U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º Ciclo de Estudos
Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O contributo do ensino de História para a construção de um pensamento crítico através de temas políticos

Diogo Manuel Teixeira Barbosa

M

2025



Diogo Manuel Teixeira Barbosa

O contributo do ensino de História para a construção de um pensamento crítico através de temas políticos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo Professor Doutor Manuel Vicente de Sousa Lima Loff

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus pais, Emília e João,
por todo o amor e apoio incondicional!

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.
É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já,
ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite,
com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde,
o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.
É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir
e para traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago, *Viagem a Portugal* (1981)

Sumário

Declaração de honra **8**

Agradecimentos **9**

Resumo **13**

Abstract **14**

Índice de quadros **15**

Índice de figuras **16**

Lista de abreviaturas e siglas **17**

Introdução **18**

PARTE A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO **23**

1. O longo caminho da educação para a cidadania e o ensino de História **23**

1.1. Cidadania – uma tentativa de definir e de entender 23

1.2. A evolução da educação para a cidadania no sistema educativo português 26

1.2.1. O 25 de Abril de 1974 e o impacto da Lei de Bases do Sistema Educativo 26

1.2.2. A influência europeia na educação para a cidadania 29

1.2.3. A educação para a cidadania na atualidade – entre avanços e recuos 31

1.3. A História e a promoção de uma cidadania ativa e democrática 35

2. Aprender História para pensar criticamente – diálogo entre fundamentos e caminhos **40**

2.1. Antes de definirmos pensamento crítico – o contexto 40

2.2. Pensar criticamente – abordagens e contributos 42

2.3. A construção de um pensamento crítico em História 47

3. Ensino de História e política – literacia e participação **52**

3.1. Ensino de História, literacia política e função social – uma reflexão 52

3.2. Os jovens como cidadãos críticos e participantes políticos 54

PARTE B. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO **59**

4. O contexto escolar **59**

4.1. A escola 59

4.2. As turmas 63

5. O contexto metodológico **65**

5.1. O ponto de partida 65

5.2. A amostra 69

5.3. A metodologia 72

5.4. As intervenções pedagógicas 74
5.4.1. E se… nos organizássemos politicamente? 74
5.4.2. O meu pensamento crítico sobre este tema político é… 77
5.4.3. Uma fotografia que me representa… politicamente! 79
5.4.4. O nosso frente a frente! 82
6. Análise e tratamento de dados 87
6.1. E se… nos organizássemos politicamente? 87
6.1.1. Estudo de caso – turma 11.º X 89
6.1.2. Estudo de caso – turma 12.º Z 94
6.2. O meu pensamento crítico sobre este tema político é… 101
6.2.1. Estudo de caso – turma 11.º X 103
6.2.2. Estudo de caso – turma 12.º Z 109
6.3. Uma fotografia que me representa… politicamente! 116
6.3.1. Estudo de caso – turma 11.º X 118
6.3.2. Estudo de caso – turma 12.º Z 124
6.4. O nosso frente a frente! 129
6.4.1. Estudo de caso – turma 11.º X 131
6.4.2. Estudo de caso – turma 12.º Z 138
7. Discussão de resultados 146
Conclusões 155
Documentação escolar e normativa 161
Legislação 163
Referências bibliográficas 164
Anexos 168
Anexo 1 | Conjunto documental intitulado "O Estado-providência", utilizado na ficha de trabalho *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais* (12.º Z) 168
Apêndices 170
Apêndice 1 | Ficha de trabalho *A instauração do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita* (11.º X) 170
Apêndice 2 | Ficha de trabalho *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais* (12.º Z) 172

Apêndice 3 | Formulário da intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente!* (11.º X) 174
Apêndice 4 | Formulário da intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente!* (12.º Z) 176
Apêndice 5 | "O Porto sob rodas" (Figura 11), fotografia capturada pelo aluno K (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* 178
Apêndice 6 | "O progresso do país" (Figura 12), fotografia capturada pelo aluno L (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* 178
Apêndice 7 | "Escritor e Liberdade" (Figura 13), fotografia capturada pelo aluno M (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* 179
Apêndice 8 | "Café e trabalhadores" (Figura 14), fotografia capturada pelo aluno N (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* 179
Apêndice 9 | "O livre mercado" (Figura 15), fotografia capturada pelo aluno O (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* 180
Apêndice 10 | "Um refúgio natural onde a paz floresce" (Figura 16), fotografia capturada pelo aluno P (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!* . 180
Apêndice 11 | Guião de orientação para o debate *Capital Burguês e Trabalho Operáro – uma sociedade de contrastes?* (11.º X) 181
Apêndice 12 | Guião de orientação para o debate *Intermulticulturalide entre o Passado, o Presente e o Futuro: tempo(s) de desafios e oportunidades?* (12.º Z) 184

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

Matosinhos, 26 de setembro de 2025

Diogo Manuel Teixeira Barbosa

Agradecimentos

O sonho de ser professor de História acompanha-me desde o 7.º ano de escolaridade quando, depois de uma aula de História, percebi que, possivelmente, tinha encontrado o meu caminho profissional. Passados todos estes anos, num caminho repleto de acontecimentos deslumbrantes e inesquecíveis, não poderia deixar de agradecer a tantas pessoas que estiveram nas diferentes etapas deste percurso.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família. Aos meus pais, Emília e João, por me terem proporcionado sempre uma vida feliz, estável e repleta de amor, por me terem apoiado nas minhas decisões e por terem estado sempre comigo nos momentos mais felizes e também nos mais desafiadores. Sem eles, não seria professor, pelo que lhes dedico este trabalho.

Quero também agradecer aos meus irmãos, João e Pedro, por serem apenas os melhores irmãos do Mundo, pela proximidade bonita que temos e por terem cumprido sempre na perfeição o papel de irmãos mais velhos. Obrigado por todo o apoio e companheirismo, por serem excelentes referências de vida e, não menos importante, por se terem sujeitado a tantos "testes de avaliação" nos tempos em que só queria brincar aos professores e tinham de fazer de meus alunos.

Agradeço também aos meus sobrinhos, André, Benedita e Carolina, por fazerem de mim o tio mais babado à face da Terra, que se orgulha a cada dia que passa pelo vosso crescimento e por me terem dado a oportunidade de ouvir o meu nome pronunciado de três formas diferentes quando começaram a falar.

Agradeço ainda aos meus padrinhos, Ana e José, por terem estado sempre ao meu lado nas diferentes caminhadas da vida e por também terem contribuído para que a minha infância e adolescência fosse ainda mais feliz.

Em segundo lugar, quero agradecer a todos os professores que marcaram o meu percurso, desde a Professora Carla Baptista, que me acompanhou do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, assim como tantos outros docentes, em especial os de História, que, ao longo dos anos, contribuíram para que agora me encontrasse aqui.

No meu percurso académico, devo um sentido agradecimento à Professora Doutora Sara Dias-Trindade e ao Professor Doutor Manuel Loff, orientadores deste

relatório, por terem aceitado abraçar este desafio e por terem sido sempre os melhores profissionais com que me poderia te cruzado neste projeto. Agradeço pelas infinitas horas de reuniões e telefonemas e por terem constantemente contribuído com o seu profundo conhecimento e com tantas ideias, comentários, sugestões.

No ano do meu estágio pedagógico, devo o mais sincero agradecimento à Professora Luísa Sobrado, orientadora cooperante, por me ter proporcionado um dos melhores anos da minha vida, que jamais esquecerei. Guardarei com muito carinho, consideração e saudade o privilégio de termos partilhado diariamente a mesma sala de aula durante um ano letivo, permitindo que aprendesse muito enquanto professor estagiário, mas que me despedisse da melhor forma possível de quando era também aluno. Por toda a disponibilidade (muitas vezes, fora de horas), por todas as orientações e ensinamentos e por ter sido das maiores referências de professora de História, colega de trabalho e cidadã: muito obrigado.

Neste mesmo contexto, não poderia deixar de escrever uma palavra de agradecimento e estima à quase meia centena de alunos que fizeram parte das três turmas de Ensino Secundário em que comecei este percurso. A todos eles, agradeço por terem sido tão impactantes e por contribuírem para que todo este ano fosse memorável e com recordações inesquecíveis.

De seguida, passo para um agradecimento àqueles que fizeram parte deste percurso, mas fora das paredes formais: os meus amigos. Às minhas amigas da Zarco, Maria João Lamarão e Helena Cunha, agradeço pela amizade tão única, segura, empática e bonita que compartilhamos. Obrigado por tantas conversas, por tantos conselhos e por tantos abraços nos momentos que mais precisei. Sou muito grato por todas as "ondas" pelas quais já passamos e estou ansioso pelas próximas.

Agradeço também aos meus amigos e companheiros de jornada, quer de Licenciatura, quer de Mestrado por terem permitido que tivesse dos melhores anos da minha vida e por marcarem profundamente a História do meu "eu universitário". Começo por agradecer à Alexandra Silva, amiga e colega de estágio, cujas palavras jamaias serão suficientes. Com a Alexandra, tive o privilégio de compartilhar maior parte do meu percurso académico e tive a sorte de a ter ao meu lado no ano em que ambos

fomos professores estagiários. Serei eternamente grato por todos os momentos que experienciamos juntos, por todas as conversas na sala dos professores, por todos os pequenos-almoços, almoços e lanches que nos tornaram tão próximos. Agradeço muito por termos tido sempre um espírito de trabalho construtivo, crítico e extremamente enriquecedor, que me leva afirmar que não poderia começar de forma mais feliz este percurso. Obrigado, também, por estares todos os dias, por volta das 07h45, no parque de estacionamento da escola, à minha espera, para que possamos entrar juntos. Agradeço também por, juntamente com a Professora Luísa Sobrado, termos constituído um Núcleo de Estágio inigualável e de me que lembrarei, para sempre, com muita saudade, conforto e carinho. O meu obrigado também à Filipa Sousa por ter marcado tão positivamente o meu percurso, desde aquele primeiro almoço na faculdade, enquanto caloiros recém-chegados, até ao presente. Agradeço muito pela tua companhia ao longo dos infindáveis dias de escrita deste relatório em dezenas de cafés e bibliotecas e por teres estado presente, com o teu ânimo e energia, nos dias em que parecia que o momento final não chegava. Agradeço ao João Torres por ter sido dos amigos próximos que mais me ajudou a pensar e a repensar os próximos passos deste relatório e por estar sempre disponível para mais um esclarecimento de dúvida ou pedido de opinião. Um obrigado também à Raquel Miranda por ter sempre uma palavra amiga e carinhosa e por ter acompanhado bem de perto todo este caminho.

A par destas seis companheiros diários de jornada, segue-se um conjunto de agradecimentos sentidos a pessoas pelas quais devo a força que, não poucas vezes, pareceu fraquejar. Começo por agradecer à Inês Miranda, pela tua amizade tão próxima, pela tua bondade tão generosa e por representares para mim um abraço apertado. Obrigado pela tua força naquele difícil setembro de 2024 e por teres estado continuamente presente nas diversas etapas deste percurso.

Agradeço também a quatro amigos de contextos completamente diferentes por terem acompanhado muito de perto a construção deste relatório e por terem constituído verdadeiros “ombros de conforto” em diversos momentos: à Rafaela de Vasconcelos, à Susana Gonçalves, à Ana Rita Pinto e ao João Paiva.

Agradeço também aos meus padrinhos académicos, Beatriz Leitão e Diogo Gomes, pela forma como me receberam “como seus” desde o primeiro momento e por terem feito que o meu percurso académico fosse marcado por tantos ensinamentos e momentos que sem eles jamais poderia ter experienciado. Obrigado por tantos abraços reconfortantes, por tantas palavras motivadoras e por estarem sempre presentes.

Um agradecimento muito especial à Ana Rosália Santos, a minha irmãzinha e à amiga de mais longa data que, já ambos confirmamos, será desde a pré-escola até aos nossos últimos tempos. Obrigado por teres acompanhado tão de perto todo este trilho, por seres sempre a pessoa que mais me encorajou e torceu pelo meu sucesso.

De forma mais sucinta, mas igualmente importante e sentida, agradeço a outros amigos da FLUP e de fora da FLUP que marcaram diferentes fases deste caminho e que cuja sua amizade tenho o privilégio de ter por perto: à Francisca Silva, ao David Augusto Amorim, à Rita Costa, ao Duarte Camões, ao Sérgio Dias, ao Francisco Pedro, ao Duarte Santos, à Giovanna Reis e à Camila Morais. Sem eles nada teria sido igual, nada teria sido tão bonito, como continuará certamente a ser.

Agradecimentos finais a todos aqueles que se cruzaram comigo nas múltiplas experiências de associativismo académico e ativismo estudantil, especialmente na Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (AEFLUP) e no Núcleo Académico de História da Universidade do Porto (NAHUP).

Com amor e saudade, uma última nota de agradecimento aos que já partiram, mas que, certamente, estariam muito orgulhosos do caminho que percorri: aos meus avós maternos, Conceição e Francisco, e aos meus avós paternos, Rosa e Joaquim.

A todos aqueles que não mencionei, mas que contribuíram com palavras de força, ânimo e encorajamento, com um simples conselho ou sorriso, a minha gratidão.

Resumo

Este relatório de estágio foi desenvolvido na Escola Secundária da Senhora da Hora, em Matosinhos, em duas turmas da disciplina de História A de dois níveis diferentes – 11.º e 12.º ano. Partindo da articulação entre o enquadramento teórico e a prática pedagógica, pretendeu-se compreender de que modo o ensino de História pode contribuir para a construção de um pensamento crítico através da abordagem de temas políticos (em sentido lato).

De natureza qualitativa, interpretativa e descritiva, o relatório assenta em dois casos de estudo, apoiados em quatro intervenções pedagógicas. As atividades centraram-se na interpretação e analise de fontes históricas e historiográficas, na reflexão, na formulação de argumentos e no debate de diferentes perspetivas político-ideológicas. O objetivo foi avaliar a capacidade dos alunos em sustentar opiniões fundamentadas, assumir posições perante visões políticas dissonantes e, paralelamente, fortalecer a sua literacia histórica e política, bem como a construção de um pensamento crítico através de quatro exercícios distintos.

A análise dos resultados mostrou uma evolução gradual, tendo-se notado maior predisposição para argumentar de forma crítica e participar nas intervenções coletivas, em contraste com as abordagens mais individuais. Contudo, mantiveram-se dificuldades significativas, como respostas pouco aprofundadas, lacunas de conhecimento constantes e reprodução acrítica de discursos preconcebidos e interiorizados.

Conclui-se que o ensino de História, quando trabalhado a partir de metodologias participativas e problematizadoras, possui um potencial significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos informadas e intervenientes, pese embora os diferentes contextos educativos. Este estudo sublinha ainda a importância de integrar de forma consistente essas práticas no currículo para que o pensamento crítico deixe de ser apenas uma competência desejável, mas que passe a ser uma experiência efetiva no quotidiano escolar.

Palavras-chave: ensino de História; pensamento crítico; cidadania ativa e democrática; literacia política.

Abstract

This internship report was carried out at Escola Secundária da Senhora da Hora, in Matosinhos, with two classes of the subject History A at two different levels – the 11th and 12th grades. Based on the articulation between the theoretical framework and pedagogical practice, the aim was to understand how the teaching of History can contribute to the construction of critical thinking through the exploration of political themes (in a broad sense).

Qualitative, interpretative, and descriptive in nature, the report is grounded in two case studies supported by four pedagogical interventions. The activities focused on the interpretation and analysis of historical and historiographical sources, on reflection, argument formulation, and the debate of different political-ideological perspectives. The goal was to assess students' ability to sustain well-founded opinions, take positions in the face of divergent political views, and, at the same time, strengthen their historical and political literacy, as well as the construction of critical thinking through four distinct exercises.

The analysis of the results revealed gradual progress, with a greater predisposition to argue critically and to participate in collective interventions, in contrast with more individual approaches. However, significant difficulties persisted, such as superficial responses, recurring knowledge gaps, and the uncritical reproduction of preconceived and internalized discourses.

It is concluded that the teaching of History, when approached through participatory and problematizing methodologies, holds significant potential for the development of critical thinking and for the education of informed and engaged citizens, despite the different educational contexts. This study further highlights the importance of consistently integrating such practices into the curriculum so that critical thinking ceases to be merely a desirable competence and becomes an effective experience in everyday school life.

Key-words: History teaching; critical thinking; active and democratic citizenship; political literacy.

Índice de quadros

Quadro 1 – Regências realizadas no 1.º Período 68
Quadro 2 – Distribuição da amostra, por turmas e género 69
Quadro 3 – Classificações obtidas pela amostra e respetivas médias (em valores) 71
Quadro 4 – Calendarização das intervenções pedagógicas (ano de 2024) 74
Quadro 5 – Organização e distribuição da amostra nos debates 84
Quadro 6 – Participação da amostra na intervenção *E se… nos organizássemos politicamente?* 88
Quadro 7 – Participação da amostra na intervenção *O meu pensamento crítico sobre este tema político é…* 101
Quadro 8 – Participação da amostra na intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente* 117
Quadro 9 – Participação da amostra na intervenção *O nosso frente a frente!* 130

Índice de figuras

Figura 1 – Resposta do aluno A (11.º X) 103
Figura 2 – Resposta do aluno B (11.º X) 104
Figura 3 – Resposta do aluno C (11.º X) 105
Figura 4 – Resposta do aluno D (11.º X) 106
Figura 5 – Resposta do aluno E (11.º X) 107
Figura 6 – Resposta do aluno F (12.º Z) 110
Figura 7 – Resposta do aluno G (12.º Z) 111
Figura 8 – Resposta do aluno H (12.º Z) 111
Figura 9 – Resposta do aluno I (12.º Z) 112
Figura 10 – Resposta do aluno J (12.º Z) 113
Figura 11 – Resposta do aluno K, autor da fotografia "O Porto sob rodas" (11.º X) ... 119
Figura 12 – Resposta do aluno L, autor da fotografia "O progresso do país" (11.º X) ... 120
Figura 13 – Resposta do aluno M, autor da fotografia "Escritor e Liberdade" (11.º X) 121
Figura 14 – Resposta do aluno N, autor da fotografia "Café e trabalhadores" (12.º Z) 125
Figura 15 – Resposta do aluno O, autor da fotografia "O livre mercado" (12.º Z) 126
Figura 16 – Resposta do aluno P, autor da fotografia "Um refúgio natural onde a paz floresce" (12.º Z) 127

Lista de abreviaturas e siglas

AESH – Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DGE – Direção-Geral da Educação

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

EDD – Estado de Direito Democrático

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESSH – Escola Secundária da Senhora da Hora

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FPS – Formação Pessoal e Social

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UP – Universidade do Porto

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional* (IPP) e da sua principal componente: a *Prática de Ensino Supervisionada* (PES). Centrando-se nas atividades desenvolvidas com duas turmas de História A – uma do 11.º e outra do 12.º ano de escolaridade – do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária da Senhora da Hora (ESSH), no ano letivo 2023/2024, este trabalho procura compreender que contributo pode o ensino de História ter para a construção de um pensamento crítico.

Não tendo este relatório o objetivo de ser um estudo científico de espectro alargado sobre o tema proposto, certo é que avança com ideias e pensamentos desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico, partindo da bibliografia consultada nesse processo. Desta forma, realçaram-se as obras mais relevantes para este estudo, reunindo uma diversidade não só de autores, mas também de relatórios de estágio/dissertações de mestrado, teses de doutoramento, artigos científicos, comunicações em conferências, monografias e obras de âmbito geral.

Ao longo dos séculos, muitos pensadores refletiram sobre o papel do ser humano na vida comum. Aristóteles, no século IV a.C., defendeu que o homem é, por natureza, um animal político. Embora possamos considerar, à partida, que nem sempre temas relacionados com política sejam próximos, reconhecidos ou merecedores de curiosidade por parte da sociedade em geral e dos jovens em particular: será mesmo assim? Ou devemos antes considerar que há espaços propícios que devem percorrer o caminho possível para promover neles uma curiosidade informada e, principalmente, um pensamento crítico ativo sobre os assuntos que moldaram o passado e moldam certamente o presente e o futuro?

No entanto, reconhecendo as dúvidas e procurando, quem sabe, desafiar estas perceções, este relatório parte desse desafio: perceber de que forma os alunos que frequentam os últimos anos da sua escolaridade obrigatória pensam, refletem e se posicionam perante temas políticos, valorizando, para isso, o seu pensamento crítico como ferramenta essencial e insubstituível de uma educação para a cidadania. Importa, assim, perceber até que ponto a Escola – e, particularmente, a disciplina de História A –

pode cultivar capacidades de interpretação, análise e argumentação para a tomada de posições fundamentadas.

A relativa novidade face ao estudo desta questão, pelo menos aplicada ao ensino de História em Portugal, fez com que tivessem sido tomadas decisões no sentido de permitir conciliar a PES com a parte do estágio que teria de reverter diretamente para este relatório – as denominadas "intervenções pedagógicas". Quer isto dizer que, apesar das dezenas de intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo deste ano letivo, optamos por destacar e selecionar as quatro intervenções pedagógicas mais significativas e que melhor possibilitaram uma análise de resultados ricos, múltiplos, multifacetados e interessantes.

Destarte, importa salientar que este estudo não procura compreender ou depreender sobre posicionamentos políticos, ideológicos ou filosóficos tidos pelos discentes, mas antes refletir sobre atividades, estratégias e ferramentas didático-pedagógicas que, no seio da disciplina de História A, exortem os alunos a pensarem criticamente sobre determinados assuntos.

Partindo dos pressupostos avançados, este relatório propõe-se, em simultâneo, demonstrar que a abordagem deste tema em sala de aula de História pode, por um lado, circunscrever-se na documentação normativa que guia a prática pedagógica dos docentes de História, ou seja, as *Aprendizagens Essenciais*; e, por outro, integrar-se nos diferentes momentos letivos que uma determinada aula deve ter, não propondo necessariamente a existência de tempos letivos extraordinários para a aplicação das atividades que aqui são propostas.

Com base no percurso desenvolvido e a partir das evidências que serão analisadas, este relatório de estágio mereceu o título: *O contributo do ensino de História para o desenvolvimento de um pensamento crítico através de temas políticos*, tendo-se orientado pela questão de investigação: ***De que forma o ensino de História pode contribuir para a construção de um pensamento crítico através de temas políticos*****?**

Procurando desdobrar a questão de investigação central, estabelecemos um conjunto de hipóteses de trabalho, as quais pretendemos retomar na discussão de

resultados apresentada no final do trabalho, com base nas intervenções e práticas pedagógicas aplicadas e os dados recolhidos e analisados:

- Poderão os conteúdos da disciplina de História A ser mobilizados como ferramentas pedagógicas eficazes na promoção de uma cidadania ativa e democrática entre os alunos?
- Em que medida o ensino de História tem potencial para o desenvolvimento e a construção de um pensamento crítico nos alunos?
- Pode a abordagem de temas políticos no ensino de História contribuir para a formação de um pensamento crítico que se traduza no aumento da literacia política entre os alunos?

Complementando a questão de investigação e estas três hipóteses, definiram-se, assim, os seguintes objetivos, diretamente alinhados com os tópicos abordados no enquadramento teórico:

1) Estimular a capacidade de reflexão, sensibilidade e juízo crítico em História nos alunos, com vista à promoção de uma cidadania democrática e ativa;
2) Promover o desenvolvimento de um pensamento crítico, construtivo e argumentativo, sustentado do ponto de vista científico, através da mobilização de conteúdos da disciplina de História A;
3) Problematizar o conhecimento sobre História como motor de desenvolvimento de uma literacia política informada e consciente entre os alunos.

Apresenta-se, por fim, a estrutura que seguimos ao longo deste relatório que assenta em duas partes. A Parte A, intitulada ***Enquadramento Teórico***, apresenta uma divisão em três capítulos que procuram focar, de forma sólida e concreta e com algum detalhe e aprofundamento, os principais temas do nosso trabalho. Estando, portanto, articulados com a questão de investigação, com as hipóteses de trabalho e também os objetivos de investigação.

O Capítulo 1 – *O longo caminho da educação para a cidadania e o ensino de História* – refere-se ao percurso da educação para a cidadania em Portugal, destacando a sua consolidação recente no currículo escolar, especialmente após a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Neste sentido, analisa os avanços, os recuos e os desafios atuais, bem como as múltiplas resistências a diversos temas. Umbilicalmente relacionado com o assunto deste relatório, neste capítulo aborda-se, em paralelo, o papel da História na formação de cidadãos, mostrando que o ensino desta disciplina é crucial para incluir múltiplas perspetivas e, consequentemente, fortalecer as instituições democráticas e uma cidadania ativa e participativa.

O Capítulo 2 – *Aprender História para pensar criticamente: diálogo entre fundamentos e caminhos* – concentra-se na importância do pensamento crítico no ensino de História como ferramenta para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Partindo da democracia e da cidadania discutidas no capítulo anterior, discute-se aqui o pensamento crítico como reflexão fundamentada e capacidade de questionar. Alinhado com princípios éticos e normativos, o ensino de História deve promover a análise crítica de fontes históricas e/ou historiográficas, a multiperspetiva e o debate. Neste sentido, a História fortalece não só uma cidadania democrática, como tem potencial para preparar os alunos a interpretar o passado criticamente, de forma a atuar no presente com responsabilidade, ativismo e sentido crítico.

O Capítulo 3 – *Ensino de História e política: literacia e participação* – discute a relação entre o ensino de História e o desenvolvimento da literacia política dos alunos, entendida como mais um dos alicerces promotores de uma cidadania ativa e democrática. Reflete-se, deste modo, sobre o papel social e político da disciplina, realçando a sua importância na construção de um pensamento crítico. A par, questiona-se a ideia da apatia juvenil face ao envolvimento e participação política e defende-se que a cidadania deve ser reconhecida como processo desde cedo e não apenas na maioridade, com a História a desempenhar um papel relevante na preparação dos alunos para a uma intervenção cidadã.

Já a Parte B, intitulada ***Enquadramento Pedagógico***, encontra-se dividida em quatro capítulos, centrando-se na componente mais prática e pedagógica do nosso

estágio, bem como na descrição das intervenções pedagógicas aplicadas e a análise, tratamento e discussão dos resultados obtidos. Esta segunda parte do relatório, tendo um carácter mais empírico face à primeira, procura compreender de que forma as estratégias utilizadas no ensino de História contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através de temas políticos, permitindo articular a teoria explorada anteriormente com a realidade do contexto educativo.

O Capítulo 4 – *O contexto escolar* – descreve o espaço escolar onde decorreu a PES, procurando, assim, caracterizar a ESSH, o seu projeto educativo, os recursos existentes, terminando com uma breve referência às suas condições de trabalho, físicas e humanas, o que permitiu compreender o enquadramento institucional em que se desenvolveu o nossos relatório.

O capítulo 5 – *O contexto metodológico* – detalha o desenho da nossa investigação de natureza qualitativa, com uma perspetiva descritiva e interpretativa, e explicamos os pressupostos metodológicos que a caracterizam como um estudo de casos múltiplos, assente em dois casos: uma turma de 11.º e uma turma de 12.º ano.

O Capítulo 6 – *Análise e tratamento de dados* – apresenta e analisa os dados e os resultados recolhidos das quatro intervenções pedagógicas. A análise destaca o potencial de cada intervenção para o desenvolvimento de um pensamento crítico entre diversos alunos, explorando, para isso, diferentes estratégias e instrumentos de recolha de dados, revelando, também, os desafios que foram enfrentados ao longo do processo.

O Capítulo 7 – *Discussão de resultados* – discute os resultados obtidos com base na questão de investigação, nas hipóteses de trabalho e dos objetivos formulados nesta introdução, assim como a mobilização de autores relevantes e também a autorreflexão do professor estagiário.

O relatório de estágio encerra com conclusões, onde se procuram sistematizar os principais resultados obtidos, tendo em conta as potencialidades e as limitações que encontramos ao longo do percurso. A par disso, apresentam-se algumas reflexões finais.

PARTE A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O longo caminho da educação para a cidadania e o ensino de História

O primeiro capítulo deste relatório de estágio explora o conceito de cidadania nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente no que diz respeito aos direitos, aos deveres e à participação cidadã. Em paralelo, analisa a evolução da educação para a cidadania no sistema educativo português, com ênfase no enquadramento legislativo, desde os primórdios da Democracia (1974) até às diretrizes normativas mais recentes. Por fim, concentra-se no papel do ensino de História na promoção de uma cidadania ativa e democrática, destacando as suas potencialidades enquanto disciplina formativa no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

1.1. Cidadania – uma tentativa de definir e de entender

Neste subcapítulo, apresentam-se algumas considerações no que diz respeito ao conceito de cidadania. Este conceito, assim como muitos outros, é facilmente associado a um conjunto de características ou de qualidades que são consideradas importantes para o funcionamento organizado, interligado e mesmo interdependente de uma determinada sociedade. Contudo, embora consigamos formar uma espécie de imagem mental bastante elucidativa em torno do conceito, a sua definição apresenta desafios significativos.

Uma das definições mais diretas e objetivas deste conceito trata-se do vínculo estabelecido entre determinado indivíduo – designado "cidadão" – e o Estado, no qual o primeiro passa a deter direitos e deveres, enquanto o segundo se compromete a assegurar a proteção desses direitos e a garantir condições para o cumprimento dos deveres. Ainda que válida como ponte de partida, esta definição pode apresentar-se como elementar e limitada, impondo-se, por isso, um aprofundamento teórico da sua concetualização.

Ao aprofundarmos a investigação sobre este conceito, percebemos que a sua definição vai muito além da mera relação entre cidadão e Estado, estendendo-se a

outras dimensões importantes, como a social e a cultural. Afinal, também nos definimos "por aquilo que partilhamos com outros que consideramos serem «como nós» e que afirmam uma resposta partilhada àqueles símbolos e referenciais indicativos dessa identidade" (Haste, 2004, citado por Piedade, 2021, p. 8). Assim, a forma como observamos os "outros" influencia diretamente a construção de uma identidade individual e coletiva, ajudando a moldar e a definir o papel que cada cidadão ocupa na comunidade, na sociedade e no próprio Estado.

Nesta perspetiva, consideramos pertinente afirmar que a cidadania deve ser analisada não apenas na sua vertente teórica, mas também na sua concretização prática, isto é, o ser-se cidadão. Quotidianamente, o seu exercício materializa-se tanto no usufruto dos diversos direitos garantidos – frutos de longos processos históricos e conquistas civilizacionais – quanto no cumprimento dos deveres civis e políticos, que pressupõem o respeito e a observância das normas jurídicas estabelecidas.

O envolvimento dos cidadãos nas dinâmicas da comunidade contribui, também, para a construção de uma consciência coletiva, reforçando o sentido de pertença e a interligação entre os indivíduos que, paulatinamente, se percecionam como um todo. É neste sentido que surge uma expressão que apela à necessidade de compreender a cidadania como um exercício ativo, coletivo e permanente: "pensar em sociedade".

Se, num primeiro momento, nos parece plausível que o exercício da cidadania esteja intimamente relacionado com um espírito de entreajuda, devemos ter em conta que a sua prática exige condições políticas e jurídicas adequadas, como a existência de um sistema democrático e de Estado de Direito Democrático (EDD). Um EDD que promova a consciência cidadã entre os indivíduos deve ser o principal garante da criação de condições concretas no terreno que assegurem a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e a preservação da sua dignidade. Deve garantir, deste modo, que nenhum cidadão seja "privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, género, raça, língua, território de

origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual"[1], conforme estabelece a *Constituição* de 1976.

Concordamos, assim, que a cidadania implica não apenas a consagração do princípio da igualdade, mas também a sua aplicação efetiva, traduzida numa participação ativa nos processos políticos, económicos, sociais, culturais, etc. Esta participação não se deve restringir a atos eleitorais periódicos – uma vez que a vontade popular expressa pelo voto não é o único elemento que caracteriza as democracias –, mas deve integrar-se no quotidiano, promovendo uma cidadania democrática, dinâmica e interventiva.

A multidimensionalidade do conceito de cidadania constitui um dos seus traços distintivos, pois abrange "múltiplas facetas, que […] compreende não apenas uma dimensão afetiva, mas também uma dimensão legal, económica, comportamental e cognitiva" (Keating, 2014, citado por Piedade, 2021, p. 9). Compreender a cidadania implica, portanto, rejeitar abordagens reducionistas que a limitem à relação jurídica entre o indivíduo e o Estado ou à mera relação do indivíduo e o seu país.

Desta forma, a cidadania deve ser concebida como um processo contínuo que integra um conjunto complexo de direitos, deveres, práticas e valores que se manifestam no quotidiano e na participação ativa dos indivíduos nas decisões e nos rumos das suas comunidades. A promoção de uma cidadania ativa e democrática depende da aplicação efetiva dos princípios constitucionais da igualdade e participação, garantindo que todos os cidadãos se reconhecem como parte de um todo coeso e interligado.

[1] Constituição da República Portuguesa, 1976.

1.2. A evolução da educação para a cidadania no sistema educativo português

Após a análise do conceito de cidadania no subcapítulo anterior, importa compreender como ele se integra no sistema educativo português. Com esse objetivo, este subcapítulo propõe analisar, de forma detalhada, a evolução da educação para a cidadania em Portugal, acompanhando cronologicamente o país desde a queda da ditadura salazarista/marcelista até à atualidade. Para tal, estruturou-se a análise em três momentos: o primeiro aborda o papel da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), sobretudo nas décadas de 1980 e 1990; o segundo centra-se na política de aproximação de Portugal a outros Estados europeus, marcada pela adesão do país à Comunidade Económica Europeia (CEE) e as suas repercussões nas décadas seguintes; e o terceiro apresenta um ponto de situação da educação para a cidadania em Portugal, focando em um tempo mais próximo do presente.

1.2.1. O 25 de Abril de 1974 e o impacto da Lei de Bases do Sistema Educativo

Portugal acompanhou, ainda que com especificidades próprias, as tendências europeias no que respeita à evolução do sistema educativo. Todavia, o século XX português assistiu a diferentes formas de ver e de pensar a Escola.

Durante a ditadura (1933-1974), a Escola serviu como instrumento de controlo ideológico, promovendo uma visão nacionalista, conservadora e autoritária. A par de outras organizações, a Escola orientava-se para o enquadramento das massas infantis e juvenis, sendo, portanto, um "instrumento para a promoção de sujeitos passivos e obedientes à lei, respeitadores da trilogia «Deus, Pátria e Família», dentro de um contexto de rigoroso controlo social" (Azevedo & Menezes, 2008).

Há pouco mais de meio século, a revolução de 25 de Abril de 1974 representou um ponto de rutura e um momento de transformação radical, inaugurando um período de reestruturação do sistema educativo, de valorização da cidadania e de envolvimento político. A chegada dos ventos da Democracia a Portugal, "em que emerge o interesse pela educação cívica e política dos cidadãos" (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 14), verificou-se no aumento exponencial de greves, manifestações e de movimentações

populares do período revolucionário (1974-1976). Destarte, percebemos que "a experiência da ditadura gerava uma resistência a práticas que corressem o risco de ser tendenciosas e doutrinadoras" (Menezes & Ferreira, 2014, p. 133), tendo a Escola adquirido um papel central na "capacitação cívica e política dos cidadãos" (Menezes & Ferreira, 2014, p. 133).

A institucionalização da educação para a cidadania ganhou força com a adesão de Portugal à então CEE (1986) e com a entrada em vigor de um diploma que procurava estabelecer os princípios e as diretrizes gerais que estruturariam e organizariam o sistema educativo português: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE).

Definindo os objetivos, os níveis de ensino, a organização e o funcionamento do sistema educativo português, a LBSE procurou responder à necessidade de democratizar o acesso à educação, assim como modernizar o sistema educativo, promovendo uma maior igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Estabelece que:

> O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;
>
> A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva[2].

Os princípios patentes na LBSE confirmavam a ideia de que a educação devia ter responsabilidade na preparação dos jovens para o exercício pleno da cidadania numa sociedade democrática. Como parte desta estratégia, foi criada a área de Formação Pessoal e Social (FPS), destinada a reforçar o desenvolvimento da cidadania e refletindo um "conjunto de preocupações sobre o papel da escola na prevenção de dificuldades

[2] Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 237/1986, de 14 de outubro.

sociais e de problemas juvenis, na promoção do desenvolvimento dos jovens" (Menezes, 2007, p. 19).

Pese embora o pioneirismo da LBSE na "realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"[3], os decisores políticos seguiram caminhos hesitantes e distintos ao longo do último quartel de Novecentos.

A implementação da área de FPS gerou controvérsias e debates sobre a sua natureza, entrando num processo de discussão pública[4], cujo confronto de ideias se pode sintetizar quanto à natureza ou carácter que a área de FPS deveria ocupar no currículo. Por outras palavras, "se devia ser ou não uma área curricular disciplinar; se devia ser ou não uma disciplina alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica; e se devia ter ou não um espaço curricular próprio" (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 17).

Após anos de debate, a tentativa de operacionalizar a FPS concretizou-se no Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto que, tendo criado a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), procedeu a uma definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário contribuindo para a "formação pessoal e social dos educandos, favorecendo […] a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos"[5]. A legislação realçava a necessidade de dotar os discentes de uma abordagem crítica, aspeto que será desenvolvido no segundo capítulo deste relatório.

Contudo, esta abordagem não foi consensual entre a comunidade científica que considerou que a nova disciplina de DPS não deveria ser reduzida à mera transmissão de valores e à dimensão ética (Menezes, 1998 p. 161). Além disso, a forte influência da Igreja Católica na sua formulação gerou críticas aos decisores políticos, acusados de falta de "coragem para analisar com frontalidade a questão" (Campos, 1992, p. 27). A oposição à aplicação do Decreto-Lei n.º 286/1989 continuou nos primeiros anos da

[3] Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 237/1986, de 14 de outubro.
[4] Destacam-se os quatro principais protagonistas em torno deste debate: a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), o "Grupo Fraústo", a Igreja Católica e o Conselho Nacional de Educação (CNE).
[5] Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto.

década de 90, considerando Menezes que "a decisão de optar por um espaço disciplinar e, ainda mais, alternativo à educação religiosa constituiu uma cedência política e um desvirtuamento da conceção de formação pessoal e social presente na LBSE" (Menezes, 1998 p. 163).

Com dificuldades na implementação e sem uma estrutura curricular consolidada, a disciplina de DPS ficou comprometida. Existindo apenas programa aprovado para o 3.º Ciclo e oferta limitada de formação de professores, acabou por ser gradualmente abandonada ao longo dos anos de 1990 (Menezes, 2007, p. 20).

1.2.2. A influência europeia na educação para a cidadania

O final do século XX foi marcado pela crescente influência europeia na definição das políticas educativas portuguesas, resultado da crescente aproximação entre Portugal e os restantes Estados-membros da União Europeia (UE). Como vimos, o Decreto-Lei n.º 286/1989 já refletia essa orientação (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 19), advogando a "construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, […] [assumisse] o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia"[6].

Neste quadro, o desenvolvimento da educação para a cidadania na Europa intensificou-se nos anos 1990 com o surgimento de uma nova retórica que procurava responder ao aparente desinteresse político manifestado pelos jovens e pelos adultos de então. A Escola foi vista como espaço privilegiado para o cumprimento desse fim.

Menezes denomina este período recorrendo a uma expressão particularmente elucidativa "*big bang* da cidadania", destacando o caso inglês "em que a educação para a cidadania passa do estatuto de tema transversal, inserido na formação pessoal e social, para se transformar num programa de estudo do currículo obrigatório, com conteúdos e competências definidos a nível central" (Menezes, 2007, p. 21).

O incentivo crescente da educação para a cidadania ao nível europeu implicou que a comunidade científica e os decisores políticos dos diversos Estados-membros

[6] Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto.

repensassem a definição do conceito, sob risco de este cair num estado de "evidência consensual sem a necessária reflexão (Menezes, 2007, p. 25).

Sugere-se, assim, que a aprendizagem da cidadania, ao invés de se restringir a conteúdos e teorias cognitivistas assentes numa atitude passiva e inerte por parte dos educandos, passe para um modelo que reconhece "as práticas reais de cidadania (cidadania como prática) e as formas pelas quais se transformam ao longo do tempo que são educacionalmente significativas" (Lawy & Biesta, 2006, p. 48). As crianças e os jovens começam a ser reconhecidos como cidadãos ativos no presente, em detrimento das teses que defendiam a ideia de que seriam meros "cidadãos em construção" (Marshall, 1950, citado por Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 20).

A cidadania torna-se um "conceito não apenas polissémico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas, como em mutação, no sentido de que aquilo que é cidadania está longe de estar «fechado»" (Menezes, 2007, p. 18). Macedo acrescenta que o conceito fica mais completo à medida que "discursos que se cruzam e se hibridizam, […] [conduzem] a uma definição ambivalente do que seja cidadania" (2008, citado por Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 21).

Paulatinamente, estava a ser trilhado o caminho para o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Fruto da reorganização curricular desse ano, a expressão "educação para a cidadania" foi introduzida formalmente pela primeira vez na legislação portuguesa, surgindo como área transversal do currículo, assim como a velha área de FPS, introduzida pela LBSE (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 22).

O diploma de 2001 determinou a criação de três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Esta última passou a ser vista como o espaço por excelência para a operacionalização da educação para a cidadania, isto é, o "desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso […] ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação […] da escola e da comunidade"[7].

[7] Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

O teor do Decreto-Lei n.º 6/2001 manteve-se preservado até ao início da década seguinte[8], sendo apenas sujeito a alterações consideráveis através do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. A nova legislação realçou o papel do "Estudo Acompanhado no objetivo da promoção da autonomia da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares ao estabelecer que serve prioritariamente para o reforço ao apoio das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática"[9].

Meses depois, o Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, estabelece outra alteração ao diploma de 2001 através da criação da "disciplina de Formação Cívica no 10.º ano, com vista a reforçar a formação nas áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade"[10], denotando a entrada da formação cívica no Ensino Secundário.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, procede a uma revisão curricular nos ensinos básico e secundário, levando à "eliminação subtil" (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 23) da área de formação cívica para o desenvolvimento da educação para a cidadania. A partir deste decreto, passa a ser "passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada e obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma"[11].

1.2.3. A educação para a cidadania na atualidade – entre avanços e recuos

Desde meados da década de 2010, a educação para a cidadania consolidou-se como uma prioridade no sistema educativo português. Em 2015, na sequência de mudanças políticas, governamentais e institucionais ocorrida no país, percebemos que a educação para a cidadania adquiriu um lugar preponderante, não só no plano curricular e educativo como no debate público e mediático, entendendo-se que:

[8] Não obstante alterações pontuais efetuadas pelos Decretos-Lei n.º 209/2002, 396/2007 e 3/2008.
[9] Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro.
[10] Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril.
[11] Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

> A educação para a cidadania é, portanto, fundamental. Não só no que se refere à construção de aprendizagens (de ordem cívica, política e moral) para uma participação livre e democrática dos indivíduos quer no espaço público e coletivo, quer no espaço privado e individual; mas também no que se refere à atribuição de sentido e de significado individual, social e cultural aos conhecimentos academicamente estruturados transmitidos pela escola, bem como à utilização responsável desses mesmos conhecimentos no quotidiano da vida cívica e política dos indivíduos (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 25).

Em 2016, foi publicado o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, com o objetivo de criar um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, em que se pode ler:

> Em Portugal, a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral, com elevados custos no desenvolvimento e no progresso do país. A cidadania […] integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional[12].

Resultado desta iniciativa legislativa e da ação do Grupo de Trabalho criado para o efeito, surge, em 2017, um documento de referência, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), que esteve na origem da criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD). Consequentemente, no ano letivo 2018/2019, a ENEC foi implementada nas escolas públicas e privadas nos anos iniciais de ciclo, seguindo três abordagens complementares: no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma transdisciplinar; nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, enquanto disciplina autónoma; no

[12] Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.

Ensino Secundário, como componente transversal do currículo desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas[13].

Em paralelo, as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de CD organizam os diferentes domínios tendo por base três grupos com implicações distintas[14]. Os temas do primeiro grupo são obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade; os do segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico; e os do terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade.

No mesmo sentido, a ENEC atribui aos professores a missão de "preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprir os radicalismos violentes"[15]. Mais uma vez, aprofunda-se a ideia de que a cidadania não se aprende apenas na teoria, mas também na prática, o que subentende, por exemplo, a criação de espaços de participação ativa dos alunos nas escolas.

Por fim, outro documento normativo possui implicações diretas na preparação dos alunos para enfrentarem os desafios da vida pessoal, social e profissional, de forma responsável, crítica e criativa. Trata-se do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que será alvo de uma análise mais detalhada no segundo capítulo.

Percebemos, deste modo, que a evolução da educação para a cidadania no sistema educativo português ficou marcada por um percurso irregular e, em muitos momentos, hesitante. Durante décadas, a cidadania foi tratada de forma difusa, refletindo a constante oscilação entre diferentes opiniões, o que teve repercussões nas dificuldades sentidas na institucionalização da disciplina.

---

[13] Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)

[14] As *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento abrangem diversas áreas de enfoque, como: Direitos Humanos; igualdade de género; interculturalidade; desenvolvimento sustentável; educação ambiental; saúde; sexualidade; instituições e participação democrática; risco; empreendedorismo; mundo do trabalho; segurança, defesa e paz; etc.

[15] Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)

Com o 25 de Abril, a Escola foi encarada como espaço de liberdade e consciencialização rompendo com os ditames doutrinários do passado. Não obstante, nos primeiros tempos da Democracia, subsistiram grupos e movimentos políticos, sociais e religiosos que resistiram à aplicação e enquadramento curricular da cidadania no sistema educativo português, como demonstra a efemeridade da FPS e da DPS.

Foi apenas recentemente que a educação para a cidadania se consolidou como um elemento estruturante do currículo escolar, através da ENEC, por exemplo, assentando na máxima de que a cidadania "não é um ensinamento retórico, mas envolve processos vivenciais" (Matias, 2023, p. 31).

Nos últimos 50 anos, foram alcançados progressos consideráveis na inclusão de valores de uma cidadania democrática no sistema educativo português, orientados por diretrizes europeias e por recomendações de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e, especificamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Contudo, a não linearidade deste caminho e os seus avanços e recuos, que marcaram profundamente o último quartel de Novecentos, permanecem na atualidade. Diversos grupos defendem a retirada de "projetos ideológicos" do sistema educativo, criticando a abordagem de alguns temas como igualdade de género, sexualidade e interculturalidade[16], comprovando que a consolidação da educação para a cidadania em Portugal continua a ser um desafio, em 2025.

No segundo capítulo, complementaremos esta análise introduzindo outro pilar fundamental de uma sociedade que preza o "diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar […] que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social"[17]: o pensamento crítico. Antes, devemos prestar atenção ao contributo da História e a sua relação com as práticas de uma cidadania ativa e democrática.

[16] Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário (2018).
[17] Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Ensino Secundário (2018).

1.3. A História e a promoção de uma cidadania ativa e democrática

Partindo das noções anteriormente apresentadas sobre o conceito de cidadania e a evolução da educação para a cidadania no sistema educativo português, este subcapítulo pretende estabelecer a relação entre cidadania e História, tanto enquanto ciência social e humana, como disciplina curricular. Importa, assim, questionar qual o papel da História na promoção de cidadãos ativos e democráticos.

Comecemos por uma pequena provocação. Ao contrário do que poderia ser expectável, a importância da História nem sempre foi plenamente reconhecida ao longo do tempo. Provavelmente, a associação da História a uma ciência do passado foi, em parte, responsável por essa "secundarização". No entanto, Bloch desmistificou esse pensamento, afirmando que "a própria ideia de que o passado […] [pode] ser objeto de ciência é absurda. De fenómenos cuja única característica comum é não terem sido nossos contemporâneos" (1987, p. 26). Subscrevendo a sua perspetiva, parece-nos oportuno considerar que a História, enquanto "ciência dos homens no tempo e que tem de vincular incessantemente o estudo dos mortos ao dos vivos" (Bloch, 1987, p. 45), não explica apenas o passado, mas também contribui para a compreensão dos caminhos, das dinâmicas e dos desafios do presente e do futuro.

Em 2013, a European Association of History Educators (EuroClio) publicou o *Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade*, estabelecendo 15 princípios que reconheceram o contributo específico da História para o desenvolvimento dos jovens. No seu sexto princípio, pode-se ler que a História está intimamente relacionada com os desafios presentes, contribuindo para que os alunos "entendam o mundo em que vivem, bem como apoiar a sua orientação para o futuro"[18]. O estudo do passado é também considerado "instrumental para o desenvolvimento da consciência política e cívica, fazendo assim a ponte entre a História e a cidadania como duas disciplinas de relevância mútua"[19].

[18] Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade (2013).
[19] Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade (2013).

Apelando à compreensão por parte dos discentes de assuntos relacionados com a formação e a evolução das instituições democráticas, através do estudo de revoluções políticas e movimentos socais e culturais, o ensino de História realça a ideia de que a posse de direitos políticos não esgota aquilo que se depreende do exercício de uma cidadania ativa e democrática. Ao estudar os desafios enfrentados pelas populações em diferentes contextos históricos, os alunos compreendem que a cidadania envolve também a responsabilidade cívica e a defesa dos Direitos Humanos, permitindo que reconheçam a importância de terem um papel ativo na construção contínua das sociedades democráticas.

O oitavo princípio, por sua vez, salienta a importância de uma educação histórica que contemple "um conjunto de valores humanos, crenças, atitudes e disposições"[20] que não se devem restringir apenas a valores positivos (como tolerância, respeito pelos direitos humanos, solidariedade, igualdade de oportunidades e responsabilidades), mas também envolver aspetos negativos da construção histórica (como preconceitos, enviesamentos, violência e ódio)[21].

Verificamos, em simultâneo, que o ensino de História tem a responsabilidade de incluir perspetivas historicamente marginalizadas ou mesmo fraturantes, procurando que os alunos expandam os seus horizontes de conhecimento e as suas perspetivas. Neste contexto, a história das mulheres, das minorias, do colonialismo e da escravatura, dos movimentos de resistência, dos sistemas de relações internacionais e regimes políticos, etc. proporcionam uma visão mais inclusiva e diversa da sociedade, fomentando o respeito por opiniões diferentes e incentivando a prática de uma cidadania ativa e democrática (Nunes & Soares, 2019, p. 106).

Neste sentido, Nunes e Soares chamam a atenção para os discursos superficiais que põem em causa o ensino de História e o seu contributo para a formação cidadã, sublinhando que

[20] Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade (2013).
[21] Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade (2013).

> Em regimes democráticos, um ensino da História baseado em discursos sobretudo ideológicos e com um registo de cultura de massas […] não desempenha verdadeiramente a função de formação para a cidadania. Porque dependem da participação qualificada e não sectária dos cidadãos, as democracias e os processos de desenvolvimento […] necessitam de uma historiografia, de uma didática da História e de um ensino da História objetivantes e operatórios (2019, p. 111).

Partindo dos pressupostos apresentados, denotamos que a História-ciência e a História-ensino assumem um papel insubstituível no fortalecimento das democracias, embora não devam enveredar pela transmissão de "conceções valorativas e maniqueístas" (Nunes, 2007, p. 166), mas sim "fornecer aos estudantes um conjunto de problemas que os levem a pensar e a debater a partir da análise de fontes" (Barton, 2004, citado por Matias, 2023, p. 34). Não podendo ser o ensino de História transformado numa ferramenta de propaganda política, promovendo ideias de forma superficial e com diminuto suporte de fontes, deve, todavia, manter o seu compromisso com a análise, a interpretação e a compreensão dos factos, promovendo uma abordagem crítica e rigorosa do passado.

Um último tópico a considerar neste subcapítulo tem que ver com abordagem que a documentação normativa de História confere à cidadania. Em articulação com o PASEO, as *Aprendizagens Essenciais* de História A do Ensino Secundário identificam o desenvolvimento da "consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços"[22] como uma das competências a desenvolver ao longo dos três anos da disciplina. No 12.º ano, propõe-se que o ensino de História empreenda uma abordagem mais aprofundada de uma "cidadania interventiva, partindo de um conhecimento rigoroso do passado mais próximo, aliado a uma dimensão problematizante e explicativa"[23].

[22] Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º Ano (2018).
[23] Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º Ano (2018).

Consequentemente, destacamos as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina anual de História, Culturas e Democracia (HCD)[24] que reforçam esse compromisso ao ensinar "a função social da História […] e [a] compreensão informada e crítica dos fenómenos que marcam o tempo presente, […] explicados à luz do passado, com rigor metodológico e de forma contraintuitiva, combatendo-se o senso-comum"[25].

Notar que a instituição desta disciplina evidencia a relevância da História para a preservação dos regimes democráticos, o que representa uma forma de valorizar o contributo desta área científica na formação para uma cidadania ativa e democrática. Além disso, realçamos a importância de levar a História a alunos de outros Cursos Científico-Humanístico, além do de Línguas e Humanidades, o que demonstra a ausência de cobertura dos assuntos abordados por esta disciplina nesses mesmos cursos.

De igual forma, o relatório de 2018 do Conselho da Europa, *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI*, enfatiza que

> No coração das sociedades democráticas está a necessidade de os indivíduos fazerem escolhas baseadas em juízos bem fundamentados e informados. O ensino da História, nos seus conteúdos, nas competências disciplinares que exige e na sua pedagogia, está numa posição privilegiada para contribuir significativamente para a tomada de decisões democrática[26].

Consideramos, deste modo, que o ensino de História "fornece uma plataforma de exemplos do passado, de ideias, conjunturas e estruturas passíveis de serem refletidas e comparadas, em conjunto, com eventos do passado" (Matias, 2023, p. 89), permitindo uma melhor compreensão da sociedade atual. Em paralelo, entendemos que a História se apresenta como uma das disciplinas curriculares com maior grau de envolvimento em questões relacionadas com a cidadania ativa e democrática.

[24] A disciplina de HCD destina-se aos alunos de 12.º ano dos Cursos Científicos-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário.
[25] Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia – 12.º Ano (2018).
[26] Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI (2018).

A História-ciência e a História-ensino devem comprometer-se a incentivar a reflexão, o questionamento e a capacidade de argumentação dos alunos. Procurando "conhecer […] e […] estabelecer metas a atingir no plano do «dever ser»" (Nunes, 2007, p. 167), a promoção de uma cidadania ativa e democrática implica recusar discursos unívocos, unilaterais e tidos como dogmáticos, fomentando a capacidade de interpretar diferentes perspetivas e desenvolvendo a empatia e consciência histórica.

Por sua vez, a sala de aula de História contempla um espaço propício à promoção de uma formação cidadã, com base nas suas *Aprendizagens Essenciais* e nos assuntos distintos que aborda, ainda que se considere a existência de algumas lacunas quanto a "mudanças e permanências […]; a opções vencedoras, derrotadas ou não concebidas coevamente; a mundividências hegemónicas, dominantes, emergentes, subordinadas e extintas; a expressões associáveis aos registos de culturas populares, da cultura erudita e/ou da cultura de massas" (Nunes, 2022, p. 191).

O desenvolvimento humano sustentável, a globalização e a interdependência permitem-nos entender que o estudo dos eventos passados proporcionam a criação de, à falta de melhor expressão, padrões sobre o sucesso ou insucesso, a beneficência ou maleficência de determinadas práticas e a sua relação com o ser humano. Concordamos, assim, que a História contribui para formar cidadãos capazes de compreender o seu papel na sociedade, dotando-os de conhecimento sobre o passado e mostrando-lhes que a sua ação no presente é indispensável para que a democracia se mantenha viva, operante e duradoura.

2. Aprender História para pensar criticamente – diálogo entre fundamentos e caminhos

O primeiro capítulo do enquadramento teórico centrou-se na apresentação do conceito de cidadania, com o objetivo de destacar a importância de promover uma cidadania ativa e democrática. Assim, após uma tentativa de definição deste conceito, reconhecidamente polissémico e em constante construção, procuramos analisar a sua trajetória desde o surgimento da Democracia até à atualidade, bem como os alcances, as limitações e os principais desafios da educação para a cidadania no sistema educativo português. Terminamos com uma relação entre a cidadania e a História, enquanto disciplina curricular e ciência social e humana.

No presente capítulo, dissertaremos sobre um outro eixo central deste estudo: o pensamento crítico. Partindo da relevância da educação para a cidadania, evidenciada no capítulo anterior, procura-se compreender de que forma o ensino de História pode contribuir para o estímulo, desenvolvimento e construção de um pensamento crítico.

2.1. Antes de definirmos pensamento crítico – o contexto

O espoletar do século XXI trouxe consigo um conjunto de novos desafios para as sociedades humanas em constante transformação. Porém, além dos desafios contemporâneos, emergem também novas oportunidades e instrumentos capazes de fomentar e consolidar a participação cidadã nas decisões que, direta ou indiretamente, afetam as populações.

Conforme argumentam Ribeiro e Menezes, a Democracia, enquanto processo dinâmico, exige práticas de participação crítica e ativa por parte dos seus cidadãos (2013, p. 69), tornando-se imperativo que a sociedade se envolva num exercício contínuo de questionamento, reflexão e proposta de melhorias, desempenhando um papel crítico nas decisões e na definição do rumo das comunidades em que se inserem.

Nesta perspetiva, considera-se que a democracia deve ser continuamente cultivada, não podendo depender exclusivamente de leis, normas, regras e instituições formalmente estabelecidas. Assim, as sociedades democráticas confrontam-se com

uma necessidade, mas também um desafio central: conciliar diferentes dimensões da cidadania, tais como a responsabilidade social, participação na comunidade e literacia política.

Sabemos que as diferentes realidades políticas, institucionais, socioeconómicas e culturais ao redor do globo terrestre influenciam significativamente a exequibilidade de projetos democráticos. Em algumas regiões, tais fatores chegam mesmo a inviabilizar quaisquer anseios de construção de um EDD ou limitam avanços legislativos em matéria de Direitos Humanos, dificultando, por vezes, a presença de um resquício de democracia. Embora este relatório não se debruce sobre as razões que sustentam tais contextos, importa sublinhar as condições existentes em Portugal que permitem hoje um debate aprofundado sobre o pensamento crítico.

Em Portugal, a Democracia celebrou meio século em 2024. Contudo, apesar dos progressos e conquistas alcançadas desde o 25 de Abril, as liberdades e os direitos que essa madrugada nos proporcionou devem continuar a ser valorizadas e reivindicadas, não podendo ser tomadas como garantidas ou irreversíveis. Como sublinha Rosas, a Revolução foi "o centro de tudo e irrompia ousadamente, conflituosamente, sobre os escombros do antigo regime. Através de um processo complexo e por vezes tumultuoso, mas sempre amplamente participado, discutido e até sufragado, dele brotou a democracia" (2023, p. 111).

Deste modo, é compreensível que grande parte dos estudos sobre este tema comecem precisamente por esta abordagem: a análise do contexto que possibilita a existência e desenvolvimento de uma sociedade crítica, ou seja, a presença de um regime democrático saudável e operante (Piedade, 2021).

Simultaneamente, o apelo para a necessidade de investir numa "educação que se paute pelos valores de equidade, solidariedade, tolerância, interculturalidade, compreensão mútua, cooperação, democracia, paz, respeito, liberdade e dignidade" (Batista, 2023, p. 8) revela-se particularmente pertinente no atual contexto político, institucional, militar, económico e social, tanto a nível nacional como internacional.

2.2. Pensar criticamente – abordagens e contributos

Partindo das constatações previamente apresentadas, torna-se essencial compreender o que significa, afinal, pensar criticamente. A concetualização do pensamento crítico não apresenta uma definição consensual entre os investigadores. Porém, alguns autores procuraram avançar com formulações mais amplas e elucidativas sobre o conceito, merecendo, por isso, referência neste relatório.

Para Ennis, o pensamento crítico define-se como um "pensamento razoável e reflexivo focado em decidir aquilo em que acreditar e fazer" (1996, citado por Piedade, 2021, p. 34). Segundo este autor, o pensamento crítico deve ser fundamentado em razões sólidas, não se limitando a opiniões impulsivas ou preconcebidas. Este processo influencia tanto as crenças individuais que possamos ter como as ações que possamos tomar.

Por outro lado, autores mais recentes, como Mulnix, defendem que o pensamento crítico "consiste na aquisição, desenvolvimento e exercício da capacidade de compreender ligações inferenciais existentes entre diferentes afirmações" (2012, citado por Piedade, 2021, p. 34). Por outras palavras, Mulinx considera que pensar criticamente envolve o processo de perceber como as ideias e os argumentos se interligam. A coerência e a lógica, ou a falta de uma ou de ambas, são elementos fundamentais para a formulação de um pensamento crítico.

Comparando ambas as definições, percebe-se que enquanto Ennis enfatiza a reflexão, a apreciação e a decisão fundamentada, Mulnix, por sua vez, destaca a relevância da estrutura e da conexão lógica e do raciocínio para a criação de um pensamento crítico. Neste sentido, podemos concluir que "estas formulações indiciam a complexidade das estruturas cognitivas mobilizadas durante o processo de raciocínio que constitui o pensamento crítico" (Piedade, 2021, p. 34). Contudo, como salienta Piedade, essas abordagens podem transmitir "a aparência de que o pensamento crítico se trata de um conceito unidimensional – essencialmente cognitivo – como também […] não especificam algumas das principais competências cognitivas envolvidas nestes processos" (2021, p. 34).

Tendo em conta a necessidade de ampliar esta concetualização, além da vertente cognitivista, torna-se pertinente analisar o contributo de Facione. Este autor identifica um conjunto de competências específicas, traduzidas em diversas capacidades, que devem ser mobilizadas no processo de pensamento crítico: interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação (Facione, 1990, citado por Piedade, 2021, pp. 34-35).

Complementando essa abordagem, Facione acrescenta ainda alguns fatores que antecedem as competências específicas supracitadas, tais como "curiosidade, disponibilidade para reconsiderar pontos de vista, autoconfiança, abertura a perspetivas e opiniões diferentes e flexibilidade na sua consideração, e honestidade na identificação e confronto com os próprios preconceitos" (1990, citado por Piedade, 2021, p. 35).

A contribuição de Facione amplia a compreensão do pensamento crítico, ao incorporar uma dimensão atitudinal às perspetivas predominantemente cognitivistas avançadas posteriormente por Ennies (1996) e Mulnix (2012). Consideramos que esta perspetiva evidencia que o pensamento crítico não se resume a uma análise lógica, mas exige também uma postura de constante questionamento e abertura a novas ideias e pontos de vista.

Ademais, Facione sublinha a importância de desenvolver competências específicas e fatores comportamentais para evitar que os estudantes apresentem discursos rígidos, categóricos e pouco recetivos à mudança, ainda que possuam domínio técnico sobre processos lógicos. Segundo Piedade, Facione e o grupo de investigadores com quem trabalhou priorizam a ativação destes fatores, defendendo que devem ser devidamente ponderados, refletidos e trabalhados (2021, p. 35), de modo a evitar indivíduos com uma "mente fechada, intelectualmente inflexíveis e dogmáticos" (Facione, 1990, citado por Piedade, 2021, p. 35).

Neste contexto, consideramos que

> O pensamento crítico se caracteriza por uma inclinação para questionar pressupostos e suposições e pela capacidade de tratamento de informações externas ao indivíduo que virão a formar o seu conhecimento pessoal acerca de um determinado assunto ou problema. […] O pensamento crítico exige ainda a

> existência de motivação e capacidade para questionar conhecimentos interiorizados antes de os mesmos serem mobilizados no sentido da formulação de opiniões pessoais que servirão de base ao comportamento (Piedade, 2021, p. 35).

Deste modo, compreende-se que o processo de construção de um pensamento crítico transcende a simples aceitação de informações que nos são transmitidas. Pensar criticamente implica adotar uma postura ativa e questionadora, na qual os educandos não recebem passivamente dados externos, mas procuram interpretá-los, analisá-los, avaliá-los e incorporá-los no seu próprio conhecimento.

Desafiando conceções preexistentes e questionando raciocínios automáticos e mecanicistas, o pensamento crítico, resultando de um processo de reflexão, exige uma motivação contínua para reconsiderar conhecimentos estabelecidos. Ou seja, o exercício de pensar criticamente implica também desafiar as nossas certezas. A correta formulação de opiniões fundamentadas deve assentar não na aceitação acrítica e letárgica da informação, mas na análise rigorosa e na reavaliação constante da informação disponível.

Repensar ideias, crenças e opiniões constitui um passo crucial deste processo, na medida em que conduz os estudantes a confrontar o que já conhecem, muitas vezes questionando conceções que lhe são confortáveis ou aparentemente inquestionáveis. Assim, denota-se uma interação dinâmica entre o pensamento crítico e a prática individual, especialmente no contexto educativo.

Ao associar o pensamento crítico à formulação de opiniões que orientam determinados comportamentos, rejeita-se a ideia de que este é um mero exercício intelectual isolado. Pelo contrário, o pensamento crítico afeta ações, decisões e formas de interpretar e interagir com o mundo.

Pode-se, então, estabelecer uma relação entre as concetualizações do pensamento crítico e a educação para a cidadania? Segundo Piedade, as abordagens anteriores "focam-se, essencialmente, num nível micro (indivíduo) dos processos de raciocínio crítico. Ou seja, por mais desenvolvidas que sejam as suas competências de pensamento crítico […], o indivíduo pode não as mobilizar no sentido de agir sobre a realidade social que o rodeia" (2021, p. 36).

Compreende-se, assim, que um estudante pode possuir habilidades críticas desenvolvidas, mas não as aplicar para influenciar ou transformar o contexto em que está inserido, nomeadamente ao nível escolar. Posto isto, se, por um lado, o pensamento crítico pode permanecer restrito à esfera individual, sem necessariamente gerar mudanças sociais concretas; por outro, torna-se relevante estabelecer uma diferença clara entre pensar criticamente e a sua aplicação prática no quotidiano.

No entanto, partindo do pressuposto de que o pensamento crítico é uma qualidade essencial para o exercício de uma cidadania ativa e democrática, pode afirmar-se que

> Quando se inclui o pensamento crítico na lista de atributos desejáveis para o exercício da cidadania democrática, se procura, pelo menos em teoria, que ao empoderamento individual se siga um empoderamento sociopolítico que sirva de base a alguma forma de ação no sentido do melhoramento da sociedade em que o indivíduo se insere. Assim sendo, na sua interseção com a cidadania, o pensamento crítico ganha uma forte dimensão política (Pigg, 2009; Page & Czuba, 1999, citado por Piedade, 2021, pp. 35-36).

Aferimos, deste modo, que a construção do pensamento crítico transcende a esfera do "eu", ou do desenvolvimento individual, relacionando-se profundamente com a educação para a cidadania. Ao integrar o pensamento crítico como um atributo fundamental da cidadania, pretende-se capacitar os discentes para uma análise independente e analítica – o "empoderamento pessoal". Paralelamente, espera-se que essa capacidade seja aplicada a um nível subsequente, resultando em ações concretas que promovam melhorias na sociedade – o "empoderamento sociopolítico".

Assim, compreende-se que o pensamento crítico adquire uma conotação política ao relacionar-se com a cidadania, constituindo uma espécie de novo patamar alcançado. Para que esse pensamento seja verdadeiramente transformador, deve ser canalizado para a tomada de decisões coletivas e públicas.

Conclui-se, portanto, que o pensamento crítico é um exercício de constante adaptação, autossuperação e reflexão individual, como avançamos na primeira parte

deste subcapítulo, mas também um instrumento insubstituível para a existência de uma cidadania consciente e participativa. Ao estender-se para um campo de ação política, o pensamento crítico fortalece a Democracia e contribui para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios da Contemporaneidade, temática que será aprofundada no terceiro capítulo.

2.3. A construção de um pensamento crítico em História

Após termos problematizado o conceito de pensamento crítico, através da confrontação de diferentes investigadores, este subcapítulo procura concretizar a ligação entre o pensamento crítico e o contexto específico do ensino de História.

Conforme analisamos anteriormente, a aproximação entre Portugal e os restantes Estados-membros da UE, a partir da década de 1990, estabeleceu uma relação direta entre o investimento na educação para a cidadania e o pensamento crítico. Procurava-se, nesse contexto, promover "capacidades construtivas de deliberação e participação, e combater o sentimento de impotência, mostrando o potencial de provocar mudanças reais através da ação política" (McCowan, 2006, p. 153).

Mas de que forma podemos estabelecer pontes entre o estímulo do pensamento crítico, da reflexão e do debate nos alunos; o ensino de História, tendo em conta os documentos normativos que o regem; e ainda a prática profissional docente?

> No Portugal democrático, o ensino da História ganha operatividade e legitima-se sempre que respeita a legislação/os normativos em vigor e, ao mesmo tempo, critérios deontológicos da historiografia e da docência da História; sempre que recusa a lógica de uma vulgata de propaganda e opta pela divulgação de conhecimento científico atualizado, complexo e plural; sempre que incentiva os estudantes a experimentarem diversas metodologias de recolha de dados, de análise de parcelas de realidade, de divulgação e aplicação de conhecimento; sempre que fomenta o debate cívico mas evita a lecionação da «leitura ideológica correta», bem como a avaliação e a bonificação/penalização de valores e de comportamentos dos estudantes (Nunes, 2022, p. 189).

Em consonância com esta perspetiva, considera-se que o ensino de História adquire um maior grau de importância quando está em cumprimento com a legislação vigente e segue os princípios éticos da disciplina. Pese embora o facto de nem sempre estes princípios éticos se encontrarem bem definidos ou estabelecidos, sabemos que se tornam operativos quando rejeitamos perentoriamente a instrumentalização da História. O papel do professor passa, assim, por fomentar o debate, contrariando

interpretações únicas ou dogmáticas dos acontecimentos. Como tal, um dos objetivos do ensino de História deve ser "proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para ter um papel de questionamento ativo e de resolução de problemas" (Henriques, 2014 citado por Martins, 2020, p. 13).

Nesta linha de pensamento, o *Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade* (2013), publicado pela EuroClio, defende nos princípios primeiro e décimo quinto que o pensamento crítico é essencial para combater a desinformação. Segundo o documento, a educação histórica "não tenta transmitir uma verdade única sobre o passado. Porém, procura aproximar-se da verdade histórica o mais possível, com base em factos sólidos e evidência […]. Cria um entendimento de que as narrativas históricas são suscetíveis de várias interpretações e estimula o questionamento […] bem como o pensamento crítico"[27].

Também os documentos normativos nacionais reforçam esta perspetiva. Entre eles, o PASEO é aquele que melhor esclarece os docentes quanto à necessidade de desenvolver o pensamento crítico nos discentes. "Constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem"[28], o PASEO define competências, conhecimentos, valores e atitudes a desenvolver ao longo da escolaridade, tendo em vista a preparação do seu percurso pós-escolar.

Entre os seus oito princípios orientadores, destacam-se dois com especial relevância neste relatório. Em primeiro lugar, a "base humanista", que observa a escola como promotora de "saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar"[29]. Em segundo lugar, a "sustentabilidade", que visa "relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico, tecnológico e o Sistema Terra, cujo frágil e complexo equilíbrio depende da continuidade

[27] Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade (2013).
[28] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).
[29] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

histórica da civilização humana"[30]. Porém, o alcance deste objetivo propõe-se que seja feito "através da inovação política, ética e científica"[31].

É nesta lógica que a História assume particular importância, pois oferece ferramentas para a compreensão política, essencial à literacia dos alunos. Através da análise rigorosa das fontes, dos factos e dos processos históricos, os alunos desenvolvem uma postura e competências críticas que os ajudam a interpretar o presente e a ter um papel socialmente ativo, condições indispensáveis para o bom funcionamento dos regimes democráticos. O PASEO reforça esta missão ao afirmar que o aluno deverá sair da escolaridade obrigatória "munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia"[32].

Assim, faz sentido que o PASEO destaque entre as áreas de competência o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal e a comunicação, bem como os valores da liberdade, da reflexão, da cidadania e da participação. Neste quadro, os docentes de História são colocados perante a missão de proporcionar frequentemente espaços permeáveis a esse diálogo crítico e bem fundamentado, assim como a promover a solidariedade e o respeito mútuo entre os seus alunos. Na sala de aula, este desafio concretiza-se recorrendo à problematização das fontes, sendo que os alunos devem perceber antes de que forma "os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção" (Martins, 2020, p. 19).

Entendemos, por isso, que a cidadania ativa e democrática e o pensamento crítico devem ser apreendidos e aplicados desde o espaço escolar e não apenas após a maioridade legal dos discentes. Os alunos devem ser capazes de interpretar criticamente todas as "esferas" em que se inserem e de "lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação"[33].

[30] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).
[31] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).
[32] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).
[33] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Desta forma, defendemos que o ensino de História deve contribuir para esse processo formativo, sendo o pensamento crítico uma das competências centrais a desenvolver. Propomos, por isso, o conceito de "sustentabilidade histórica", entendido como a capacidade de indivíduos ou comunidades manterem um equilíbrio entre as necessidades do presente e a preservação das aprendizagens e valores históricos, de forma a garantir a sua projeção para as gerações vindouras. Essa sustentabilidade implica também a análise crítica de decisões políticas, sociais e económicas, questionando a sua eficácia, as suas ausências ou impactos e extraindo daí conclusões para a atualidade e para o futuro, reconhecendo que

> En el primero el pensamento crítico proporciona los instrumentos necesarios para la comprensión e interpretación de la temporalidad. Em el segundo, la conciencia histórica-temporal se convierte en el marco donde el pensamento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza em las posibilidades del futuro (Santisteban & Anguera, 2014, citado por Santos, 2023, p. 46).

Posto isto, o ensino de História desempenha um papel insubstituível na construção de uma sociedade informada, participativa e crítica, desde logo quando procura que os alunos compreendam por que razão diferentes fontes e narrativas históricas podem divergir, desenvolvendo, assim, uma maior sensibilidade à multiperspetiva. Tal permite-lhes não apenas interpretar o tempo presente partindo de conhecimentos do passado, mas também adquirir ferramentas para que possam intervir na sociedade (Dias, 2019, citado por Santos, 2023, p. 46).

Paralelamente, devem compreender os fundamentos metodológicos da História como ciência, evitando que a reduzam a meras opiniões subjetivas ou infundadas. Ou seja, os discentes deverão interiorizar que "a História tem uma metodologia própria e que muda com o tempo, que o conhecimento do passado é sempre parcial e dá-se a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; […] que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceite" (Garcia & Schimdt, 2003, citado por Martins, 2020, p. 18).

O ensino de História deve também assumir um papel provocador de inquietação, despertando a dúvida necessária a uma posterior análise crítica dos temas tratados. Como defende Martins, "é necessário levar o aluno a desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou […]. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar a sua falsidade, mas olhá-la como uma construção que as sucessivas gerações produziram" (2020, p. 19).

Concluímos com a ideia de que a História constitui um ponto de partida fulcral e insubstituível para uma cidadania ativa e democrática, ao dotar os alunos de uma consciência histórica mais aprofundada sobre o mundo que os rodeia. Ao confrontá-los com diferentes modelos e sistemas políticos, económicos, sociais, culturais e religiosos, o ensino de História fomenta uma leitura mais crítica e reflexiva não apenas do passado, mas também das realidades contemporâneas.

Partindo de conhecimentos rigorosos, credíveis e sustentados em fontes históricas e historiográficas de referência, os alunos devem ser desafiados a formular interpretações próprias, compreendendo o elevado potencial do ensino de História na construção de um pensamento crítico, sobretudo através de temas de índole política, como especificaremos no capítulo seguinte.

3. Ensino de História e política – literacia e participação

Considerando o pensamento crítico como um dos principais resultados de uma educação para a cidadania, neste terceiro capítulo refletimos sobre uma dimensão que emerge dessa relação: a participação política dos jovens. Tendo em conta os objetivos deste relatório, centraremos a análise no papel da História, enquanto ciência e disciplina curricular, no desenvolvimento da literacia política, evidenciando como esta se manifesta na vida quotidiana dos alunos.

3.1. Ensino de História, literacia política e função social – uma reflexão

O presente subcapítulo surgiu da necessidade de estabelecer uma relação sucinta entre o ensino de História e a política (em sentido lato). No entanto, embora tivéssemos realizado uma extensa pesquisa bibliográfica, não foram encontrados estudos que relacionassem diretamente o ensino de História com literacia política, pensamento político ou identidade política. Assim, apresentaremos reflexões próprias que consideramos pertinentes para a compreensão global do trabalho.

O ensino de História desempenha um papel crucial no processo de construção de um pensamento crítico, conforme discutido no capítulo anterior. Contudo, considera-se oportuno questionar se a História, no geral, e o ensino de História, em particular, podem ser considerados catalisadores do desenvolvimento da literacia e da participação política dos jovens.

Mattoso afirma que

> O que interessa não é gostar da História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos […]. É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (1999, pp. 14-17).

Com base neste excerto, podemos inferir que a História, enquanto área de investigação científica e também ensino, está intimamente ligada ao estímulo da literacia política dos discentes. Assumindo-se como preponderante e essencial para a compreensão dos tempos contemporâneos, a História é fundamental do ponto de vista do desenvolvimento do conhecimento político, pois permite aos estudantes analisar eventos políticos, atuais e passados, com base no conhecimento adquirido na disciplina.

Neste sentido, diversos autores atribuem à História um "papel social", reconhecendo que a ciência e o seu ensino englobam aspetos significativos, incluindo o pensamento político. Concordamos, portanto, que "os múltiplos problemas contemporâneos reclamam da História um papel cívico, interventivo, consciente, lúcido e tolerante que transforma a disciplina curricular num espaço privilegiado de formação onde pode jogar-se o próprio futuro da coexistência humana" (Alves, 2016, p. 11).

Partindo destes pressupostos, entendemos avançar com uma definição sucinta daquilo que entendemos ser literacia política: a capacidade de interpretar, compreender e pensar criticamente informações de cariz político, envolvendo conhecimentos diversos, ligados a áreas como a História e a Filosofia, bem como a compreensão de processos eleitorais, questões governativas e parlamentares, legislação e funções dos diversos poderes de um EDD, entre outras questões.

Destarte, a História que promove a literacia política dos discentes torna-se não um mero acessório ao ensino desta disciplina, mas um complemento indispensável ao bom funcionamento de um sistema educativo que valorize a educação para a cidadania e a construção de um pensamento crítico dos seus alunos.

Entendemos que a relação entre História e literacia política transcende o conhecimento das leis e modelos de organização de um Estado, incluindo também a preparação para a participação ativa no debate político em diversos contextos, como o local de trabalho, a comunidade ou o país em que vivemos. A História pode, assim, incorporar uma dimensão ativa emergente – mais importante do que aprender para constatar é compreender para agir, como aprofundaremos seguidamente.

3.2. Os jovens como cidadãos críticos e participantes políticos

Após termos explorado, no subcapítulo anterior, de que modo o ensino de História pode ser um veículo eficiente para o desenvolvimento da literacia política, é pertinente questionar a narrativa que associa os alunos e os jovens a um desinteresse pela política. Embora tal generalização não seja universalmente aceite, observa-se frequentemente a associação dos jovens a uma suposta apatia face à participação na esfera política.

Estudos realizados em Portugal indicam que, historicamente, ocorreu uma desmobilização política dos jovens, particularmente a partir do último quartel do século XX (Menezes & Ferreira, 2012). Depois de um período de intensa politização das massas, resultante da Revolução de Abril e do subsequente período revolucionário, a participação política desvaneceu, tornando-se mais excecional e evidenciando uma cultura política frágil, especialmente a partir do final da década de 1970.

Procurando definir este conceito, a participação política associa-se aos

> Direitos entendidos como recursos políticos que o cidadão dispõe para atuar no sistema político, pelo que quaisquer que sejam os modos de expressão da ação política, a tendência é para que reconhecer aos indivíduos e às instituições uma posição ativa e interessada nos destinos do Estado, de forma a contribuir para a realização dos fins públicos (Martins, 2010, p. 67).

Contudo, a ideia de letargia política entre os jovens pode ser considerada uma espécie de mito que subentende e oculta uma realidade mais complexa: os jovens não são necessariamente desinteressados pela política, mas demonstram alguma desconfiança em relação às formas tradicionais de expressão política. Por exemplo, um estudo de 2013 revelou que, em Portugal, "as instituições europeias são aquelas em que os jovens portugueses mais confiam, em detrimento das nacionais, e os políticos são aqueles em que menos confiam" (Ribeiro & Menezes, 2013, p. 71).

Estas conclusões levantam questões sobre os fatores que influenciam a participação política dos jovens. A investigação nesta área divide-se em dois campos

principais, percetíveis na literatura: um que identifica apatia, desinteresse político a baixos índices de participação; e outro que destaca e caracteriza novas formas de participação política adotadas pelos jovens (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016, p. 826).

Relativamente ao primeiro campo, é crucial tentar compreender os motivos que levam os indivíduos a assumir tal decisão, pelo que não devemos desmerecer, à partida, os casos daqueles que, efetivamente, optam por não participar. Esta decisão pode estar relacionada com uma resistência dos jovens em seguir uma "participação [que considera] guiada" por outros, bem como a sua preferência em seguir "preferências pessoais ou posicionamentos políticos por princípio" (Hedtke, 2013, citado por Piedade, 2021, p. 14), sendo estes, frequentemente, influenciados por contextos familiares e comunitários. Além disso, não obstante o facto de observarmos a participação política dos jovens como fundamental, a literatura reconhece que a "não-participação é também […] uma forma de expressão política, [que] as sociedades e as entidades políticas […], tanto a nível nacional (governos) como a nível europeu (UE), terão sempre que se confrontar" (Piedade, 2021, p. 14), aceitando a posição daqueles que assumem o papel de observador. Assim, é necessário compreender que caminham, lado a lado, posições "do conflito e da contestação" (Biesta, 2009, citado por Piedade, 2021, p. 14), aceitáveis em contextos democráticos e de promoção de uma cidadania ativa e crítica, igualmente recomendável em democracias operantes.

O segundo campo de análise evidencia que, embora os níveis de participação política tradicional possam ser mais baixos, os jovens têm reinventado formas de participação, adotando expressões mais fluídas, menos institucionalizadas e hierarquizadas e mais horizontais (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016, p. 826). Por outras palavras, os jovens procuram "novas formas, que sejam mais dinâmicas e de acordo com os modos de vida atuais" (Ribeiro & Menezes, 2013, p. 70) para se envolverem politicamente, valorizando cada vez mais a "ação cívica em detrimento das formas mais tradicionais de envolvimento político" (Piedade, 2021, p. 13).

Partindo do princípio de que a cidadania ativa e democrática e a participação política não se limitam ao ato de votar, alguns autores demonstram que "as conceções de cidadania ativa nos tempos contemporâneos podem incluir manifestações e

protestos, fazer campanha ou lóbi junto de representantes eleitos, tal como participar em experiências de democracia direta através de assembleias deliberativas" (McCowan & Unterhalter, 2013, citado por Piedade, 2021, p. 14). Percebemos que, à medida que as sociedades evoluem e enfrentam desafios globais, os jovens adaptam-se, reinterpretando o significado de ser politicamente participativo.

Consequentemente, "um bom cidadão torna-se num cidadão ativo […] quando sente a necessidade de tentar mudar coisas, de fazer a diferença, sozinho ou em conjunto com outros" (Ribeiro & Menezes, 2013, p. 69), sugerindo que a ideia de uma crise de participação política entre os jovens pode não ser verificável, embora não haja consenso entre os investigadores (Piedade, 2021, p. 13).

Contrariando a imagem dos jovens como agentes politicamente passivos, a literatura demonstra que

> Ao contrário dos discursos do senso-comum sobre a apatia política e desinteresse, as crianças e adolescentes têm uma posição crítica e demonstram a capacidade para analisar assuntos que dominam a agenda pública quando lhes são proporcionados momentos para reflexão e debate, e quando percebem que as suas opiniões são valorizadas e ouvidas (Dias & Menezes, 2014, p. 264).

Nesta linha de pensamento, muitas investigações que relacionam cidadania e gerações mais jovens perpetuam a ideia de que estes são "futuros cidadãos", que se encontram em formação, mas que ainda não possuem esse estatuto plenamente. Por outro lado, Piedade argumenta que esta ideia de "«cidadania em suspenso» […] atira uma boa parte dos/as jovens para uma passividade e adormecimento político dos quais se espera que acordem assim que entrem numa maioridade que lhes é externamente convencionada e legalmente imposta" (2021, p. 15).

Consideramos, pois, pertinente questionar modelos tradicionais que restringem a participação cidadã plena a uma determinada faixa etária, pois por muito que "a escola tente influenciar a autoestima e a predisposição social através de programas cuidadosamente desenhados e bem-intencionados, os efeitos serão, provavelmente, eliminados pelas realidades da vida no exterior" (Beane, 1990, citado por Piedade, 2021,

p. 31). Desafiando a ideia de que a cidadania começa apenas depois da maioridade, concordamos que não deve ser vista como um *status quo* adquirido somente na vida adulta, mas como um processo dinâmico que se manifesta desde cedo, na escola e fora dela.

Apesar das recomendações, por parte da comunidade científica, para uma redefinição legal, mas também transformação na prática do papel destinado aos jovens, a cidadania continua a ser percecionada "enquanto um resultado, […] [colocando] os jovens na posição problemática de não-serem-ainda-cidadãos" (Biesta, 2011, p. 13). A adoção de um modelo que redefinisse esta conceção, reinventando o "estatuto de cidadanias de todos dentro da sociedade, incluindo crianças e jovens" (Lawy & Biesta, 2006, p. 37), teria implicações significativas na mentalidade política dessa sociedade, assim como do seu sistema educativo.

Neste contexto, Hedtke defende que os estudantes devem deixar de ser entendidos como "quase cidadãos" (2013, citado por Piedade, 2021, p. 16), o que implica, *a priori*, uma mudança de atitude e entendimento por parte dos decisores políticos, que deveriam considerar "cuidadosamente sobre o impacto das suas políticas e estratégias sobre as perceções sobre a democracia e a cidadania dos mais jovens" (Biesta, 2011, p. 16).

Contudo, mesmo com indicações para implementar um modelo de cidadania mais inclusivo para os jovens, os investigadores reconhecem que essa transformação legal, educativa, social e cultural deve manter a consciência de que os educandos estão num processo de aprendizagem. Assim, é aceitável que sejam cometidos erros neste processo, pelo que a participação não deve descurar o campo afetivo destes "seres humanos em desenvolvimento" (Beane, 1990, citado por Piedade, 2021, p. 48).

Assim, o ensino de História constitui um espaço privilegiado na promoção de uma cidadania ativa e democrática, ao estimular o pensamento crítico e alicerçar a participação política dos mais jovens. Um maior grau de literacia política não apenas aprofunda o conhecimento dos alunos sobre o mundo que os rodeia, como também fortalece as próprias instituições democráticas, contribuindo para sociedades mais conscientes da necessidade da sua participação constante.

Concluída a análise e revisão dos principais conceitos e fundamentos teóricos que sustentam este relatório de estágio, torna-se agora pertinente traduzir essas ideias num plano de ação concreto. Veremos que os temas analisados não se esgotam na teoria, antes, informam e justificam as opções metodológicas adotadas. Desta forma, a parte seguinte deste trabalho incide sobre a definição dos contextos, metodologias, estratégias e resultados que permitirão operacionalizar os objetivos traçados, assegurando a coerência entre o enquadramento teórico e o enquadramento prático.

PARTE B. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

Na sequência da primeira parte deste relatório de estágio, onde foram apresentados os principais conceitos em discussão e realizada uma revisão da literatura sobre o tema proposto, procede-se agora à descrição, análise e compreensão do contexto prático que sustentou as intervenções pedagógicas desenvolvidas.

4. O contexto escolar

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), também designada por "estágio pedagógico", decorreu na **Escola Secundária da Senhora da Hora** (ESSH), entre setembro de 2023 e junho de 2024, sob a orientação da Professora Luísa Sobrado (Orientadora Cooperante) e da Professora Doutora Sara Dias-Trindade (Supervisora).

4.1. A escola

A ESSH está situada na União das Freguesias de São Mamede de Infesta e Senhora da Hora, no Concelho de Matosinhos, no Distrito do Porto. Desde o ano letivo 2012/2013, esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (AESH), que integra cinco estabelecimentos de ensino: a Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Barranha; a Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim de Infância de São Gens; a Escola Básica de 1.º Ciclo e Jardim de Infância dos Quatro Caminhos; a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos da Senhora da Hora; e a própria ESSH[34].

Tendo por base o *Regulamento Interno* do AESH, existem quatro órgãos de administração e gestão: o Conselho Geral, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade, ocupando, por isso, o primeiro lugar da hierarquia; o Diretor, que exerce funções de administração gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo coadjuvado por um subdiretor e adjuntos; o Conselho Pedagógico, órgão de coordenação e supervisão pedagógica e de

[34] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (2019).

orientação educativa, nomeadamente nos domínios didáticos, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; e, por fim, o Conselho Administrativo, órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira[35].

De acordo com o *Projeto Educativo*, o AESH pretende ser uma "escola humanista, apoiada nos valores entendidos como atitudes e comportamentos adequados e desejáveis no âmbito dos sistemas educativos […] [querendo] encarar a diferença e a heterogeneidade como oportunidades de interação dos saberes de todos os intervenientes no processo de aprendizagem"[36]. Em paralelo, visa ser um espaço aberto, pluralista e promotor de inclusão, fomentando um ambiente criativo, participativo e humanista, sob o lema: "Capacitar para os desafios do futuro". Como valores essenciais destacam-se: cidadania, curiosidade, inclusão, inovação, integridade, participação, reflexão, responsabilidade, rigor e superação.

O *Projeto Educativo* também enfatiza a intensa relação do AESH com a comunidade envolvente. Tendo "o propósito de garantir as condições que permitam a consecução do objetivo de promover a qualidade das aprendizagens"[37], destacam-se as parcerias com instituições como a Biblioteca Municipal Florbela Espanca; a Casa da Juventude de Matosinhos; o Centro de Emprego e Formação Profissional de Matosinhos; o Centro de Infância, Velhice e Ação Social da Senhora da Hora; o Desporto Escolar; a Fundação de Serralves; o Teatro Nacional de São João; entre outros.

Em termos quantitativos, o Agrupamento conta com 2285 alunos distribuídos pelas cinco escolas. A ESSH acolhe 634 alunos, representando 27,75% do total do AESH. Destes, 323 frequentam o Ensino Secundário, correspondendo a 50,95% dos estudantes da ESSH, sendo os restantes alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A oferta formativa da ESSH para o Ensino Secundário divide-se em dois tipos de cursos: os Cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente os de Ciências e Tecnologias

[35] Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (2023).
[36] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (2019).
[37] Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (2019).

e de Línguas e Humanidades; e os Cursos Profissionais, como Técnico de Multimédia, Técnico de Apoio à Infância e Técnico de Desporto.

No que diz respeito às instalações, a ESSH é composta por cinco pavilhões, um ginásio e um campo de jogos com vedação. Apesar de ser a mais recente do Agrupamento, a escola apresenta necessidades de intervenção em algumas infraestruturas. Possui uma reprografia, uma cantina, um bar dos alunos e um amplo espaço de recreios entre os pavilhões, com uma cobertura útil face às condições climatéricas predominantes na região durante grande parte do ano letivo.

Destacam-se, também, três espaços particularmente relevantes e agradáveis que tivemos oportunidade de conhecer profundamente: a biblioteca da escola; o auditório; e a uma sala de aula tecnológica. Esta última encontra-se sofisticadamente equipada com dispositivos avançados e monitores *touchscreen*, permitindo a lecionação de aulas menos tradicionais, centradas nos alunos, na promoção do trabalho cooperativo e facilitando o acesso a recursos interativos no contexto das aulas de História. Consideramos que seria oportuno equipar desta forma mais salas de aula no AESH, tendo em conta a elevada procura por parte de professores e dos próprios alunos.

Quanto à rede de Internet, registaram-se algumas inconsistências no seu funcionamento, com variações na qualidade e alcance em diferentes áreas da escola, o que pode comprometer aulas com maior componente tecnológica. No entanto, observa-se um esforço contínuo por parte da Direção para substituir projetores antigos por modelos mais recentes, assegurando melhores condições de visualização.

Na ESSH, os professores dispõem de espaços de convívio, como o bar dos professores, contudo, verifica-se a ausência de áreas destinadas ao trabalho docente. Para além do bar, existem duas salas de pequenas dimensões (uma das quais destinadas preferencialmente aos Diretores de Turma) que se revelam insuficientes para acolher os docentes nas suas horas de trabalho não-letivas. A inexistência de espaços concretos para o trabalho pedagógico leva à partilha do bar dos professores entre aqueles que se encontram em momento de pausa e os que necessitam de realizar tarefas profissionais.

Em termos gerais, consideramos que a ESSH apresenta infraestruturas em bom estado, com exceções que requerem intervenção para garantir um ambiente mais

apelativo para toda a comunidade escolar. Importa salientar que não se verificaram condições adversas que comprometessem ou limitassem as regências planeadas.

Por fim, uma nota pessoal, a ESSH revelou-se um espaço acolhedor, próximo e muito familiar, sentimento que perdurou desde o início até ao final do estágio pedagógico, graças à dedicação e profissionalismo dos diversos membros da comunidade educativa, desde a Direção, secretaria, portaria, reprografia, biblioteca escolar, bar dos professores, entre outros.

4.2. As turmas

Partindo do enquadramento formal e legal do AESH e da caracterização da ESSH, o estágio decorreu em três turmas da disciplina de História A do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário, atribuídas à Professora Luísa Sobrado: duas turmas de 11.º e uma de 12.º ano. Procurando garantir o seu anonimato, as turmas serão doravante identificadas como "11.º X", "11.º Y" e "12.º Z".

A turma **11.º X** é composta por 14 alunos, dos quais nove são do género masculino (correspondendo a 64%) e cinco do género feminino (36%), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. O 11.º X revelou dificuldades na mobilização de conhecimentos prévios, sobretudo ao nível do 10.º ano. Ainda assim, destacaram-se pela participação ativa em aula e por um interesse e entusiasmo espontâneo por grande parte dos conteúdos de aprofundamento, sobretudo assuntos relacionados com ruturas, transformações ou revoluções de teor político (como as revoluções liberais americana, francesa e portuguesa) ou de teor socioeconómico (como as revoluções agrícola e industrial). Esta turma mostrou-se bastante recetiva a atividades novas, embora, por vezes, revelassem menor empenho na sua realização, assim como no estudo autónomo em casa. De forma geral, os alunos mantinham uma postura correta, atenta e participativa, possibilitando diversos momentos ricos e agradáveis de trocas de ideias e de debates auto-organizados que enriqueciam grandemente os diversos momentos de aula, pesem embora momentos pontuais de distração entre alunos mais próximos ou com relações de amizade mais fortalecidas.

A turma **11.º Y** integra 16 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Ao contrário do 11.º X, a turma 11.º Y é maioritariamente feminina, contendo 10 alunas (63%) e seis alunos do género masculino (38%). Nesta turma, observou-se um menor esforço na realização das tarefas propostas, não só no âmbito da sala de aula, mas também enviadas para casa. A participação foi geralmente reduzida e muito limitada a alguns alunos em concreto, embora se tenha notado uma melhoria paulatina ao longo do ano letivo. Uma das dificuldades mais marcantes encontrava-se na dinâmica interna do grupo, em que os alunos demonstravam pouca ligação entre si, condicionando negativamente o sucesso das atividades colaborativas ou de discussão

em grupo. Acresce ainda uma notória despreocupação em relação à clareza e organização dos raciocínios escritos ou orais, o que dificultava a consolidação de determinados raciocínios que eram exigidos. Apesar de o ambiente de sala de aula se manter calmo e respeitador, apenas cerca de três alunos contrariavam ativamente a apatia generalizada. As divisões internas e as dificuldades de integração de alguns colegas foram, de facto, fatores que comprometeram, em diversos momentos, o desenvolvimento pleno de múltiplas dinâmicas letivas.

A turma **12.º Z** é constituída por 25 alunos, 14 do género feminino (56%) e 11 do género masculino (44%), com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos. Esta turma apresentava dificuldades significativas na disciplina, em grande parte devido a lacunas graves acumuladas do 10.º e 11.º anos. Segundo os próprios alunos, o ensino da disciplina nos anos anteriores terá sido essencialmente expositivo, pouco estimulante e alheio a estratégias de motivação. Estes problemas, partilhados pelos discentes nas primeiras aulas, foram alvo de atenção e de trabalho ao longo do ano letivo, às quais se procurou responder com estratégias mais participativas e distintas, tendo-se verificado melhorias. No entanto, a presença de múltiplos subgrupos pouco integrados entre si gerava um ambiente fragmentado, o que impactou negativamente, por diversas vezes, o bom funcionamento das aulas. Por outro lado, a situação pessoal enfrentada por muitos alunos – como responsabilidades familiares ou a necessidade de conciliar os estudos com um trabalho –, não deixou de ser um fator menos relevante. Apesar destes constrangimentos, uma minoria de alunos destacou-se pelo seu progresso constante e pelo envolvimento efetivo na disciplina, o que acabou por contagiar positivamente a dinâmica desta turma e, além disso, propiciar momentos muito interessantes e oportunos ao longo do ano.

5. O contexto metodológico

Traçado o contexto escolar, que permitiu caracterizar a escola em que decorreu e as turmas em que assentou o estágio pedagógico, importa agora aferir a amostra e os traços metodológicos adotados na realização deste relatório de estágio. Contudo, antes de justificar todas as opções metodológicas, iniciaremos com algumas considerações.

5.1. O ponto de partida

Os temas abordados nas primeiras regências foram, desde o início, pensados à luz da questão central que norteia este relatório. Tal como referido no enquadramento teórico, partiu-se do pressuposto de que temas relacionados com política podem, por um lado, gerar alguma inquietação em alunos desta faixa etária e, por outro, despertar um elevado grau de expectativa e curiosidade. Nesse sentido, procurou-se avaliar, com base nas suas intervenções e comentários, a potencialidade de se aplicar a questão-orientadora às duas turmas que compõem a amostra.

Na aula que lecionamos dedicada à implantação do marxismo-leninismo na Rússia e à construção do modelo soviético[38], foi possível constatar que a turma 12.º Z demonstrou elevado interesse por um tema que, por múltiplas razões, lhes era familiar ou despertava curiosidade. Um exemplo ilustrativo foi a seguinte intervenção de um aluno: "Então, antes da Rússia ser a Federação Russa, tinha sido a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e, antes ainda, o Império Russo dos czares" (transcrição não literal).

No nosso entender, esta participação revelou surpresa perante a evolução da História Política da Rússia ao longo do século XX, bem como interesse pelas transformações ocorridas após as revoluções de 1917. Logo nessa primeira aula, curiosamente, alguns alunos demonstraram vontade de participar, expressando opiniões (controversas, por vezes) sobre o contexto russo contemporâneo. Um assunto na ordem do dia foi rapidamente posto em cima da mesa: a invasão russa da Ucrânia, iniciada em fevereiro de 2022. Pouco depois, e voltando a focar na Rússia dos inícios do

[38] Note-se que esta aula constituiu a nossa primeira regência no âmbito da PES.

século XX, os alunos mencionaram e teceram alguns comentários oportunos sobre um debate antigo no que diz respeito à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS): terá sido o comunismo, efetivamente, implementado no país?

Estas primeiras regências foram fundamentais sob diversos pontos de vista. Apesar de os alunos não dominarem profundamente o tema e, por vezes, reproduzirem ideias difusas e erradas, evidenciaram uma capacidade inicial de mobilizar, ainda que de forma incipiente, referências a discussões historiográficas em torno da concretização, ou não, do ideal comunista na Rússia novecentista.

Os alunos envolveram-se de forma espontânea e, por vezes, precipitada, sendo notória a vontade que muitos elementos da turma tinha em expressar a sua opinião, parecer ou comentário sobre o assunto. Organizando os presentes, permitindo que todos pudessem expressar as suas ideias, mas que também atentassem nas dos colegas, podemos confirmar que as primeiras aulas que lecionamos foram, sem dúvida, cruciais para as opções teórico-científicas, didático-pedagógicas e metodológicas prosseguidas nesta PES. Outros momentos extremamente enriquecedores aconteceram em regências seguintes e, enquanto isso acontecia, fomos delineando progressivamente uma espécie de esboço ou plano mental sobre o que queríamos realmente investigar para a concretização deste relatório de estágio. De forma igualmente estimulante, o primeiro contacto com a turma de 11.º ano deu-se através de uma aula centrada na recusa do absolutismo na sociedade inglesa, um assunto que não provocou reações tão calorosas como o da turma de 12.º ano, mas, ainda assim, com ilações curiosas a retirar. Percorrendo dimensões políticas, religiosas e sociais, as regências sobre a Inglaterra do século XVII possibilitaram observar um contraste direto com as realidades das monarquias absolutas, como a França de Luís XIV e Portugal de D. João V.

Assegurar na plenitude os tempos letivos dedicados a uma exploração detalhada do processo inglês – que, ao contrário de outros Estados europeus, não enveredou pelo absolutismo régio, tendo evoluído para um regime de cariz parlamentar – permitiu fomentar a construção comparativa por parte dos alunos entre dois modelos distintos: a Europa dos Estados absolutos e a Europa dos Estados parlamentares.

Neste quadro, a leitura e análise de documentos fundamentais da História de Inglaterra – como *Magna Carta* (1215), *Petição dos Direitos* (1628), *Habeas Corpus* (1679) e, principalmente, *Declaração dos Direitos* (1689) –, incentivaram os alunos a estabelecer paralelos bem fundamentados com os contextos políticos coevos de França e Portugal. Embora não se tenha sucedido um debate profundo sobre esta lecionação, certo é que os alunos se demonstraram particularmente interessados em entender o porquê de a Inglaterra, no caso, constituir uma exceção nos rumos políticos que prosseguiu ao longo do período moderno.

Partindo destes pressupostos, as restantes regências do 1.º período procuraram, por um lado, clarificar dúvidas surgidas no decurso das aulas e, por outro, aferir a capacidade dos alunos em pensarem criticamente – e também de forma historicamente fundamentada – diversos temas chamados à colação.

Conclui-se, assim, que as primeiras regências ministradas nas turmas foram concebidas com o propósito de aferir o grau de familiaridade dos alunos com temas de natureza política, bem como a forma como constroem argumentos e exercitam o seu pensamento crítico. Procurou-se, neste sentido, realizar um levantamento de ideias prévias, partindo de conteúdos que representam mudanças estruturais e profundas nas sociedades a que dizem respeito. Curiosamente, o assunto de ambas as aulas anteriormente mencionadas incidiu sobre sistemas de poder historicamente reconhecidos como autocráticos e opressivos – como o absolutismo ou o czarismo – que foram, em diferentes contextos, contestados e substituídos por novas formas de organização política – como o parlamentarismo e o socialismo –, por via de processos revolucionários.

O empenho e o envolvimento demonstrado pelos alunos neste tipo de assuntos históricos – neste caso, ambos os eventos resultaram em processos revolucionários de natureza política – permitiram-nos perceber que este era um dos caminhos possíveis de seguir. Ainda que estas aprendizagens não tenham sido objeto de análise formal de resultados, permitiram, ainda assim, uma avaliação diagnóstica significativa e aliciante, que acabaram por moldar as restantes regências do 1.º período (**Quadro 1**) e, sobretudo, delinear o percurso metodológico seguido ao longo da PES.

Quadro 1 – Regências realizadas no 1.º Período

Data	Turma	Sumário	Tempos letivos
16 e 17 de outubro de 2023	12.º Z	*A implantação do marxismo-leninismo na Rússia: a construção do modelo soviético. O comunismo de guerra, face da ditadura do proletariado (1918-1921). A Nova Política Económica (1921-1927).*	200 minutos
24 e 25 de outubro de 2023	11.º X	*A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos Parlamentos. A recusa do absolutismo na sociedade inglesa: da guerra civil (1642-1649) à Declaração dos Direitos (1689). John Locke e a justificação do parlamentarismo.*	200 minutos
30 de novembro de 2023	12.º Z	*O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30. As opções totalitárias – os fascismos: o enquadramento das massas e o culto da força e da violência.*	100 minutos
4 de dezembro de 2023	12.º Z	*O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30. As opções totalitárias – o estalinismo: a coletivização dos campos e a planificação económica.*	200 minutos

Fonte: autoria própria.

5.2. A amostra

A amostra que selecionamos para a realização das intervenções pedagógicas no âmbito deste relatório de estágio centra-se na análise de duas turmas de História A do Ensino Secundário com quem o estágio pedagógico foi realizado: o 11.º X e o 12.º Z.

Consideramos que quer a turma de 11.º, quer a turma de 12.º ano apresentaram níveis de empenho e envolvimento muito distintos, embora ambas tivessem revelado abertura e colaborassem na entrega dos instrumentos de recolha de dados por nós aplicados ao longo do ano letivo. É de notar que todos esses instrumentos seriam suscetíveis da análise crítica em função dos objetivos desta investigação.

O **Quadro 2** atesta a distribuição da amostra selecionada por turmas e por géneros, demonstrando que corresponde, no total, a **39 alunos**: 14 do 11.º X (36%) e 25 do 12.º Z (64%). Em paralelo, revela um equilíbrio bastante próximo entre alunas (49%) e alunos (51%). Pese embora o desequilíbrio que se regista entre géneros dentro de cada uma das turmas da amostra – como a preponderância de elementos do género masculino na turma de 11.º ano (64%), por exemplo –, advertimos que o género, por si só, não constituirá uma variável determinante no objeto de estudo.

Quadro 2 – Distribuição da amostra, por turmas e género

		Turmas		**Subtotal**
		11.º X	***12.º Z***	
Género	***Feminino***	5 (36%)	14 (56%)	19 (49%)
	Masculino	9 (64%)	11 (44%)	20 (51%)
Subtotal		14 (36%)	25 (64%)	**Total: 39**

Fonte: autoria própria.

Complementando a caracterização anterior, importa agora analisar os resultados obtidos pelas duas turmas ao longo do ano letivo de 2023/2024 na disciplina de História A (**Quadro 3**). Esta análise permite, por um lado, completar ainda mais a caracterização da amostra, como também compreender os níveis de aproveitamento inicial e a

evolução dos alunos nos três períodos, elementos que poderão vir a ser considerados noutros capítulos deste relatório de estágio.

Quadro 3 – Classificações obtidas pela amostra e respetivas médias (em valores)

	N.º total de alunos	1.º Período			2.º Período			3.º Período		
		< 9,5	> 9,5	Média	< 9,5	> 9,5	Média	< 9,5	> 9,5	Média
11.º X	14	2	12	12,08	0	14	12,31	0	14	12,77
12.º Z	25	15	10	09,92	8	17	10,60	8	17	10,76

Fonte: autoria própria.

No 11.º X, dois alunos registaram classificação abaixo de 10 valores no 1.º período. Já no 2.º período, os resultados foram mais satisfatórios, uma vez que nenhum aluno obteve classificações negativas, tendência que se manteve no último período. Observando as médias de cada um dos períodos, notamos uma tendência de crescimento contínuo, mas muito ligeiro: de 12,08 (12) no 1.º período para 12,77 (13) valores no final do ano (**Quadro 3**).

No caso do 12.º Z, a situação inicial era consideravelmente mais desafiante: 15 dos 25 alunos tiveram classificação negativa no 1.º período, com uma média global de 9,92 valores. No 2.º período, sete alunos melhoraram o seu desempenho, contribuindo positivamente para a redução do número de negativas para oito. O 3.º período registou uma estagnação. A média da turma evoluiu de 09,92 (10) para 10,76 (11) valores ao longo do ano, revelando progressos extremamente subtis e uma manutenção das dificuldades características desta turma (**Quadro 3**).

Este retrato quantitativo permite reforçar a ideia de que ambas as turmas apresentam perfis distintos: enquanto o 11.º X revela uma progressão clara e sustentada no aproveitamento escolar, o 12.º Z evidencia um percurso mais instável, ainda que com melhorias assinaláveis.

Apesar da dimensão relativamente reduzida da amostra, compreendemos que tal não compromete a pertinência, a significância e a validade pedagógica deste estudo. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento da investigação sobre o papel do

ensino de História na construção de um pensamento crítico, especialmente em torno de temáticas de natureza política. Não obstante, reconhecemos que a consulta de investigações complementares poderá vir a ser útil e pertinente para confirmar, questionar, contrastar ou aprofundar os resultados aqui apresentados.

5.3. A metodologia

Dando seguimento à caracterização da amostra – composta por 39 alunos, distribuídos pelas turmas 11.º X e 12.º Z –, apresentamos agora os fundamentos metodológicos que orientaram o presente relatório de estágio.

Partindo dos resultados diagnósticos obtidos ao longo do 1.º período, que procuramos sintetizar no subcapítulo anterior, considerámos que as intervenções pedagógicas implementadas deveriam, em primeiro lugar, estar articuladas com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História A do Ensino Secundário. Desde o início, procurámos manter total consonância com a documentação normativa em vigor.

As quatro intervenções pedagógicas foram concebidas como estratégias alternativas para a abordagem de temas curriculares considerados essenciais na documentação normativa – as *Aprendizagens Essenciais* – nos dois níveis de ensino. Assim, não foi necessário recorrer a tempos letivos extraordinários para a sua implementação, dado que um dos objetivos principais consistia precisamente em garantir que estas estratégias pudessem ser replicadas ou adaptadas a outros contextos escolares. Esta abordagem visa, então, não apenas adequar o ensino de História à realidade concreta das turmas, mas também testar a exequibilidade e replicabilidade destas intervenções em diferentes contextos escolares.

A seleção da amostra – justificada e explanada no subcapítulo anterior – permitiu observar dois cenários distintos: uma turma de 11.º ano e outra de 12.º ano, com diferentes perfis de alunos e, sobretudo, com diferentes temas históricos em abordagem. Outro objetivo deste relatório encontra aqui a sua concretização, uma vez que nos propomos a analisar intervenções, estratégias e práticas pedagógicas semelhantes, mas aplicadas a temas e enquadramento históricos dissonantes.

Mais do que aferir qual das dimensões da análise histórica suscitava maior interesse, pretendeu-se compreender em que temas os alunos demonstravam maior ou menor predisposição para desenvolver um pensamento crítico. Simultaneamente, procurou-se analisar também o grau de familiaridade dos discentes com as aprendizagens históricas abordadas, tendo em conta a sua relevância pedagógica e

curricular e pertinência social na atualidade, em consonância com os assuntos desenvolvidos no enquadramento teórico.

Consideramos, desta forma, que, metodologicamente, a presente investigação constitui um **estudo de casos múltiplos, de natureza qualitativa**, com uma perspetiva descritiva e interpretativa. Assim sendo, optou-se por uma análise caso a caso, dado que sobre cada turma se fez um estudo autónomo e distinto. Não se pretendeu, portanto, desenvolver uma comparação formal entre os diferentes níveis de ensino, mas antes compreender como estratégias pedagógicas semelhantes foram recebidas e aplicadas em realidades distintas. Por outras palavras, embora partilhem objetivos comuns, as quatro intervenções foram devidamente adaptadas às especificidades de cada nível em questão.

A abordagem qualitativa proposta permite explorar, de forma aprofundada e contextualizada, as diferentes intervenções pedagógicas aplicadas, com o objetivo de compreender reações, comportamentos, interações, padrões e níveis de participação dos alunos, bem como o impacto das estratégias na construção do seu pensamento crítico. Esta leitura interpretativa possibilita uma análise significativa dos sentidos atribuídos pelos alunos às atividades propostas, contribuindo para a reflexão sobre o papel do pensamento crítico e da inovação pedagógica no ensino de História.

Em síntese, a presente investigação configura-se num estudo de casos múltiplos de natureza qualitativa, envolvendo duas turmas (ou dois casos) de dois níveis de ensino distintos, num total de 39 alunos. A análise incide sobre quatro intervenções pedagógicas desenhadas com o objetivo de analisar o contributo, a influência, o impacto do ensino de História para construir, promover, fomentar o pensamento crítico em alunos da disciplina de História A, do Ensino Secundário.

5.4. As intervenções pedagógicas

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar, contextualizar e descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. No **Quadro 4** encontram-se sumariadas as quatro intervenções implementadas, bem como a data da sua realização.

Das quatro intervenções, a primeira – *E se… nos organizássemos politicamente?* – foi executada em grupos de quatro a seis alunos; a última – *O nosso frente a frente!* – consistiu num debate, com a divisão aleatória das duas turmas em dois grandes grupos; enquanto as restantes – *O meu pensamento crítico sobre este tema é…* e *Uma fotografia que me representa… politicamente!* – foram individuais.

Quadro 4 – Calendarização das intervenções pedagógicas (ano de 2024)

Intervenções pedagógicas		Data	
		11.º X	*12.º Z*
1	*E se… nos organizássemos politicamente?*	Fevereiro	
2	*O meu pensamento crítico sobre este tema político é…*	Março	
3	*Uma fotografia que me representa… politicamente!*	Abril e maio	
4	*O nosso frente a frente!*	Junho	

Fonte: autoria própria.

5.4.1. E se… nos organizássemos politicamente?

A primeira intervenção pedagógica decorreu entre os dias 26 e 29 de fevereiro de 2024. A última semana de fevereiro foi particularmente desafiante, pois, pela primeira vez neste estágio pedagógico, lecionamos diariamente, procurando experimentar a lecionação contínua de aulas a uma mesma turma. Este contexto permitiu desenvolver a atividade em dois blocos consecutivos por turma (200 minutos, no total), após uma aula introdutória destinada a fornecer os conhecimentos necessário à execução da respetiva atividade, que se materializou numa ficha de trabalho.

No 11.º ano, a ficha de trabalho intitulada *A instauração do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita?* (**Apêndice 1**) foi enquadrada no tema "O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos

séculos XVIII e XIX" e no subtema "A implantação do Liberalismo em Portugal". Por sua vez, a aprendizagem essencial visava levar os alunos a reconhecer a importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista no novo ordenamento político e socioeconómico português (1834-1851)[39].

Já no 12.º ano, a ficha de trabalho intitulava-se *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais* (**Apêndice 2**) integrando o tema "Portugal e o Mundo, da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80: opções internas e contexto internacional" e o subtema "Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico". A aprendizagem essencial incidia na caracterização das políticas económicas e sociais das democracias ocidentais no após Segunda Guerra Mundial, com ênfase na afirmação do Estado-providência[40].

Assim como explicado no subcapítulo anterior, as fichas de trabalho entregues às turmas de 11.º e 12.º ano eram diferentes, por forma a respeitar os conteúdos programáticos de cada nível, embora tivessem objetivos semelhantes. Foram, deste modo, produzidos dois documentos distintos, mas com objetivos pedagógicos similares, adaptados e alinhados com as *Aprendizagens Essenciais* de cada nível da amostra.

Esta primeira intervenção – que denominamos ***E se… nos organizássemos politicamente?*** (**Apêndices 1 e 2**) – consistiu na realização de um exercício principal, estruturado em várias etapas. Os alunos trabalharam em grupos de quatro a seis elementos, embora cada um tenha recebido uma cópia da ficha de trabalho.

Em ambos os casos de estudo, os grupos foram desafiados a criar um partido político relacionado com os conteúdos abordados nessa mesma aula. No 11.º ano, os partidos deveriam posicionar-se entre duas visões em disputa no período histórico em análise: uma visão liberal progressista, representada pelo vintismo (localizado mais à esquerda do espectro político); e uma liberal conservadora, representada pelo cartismo (situada mais à direita do espectro político).

Para contextualizar a atividade, foi incluído na ficha de trabalho um pequeno texto da nossa autoria sobre as duas fases da instauração do Liberalismo em Portugal.

---

[39] Aprendizagens Essenciais de História A – 11.º Ano (2018).
[40] Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º Ano (2018).

Considera-se que a primeira fase decorreu entre 1820 e 1834, período marcado pelas disputas entre liberais e absolutistas. Terminada a guerra civil (1832-1834), inicia-se uma segunda fase (1834-1851), em que os beligerantes deixaram de ser os defensores do Antigo Regime e os liberais[41], passando a confrontar-se duas correntes liberais distintas: o vintismo/setembrismo, representado pela *Constituição* de 1822, localizado mais à esquerda do espectro político; e o cartismo/cabralismo, pela *Carta Constitucional* de 1826, situado mais à direita. O texto apresentado procurava, assim, introduzir esta mudança no perfil do conflito político, preparando os discentes para uma análise mais crítica e informada sobre as diferentes visões do liberalismo na primeira metade do século XIX, em Portugal.

Os grupos de 11.º ano deveriam:

a) atribuir um nome ao seu partido político;
b) nomear o documento constitucional defendido;
c) identificar a sua base social de apoio;
d) caracterizá-lo ideologicamente;
e) apresentar as principais propostas (em sentido lato).

No 12.º ano, o exercício proposto incluía também a criação de um partido político enquadrado nas correntes ideológicas predominantes nas democracias ocidentais do segundo pós-guerra: a social-democracia e a democracia cristã. Como Estados-modelo, foram selecionados o Reino Unido, a França e a Alemanha, exemplos paradigmáticos da adoção de políticas do Estado-providência (*Welfare State*).

Ao contrário do 11.º ano, o texto que serviu de contextualização da ficha de trabalho de 12.º ano consistiu em duas fontes históricas e uma fonte historiográfica (**Anexo 1**), ambas presentes no manual escolar (Rosas, Couto, Costa & Santos, 2022). Importa salientar que estes textos – históricos e historiográfico – procuravam centrar-

[41] Ainda que os miguelistas se tenham mantido ativos e com forte implementação na sociedade portuguesa até, pelo menos, a Guerra da Patuleia (1846-1847), onde participaram. Por terem o mesmo adversário que os setembristas, acabaram por se aliar a estes, de certa forma.

se em duas correntes políticas que, tendo desempenhado um papel relevante na resistência ao nazi-fascismo, se afirmaram, no pós-guerra, como alternativas credíveis aos partidos liberais tradicionais. Ainda que situadas em quadrantes ideológicos distintos, ambas partilhavam preocupações sociais e defendiam um Estado interventivo, capaz de assegurar a reconstrução social e económica das democracias capitalistas ocidentais.

Posto isto, os grupos de 12.º ano deveriam:

a) atribuir um nome ao seu partido político;
b) caracterizá-lo ideologicamente;
c) apresentar um conjunto de medidas/uma espécie de "programa político" em quatro áreas específicas: Saúde, Família, Educação e Trabalho.

Esta primeira intervenção procurou estimular os alunos, em contexto colaborativo, a criar partidos políticos fictícios a partir de dois cenários históricos distintos. A atividade teve como objetivo promover o pensamento crítico, recorrendo a fichas de trabalho adaptadas a cada caso de estudo. O espírito crítico manifestou-se, por exemplo, na escolha do nome dos partidos, na explicitação da sua ideologia e na definição das principais medidas que defendia.

5.4.2. O meu pensamento crítico sobre este tema político é…

A segunda intervenção pedagógica – designada ***O meu pensamento crítico sobre este tema político é…*** (**Apêndices 1 e 2**) –, também realizada entre os dias 26 e 29 de fevereiro, constituiu uma extensão da atividade anterior, encontrando-se, por isso, no verso das fichas de trabalho previamente referidas. Os conteúdos foram, novamente, adaptados às *Aprendizagens Essenciais* de cada nível de ensino.

Diferentemente da primeira intervenção, esta tarefa teve carácter individual, com o objetivo de compreender a capacidade dos alunos para desenvolverem um pensamento crítico fundamentado sobre os temas lecionados.

Aplicada após o trabalho em grupos – em que os alunos conceberam partidos políticos e delinearam as respetivas medidas –, esta atividade exigia a produção de um texto de opinião estruturado, com enfoque na análise crítica. Os discentes foram, assim, convidados a adotar uma posição sobre determinados eventos ou temas históricos explorados e trabalhados em sala de aula.

O exercício sublinhava a importância de mobilizar os conhecimentos adquiridos para sustentar os argumentos apresentados, incentivando os alunos a refutar outras perspetivas, estabelecer relações com diferentes temas da disciplina de História A e recorrer a exemplos históricos e/ou contemporâneos para enriquecer o seu ponto de vista e, consequentemente, o seu pensamento crítico.

No 11.º ano, os alunos deveriam expressar o seu pensamento crítico, baseando-se em cinco tópicos orientadores (**Apêndice 1**):

a) a implantação do Liberalismo, político e económico, após a guerra civil;
b) a *Constituição* de 1822 e o vintismo, relacionando-o com o setembrismo;
c) a *Carta Constitucional* de 1826 e o cartismo, relacionando-o com o cabralismo;
d) a Revolta da "Maria da Fonte";
e) a frase: "Todo o cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja a dos seus talentos e virtudes" (*Carta Constitucional* de 1826).

Já no 12.º ano (**Apêndice 2**), o texto a elaborar procurava fomentar a tomada de posição dos alunos relativamente a um conjunto de assuntos relacionados à consolidação das democracias ocidentais no pós-Segunda Guerra Mundial, a partir dos seguintes tópicos:

a) o modelo de democracia liberal seguido por alguns países da Europa Ocidental alinhados com os Estados Unidos da América, no âmbito da Guerra Fria;
b) a social-democracia;
c) a democracia cristã;

d) o Estado-providência (*Welfare State*);
e) a afirmação: "ao Estado compete proporcionar segurança através dos serviços e prestações sociais" (William Beveridge, *Relatório sobre as garantias sociais e serviços afins*, 1942).

A segunda intervenção pedagógica teve como objetivo avaliar o pensamento crítico individual dos alunos relativamente a dois temas políticos distintos, integrando também dimensões económicas e sociais. Contudo, note-se que os alunos não estavam vinculados às posições ideológicas assumidas nos trabalhos de grupo da primeira intervenção. Por outras palavras, um aluno poderia ter integrado um partido político com determinada orientação ideológica na atividade anterior e, nesta, optar por desenvolver um texto de opinião de uma perspetiva diferente.

Esta decisão justificou-se pelo reconhecimento de que, numa dinâmica de trabalho de grupo, as escolhas acabam por refletir, à partida, a vontade da maioria, o que pode não traduzir necessariamente o posicionamento individual de cada aluno. Ao apelar ao "eu" político de cada discente, esta segunda intervenção foi concebida como uma continuação lógica da anterior, mas sem implicar uma relação de dependência entre ambas.

5.4.3. Uma fotografia que me representa… politicamente!

A terceira intervenção pedagógica – intitulada ***Uma fotografia que me representa… politicamente!*** (**Apêndices 3 e 4**) – decorreu entre os meses de abril e maio de 2024, com variações na implementação entre as duas turmas que constituem os dois casos de estudo deste relatório.

À semelhança das estratégias anteriores, esta intervenção propôs uma abordagem alternativa ao pensamento crítico dos alunos, centrada na expressão visual e criativa. Inicialmente, a atividade estava planeada para ser aplicada apenas na turma de 11.º ano, no âmbito de uma visita de estudo ao Porto liberal do século XIX. Contudo, após uma reavaliação das condições e possibilidades de execução, concluiu-se que seria viável e pertinente estendê-la ao 12.º ano, mesmo sem esta turma ter participado na

referida visita – que, objetivamente, serviu apenas de contexto para a atividade, mas sem ter implicações diretas nos objetivos desta intervenção.

Após a apresentação dos objetivos, os alunos foram desafiados a expressar o seu pensamento político por meio de uma fotografia, associando-a a uma reflexão crítica individual. O exercício propunha que os discentes captassem uma imagem que simbolizasse o seu "eu" político (entendido em sentido amplo) e a relacionassem com temas históricos, quer já abordados em aula e devidamente contextualizados nas *Aprendizagens Essenciais*.

No caso do 11.º ano, os alunos foram convidados a captar essa fotografia durante a visita de estudo. Contudo, considerando que nem todos os alunos participaram na mesma, foi permitido que realizassem a atividade com imagens captadas noutros contextos. Esta flexibilidade metodológica possibilitou também a sua extensão à turma de 12.º ano, que acolheu a proposta com entusiasmo.

Foi esclarecido que a componente mais valorizada seria a reflexão crítica – e não propriamente a qualidade da imagem capturada –, a ser desenvolvida através do preenchimento de um formulário estruturado com questões de escolha múltipla, resposta curta ou resposta de desenvolvimento, criado como instrumento de recolha de dados para este relatório de estágio. A fotografia funcionaria, assim, como mais um elemento que permitisse compreender a construção de um pensamento crítico e político fundamentado, incentivado por um cenário exterior à sala de aula.

A escolha da expressão "identidade política", presente no formulário, foi igualmente deliberada. Importa, antes de mais, reconhecer que a noção de identidade é amplamente estudada e debatida nas ciências sociais, constituindo um conceito central na compreensão dos indivíduos e das suas pertenças. Procurando complementar o que avançamos no terceiro capítulo, entendemos a identidade como um processo social e culturalmente situado, que integra e interage com características individuais (nome, género, etnia, religião, entre outras), mas também coletivas (valores, pertenças, práticas). Neste relatório, interessa-nos sobretudo refletir sobre a "identidade política" enquanto extensão dessa individualidade, expressa no modo como cada pessoa se

posiciona, pensa e age em termos políticos, influenciada pelas suas experiências, convicções e contextos sociais, culturais e históricos.

Partindo destas premissas, a terceira intervenção pedagógica, pretendendo que os alunos relacionassem uma fotografia com o seu "eu" político, procurava explorar formas alternativas de expressão de um pensamento crítico e político, estabelecendo pontes entre a vivência pessoal dos alunos e os conteúdos da disciplina de História A.

Para conferir maior solidez e densidade analítica à atividade, o formulário incluía quatro dimensões obrigatórias, quer para a turma de 11.º ano (**Apêndice 3**), quer para a de 12.º (**Apêndice 4**):

a) atribuir um título original à fotografia;
b) justificar como a fotografia expressa o seu pensamento político;
c) identificar o assunto subjacente e/ou subentendido da fotografia;
d) relacionar a fotografia com assuntos das *Aprendizagens Essenciais*, considerando diferentes campos de análise histórica (política, económica, social, cultural, etc.).

Esta terceira intervenção pedagógica desafiou os alunos a expressarem visualmente a sua identidade política, utilizando a fotografia como meio de representação simbólica e pessoal. Através desta proposta, promoveu-se uma reflexão crítica mais subjetiva e criativa, distinta das dinâmicas anteriormente exploradas, reforçando a articulação entre o conhecimento teórico e a experiência individual de cada aluno. Ao promover a interligação entre História e Política, esta atividade procurava contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, através de uma forma alternativa de expressão e permitindo que os discentes recorressem a conteúdos de forma mais autónoma e pessoal, partindo do seu "eu" político.

5.4.4. O nosso frente a frente!

Nos dias 3 e 4 de junho de 2024, consoante a turma em análise, realizou-se a quarta e última intervenção pedagógica no âmbito da PES. ***O nosso frente a frente!*** (**Apêndices 11 e 12**). consistiu num debate cujo principal objetivo era compreender de que forma diversos temas políticos, abordados na sala de aula de História, poderiam estimular o pensamento crítico e a capacidade argumentativa dos alunos.

Embora o debate tenha decorrido na fase final do 3.º período, a sua preparação remontava já a meados de maio. Tendo em conta a importância de auscultar previamente os alunos quanto à realização do debate, foram lançadas diversas questões informais ao longo das regências no sentido de perceber o interesse dos alunos em participarem. Superando as expectativas, a esmagadora maioria dos discentes demonstrou grande entusiasmo e prontidão em envolver-se na atividade.

A preparação do debate constituiu, por si só, uma oportunidade formativa de considerável valor pedagógico. O interesse demonstrado pelos alunos refletiu-se na frequência com que, nas aulas, colocavam questões sobre a sua realização, organização e moldes que iria seguir. Assim, optou-se por envolver ativamente os discentes na definição de algumas das regras fundamentais do "frente a frente", promovendo uma abordagem mais participativa e colaborativa.

Em articulação com as *Aprendizagens Essenciais* e com os conteúdos programáticos em estudo no 3.º período, os temas selecionados para os debates foram distintos entre os dois níveis de ensino, mas com uma exigência comum: todos os debates deveriam conter uma dimensão política, o que não significa, todavia, a exclusão de outras dimensões e perspetivas económicas, sociais e culturais, conforme é próprio da abordagem histórica das ciências sociais e humanas.

Tal como nas intervenções anteriores, foi mantida uma estrutura-base comum ao debate de ambas as turmas, devidamente adaptadas aos respetivos níveis de ensino. Para garantir uma preparação adequada e acompanhada, disponibilizou-se,

antecipadamente, um "Guião de orientação para o debate" (**Apêndices 11 e 12**) específico para cada ano de escolaridade, através da plataforma Microsoft Teams[42].

Este guião detalhava todas as etapas, desde a preparação até ao momento do debate, encontrando-se dividido em três partes principais: a primeira, "preparação/antes do debate"; a segunda, "durante o debate"; e a terceira, "textos de apoio". Indicava que o debate teria a duração de 60 minutos e que as turmas seriam divididas em dois grupos, gerados aleatoriamente pela própria plataforma digital, pelo que os alunos deviam-na consultar atempadamente para conhecer o seu grupo e, a partir daí, preparar a sua participação argumentativa no debate.

Na primeira parte, comum a ambos os níveis de ensino, incluíam-se perguntas e respostas orientadoras com o intuito de contextualizar os alunos na dinâmica do debate:

a) O que é um debate?
b) Como se organizam os participantes?
c) Quais são as principais regras de um debate?
d) Como devo preparar a minha prestação?

Além disso, o documento explicava também que o professor estagiário atuaria como moderador, cabendo-lhe iniciar o debate e conceder palavra aos representantes de cada grupo para introduzirem as suas posições iniciais. A seguir, dar-se-ia início ao "frente a frente", organizado em torno de um conjunto de questões previamente divulgadas. Sublinhava-se ainda que todos os alunos deveriam procurar intervir, sendo valorizadas intervenções claras, fundamentadas e objetivas.

Explorados os pontos comuns aos debates dos dois níveis de ensino a que respeitam esta amostra, consideramos agora algumas particularidades. Na turma de 11.º ano, o debate – intitulado *Capital Burguês e Trabalho Operário – uma sociedade de contrastes?* (**Apêndice 11**) – inseriu-se no tema "A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas", mais concretamente nos subtemas

[42] Plataforma de comunicação e colaboração entre alunos e professores utilizada na ESSH.

"As transformações económicas na Europa e no Mundo" e "A sociedade industrial e urbana". Foi articulado com as seguintes *Aprendizagens Essenciais*: "Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias"; e "Comparar valores e comportamentos sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionarias e da transformação da sociedade"[43].

O debate opôs dois grupos (**Quadro 5**):

- Grupo A – defensores do liberalismo, associados à classe da alta burguesia e na defesa dos valores do patronato;
- Grupo B – defensores do socialismo, alinhados com os interesses da classe operária e no proletariado rural e urbano.

Quadro 5 – Organização e distribuição da amostra nos debates

	Tema do debate	Grupo A	Grupo B	Total
11.º X	*Capital Burguês e Trabalho Operário – uma sociedade de contrastes?*	7	7	14
12.º Z	*Intermulticulturalidade entre o Passado, o Presente e o Futuro – tempo(s) de desafios e oportunidades?*	13	12	25

Fonte: autoria própria.

As questões orientadoras foram:

a) O que está na origem da desigualdade social?
b) Qual é a importância do Estado e da propriedade privada na à distribuição da riqueza?

[43] Aprendizagens Essenciais de História A – 11.º Ano (2018).

c) Quais são as reformas que apresentam e que destacam como sendo as mais importantes?
d) De que forma se concilia o crescimento económico e a proteção dos direitos dos trabalhadores?
e) Quais são os impactos, a longo prazo, das políticas que propõem?

Como suporte para a preparação, foram fornecidos dois textos de apoio com o fim de auxiliarem os alunos na sua argumentação e contra-argumentação crítica: "O liberalismo económico", retirado da obra *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* (1776), de Adam Smith; e o "O socialismo marxista", excerto do *Manifesto do Partido Comunista* (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels (**Apêndice 11**).

Por sua vez, na turma de 12.º ano, o debate – denominado *Intermulticulturalidade entre o Passado, o Presente e o Futuro – tempo(s) de desafios e oportunidades?* (**Apêndice 12**) – integrou-se no tema "Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual" e no subtema "A viragem para uma outra era". No que diz respeito às *Aprendizagens Essenciais* responde a: "Analisar elementos definidores do tempo presente: […] ideologia dos direitos humanos […]; globalização: economia, migrações, segurança e ambiente"[44].

No "frente a frente" do 12.º ano, os grupos foram assim definidos (**Quadro 5**):

- Grupo A – defensores de uma posição mais conservadora, centrada nos desafios e possíveis desvantagens da intermulticulturalidade;
- Grupo B – defensores de uma posição progressista, focada nas oportunidades e benefícios da intermulticulturalidade.

Já as questões orientadoras foram as seguintes:

[44] Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º Ano (2018).

a) O que compreendes pelos conceitos de "interculturalidade" e de "multiculturalidade"?
b) Porque é que se migra (emigração, imigração, êxodo rural, êxodo urbano, etc.)?
c) A intermulticulturalidade é uma ameaça à preservação das culturas tradicionais?
d) De que forma entendes e relacionas movimentos migratórios e segurança?
e) Quais são os principais desafios e oportunidades de um "espaço geográfico intermulticultural"?
f) Que resultados terão, a longo prazo, as políticas ou reformas que propões?

Os dois textos de apoio disponibilizados foram: "Refugiados ou migrantes?", retirado do *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); e "Portugal e imigração", de uma reportagem da SIC Notícias (**Apêndice 12**).

Note-se que os dois debates foram gravados, mediante o consentimento informado dos alunos, da Direção e do Conselho Pedagógico da ESSH. Foi, ainda, esclarecido que as gravações seriam utilizadas exclusivamente no âmbito da realização do presente relatório de estágio sendo *a posteriori* eliminadas.

A quarta intervenção pedagógica procurou promover, através da metodologia do debate, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como a sua capacidade de argumentação e contra-argumentação sustentadas. Através da problematização de temas políticos com implicações sociais, económicas, culturais, etc., procurou-se criar um espaço de confronto de ideias, respeitando a diversidade de posições, e, em paralelo, em articulação com a documentação normativa.

6. Análise e tratamento de dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e o tratamento dos dados recolhidos ao longo do estágio pedagógico, decorrente da implementação de quatro intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito da PES. Tal como referido anteriormente, estas intervenções foram aplicadas em duas turmas distintas – 11.º X e 12.º Z – que constituem a amostra deste estudo, totalizando 39 alunos.

6.1. E se… nos organizássemos politicamente?

No 11.º ano, os alunos criaram partidos políticos baseados na segunda fase do Liberalismo em Portugal (1834-1851), enquanto no 12.º ano focaram na construção dos Estados-providência nas democracias ocidentais pós-Segunda Guerra Mundial. Cada grupo teve de atribuir um nome ao seu partido, definir a sua base social de apoio e ideologia, apresentando propostas específicas. O objetivo foi aplicar conhecimentos históricos e políticos, promovendo o pensamento crítico e a dinâmica de grupo.

As duas turmas da amostra tiveram uma reação extremamente positiva a esta tarefa. Por um lado, ficaram entusiasmados por terem a oportunidade de construir um partido político, pelo que muitos alunos perceberam o desafio e a responsabilidade que tinham em mãos e, como seria de esperar, levaram a tarefa bem a sério. Por outro, denotou-se um elevado grau de surpresa quanto à dinâmica desta atividade, dado que saía dos parâmetros a que estavam habituados.

As duas turmas foram divididas em grupos e, consoante o número de alunos presentes, procurou-se que estes fossem equilibrados quanto ao número de elementos. O **Quadro 6** expressa a participação dos alunos nesta intervenção, contribuindo para uma análise da sua evolução nesta intervenção e nas seguintes, como veremos.

Quadro 6 – Participação da amostra na intervenção
E se… nos organizássemos politicamente?

Turma	Total	Alunos que participaram	Alunos que não participaram
11.º X	14	14 (100%)	0 (0%)
12.º Z	25	25 (100%)	0 (0%)
Total	39	39 (100%)	0 (0%)

Fonte: autoria própria.

Tendo em conta os dados apresentados, todos os 39 alunos participaram ativamente na atividade, o que corresponde a uma taxa de participação de 100% em ambas as turmas (11.º X e 12.º Z). Esta adesão total é particularmente relevante, considerando a assiduidade irregular que, por norma, se fazia sentir ao longo do ano letivo. O facto de a atividade ter sido integrada no contexto habitual da sala de aula contribuiu para esta abrangência, garantindo que todos os alunos presentes fossem devidamente integrados em grupos de trabalho (ou partidos políticos).

Talvez movidos pela curiosidade que a dinâmica desta atividade lhes suscitou, talvez por sentirem que nem sempre o mundo político-partidário se encontra acessível ao seu dia a dia, os alunos envolveram-se de forma extraordinária. A proposta de criação e simulação de partidos políticos revelou-se, assim, catalisador de interesse e participação, indicando uma abertura para esta estratégia pedagógica que, ao mesmo tempo que se baseava num assunto e contexto histórico, se relacionava com o presente e com o modo de organização e funcionamento das democracias que os alunos conhecem. A par, estamos em querer que as expectativas geradas pelas três turmas aquando do anúncio desta tarefa foram etapas essenciais para que houvesse esta materialização tão positiva no dia desta simulação da criação de partidos políticos.

Esta taxa de participação total reforça a pertinência desta intervenção e permite iniciar a análise das quatro intervenções pedagógicas com um indicador extremamente positivo: o envolvimento global e ativo da amostra.

Centremo-nos agora nos resultados efetivos desta intervenção, ou seja, nas respostas produzidas pelos alunos no âmbito desta tarefa de criação de partidos políticos, considerando, portanto, os 39 alunos (100%) que compõe a amostra. Assim como referido na introdução deste capítulo – e tendo em conta a metodologia adotada neste relatório –, a análise e discussão de resultados será feita caso a caso, ou seja, turma por turma, quer nesta primeira intervenção pedagógica, como nas restantes.

6.1.1. Estudo de caso – turma 11.º X

A primeira intervenção pedagógica realizada na turma 11.º X centrou-se na análise do contexto político da segunda fase da instauração do Liberalismo em Portugal (1834-1851), propondo aos alunos a criação de um partido político inspirado nas principais fações ideológicas em disputa na época: os defensores da *Carta Constitucional* de 1826 – os cartistas – e os apoiantes da *Constituição* de 1822 – os setembristas.

Esta atividade partiu da ficha de trabalho intitulada "A instauração do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita?" (**Apêndice 1**), a qual orientava os discentes, organizados em grupos, a pensarem, concetualizarem e estruturarem um partido político coerente com as opções políticas e sociais deste turbulento século XIX.

A ficha incluía um texto introdutório da nossa autoria que servia de base para a tarefa e procurava contextualizar o surgimento dos primeiros partidos políticos organizados em Portugal, referindo que "fruto destas dissonâncias, não tardou ao surgimento dos primeiros Partidos Políticos, tendência que se acentuará verdadeiramente na segunda metade de Oitocentos e que perdura até à atualidade" (**Apêndice 1**).

Posteriormente, os alunos eram convidados a chegar a um consenso sobre a designação do seu partido, a caracterização ideológica, o documento constitucional que o suportava, a base de apoio social e as propostas políticas a apresentar. No nosso entender, esta etapa inicial permitiu que se familiarizassem com os elementos base de uma organização partidária, incentivando a reflexão e o pensamento crítico sobre os fundamentos políticos das diferentes correntes liberais desta cronologia.

Foram criados três partidos políticos, que apresentamos de seguida:

- *Partido Constitucional Cabralista* (PCC) – constituído por cinco alunos, este partido defendeu a legitimidade da *Carta Constitucional* de 1826 e a fidelidade à centralidade do poder régio. A base de apoio social foi identificada como sendo a alta burguesia. Do ponto de vista ideológico, os alunos do PCC afirmaram: "Defendemos que a Carta Constitucional deve orientar o dia a dia do povo, atribuindo mais poder ao rei, que deve garantir qualidade de vida para a população portuguesa" [sic][45]. Já as suas propostas políticas incluíam o "desenvolvimento da indústria; construção de infraestruturas; leis da saúde, como proibir os enterramentos nas igrejas; [e] reforma administrativa e fiscal" [sic].
- *Partido da Nação* (PN) – também composto por cinco alunos, o PN defendeu a legitimidade da *Constituição* de 1822 e afirmou como base social de apoio o povo e a baixa e média burguesia. Ideologicamente, referiram que defendia "a soberania popular, a separação dos poderes, a extinção do poder moderador (prevista na Carta) e a importância do sufrágio universal" [sic]. Entre as propostas apresentadas, destacam-se "a reforma do ensino; a implantação do sufrágio universal; [e] a proteção da indústria nacional" [sic].
- *Partido Vintista Português* (PVP) – integrado por quatro alunos, o PVP partilhou muitas das opções ideológicas e sociais do PN, revelando uma filiação política próxima ao vintismo. Defendeu igualmente a *Constituição* de 1822 e afirmava a sua base de apoio social no povo e na pequena e média burguesia. Os alunos definiram ideologicamente o partido como defensor da "soberania popular; divisão tripartida dos poderes; igualdade e liberdade das nações" [sic]. Em termos de propostas concretas, incluíram o "desenvolvimento da agricultura,

[45] Neste capítulo – "Análise e tratamento de dados" –, optamos por transcrever as respostas dos alunos tal como foram escritas, preservando a ortografia e a gramática originais, mesmo quando contenham erros, de forma a respeitar a fidelidade das produções e a própria análise e tratamento de dados.

comércio e indústria nacional; desenvolvimento da educação pública; [e] igualdade no pagamento de impostos" [sic].

Com base nos resultados obtidos na primeira intervenção pedagógica na turma 11.º X, torna-se possível delinear uma análise e reflexão crítica sobre a forma como os alunos interpretaram, por um lado, o contexto político da segunda fase de instauração do Liberalismo em Portugal e, por outro, a sua capacidade de articular este contexto histórico com diversos conceitos e aprendizagens, de modo a constituírem uma organização político-partidária minimamente estruturada e enquadrada na primeira metade de Oitocentos.

Consideramos que um dos aspetos mais evidentes nesta intervenção tem que ver com um desequilíbrio entre os elementos formais que compunham a tarefa e que eram exigidos aos alunos (designação do partido, ideologia, base de apoio social e propostas) com a profundidade do conhecimento demonstrado. Embora notemos que em todos os grupos foi possível identificar um certo nível de esforço para responder a todos os tópicos solicitados, não podemos deixar de constatar que a mobilização de conteúdos históricos foi pouco desenvolvida e excessivamente dependente dos materiais previamente fornecidos em aula, como o manual escolar ou o texto introdutório da ficha de trabalho.

Começando pela designação dos partidos políticos, destaca-se que todos os grupos foram capazes de escolher nomes minimamente relacionáveis com as suas opções ideológicas. Não obstante, não consideramos que tenham demonstrado propriamente que essa seleção fosse critica e historicamente sustentada, ou seja, ainda que fizesse sentido, acabava por ser algo básico e pouco aprofundado.

O Partido Constitucional Cabralista (PCC) apresenta, à partida, a designação mais rica em termos históricos por se associar de uma só vez quer à *Carta Constitucional* de 1826, quer a Costa Cabral, figura central do cabralismo que, em 1842, restabeleceu a *Carta*, pondo cobro a quatro anos de vigência da *Constituição* de 1838, que sustentou a governação setembrista. Porém, a análise das suas propostas políticas revelam que os alunos não foram além de associações superficiais, limitando-se a repetir generalidades

já conhecidas, não procurando outros campos de atuação ou mesmo justificando de que modo estas medidas se enquadravam na lógica do cabralismo ou na centralização do poder régio. Entendemos, assim, que ficou evidente a falta de profundidade ideológica e uma apropriação pouco ou nada crítica dos conteúdos, pelo que as propostas parecem mais reproduções do manual do que uma compreensão efetiva do movimento cartista, tido como mais conservador que o vintista – o que, de resto, é especialmente verificável quando se apresenta e defende um partido cabralista em oposição a um setembrista.

Já o Partido da Nação (PN) demonstrou maior clareza ideológica ao afirmar a soberania popular, a extinção do poder moderador e a defesa do sufrágio universal, conceitos centrais na *Constituição* de 1822. Aqui, os alunos poderiam, por exemplo, demonstrar que a escolha de "Nação" no nome do seu partido remeteria à forma como o vintismo e, mais tarde, a fação setembrista observou a soberania nacional como fonte de toda a autoridade, uma clara oposição à *Lei Fundamental* de 1826. Ou seja, ainda que consideremos que "nação" é suficientemente amplo para servir diferentes narrativas políticas, isso não invalida, todavia, que a estrutura ideológica do partido esteja entre as mais coerentes nesta turma. A par do que acabámos de dizer, a base de apoio social claramente identificada (povo e baixa e média burguesia) e as propostas minimamente articuladas com um ideal mais radical e progressista do liberalismo português. No entanto, é de notar que muitas das expressões utilizadas coincidem com frases do manual ou das aulas, o que fragiliza a autenticidade do que apresentaram, bem como o seu pensamento crítico.

Por fim, o Partido Vintista Português (PVP), ainda que partilhasse o campo ideológico do PN, opta por um nome mais ancorado historicamente. A utilização de "Vintista" pode, no nosso entender, revelar uma intenção destes alunos em se aproximarem aos principais eventos de 1820 e à ideologia mais progressista do liberalismo português. Apesar disso, o programa proposto pelo PVP apresenta, na sua maioria, semelhanças com o do PN, com variações mínimas na linguagem utilizada. No entanto, consideramos que, neste caso, os alunos mencionaram ideias interessantes, como a igualdade fiscal e o desenvolvimento da educação pública. Porém, não conseguiram desenvolver esse raciocínio ao longo da ficha de trabalho, nem explicar de

que modo essas propostas se relacionavam com o pensamento liberal mais radical. Desta forma, o facto de as ideias serem oportunas e curiosamente selecionadas, mas carecerem de uma maior contextualização, relação e reflexão crítica fez com que soassem, de alguma forma, a presentistas ou até mesmo anacrónicas. A ausência de argumentação e de ligação entre os princípios ideológicos e as medidas concretas revela, então, uma fraca apropriação crítica das aprendizagens.

Desta forma, é possível afirmar que os três partidos criados neste 11.º ano revelam limitações significativas na mobilização do conhecimento histórico e político, apresentando uma forte tendência para repetir conteúdos pré-existentes e uma escassa capacidade de transporem criticamente os mesmos para a estrutura do seu partido político. Salvo raras exceções, as propostas apresentadas não só são vagas, como tendem a replicar-se entre diferentes grupos, pelo que algumas medidas aparecem praticamente de forma transversal nos três partidos.

No plano da criatividade, observamos também uma forte limitação: os nomes dos partidos, embora formalmente válidos, não revelam a originalidade ou mesmo a ousadia que esperávamos aquando da criação deste exercício. Não obstante, o PVP e o PCC destacaram-se por indicarem intencionalidade histórica, como referimos antes.

Neste sentido, consideramos que a primeira intervenção pedagógica aplicada no 11.º X revelou, mais do que lacunas de conhecimento factual, uma fraca interiorização do objetivo principal da ficha de trabalho, designadamente a relação entre a ideologia e as propostas ou a articulação entre o documento constitucional e a base de apoio social. A maioria das respostas revelou-se, assim, mecânica, pelo que os alunos tentaram integrar ideias mais ou menos soltas nos pontos solicitados, sem que isso evidencie minimamente um pensamento verdadeiramente crítico sobre essa seleção e ação. Contudo, reconhecemos que esta atividade serviu como um primeiro momento e experiência, funcionando como uma introdução útil ao tema e permitindo ao professor estagiário identificar caminhos futuros a adotar e, sobretudo, fragilidades a trabalhar nas intervenções seguintes – pelo que as próprias opções escolhidas pelo professor podem e dever ser consideradas, como veremos no capítulo seguinte.

Analisaremos agora os dados recolhidos na turma 12.º Z.

6.1.2. Estudo de caso – turma 12.º Z

Na turma 12.º Z, foi proposta uma ficha de trabalho designada "A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais" (**Apêndice 2**), que visava levar os alunos a refletir sobre a regência aplicada sobre este tema. Organizados em grupos de quatro a seis elementos, os discentes foram desafiados a criar um partido político com base num conjunto documental – "O Estado-providência", presente no livro escolar (Rosas, Couto, Costa & Santos, 2022) (**Anexo 1**).

Esta atividade tinha como objetivo a aplicação dos princípios do Estado-providência, adotado pelas democracias ocidentais do segundo pós-guerra. Assim sendo, cada grupo deveria recorrer à sua criatividade e pensamento crítico de modo a atribuírem um nome ao partido, caracterizarem-no de um ponto de vista ideológico (sendo necessário enquadrar devidamente esse partido ou na social-democracia ou na democracia cristã) e, por fim, apresentar medidas específicas relativamente a quatro áreas prementes no segundo pós-guerra: Saúde, Família, Educação e Trabalho.

No total, verificou-se a criação de cinco partidos:

- *Partido Fornecedor Social Português* (PFSP) – constituído por cinco alunos, o PFSP tratava-se de um partido social-democrata, que ideologicamente baseava-se "em fornecer condições favoráveis de vida em todos os aspetos sociais possíveis" [sic]. Neste sentido, defendiam, na Saúde, que "cada um dos membros da família têm o direito todo ao aconselhamento e tratamento por parte de um médico de família" [sic]. Já no que diz respeito à Família, este partido salientou que "a segurança social é a garantia, dada a cada um, de que disporá […] dos meios necessários para assegurar a sua própria existência e a da sua família em condições dignas" [sic]. Quanto à Educação, o PFSP refere que "ao Estado compete proporcionar segurança através dos serviços e prestações sociais" [sic]. Por fim, em relação ao Trabalho, o Partido Fornecedor Social Português defendeu a "o alargamento do Estado-providência com a criação de pensões de reforma e subsídios de desemprego, por exemplo" [sic].

- *Partido a Favor do Povo* (PFP) – constituído por seis alunos, este partido era também social-democrata, caracterizando-se ideologicamente da seguinte forma: "O PFP é contra a ditadura e a favor dos trabalhadores. Defende uma política económica de intervencionismo estatal, procurando conciliar o socialismo com o capitalismo" [sic]. No que diz respeito às medidas apresentadas, o PFP referiu, no campo da Saúde, que pretendia dar à população "todos os cuidados médicos, dentários e de enfermagem, fossem ricos ou pobres, homens ou mulheres ou crianças" [sic]. Já na área da família, defenderam um "sistema de proteção social" [sic]. Na área da Educação, elencaram como medidas a necessidade de "combater a ignorância" [sic]. Por fim, no que diz respeito ao Trabalho, o Partido a Favor do Povo defendeu que "ao Estado compete proporcionar segurança através de serviços e prestações sociais, com a criação de pensões de reforma e o subsídio de desemprego" [sic].
- *Partido Nacional Conservador* (PNC) – constituído por cinco alunos, o PNC trata-se de um partido democrata-cristão que ideologicamente se caracteriza pela defesa da "influência dos princípios cristãos na ação política, inspirando-se na doutrina social da Igreja Católica, e a procura de uma renovação da participação na política de acordo com os valores cristãos" [sic]. Em termos de medidas concretas, o PNC defende, na área da Saúde, a existência de "médicos comparticipados pelo governo, através de fundos criados para o efeito" [sic], assim como a "aquisição de medicamentos prescritos gratuitos em farmácias aderentes ao serviço público de saúde" [sic]. Quanto à Família, o partido propõe "garantir apoio à gestão familiar e da natalidade, através de licenças parentais remuneradas, promovidas pela segurança social" [sic]. Para a Educação, o Partido Nacional Conservador pretende "assegurar a educação pública e universal, através do Estado social" [sic], mas também a "promoção de uma moral cristã na educação" [sic]. Por fim, relativamente ao Trabalho, o PNC defende um "apoio mínimo à livre iniciativa privada" [sic] e também a "defesa dos direitos laborais, com especial foco na atenuação das desigualdades sociais" [sic].

- *Partido do Povo Cristão* (PPC) – constituído por cinco alunos, trata-se de mais um partido democrata-cristão que, ideologicamente, se caracteriza da seguinte forma: "Acreditamos nos valores dos princípios cristãos, priorizando o bem-estar do povo, pelo que atendemos as suas necessidades e buscamos um futuro melhor para as gerações futuras" [sic]. Focando agora nas medidas apresentadas pelo PPC, no que diz respeito à Saúde, estes defendem a "abertura de novos centros de saúde e hospitais" [sic], bem como o "aumento e organização de verbas financeiras voltadas para a saúde" [sic]. Já no que concerne a Família, o partido apostou na "garantia de moradia, saneamento básico, seguro desemprego, abonos de família, entre outras necessidades" [sic]. Por sua vez, propuseram para o setor da Educação a "criação de creches gratuitas, universidade e supletivos" [sic]. Por fim, quanto ao Trabalho, o Partido do Povo Cristão defendeu a "livre iniciativa privada" [sic] e o "incentivo de estágios para jovens, novas e mais oportunidades de trabalho" [sic].
- *Partido Democrata Cristão* (PDC) – constituído por quatro alunos, o PDC trata-se de um partido democrata-cristão que, ideologicamente, se caracteriza por "promover a ética e os valores cristãos e o ideal de família" [sic]. No que concerne às medidas propostas em quatro setores essenciais da vida quotidiana, este partido considera, para a área da Saúde, que "cada humano tem direito ao tratamento por um medico de família" [sic] e que "uma grávida deve poder beneficiar dos serviços de obstetra" [sic]. Já no que respeita a Família, o PDC defende que "as pessoas devem ter direito a todas as formas de tratamento em hospitais" [sic]. Para o setor da Educação, o Partido Democrata Cristão concorda que "o Estado não deve abafar o espírito da iniciativa privada e o sentido de responsabilidade dos alunos" [sic]. Por último, quanto ao Trabalho referem que "a segurança social deve apoiar todas as famílias, com a criação de pensões e subsídios de desemprego" [sic].

Partindo dos resultados obtidos na primeira intervenção pedagógica aplicada na turma 12.º Z, podemos concretizar diversas reflexões pertinentes quer relativamente

aos conteúdos lecionados, quer pela forma como os alunos mobilizaram os seus conhecimentos objetivando a criação de um partido político, ainda que este tenha de ser devidamente enquadrado ou na social-democracia ou na democracia cristã.

Uma das primeiras conclusões que observamos relaciona-se com um certo equilíbrio ideológico na distribuição dos partidos: dos cinco partidos apresentados, três assumiram ligação à democracia cristã – Partido Nacional Conservador (PNC), Partido do Povo Cristão (PPC) e Partido Democrata Cristão (PDC) –, enquanto dois se inscreveram no campo da social-democracia – Partido a Favor do Povo (PFP) e Partido Fornecedor Social Português (PFSP). Não obstante o maior peso dos grupos políticos que se filiaram na democracia cristã em detrimento dos que se filiaram na social-democracia, salientamos que não foi necessária a intervenção do professor estagiário de modo a evitar que todos os grupos de alunos optassem apenas por uma corrente ideológica. Espontaneamente, os diferentes grupos acabaram por se distribuir da forma mais equilibrada possível.

Um dos aspetos mais curiosos dos resultados desta intervenção tem que vem com a dissonância entre o nome dos partidos e o conteúdo dos seus programas. Desta forma, algumas das denominações atribuídas aos partidos políticos sugerem um posicionamento ideológico bem mais radical do que aquele que os próprios alunos foram capazes de defender, sendo que partes desses grupos demonstraram algumas lacunas teórico-científicas da matéria, esquecendo-se o contexto histórico por detrás da criação destes partidos: a política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais, desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial.

O PNC, por exemplo, assume uma designação que nos remete para um espectro político-ideológico de uma direita mais conservadora ou até mesmo autoritária, mas acabou por apresentar um programa relativamente moderado, com medidas como "médicos comparticipados pelo governo, através de fundos criados para o efeito" [sic] ou "apoio à gestão familiar e da natalidade, através de licenças parentais remuneradas, promovidas pela segurança social" [sic], ambas compatíveis com uma matriz da democracia cristã centrada no Estado-providência. Contudo, denota-se uma ligeira radicalização do discurso quando propõe a "promoção de uma moral cristã na

educação" [sic], princípio incompatível com a laicidade do Estado avaliada naquele período, o que é diferente da vigente nos nossos dias.

Constatamos o mesmo com o Partido a Favor do Povo (PFP), cujo nome nos remete para um partido que adota uma possível retórica populista (passando a mensagem de que todas as medidas que propõe são favoráveis à população) ou mesmo revolucionária, mas que defendeu medidas típicas da social-democracia, como a intervenção do Estado na economia, procurando conciliar algumas medidas socialistas num sistema capitalista ou referindo que "ao Estado compete proporcionar segurança através de serviços e prestações sociais" [sic].

Não desvalorizando as ambiguidades que fomos encontrando nestes resultados da turma 12.º Z, sublinhamos que todos os grupos mobilizaram – com maior ou menor clareza, relevância e profundidade –, os quatro pilares do Estado-providência solicitados. O PFSP, por exemplo, destacou como principais medidas a igualdade no acesso à saúde ("cada um dos membros da família têm o direito todo ao aconselhamento e tratamento por parte de um medico de família" [sic]) e salientou a importância do sistema de segurança social, propondo "serviços e prestações sociais, com a criação de pensões de reforma e o subsídio de desemprego". Por sua vez, o PDC frisando a sua defesa do liberalismo económico, dentro de uma perspetiva democrata cristã, defendeu que o espírito da iniciativa privada não deve ser limitado pelo Estado, nomeadamente no setor da Educação.

Em vários casos, denotamos também que os alunos se centraram de forma excessiva na dimensão religiosa da democracia cristã, sobretudo na sua vertente mais doutrinária, o que contribuiu para a formulação de algumas propostas desequilibradas ou menos corretas do ponto de vista ideológico. O PPC ao referir que acredita na valorização dos princípios cristãos e no bem-estar do povo como base para melhorar o futuro das gerações vindouras parece ignorar outras dimensões estruturais, como a organização económica ou o papel do Estado-providência noutros campos de análise.

Todavia, apesar destas tentativas de aplicação dos princípios teóricos, no que concerne à comunicação das ideias, à qualidade do discurso apresentado e, sobretudo, à profundidade de um pensamento crítico elaborado, consideramos que as propostas

apresentadas ficaram, em vários casos, aquém dos tempos letivos consignados para este tema. Numa análise mais integrada de todos os resultados percebemos que muitas respostas estavam nitidamente presas à forma como se encontravam escritas no manual escolar ou então tinham sido proferidas pelo professor estagiário em aula. Ou seja, embora possamos considerar que os resultados recolhidos apresentam uma compreensão geral dos princípios da social-democracia e da democracia cristã no contexto do segundo pós-guerra, notamos, por outro lado, a ausência de um desenvolvimento concetual mais elaborado por parte dos alunos, assim como a referência a tantas outras propostas que se integrariam perfeitamente no contexto traçado.

Do ponto de vista da criatividade, os alunos demonstraram dificuldade em formular propostas verdadeiramente originais, uma vez que muitos programas políticos apresentavam medidas semelhantes, especialmente nos partidos do mesmo campo ideológico. Por exemplo, tanto o PFP como o PFSP, ambos sociais-democratas, defenderam o reforço do papel do Estado na proteção das famílias e trabalhadores, ainda que com variações ligeiras na linguagem. Da mesma forma, os três partidos democrata cristãos apresentaram propostas quase idênticas. No nosso entender, estes resultados aferem que os alunos seguiram uma abordagem muito mais mecânica do que reflexiva na construção das suas respostas, expondo a sua dificuldade em colocar uma perspetiva mais crítica naquilo que (o partido) defendem.

Pese embora as limitações desta intervenção, consideramos que também houve ganhos pedagógicos significativos. Esta atividade permitiu que os alunos se organizassem em grupo, de modo a fazer opções ideológicas e construir discursos políticos próprios, ainda que incipientes. O envolvimento na criação de partidos foi, de forma geral, muito positivo e mostrou-nos que os discentes são capazes de colaborar ativamente na elaboração de atividades práticas sobre temas políticos.

Por fim, esta intervenção permitiu ao professor estagiário observar de que forma os alunos se relacionaram em diversos grupos, percebendo uma evolução gradual ao longo da realização das atividades previstas na ficha de trabalho. Mais do que considerar se os alunos utilizaram, mais ou menos, os apontamentos da aula ou se recorreram,

mais ou menos, ao manual escolar, interessa sim perceber como os alunos recriam, adaptam ou até se apropriam dos conteúdos aprendidos no contexto da sala de aula de História.

Futuramente, julgamos oportuno estimular e reforçar a capacidade de os alunos problematizarem as correntes ideológicas, questionando as suas origens, os seus efeitos e a sua atualidade, não só nas sociedades europeias e mundiais, mas também na sociedade portuguesa. Veremos, mais adiante neste relatório, que a introdução de momentos de debate e confronto entre grupos com ideias dissonantes assume-se como uma estratégia particularmente bem conseguida de elevar o nível de argumentação e promover uma visão mais crítica e contextualizada dos temas políticos em estudo.

Neste sentido, consideramos que esta primeira intervenção pedagógica permitiu criar um espaço de aprendizagem muito bem conseguido, que envolveu os alunos desde o primeiro momento e que os prendeu até ao final, demonstrando-lhes não só o poder da política nas nossas sociedades, bem como a urgência de termos um pensamento crítico próprio de forma a contribuirmos conscientemente nos desafios do nosso quotidiano. A parte que consideramos mais pertinente desta intervenção pedagógica relaciona-se com o facto de permitir que os alunos compreendam que o conhecimento histórico e político não devem ser apenas assimilados, mas também interrogados, postos em causa e em perspetiva, problematizados e discutidos, estando, por isso, ao serviço de uma cidadania ativa e democrática.

6.2. O meu pensamento crítico sobre este tema político é…

A segunda intervenção pedagógica, realizada entre finais de fevereiro e inícios de março, foi concebida com o intuito de aprofundar o objetivo central deste estudo: o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através da abordagem de temas políticos no contexto da disciplina de História A. Assim, foi proposto que aos alunos que redigissem um breve texto de opinião, no qual demonstrassem o seu posicionamento crítico relativamente à instauração do Liberalismo em Portugal – no caso da turma 11.º X – e à construção dos Estados-providência após a Segunda Guerra Mundial – no caso da turma 12.º Z.

Ao contrário da primeira intervenção – centrada na simulação de partidos políticos num contexto de grupos de trabalho –, esta tarefa exigia uma reflexão individual. Cada aluno teve de analisar criticamente aspetos concretos relacionados com os temas em estudo, mobilizando conhecimentos adquiridos nas aulas e assumindo uma posição fundamentada face a eventos históricos e às suas implicações. Foi, desde o início, salientado que esta atividade não visava a simples repetição de conteúdos ou a elaboração de um resumo teórico, mas sim a manifestação de um pensamento crítico, autónomo e historicamente fundamentado.

O **Quadro 7** expressa a participação da amostra nesta intervenção, servindo de base para refletirmos sobre o grau de envolvimento dos alunos nesta atividade e nas restantes que se seguirão.

Quadro 7 – Participação da amostra na intervenção
O meu pensamento crítico sobre este tema político é…

Turma	Total	Alunos que participaram	Alunos que não participaram
11.º X	14	11 (79%)	3 (21%)
12.º Z	25	19 (76%)	6 (24%)
Total	39	30 (77%)	9 (23%)

Fonte: autoria própria.

Tendo por referência os dados apresentados, verificamos que 30 dos 39 alunos realizaram efetivamente a tarefa proposta, correspondendo a uma taxa global de participação de 77%. Comparando com a primeira intervenção pedagógica, onde a adesão tinha sido de 100% (em ambos os estudos de caso), constata-se uma quebra significativa de 23%.

O 11.º X registou uma participação de 79%, com 11 dos 14 alunos a entregarem o seu texto. Já o 12.º Z registou uma taxa de participação de 76%, com 19 dos 25 alunos a realizarem também a proposta. Estas percentagens – embora inferiores às da primeira intervenção – continuam a revelar um envolvimento maioritário da turma, o que é particularmente relevante tendo em conta as características desta tarefa em concreto: uma atividade individual, mas exigente em termos de autonomia, expressão escrita, argumentação e dos objetivos pedagógicos em consideração, à cabeça, o pensamento crítico dos discentes.

Não só achamos necessário tecer alguns comentários, do ponto de vista analítico, quando as duas turmas superam as expectativas e participam por unanimidade (caso da primeira intervenção), como também consideramos importante tentar avançar com tentativas de explicação face a esta redução da taxa de participação. No nosso entender, este facto pode estar relacionado com vários fatores, entre os quais destacamos a maior exigência cognitiva da tarefa, o facto de não ter uma natureza colaborativa e de muitos alunos não terem concluído o exercício no tempo previsto para a aula – apesar de lhes ter sido dada a possibilidade de o entregar na aula seguinte. Não obstante, 9 alunos não entregaram qualquer resposta, o que pode indicar algum desinteresse, dificuldade de compreensão da atividade, insegurança face ao tema ou, simplesmente, uma desvalorização da atividade por não se tratar de um elemento de avaliação formal.

Contudo, consideramos que uma taxa de participação de 77% nos permite manter uma amostra significativa para análise, pelo que se considerarão os 30 alunos que participaram na atividade. Em conformidade com a metodologia seguida neste relatório, a análise e tratamento de dados será realizada turma por turma, pelo que se decidiu selecionar cinco respostas para cada um dos casos de estudo (**Figuras 1-10**).

6.2.1. Estudo de caso – turma 11.º X

A segunda intervenção pedagógica, aplicada na turma 11.º X, consistiu numa atividade escrita individual que desafiava os alunos a desenvolver um breve texto relativamente ao tema "A instauração definitiva do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita?" (**Apêndice 1**). Esta proposta visava, sobretudo, fomentar a mobilização de um pensamento histórico-crítico, a argumentação e o posicionamento pessoal perante esta época[46]. No entanto, a análise dos dados recolhidos – dos quais selecionamos seis respostas escritas, identificadas nas **Figuras 1-5** – revelam fragilidades significativas tanto ao nível da compreensão do exercício como da sua execução.

Para começar, consideramos que um dos primeiros aspetos que importa salientar relaciona-se com a tendência generalizada, entre os alunos, para reproduzirem conteúdos teóricos de forma quase sequencial, como se estivessem perante um mero exercício de recapitulação da matéria. Na resposta do aluno A (**Figura 1**), por exemplo, é percetível algum domínio do processo de implementação do Liberalismo em Portugal, com referência à Revolução de 1820, à *Constituição* de 1822, ao vintismo ou à figura de Costa Cabral. Além disso, o aluno tenta estabelecer uma comparação com a atualidade, aproximando liberais e absolutistas das ideias modernas de esquerda e direita. Contudo, a pertinência desta analogia não é debatida, nem problematizada e acaba por funcionar mais como algo solto do que propriamente uma estratégia argumentativa passível de ser sustentada de forma crítica. O texto transforma-se rapidamente num resumo cronológico, com escassas manifestações de reflexão pessoal.

Figura 1 – Resposta do aluno A (turma 11.º X)

A implantação do liberalismo em Portugal foi um processo difícil e demorado, de vários avanços e recuos, e especialmente marcado por uma luta entre liberais e absolutistas, ou, possivelmente, fazendo uma analogia com a atualidade, esquerda e direita, respetivamente. Desde 1820, com a revolução liberal no Porto, que se tentou implementar o liberalismo. No entanto, devido ainda à forte presença dos absolutistas, o processo não foi rápido, e foi

[46] É de notar que, em regências anteriores, foi referido aos alunos que os conceitos de "esquerda" e "direita" são anteriores à Revolução Liberal de 1820, tendo nascido na Revolução Francesa.

durante o período do vintismo que foi outorgada a Constituição de 1822, que possuía fortes ideais daquilo que hoje se poderia considerar uma esquerda radical. Foi no entanto com o projeto setembrista que podemos considerar algo mais próximo da esquerda de hoje em dia. É aqui que surge o nome de Costa Cabral, inicialmente como militantes do projeto setembrista, e mais tarde revelando-se um radical revolucionário, mas conservador, tendo recebido forte oposição, culminando na revolta popular maria da Fonte. Esta revolta foi um claro sinal de que o povo estava contra a nova legislação do governo cabralista, como a proibição dos enterramentos dentro das igrejas [sic].

Já a resposta do aluno B (**Figura 2**) destaca-se por apresentar um discurso mais fluído, com organização textual cuidada e vocabulário também ele mais elaborado. Este aluno evidencia alguma capacidade para relacionar diferentes momentos do processo liberal e alude a temas estruturantes, como a tensão entre fações políticas, as expectativas da população e os limites das reformas. Não obstante, a exposição não deixa de ser genérica e consensual quanto aos factos apresentados, não havendo qualquer comprometimento do aluno face a um pensamento crítico ou a um ponto de vista mais pessoal sobre este assunto histórico. O seu comentário final trata-se de algo interessante, mas vago e vulgar, sem análise, nem articulação crítica com o conteúdo do texto. Trata-se de uma conclusão expectável, com pouco valor analítico.

Figura 2 – Resposta do aluno B (turma 11.º X)

O período que marca a segunda fase de implementação do liberalismo em Portugal, entre 1834 e 1851, foi marcado por muitas disputas políticas e dificuldades. Claramente que este foi um momento crucial na história do país, mas também, muito complicado. Inicialmente, quando tentaram continuar a implementar o liberalismo após a guerra civil, foram encontrados diversos obstáculos. Durante este período testemunhamos uma intensa batalha entre fações mais à esquerda e mais à direita, o que se refletiu não apenas nas divergências políticas, mas também luta de interesses e poder. Quando o liberalismo foi introduzido, a população esperava mais liberdade, bem como melhores oportunidades económicas. No entanto, na prática, foi difícil implementar estas mudanças. Muitas vezes, os setores mais conservadores resistiam e não existiam recursos suficientes para fazer com que as reformas funcionassem como esperado. Durante esse tempo, decorrem várias tentativas de estabelecer um governo liberal, com a Constituição de 1822, o vintismo e o projeto setembrista ou a Carta Constitucional de 1826, o cartismo e o projeto cabralista. No entanto, vários conflitos dificultaram o processo. A Revolta Maria da Fonte é um exemplo onde podemos ver as tensões sociais e políticas que ocorriam na época. Este acontecimento mostrou que a população estava descontente com o sistema que estava em vigor e que

havia uma resistência face às novas medidas de Costa Cabral. Por fim, sabemos que este período foi caracterizado por avanços e recuos na tentativa de implementar o liberalismo em Portugal. Acredito que este momento da história do país é fundamental para compreendermos as origens e os desafios do sistema político português dos dias de hoje [sic].

A resposta do aluno C (**Figura 3**), embora mais concisa, segue uma estrutura semelhante às anteriores. Há referências claras a eventos sucedidos ao longo do período de instauração do Liberalismo, mas a abordagem permanece descritiva e pouco questionadora. O aluno, ainda assim, faz um juízo de valor ao considerar que a oposição do povo a certas medidas era compreensível, ainda que não concordasse com o motivo dessa oposição em certos casos, tendo exemplificado com a medida que proibia os enterramentos no interior das igrejas. Porém, esta nuance não é explorada, nem justificada. Denotamos a ausência de densidade interpretativa que permitiria tornar esta observação bem mais relevante de um ponto de vista histórico. Assim, ainda que consideremos que existe, de facto, uma tentativa de pensamento crítico, esta acontece apenas superficialmente, sem qualquer articulação e sem consequências nas ideias apresentadas ao longo da exposição.

Figura 3 – Resposta do aluno C (turma 11.º X)

A instauração do Liberalismo em Portugal foi conturbada, existindo uma grande disputa entre os liberais mais radicais (esquerda) e os liberais moderados (direita). A revolução de 1820 foi bastante importante, na minha perspetiva, por dar origem em 1822 a uma Constituição bastante progressista para a época, depois defendida pelos vintistas. Mais tarde, a Carta Constitucional de 1826 também foi importante por receber outorga real de D. Pedro, mas era mais moderada e concentrava mais privilégios na mão do rei, sendo esta defendida pelos cartistas. Relativamente à revolta "Maria da Fonte", penso que foi bastante importante haver uma revolta contra as injustiças praticadas no país, sobretudo para com o campesinato, embora nem tudo o que defendessem fosse completamente correto (como serem contra os enterramentos dentro das igrejas), mas que fazia parte da mentalidade daquelas pessoas. Penso que foi importante por ser uma ação contra a força de governar autoritária de Costa Cabral [sic].

A resposta do aluno D (**Figura 4**) demonstra certo afastamento do foco da tarefa. O texto centra-se em ideias gerais sobre o Liberalismo que, podendo ser corretas do

ponto de vista concetual ou de caracterização ideológica, surgem aqui como chavões descontextualizados, ainda que estes possam ser, provavelmente, os mesmos do manual escolar. Ademais, essas ideias não são articuladas com os acontecimentos históricos mencionados, nem respondem diretamente ao exercício de partida. Falta também o elemento fundamental em que o aluno deveria demonstrar o seu pensamento crítico. O texto evita assumir qualquer voz crítica ou argumentativa, mantendo-se num registo descritivo, contudo, o aluno procura descrever o Liberalismo do século XIX como tendo contribuído para a "democracia atual". Consideramos que esta resposta revela uma assimilação quase mecânica dos conteúdos, confirmando uma das principais debilidades desta intervenção pedagógica.

Figura 4 – Resposta do aluno D (turma 11.º X)

> Com o Liberalismo houve muitos desenvolvimentos importantes. A abolição do sistema feudal e a implantação de leis que caminhavam para uma maior igualdade perante a lei foram os primeiros passos para uma sociedade mais justa. Uma Constituição, a divisão de poderes e o reconhecimento de direitos individuais fortaleceram esta mudança. Com isto, houve muitas mudanças não só ao nível político, mas também ao nível social e industrial, como a promoção da livre iniciativa, e a modernização de infraestruturas. Esta incentivação do empreendedorismo e da inovação permitiu o crescimento de várias áreas, tornando o país mais próspero. Apesar de o Liberalismo ter sido uma época de inovações foi muito difícil de ser obtido por completo devido aos conflitos e resistências das elites. Contudo, o Liberalismo em Portugal foi um grande passo em direção à democracia atual [sic].

Por fim, a resposta do aluno E (**Figura 5**) é a mais frágil do conjunto selecionado. O tom utilizado é informal, a estrutura é confusa e os erros históricos comprometem totalmente a validade do conteúdo. A afirmação de que a *Constituição* de 1822 defendia o absolutismo é particularmente obtusa, revelando plena incompreensão do aluno face a este conteúdo. Consideramos também que o tom e a utilização de expressões quotidianas e coloquiais por parte do aluno não é mais adequada, ainda que concordemos que o pensamento crítico pode ser expresso também desta forma. Esta resposta indica não só dificuldades de compreensão histórica, mas também parece-nos indicar incompreensão dos objetivos da tarefa.

Figura 5 – Resposta do aluno E (turma 11.º X)

Portugal, com quase 900 anos de história, teve diversos avanços e recuos no que toca ao regime político, provocando revoltas a "torto e a direito". O mais intrigante de tudo, foi que a maioria, senão todas essas revoltas começaram aqui na cidade Invicta.
A Instauração do Liberalismo em Portugal deu-se em 1820, intitulada de "Revolução Liberal", após as 3 invasões francesas terem ido para casa, como se costuma dizer, "de mãos a abanar", proem causaram sim uma enorme crise económica e destruição por tudo o que era canto. Chegou então a altura de colocar as ideias liberais em prática e recuperar um mísero cêntimo gasto na luta contra os franceses. Relativamente à Constituição de 1822 e da sua ideia principal ser o absolutismo sou completamente contra, pois assim estaríamos a voltar à Antiguidade [sic].

De um ponto de vista integrado e conjunto, os resultados desta segunda intervenção pedagógica na turma 11.º X revelam um padrão muito pouco satisfatório: os alunos não demonstraram o seu pensamento crítico face ao tema político em questão. Quase todas as respostas evidenciam a mesma dificuldade em passar de um campo apenas expositivo para algo mais argumentativo. A par disso, mesmo quando se verificaram algumas tentativas de comentário pessoal, estes surgem isolados, pouco desenvolvidos ou então sem qualquer sentido histórico. Em muitos casos, os alunos socorreram-se diretamente dos elementos disponibilizados na ficha de trabalho, reproduzindo expressões previamente discutidas, sem mostrar capacidade de expor uma interpretação própria ou problematização.

Porém, consideramos que este insucesso deve também ser interpretado com humildade e espírito reflexivo por parte do professor estagiário que aplicou esta ficha de trabalho e desenhou esta segunda intervenção pedagógica. Desta forma, reconhecemos que a explicitação da tarefa pode não ter sido a mais correta ou, pelo menos, não ter sido bem entendida pela maior parte dos alunos, dado que o que se pretendia verdadeiramente – mais do que uma recapitulação de conteúdos, antes sim uma análise histórica que revelasse um pensamento crítico – não se verificou. Neste sentido, a forma como o enunciado foi construído, bem como o grau de complexidade implícito contribuíram, certamente, para que os alunos percecionassem a tarefa como uma mera síntese histórica.

Um outro aspeto que consideramos importante sublinhar tem que ver com o reconhecimento de que esta tarefa poderá ter sido desajustada ao perfil desta turma (11.º X). A ficha de trabalho não só era extensa, como o enunciado era complexo e apresentava diversos tópicos e subtópicos que, provavelmente, contribuíram para uma maior confusão entre os alunos. O objetivo foi o de explicar da forma mais minuciosa possível o que se pretendia, mas mesmo assim os resultados demonstram-nos que isso não foi alcançado. Pensamos que a aplicação desta intervenção deveria ter sido precedida por um trabalho anterior e contínuo de modo que os alunos viessem já minimamente preparados a desenvolver as suas competências discursivas e argumentativas. A discrepância entre a intenção pedagógica e os resultados efetivos expostos pelos alunos é, portanto, também uma aprendizagem para o futuro, demonstrando o quão essencial é preparar muito bem os alunos antes de os propormos a exercícios com este grau de complexidade.

Entendemos, em paralelo, que esta segunda intervenção na turma 11.º X demonstrou que a transição de um ensino de História centrado na memorização para um ensino de História centrado no pensamento e reflexão crítica implica muito tempo de preparação dos alunos e dos próprios professores, assim como dedicação constante ao longo dos diferentes momentos letivos da disciplina de História A. Não consideramos, portanto, que os alunos não se tenham esforçado o suficiente, mas antes que se registou um desajustamento entre os objetivos pretendidos pelo professor estagiário e os caminhos enveredados pelos discentes. Os resultados denunciam a necessidade de repensar esta estratégia futuramente, com maior cuidado, tempo de preparação prévio, explicitando ainda melhor os objetivos, possibilitando que o pensamento crítico possa, efetivamente, surgir entre os alunos e verificar-se nas suas respostas, algo que denotamos de forma extremamente pontual nesta intervenção.

Passaremos agora à análise dos dados referentes à turma 12.º Z.

6.2.2. Estudo de caso – turma 12.º Z

Na turma 12.º Z, a segunda intervenção pedagógica consistiu também num exercício de escrita individual que desafiava os alunos a posicionarem-se criticamente sobre o tema "A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)" (**Apêndice 2**). A atividade foi estruturada com base em cinco tópicos orientadores, previamente trabalhados em aula, permitindo aos discentes selecionar a argumentação que mais se adequasse ao seu posicionamento. Tal como previsto nos objetivos definidos aquando da descrição desta e das restantes intervenções pedagógicas, esperava-se que os alunos mobilizassem conhecimento histórico e desenvolvessem a capacidade de pensarem criticamente determinado assunto. Segue-se a análise dos dados recolhidos – dos quais selecionamos cinco respostas escritas, identificadas nas **Figuras 6-10**.

Comecemos pela **Figura 6**, relativa ao aluno F, cuja exposição é marcada por imprecisões concetuais e generalizações sem qualquer fundamento. A tentativa deste aluno em fazer uma articulação entre o Estado-providência, a democracia cristã e o conceito de redistribuição de riqueza é observável, mas concordamos que é feita de forma confusa e errática. O aluno afirma, por exemplo, que a sua posição "vai de acordo com os Estados Unidos, exclusivamente de ideologia cristã", o que denota, à partida, um erro histórico relevante e uma incongruência face à História dos EUA, que não seguiram qualquer modelo de democracia cristã no segundo pós-guerra. Ao longo do texto, surgem expressões vagas como "valores e princípios cristãos influenciando a política, economia e no âmbito social" que, carecendo de desenvolvimento e explicação, fontes ou mesmo de exemplos concretos acabam por se mostrar vazias e completamente descontextualizadas, tornando a ideia inconsistente. Em suma, consideramos que esta resposta sugere uma tentativa de argumentação profundamente marcada por incorreções, falta de fundamentação histórica, não revelando, de todo, qualquer pensamento crítico do aluno, mas antes algumas ideias pré-estabelecidas que não conseguem ser exemplificadas nem mesmo corroboradas pelo mesmo.

Figura 6 – Resposta do aluno F (turma 12.º Z)

O Estado tem a responsabilidade de auxiliar e atender às maiores necessidades dos indivíduos. A redistribuição dos impostos, tornando-se mais justa, fazendo com que a classe mais alta possa contribuir com mais recursos e as classes mais baixas com menos recursos. Contudo, minha posição vai de acordo com os Estados Unidos, exclusivamente de ideologia cristã. Acredito nos valores e princípios cristãos influenciando a política, economia e no âmbito social, baseando-se na liberdade económica, ir de contra com o autoritarismo, ter mais liberdade de expressão, visar o amparo dos trabalhadores. Em suma, meu posicionamento vai de encontro com a democracia cristã, acredito também no estado providência, pois acho que em alguns âmbitos estão relacionados [sic].

Já a resposta do aluno G (**Figura 7**) revela um posicionamento mais claro e uma articulação ideológica mais consciente, não obstante alguma informalidade e erros de precisão. O aluno demonstra a sua preferência pela social-democracia, valorizando aspetos como a redistribuição da riqueza e a proteção social, nomeadamente "abonos de auxílio quando, por exemplo, se fica desempregado". Assim sendo, denotamos uma aproximação aos princípios gerais dos Estados-providência, mesmo que os termos sejam, por vezes, utilizados de forma incorreta. O discurso é disperso, mas tenta refletir pessoalmente sobre os modelos ideológicos em análise, distinguindo, por exemplo, a social-democracia da democracia cristã. Contudo, consideramos que esta última foi rejeitada com base num equívoco: "acho a mesma [democracia cristã] inválida porque acho que a religião deve ficar separada da política". O pouco cuidado na forma como expressou este seu argumento fez com, de repente, o aluno sobrevalorizasse a doutrina social da Igreja, em que a democracia cristã se baseia, fazendo parecer que esta corrente de pensamento pretenderia implementado um Estado de cariz teocrático. Apesar das muitas limitações, denota-se aqui alguma capacidade para pensar criticamente este assunto, ainda que incipiente, rudimentar e pouquíssimo aprofundado.

Figura 7 – Resposta do aluno G (turma 12.º Z)

Penso que o liberalismo que os Estados Unidos estabeleceu na Europa Ocidental é bom na escrita, mas não funciona na prática.
Eu acho que a social-democracia corresponde um pouco mais às minhas perspetivas, pois parece ser mais justo na questão da distribuição da riqueza e também na igualdade salarial, isto é, quem ganha muito, desconta mais e quem ganha pouco, desconta menos. Há também uma ajuda do Estado ao povo, como abonos de auxílio quando, por exemplo, se fica desempregado. Assim, o Estado deve completar as necessidades dos indivíduos.
Eu não apoio a democracia cristã, porque a mesma aborda temas religiosos, existindo pessoas que não acreditam em Deus, sendo eu uma delas, e na minha opinião acho a mesma inválida porque acho que a religião deve ficar separada da política. A social-democracia segue um socialismo moderado, como já mencionei, e apoia como eu a redistribuição da riqueza, quem ganha mais, paga mais e quem ganha menos, paga menos, entrando aí o Estado como auxílio do indivíduo [sic].

Identificamos, todavia, mais incongruências no texto apresentado pelo aluno H (**Figura 8**) que, a certa altura, se perde numa listagem de valores genéricos atribuídos a uma infundamentada "ideologia cristã", conceito que o aluno nunca chega verdadeiramente a contextualizar, definir ou explicar. Expressões como "contra a doutrinação nas escolas", "a favor da liberdade religiosa", "penas mais rígidas a criminosos" ou "avanços tecnológicos" surgem de forma completamente desorientada dos objetivos desta tarefa e revelam um discurso politicamente estereotipado, provavelmente assimilado de fontes externas, mas sem qualquer tratamento crítico. O texto carece da mobilização de conteúdos históricos para cumprir o objetivo de demonstrar posicionamento crítico fundamentado.

Figura 8 – Resposta do aluno H (turma 12.º Z)

O Estado é responsável por prestar atenção e auxiliar ao bem estar do povo e pelo progresso social e económico do país. O redistribuimento dos impostos, de modo a que a classe mais alta contribua um pouco mais para a segurança social, pode ser válida.
Entretanto, simpatizo com a ideologia cristã. Os valores, princípios e ideias sociais e económicas cristãos, auxiliam no avanço de um país, baseando-se em liberdade económica, comércio internacional, contra o autoritarismo, contra a doutrinação nas escolas, a favor da liberdade religiosa, a favor da propriedade privada, liberdade empresarial e na criação de empresas que consequentemente geram incontáveis empregos, no geral a favor de avanços tecnológicos e das infraestruturas do país, penas mais rígidas a criminosos. Portanto a

democracia certamente se incorpora perante a ideologia cristã, distante de ditaduras e repressões políticas, sempre a favor da família, da liberdade e avanço da nação! [sic].

A resposta do aluno I (**Figura 9**) apresenta-nos um dos desempenhos mais frágeis desta turma. O tom carece de formalidade, o vocabulário é impreciso e as formulações são, em vários casos, concetualmente erradas. Destaca-se a classificação do Estado-providência como "uma organização socio-cultural", bem como afirmações vagas como "a democracia cristã é totalmente apoiante da população". Esta exposição demonstra-nos um nível de abstração baixo, sem articulação lógica entre ideias e linguagem imatura, com construção de frases frequentemente incorreta. Apesar de mencionar vários conceitos centrais, fá-lo de forma superficial, sem qualquer reflexão crítica ou demonstração clara de conhecimento histórico.

Figura 9 – Resposta do aluno I (turma 12.º Z)

A democracia liberal apoia bastante a população, trás benefícios para a vida no trabalho, para a igualdade de género e para a atividade sindical. Na social-democracia preocupam-se com a questão financeira que também acho muito importante, pois isso ajuda a população a alcançar melhores condições de vida. A democracia cristã é totalmente apoiante da população, a população é ouvida, fazendo-se assim as suas vontades, e os seus direitos, o Estado serve o homem e não o homem que serve o Estado. O Estado-providência é uma organização socio-cultural totalmente a favor do povo [sic].

De forma totalmente contrastante, a **Figura 10** apresenta a resposta do aluno J, que se distingue pela profundidade analítica, pela precisão concetual e pela estrutura argumentativa sólida. O seu texto revela não só o domínio dos conteúdos curriculares, como também uma capacidade fora do comum de problematização histórica e ideológica. O aluno discute a insuficiência da democracia liberal para responder às "necessidades das massas" (ainda que pudesse tê-las explicitado), critica a "diluição do movimento operário" relacionando-a com a social-democracia, reconhecendo, paralelamente, o contributo das forças de centro-esquerda na consolidação de legislações sociais e progressistas, como as denomina. A utilização de referências históricas – como a "Liga Espartaquista" – ou referências da atualidade – por exemplo, quando se refere à "esquerda parlamentar portuguesa em 2024" – demonstra

conhecimento aprofundado, capacidade de corelacionamento consistente de contextos históricos diversos e autonomia de análise. Consideramos que se trata de um exemplo raro e notável – único na nossa amostra – de um pensamento crítico desenvolvido num contexto escolar. Além disso, denotamos como positivo o facto de este texto ultrapassar a comum repetição dos conteúdos para assumir um posicionamento intelectualmente informado e criticamente justificado.

Figura 10 – Resposta do aluno J (turma 12.º Z)

Após a Segunda Guerra Mundial, no processo de democratização e de aproximação (aos EUA) do mundo ocidental, procedeu-se à adoção da democracia liberal.
Como um sistema, embora representativo, submetido ao liberalismo económico, entendo a democracia liberal enquanto um modelo inerentemente incapaz de corresponder às necessidades das massas […]. Esta observação aplica-se tanto à ação política imediatamente posterior à adoção da ideologia, quanto à atual, influenciada pela onda neoliberal.
Como uma vertente ideológica adjacente (e, de certo modo, exclusiva) às democracias liberais, as observações feitas no parágrafo anterior permanecem relevantes. A título mais específico, encaro a social-democracia como a diluição do movimento operário numa tentativa incongruente de o adaptar às instituições burguesas […]. Esta cisão com as origens do próprio movimento (o marxismo), preconizada por correntes revisionistas, deram azo a que a social-democracia se tornasse, efetivamente "traidora" da classe operária e dos seus interesses basilares (veja-se o tratamento da Liga Espartaquista/KPD às mãos dos sociais-democratas alemães/SPD ou a deterioração da esquerda atual, como o débil estado da esquerda parlamentar portuguesa em 2024). Contudo, uma análise que considere, exclusivamente, a democracia parlamentar, não pode ignorar o papel essencial dos partidos de centro-esquerda tanto na manutenção quanto na expansão do Estado social, bem como a sua vertente pioneira em relação a legislação progressista, como a IVG e o casamento homossexual. Em semelhança com a social-democracia, rejeito a democracia cristã pela sua adjacência à democracia liberal e consequente incapacidade de corresponder às necessidades da casse trabalhadora. Adicionalmente, e em oposição à social-democracia, vejo a prioridade democrata-cristã de proteger e viabilizar a livre iniciativa como atenuante das desigualdades socioeconómicas de forma incompatível com o seu próprio objetivo de estabelecimento de um Estado-social, já que é contra-intuitivo que este esteja à mercê de uma conjuntura favorável ao setor privado. Olhando para o Estado-Providência de uma perspetiva que considera, exclusivamente, a democracia liberal, e o papel que o "Welfare State" desempenhou nos Estados é impossível negar a sua importância enquanto garante da segurança e da atenuação das desigualdades económicas (embora impossível aspirar a uma extinção das mesmas, considerando o modelo vigente). Se uma análise livre puder ser feita, não vejo o estabelecimento de um Estado-providência como uma solução efetiva para os problemas conjunturais e estruturais de uma sociedade liberal [sic].

Numa perspetiva global, os resultados da segunda intervenção pedagógica na turma 12.º Z mostram que, apesar de a maioria dos alunos não ter conseguido atingir os objetivos principais da atividade, houve pelo menos um caso (aluno J) em que o propósito da tarefa foi concretizado. Todavia, em contrapartida, muitos dos restantes alunos não foram além da exposição de ideias desorganizadas, confundindo opinião pessoal com pensamento crítico estruturado.

Ao refletir sobre estes resultados, não poderíamos deixar de nos questionar sobre a nossa capacidade de a comunicar da forma mais correta possível e chegamos à conclusão que, provavelmente, a ausência de algumas considerações prévias da nossa parte acabaram por não evitar que os resultados fossem, de uma forma geral, negativos. Assim, reconhecemos que, embora tenha havido diversas explicações da tarefa previamente, o treino prévio poderia ter sido mais bem trabalhado em sala de aula. Ao mesmo tempo, percebemos agora que, ao contrário do que sucedeu noutros momentos letivos, este exercício exercia uma capacidade de abstração e posicionamento individual para qual alguns alunos não estavam suficientemente preparados, pelo que o professor estagiário poderia ter desenvolvido de forma diferente esta estratégia pedagógica. Acresce que, na tentativa de explicarmos de forma compartimentada todos os passos para a escrita de texto, o próprio enunciado pode ter funcionado como fator de desentendimento entre os discentes, tendo em conta a quantidade provavelmente excessiva de tópicos a que eram necessários dar resposta, o que pode ter contribuído para alguma dispersão e confusão.

Pese embora estas limitações referidas, consideramos o elevado potencial desta intervenção enquanto instrumento de avaliação diagnóstica, tendo em conta que permite aferir o grau de autonomia e de pensamento crítico dos alunos face a temas históricos e políticos com alguma complexidade. A par disso, consideramos curioso verificar que a disparidade entre respostas, como as dos alunos I e J, por exemplo, demonstra o desnível profundo que ainda existe entre aqueles alunos que, no último ano da escolaridade obrigatória, conseguem articular ideias historicamente sustentadas e outros alunos que permanecem num registo declarativo, superficial e de um nível muito baixo de complexidade.

Por fim, notamos que a análise das cinco respostas aqui selecionadas revelaram um panorama muito díspar quanto ao grau de compreensão, mobilização de conteúdos históricos e, sobretudo, ao nível do pensamento crítico dos alunos. Pese embora estas considerações, consideramos que estas respostas são representativas de tantas outras entregues no âmbito desta atividade. A generalidade dos textos evidencia dificuldades em cumprir os objetivos centrais da intervenção, à exceção de uma resposta (aluno J) de qualidade significativamente superior às restantes e que, no nosso entender, confirma o potencial da atividade quando bem compreendida e executada. Em suma, esta segunda intervenção aplicada na turma 12.º Z evidencia os desafios inerentes à promoção do pensamento crítico no ensino de História, como também a possibilidade real de o alcançar, dependendo de um conjunto de fatores como procurámos expor na análise anterior.

6.3. Uma fotografia que me representa… politicamente!

A terceira intervenção pedagógica, realizada entre abril e maio de 2024, desafiava os alunos a capturarem uma fotografia que, de forma simbólica, refletisse ou representasse o seu pensamento político sobre determinado assunto, acompanhando-a de uma justificação escrita. Esta proposta tinha um carácter mais subjetivo e introspetivo, procurando, por um lado, diversificar os instrumentos de recolha de dados utilizados até então nas intervenções anteriores e, por outro, colocar à prova os discentes de modo a exprimirem o seu "eu político" através de uma linguagem visual e um pouco diferente dos moldes tradicionais.

Assim, como as intervenções pedagógicas anteriores, a terceira visava, em paralelo, estimular o pensamento crítico dos alunos, ao convidá-los a refletir sobre a realidade representada na fotografia que os próprios tiraram, interpretando-a *a posteriori* de forma consciente e fundamentada. Neste sentido, ainda que tivéssemos procurado inovar na abordagem metodológica, esta atividade implicava na mesma uma articulação com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, de modo a garantir que a dimensão simbólica e reflexiva da imagem fosse acompanhada por uma fundamentação historicamente relevante.

Para operacionalizar esta atividade, o formulário digital criado continha várias questões (**Apêndices 3 e 4**), das quais destacamos as duas principais e que, nessa condição, serão alvo de análise neste subcapítulo:

- atribuir um título original à fotografia, breve e simbólico, que funcionasse como uma espécie de "cartão de apresentação" da imagem, sem se limitar a descrever literalmente o que nela está patente;
- justificar criticamente a fotografia capturada, explicando de que forma ela revela o pensamento crítico dos alunos sobre a realidade retratada, incentivando a interpretação pessoal e a análise reflexiva da situação representada.

Inicialmente, muitos alunos manifestaram alguma hesitação ou dificuldade em compreender o propósito da tarefa – reação natural perante uma proposta com a qual

não estavam familiarizados, nem se assemelhava a algo que tivessem feito antes. Porém, ao longo das regências que asseguramos, foi possível, atempadamente, esclarecer dúvidas e reforçar os objetivos da atividade. Conforme referido, a submissão da fotografia e das respostas foi realizada através da plataforma Microsoft Teams.

O **Quadro 8** sintetiza os dados de participação nesta terceira intervenção. Para efeitos da contagem, consideramos as respostas dos alunos que submeteram a fotografia e que responderam ao formulário.

Quadro 8 – Participação da amostra na intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente*

Turma	Total	Alunos que participaram	Alunos que não participaram
11.º X	14	9 (64%)	5 (36%)
12.º Z	25	13 (52%)	12 (48%)
Total	39	22 (56%)	17 (44%)

Fonte: autoria própria.

Dos 39 alunos da amostra, apenas 22 participaram, o que representa uma taxa global de 56%. Consideramos esta queda significativa quando comparada com os dados das primeira intervenção (100% em ambas as turmas) e da segunda (79% no 11.º X e 76% no 12.º Z). Desta forma, a tendência decrescente no envolvimento dos alunos torna-se evidente.

Por caso, o 11.º X registou 64% de participação, com 9 dos 14 alunos a concluírem a tarefa; enquanto o 12.º Z apresentou uma taxa de 52%, com 13 participações em 25 possíveis. Estes dados revelam-nos que ambas as turmas perderam algum entusiasmo no seu envolvimento, indicador sobre o qual nos debruçaremos doravante.

A diminuição da taxa de participação deve-se a diversos fatores, no nosso entender. Por um lado, tem que ver com o carácter mais subjetivo e autoral da tarefa que, além de implicar, um certo nível de posicionamento pessoal, do "eu político" dos alunos, poderá ter levado alguns alunos a não quererem partilhar essas escolhas ou

justificações. Por outro lado, o facto de a atividade ter de ser submetida posteriormente numa plataforma digital, poderá ter contribuído para algum descomprometimento dos alunos, tendo em conta que, nesta fase do ano letivo, muitos não tinham já acesso à sua conta no Microsoft Teams. Pese embora este facto, importa esclarecer que esses constrangimentos, quando reportados, foram superados, pelo que foi possível que os alunos submetessem a tarefa através de outra conta que não a sua.

Passamos, de seguida, à análise desta intervenção, focando-nos nos 22 alunos que a concretizaram e distinguindo os resultados por turma, tal como nas intervenções anteriores. Para cada caso, decidimos selecionar três respostas (**Figuras 11-16**).

6.3.1. Estudo de caso – turma 11.º X

No seguimento da intervenção pedagógica delineada, comecemos pela análise e tratamento dos dados recolhidos na turma 11.º X. A primeira dimensão solicitada no formulário (**Apêndice 3**) – a atribuição de um título original à fotografia – foi, no caso desta turma, um momento de criatividade razoavelmente bem conseguido, no nosso entender. Muitos dos títulos escolhidos revelaram intenções claras de posicionamento face a diferentes assuntos, merecendo destaque os seguintes: "O Porto sob rodas"; "Por um Porto com melhor mobilidade"; "O progresso do país"; "Escritor e Liberdade"; ou "A justiça visível aos olhos dos cidadãos". Concordamos, assim, que estes títulos corresponderam ao que era pedido nesta primeira questão principal do formulário, dado que os alunos não se limitaram a descrever literalmente o que estava representado na sua fotografia, tendo conseguido passar a mensagem de uma forma menos reveladora. Não obstante este sinal promissor, veremos que as questões referentes às suas justificações e explicações ficaram, na esmagadora maioria dos casos, aquém das nossas expectativas.

Na **Figura 11**, o aluno K capturou uma fotografia que denominou "O Porto sob rodas" (que, seguramente, quereria dizer "sobre rodas") (**Apêndice 5**), denotando uma certa consciência crítica em torno da realidade que fotografou, mais concretamente relativamente ao tema da mobilidade, dos transportes, do urbanismo ou das dinâmicas do poder louca/autárquico. Porém, pese embora o título promissor, a justificação

apresentada limita-se a descrever o seu uso quotidiano dos transportes públicos, revelando uma perspetiva local e bastante prática, referindo superficialmente o seu menor impacto ambiental, pois "como os autocarros levam mais pessoas, não estamos a provocar tanta poluição automóvel" [sic]. A par disto, o aluno assinala também o papel da autarquia no que diz respeito à melhoria destes serviços, quando refere que os "transportes podiam evoluir mais" [sic]. Porém, a sua reflexão é excessivamente descritiva e do ponto de vista do utilizador, o que não corresponde com os objetivos da tarefa, não chegando a explorar o significado político mais profundo da imagem, nem mesmo a mobilizar qualquer referência histórica.

Na terceira dimensão principal desta intervenção – a relação da fotografia com temas presentes nas *Aprendizagens Essenciais* –, note-se que o aluno não fez qualquer ponte com a documentação normativa da disciplina, o que teria sido um aspeto interessante e, com certeza, muito conveniente tendo em conta o seu ano de escolaridade.

Figura 11 – Resposta do aluno K, autor da fotografia "O Porto sob rodas" (11.º X)

Eu escolhi tirar uma foto dos autocarros do Porto, STCP, porque identifico-me bastante com estes meios de transporte porque estou sempre a andar neles, para ir para o metro, para o ginásio, etc. Eu acho que principalmente nas área metropolitana do Porto, acho que fica muito mais económico a deslocação de autocarro porque, como não temos metros para todo o lado eu acho o autocarro mais versátil do que o metro. Acho que estes transportes podiam evoluir mais, em especifico cumprir mais acertadamente os seus devidos horários mas quem tem que trabalhar mais nisso, são os autarcas da cidade neste caso os autarcas da cidade Porto. Eu identifiquei-me também pelo setor ambiental, como os autocarros levam mais pessoas, não estamos a provocar tanta poluição automóvel do que se cada passageiro de um autocarro estivesse a andar no seu respetivo automóvel [sic].

Já o aluno L (**Figura 12**) optou por capturar um semáforo, tendo intitulado a sua imagem de "O progresso do país" (**Apêndice 6**). A analogia entre a organização do trânsito e a organização social através da política é interessante como ponto de partida. No entanto, a sua exploração é praticamente inexistente: o discurso não ultrapassa a ideia literal de que os semáforos regular o trânsito, assim como a política organiza a sociedade, tornando-se, inclusivamente, redundante na defesa dessa ideia que, não

obstante o seu potencial, não foi, de todo, aprofundada. Esta ausência de problematização e de articulação com os conteúdos históricos indica um pensamento crítico pouco amadurecido e pouco consistente com os objetivos desta atividade.

De notar que o aluno não estabeleceu relação entre a sua fotografia e a documentação normativa da disciplina, pelo que não analisaremos essa terceira dimensão explícita no formulário submetido.

Figura 12 – Resposta do aluno L, autor da fotografia "O progresso do país" (11.º X)

A fotografia de um semáforo representa a organização do tráfego. Permite a circulação segura tanto dos veículos como das pessoas. A política garante que os semáforos e as sinalizações estejam bem localizados para o benefício e segurança da sociedade. Podemos também relacionar que sem a política o país fica desorganizado, tal como a estrada sem semáforos [sic].

A **Figura 13**, "O progresso do país" (**Apêndice 7**), apresenta a resposta mais densa e significativa do conjunto, pelo que consideramos que foi aquela que mais se aproximou dos objetivos desta intervenção pedagógica nesta turma. O aluno M escolheu o monumento a Almeida Garrett, presente à frente da Câmara Municipal da mesma cidade, associando-o à liberdade, a par dos ideais de justiça e expressão artística. Por muito que possamos considerar uma justificação que, por vezes, se torna redundante, denotamos um esforço notável do aluno em construir uma argumentação sólida, coerente e fundamentada em torno da sua fotografia. O aluno reconhece em Garrett um símbolo de resistência à opressão, articulando a cultura com a política e defendendo a arte como uma força de ação da população, de posicionamento e de contestação em tempos conturbados, como os que a aluna menciona no início quando demonstra admiração pelo "esforço de Almeida Garrett e muitos outros escritores nesta luta que no seu tempo era contra os ideais absolutistas que muitos queriam manter no nosso país" [sic]. Ao associar o monumento a um "lembrete da importância de resistirmos à intolerância", esta aluna demonstra uma articulação clara entre o elemento fotografado e a sua importância não só na sua época, mas também na atualidade, demonstrando, de certa forma, que aquela personalidade histórica foi fundamental para "uma sociedade mais justa", que a aluna diz continuar a ser

importante. Esta resposta, não estando isenta de fragilidades, revela uma compreensão do exercício e um esforço considerável em corresponder diretamente ao exposto, pelo que consideramos que se aproximou da intencionalidade desta intervenção.

Figura 13 – Resposta do aluno M, autor da fotografia "Escritor e Liberdade" (11.º X)

> A fotografia que foi escolhida por mim […] representa-me politicamente porque simboliza a luta pela liberdade de expressão e também alguns valores que defendo, além disso admiro também a dedicação e o esforço de Almeida Garrett e muitos outros escritores nesta luta que no seu tempo era contra os ideias absolutistas que muitos queriam manter no nosso país. A estátua de Garrett representa a coragem de se posicionar contra injustiças e lutar por uma sociedade e um futuro mais justo e igualitário. Politicamente, identifico-me com esses ideais de liberdade, igualdade e também progresso, por uma sociedade mais justa. Além disso faz todo o sentido a estátua estar representada no Porto uma cidade conhecida pela sua resistência, simbolizando a conexão entre a cultura e a política. Para mim, esta estátua reforça a ideia de que a cultura deve ser acessível para todos e que a expressão artística é essencial para haver mudanças, sendo assim uma sociedade mais democrática e igual. […] A fotografia da estátua de Almeida Garrett no Porto não é apenas uma homenagem ao escritor mas também uma representação dos valores políticos que considero importantes: liberdade, justiça, igualdade. A meu ver, a figura de Garrett serviu e serve como um lembrete da importância de resistirmos à opressão e promovermos os nossos direitos […]. Escolhi esta imagem porque acredito que a cultura, quer a nível artístico, quer a outros níveis é importante. Almeida Garrett expressa o meu pensamento político, visto que para mim, podemos e devemos utilizar os nossos talentos (escrita, pintura, dança, etc...) para lutarmos pela justiça e pelos direitos de todos os cidadãos [sic].

De uma forma geral, consideramos que estas três respostas, no seu conjunto, refletem as principais limitações observadas nesta intervenção pedagógica na turma 11.º X. Ainda que tenhamos optado por apresentar as respostas mais significativas, a maioria das restantes não evidenciou o cumprimento mínimo daquilo que era solicitado. Em muitos casos, os alunos contornaram as questões respondendo com caracteres aleatórios, procurando escapar ao carácter obrigatório que apenas permitia a submissão do formulário se todas essas questões fossem respondidas.

Grande parte dos alunos mantiveram-se numa zona de conforto descritiva, não demonstrando capacidade de interpretar criticamente a realidade que os próprios fotografaram, não evidenciando, portanto, material que nos permita refletir sobre o seu nível de pensamento crítico, nem mesmo uma leitura histórica ou política das imagens

que registaram. Quando presente, a articulação com as *Aprendizagens Essenciais* – que procurava demonstrar como é possível articular o presente com temas do passado – revelou-se vaga ou inexistente, não permitindo identificar uma ligação efetiva entre a imagem, o contexto e o conhecimento histórico dos discentes.

Partindo destas dificuldades, consideramos que parte delas podem ser atribuídas ao modo como a intervenção foi conduzida. A proposta exigia um exercício de elevada relação com o próprio autor que permitisse que os alunos expressassem a sua identidade política, conjugando diversos elementos que nunca tinham sido contactados pelos alunos. Acresce ainda que, apesar dos esforços de explicação feitos durante as regências, a natureza e os objetivos da tarefa podem ter permanecido ambíguos e difusos para alguns alunos, levando a um desinteresse dos mesmos na sua envolvência na atividade.

Conquanto a realização desta intervenção pedagógica não tenha correspondido às expectativas que delineamos inicialmente, foi essencial para a reflexão sobre metodologias futuras que iremos aplicar na prática profissional. Entendemos, desta forma, que ela revelou a importância de construir, de forma mais progressiva, consistente e contínua, as competências necessárias junto dos alunos para que estes consigam pensar criticamente diversos assuntos do mundo que os rodeia. A proposta tinha potencial, mas o seu sucesso exigiria uma preparação mais cuidadosa e, sobretudo, a existência prévia de uma cultura de trabalho mais contínua, não só em torno do pensamento crítico dos alunos, mas da ideia de "identidade política". Talvez o formato de trabalho em grupo tivesse permitido uma maior troca de ideias e mais conforto na exposição de opiniões, por muito que tenhamos pensado antes que esta – a da produção de uma fotografia politicamente representativa – seria uma atividade interessante e diferente por permitir que o próprio aluno se permitisse a pensar sobre si mesmo, através de uma fotografia.

Por fim, o que aqui se observa não é propriamente uma rejeição da tarefa, à partida, por parte dos alunos, mas sim uma insuficiente sedimentação das competências que ela exigia. Não obstante, consideramos que esta intervenção acabou por servir de

preparação para a última intervenção pedagógica do nosso estágio curricular, sobretudo do ponto de vista argumentativo, fatores que exploraremos mais à frente.

Passaremos agora à análise de resultados desta intervenção na turma 12.º Z.

6.3.2. Estudo de caso – turma 12.º Z

A turma 12.º Z foi igualmente desafiada a representar o seu pensamento político, através de uma fotografia, acompanhada de uma justificação escrita de teor crítico e reflexivo (**Apêndice 4**). Ainda que, à partida, a atividade tenha sido bem acolhida pelos alunos, o processo de execução e os resultados revelaram uma desconexão notória entre o objetivo da tarefa e as respostas produzidas. Um dos primeiros sinais desta constatação relaciona-se com o número mais reduzido de entregas desta atividade, dada a ausência do preenchimento do formulário subjacente, e, entre os alunos que efetivamente o submeteram, observamos um conjunto de justificações que demonstraram a sua escassa densidade argumentativa e praticamente inexistente articulação com os conteúdos da disciplina.

Os títulos escolhidos pelos alunos da turma 12.º Z – como "Café e trabalhadores"; "A cultura vive!"; "Jovens Unidos"; "O livre mercado"; "Um refúgio natural onde a paz floresce"; ou "Essência do campo" – sugerem *a priori* algum esforço de criatividade e, paralelamente, alguma relevância dos temas que são chamados à colação pelos discentes, pelo que alguns destes revelam ter, de facto, algum potencial simbólico. Contudo, na maior parte dos casos, veremos que esse esforço ficou pela superfície, não sendo acompanhado por qualquer aprofundamento crítico e reflexivo na componente escrita.

No caso da fotografia apresentada pelo aluno N (**Figura 14**), intitulada "Café e trabalhadores" (**Apêndice 8**), podemos aferir uma tentativa de comentário social a partir de uma imagem do quotidiano. Neste sentido, o aluno recorre à representação do café como metáfora do esforço e do desgaste da classe trabalhadora, uma vez que "permite que as pessoas consigam estar menos cansadas no trabalho e que por isso também trabalhem mais" [sic]. Ao mesmo tempo, existe uma referência clara ao desequilíbrio existente entre trabalho e vida pessoal, na perspetiva do aluno. Contudo, denotamos que esta reflexão não vai além desta exploração metafórica inicial que, ainda que seja interessante, acabou por não problematizar o fenómeno retratado, faltando igualmente referências a processos históricos, ideológicos, económicos que poderiam ter sido mobilizados neste contexto e que, certamente, trariam uma completude e

profundidade relacionável com a fotografia em questão. A articulação com conteúdos da disciplina está completamente ausente, pese embora o currículo deste ano de escolaridade ser facilmente articulável com o assunto trazido pelo aluno, fosse pela afirmação dos Estados-providência, pela questão dos direitos laborais ou pelos impactos do neoliberalismo a partir do final do século anterior, por exemplo. Concordamos, assim, que a justificação crítica do aluno N comporta uma crítica curiosa ao cansaço da vida adulta e ao papel que o trabalho tem nas nossas vidas, mas que não se consolida um pensamento crítico profundo sobre o assunto.

Figura 14 – Resposta do aluno N, autor da fotografia "Café e trabalhadores" (12.º Z)

O café é conhecido por ser um combustível para os trabalhadores. O café permite que as pessoas consigam estar menos cansadas no trabalho e que por isso também trabalhem mais, o que não quer dizer que estão propriamente felizes. Com a minha fotografia quero passar o descontentamento desta classe face às condições de trabalho, aos salários pouco dignos e aos horários muito carregados. O café faz com que todos continuem a trabalhar todos os dias, mas não faz com que tenham mais tempo para coisas mais importantes, como estar com a família e os amigos [sic].

Já a resposta do aluno O, representada na **Figura 15**, sob o título "O livre mercado" (**Apêndice 9**), propõe-nos uma defesa direta do liberalismo económico. O aluno menciona corretamente aspetos centrais desta doutrina, entre os quais: a livre concorrência entre empresas ("um sistema que motiva os empresários a uma disputa e tudo isso afeta diretamente os consumidores" [sic]) e a ideia de ascensão social associada ao empreendedorismo, recorrendo ao caso de Henry Ford ("proporciona a possibilidade de ascensão social, caso de Henry Ford que começou em cargos baixos até ter uma das empresas mais influentes do ocidente" [sic]). Ainda que estes aspetos possam ser considerados relevantes por, de facto, demonstrarem que o aluno consegue caracterizar relativamente bem a corrente ideológica que subscreve, denota-se que esta argumentação não apresenta verdadeiramente um olhar crítico ou um contraponto reflexivo que nos permite analisar a existência de um pensamento crítico por parte deste aluno. Conquanto se perceba que o aluno quis posicionar-se politicamente, fê-lo sem grande densidade, pelo que o seu texto transmitiu um tom apologista do "livre

mercado" com alguns exemplos gerais e pré-concebidos ("nasce pobre, morre rico" [sic]), mas sem que houvesse uma mobilização argumentativa que atestasse afirmações como "podemos concluir que o livre mercado é a melhor politica econômica que nós temos" [sic]".

Figura 15 – Resposta do aluno O, autor da fotografia "O livre mercado" (12.º Z)

> O livre mercado proporcionou um aumento significativo da qualidade da vida da população e é um sistema que motiva os empresários a uma disputa e tudo isso afeta diretamente os consumidores. Além disso, proporciona a possibilidade de ascensão social, caso de Henry Ford que começou em cargos baixos até ter uma das empresas mais influentes do ocidente. Antes do surgimento do capitalismo, o status social de um homem permanecia inalterado do seu nascimento até a sua morte. Nasce pobre, morre pobre. Nasce rico, mantém-se sua propriedade até seus últimos dias. Por esses e mais exemplos podemos concluir que o livre mercado é a melhor política econômica que nós temos [sic].

Por fim, a fotografia apresentada pelo aluno P (**Figura 16**), intitulada "Um refúgio natural onde a paz floresce" (**Apêndice 10**), desvia-se ainda mais dos objetivos desta intervenção pedagógica. O aluno menciona a valores como a paz, a sustentabilidade e de defesa da natureza, a justificação apresentada acaba por estar completamente desconectada daquilo que se procurava com esta tarefa. Percebemos, assim, que o aluno acaba por seguir um caminho mais relacionado a uma interpretação sentimental da realidade que fotografia que capturou, sem qualquer leitura política, como podemos perceber nesta passagem: "As cores mais destacadas […] é o verde, ou seja, cor que significa a esperança" [sic]. Não encontramos, deste modo, nenhuma referência histórica concreta, sendo a justificação apresentada ausente de qualquer ponto de vista crítico ou argumentativo. A ausência de qualquer conteúdo das *Aprendizagens Essenciais* reforça a ideia de que esta resposta – a par da esmagadora maioria dos formulários submetidos –, foi construída como se de um texto livre se tratasse, estando, portanto, desligado da vertente mais importante do exercício que escolhia não apenas a escolha de imagem significativa, mas a sua leitura crítica, através de uma lente política e historicamente fundamentada.

Figura 16 – Resposta do aluno P, autor da fotografia "Um refúgio natural onde a paz floresce" (12.º Z)

A fotografia que tirei retrata a beleza da natureza, a importância da conservação ambiental. Esta fotografia reflete a minha preocupação com a sustentabilidade. As cores mais destacadas na minha fotografia é o verde, ou seja, cor que significa a esperança. Este local também transmite paz e harmonia, algo que valorizo também neste país: a paz [sic].

Procurando agora realizar uma leitura integrada das respostas da turma 12.º Z, concluímos que o cenário se demonstra particularmente alarmante. Ainda que fosse expectável que um grupo de 12.º ano estivesse, à partida, mais preparado para um exercício deste tipo, concluímos que a grande maioria dos alunos não revelou ter compreendido efetivamente os objetivos desta tarefa. A vertente simbólica proporcionada pela captura de uma fotografia parece não ter sido aproveitada, nem se transformou numa oportunidade para que os discentes conseguissem, dessa forma, explorar o seu "eu político", de uma forma que procurava conciliar a sua criatividade com a forma como olhar criticamente para o mundo que os rodeia.

Perante estes resultados pouco satisfatórios, em que a ideia do "eu político" – por diversas vezes explicada no âmbito da sala de aula e nas demais explicações desta intervenção – não funcionou, denotamos a necessidade de realizarmos um momento de reflexão e autocrítica face aos resultados obtidos. Posto isto, por muito que a proposta fosse, no nosso entender, metodologicamente sólida e inovadora, concordamos que a sua concretização pode ter sido menos sustentada no contexto desta turma. Não querendo estabelecer qualquer tipo de comparação direta com o caso do 11.º X, podemos considerar que a ausência de um espaço físico ou de um momento letivo no exterior específico – como aconteceu com a visita ao Porto liberal (11.º X) –, pode explicar uma maior difusão quanto aos objetivos desta atividade no 12.º Z (pese embora o facto de nem na outra turma os resultados tenham sido francamente positivos). Mais relevante do que isso, porém, parece ser a inexistência de uma cultura instaurada que procure levar os alunos a pensarem criticamente sobre determinados assuntos. Esta consideração não se aplica apenas à disciplina de História A, mas a diversas disciplinas – sobretudo das áreas das ciências sociais e humanas – que integram o sistema educativo português.

Em simultâneo, questionamo-nos também sobre o formato da atividade, isto é, se a realização da tarefa em grupo poderia ter favorecido uma maior envolvência e qualidade nas respostas. Efetivamente, se assim fosse, esta intervenção teria de ser adaptada, uma vez que perderia a sua vertente mais pessoal da representação de um "eu político", ainda assim, o confronto de ideias e o apoio entre pares talvez pudesse atenuar algumas dificuldades sentidas pelos alunos ao longo de todo o processo.

Procurando fazer uma retrospetiva sobre os pontos positivos e os pontos a melhorar ou reconsiderar para uma próxima aplicação desta atividade, apontamos que, provavelmente, esta tarefa deveria ter tido um momento letivo próprio onde o professor estagiário pudesse dar apoio presencial. Paralelamente, o professor estagiário poderia ter apresentado de antemão uma fotografia por si selecionada e, através da mesma, realizar uma discussão da imagem com toda a turma, de modo a demonstrar os caminhos que os alunos deveriam seguir quando chegasse a sua vez ou, então, quais aqueles que deveriam ser evitados. A proposta era exigente, pelo que o acompanhamento possível pelo professor estagiário poderá não ter estado à altura do desafio dos alunos.

Em suma, a análise da terceira intervenção pedagógica no 12.º Z mostrou-se particularmente útil para a preparação da última intervenção, que trataremos a seguir. Verificamos que a maioria dos alunos não só não conseguiu articular criticamente a imagem que os próprios capturaram e selecionada com a sua identidade política, como não demonstrou compreensão para a construção de um discurso reflexivo estruturado. Ainda assim, constatamos que estas reflexões desencorajadoras não anulam o potencial da proposta; pelo contrário, identificam uma necessidade: a de repensar os moldes da sua aplicação futura, talvez em etapas mais acompanhadas, e o próprio papel do ensino e, neste caso, do ensino de História para a inclusão do pensamento crítico nas suas abordagens temáticas.

No próximo subcapítulo, procuramos colmatar algumas ausências verificadas nas intervenções pedagógicas anteriores, propondo uma nova forma de analisar o pensamento crítico dos alunos, através de um debate.

6.4. O nosso frente a frente!

A quarta e última intervenção pedagógica, realizada em junho de 2024, consistiu na dinamização de um debate estruturado entre dois grandes grupos por turma, em torno de temas políticos articulados com conteúdos previamente lecionados. Este "frente a frente" procurava colocar os discentes em situações de "desconforto argumentativo", estimulando-os a construir posicionamentos que – independentemente daqueles que pudessem defender pessoalmente[47] – se focassem na defesa fundamentada de ideias, na elaboração de argumentos e contra-argumentos e, sobretudo, na demonstração de um pensamento crítico organizado, coerente e historicamente fundamentado. À semelhança das intervenções anteriores, os temas foram ajustados às *Aprendizagens Essenciais* de cada nível de ensino, como explicitado no subcapítulo dedicado à descrição das intervenções.

O debate decorreu com a moderação do professor estagiário, que orientou a discussão com base nas perguntas orientadoras presentes no guião de orientação ao debate previamente entregue (**Apêndices 11 e 12**). O moderador deu início ao debate, fazendo uma breve contextualização do assunto em discussão e explicando as suas regras. De seguida, cada um dos grupos teve oportunidade de fazer a sua primeira intervenção, isto é, um aluno de cada um dos grupos em debate deveria apresentar o seu grupo, as principais ideias defendidas e, inclusive, algumas ideias passíveis de serem debatidas mais à frente. Após esta exposição inicial de cada grupo, o "frente a frente" prosseguiu com base nas questões orientadoras predeterminadas, momento em que cada grupo deveria apresentar os seus argumentos, firmando a sua posição ou rebatendo a do grupo oponente. No final, cada grupo deveria realizar uma última intervenção, sintetizando os seus principais argumentos. O moderador encerraria posteriormente o debate com um resumo dos assuntos-alvo e das principais conclusões.

A reação dos alunos ao anúncio desta atividade não era, de todo, previsível, ainda para mais tendo e conta a diminuição do seu envolvimento nas duas últimas

[47] Antes da formalização dos grupos, os alunos de ambas as turmas foram questionados sobre os "grupos" a que queriam pertencer, tendo-se registado um desequilíbrio significativo (que procuramos colmatar).

intervenções. Contudo, a partir do momento em que passamos a explicar de que forma ia decorrer o debate, quais eram as suas regras, os seus objetivos e a própria dinâmica e organização da turma, começou-se a notar um crescente entusiasmo. Procurando que os nossos objetivos estivessem alinhados com os dos alunos – sem que isso comprometesse o levantamento de dados que pretendíamos realizar –, diversos diálogos e trocas de ideias foram levados a cabo com o intuito de tornar esta atividade o mais profícua e exequível possível.

O **Quadro 9** apresenta os dados relativos à participação nesta intervenção.

Quadro 9 – Participação da amostra na intervenção *O nosso frente a frente!*

Turma	Total	Alunos que participaram	Alunos que não participaram
11.º X	14	14 (100%)	0 (0%)
12.º Z	25	24 (96%)	1 (4%)
Total	39	38 (97%)	1 (3%)

Fonte: autoria própria.

Partindo dos dados presentes no **Quadro 9**, dos 39 alunos da amostra, 38 participaram, o que corresponde a uma taxa de participação global de 97% – a mais elevada desde a primeira intervenção pedagógica (100%).

A turma 11.º X atingiu os 100% de participação, repetindo, assim, o desempenho registado na primeira intervenção pedagógica. Entendemos que este dado confirma o envolvimento consistente desta turma, que se manteve relativamente estável ao longo das quatro intervenções.

Já a turma 12.º Z registou uma taxa de participação de 96%, com apenas um aluno ausente. Após a quebra progressiva observada nas intervenções anteriores – culminando em apenas 52% de participação na terceira intervenção pedagógica –, este valor representa uma recuperação expressiva.

Segue-se agora a análise dos resultados produzidos por esta intervenção, com base nas contribuições orais dos alunos.

6.4.1. Estudo de caso – turma 11.º X

A quarta intervenção pedagógica aplicada no 11.º X foi criada com o propósito de colocar os alunos a refletir, dialogar e debater criticamente em torno do tema "Capital Burguês e Trabalho Operário – uma sociedade de contrastes?" (**Apêndice 11**).

O ponto de partida desta intervenção foi o guião entregue previamente aos alunos, que apresentava duas perspetivas ideológicas e uma série de questões orientadoras para o debate, mencionando aspetos como: a origem da desigualdade social; o papel do Estado e da propriedade privada; reformas propostas pelas diferentes ideologias; conciliação entre crescimento económico e direitos dos trabalhadores; e impactos das políticas propostas.

Procurando que os discentes debatessem sobre a sociedade de classes oitocentista, a turma foi dividida em dois grupos: por um lado, os defensores do liberalismo económico, que deveriam assumir o papel de representantes da burguesia (mais concretamente da alta burguesia industrial, comercial e financeira); e, por outro, os defensores do socialismo, representantes do operariado (proletariado urbano e rural). Como referido anteriormente, o professor estagiário assumiu o papel de moderador, mas também de incitador de um pensamento crítico sobre os argumentos, incentivando os alunos a sustentarem a suas ideias com exemplos históricos e contra-argumentos.

No que diz respeito à primeira questão orientadora – "O que está na origem da desigualdade social?" (**Apêndice 11**) –, o debate permitiu compreender duas visões profundamente contrastantes, indo ao encontro dos objetivos pretendidos. Do lado do grupo defensor do socialismo, a desigualdade foi descrita como estrutural e histórica, com referências à escravatura, ao colonialismo e à acumulação de capital por parte das elites. Um aluno sintetizou que "a desigualdade é multifacetada […] e histórica, sendo até hoje acentuada pela acumulação de capital de uma classe face às outras" [sic]. Por sua vez, os defensores do liberalismo económico atribuíram a origem da desigualdade às "diferenças individuais" [sic], defendendo que "nós, burgueses, trabalhámos muito para estar onde estamos" [sic]. Esta clivagem ideológica revelou que os alunos conseguiram, de facto, apropriar-se dos papéis que tinham de assumir neste debate,

mas também uma certa internalização dos discursos, embora, por vezes, esta fosse demasiadamente exacerbada ou impulsiva.

Na segunda questão orientadora – "Qual é a importância do Estado e da propriedade privada quanto à distribuição da riqueza?" (**Apêndice 11**) –, percebemos um dos momentos de maior tensão ideológica neste "frente a frente". Os alunos pertencentes ao grupo socialista defenderam que o Estado deveria assumir um papel de mediador social, pelo que deveria ser capaz de redistribuir os recursos, garantindo os serviços básicos, tendo como objetivo a máxima representação do povo. Ao longo desta questão, salientamos a intervenção de um aluno que referiu que "o Estado deve ser a voz do povo […] porque não temos dinheiro para pôr os nossos filhos na escola" [sic]. Já os alunos que representavam a burguesia recusaram essa visão, defendendo a ideia de um Estado mínimo e a propriedade privada como um direito natural. "Se o Estado tem a capacidade de tirar a propriedade privada a determinada pessoa, então isso não é propriedade, mas sim arrendamento" [sic], declarou outro dos alunos. Esta perspetiva foi reforçada com referências à não necessidade de intervenção estatal e à liberdade individual, que deveria ser conjugada por um espírito de empreendedorismo.

À medida que o debate avançou, as intervenções tornaram-se mais concretas – como é possível perceber na terceira questão orientadora: "Quais são as reformas que apresentaram e que destacam como sendo as mais importantes?" (**Apêndice 11**). Aqui, o grupo defensor do socialismo defendeu a aplicação de impostos progressivos e o investimento público em duas áreas-chave: saúde e educação. Ao mesmo tempo, defendeu o papel do Estado na regulação das relações entre trabalhadores-patronato, exigindo salários mais justos e melhores condições de trabalho. Algumas propostas incluíram "a diminuição da jornada de trabalho, tendo em conta que o proletariado se dedica de sol a sol ao seu trabalho e não é devidamente recompensado" [sic]. O grupo defensor do liberalismo económico, por outro lado, propôs a ideia de liberalização do comércio e o reforço do investimento privado em diversas áreas e, curiosamente, salientou que a caridade poderia assumir um papel relevante de entreajuda entre a população. Um dos alunos referiu que "nós [classe burguesa] investimos na educação criando escolas, na saúde criando hospitais e essa é a nossa forma de contribuir" [sic].

Não obstante algumas contradições internas – como a rejeição intransigente da intervenção social e económica do Estado e, ao mesmo tempo, a defesa do apoio deste à propriedade privada –, consideramos que os alunos mostraram capacidade para dialogar, mesmo quando as suas posições se tornavam mais conflituantes e polarizadas entre si.

A quarta questão orientadora – "De que forma se concilia o crescimento económico e a proteção dos direitos dos trabalhadores?" (**Apêndice 11**) – colocou em cima da mesa um dos temas mais complexos, mas também mais centrais deste "frente a frente". O grupo defensor do socialismo começou por apresentar esta conciliação como profundamente dependente de uma forte intervenção do Estado na economia. Nesta linha de pensamento, os alunos mencionaram que, sem leis claras, "os patrões podem aproveitar-se da falta de proteção dos trabalhadores, obrigando-os a condições de trabalho miseráveis e de sol a sol" [sic]. Foi também argumentado que o crescimento económico, por si só, não garante melhores condições de vida, daí ser necessário que o Estado regule a economia, impondo limites que protejam as populações mais vulneráveis. Afirmou um dos alunos que "não podemos crescer à custa do sofrimento dos outros, senão o progresso deixa de ser positivo, mas sim uma ilusão que assenta na exploração de outros" [sic]. Esta reflexão, embora genérica, revela uma leitura crítica da dicotomia existente entre crescimento económico e justiça social, subentendendo conceitos importantes como a redistribuição da riqueza. Por sua vez, o grupo liberal, representante da classe burguesa, defendeu a ideia de que o crescimento económico é, em si, o motor para a melhoria das condições sociais, pois "se o país crescer, todos vão ganhar – os ricos ganham mais, mas os pobres também vão ter mais oportunidades de trabalho" [sic]. Consideramos extremamente interessante a ideia apresentada por este aluno em concreto, tendo em conta que enquanto representante da burguesia estabeleceu uma relação direita entre o favorecimento das classes burguesas e mais ricas e o fomento da crescimento económico, que acabaria por beneficiar as classes operárias ou mais pobres da sociedade oitocentista, mesmo que indiretamente. Outro aluno acrescentou ainda que "os direitos dos trabalhadores devem ser conquistados

através do mérito, não impostos pelo Estado" [sic], evidenciando a crença de que o sucesso individual depende apenas do seu esforço e capacidades intrínsecas.

O momento mais denso do debate encontrou-se na quinta e última questão orientadora do debate do 11.º X – "Quais são os impactos, a longo prazo, das políticas que propõem?" (**Apêndice 11**). Nesse momento, equacionaram-se cenários de futuro, pelo que era especialmente exigente para os alunos, uma vez que teriam de ter em atenção o contexto em debate, ou seja, as transformações económicas na Europa e no Mundo, com a agudização das diferenças na sociedade oitocentista. Desta forma, os alunos pertencentes ao grupo defensor do socialismo alertaram para os riscos de possíveis revoltas ou revoluções populares, tendo referido o aluno que "se continuarmos assim, somos capazes de fazer uma revolução em massa que acabe com a subjugação a que estamos sujeitos na sociedade" [sic]. A par disto, identificaram fatores importantes como a exclusão social do operariado face a outras classes mais enriquecidas, tendo mencionado que a estagnação da mobilidade social era um problema se se tornasse "permanente e fosse infinita". Pelo contrário, os alunos que representavam a classe da alta burguesia e que se sustentavam ideologicamente no liberalismo económico mencionaram que "as recessões económicas fazem parte do quotidiano, mas que, depois, a recuperação que se segue permitirá evoluir para uma sociedade melhor, pois a economia é adaptativa aos tempos de crise e de crescimento" [sic]. Consideramos esta afirmação extremamente pertinente, pois, ainda que não tenha sido explorada com um maior grau de profundidade que certamente enriqueceria o seu argumento, recorre à ideia de que o liberalismo económico permite uma autorregulação da economia e que as crises cíclicas fazem parte de uma espécie de "processo natural" do capitalismo.

A conclusão do debate no 11.º X revelou uma dinâmica pedagógica com grande significado, a nosso ver. Pese embora os momentos de confusão concetual, os alunos demonstraram capacidade para explorar criticamente os dois grandes paradigmas em confronto. De forma geral, consideramos que este "frente a frente" cumpriu o objetivo central: estimular o pensamento crítico dos alunos, através da problematização de um

assunto político – neste caso, o confronto entre o liberalismo económico e o socialismo no contexto de uma sociedade industrial oitocentista.

Consideramos que os alunos foram capazes de reconhecer não só os contrastes sociais da sociedade do século XIX, mas também compreender a agudização dessas diferenças ao longo da mesma centúria, interiorizando os papéis ideológicos que lhes foram aleatoriamente atribuídos e representando, de forma mais ou menos estruturada, os interesses da classe burguesa ou da classe operária. Desta forma, o debate permitiu uma articulação eficaz com as *Aprendizagens Essenciais*, a respeito de: "relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia"[48] e "interpretar os problemas sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionárias e da transformação da sociedade"[49].

Porém, importa reconhecer que a mobilização de conteúdos nem sempre teve a profundidade que era possível ou expectável para os alunos deste nível, denotando-se uma dificuldade evidente na aplicação correta de alguns conceitos e no recurso a referências históricas relevantes. A certa altura do debate, tornou-se claro que muitos alunos – embora tenham mencionado conceitos pertinentes, como "propriedade privada", "justiça social" ou "redistribuição da riqueza" –, não conseguiram interrelacionar e adaptar esses conceitos de forma coerente no contexto histórico em debate. Por diversos momentos, assistimos a um uso um pouco exagerado de exemplos da atualidade para ilustrar ideias do século XIX. Ainda que nos estejamos a referir a alunos do Ensino Secundário, os erros de anacronismo devem ser identificados e trabalhados ao longo da disciplina de História A, uma vez que constituem uma problemática grave nesta ciência social e humana, comprometendo a compreensão da evolução dos contextos políticos, económicos, sociais, ideológicos ao longo do tempo.

Paralelamente, esta quarta intervenção pedagógica foi, do ponto de vista pedagógico, desafiante e relevadora, não só para os alunos, como também para o professor estagiário. O formato de debate promoveu o envolvimento ativo dos

[48] Aprendizagens Essenciais de História A – 11.º ano (2018).
[49] Aprendizagens Essenciais de História A – 11.º ano (2018).

discentes, muitas vezes com tensão, entusiasmo e efusão inesperados (sobretudo aquando da discussão sobre a propriedade privada, redistribuição da riqueza ou a meritocracia). Devemos mencionar que todos os alunos do 11.º X intervieram no debate (literalmente, além de terem feito simplesmente parte de um dos grupos), o que cumpre plenamente com o objetivo de garantir a participação mínima de cada participante. Este envolvimento demonstrou que esta estratégia teve impacto no que diz respeito à motivação dos alunos em serem, por momentos, "representantes" de determinadas ideologias.

Por mais que o desempenho de alguns alunos tenha sido positivamente reveladora, outros estiveram aquém do desafio, sobretudo em termos de rigor histórico e de desenvolvimento das ideias-base que apresentavam. Confirmamos, como se observou noutras intervenções, que a maioria dos discentes não tem por hábito pensar criticamente sobre questões ideológicas, políticas ou económicas. Muitos revelaram-nos, ao longo do nosso estágio pedagógico, que não tinham qualquer contacto com discursos que os desafiassem nesse sentido nos seus ambientes familiares, referindo que esses eram simplesmente "não-assuntos" em suas casas. Esta consideração levar-nos-ia a levantar múltiplas hipóteses, questões e dúvidas certamente interessantes, mas que não serão alvo de aprofundamento neste relatório de estágio. Neste contexto, entendemos que o facto de se posicionarem num debate ideológico, tendo de defender uma posição que pode inclusivamente enquadrar com a sua, representou um progresso relevante (ainda que com as incongruências já levantadas), dando voz e responsabilidade aos alunos de debaterem no âmbito desta disciplina.

Podemos, a par disto, identificar e refletir sobre algumas falhas muito concretas. Uma das mais notórias teve que ver com a escassa ou inexistente mobilização dos textos de apoio fornecidos no guião de orientação para o debate. Em momento algum os alunos fizeram referência direta aos autores centrais das ideologias que representavam. Nunca se ouviu algo como "segundo Marx…" ou "como disse Smith…", o que poderia ter representado um recurso importante para a construção da argumentação crítica pretendida ou até para refutar as posições do lado contrário.

Apesar das fragilidades e limitações, a quarta intervenção pedagógica teve um impacto formativo claro. O guião previamente entregue foi uma mais-valia, dado que continha orientações claras, regras do debate, sugestões de organização e textos de apoio relevantes. Este cuidado com a preparação – do antes e do durante o debate – contribuiu decisivamente para o sucesso geral da atividade no 11.º X.

Analisaremos, de seguida, os resultados do "frente a frente" do 12.º Z.

6.4.2. Estudo de caso – turma 12.º Z

A quarta intervenção pedagógica aplicada na turma 12.º Z teve como principal propósito fomentar o pensamento crítico dos alunos a partir de um debate, centrado na "Intermulticulturalidade entre o Passado, o Presente e o Futuro – tempo(s) de desafios e oportunidades?". Pretendíamos, assim, que os discentes pudessem refletir sobre um conjunto de questões políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, estando diretamente relacionados com os conteúdos da última parte das *Aprendizagens Essenciais* de História A de 12.º ano.

A atividade assentou num guião de orientação para o debate entregue previamente aos alunos (**Apêndice 12**), contendo duas posições ideológicas divergentes: uma de cariz mais progressista, defensora da abertura à diversidade cultural, focada nas possíveis oportunidades e vantagens da intermulticulturalidade; e outra de perfil conservador, mais preocupada com os desafios ou desvantagens proporcionadas pela intermulticulturalidade. O guião incluía ainda seis questões orientadoras, abordando aspetos como: a definição de conceitos (interculturalidade e multiculturalidade); os motivos da migração; os impactos na identidade nacional e a relação da intermulticulturalidade com a segurança; os desafios e as oportunidades de uma sociedade intermulticultural; e, por fim, os resultados a longo prazo das políticas debatidas. Note-se que a seleção do tema deste debate foi incentivada por diversas ideias apresentadas pelos alunos do 12.º Z neste sentido, tendo o professor estagiário considerado que poderia ser concretizável e exequível um "frente a frente" que versasse sobre este tema.

Procurando garantir o envolvimento dos alunos, a turma foi dividida em dois grupos, a quem foi atribuída uma das perspetivas ideológicas em debate, de forma aleatória. O professor estagiário assumiu o papel de moderador do debate, tendo igualmente intervindo para dar a palavra aos diversos alunos intervenientes, para estimular a contra-argumentação e recentrar a discussão sempre que necessário. O principal objetivo desta intervenção passava por proporcionar aos alunos uma experiência própria de construção de um discurso crítico, enraizado nos conteúdos da disciplina e articulado com temas políticos. Ao mesmo tempo, procuramos promover a

literacia democrática nos discentes, tendo sido especialmente enriquecedor este confronto de ideias sobre um dos temas do mundo atual.

No que diz respeito à primeira questão orientadora – "O que compreendem pelos conceitos de «interculturalidade» e de «multiculturalidade»?" (**Apêndice 12**) –, os alunos demonstraram, à partida, alguma familiaridade com os conceitos, embora, por vezes, demonstrassem alguma dificuldade em distingui-los claramente, acabando por confundir ou trocar um pelo outro em algumas respostas. O grupo progressista iniciou, então, a discussão definindo multiculturalidade como "as várias culturas que existem" [sic] e interculturalidade como "a interação das culturas umas com as outras" [sic]. Ou seja, pudemos perceber que as explicações avançadas foram simplistas e básicas, ainda que revelassem uma tentativa clara de distinguir os dois conceitos, não obstante a sua mobilização menos correta *a posteriori*. Por sua vez, o grupo conservador apresentou praticamente a mesma definição face aos conceitos em debate, mas, entrando já no tom do debate, referiram que a intermulticulturalidade dificulta que a cultura de um determinado país permaneça intacta, pois "cada vez mais temos dificuldade em distinguir qual é a nossa cultura e o que nos pertence" [sic]. Reparamos que a oposição entre a aceitação da diversidade e a retórica do receio da perda de identidade cultural começou a delinear-se desde este momento inicial. É de notar que a primeira questão deste debate procurava oferecer uma forma de preparação dos alunos para um maior aprofundamento do assunto em cima da mesa, pelo que, aquando da preparação desta intervenção, consideramos pertinente esta primeira questão que apenas pretendia esclarecer os conceitos centrais do "frente a frente".

Na segunda questão orientadora – "Porque é que se migra (emigração, imigração, êxodo rural, êxodo urbano, etc.)?" (**Apêndice 12**) –, pretendíamos que os alunos pudessem argumentar, com base nas suas posições ideológicas, sobre as causas da migração, tendo em conta uma perspetiva multifacetada e, ao mesmo tempo, multicausal e em diferentes escalas espaciais. Identificamos esta questão como oportuna quando entendemos que muitos dos alunos apresentavam dificuldades consideráveis em distinguir os diversos vocábulos, desde logo a diferença entre os movimentos migratórios externos e os internos. Os alunos representantes de uma

posição mais progressista identificaram sobretudo fatores económicos e laborais, como "muitas pessoas saem dos seus países à procura de trabalho e de terem uma melhor qualidade de vida noutros sítios" [sic]; sociais, referindo que "muitas pessoas que migram apenas vão morar para outros países porque os seus familiares foram primeiro" [sic]; ou políticos, como a existência de cenários de guerra. Como é possível perceber pelas ideias aqui apresentadas, os alunos que mencionaram estas causas referiram-se quase exclusivamente a ligação das suas ideias às migrações externas (emigração e imigração), mas não explorando a vertente mais local/regional/nacional da problemática. Nesta questão orientadora, denotamos uma extrema dificuldade do grupo defensor de uma posição mais conservadora em argumentar de uma forma muito diferente, pelo que acabaram por concordar com as causas apresentadas pelo grupo progressista, referindo, no entanto, que determinado país só deve aceitar imigrantes se "não tiverem cadastro ou problemas com a justiça" [sic] nos seus países de origem. Neste ponto, observamos a dificuldade de muitos alunos em sustentar posições que se mostravam em clara contradição com a visão que aparentemente possuem.

A terceira questão orientadora – "A intermulticulturalidade é uma ameaça à preservação das culturas tradicionais?" (**Apêndice 12**) – gerou um dos momentos mais intensos do debate, mas também mais interessantes do ponto de vista argumentativo. O grupo conservador começou por considerar que "naturalmente, de forma inconsciente em cada pessoa, a cultura começa a diluir-se face ao aumento de outras culturas vindas de fora, não havendo uma interação porque se tratam de modos de vida e pensamentos muito diferentes" [sic]. Um aluno deste grupo ainda acrescentou que o que "faz sentido é que outras culturas tornem-se mais nossas do que nós delas" [sic]. Em clara oposição, os alunos do grupo progressista salientaram o valor da convivência, bem como do enriquecimento cultural que daí advém, referindo que "conhecendo a cultura de outros povos, podemos compreender melhor a nossa" [sic] – raciocínio com potencial, mas que acabou por não ser desenvolvido pelo aluno em questão. Argumentaram ainda que "o contacto implica tudo menos diluição e [que] respeitar a cultura do outro não implica mudanças, mas mais conhecimento de literatura, música e gastronomia" [sic].

Procurando estar em consonância com um dos conceitos apresentados também nas *Aprendizagens Essenciais* aquando da abordagem deste tema, surge a quarta questão orientadora – "De que forma entendem e relacionam movimentos migratórios e segurança?" (**Apêndice 12**). O grupo conservador rapidamente referiu que havia uma relação direta entre os dois fenómenos, exemplificando com acontecimentos que dizem ter acontecido na cidade vizinha: "no centro do Porto, as pessoas sentem-se cada vez mais inseguras e desprotegidas por causa dos níveis de criminalidade" [sic]. Contudo, um aluno do grupo progressista respondeu diretamente que "quase todo o nível de criminalidade em Portugal é cometido por pessoas com nacionalidade portuguesa" [sic]. Contrariamente ao que poderíamos esperar, este foi o momento mais curto do debate, pelo que os alunos não apresentaram mais ideias ou argumentos que consideremos oportunas de mencionar aqui. Ao mesmo tempo, consideramos um pequeno resvalamento do debate neste ponto e também alguma dispersão face à questão em consideração.

A quinta questão orientadora – "Quais são os principais desafios e oportunidades de um «espaço geográfico intermulticultural»? (**Apêndice 12**) – permitiu que os alunos passassem para um plano de discussão mais pragmático e aplicado à realidade atual, o que pareceu facilitar um maior envolvimento dos discentes. Os alunos do grupo progressista colocaram a ênfase nos benefícios económicos e sociais de uma sociedade culturalmente diversa, referindo, por exemplo, que "muito do pessoal que trabalha na construção civil é imigrante" [sic] e que muitas regiões do país assistiram a uma revitalização da sua economia devido à imigração, dando exemplos de algumas cidades do interior. Estes exemplos reforçam a ideia de que a mão de obra imigrante é essencial para diversos setores da economia, sendo a sua presença um fator dinamizador de contextos urbanos e rurais. Ainda focando nas oportunidades, este grupo salientou o contributo demográfico da imigração: "as pessoas que imigram para o nosso país são jovens, procuram oportunidades e querem constituir família cá onde a saúde e educação são melhores" [sic]. Embora estas observações não fossem desenvolvidas de forma estruturada, evidenciam uma tentativa de pensar a multiculturalidade em função das necessidades socioeconómicas. Por outro lado, o grupo representante de uma

perspetiva mais conservadora apresentou como principal desafio o aumento da emigração de jovens nacionais com preparação superior, ainda que não tenham desenvolvido muito esta ideia, nem tenham entrado em contra-argumentação com os muitos argumentos apresentados anteriormente pelos colegas.

Finalmente, a sexta questão orientadora – "Que resultados terão, a longo prazo, as políticas ou reformas que propõem?" (**Apêndice 12**) – encerrou o debate com uma tentativa de pensar sobre o futuro. Ainda que o momento tenha sido notoriamente marcado por uma menor profundidade e por ideias menos estruturadas, destacamos algumas intervenções. O grupo progressista procurou relacionar a presença de imigrantes com a sustentabilidade da segurança social, afirmando que "os imigrantes contribuem para a segurança social e para o aumento da natalidade" [sic], uma ideia repetida na questão anterior e não propriamente explanada no contexto desta questão orientadora. Todavia, esta intervenção demonstra uma tentativa de articular o fenómeno migratório com o futuro dos sistemas de proteção social. Houve ainda um aluno que lançou o desafio dirigindo-se para os colegas do outro grupo: "vejam os países com o maior PIB e com maior números de imigrantes" [sic], sugerindo implicitamente que a abertura a fluxos migratórios é compatível com o desenvolvimento económico dos países de chegada. Já o grupo conservador defendeu que se devem "criar condições para os jovens que nasceram cá fiquem cá" [sic], demonstrando uma visão mais defensiva, mas sem que se tenha desenvolvido um raciocínio coeso ou consensual sobre o impacto de tais políticas.

A conclusão da quarta intervenção pedagógica na turma 12.º Z revelou-se particularmente desafiante, mas também oportuna do ponto de vista pedagógico. Os resultados do "frente a frente" não foram, em rigor, excecionais, mas, considerando o contexto específico desta turma, bem como o perfil dos alunos, procuramos assumir uma postura construtiva nesta análise de resultados, procurando, por um lado, valorizar o que foi conseguido, não desmerecendo, simultaneamente, a identificação e reflexão sobre os pontos críticos que poderão ser alvo de melhoria em contextos futuros.

Em primeiro lugar, é de sublinhar que os alunos demonstraram uma participação maioritariamente ativa. A grande maioria dos discentes desta turma intervieram ao

longo do debate, muitos com entusiasmo e vontade de confrontar ideias, sobretudo quando se sentiram mais à vontade com os temas em questão ou quando o assunto em tratamento estava relacionado com aspetos que os próprios tinham constatado e, por isso, preparado de antemão em casa. Porém, a intervenção não se revelou equitativa: alguns alunos participaram com grande frequência e com recurso a argumentos, mais ou menos, bem formulados, enquanto outros manifestaram claras dificuldades em entrar no registo do debate ou simplesmente optaram por permanecer em silêncio – mesmo quando incentivados diretamente pelo professor estagiário, no papel de moderador. Esta desigualdade pode ser explicada, em parte, pelo facto de a distribuição dos grupos ter sido feita de forma aleatória, obrigando muitos alunos a defender posições ideológicas com as quais não se identificavam. Não obstante, não podemos deixar de considerar que esse esforço cognitivo constitui uma mais-valia pedagógica que merece ser reconhecida, sobretudo no caso do grupo representante das posições conservadoras, cujos elementos pareceram, em diversos momentos, desconfortáveis com o papel que lhes foi atribuído, como se estivessem a expressar contra si próprios, mas mesmo assim tentaram cumprir com o que lhes foi solicitado. Consideramos, neste sentido, que é precisamente neste ponto que podemos registar uma das aprendizagens mais significativas desta intervenção: defender ideias com as quais não nos identificamos exige uma operação intelectual mais complexa, o que deve ser valorizado enquanto prática educativa e, sobretudo, enquanto motor de capacidade argumentativa e desenvolvimento de um pensamento crítico.

Quanto à estrutura deste debate, ainda que as seis questões orientadoras previstas no guião tenham sido exploradas, consideramos hoje que a extensão e duração do debate foi, certamente, excessiva. No final, verificou-se algum desgaste generalizado, com um claro decréscimo da qualidade da argumentação utilizada e do seu envolvimento. Provavelmente, uma redução para quatro questões teria permitido uma exploração mais aprofundada dos temas e um debate mais equilibrado, tendo em conta que um menor número de questões implicaria que os alunos, na sua preparação em casa, trabalhassem também eles menos assuntos. Não obstante, a abordagem de todas as questões permitiu uma ampla problematização da temática da

intermulticulturalidade – revelando é certo raciocínios muito simplistas e incipientes, mas também ideias com elevado potencial de desenvolvimento.

Em termos de conteúdo do debate, denota-se a superficialidade e, talvez, ligeireza com que vários conceitos centrais foram tratados. Conceitos como "multiculturalidade", "interculturalidade", "migração" ou "segurança" foram mobilizados, mas raramente aplicados de forma rigorosa ou articulados com exemplos concisos ou contextualizados. Por diversas vezes, observou-se uma tendência para a simplificação excessiva, o que revela não apenas limitações na compreensão teórica dos temas, mas também uma insuficiente apropriação dos conteúdo abordados nas aulas anteriormente. Nesta linha de pensamento, a ausência de um verdadeiro trabalho sobre as múltiplas dimensões da intermulticulturalidade ficou patente, a par da parca mobilização de outros conteúdos, algo que deve ser alterado e merecer maior atenção numa planificação futura de uma intervenção deste tipo.

Um dos aspetos mais desafiantes para os alunos parece ter sido a capacidade de estruturar argumentos sustentados em evidências e não em impressões pessoais. O recurso a experiências individuais tornou alguns argumentos mais frágeis. Assim, a generalização de casos pessoais ou regionais, sem o devido suporte estatístico ou análise crítica, foi recorrente.

Um outro aspeto que salientamos relaciona-se com a tendência para a ausência de um verdadeiro confronto entre os dois grupos. Ainda que tenham sido atribuídas posições opostas, em várias ocasiões os alunos simplesmente apresentaram as suas ideias sem tentar refutar as do grupo adversário. Por outras palavras, mesmo quando eram confrontados com contra-argumentos, os alunos raramente problematizavam os seus próprios pressupostos, pelo que mais rapidamente procuravam argumentar sobre o argumento do que propriamente corroborar a sua tese. Por isso, algumas partes deste debate assemelhou-se mais a uma exposição paralela de ideias e menos a um "frente a frente". Neste ponto, consideramos que o professor estagiário, enquanto moderador, deveria ter intervindo mais vezes ainda no sentido de solicitar mais aprofundamento sobre as ideias lançadas.

Em síntese, destacamos que esta intervenção beneficiou de um processo de preparação mais intenso e apurado que as anteriores. O guião elaborado foi claro, detalhado e estruturado, fruto da aprendizagem que adquirimos nas intervenções passadas. Através do debate, o desenvolvimento do pensamento crítico e da literacia política dos alunos, assim como a sua capacidade de construir discursos fundamentados sobre temas políticos, sociais, económicos e culturais, foi trabalhado. O título "Intermulticulturalidade entre o Passado, o Presente e o Futuro – tempo(s) de desafios e oportunidades?" revelou-se adequado, pois estruturou a reflexão e permitiu compreender que a intermulticulturalidade é uma realidade histórica em contínua transformação até ao mundo atual em que vivemos. Esta atividade contribuiu para a formação de consciências críticas e para o fortalecimento de uma cultura democrática, coerente com os princípios que defendemos de uma cidadania ativa e democrática que a disciplina de História A deve promover e priorizar.

Finalizada a análise e tratamento de dados das quatro intervenções pedagógicas realizadas ao longo do nosso estágio pedagógico nas turmas 11.º X e 12.º Z, importa agora olhar o percurso desenvolvido, discutindo os resultados obtidos.

7. Discussão de resultados

O presente capítulo tem como objetivo discutir, de forma crítica e fundamentada, os resultados obtidos nas quatro intervenções pedagógicas desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, articulando-se com a questão central desta investigação: *De que forma o ensino de História pode contribuir para a construção de um pensamento crítico através de temas políticos*? As intervenções foram aplicadas em duas turmas do Ensino Secundário (11.º e 12.º ano), permitindo compreender em que medida o ensino de História pode desenvolver e estimular a construção de um pensamento crítico (**Apêndices 1 a 12**).

Neste sentido, consideramos fundamental explorar outras vertentes implicadas na construção do pensamento crítico, pois, não devendo este estar restrito à sala de aula, concordamos que outras valências lhe estão intrinsecamente ligadas: por um lado, a educação para uma cidadania ativa e democrática e, por outro, a relevância de procurar proporcionar um maior nível de literacia política junto dos alunos.

Esta discussão não se debruça sobre os dados brutos (apresentados no capítulo anterior), mas sim sobre a interpretação crítica desses resultados, cruzando-os com a literatura consultada e com reflexões próprias do professor estagiário. Procuramos, em paralelo, confirmar, positiva ou negativamente, as hipóteses formuladas e a concretização dos objetivos delineados na introdução deste relatório. A metodologia adotada – estudo de casos múltiplos, de natureza qualitativa, com uma perspetiva descritiva e interpretativa – revelou que a disciplina de História A pode servir como catalisadora do pensamento crítico, especialmente quando abordados temas políticos articulados com dimensões sociais, económicas e culturais.

As hipóteses orientadoras da investigação sustentaram esta discussão: primeiramente, os conteúdos da disciplina de História A podem ser mobilizados como ferramentas pedagógicas eficazes na promoção de uma cidadania ativa e democrática; em segundo lugar, o ensino de História potencia o desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos; e, em terceiro lugar, a abordagem de temas políticos no ensino de História pode contribuir para o aumento da literacia política dos alunos. No nosso entender, estas hipóteses não apenas foram postas à prova ao longo do estágio

pedagógico, como se revelaram centrais para compreender os efeitos concretos das práticas pedagógicas pensadas e concretizadas. A estas, somaram-se também três objetivos de investigação, a recordar: estimular a reflexão e o juízo crítico; promover um pensamento argumentativo, sustentado e fundamentado; e contribuir para a formação de uma literacia política, consciente e participativa.

A primeira intervenção pedagógica – *E se… nos organizássemos politicamente?* (**Apêndices 1 e 2**) – fez-se valer do trabalho colaborativo. Deste modo, definimos de antemão grupos de trabalho que dividem, de forma equilibrada, os alunos das duas turmas para que, com isso, conseguíssemos gerar um maior grau de integração e envolvimento dos discentes. Consideramos que o espírito de "construir algo em conjunto" foi bem recebido nos dois casos. Ao promover esta simulação política coletiva, consideramos que a intervenção foi um excelente ponto de partida para a nossa investigação. Pese embora a pouca profundidade de algumas escolhas, referências e decisões exploradas pelos diferentes grupos/partidos, não podemos deixar de verificar que os alunos tiveram oportunidade de pensar, através de um exercício prático, a importância dos partidos políticos enquanto plataformas de expressão de determinada ideologia, assim como a sua relevância para as populações. Com objetivos pedagógicos específicos, não procuramos que os alunos criassem um partido político para que pudessem apenas atribuir-lhe uma designação, mas sim que, em simultâneo, pudessem ser confrontados com essa realidade e percebessem um pouco mais sobre a dinâmica dos sistemas democráticos e pluripartidários. A par disso, a caracterização ideológica e a definição de uma base social de apoio não procurava apenas mostrar aos alunos que determinados partidos "falam" para determinados grupos sociais, mas, principalmente, que, à luz de contextos históricos concretos, os partidos políticos apresentam propostas e medidas de modo a alcançarem determinados objetivos. Com isto, acreditamos que os alunos compreenderam que a representação de outros e/ou novos setores da sociedade não foi sempre igual, nem estanque ao longo da História, sendo resultado de um conjunto de motivações. O exercício final desta intervenção procurava complexificar a problematização, apelando a que os alunos selecionassem medidas concretas que fizessem parte do seu ideário partidário. Entendemos que a

primeira intervenção pedagógica foi ao encontro de uma das nossas hipóteses, demonstrando que o ensino de História pode, de facto, contribuir para a construção paulatina do pensamento crítico dos discentes, integrando também dimensões que procuram, à luz dos acontecimentos em análise, lançar as bases para uma educação para a cidadania. Embora a educação para a cidadania não tenha sido abordada direta e objetivamente, pensamos que um exercício que propõe a criação de partidos políticos constitui-se oportuno, pois, a seu tempo, estes alunos revisitarão esta experiência, o que terá implicações nas suas vidas futuras. Tal como defende Barton, uma das melhores formas de o ensino de História contribuir para a educação para a cidadania, alicerçada no pensamento crítico, passa por fornecer aos alunos um conjunto de problemas, que os levem a pensar, questionar, debater, partindo, para isso, da análise de fontes (Barton, 2004, citado por Matias, 2023, p. 34). A dimensão prática, que procura criar um cenário o mais real possível, apresenta-se também como insubstituível no processo de ensino-aprendizagem que defendemos, dado que os alunos devem ter e compreender na escola um espaço que assume um papel ativo neste processo de definição e extensão da própria cidadania, algo que procuramos incluir nas nossas intervenções.

Já a segunda intervenção pedagógica – *O meu pensamento crítico sobre este tema político é…* (**Apêndices 1 e 2**) – tornou mais evidente uma das maiores fragilidades do percurso: a dificuldade dos alunos que compõem a nossa amostra em argumentar e em mobilizar fontes históricas para justificar os seus pontos de vista. O decréscimo na taxa de participação, o menor envolvimento verificado, assim como a diminuição do sentido de compromisso dos alunos e, ainda, a fragilidade dos textos produzidos revelam, por um lado, uma ausência quase crónica da realização de exercícios de escrita com mais desenvoltura e grau de exigência e, por outro, a ausência da referência de fontes, históricas e historiográficas. Tais conclusões permitiram-nos também compreender que o pensamento histórico não nasce espontaneamente e que exige tempo, prática e um trabalho contínuo entre o professor e os alunos. Este resultado indica que o objetivo de promover um pensamento crítico e argumentativo cientificamente sustentado não foi plenamente atingido, embora mereçam menção

algumas exceções que procuramos identificar antes. Enquanto professores em formação, estes resultados levam-nos a refletir sobre a forma como as escolas, na sua organização curricular e prática quotidiana, têm preparado os discentes para atividades que exigem maior autonomia e responsabilidade individual. Desta forma, partido da convicção de que a realização de atividades que estimulam a reflexão crítica é essencial, percebemos, no entanto, que a prática desse anseio exige uma cultura pedagógica que vá sendo sedimentada ao longo do percurso escolar e que é importante preparar gradualmente os alunos para este tipo de intervenções. Simultaneamente, constatamos que os alunos demonstraram um maior grau de conforto em "práticas pedagógicas […] muito «tradicionais», no sentido de se orientar para a exposição, por parte do professor, e para a memorização e reprodução acrítica dos conteúdos, por parte dos alunos" (Martins, 2020, p. 49), justificando, em certa medida, a sua dificuldade em pensar criticamente. Assim, percebemos que práticas pedagógicas contínuas que privilegiam a reprodução fiel de conteúdos podem fazer com que os discentes tenham mais dificuldade em participar num exercício de expressão escrita autónoma e de argumentação sustentada. Outro aspeto que devemos considerar nesta discussão prende-se com a perceção que muitos destes jovens alunos ainda têm sobre o seu papel enquanto cidadãos. A dificuldade em assumir posições fundamentadas e em escrever textos de pendor crítico parece estar relacionada com a ideia, enraizada socialmente e contrariada pela bibliografia, de que os jovens não dispõem da maturidade necessária para participar no espaço público. Piedade sintetiza esta realidade ao afirmar que "a ideia de que a sua idade não lhes permite ter um posicionamento político informado, refletido e, por isso mesmo, tão válido como qualquer outro, é bem visível nas conceções políticas que os/as estudantes parecem ter" (2021, p. 174). No entanto, é contra esta maré de ideias preconcebidas que procuramos remar, propondo atividades que contribuam para a reversão dessa tendência, mais ou menos observável ou factual. Do ponto de vista do professor estagiário, esta intervenção foi particularmente relevante para compreender que a promoção do pensamento crítico não é um processo linear, nem imediato, mas antes uma construção lenta, que implica o confronto com diversos obstáculos, alguns deles estruturais (sejam curriculares, avaliativos,

culturais…). Ao mesmo tempo, confirmou a pertinência da necessidade de insistirmos em atividades que convoquem a reflexão individual, porque só através da prática reiterada da crítica os alunos poderão desenvolver competências necessárias para se tornarem cidadãos mais conscientes, participativos e autónomos. No fundo, mostrou-nos que a criação de tarefas inovadoras não chega por si só, sendo necessário assegurar uma prática letiva e um acompanhamento sistemático e persistente, capaz de ir desconstruído ideias preconcebidas e resistências, podendo, assim, criar, passo a passo, um espaço onde os alunos se sintam capazes de pensar criticamente.

A terceira intervenção pedagógica – *Uma fotografia que me representa… politicamente!* (**Apêndices 3 a 10**) – foi a mais desafiante. Partindo da premissa de que a diversificação dos nossos instrumentos de recolha de dados poderia ser uma mais-valia, criamos uma atividade de cariz simbólico que permitisse aos alunos comunicar visualmente o seu "eu" político, de forma crítica. Ainda que a possibilidade de poderem capturar uma fotografia livremente atuasse como motivação desta atividade, esta intervenção trouxe à tona dimensões não propriamente comuns nas práticas escolares mais tradicionais o que, no nosso entender, poderá ter contribuído para o seu insucesso. A seleção das imagens e dos textos descritivos revelou-se um processo complexo, tendo em conta a falta de densidade das justificações que os alunos associaram às suas fotografias. Perante a impossibilidade de submeter o inquérito sem resposta obrigatória a todas as questões, muitos alunos limitaram-se a escrever apenas uma palavra ou a colocar um carácter para concluir o formulário. Aqueles que, de facto, desenvolveram os aspetos pretendidos, fizeram-no de forma extremamente sumária. Nessa medida, propostas pedagógicas mais criativas, como esta da "fotografia política", enfrentaram resistências e encontraram dificuldades em firmar-se como práticas eficazes. Ainda assim, não podemos desvalorizar o esforço em explorar linguagens alternativas no ensino de História. Afinal, concordamos que os alunos aprendem sobre democracia, cidadania e pensamento crítico não apenas a partir do que é formalmente ensinado, mas também através da sua participação direta e recorrente em diferentes práticas que fazem parte das suas vidas (Biesta, 2011, p. 14). Assim, dar espaço à expressão visual seria, neste caso, reconhecer que é possível educar para a cidadania fora dos moldes

habituais. Não obstante o mencionado, esta intervenção apontou caminhos relevantes: por um lado, a abertura de práticas pedagógicas no ensino de História a novas linguagens; por outro, o reconhecimento pelos alunos de que a sua voz tem valor no debate político e que o espaço público é importante ser perspetivado sob diversos prismas. Pese embora os resultados, a atividade reforça a necessidade de fomentar, aprofundar e consolidar práticas consistentes de leitura crítica e de problematização histórica, para que propostas mais simbólicas não se tornem tão abstratas.

A quarta intervenção pedagógica – *O nosso frente a frente!* (**Apêndices 11 e 12**) –, centrada em dois debates sobre diferentes temáticas políticas, mas articuladas com outros campos de análise, revelou-se a mais completa em termos de envolvimento dos alunos, qualidade de respostas e de maturidade argumentativa e crítica. A forte adesão demonstrada pelos alunos, assim como o recurso a diversos argumentos, evidenciou que beneficiaram significativamente desta metodologia, especialmente devido à preparação prévia da atividade. Tal constatação confirma que, quando se percorre um caminho cuidadosamente estruturado com objetivos claros, há maior probabilidade de alcançar resultados satisfatórios e mais consistentes. Confirmando a tese de que o pensamento crítico se constrói de forma mais segura e sólida em contextos de confronto de ideias, aliados à exigência constante de criação de argumentos e contra-argumentos, observamos que "a experiência de realização destas discussões com os/as estudantes trouxe-nos a convicção de que é dentro de um clima de estímulo à reflexão crítica […] que a dimensão política se alarga para as gerações mais jovens" (Piedade, 2021, p. 173). Ora, este dado reforça a ideia de que os conteúdos da disciplina de História A podem servir como ferramentas eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico, mesmo que os alunos tenham de se posicionar perante opiniões divergentes das suas próprias, sendo, portanto, um fator central para a educação para a cidadania ativa, participativa e democrática (Ribeiro & Menezes, 2013, p. 69). Em paralelo, consideramos que o facto de ter havido um sentido de cooperação e compromisso entre o professor estagiário e os alunos na preparação dos debates foi essencial para os resultados que foram obtidos. Algo que Gomes confirma quando refere que estas soluções de compromisso, "na base da qual os professores, em troca da cooperação dos

alunos, tivessem em consideração as suas perspetivas, sugestões e críticas, apostando numa atitude de abertura e diálogo, propiciadora de uma maior participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na sala de aula" (Gomes, 2010, citado por Alves, 2017, p. 34). A intervenção demonstrou que o debate pode e deve ocupar um lugar de destaque no ensino de História, funcionando como instrumento didático para estimular o pensamento crítico e fomentar a construção de discursos fundamentados. Além disso, concordamos que os debates realizados "constituem uma janela por onde os professores podem observar os processos de pensamento dos seus alunos, e um contexto para fazerem as devidas correções e proporcionarem informação acerca do desempenho, sempre que observam raciocínios errados ou incompletos" (Arends, 2008, citado por Alves, 2017, p. 36). Os debates realizados permitiram observar, de forma teórica e prática, a existência de duas visões contrastantes, bem como questões estruturais que atravessam o pensamento político, económico e social, seja no século XIX ou nos séculos XX e XXI. Assim, estes "frente a frente" evidenciaram que o desenvolvimento do pensamento crítico é um processo em constante construção, marcado por avanços e recuos plenamente justificáveis no contexto da sala de aula de História (Martins, 2020, p. 22), transformando o ambiente de aprendizagem num movimento bidirecional: o professor orienta, mas o aluno também surge como protagonista e com voz ativa. Esta prática é confirmada por outros autores que afirmam que, durante o debate ou mesmo em pequenas discussões informais, se incentiva a "integração de vários pontos de vista sobre um mesmo assunto, demonstrando assim a relatividade do conhecimento e das opiniões" (Martins, 2020, p. 50). O debate surge, assim, como ferramenta para demonstrar que o conhecimento histórico é dinâmico e questionável devendo resultar de processos atentos, racionais e cuidados cientificamente confirmados. A quarta intervenção pedagógica reforça que a participação ativa dos alunos é essencial não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para consolidar os valores de uma sociedade democrática. A prática do debate, enquanto metodologia estruturada, revelou-se um instrumento central para a construção de alunos reflexivos, críticos e capazes de

interagir de forma consciente e informada na sociedade, pelo que consideramos que a última intervenção foi muito bem-sucedida.

Procurando realizar uma leitura conjunta e transversal das quatro intervenções, confirmamos que a História, enquanto disciplina escolar, tem um potencial crítico que vai além da memorização de factos. Esse potencial, porém, não se alcança de forma isolada ou automática: uma das limitações mais evidentes foi a dificuldade dos alunos em mobilizar conhecimentos históricos para sustentar os seus discursos.

Partindo desta dificuldade constante na PES, consideramos que esta limitação revela a provável ausência de práticas contínuas de leitura crítica e de problematização de fontes históricas. Desta forma, concordamos que ensinar História é ensinar a pensar historicamente – ou seja, a interpretar, a contextualizar e a interrogar as fontes independentemente da sua tipologia.

Apesar disso, identificaram-se sinais promissores, como a capacidade de ouvir o outro, a vontade de participar (ainda que intermitente) e o tom respeitoso mantido em situações de divergência. Como refere Matias, "o ensino para [a] cidadania só poderá ser eficaz se forem debatidas com os alunos questões fraturantes e complexas" (2023, p. 36) e foi precisamente isso que procurámos proporcionar em cada uma das quatro intervenções, ainda que seguindo caminhos distintos. Assim, concordamos que o pensamento crítico nasce quando os alunos são desafiados a problematizar determinadas realidades e a duvidar das suas certezas e das suas convicções, podendo levá-los a pensar novamente nas mesmas.

É certo que os resultados não foram lineares e dependeram de múltiplos fatores externos. Ainda assim, elementos como o planeamento cuidado, a articulação entre conteúdos e objetivos e a clareza das instruções revelaram-se decisivos, embora pudessem ter sido mais bem explorados, sobretudo na segunda e terceira intervenções. Não obstante, procuramos, em todas as intervenções, oferecer ferramentas que permitissem aos alunos construir progressivamente um pensamento crítico autónomo. Nesse sentido, adotamos estratégias participativas mencionadas na bibliografia, como "debates, simulações de processos eleitorais ou de sistemas democráticos pluripartidários e de problemas históricos sob diferentes perspetivas" (Loff, 2022, p. 85).

Estas práticas criaram oportunidades de cidadania ativa, permitindo que os alunos experienciassem a democracia na sala de aula, “desenvolvendo pensamento crítico e uma atitude proativa em relação à cidadania” (Loff, 2022, p. 85).

A análise final das intervenções confirma o papel decisivo da educação e da escola como meio de empoderar os alunos para agirem aqui e agora enquanto cidadãos que são, valorizando as suas opiniões na construção democrática. Foi neste sentido que optamos por quatro intervenções pedagógicas distintas, com diferentes graus de exigência e formatos de participação: algumas mais próximas da experiência habitual dos alunos, outras mais arriscadas e desafiadoras. Essa diversidade mostrou-se necessária para envolver os alunos, mas também para a aprendizagem do próprio professor estagiário, que aprendeu igualmente com os lapsos, com a gestão das suas expectativas e com as incertezas do processo. Em síntese, os resultados obtidos demonstram que o ensino de História se constitui como um contributo poderoso e insubstituível para a construção de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.

Conclusões

O presente relatório de estágio procurou demonstrar que a educação para a cidadania, o desenvolvimento do pensamento crítico e a literacia política não são apenas conceitos complementares, mas dimensões profundamente interligadas e interdependentes na formação integral de cidadãos conscientes e ativos. A História, enquanto disciplina escolar, constitui um espaço privilegiado para essa formação, ao colocar em diálogo o passado, o presente e também o futuro, pois o processo de estudarmos e conhecermos quem fomos e de onde viemos é condição necessária para conhecermos que somos, onde estamos e para onde queremos caminhar. Destarte, devemos ter em conta a importância da ação prática do ser humano sobre o Mundo, sobre aquilo que o rodeia e que influencia a forma como vive, como se organiza, como trabalha, como se reúne com os seus familiares e amigos. Foi com base nestas premissas que consideramos oportuno desenvolver um trabalho de estágio que focasse no pensamento crítico, na cidadania ativa e democrática e na literacia política.

Neste quadro, a disciplina de História A assume um papel primordial. O ensino de História que não se limita à transmissão de factos e eventos mais ou menos conhecidos ou à exaltação de figuras políticas e militares, mas que, pelo contrário, se proponha a questionar e a problematizar criticamente dinâmicas de poder, organizações sociais e económicas, o papel das pessoas anónimas e das "pessoas comuns" na construção da História, entre tantos outros aspetos. Acreditamos que podemos evitar uma visão redutora desta ciência e valorizar a dimensão crítica do saber e conhecimento histórico, pois "a incompreensão do presente nascerá fatalmente da ignorância do passado" (Bloch, 1987, p. 142). Em paralelo, reconhecemos que esse exercício deve ser cuidadosamente mediado, evitando anacronismos e leituras presentistas que deturpam a razão de ser da História, assumindo o professor um papel central nesta questão.

Partindo destas premissas, desenvolvemos quatro intervenções pedagógicas aplicadas em duas turmas (ou casos de estudo). Metodologicamente, a combinação de estratégias diversificadas revelou-se eficaz para estimular o pensamento crítico, mesmo que de forma embrionária. O conjunto de atividades desenvolvidas no estágio procurou colocar os alunos como protagonistas das suas próprias aprendizagens, permitindo que

se tornassem protagonistas – individualmente ou em grupo – das diferentes dinâmicas pedagógicas concretizadas. Deste modo, participaram ativamente enquanto: membros de um partido político que criaram e organizaram, explorando designações, ideologias, bases sociais de apoio e medidas; autores de textos críticos e fundamentados sobre temas políticos, mobilizando a sua reflexão individual e sustentando as suas opiniões com evidências históricas; "fotógrafos" de determinadas realidades, capturando simbolicamente perspetivas políticas que consideravam relevantes e com as quais se identificaram; e intervenientes em debates em que participaram nas diversas fases implicadas, estruturando argumentos e contra-argumentos e experimentando, de forma prática, as exigências do debate frente a frente e da confrontação de ideias dissonantes, mesmo que estas pudessem não ser as que defenderiam. Nessas experiências, os discentes deixaram de ser recetores passivos de informação e tornaram-se agentes ativos, aprendendo a sustentar posições e a confrontar diferentes perspetivas. Tal percurso constituiu uma alternativa a um modelo educativo reduzido a aprendizagens superficiais.

A análise das intervenções revelou diferentes níveis de eficácia e envolvimento. As atividades colaborativas (como a primeira e a quarta) favoreceram mais adesão e resultados consistentes. Já as atividades de carácter individual (como a segunda e a terceira) evidenciaram maiores fragilidades na mobilização de aprendizagens e na produção de resultados. Ainda assim, os debates destacaram-se como ferramentas especialmente ricas, enquanto exigiam preparação, capacidade argumentativa e respeito pela divergência. Foi nesse exercício de confronto oral que se tornou mais visível o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Pese embora as dificuldades normais de se encontrar no terreno, as intervenções confirmaram que é possível estimular e alertar os alunos para a necessidade de pensarem criticamente sobre diversos assuntos. De facto, tal como salienta Piedade, não é necessário muito tempo para que parte dos jovens "se apercebam que sobre política têm muito a dizer. Essa descoberta só pode ser empoderante" (2021, p. 174). Essa constatação coincide com os resultados obtidos, tendo-se verificado que, mesmo num contexto marcado por desmotivação e limitações estruturais, alguns alunos

começaram a valorizar a sua própria voz e a compreender que o pensamento crítico deve ser realizado desde cedo e não apenas em idade adulta.

Neste sentido, a experiência também permite contestar a ideia de que os jovens em idade pré-adulta se mostram apáticos ou indiferentes perante a política. A intervenção revelou que estes alunos não se inibem de se posicionar, ainda que, por vezes, a consistência do seu raciocínio varie. O maior desafio residiu em compreender os contornos dos seus posicionamentos. Por exemplo, quando os alunos tiveram de se situar entre o campo da social-democracia ou o da democracia cristã, muitas das suas opiniões pareciam "não ideológicas" ou "naturais", como se fossem senso comum, quando, na verdade, eram igualmente políticas e ideológicas. Por outro lado, nos casos em que o discurso se aproximava de perspetivas extremas, tornava-se mais difícil distinguir a coerência argumentativa do mero apelo emocional.

Importa ainda salientar diferenças relevantes dentro do grupo. Os alunos cujas posições políticas eram mais influenciadas pela possível pertença ou frequência de atos e/ou instituições religiosas evidenciaram menor consistência na construção do pensamento crítico, denotando dificuldades em mobilizar referências históricas para fundamentar os seus argumentos. Em contrapartida, os alunos defensores de ideias mais progressistas revelaram maior capacidade de sustentar os seus posicionamentos com base em eventos e conceitos históricos pertinentemente invocados. Esta constatação reforça a necessidade de aplicar estratégias diversificadas no âmbito da sala de aula de História, que ajudem todos os alunos a adquirir ferramentas sólidas de análise e interpretação crítica do que conhecem, do que pensam conhecer e do que conhecerão.

O desenvolvimento do pensamento crítico enfrentou, contudo, desafios significativos ao longo do estágio, algo sobre o qual a bibliografia também previne. Ainda que esta situação não se tenha verificado com regularidade na nossa PES, certo é que devemos ter em atenção que um desses "riscos é […] a possibilidade de resvalar para um pensamento relativista que acabe por levar à conclusão de que todas as perspetivas são igualmente válidas, independentemente da base factual e da solidez dos argumentos que sustentam" (Piedade, 2021, p. 176). Ora, consideramos que em

amostras com características semelhantes às da que aqui apresentamos tal relativismo compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo dos discentes, como quase que acaba por tornar desnecessário fundamentar opiniões. Procuramos precaver esta possibilidade quando aplicamos quatro intervenções pedagógicas que foram além do simples exercício da dúvida, promovendo, assim, uma análise crítica e fundamentada em evidências históricas.

Outra conclusão importante do nosso estudo é que o desenvolvimento do pensamento crítico se revelou um processo gradual e sujeito a avanços e recuos e à necessidade constante de ajustes e adaptações, o que constituiu um dos maiores desafios do caminho que escolhemos. Ora, essa evolução não decorreu apenas das intervenções em si, mas também da prática pedagógica e do acompanhamento contínuo do professor estagiário (inclusive, em regências não destinadas a fazer levantamento de dados). Os alunos beneficiaram de instruções claras, da explicitação de objetivos e de um planeamento cuidado – que, certamente, foi sendo aprimorado ao longo do ano letivo –, mas continuaram a enfrentar dificuldades resultantes de lacunas acumuladas de anos anteriores: nível muito frágil de cultura geral, ausência de bases históricas elementares e uma forte dependência de práticas escolares centradas na memorização. Estes fatores condicionaram a autonomia, tanto no trabalho em sala de aula como em casa, e limitaram o alcance dos resultados, na nossa perspetiva.

O balanço global aponta para um sucesso relativo, mas significativo: parte dos alunos demonstrou capacidade para levantar questões desafiadoras, sustentar opiniões de forma fundamentada e adotar uma postura crítica perante diferentes fenómenos históricos. Tal sucesso parcial confirma que o pensamento crítico não surge espontaneamente, mas que se constrói paulatinamente com prática, acompanhamento e perseverança.

O relatório evidenciou que a educação para a cidadania tende a permanecer ancorada em abordagens limitadas, focadas sobretudo no voto, traduzindo-se numa "cidadania em suspenso" (Piedade, 2021, pp. 31-32). Procurando que os alunos se tornem intervenientes de primeiro plano, promovendo "uma educação politicamente informada […], que valorize a dimensão prática – prática, essa, protagonizada pelos

próprios jovens […] e que deixe em aberto a possibilidade de um modelo de cidadão informado das expectativas do que é ser bom cidadão, mas que se sente livre para desenvolver e viver a sua própria cidadania" (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 27), realçamos a urgência de práticas pedagógicas mais ativas, que possibilitem a vivência da democracia em múltiplas dimensões.

Entre as recomendações para práticas futuras destaca-se a identificação prévia dos temas sociopolíticos com maior interesse para os alunos, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes. Paralelamente, é crucial garantir que as *Aprendizagens Essenciais* sejam mobilizadas de forma crítica, evitando exercícios superficiais ou desvinculados do contexto histórico. A experiência da democracia e da cidadania ativa deve iniciar-se desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo aos alunos desenvolver competências cívicas de forma gradual e sólida.

Este relatório permitiu concluir que o ensino de História – quando articulado com práticas pedagógicas reflexivas, diversificadas e participativas –, revela um potencial transformador, permitindo que os alunos se tornem cidadãos conscientes de si próprios, dos outros e do lugar que ocupam no Mundo, compreendendo a relevância do passado na construção do presente e do futuro. Destarte, propomos que não apenas professores e alunos, mas também toda a comunidade contribua para esta construção conjunta de uma democracia inclusiva, participativa e alicerçada em cidadãos críticos, interventivos e comprometidos com a comunidade.

Em síntese, acreditamos que, apesar dos diversos obstáculos que possamos encontrar no terreno, "as escolas continuam a ser instituições que apresentam características que as tornam espaços fulcrais na difícil tarefa de estimular mais jovens a pensar criticamente" (Piedade, 2021, p. 34). Esta investigação procurou contribuir, de uma forma ainda mais tangível, para o desafio de educar para o pensamento crítico, refletindo a sua importância em idades particularmente desafiantes, como as dos participantes da nossa amostra.

Convictos de que cabe aos professores de História mobilizar estratégias pedagógicas diversificadas e criativas nos diversos temas curriculares, capazes de despertarem nos alunos o gosto e a urgência de pensar criticamente, permitindo-lhes

experienciar projetos de cidadania ativa e compreender os valores inalienáveis das democracias, encerramos este relatório com uma nota de otimismo e esperança quanto ao papel, influência e contributo da educação, no geral, e do ensino de História, em especial. Conjuntamente, estes devem constituir-se como espaços privilegiados e possibilitadores do combate ao conformismo e à letargia de diversos tipos, respondendo antes com conhecimento, reflexão e consciência crítica sobre o ontem, o hoje e o amanhã. Reafirmamos, assim, que o ensino de História não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve assumir-se como momento de emancipação e cidadania ativa, onde se aprende a pensar e a questionar em prol do bem comum.

Documentação escolar e normativa

Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Secundário (2018). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario.

Aprendizagens Essenciais de História A – 11.º Ano (2018). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario.

Aprendizagens Essenciais de História A – 12.º Ano (2018). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario.

Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia – 12.º Ano (2018). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario.

Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras (2018). *Conselho da Europa*. https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania.

Manifesto de Defesa da Educação Histórica, Cívica e Patrimonial de Qualidade: 15 princípios para o reconhecimento do contributo específico da História para o desenvolvimento dos jovens (2013). *European Association of History Educators*. https://euroclio.eu/manifesto/.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2019/2020 a 2021/2022 (2019). *Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora*. https://www.portal.agrupamento-sra-hora.net/documentos-orientadores.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, 2023-2027 (2023). *Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora*. https://www.portal.agrupamento-sra-hora.net/documentos-orientadores.

Legislação

Constituição da República Portuguesa, 1976. *Diário da República*, I Série, n.º 86. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775.

Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 198. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, I Série-A, n.º 15. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República*, I Série, n.º 23. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/18-2011-280496.

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. *Diário da República*, I Série, n.º 70. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/50-2011-276832.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, I Série, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República*, II Série, n.º 90. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, II Série, n.º 143. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, I Série, n.º 237. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975.

Referências bibliográficas

Alves, A. F. M. (2017). *A Aplicação da Discussão nas Aulas de História* [Relatório de Estágio]. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. https://hdl.handle.net/10316/85508.

Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30. https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229.

Azevedo, C. N. & Menezes, I. (2008). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities of participation. *Journal of Social Sciences Education*, 9(1), 131-148. https://doi.org/10.4119/jsse-435.

Batista, I. M. (2023). *A Cidadania através da História* [Relatório de Estágio]. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. https://hdl.handle.net/10216/155534.

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3.

Bloch, M. (1987). Introdução à História. Publicações Europa-América.

Boas, A. C. M. V. (2022). *Educar para a Cidadania, a Evidência da História. O contributo da História na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento* [Relatório de Estágio]. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. https://hdl.handle.net/10216/141726.

Campos, B. P. (1992). *A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa*: formação pessoal e social (pp. 13-34). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://hdl.handle.net/10216/95223.

Dias, T. S. & Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268. https://hdl.handle.net/10216/94120.

Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x.

Loff, M. (2022). Escola, democracia, cidadania, Europa: uma reflexão em tempos de crise. Em I. Menezes, C. Malafaia & P. D. Ferreira (orgs.), *Reinventar a cidadania europeia dos jovens: as escolas como espaços de educação política* (pp. 81-100). Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/145793.

Matias, J. P. O. (2023). O ensino de História e a educação para a Cidadania: a escola como um espaço de debate [Relatório de Estágio]. Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/111638.

Martins, M. M. (2010). *Cidadania e participação política: temas e perspetivas de análise*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Martins, M. P. (2020). *Motivar para questionar. A História como disciplina estimuladora do pensamento crítico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. http://hdl.handle.net/10362/111911.

Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Associação dos Professores de História.

McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155.

Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. Em *Atas do 3.º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Escola Superior de Educação de Lisboa. https://hdl.handle.net/10216/98766.

Menezes, I. & Ferreira, P. D. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/84682.

Menezes, I. & Ferreira, P. D. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147. https://hdl.handle.net/10216/85337.

Nunes, J. P. A. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História. *Revista Portuguesa de História*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,

Instituto de História Económica e Social. https://ap1.sib.uc.pt/handle/10316.2/28250.

Nunes, J. P. A. & Soares, A. L. R. (2019). Historiografia, ensino da História e "questões fraturantes": uma perspetiva de didática da História. Em A. R. Luís, A. Nunes, C. Mello, J. Carecho & A. I. Ribeiro (coords.), *A formação inicial de professores nas humanidades: reflexões didáticas* (pp. 89-114). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1701-5_4.

Nunes, J. P. A. (2022). O ensino da História e a formação para uma cidadania democrática: uma abordagem historiográfica e de didática da História numa época de crise. *Estudos do Século XX*, 22, 177-194. https://hdl.handle.net/10316/111810.

Piedade, F. (2021). *Contributos da escola para uma cidadania europeia crítica* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. https://hdl.handle.net/10216/136386.

Ribeiro, A. B. & Menezes, I. (2013). Participação cívica e política dos jovens europeus. Alienação ou tempos de mudança? Em *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias: Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 68-73). Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126581.

Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. https://hdl.handle.net/10216/78011.

Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 51(221), 822-849. https://hdl.handle.net/10216/108220.

Rosas, F. (2023). *Ensaios de Abril*. Tinta-da-China.

Rosas, M. A. M.; Couto, C. P. do; Costa, A. & Santos, A. C. (2021). *Entre Tempos – História A – 11.º Ano* [Manual Escolar]. Porto Editora.

Rosas, M. A. M.; Couto, C. P. do; Costa, A. & Santos, A. C. (2022). *Entre Tempos – História A – 12.º Ano* [Manual Escolar]. Porto Editora.

Santos, M. (2023). *Pensamento crítico e ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/16877.

Anexos

Anexo 1 | Conjunto documental intitulado "O Estado-providência" (Rosas, Couto, Costa & Santos, 2022), utilizado na ficha de trabalho *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais* (12.º Z)

A "Os cinco gigantes"

Neste momento, em que a guerra está a destruir todo o tipo de pontos de referência, é a altura de usarmos a experiência adquirida de forma inovadora. [...]

A organização da Segurança Social deve ser vista como constituindo apenas uma parte de uma política mais abrangente de progresso social. Plenamente desenvolvida, a Segurança Social dará a segurança de um rendimento. É um ataque contra a Carência. Mas a Carência é apenas um dos cinco gigantes que se perfilam no caminho da reconstrução [após a guerra] e, de certo modo, é o mais fácil de derrubar. Os outros são a Doença, a Ignorância, a Miséria e a Ociosidade. [...]

A Segurança Social deve ser organizada através da cooperação entre o Estado e o indivíduo. Ao Estado compete proporcionar segurança através dos serviços e prestações sociais. Mas, ao garantir segurança, o Estado não deve abafar o espírito de iniciativa e o sentido das responsabilidades; ao estabelecer uma ajuda mínima à escala nacional, deve encorajar o indivíduo a procurar obter mais do que esse mínimo para si e para a sua família.

William Beveridge, *Relatório sobre as garantias sociais e serviços afins*, 1942



O Relatório Beveridge dinamita "os cinco gigantes". *Cartoon* de Leslie Illingworth para o *Daily Mail*, 1943. À direita, o primeiro-ministro Winston Churchill, líder do Partido Conservador, volta as costas ao plano, que veio a ser maioritariamente executado pelo Partilho Trabalhista.

ETHA12-P2 © Porto Editora

B A implementação do Estado-providência no Reino Unido



Campanha do Partido Trabalhista (*Labour*) para as eleições de 1950. Na parede, cartazes alusivos à proteção ao trabalho, à família e ao Serviço Nacional de Saúde.

Seguindo os ideais sociais-democratas, o Governo do Partido Trabalhista, eleito em 1945, levou a cabo um extenso conjunto de reformas. Não só procedeu à nacionalização dos setores base da economia, como estruturou o Estado-providência, criando pensões de reforma, subsídios de desemprego, apoios à família e um Serviço Nacional de Saúde, gratuito e acessível a todos os cidadãos. As reformas sociais não suscitaram grande oposição no Parlamento, já que se generalizara a ideia de que, depois de ganhar a guerra, haveria que "ganhar a paz", criando uma sociedade mais justa, que evitasse o regresso à miséria do tempo da Grande Depressão.

O seu novo Serviço Nacional de Saúde começa a 5 de julho. O que é? Como pode aceder?

Dar-lhe-á acesso a todos os cuidados médicos, dentários e de enfermagem. Todos – ricos ou pobres, homens, mulheres ou crianças o podem utilizar, no todo ou em parte. Não implica custos, a não ser para alguns itens especiais. Não precisa de estar inscrito num seguro. Mas não é "caridade". Todos o pagam, sobretudo como contribuintes fiscais, e ele aliviará as suas preocupações financeiras em tempo de doença.

Escolha já o seu médico

Você e cada um dos membros da família têm direito a todo o aconselhamento e tratamento por um médico de família. [...] As suas relações com o médico permanecerão tal como até agora: pessoais e confidenciais. [...] A diferença é que o médico será pago pelo Governo, a partir dos fundos criados para o efeito. [...]

Uma grávida poderá beneficiar dos serviços de um obstetra [...] e de uma parteira, bem como de cuidados gerais antes e depois de dar à luz. [...]

Terá também direito a todas as formas de tratamento em hospitais gerais ou especializados [...].

O seu médico passar-lhe-á as receitas dos medicamentos de que necessitar. Poderá adquiri-los de graça em qualquer farmácia que tenha aderido ao SNS. [...]

Texto de um panfleto publicado pelo Governo britânico, em fevereiro de 1948

C A Segurança Social em França, cinquenta anos depois

O decreto que instituiu a Segurança Social em França foi assinado em 4 de outubro de 1945. Cinquenta anos depois, o presidente francês lembra a data com um discurso.

Quinze séculos de História deram à França uma tradição de solidariedade [...]. Essa tradição exprime-se também nas instituições. Penso na escola. Penso na função pública. Penso na Segurança Social.

"A Segurança Social é a garantia, dada a cada um, de que disporá, em todas as circunstâncias, dos meios necessários para assegurar a sua própria existência e a da sua família em condições dignas". Faz cinquenta anos que assim foi definida a Segurança Social. [...]

Nunca, na nossa História, as condições sanitárias em França melhoraram tanto como nos últimos cinquenta anos. E é à Segurança Social que o devemos. [...] Cada ano, ganhamos um trimestre de esperança de vida. Graças aos progressos da Medicina, dir-me-ão. É verdade, graças aos progressos da Medicina. Mas de que valeriam os progressos da Medicina se a população, no seu conjunto, não lhes tivesse acesso? É isso a Segurança Social.

A família e a saúde estiveram no cerne das reformas de 1945. Também aí temos um bom balanço! As prestações souberam adaptar-se à evolução das expectativas das famílias. São hoje vitais para milhões de lares.

Sucesso também nas reformas. Em 1962, a Comissão de Estudo dos problemas do envelhecimento lançou um grito de alarme: as reformas eram as esquecidas do progresso social. Trinta anos mais tarde, todos os dados o mostram, a situação inverteu-se.

A saúde, a família, as reformas: eis conquistas sem precedentes na nossa História. [...]

Mas o nosso sistema de proteção social está hoje em crise. Uma crise que reflete as contradições profundas da nossa sociedade. Contradição ligada à crise económica e à subida do desemprego, que fez diminuir as receitas assentes no trabalho. Contradição ligada ao aumento da esperança de vida, aos progressos médicos [...] com todas as despesas que acarretam. Contradição ligada à demografia, com reformados cada vez mais numerosos e cada vez menos contribuintes no ativo. Essas contradições têm um preço: um défice pesado, muito pesado [...] que a prazo ameaça fazer ruir toda a nossa proteção.

Discurso pronunciado pelo presidente Jacques Chirac na Sorbonne, 4 de outubro de 1995

Apêndices

Apêndice 1 | Ficha de trabalho *A instauração do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita* (11.º X)

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora
História A | 11.º Ano

Nome: _____ | Turma: ____ | Data: 29/02/2024

FICHA DE TRABALHO

A instauração do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita?

1. **Constrói, em grupo, um "Partido Político" que procure aplicar os princípios defendidos por uma das principais fações que se contrapuseram ao longo da segunda fase de instauração do Liberalismo em Portugal (1834-1851).**

Ao longo do século XIX, Portugal assistiu a um processo gradual de instauração do Liberalismo. A revolução portuense de 1820 abriu caminho para a criação de duas grandes correntes ideológicas liberais – o vintismo e o cartismo –, que, alinhando-se ora por ideais mais democráticos e progressistas para o seu tempo (Esquerda), ora por transformações mais equilibradas e conciliadoras dos diversos poderes políticos, nomeadamente o poder do/da rei/rainha (Direita), marcaram profundamente o período após a Guerra Civil de 1832-1834. Fruto destas dissonâncias, não tardou ao surgimento dos primeiros Partidos Políticos, tendência que se acentuará verdadeiramente na segunda metade de Oitocentos e que perdura até à atualidade.

E se tivesses oportunidade de regressar ao século XIX e organizar um "Partido Político"? O que defenderias?

Nome do partido: _____ | Sigla: _____

Membros:
_____ | _____
_____ | _____

Documento constitucional defendido: _____

Base de apoio social: _____

Breve caracterização ideológica:
_____
_____

Propostas:
- _____
- _____
- _____
- _____

2. Desenvolve, individualmente, um breve <u>texto de opinião</u> relativamente ao tema: *A instauração definitiva do Liberalismo em Portugal de 1834 a 1851 – uma luta entre Esquerda e Direita?*

No texto, deves contemplar um comentário que demonstre o teu pensamento crítico quanto…

a) à implementação do Liberalismo, político e económico, após a Guerra Civil;
b) à *Constituição de 1822*, ao vintismo e ao projeto setembrista;
c) à *Carta Constitucional de 1826*, ao cartismo e ao projeto cabralista;
d) à Revolta "Maria da Fonte";
e) à frase "Todo o cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja a dos seus talentos e virtudes" (*Carta Constitucional de 1826*).

Observações:

- Escreve privilegiando o teu sentido e juízo críticos. O objetivo desta tarefa passa por perceber de que forma organizas o teu pensamento e, principalmente, como te posicionas face a acontecimentos históricos, independentemente de estes terem, ou não, influência direta sobre a atualidade.
- Mobiliza o conhecimento que adquiriste ao longo das últimas aulas para corroborar a tua opinião ou refutar opiniões contrárias, sempre que for oportuno.
- Estabelece relações de semelhança ou de dissonância com outros assuntos da disciplina de História A e/ou outros conhecimentos que consideres relevantes sobre o tema.
- Recorre a exemplos, históricos e/ou atuais, com o fim de atestar a tua reflexão crítica.
- Não deves elaborar uma síntese ou resumo teórico da matéria que foi lecionada.

Bom trabalho!

Apêndice 2 | Ficha de trabalho *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais* (12.º Z)

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora
História A | 12.º ano | Turma C

Nome: _____ | Data: ____/02/2024

FICHA DE TRABALHO

A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais

1. **Partindo da leitura e análise do documento 28 A, B e C (páginas 48 e 49 do manual), constrói, em grupo, um "programa político" que procure aplicar os princípios do Estado-providência, adotado nas democracias ocidentais no segundo pós-guerra, em quatro setores da vida quotidiana: Saúde, Família, Educação e Trabalho.**

Nome do partido: _____ | Sigla: _____

Membros:
_____ | _____
_____ | _____
_____ | _____

Breve caracterização ideológica:
_____
_____
_____

Medidas:

Saúde	• •
Família	• •
Educação	• •
Trabalho	• •

2. Desenvolve, individualmente, um breve texto de opinião relativamente ao tema: *A política económica e social e a afirmação do Estado-providência nas democracias ocidentais, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)*.

No teu texto, deves contemplar um comentário relativo ao teu posicionamento quanto…

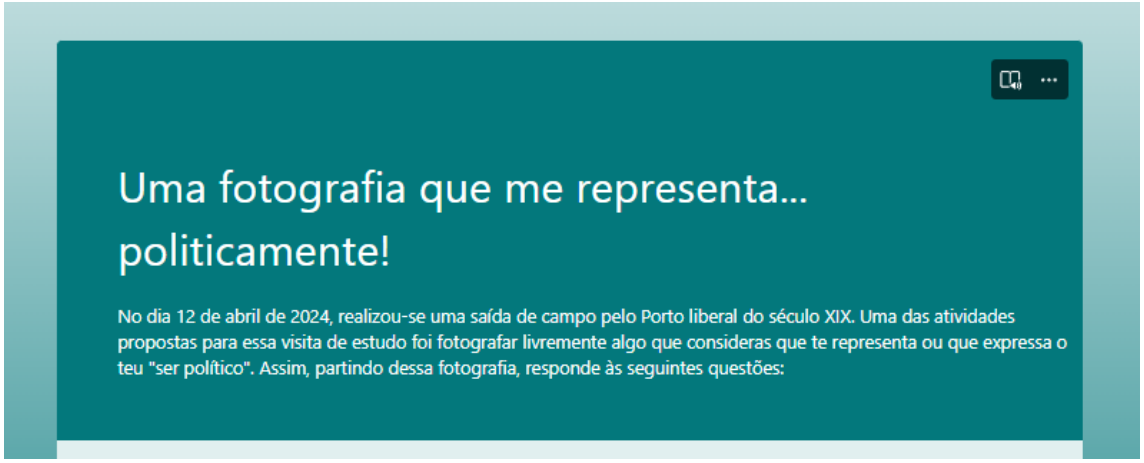
a) ao modelo de democracia liberal enveredado pelos Estados da Europa Ocidental alinhados com os Estados Unidos da América, no âmbito da Guerra Fria;
b) à social-democracia;
c) à democracia cristã;
d) ao Estado-providência (*Welfare State*);
e) à afirmação: "ao Estado compete proporcionar segurança através dos serviços e prestações sociais" (W. Beveridge, *Relatório sobre as garantias sociais e serviços afins*, 1942).

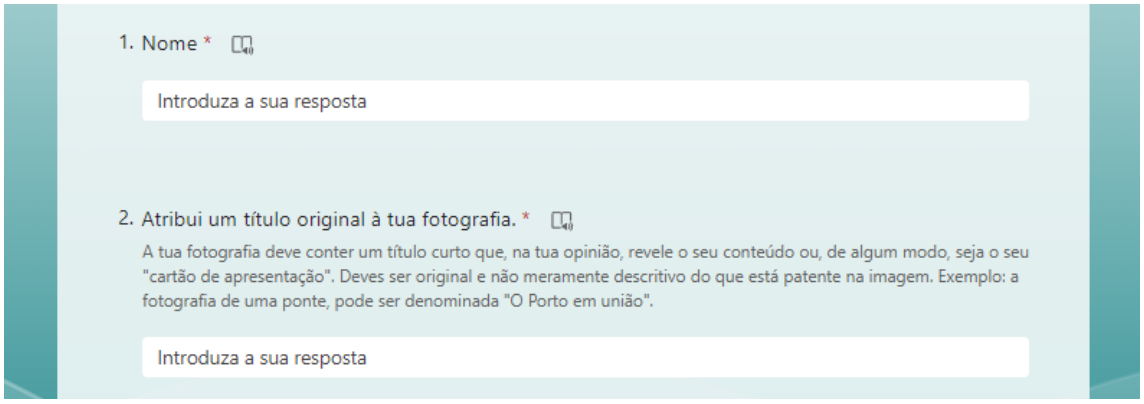
Observações:

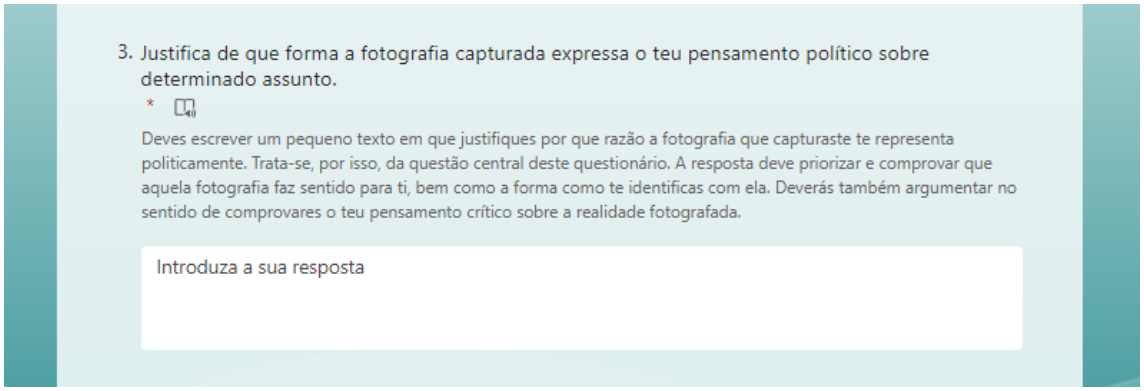
- Escreve com grande sentido e juízo críticos. Um dos objetivos desta tarefa é perceber de que forma organizas o teu pensamento e, principalmente, como te posicionas face a acontecimentos históricos cujas consequências se estendem até à atualidade.
- Mobiliza o conhecimento que adquiriste ao longo da aula para corroborar a tua opinião ou refutar opiniões contrárias, sempre que for oportuno.
- Estabelece relações de semelhança ou de dissonância com outros assuntos da disciplina de História A e/ou outros conhecimentos que consideres relevantes sobre o tema.
- Recorre a exemplos, históricos ou atuais, com o fim de atestar a tua reflexão crítica.

Bom trabalho!

Apêndice 3 | Formulário da intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente!* (11.º X)







4. Seleciona o assunto que está subjacente e/ou subentendido na tua fotografia. *

Ainda que o objetivo desta fotografia seja representar-te politicamente, deves selecionar o assunto que esta retrata, do ponto de vista subjetivo. Exemplo: uma fotografia de um estabelecimento comercial, pode ser relacionada com um assunto de foro económico ou social; enquanto uma fotografia de uma igreja, como um assunto religioso ou cultural; etc.

- ◯ Político
- ◯ Económico
- ◯ Social
- ◯ Cultural
- ◯ Religioso
- ◯ Ambiental
- ◯ Outro

5. Relaciona a fotografia com um (ou mais) conteúdo(s) presente(s) nas "Aprendizagens Essenciais" de História A do Ensino Secundário, tendo em conta os diversos campos de análise históricos (político, económico, social, cultural, etc.). *

Deves estabelecer uma "ponte" entre a fotografia que capturaste e um determinado assunto que foi abordado este ano (11.º ano) nas aulas de História A. Posteriormente, deves justificar a razão que te levou a selecionar esse conteúdo, em detrimentos de outros. Para facilitar a tua tarefa, podes consultar o índice do manual ou os títulos de cada unidade e/ou subunidade.

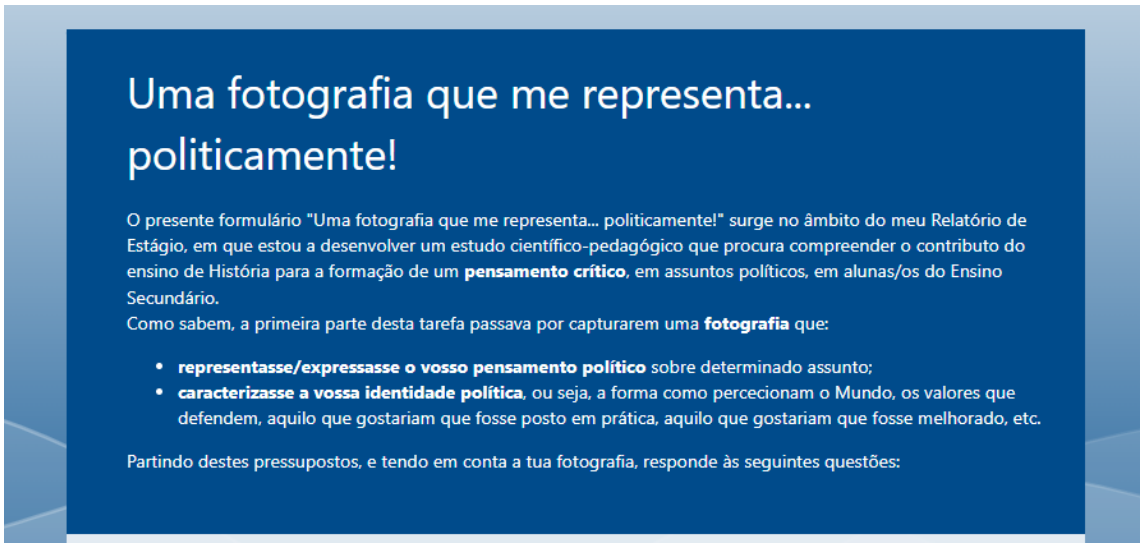
Introduza a sua resposta

6. Comentários

Introduza a sua resposta

Submeter

Apêndice 4 | Formulário da intervenção *Uma fotografia que me representa… politicamente!* (12.º Z)

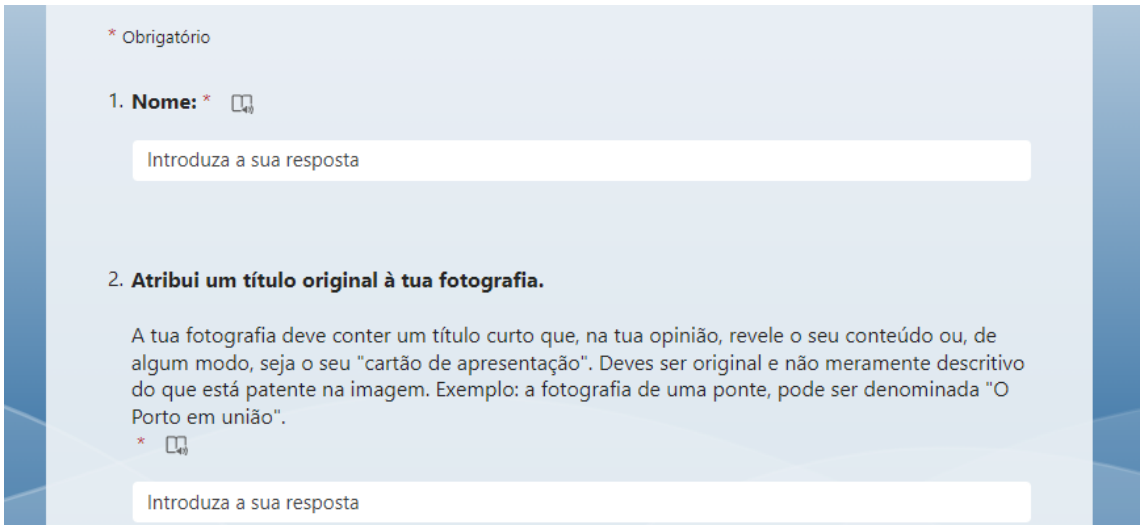


Uma fotografia que me representa... politicamente!

O presente formulário "Uma fotografia que me representa... politicamente!" surge no âmbito do meu Relatório de Estágio, em que estou a desenvolver um estudo científico-pedagógico que procura compreender o contributo do ensino de História para a formação de um **pensamento crítico**, em assuntos políticos, em alunas/os do Ensino Secundário.
Como sabem, a primeira parte desta tarefa passava por capturarem uma **fotografia** que:

- **representasse/expressasse o vosso pensamento político** sobre determinado assunto;
- **caracterizasse a vossa identidade política**, ou seja, a forma como percecionam o Mundo, os valores que defendem, aquilo que gostariam que fosse posto em prática, aquilo que gostariam que fosse melhorado, etc.

Partindo destes pressupostos, e tendo em conta a tua fotografia, responde às seguintes questões:



* Obrigatório

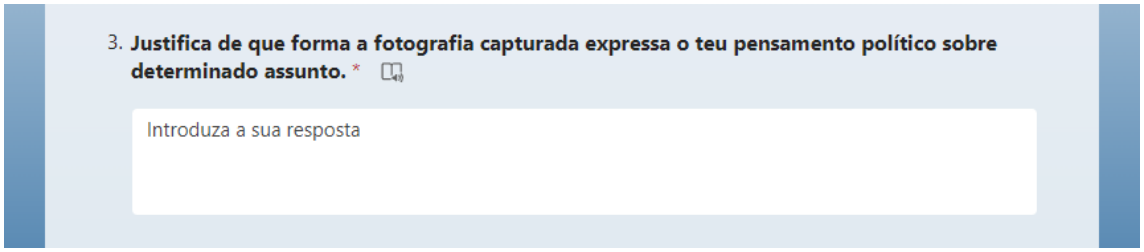
1. **Nome:** *

Introduza a sua resposta

2. **Atribui um título original à tua fotografia.**

A tua fotografia deve conter um título curto que, na tua opinião, revele o seu conteúdo ou, de algum modo, seja o seu "cartão de apresentação". Deves ser original e não meramente descritivo do que está patente na imagem. Exemplo: a fotografia de uma ponte, pode ser denominada "O Porto em união".
*

Introduza a sua resposta



3. **Justifica de que forma a fotografia capturada expressa o teu pensamento político sobre determinado assunto.** *

Introduza a sua resposta

4. **Seleciona o assunto que está subjacente e/ou subentendido na tua fotografia.**

Ainda que o objetivo desta fotografia seja representar-te politicamente, deves selecionar o assunto que esta retrata, do ponto de vista subjetivo. Exemplo: uma fotografia de um estabelecimento comercial, pode ser relacionada com um assunto de foro económico ou social; enquanto uma fotografia de uma igreja, como um assunto religioso ou cultural; etc.

*

- ○ Político
- ○ Económico
- ○ Social
- ○ Cultural
- ○ Religioso
- ○ Ambiental
- ○ Outro

5. **Relaciona a fotografia com um (ou mais) conteúdo(s) presente(s) nas "Aprendizagens Essenciais" de História A do Ensino Secundário, tendo em conta os diversos campos de análise históricos (político, económico, social, cultural, etc.).** *

Introduza a sua resposta

6. **Faz upload da tua fotografia.** (Pergunta não-anónima) *

Carregar ficheiro

Número limite de ficheiros: 2 Limite de tamanho individual para ficheiros: 1GB
Tipos de ficheiro permitidos: Word, Excel, PPT, PDF, Imagem, Vídeo, Áudio

Submeter

Apêndice 5 | "O Porto sob rodas" (Figura 11), fotografia capturada pelo aluno K (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



Apêndice 6 | "O progresso do país" (Figura 12), fotografia capturada pelo aluno L (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



Apêndice 7 | "Escritor e Liberdade" (Figura 13), fotografia capturada pelo aluno M (11.º X), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



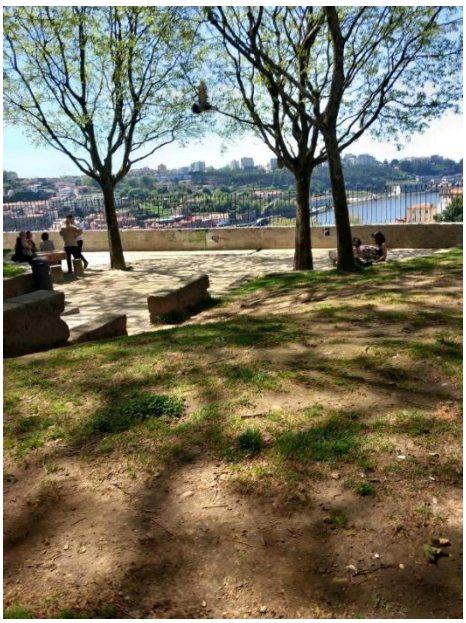
Apêndice 8 | "Café e trabalhadores" (Figura 14), fotografia capturada pelo aluno N (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



Apêndice 9 | "O livre mercado" (Figura 15), fotografia capturada pelo aluno O (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



Apêndice 10 | "Um refúgio natural onde a paz floresce" (Figura 16), fotografia capturada pelo aluno P (12.º Z), no âmbito de *Uma fotografia que me representa… politicamente!*



Apêndice 11 | Guião de orientação para o debate *Capital Burguês e Trabalho Operáro – uma sociedade de contrastes?* (11.º X)

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

HISTÓRIA A | 11.º ANO

Nome: _____ | Turma: ____ | Data: 03-04/06/2024

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO PARA O DEBATE

Capital Burguês e Trabalho Operário – uma sociedade de contrastes?

O presente **debate** procura compreender de que forma o **ensino de História** contribui para o desenvolvimento do **pensamento crítico em assuntos políticos** em alunas/os do Ensino Secundário (11.º ano, neste caso). Neste sentido, procura-se que as/os participantes debatam sobre a s**ociedade de classes oitocentista**, pondo em oposição dois desses grupos sociais: por um lado, a **burguesia** (nomeadamente a alta burguesia empresarial e industrial); e, por outro, o **operariado** (nomeadamente o proletariado urbano e rural).

PARTE A. PREPARAÇÃO/ANTES DO DEBATE

O que é um debate? O debate é uma forma de **discussão oral, formal e devidamente organizada** que consiste na confrontação de um ou mais temas por pessoas que têm **perspetivas diferentes** sobre os mesmos. O objetivo central de um debate é explorar diferentes ideias, com o fim de se alcançar uma **compreensão mais profunda sobre determinado assunto**. Desta forma, confrontam-se vários pontos de vista, sustentados por **argumentos** (teóricos) e também por **exemplos e/ou provas** (práticas).

Como se organizam os participantes? A realização de um debate implica a presença de participantes que se apresentam com papéis previamente definidos. O **moderador** (professor) tem como função abrir e fechar o debate, devendo dar a palavra a cada um dos intervenientes. Já os **intervenientes** (alunas/os) têm como função apresentar os seus pontos de vista, sustentados em argumentos e também em exemplos e/ou provas.

Quais são as principais regras de um debate? O debate pressupõe o cumprimento de regras básicas como o **respeito** pelos princípios de cortesia e cooperação; o **carácter persuasivo** (o ato de influenciar alguém e a sua opinião); a **capacidade de argumentar e de contra-argumentar**; a apresentação de **exemplos e/ou provas e citações** que contribuam para sustentar a ideia defendida; a **precisão e clareza das intervenções**; e a utilização de diversas **figuras de estilo** que sirvam para enfatizar a eficácia do discurso (comparações, enumerações, hipérboles, interrogações retóricas, metáforas, etc.).

Como devo preparar a minha prestação? Cada aluna/o deve **reunir um conjunto de argumentos** para que possa estar preparada/o para o debate. Neste sentido, partindo do tema do debate e também das **questões-orientadoras** (consultar em baixo), cada participante deve juntar conhecimentos que permitam sustentar a sua argumentação. Por outro lado, é também importante conseguir prevenir a

contra-argumentação do grupo contrário. Assim sendo, a utilização de exemplos e/ou provas para sustentar determinada tese adquire um papel fundamental. Partindo destes pressupostos, pretende-se, ainda, que as/os participantes mobilizem os conhecimentos adquiridos na disciplina de História A do 11.º Ano, alicerçados nas aprendizagens do Módulo 6 – ***A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e imperialismos***, nomeadamente:

- Unidade 1 | **AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS NA EUROPA E NO MUNDO**
  - 1.3. | **A agudização das diferenças** (pp. 36-45)
- Unidade 2 | **A SOCIEDADE INDUSTRIAL E URBANA**
  - 2.2. | **Unidade e diversidade na sociedade oitocentista** (pp. 54-71)
  - 2.3. | **O movimento operário** (pp. 72-79)

PARTE B. DURANTE O DEBATE

Duração do debate: 60 minutos.

Organização dos grupos: a turma será dividida em **dois grupos**. Os grupos serão gerados aleatoriamente, através da plataforma Microsoft Teams, pelo que as/os participantes devem consultar os respetivos grupos e fazer a sua preparação de acordo com a posição que lhes foi atribuída.

Grupo A	Grupo B
Defensores do liberalismo económico, alicerçados na classe da alta burguesia e na defesa dos valores do patronato.	Defensores da ideologia socialista, alicerçados na classe operária e no proletariado rural e urbano.

Ordem do debate:

1. **Início**: o moderador dá início ao debate, fazendo uma breve contextualização do assunto em discussão e explicando as suas regras.
2. **Primeira intervenção de cada grupo**: um/a aluno/a de cada um dos grupos em debate deve começar com uma primeira intervenção (4 minutos, no máximo). Depois, passar-se-á a palavra a um membro do grupo oponente.
3. **Respostas à primeira intervenção**: após esta exposição inicial de cada grupo, haverá um momento específico para responder (contra-argumentar) aos argumentos apresentados pelo grupo oposto.
4. **Perguntas e respostas**: de seguida, o debate prossegue com base nas **questões-orientadoras** predefinidas (consultar em baixo), em que cada grupo deverá apresentar os seus argumentos face à questão efetuada pelo moderador.
5. **Conclusão**: cada grupo terá um tempo final para fazer a última intervenção, apresentando um resumo dos seus principais argumentos, firmando a sua posição e respondendo a críticas que possam ter ficado pendentes (6 minutos, no máximo).
6. **Encerramento**: o moderador dá por encerrado o debate, fazendo uma breve síntese dos assuntos mencionados e das principais conclusões.

Questões-orientadoras do debate:

1. O que está na origem da desigualdade social?
2. Qual é a importância do Estado e da propriedade privada quanto à distribuição da riqueza?
3. Quais são as reformas que apresentam e que destacam como sendo as mais importantes?
4. De que forma se concilia o crescimento económico e a proteção dos direitos dos trabalhadores?
5. Quais são os impactos, a longo prazo, das políticas que propõem?

Notas:

- Cada aluno deve intervir, pelo menos, uma vez.
- As intervenções devem ser claras, objetivas e devidamente fundamentadas.

PARTE C. TEXOS DE APOIO

Neste anexo, encontras dois **textos de apoio** que podes utilizar quer na preparação do debate, quer durante o debate. Contudo, os documentos não substituem uma preparação prévia baseada no manual escolar, nas aulas lecionadas sobre a matéria e em outras fontes que consideres pertinentes.

Grupo A | O liberalismo económico

No meio de todas as exigências do governo [de Inglaterra], o capital foi silenciosa e gradualmente acumulado pela poupança e pelo bom emprego dos capitais por parte dos particulares, pelo seu universal, contínuo e ininterrupto esforço para melhorar a situação de cada um. Foi este esforço, protegido pela lei e acompanhado da liberdade de exercer-se da forma mais proveitosa, que manteve a Inglaterra no caminho da riqueza e do progresso […]. Estando assim afastados todos os sistemas, tanto de incentivos como de restrições, o óbvio e simples sistema da liberdade natural estabelece-se por si próprio. Todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, tem direito a lutar pelos seus interesses como melhor entender e a entrar em concorrência, com a sua indústria e capital, com os de qualquer outro homem.

Adam Smith (1723-1790), *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nação* (1776).

Grupo B | O socialismo marxista

A História de toda a sociedade até aos nossos dias não é mais do que a História da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta. […] A sociedade burguesa moderna divide-se em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado […].

À medida que a burguesia, isto é, o capital, cresce, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos […]. Estes operários são obrigados a venderem-se em cada dia que passa, tal como uma mercadoria, e, como qualquer outro artigo de comércio, estão, consequentemente, expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. […] Os proletários nada têm de próprio, nada têm a perder, e a sua missão é a de destruir todas as anteriores garantias da propriedade privada […]. O proletariado servir-se-á da supremacia política para retirar a pouco e pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, quer dizer, no proletariado organizado em classe dominante […].

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), *Manifesto do Partido Comunista* (1848).

Apêndice 12 | Guião de orientação para o debate *Intermulticulturalide entre o Passado, o Presente e o Futuro: tempo(s) de desafios e oportunidades?* (12.º Z)

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora
HISTÓRIA A | 12.º ANO

Nome: _____ | Turma: ____ | Data: 04/06/2024

GUIÃO DE ORIENTAÇÃO PARA O DEBATE
Intermulticulturalidade entre o Passado, o Presente e o Futuro: tempo(s) de desafios e oportunidades?

O presente debate procura compreender de que forma o **ensino de História** contribui para o desenvolvimento do **pensamento crítico em assuntos políticos** em alunas/os do Ensino Secundário (12.º ano, neste caso). Neste sentido, procura-se que as/os participantes debatam em torno de dois conceitos essenciais: ***multiculturalidade*** – coexistência de várias culturas (étnicas, religiosas, etc.) na mesma sociedade e no mesmo país, destacando a diversidade cultural como fonte de enriquecimento para a sociedade – e ***interculturalidade*** – processo de relações recíprocas que se estabelecem entre duas culturas distintas, que procuram conhecer-se, compreender-se e partilhar pontos de vista e experiências.

PARTE A. PREPARAÇÃO/ANTES DO DEBATE

O que é um debate? O debate é uma forma de **discussão oral, formal e devidamente organizada** que consiste na confrontação de um ou mais temas por pessoas que têm **perspetivas diferentes** sobre os mesmos. O objetivo central de um debate é explorar diferentes ideias, com o fim de se alcançar uma **compreensão mais profunda sobre determinado assunto**. Desta forma, confrontam-se vários pontos de vista, sustentados por **argumentos** (teóricos) e também por **exemplos e/ou provas** (práticas).

Como se organizam os participantes? A realização de um debate implica a presença de participantes que se apresentam com papéis previamente definidos. O **moderador** (professor) tem como função abrir e fechar o debate, devendo dar a palavra a cada um dos intervenientes. Já os **intervenientes** (alunas/os) têm como função apresentar os seus pontos de vista, sustentados em argumentos e também em exemplos e/ou provas.

Quais são as principais regras de um debate? O debate pressupõe o cumprimento de regras básicas como o **respeito** pelos princípios de cortesia e cooperação; o **carácter persuasivo** (o ato de influenciar alguém e a sua opinião); a **capacidade de argumentar e de contra-argumentar**; a apresentação de **exemplos e/ou provas e citações** que contribuam para sustentar a ideia defendida; a **precisão e clareza das intervenções**; e a utilização de diversas **figuras de estilo** que sirvam para enfatizar a eficácia do discurso (comparações, enumerações, hipérboles, interrogações retóricas, metáforas, etc.).

Como devo preparar a minha prestação? Cada aluna/o deve **reunir um conjunto de argumentos** para que possa estar preparada/o para o debate. Neste sentido, partindo do tema do debate e também das **questões-orientadoras** (consultar em baixo), cada participante deve juntar conhecimentos que permitam sustentar a sua argumentação. Por outro lado, é também importante conseguir prevenir a contra-argumentação do grupo contrário. Assim sendo, a utilização de exemplos e/ou provas para sustentar determinada tese adquire um papel fundamental. Partindo

destes pressupostos, pretende-se, ainda, que as/os participantes mobilizem os conhecimentos adquiridos na disciplina de História A do 12.º Ano, alicerçados nas aprendizagens do Módulo 9 (manual, parte 3) – ***Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual***, nomeadamente:

- Unidade 2 | **A VIRAGEM PARA OUTRA ERA**
  - 2.2. | **As questões transnacionais** (pp. 84-101)
    - Migrações
    - Segurança
    - Ambiente
  - 2.3. | **As transformações socioculturais do mundo atual** (pp. 102-119)
    - Massificação e cultura urbana
    - Os Direitos Humanos

PARTE B. DURANTE O DEBATE

Duração do debate: 50 minutos.

Organização dos grupos: a turma será dividida em **dois grupos**. Os grupos serão gerados aleatoriamente, através da plataforma Microsoft Teams, pelo que as/os participantes devem consultar os respetivos grupos e fazer a sua preparação de acordo com a posição que lhes foi atribuída.

Grupo A	Grupo B
Os elementos constitutivos deste grupo adotarão uma postura mais tradicional, focando nos possíveis desafios e mesmo desvantagens da intermulticulturalidade (posição mais **conservadora**).	Os elementos constitutivos deste grupo defenderão uma postura mais inovadora, focando nas possíveis oportunidades e vantagens da intermulticulturalidade (posição mais **progressista**).

Ordem do debate:

1. **Início**: o moderador dá início ao debate, fazendo uma breve contextualização do assunto em discussão e explicando as suas regras.
2. **Primeira intervenção de cada grupo**: um/a aluno/a de cada um dos grupos em debate deve começar com uma primeira intervenção (4 minutos, no máximo). Depois, passar-se-á a palavra a um membro do grupo oponente.
3. **Respostas à primeira intervenção**: após esta exposição inicial de cada grupo, haverá um momento específico para responder (contra-argumentar) aos argumentos apresentados pelo grupo oposto.
4. **Perguntas e respostas**: de seguida, o debate prossegue com base nas **questões-orientadoras** predefinidas (consultar em baixo), em que cada grupo deverá apresentar os seus argumentos face à questão efetuada pelo moderador.
5. **Conclusão**: cada grupo terá um tempo final para fazer a última intervenção, apresentando um resumo dos seus principais argumentos, firmando a sua posição e respondendo a críticas que possam ter ficado pendentes (6 minutos, no máximo).
6. **Encerramento**: o moderador dá por encerrado o debate, fazendo uma breve síntese dos assuntos mencionados e das principais conclusões.

Questões-orientadoras do debate:

1. O que compreendem pelos conceitos de "interculturalidade" e de "multiculturalidade"?
2. Porque é que se migra (emigração, imigração, êxodo rural, êxodo urbano, etc.)?
3. A intermulticulturalidade é uma ameaça à preservação das culturas tradicionais?
4. De que forma entendem e relacionam movimentos migratórios e segurança?
5. Quais são os principais desafios e oportunidades de um "espaço geográfico intermulticultural"?
6. Que resultados terão, a longo prazo, as políticas ou reformas que propõem?

Notas:

- Cada aluno deve intervir, pelo menos, uma vez.
- As intervenções devem ser claras, objetivas e devidamente fundamentadas.

PARTE C. TEXOS DE APOIO

Neste anexo, encontras dois **textos de apoio** que podes utilizar quer na preparação do debate, quer durante o debate. Contudo, os documentos não substituem uma preparação prévia baseada no manual escolar, nas aulas lecionadas sobre a matéria e em outras fontes que consideres pertinentes.

Documento A | Refugiados ou migrantes?

"Está a tornar-se cada vez mais comum ver os termos 'refugiado' e 'migrante' serem utilizados indistintamente pelos meios de comunicação social e pelo público. [No entanto,] os dois termos têm significados distintos.[...] Refugiados são pessoas que fogem de conflitos armados ou perseguições.[...] São identificados especificamente porque é perigoso regressarem ao seu país e precisam de refúgio noutro lugar. A não concessão de asilo a estas pessoas teria consequências potencialmente letais.[...] Os migrantes escolhem deixar o seu país não por causa de uma ameaça direta […], mas principalmente para melhorar as suas vidas.[...] Se optarem por regressar a casa, continuarão a receber proteção do seu governo. A troca dos dois termos desvia a atenção da proteção jurídica precisa de que os refugiados necessitam".

"«Refugiado» ou «migrante»: qual é a palavra certa?", sítio *web* do ACNUR, 12 de julho de 2016.

Documento B | Portugal e imigração

É cada vez maior o número de migrantes na região do Alentejo, sobretudo no concelho de Odemira. A maioria são trabalhadores sazonais, que vivem muitas vezes em condições precárias.

A pandemia pôs a nu as condições de vida dos trabalhadores sazonais do concelho de Odemira, desde então sob os holofotes mediáticos. As autoridades reconhecem o aumento dos casos de exploração de mão-de-obra ilegal na agricultura e apontam as cadeias de subcontratação como o principal inimigo.

A habitação condigna ainda é para muitos um problema à espera de resposta nesta região, fortemente impactada devido à seca e onde só a água – ou a falta dela – poderá ditar o futuro.

Em 2022, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF] realizou 71 fiscalizações em explorações agrícolas – foram identificados 1.210 migrantes; uma centena em situação de permanência irregular.

"Migrantes em Odemira: conheça a realidade de quem acreditou numa promessa". *SIC Notícias*, 1 de julho de 2023.