No documento 9 debatem-se o desrespeito do princípio económico e neutralidade dos países não-alinhados, quando os mesmos recebem ajudas externas tornando-se dependentes dos mesmos.

Anexo 40.B — O trabalho de Zeta em «continuidade e mudança» («Descolonização: passado e presente»)



Anexo 41 — Descritores de desempenho de Zeta («Descolonização: passado e presente»)

Descolonização: passado e presente — Descritores qualitativos (Zeta)	
Primeira ordem	10/19 [questões colocadas aos docs.]
Literacia Histórica	1 — Decifrou todos os códigos das fontes relativas às duas questões orientadoras que realizou (texto, cartograma, iconografia e infografia) // Decifrou códigos relativos aos quatro documentos (texto, iconografia, infografia) 2 — Construiu significado errado do doc.9, comprometendo a sua compreensão do tema histórico. // A fragilidade exibida na construção de significado no âmbito da questão orientadora 3 parece projetar-se parcialmente na construção de sentido para as fontes documentais de «continuidade e mudança». Apesar de decifrar os códigos, a ausência de um entendimento do impacto

	da dimensão económica neocolonial deturpa a leitura destes documentos. 3 —Mobilizou e citou de forma consistente as provas documentais no discurso produzido // Demonstrou rudimentos de referenciação e algumas fontes permanecem implícitas 4 —Embora demonstre a compreensão de exibir uma postura crítica sobre as fontes, a demonstração de um entendimento errado do doc.9 sugere que não tenha verdadeiramente compreendido a relevância e utilidade da fonte. O aluno procura executar esta habilidade, mas a fragilidade anterior (habilidade 2) compromete o sucesso neste passo. // Embora exiba uma postura crítica, não procura persuadir o leitor da utilidade das fontes para o argumento exposto (particularmente no que respeita aos docs.3 e 4) — o argumento assenta menos nas fontes, privilegiando reflexões pessoas e de menor cientificidade.
Ideias Orientadoras	IO1: [Compreensão poderosa]: Afirma a coexistência de fenómenos de progresso e declínio na esfera dos “países africanos não alinhados”. IO2: [Omisso]: Não faz referência a pontos de inflexão, datações ou cronologias. IO3: [Omisso]: Aborda apenas progresso e declínio no âmbito dos países em vias de desenvolvimento. IO4: [Execução débil]: Aproxima-se da ideia orientadora, mas conflui progresso lento e/ou insuficiente com declínio e procura firmar esta ideia sem uma mobilização adequada das informações presentes nas fontes.
Valores PASEO	«Cidadania e participação»: Apesar de entender que ocorre os docs. 1 e 2 demonstram uma melhoria no âmbito dos direitos humanos, recusa que constitua um verdadeiro progresso,

	considerando inaceitável a forma como as pessoas vivem. A valoração de “progresso” é, naturalmente, subjetiva, mas esta afirmação categórica é uma componente valiosa de cidadania.
Domínios ENEC	«Direitos Humanos»: Aluno mobiliza transforma os docs. 1 e 2 em evidências para o seu argumento.
Competências AE	J O Q I: Apesar das fragilidades do seu argumento e pensamento histórico, demonstra capacidade de refletir sobre os fenómenos no tempo longo; O: A sua reflexão sobre o que constitui progresso no âmbito dos direitos humanos é uma aproximação a valores desejáveis de cidadania; Q: Valorização dos docs. 1 e 2 no seu argumento
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e comunica de forma eficiente as suas reflexões. «Pensamento crítico e pensamento criativo»: Apesar de desconsiderar a maioria das ponderações solicitadas no âmbito de «continuidade e mudança» e da fragilidade de alguns dos argumentos, demonstra uma postura reflexiva e crítica na relação de conhecimento de primeira e segunda ordem. «Bem-estar, saúde e ambiente»: Incorporou no seu discurso as evidências das fontes documentais 1 e 2.
Aprendizagem Histórica	1&2: Realiza um exercício de construção e interpretação histórica, mas as debilidades na mobilização do conhecimento de primeira ordem (e a ausência de ponderações de segunda ordem) fragilizam este exercício — ocorrem aprendizagens, mas ficam aquém do expectável para o exercício. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades

Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.
--	---

Anexo 42.A — O trabalho de Theta: questões orientadoras («Descolonização: passado e presente»)

Ficha Descolonização

Ex.1

O doc.1 mostra que as duas vagas de descolonização acontecem diferentes lugares. A primeira (1945- 1955) acontece principalmente na Ásia e no médio oriente. A segunda (começando a 1956-1965) surge na África e, ao contrário da primeira, não acaba por ser marcada por situações pacifistas. O documento 2 mostra a falta de pacificidade, mostrando os soldados britânicos a reprimir as populações locais em busca dos pioneiros do movimento de independência do Quênia.

O documento 3 retrata o discurso de Patrice Lumumba que, por sua vez fala das ambições e valores que deverão prevalecer no Congo após a conquista da independência: a “paz e prosperidade”, o manter desse bem-estar económico para o futuro (“se empreguem para benefício das suas crianças”), tornando as “leis justas e nobres” e a prioridade da prevaleta dos Direitos Humanos (“liberdades essenciais providenciadas pela Declaração dos Direitos Humanos”).

Ex.2

Na década de cinquenta surge uma divisão do mundo já conhecido em mais uma parte que vai ser conhecida como o “Terceiro Mundo”, delimitado pelos países descolonizados. Os países deste terceiro mundo vão marcar a presença em conferências como as Conferências de Bandung (1955), Belgrado (1961) ou Argel (1973), cristalizando um movimento conhecido como o Movimento dos Não Alinhados.

O Movimento dos Não Alinhados foca-se em 2 princípios. O primeiro visa à política de defesa e diplomacia, entrando em discórdia com o estabelecimento de alianças que sirvam os “interesses particulares das grandes potências” (doc. 5. A) e impossibilitando o facto de que estas possam “exercer pressão” (doc. 4.A) sobre as outras alianças. O segundo princípio visa o lado económico da situação, defendendo que os acordos económicos já formados anteriormente não devem rebaixar uma das partes incluídas no acordo (“devem basear no benefício mútuo” - doc. 4. B) já que um a povo não deve ser retirado os meios materiais de que necessita para o seu desenvolvimento. (“privado dos seus próprios meios de subsistência”).

Na caricatura presente no Doc. 6 é visível os “non alignés” (Francês para Não Alinhados) entre duas figuras que representam os EUA e a URSS (visível nas bandeiras que cada personagem carrega) que tentam encantar os Não Alinhados com “músicas” e “melodias”, para tentar levar os Não Alinhados pelos seus caminhos.

Anexo 42.B — O trabalho de Theta em «continuidade e mudança» («Descolonização: passado e presente»)

Ex. Continuidade e Mudança

Após analisar os documentos, consigo perceber que a realidade nos países que deixaram de ser Colónias permaneceu violenta.

A primeira evidência dessa violência encontra-se no documento 1, em que observamos a crueldade do mundo em que se vivia. Tendo então o título de “Um pai observa a mão e o pé da sua filha de cinco anos”, vemos a severidade dos castigos impostos a quem não conseguia corresponder às expectativas e objetivos definidos pelos superiores do Congo.

No documento 2, retrata não a violência, mas a fatigante e pesada realidade a que o povo era sujeito. Temos um jovem de 15 anos que “*passa os seus dias a cavar e a revirar cascalho em pequenas minas artesanais no sudoeste da República Democrática do Congo*”, mostrando que até os mais jovens tinham que realizar trabalho pesado.

De um modo geral é possível dizer-se que a sociedade nestes países retrocedeu, pois lutou pela sua independência com objetivos nobres, mas após a conquistar continuou com princípios e castigos desumanos.

Para confirmar este retrocesso temos então os gráficos do documento 3 e 4 que nos mostram tal acontecimento;

No documento 3 vemos que, embora no início o Congo tenha tido um avanço quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), esse progresso rapidamente deu a volta e regrediu, mantendo valores baixos.

Vemos então no documento 4 os elevados níveis de pobreza em regiões como o congo, mostrando que o estilo de vida revolucionário muitas vezes leva a desgraça.

Anexo 43 — Descritores de desempenho de Theta («Descolonização: passado e presente»)

Descolonização: passado e presente — Descritores qualitativos (Theta)	
Primeira ordem	11/19 [questões colocadas aos docs.]
Literacia Histórica	1 — Theta decifrou todos os códigos das fontes relativas às duas questões orientadoras (mobiliza informação precisa dos textos, cartogramas, iconografia e gráfico) // Decifrou os códigos relativos às várias fontes documentais (texto, iconografia, infografia)

	2 — Theta conseguiu construir significado, apoiado nas informações veiculadas em todas as tipologias de fontes das duas questões orientadoras // Conseguiu construir significado elementar das fontes documentais, mas este é debilitado pela desregulação do conhecimento de primeira ordem. 3 — Theta mobilizou e citou de forma consistente as provas documentais no discurso produzido // Acompanha o seu raciocínio de referências documentais, sendo explícito a partir de onde mobiliza a sua reflexão. 4 — Theta produziu interpretações históricas a partir do cruzamento das fontes apresentadas para responder às duas questões orientadoras // Exerce reflexão crítica sobre os documentos para gerar uma interpretação — contudo, essa interpretação está fundamentalmente condicionada pela ausência dos conhecimentos de primeira ordem inerentes ao conceito de neocolonialismo (questão orientadora 3). Aluno procura executar habilidade, mas não o faz de forma esclarecida.
Ideias Orientadoras	IO1: [Omisso]: Aluno não aborda solicitação de ideia orientadora 1 IO2: [Omisso]: Aluno não aborda solicitação de ideia orientadora 2 IO3: [Omisso]: Aluno não aborda solicitação de ideia orientadora 3 --- Aluno não foi ao encontro das solicitações, ficando-se largamente por uma análise geral dos documentos--- IO4: [Compreensão poderosa com execução débil]: Demonstra intenção de caracterizar esta cronologia explorada como um fenómeno de “retrocesso”, mas a sustentação desse argumento assenta numa mobilização excessivamente redutora dos dados

	disponíveis nas fontes documentais.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: A despeito da fragilidade no âmbito da resposta produzida para o exercício de pensamento histórico, demonstra uma postura reflexiva e curiosa face às fontes documentais.
Domínios ENEC	«Direitos Humanos»: Discurso do aluno evidencia sensibilidade substancial face a fenómenos de condicionamento dos direitos humanos.
Competências AE	B N Q B: Demonstrou competências na análise de fontes de tipologias diversificadas; N: Está implícito no discurso uma clarificação de valores no contacto com as fontes documentais (tónica colocada nos docs. 1 e 2); Q: Valorização dos direitos humanos no contacto com o doc. 1 e 2, caracterizando-os como fenómenos negativos
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e comunica de forma eficiente as suas reflexões. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] A despeito da sua presença remota, conseguiu estabelecer uma comunicação clara e consistente com o professor.
Aprendizagem Histórica	1&2: Realiza um exercício de construção e interpretação histórica, mas as debilidades na mobilização do conhecimento de primeira ordem (e a ausência de ponderações de segunda ordem) fragilizam este exercício, não resultando numa aprendizagem histórica. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades

Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.
--------------------------	--

Anexo 44 — Ficha de atividade de («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

Atividade 1: pensar historicamente sobre **causa e efeito**

Partindo da análise dos **grupos documentais A a E**, considera que todos os efeitos produzidos pela revolução portuguesa correspondem diretamente às intenções e motivações dos homens que a conduziram?

Na sua explicação, procure ponderar os seguintes aspetos:

- Quais dos acontecimentos históricos descritos nos documentos poderão considerar-se consequências deliberadas?
- Quais dos acontecimentos históricos descritos nos documentos poderão considerar-se consequências inesperadas?
- Que evidências presentes nos documentos sustentam a sua opinião?

Atividade 2: pensar historicamente sobre **relevância histórica**

Partindo da análise dos **grupos documentais A a E**, considera que a revolução portuguesa terá a mesma relevância histórica para todos os grupos e sociedades que sentiram a sua influência?

Com base nesta reflexão, realize o seguinte exercício:

- 1) Identifique as sociedades que conhecem os efeitos da revolução portuguesa, atribuindo-lhes um número.
- 2) Pondere o grau de relevância histórica da revolução portuguesa para cada uma dessas sociedades.
- 3) Ordene essas sociedades conforme o grau de relevância histórica, daquelas para quem a revolução tem menos relevância para aquelas em que tem mais relevância.

Anexo 45 — Dossiê documental de «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»



Dossiê documental — Revolução portuguesa: efeitos e relevância.



Grupo documental A — Referências de Abril

Doc. A-1: As razões do Movimento (Comunicado do MFA - 25/4/74)

[...]

Considerando, finalmente, que o dever das Forças Armadas é a defesa do País como tal se entendendo também a liberdade cívica dos seus cidadãos, o Movimento das Forças Armadas, que acaba de cumprir com êxito a mais importante das missões cívicas dos últimos anos da nossa História, proclama à Nação a sua intenção de levar a cabo, até à sua completa realização, um programa de salvação do País e da restituição ao Povo Português das liberdades cívicas de que tem sido privado.

Fonte: Centro de Documentação 25 de Abril [<http://www.cd25a.uc.pt/>]

Doc. A-2: As três ideias de Mário Soares para Portugal (vídeo)



Fonte: Deutsche Welle

Doc. A-3: As minhocas de abril (1974)



Fonte: República, in Centro de Documentação 25 de Abril



Grupo documental B — Abril no país vizinho

Doc. B-1: O movimento estudantil

Nos primeiros minutos do dia 25 de Abril [de 1975], era claro que não seria um dia qualquer: o edifício principal da universidade [de Sevilha] acordou decorado com bandeiras comunistas e portuguesas, que tinham sido colocadas por um grupo de estudantes [...]. A resposta da polícia foi imediata. A polícia de “choque” invadiu e dissolveu a assembleia. A polícia surpreendeu-se ao encontrar um grande número de alunos e professores que seguravam cravos vermelhos.

Fonte: Carrillo-Linares, *Subversivos y Malditos en la Universidad de Sevilla (1965–1977)*. [trad.]

Doc. B-2: A descolonização do Sara

A influência portuguesa também foi decisiva na “descolonização” do Sara. A Espanha entregou o território a Marrocos [...]. O regime, com a entrega do Sara, como o manifestaram os responsáveis governamentais da época, quis fugir de uma guerra colonial eminente que, como em Portugal, poderia ter politizado as Forças Armadas espanholas, como já tinha começado a suceder.

Fonte: Josep Sanchez Cervelló, *A influência da Revolução Portuguesa in Um Novo Tempo da História*, 128.

Grupo documental C — A descolonização portuguesa

Doc. C-1: Samora Machel proclama a independência de Moçambique (25 de junho de 1975)



Os Acordos de Lusaca foram assinados no dia 7 de setembro de 1974, em Lusaca (Zâmbia), entre o Estado Português e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Nestes acordos o Estado Português reconheceu formalmente o direito do povo de Moçambique à independência (a ser proclamada em 1975) e, em consequência, acordou com a FRELIMO o princípio da transferência de poderes.

Doc. C-2: Parada de guerrilheiros da UNITA



A Guerra Civil Angolana foi um conflito armado interno, que começou em 1975 e continuou, com interlúdios, até 2002. A guerra começou imediatamente após Angola ver a sua independência reconhecida por Portugal em novembro de 1975. Devido à existência de rivalidades políticas, não se verificou um entendimento entre as três forças angolanas. Em março de 1976 registaram-se violentos confrontos entre o MPLA e a FNLA, que marcaram o início de uma guerra longa e sangrenta. As duas organizações procuraram apoios no exterior. A FNLA, apoiada pelos EUA, simbolizava o anticomunismo. O MPLA, apoiado pela URSS, a luta contra o capitalismo.



Grupo documental D — A influência Moçambicana

Doc. D-1: A luta continua, 1970



«A luta continua» foi um grito de guerra usado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) durante a guerra que levou à independência do país, em 1975.

Doc. D-2: «A luta continua» na África do Sul.

Os movimentos de libertação radicais além-fronteiras conduziram ao desenvolvimento de um movimento de consciência negra que reavivou a esperança dos sul africanos. Protestantes começam a boicotar autocarros segregados e um sindicato chega mesmo a tentar promover greves. [...] Em 1976 [surge uma rebelião] que desafia o *apartheid* com uma coragem inabalável. [...] O slogan moçambicano «a luta continua» foi proclamado pelos protestantes sul africanos de punho cerrado ao alto.

Fonte: David Birmingham — *Empire in Africa: Angola and its neighbors*, 2006

Grupo documental E — Portugal depois de abril

Doc. E-1: Extinção da DGS, LP e MP (Dec.- Lei 171/74 de 25 de Abril)

Tendo a Junta de Salvação Nacional assumido os poderes legislativos que competem ao Governo, decreta, para valer como lei, o seguinte:

ARTIGO 1º

1. É extinta a Direcção-Geral de Segurança [...]

ARTIGO 2º

É extinta a Legião Portuguesa [...]

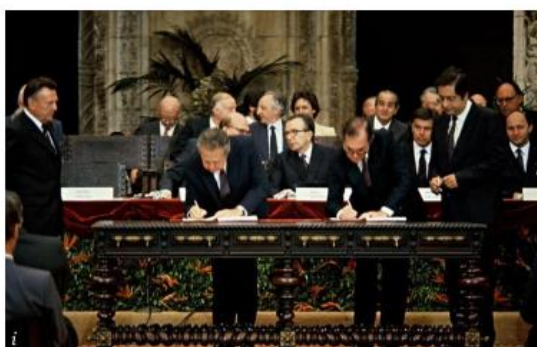
ARTIGO 3º

São extintas a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina [...]

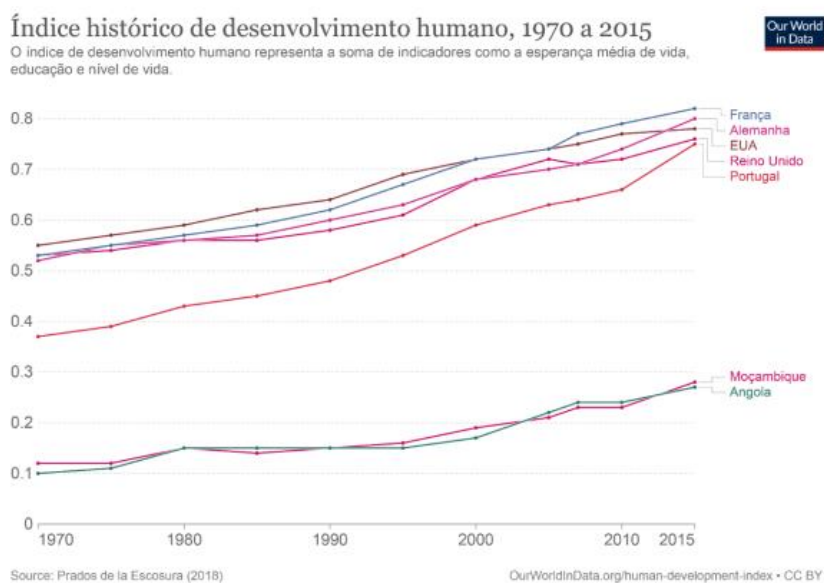
Fonte: Centro de Documentação 25 de Abril [<http://www.cd25a.uc.pt/>]



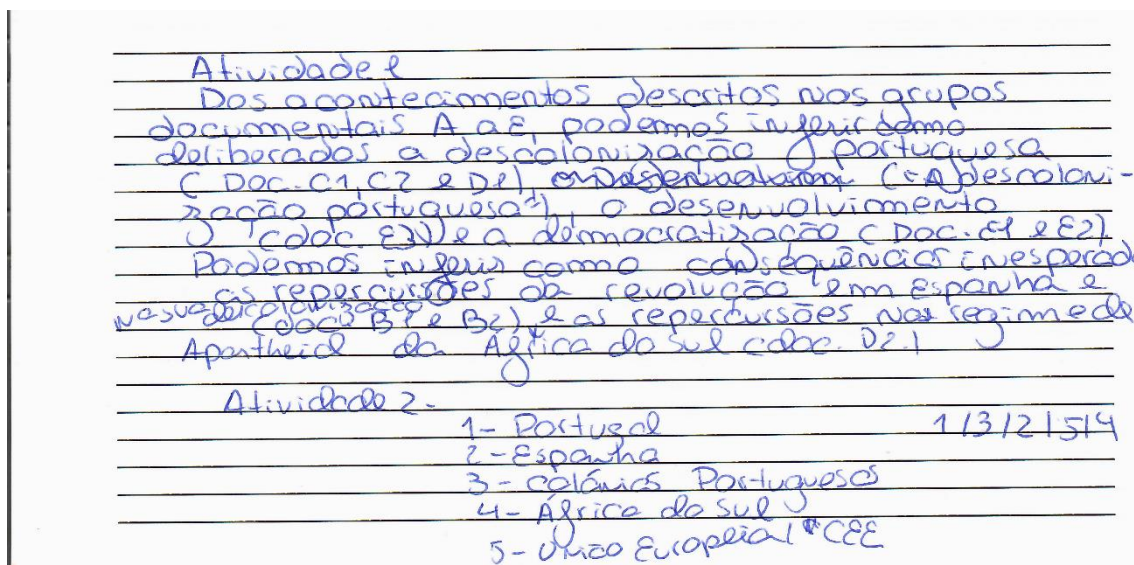
Doc. E-2: Assinatura do tratado de adesão de Portugal à CEE (12 de junho 1985)



Doc. E-3: Evolução do índice de desenvolvimento humano de vários países (1970 a 2015)



Anexo 47 — O trabalho de KL em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»



Anexo 48 — Descritores de desempenho de KL («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

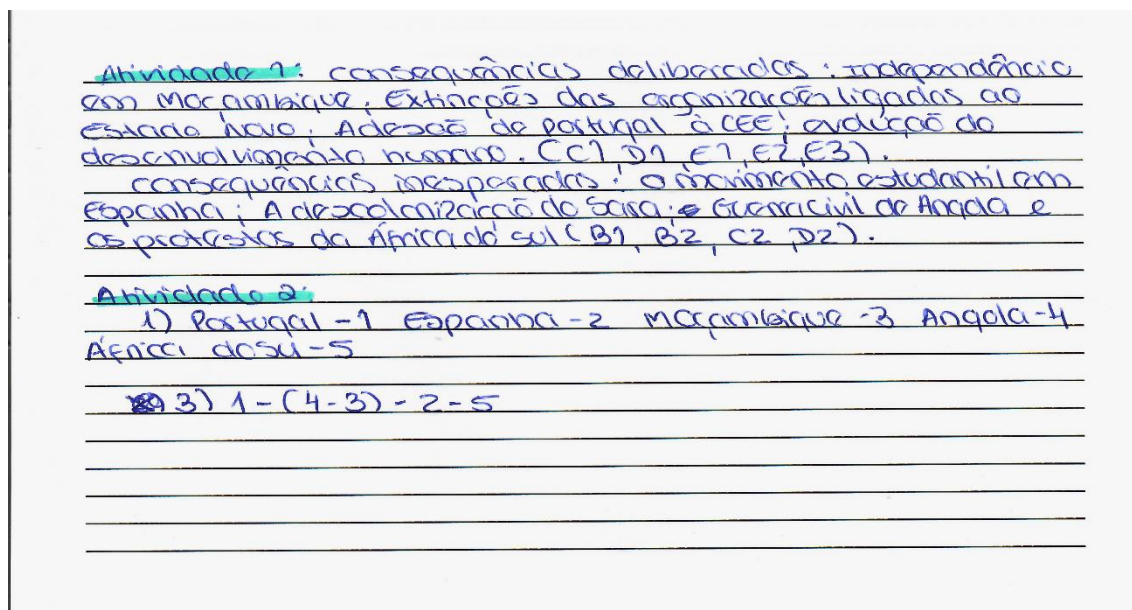
O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Grupo KL)

Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	(apenas atividade 1) 1 — Grupo demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Apesar de ter produzido um argumento breve e incompleto, o grupo demonstra a compreensão dos conteúdos decifrados, vinculando-as aos conceitos que guiam o seu argumento (“descolonização portuguesa”, “desenvolvimento”, “democratização” e identificação de regimes e realidades históricas) 3 — Grupo compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica.

	4 — A interpretação gerada quanto à intencionalidade dos fenómenos retratados nos documentos C2 e D1 transparece uma execução errada desta habilidade. Está ausente uma noção apurada de relevância e utilidade dos textos que descrevem e contextualizam a iconografia.
Ideias Orientadoras	Causa e efeito IO4: Grupo demonstra compreensão de como inferir a intenção dos agentes históricos. Contudo, atribui aos eventos dos docs. C2 e D1 uma natureza deliberada. Relevância Histórica IO4: Grupo produz resposta que expressa implicitamente um entendimento de relevância histórica que respeita aos vínculos históricos e à influência direta. Parte de Portugal para as “colónias portuguesas” (sobre quem Portugal exercera soberania). Em seguida elege Espanha, presumivelmente em função das referências a símbolos de Abril na documentação. África do Sul precede a CEE, presumivelmente em função da ligação indireta por intermédio de Moçambique. O raciocínio implícito é subjetivo, mas válido.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Escolhas no âmbito de «relevância histórica» e «causa e efeito» demonstram uma postura reflexiva.
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	E F H E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço; F: Responder ao exercício

	dependeu de explorações de «relevância histórica» e «causa e efeito»; H: Resposta ao exercício articula História contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia.
Competências PASEO	[opção de produzir um texto extremamente abreviado e/ou expor raciocínio por alíneas distância alunos de «Linguagens e textos» e «Informação e comunicação»] «Raciocínio e resolução de problemas»: Grupo conseguiu produziu respostas que pretendiam responder a questões do domínio do conhecimento de segunda ordem. Estas noções nunca tinham sido exploradas pelos alunos. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Grupo demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo horizontal na produção do seu discurso. Todos os membros do grupo contribuíram para a construção do raciocínio explicitado.
Aprendizagem Histórica	1&2: As avaliações realizadas pelo grupo demonstra a construção de uma experiência histórica — gera-se um universo complexo, contando com vários grupos, países, fenómenos e cronologias. Apesar de uma execução débil na relação com duas fontes documentais, o produto final do exercício constitui uma interpretação, dado que se interpretam as variáveis da experiência com um amplo grau de sucesso. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 49 — O trabalho de EM em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»



Anexo 50 — Descritores de desempenho de EM («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Grupo EM)	
Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	(apenas atividade 1) 1 — Demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Extraíu sentido e compreensão a partir dos códigos decifrados. 3 — Grupo compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica. 4 — A interpretação gerada quanto à intencionalidade dos fenómenos retratados no documento D1 transparece uma execução errada desta habilidade. Está ausente uma noção

	apurada de relevância e utilidade do textos que descreve e contextualiza a iconografia.
Ideias Orientadoras	Causa e efeito IO4: Grupo demonstra compreensão substancial de como inferir a intenção dos agentes históricos. Contudo, atribui aos eventos do doc. D1 uma natureza deliberada. Relevância Histórica IO4: Grupo produz resposta que expressa implicitamente um entendimento de relevância histórica que respeita aos vínculos históricos e à influência direta. O seu raciocínio parece ser igual ao do grupo KL, mas omite a CEE — presumivelmente, atribui-lhe uma ponderação reduzida nesta relação de relevância.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Escolhas no âmbito de «relevância histórica» e «causa e efeito» demonstram uma postura reflexiva.
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	E F H E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço; F: Responder ao exercício dependeu de explorações de «relevância histórica» e «causa e efeito»; H: Resposta ao exercício articula História contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia.
Competências PASEO	[opção de produzir um texto extremamente abreviado e/ou expor raciocínio por alíneas distância alunos de «Linguagens e textos» e «Informação e comunicação»] «Raciocínio e resolução de problemas»: Grupo conseguiu produziu respostas que pretendiam responder a questões do

	domínio do conhecimento de segunda ordem. Estas noções nunca tinham sido exploradas pelos alunos. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Grupo demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo horizontal na produção do seu discurso. Todos os membros do grupo contribuíram para a construção do raciocínio explicitado.
Aprendizagem Histórica	1&2: As avaliações realizadas pelos alunos demonstram a construção de uma experiência histórica — gera-se um universo complexo, contando com vários grupos, países, fenómenos e cronologias. Apesar de uma execução débil na relação com uma fonte documental, o produto final do exercício constitui uma interpretação, dado que se executam as variáveis da experiência com um amplo grau de sucesso. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 51— O trabalho de Zeta em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»

1)

• Deliberação: C1, E1, E2, E3

• Inesperado: B1, B2, C2, D2

•

B1 - expandir-se a ideia revolucionária de Portugal

B2 - a influência portuguesa fez com que "políticas as Forças Armadas espalhadas, com a rutura do território a alavancas.

C1 - atendo para independência de Moçambique e a respetiva transferência de poderes.

C2 - Inesperado, pois após dar a independência a ~~Portugal~~ Angola, surgiu uma guerra civil, pois as forças políticas não se entendiam.

D2 - surge uma rebelião em 1976 que desafia o partido com uma coragem imitável

E1 - decisões já previstas para acabar com o Regime Salazarista-Marcelista, e começar o processo de democratização.

E2 - a tal democratização, a nível internacional, com países, pois na altura de salazar, Portugal ficou com uma imagem neo-ditatorial.

E3 - os líderes de Mário Soares fala-se em deserdar o país, e na imagem está presente o progresso que o país fez, após o 25 de 476.

2)

Sociedades que conhecem os fatos.

Angola
Espanha
Moçambique
comunidade internacional

ordenando: 1) Angola

2) Moçambique

3) ~~Espanha~~ Espanha

4) Comunidade internacional.

Anexo 52 — Descritores de desempenho de Zeta («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Zeta)	
Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	1 — Demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Extraíu sentido e compreensão a partir dos códigos decifrados. 3 — Compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica. 4 — A interpretação gerada quanto à intencionalidade (e respetiva descrição na folha de resposta) dos fenómenos retratados nos documentos contidos no dossiê revela uma análise minuciosa das informações e legendas, discernindo relevância e utilidade das fontes.
Ideias Orientadoras	Causa e efeito IO4: [Compreensão poderosa] Zeta demonstra execução das inferências necessárias para atribuir intencionalidade (ou sua ausência) aos fenómenos explorados nas fontes documentais. As suas atribuições vão inteiramente ao encontro dos critérios estabelecidos. Relevância Histórica IO4: [Compreensão poderosa com execução débil] Sequenciação omite alguns dos países identificados nas fontes (Portugal, África do Sul, CEE) e identifica vagamente a “comunidade internacional”

Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Escolhas no âmbito de «relevância histórica» e «causa e efeito» demonstram uma postura reflexiva.
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	B E H B: Texto produzido demonstra análise e descrição minuciosa das informações que permitem inferir intencionalidade; E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço»; H: Resposta ao exercício articula História contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia.
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e utilização razoável da linguagem para apontar as informações que permitem realizar as inferências quanto à intencionalidade dos agentes históricos. «Raciocínio e resolução de problemas»: Conseguiu produziu respostas que pretendiam responder a questões do domínio do conhecimento de segunda ordem. Estas noções nunca tinham sido exploradas pelo aluno. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo horizontal no debate com os colegas, embora tenha feito escolhas diferentes no âmbito da segunda atividade.
Aprendizagem Histórica	1&2: As avaliações realizadas pelo aluno expressam a construção de uma experiência histórica — gera-se um universo complexo, contando com vários grupos, países, fenómenos e cronologias. Apesar de uma execução débil na relação com o exercício de relevância, o produto final do exercício constitui uma

	interpretação, dado que se interpretam as variáveis da experiência com um amplo grau de sucesso. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades .
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 53 — O trabalho de Epsilon em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»

Primeira Pergunta: Doc. A-1, Doc. A-2, Doc. C-1, Doc. E-1, 2,3 Segunda Pergunta: Doc. B-1, Doc. C-2, Doc. D-2 B-1: Espanha inspira-se nas ideias revolucionárias de Portugal para se manifestar contra o regime ditatorial B-2: A Espanha das ideias revolucionárias que levou a que Espanha integresse o território de Seta a Marrocos C-1: Descolonização C-2: Guerra civil devido a rivalidades políticas D-1: Descontentamento E-1: Medidas previstas para acabar com o regime fascista e aplicar a Democracia E-2: Democratização através da Pátria E-3: Regime após o fim	
---	--

(2) Menos afetados para os mais afetados Portugal Espanha África Angola Mozambique	
---	--

Anexo 54 — Descritores de desempenho de Epsilon («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Epsilon)	
Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	1 — Demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Extraíu sentido e compreensão a partir dos códigos decifrados. 3 — Compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica. 4 — A interpretação gerada quanto à intencionalidade (e respetiva descrição na folha de resposta) dos fenómenos retratados nos documentos contidos no dossiê revela uma análise minuciosa das informações e legendas, discernindo relevância e utilidade das fontes.
Ideias Orientadoras	Causa e efeito IO4: [Compreensão poderosa] Epsilon executa as inferências necessárias para atribuir intencionalidade (ou sua ausência) aos fenómenos explorados nas fontes documentais. As suas atribuições vão inteiramente ao encontro dos critérios estabelecidos. Relevância Histórica IO4: Compreensão poderosa com execução débil] Demonstra

	compreensão da variabilidade da relevância histórica, mas na sequenciação identifica “África” como um dos grupos.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Escolhas no âmbito de «relevância histórica» e «causa e efeito» demonstram uma postura reflexiva (ainda que o exercício de relevância histórica seja muito débil).
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	B E H B: Texto produzido demonstra análise e descrição das informações que permitem inferir intencionalidade; E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço»; H: Resposta ao exercício articula História contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia.
Competências PASEO	[opção de produzir um texto extremamente abreviado e/ou expor raciocínio por alíneas distância alunos de «Linguagens e textos» e «Informação e comunicação»] «Raciocínio e resolução de problemas»: Conseguiu produziu respostas que pretendiam responder a questões do domínio do conhecimento de segunda ordem. Estas noções nunca tinham sido exploradas pelo aluno. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo horizontal no debate com os colegas, embora tenha feito escolhas diferentes no âmbito da segunda atividade.
Aprendizagem Histórica	1&2: As avaliações realizadas pelo aluno expressam a construção de uma experiência histórica — gera-se um universo complexo, contando com vários grupos, países, fenómenos e cronologias. Apesar de uma execução débil na relação com o

	exercício de relevância, o produto final do exercício constitui uma interpretação, dado que se interpretam as variáveis da experiência com um amplo grau de sucesso. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Anexo 55 — O trabalho de Iota em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»

Atividade 1. - Os acontecimentos históricos que poderão considerar-se acontecimentos deliberados são: Doc C-1, a independência de Moçambique; Doc E-1, A extinção da DGS, LP e HP; Doc E-2, Assinatura do Tratado de adesão de Portugal à CEE; Doc E-3, Exclusão do índice do desenvolvimento humano de vários países - Os acontecimentos inspirados poderão considerar-se que são: Doc B-1; Doc B-2, Doc C-2; Doc D-1 e D-2. - Para começar, entendo os acontecimentos nomeados como deliberados, porque no doc C-1 era esperado que se desenvolvesse desenvolvesse um processo de descolonização laçando, então, a independência de Moçambique; No doc E-1, era esperado que após a
--

Revolução de 25 de Abril houvesse uma mudança na constituição que retirasse os elementos repressivos e ditatoriais. O Doc E-2 era esperado que houvesse um desenvolvimento com democratização do país, deste modo, ~~se~~ a adesão à CEE é um símbolo desses dois aspetos. No doc E-3 era mais que esperado que Portugal mostrasse um índice de desenvolvimento crescente. Agora, falando dos inesperados, nos doc B-1 como B-2 espero que apesar da revolução, não era esperado que essa tivesse a expansão das ideias revolucionárias e como também ~~em~~ a descolonização do colónias por portugueses. Nos doc C-1 e C-2 não era esperado que os africanos começassem revoluções entre si, sendo que teriam limitado-se a descolonização, além de, não era esperado ~~se~~ movimentos de violentos e de descontentamento.

Anexo 56 — Descritores de desempenho de Iota («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Iota)	
Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	(apenas atividade 1) 1 — Demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Extraíu sentido e compreensão a partir dos códigos decifrados. 3 — Compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica. 4 — A interpretação gerada quanto à intencionalidade (e respetiva descrição na folha de resposta) dos fenómenos

	retratados nos documentos contidos no dossiê revela uma análise minuciosa das informações e legendas, discernindo relevância e utilidade das fontes. Isto é particularmente visível na resposta construída por Iota — é mais extensa, mais detalhada e guia o leitor pelos vários passos do seu raciocínio.
Ideias Orientadoras	Causa e efeito IO4: [Compreensão poderosa]: Iota demonstra execução das inferências necessárias para atribuir intencionalidade (ou sua ausência) aos fenómenos explorados nas fontes documentais. As suas atribuições extrapolam os critérios estabelecidos (também coloca D1 na esfera dos eventos sem intencionalidade). Relevância Histórica IO4: [Omisso] Aluna não realizou exercício.
Valores PASEO	«Curiosidade, reflexão e inovação»: Escolhas no âmbito de «causa e efeito» demonstram uma postura reflexiva. «Excelência e exigência»: Apesar de só ter conseguido terminar um dos exercícios, Iota demonstrou o cuidado de descrever o seu raciocínio de forma extensa e detalhada, mobilizando os procedimentos da construção de um argumento histórico.
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	B D E F H K B: O seu raciocínio explicita o sentido atribuído às fontes de várias tipologias; D: A sua resposta aproxima-se das normas e procedimentos da disciplina de História; E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço; H: Resposta ao exercício articula História

	contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia; K: Resposta veicula uma síntese muito clara e eficaz do cruzamento das fontes documentais com os critérios da Ideia Orientadora 4 de «causa e efeito».
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Demonstra domínio de modalidades de expressão diversa (texto, visual) e utilização esclarecida da linguagem para apontar as informações que permitem realizar as inferências quanto à intencionalidade dos agentes históricos. «Informação e comunicação»: Demonstrou capacidade significava na transformação de informação em conhecimento — o cruzamento das fontes documentais com as ponderações relativas à quarta ideia orientadora de «causa e efeito» conduziram à produção de conhecimento. «Raciocínio e resolução de problemas»: Conseguiu produziu respostas que se referiam a questões do domínio do conhecimento de segunda ordem. Estas noções nunca tinham sido exploradas pelos alunos. «Relacionamento interpessoal»: [Observação em aula] Demonstrou uma postura colaborativa e de diálogo horizontal na produção do seu discurso. Todos os membros do grupo contribuíram para a construção do raciocínio explicitado.
Aprendizagem Histórica	1&2: As avaliações realizadas pela aluna demonstram a construção de uma experiência histórica — gera-se um universo complexo, contando com vários grupos, países, fenómenos e cronologias. Apesar de não realizar o segundo exercício, o discurso produzido no âmbito do primeiro são um vislumbre claro da interpretação executada pela aluna. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades

Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.
------------------------------	--

Anexo 57 — O trabalho de Theta em «Revolução portuguesa: efeitos e relevância»

Atividade 1 Acometimentos esperados: Os acontecimentos que suscitaram o liberalismo foram aqueles que se inscrevem nas ideias de Marzio Soares (A-2) Descolonização: Grupo documental E remete, como um todo, para a descolonização portuguesa, após o D1 aponta para a liberdade de expressão. Democratização: documento E1 remete para a extinção forçada completa da ideologia socialista. Desenvolvimento: o documento E-2 fala da redução do Portugal à PEE. O que por sua vez contribui para o E3 e o de desenvolvimento de ideias de ideias do desenvolvimento. No entanto, a revolução teve uma resposta imediata, no documento E1 tem-se a ideia da redução do povo PT a um regime extremo após ter seu do do um regime do povo também extenuante.	
---	--

Anexo 58 — Descritores de desempenho de Theta («Revolução portuguesa: efeitos e relevância»)

O significado internacional da revolução portuguesa — Descritores qualitativos (Theta)	
Primeira ordem	Não existem falhas verificáveis no domínio do conhecimento de primeira ordem.
Literacia Histórica	(apenas atividade 1) 1 — Demonstrou capacidade de decifrar os vários códigos presentes no dossiê documental (textos escritos, iconografia, infografia) 2 — Apesar de ter produzido um muito débil, o aluno demonstra a compreensão dos conteúdos decifrados, vinculando as fontes

	documentais aos conceitos que guiam o seu argumento (“descolonização”, “desenvolvimento”, “democratização”) 3 — Grupo compreende a necessidade de referenciar as fontes que sustentam o seu argumento, mobilizando as provas para expressar as suas noções de relevância histórica. 4 — As inferências expressadas no âmbito do exercício de «causa e efeito» sugerem que não conseguiu determinar a relevância e a utilidade dos documentos, gerando uma interpretação falaciosa.
Ideias-Orientadoras	Causa e efeito IO4: Demonstra compreender o critério de intencionalidade, mas atribui intencionalidades aos acontecimentos e fenómenos errados (doc. C2 e D1). Identifica um número amplamente insuficiente de eventos sem intencionalidade (apenas identifica o doc. B1) Relevância Histórica IO4: [Omisso] Não realizou exercício
Valores PASEO	[Theta aproxima-se de curiosidade, reflexão e inovação — contudo, o seu produto final afigura-se demasiado débil]
Domínios ENEC	[N/A: De um modo geral, o exercício não faz solicitações que aproximem o aluno dos domínios do ENEC]
Competências AE	E H E: Responder aos exercícios implicou situar os fenómenos históricos («25 de Abril», «descolonizações», «integração na CEE» (etc.) no tempo e espaço»; H: Resposta ao exercício articula História contemporâneo de Portugal à História contemporânea europeia.
Competências PASEO	«Linguagens e textos»: Apesar de o fazer de forma sintética e abreviada, destaca-se de alguns colegas no sentido em que veicula o seu raciocínio de forma explícita. [omissão de

	relacionamento interpessoal: Theta solicitou a realização do trabalho individualmente]
Aprendizagem Histórica	1&2: Experiência construída demonstra imprecisões e execuções pobres das solicitações de segunda ordem. Deste modo, construção e interpretação não poderão constituir uma real aprendizagem. 3&4: Exercício não realiza solicitações que permitam aferir uma demonstração das habilidades
Consciência Histórica	Dado que exercício não solicita expressão de funções de orientação, não é possível aferir mutações de consciência histórica.

Apêndices

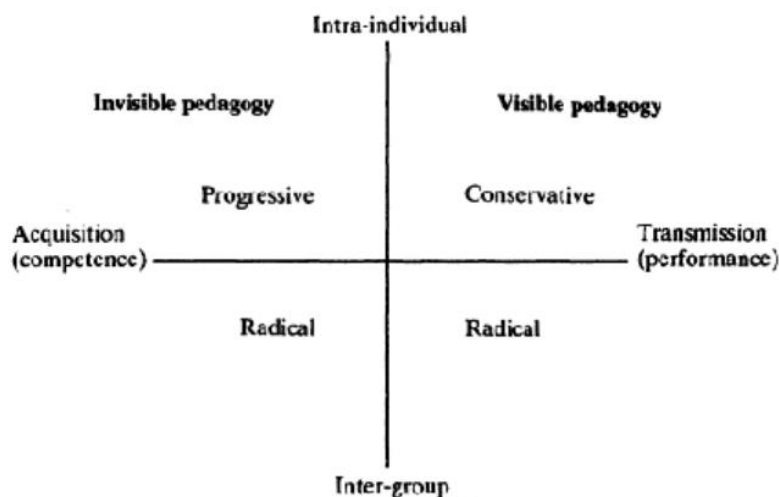
Apêndice 1 — Tempo topológico segundo Michel Serres

“If you take a handkerchief and spread it out in order to iron it, you can see in it certain fixed distances and proximities. If you sketch a circle in one area, you can mark out nearby points and measure far-off distances. Then take the same handkerchief and crumple it, by putting it in your pocket. Two distant points suddenly are close, even superimposed. If, further, you tear it in certain places, two points that were close can become very distant. This science of nearness and rifts is called topology, while the science of stable and well-defined distances is called metrical geometry. Classical time is related to geometry, having nothing to do with space, as Bergson pointed out all too briefly, but with metrics. On the contrary, take your inspiration from topology, and perhaps you will discover the rigidity of those proximities and distances you consider arbitrary. And their simplicity, in the literal sense of the word *pli* [fold]: it's simply the difference between topology (the handkerchief is folded, crumpled, shredded) and geometry (the same fabric is ironed out *fiat*).

As we experience time-as much in our inner senses as externally in nature, as much as *le temps* of history as *le temps* of weather-it resembles this crumpled version much more than the *fiat*, overly simplified one. Admittedly, we need the latter for measurements, but why extrapolate from it a general theory of time? People usually confuse time and the measurement of time, which is a metrical reading on a straight line.”

Fonte: (Serres & Latour, 1995, p. 60-61)

Apêndice 2 — Modelo ortogonal de Bernstein para a diferenciação das implicações de «pedagogia visível» e «pedagogia invisível».



[...]

The vertical dimension refers to the object of change of the pedagogic practice. Thus the primary object may be to produce changes in the individual or the primary object may be to produce changes not in the individual but between social groups. The horizontal dimension refers to the focus of the pedagogic practice, which can be either upon the acquirer or upon the transmitter. [...] However, if we take the bottom left-hand quadrant, acquisition-intergroup, the primary object of this pedagogic practice is to produce changes between social groups, that is, how the acquirer comes to understand the relation between social groups and through this new appreciation change his/her practice. This would be a radical rather than a liberal-progressive practice, e.g. Freire and, through Freire, the pedagogy of liberation theology. It would also include neo-Marxist formulations such as those of Giroux (1989).

Fonte: (Bernstein, 2009, p. 63)