



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# Trabalho por Projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022, Ana Filipa Correia Gaudêncio



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Filipa Correia Gaudêncio

Trabalho por projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal

Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Ramos Ferreira

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

janeiro, 2022

## **Agradecimentos**

Tive a sorte de partilhar este percurso com pessoas excecionais e que, de diferentes formas, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal e às quais quero manifestar a minha gratidão.

Primeiramente, aos impulsionadores de sonhos e sem os quais esta experiência não era possível: ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã. Obrigada por acreditarem em mim e nunca terem duvidado das minhas capacidades. Obrigada pelo carinho e por me apoiarem incansavelmente. Obrigada por serem família no sentido mais belo do vocábulo. Obrigada por serem presente.

À minha família, por sempre me valorizarem e acreditarem que era capaz. Em especial às minhas avós, Adelaide e Laura, que fazem questão de dizer a toda a gente que a neta é professora.

Ao Bruno, obrigada pelo amor. Obrigada por me incentivares e me mostrares que os desafios são para enfrentar com resiliência. Obrigada pela paciência, pelo apoio e por acreditares em mim. Obrigada pela ajuda na construção frásica e na busca incomensurável de sinónimos.

Às colegas e aos colegas com quem tive oportunidade de partilhar este percurso. Perto ou longe os vossos sorrisos vão sempre aquecer o meu coração. Obrigada pela motivação, pela amizade e pelas memórias.

À minha orientadora, Doutora Maria de Fátima Neves, por quem tenho o maior respeito e a mais profunda admiração. Obrigada pela disponibilidade, competências, profissionalismo, dedicação e amizade. O seu apoio constante e a sua compreensão foram cruciais.

Ao Doutor Luís Mota, por marcar o meu percurso de forma tão positiva. Foi um elemento chave. Além de facilitar as minhas aprendizagens, encorajou-me e incentivou-me a alcançar o melhor de mim sempre com uma postura disponível, exigente e amiga.

A todos/as os/as alunos/as e professores/as cooperantes que tive oportunidade de contactar em contexto de estágio nestes cinco anos de formação. Obrigada por me receberem com todo o carinho, contribuírem para que abraçasse devotamente esta profissão e por me fazerem sentir tão bem recebida em «casas» que não eram minhas.

## **Trabalho por projetos: Uma estratégia pedagógica no ensino e na aprendizagem de História e Geografia de Portugal**

**Resumo:** As constantes mudanças nas sociedades atuais são verificadas no contexto escolar. Isso coloca aos/às professores/as novos e maiores desafios como criar ambientes de aprendizagem alternativos que satisfaçam as necessidades contínuas dos/as seus/suas discentes. Assim, «novas» propostas de ensino e de aprendizagem surgem em oposição à pedagogia normalizada, maioritariamente, transmissiva que ainda é uma prática frequente nas instituições de ensino do nosso País.

São estas «novas» ideias pedagógicas que inspiram o presente trabalho de investigação-ação: uma proposta baseada na metodologia de trabalho por projetos. Uma metodologia ativa, centrada nos/as alunos/as e na qual estes/as assumem um papel de «meio» e não de «fim» na construção e no desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos e competências. Uma metodologia que vai ao encontro do que as propostas pedagógicas contemporâneas apontam: o/a aluno/aluna no centro do processo de ensino e de aprendizagem como construtor/a e produtor/a do seu próprio conhecimento.

Neste contexto, o presente relatório procura analisar e refletir o trabalho desenvolvido numa turma do 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal. Encontra-se dividido em duas partes fundamentais: (i) Enquadramento teórico, no qual se apresenta os conceitos teóricos que suportam a investigação, e (ii) Estudo Empírico, onde é apresentado o contexto no qual se desenvolveu a investigação, as opções metodológicas tomadas, os resultados obtidos e sua interpretação, tendo em conta o conhecimento do contexto e as perspetivas teóricas adequadas. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

A epígrafe do presente relatório assinala o desejo de contribuir para a diferenciação pedagógica, para a construção de conhecimentos significativos e para o desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro de cada aluno e cada aluna.

**Palavras-chave:** Metodologia ativa; Trabalho por projetos; Mudança; Construção; Diferenciação.

## **The Project Method: One pedagogical strategy in teaching and in learning History and Geography of Portugal**

**Abstract:** The constant changes in current societies are verified in the school context. This presents teachers new and greater challenges such as creating alternative learning environments that meet the ongoing needs of their students. Thus, «new» teaching and learning proposals appear in opposition to the standardized pedagogy, mostly transmissive, which is still a frequent practice in teaching institutions in our country.

It is these “new” pedagogical ideas that inspire the present action-research work: a proposal based on the methodology of work by projects. An active methodology, centered on students and in which they assume a role of "means" and not "end" in the construction and development of learning, knowledge and skills. A methodology that meets what contemporary pedagogical proposals point to: the student at the center of the teaching and learning process as a builder and producer of their own knowledge.

In this context, this report seeks to analyze and reflect the work developed in 6th grade in the subject of History and Geography of Portugal. This is divided into two fundamental parts: (i) Theoretical framework, in which the theoretical concepts that support an investigation are presented and (ii) Empirical Study, which presents the context in which the research was developed, the methodological options taken, the results obtained and their interpretation, taking into account the knowledge of the context and the appropriate theoretical perspectives. Lastly, the final considerations are presented.

The mot of this report indicates the desire to contribute to pedagogical differentiation, to the construction of significant knowledge and to the development of fundamental skills for the future of each student.

**Keywords:** Active methodology; The Projects Methodology; Changes; Construction; Differentiation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	4
1. O ensino e a aprendizagem de HGP.....	5
1.1. A aula de História e Geografia de Portugal.....	9
2. O valor formativo da disciplina de HGP .....	15
3. O trabalho por projetos .....	19
3.1. Referencial teórico da metodologia .....	19
3.2. Processo metodológico.....	22
4. Trabalho por projetos como estratégia pedagógica alternativa no 2.ºCEB .....	29
5. O ensino a distância .....	33
<b>ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	35
1. Problemática .....	36
2. A pertinência do estudo.....	36
2.1. Pré-intervenção.....	37
2.1.1. Amostra.....	37
2.1.2 Instrumentos de recolha de dados.....	37
2.1.2.1. Inquérito por questionário 1.....	38
2.1.3. Instrumentos de análise dos dados.....	38
2.1.4. Apresentação e análise dos resultados obtidos.....	40
3. Objetivos e questões orientadoras.....	50
4. Metodologia.....	51
4.1. Natureza do estudo.....	51
4.2. Amostra.....	51
4.3. Instrumentos de recolha de dados .....	52
4.4. Instrumentos de análise dos dados .....	544
4.5. Análise dos resultados obtidos .....	555
4.5.1 Inquérito por questionário 2.....	55
4.5.2 Entrevista semiestruturada 1.....	65
5. Proposta de intervenção.....	70
5.1. Aplicação da estratégia .....	74
6. Pós-intervenção: Análise dos resultados obtidos.....	85
6.1. Auto e heteroavaliação .....	85
6.2. Entrevista semiestruturada 2.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	96
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b> .....	102
<b>APÊNDICES</b> .....	104

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGS – Direção Geral de Saúde

EAD – Ensino a Distância

ES1 – Entrevista Semiestruturada 1

ES2 – Entrevista Semiestruturada 2

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

HGP – História e Geografia de Portugal

IQ1 – Inquérito por Questionário 1

IQ2 – Inquérito por Questionário 2

ME – Ministério da Educação

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Diferentes fases para a elaboração reflexiva de um trabalho por projetos (âmbito docente) .....	24
Tabela 2 – Diferentes fases para a elaboração reflexiva de um trabalho por projetos (âmbito discente) .....	28
Tabela 3 – Opinião dos/as alunos/as relativamente às formas de trabalho apresentadas .....	57
Tabela 4 – Justificação dos/as alunos/as relativamente à disciplina preferida.....	59
Tabela 5 – Justificação dos/as alunos/as relativamente à disciplina com mais dificuldades .....	61
Tabela 6 – Categorização síntese da entrevista semiestruturada 1 .....	65
Tabela 7 – Plano global de trabalho.....	71
Tabela 8 – Categorização síntese da entrevista semiestruturada 2 .....	87



## Lista de figuras

Figura 1 – Previsão sobre a sala de aula do século XX.....	9
Figura 2 – Identificação do género dos/as inquiridos/as.....	40
Figura 3 – Distribuição da unidade de investigação quanto à idade .....	40
Figura 4 – Formação académica da unidade de investigação .....	40
Figura 5 – Exercício de funções da unidade de investigação.....	40
Figura 6 – Tempo de serviço da unidade de investigação .....	41
Figura 7 – Estratégia de aula mais utilizada pela unidade de investigação .....	41
Figura 8 - Considerações sobre competências da unidade de investigação.....	42
Figura 9 – Utilização de estratégias diferenciadas pela unidade de investigação.....	42
Figura 10 – Estratégias diferenciadas utilizadas pela unidade de investigação .....	43
Figura 11 – Nível de importância considerada pela unidade de investigação às estratégias apresentadas.....	43
Figura 12 – Utilização da metodologia de trabalho por projetos pela unidade de investigação .....	44
Figura 13 – Considerações sobre a importância da metodologia de trabalho por projetos .....	45
Figura 14 – Considerações sobre a frequência de utilização da metodologia de trabalho por projetos .....	45
Figura 15 – Considerações sobre a utilização da metodologia de trabalho por projetos	46
Figura 16 – Considerações sobre a contribuição da metodologia de trabalho por projetos; .....	46
Figura 17 – Considerações sobre a metodologia de trabalho por projetos; .....	46
Figura 18 – Considerações sobre a forma de elaboração de um trabalho por projetos ..	47
Figura 19 – Vantagens apresentadas pela unidade de investigação sobre metodologia de trabalho por projetos .....	47
Figura 20 – Desvantagens apresentadas pela unidade de investigação sobre metodologia de trabalho por projetos .....	48
Figura 21 – Considerações sobre o desenvolvimento de competências através da metodologia de trabalho por projetos. ....	49

Figura 22 – Considerações sobre o desenvolvimento de competências através da metodologia de trabalho por projetos .....	49
Figura 23 – Representação do género da amostra .....	55
Figura 24 – Representação das idades da amostra.....	55
Figura 25 – Interesse dos/as alunos/as sobre as estratégias de trabalho apresentadas.	56
Figura 26 – Interesses dos/as alunos/as sobre as formas de trabalho apresentadas.....	57
Figura 27 – Disciplina preferida dos/as alunos/as. ....	59
Figura 28 – Disciplina em que os/as/ alunos/as sentem mais dificuldades.....	61
Figura 29 – Questão sobre a realização de um trabalho por projeto.....	63
Figura 30 – Disciplinas onde os/as alunos/as já desenvolveram trabalhos por projetos.	63
Figura 31 – Escala de interesse dos/as alunos/as relativamente aos temas de HGP .....	64

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação-ação é a componente final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A elaboração deste documento foi fundamental para a análise e reflexão da minha investigação, no estágio curricular em 2.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a ajudar-me a encontrar a inteligibilidade da ação para melhorar as minhas técnicas profissionais, fomentar o meu «eu profissional» e aprofundar «como se aprende e se ensina» em situações reais.

A proposta de intervenção apresentada é constituída por uma pré-intervenção (um trabalho desenvolvido ao longo de vários meses do ano letivo 2020/2021) e uma proposta de intervenção de seis semanas de trabalho, com início em 15 de março de 2021 e *terminus* a 26 de abril de 2021. A proposta foi aplicada numa turma do 6.º ano de escolaridade numa instituição de ensino básico na cidade de Coimbra.

A epígrafe do presente relatório assinala o desejo de contribuir para a diferenciação pedagógica, para a construção de conhecimentos significativos e para o desenvolvimento de competências (inscritas nos documentos oficiais para a educação como as Aprendizagens Essenciais [AE]), fundamentais para o futuro de cada aluno e cada aluna.

Deste modo, com a presente proposta pretendo envolver os/as alunos/as na sua construção de aprendizagens de forma ativa e participante, através da adoção de uma metodologia de trabalho díspar do ensino normalizado. Assim, elegi o trabalho por projetos, dado que considero que este tipo de metodologia concorre diretamente com os pressupostos defendidos nos documentos oficiais de educação, que apontam:

para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista [...] mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE], 2017, p.10)

Nesta sequência, para a realização da investigação defini três questões orientadoras: (i) A metodologia de trabalho por projetos contribui para o desenvolvimento da aprendizagem curricular dos/as alunos/as na área disciplinar de História e Geografia de Portugal? (ii) Em que medida é que a estratégia de trabalho de aprendizagem curricular por projetos permite desenvolver outras competências e saberes nos/as alunos/as? e (iii) De que modo o trabalho de aprendizagem curricular por projetos é uma alternativa curricular profícua?

Da estrutura do presente relatório, além das páginas preliminares (agradecimentos, resumos, lista de siglas e acrónimos, tabelas, figuras e conteúdos) constam: Introdução;

Enquadramento teórico; Estudo empírico e Considerações finais. Inclui, ainda, as referências bibliográficas, a legislação consultada e os apêndices.

A seguir à presente introdução, surge o capítulo número I, correspondente ao enquadramento teórico, no qual se apresentam os conceitos teóricos que suportam a investigação e é composto por cinco subcapítulos: 1.«O ensino e aprendizagem de HGP» subdividido no subtítulo «A aula de História e Geografia de Portugal»; 2.«O valor formativo da disciplina de HGP»; 3.«O trabalho por projetos» subdividido nos subtítulos «Referencial teórico da metodologia de trabalho» e «Processo metodológico»; 4.«Trabalho por projetos como estratégia pedagógica alternativa no 2.º CEB» e 5.«Ensino a distância».

O capítulo número II, correspondente ao estudo empírico, é composto por seis subcapítulos: 1.«Problemática»; 2.«A pertinência do estudo»; 3.«Objetivos e questões orientadoras»; 4.«Metodologia»; 5.«Proposta de intervenção» e 6.«Pós-intervenção: Análise dos resultados obtidos».

Nestes, inicialmente, apresento o contexto no qual se desenvolveu esta investigação e as opções metodológicas tomadas, nomeadamente, a identificação dos métodos de investigação e intervenção; as respetivas justificações; a identificação e descrição das técnicas; procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.

Posteriormente, trato mais especificamente a minha proposta de intervenção, decorrente da prática, e procuro descrever os instrumentos de recolha de dados (a aplicação da estratégia), o levantamento dos resultados obtidos, assim como a sua interpretação, tendo em conta o conhecimento do contexto e perspetivas teóricas adequadas e expostas no capítulo anterior.

Nas considerações finais é refletido o conhecimento profissional construído com esta experiência e salientam-se os principais resultados, apurados do estudo empírico, de modo a responder às questões de investigação formuladas e delimitar possíveis alterações para uma prática futura.

Apresentam-se, ainda, as referências bibliográficas e a legislação consultada para a elaboração do presente relatório e, por último, os «Apêndices» nos quais se encontram os materiais elaborados/utilizados ao longo da investigação-ação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. O ensino e a aprendizagem de HGP

O currículo – de uma escola ou de uma turma – materializa as opções organizativas e metodológicas que se fazem, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas e as competências a desenvolver (Roldão & Almeida, 2018). Apesar do currículo comportar uma face oficial e os/as responsáveis da política educativa de qualquer país possuírem um papel incontornável na sua definição, para sua compreensão é necessário ir mais além das suas definições conceptuais.

Roldão & Almeida (2018) clarificam que o currículo assume um duplo significado. Por um lado, o denominador curricular comum, ou seja, o basilar comum do corpo de aprendizagens que se pretende fazer construir e, por outro lado, o modo, o caminho, a metodologia que os/as agentes da educação mobilizam para o conseguir.

Tyler (1949), apoiando-se nas ideias de John Dewey (1859-1952), expõe na sua obra «Basic principles of curriculum and instruction» quatro questões cujas respostas constituiriam a sua teoria sobre currículo: quais os objetivos educacionais a perseguir; quais as experiências educacionais a oferecer para atingir os objetivos; como organizar essas experiências e como avaliar se os objetivos foram alcançados (como citado em Freitas, 2000).

Tyler (1949) conclui que as respostas de cada escola serão necessariamente diferentes conforme as situações, recusando a ideia de currículo uniforme e disciplinar (como citado em Freitas, 2000). Assim, o ensino de qualquer disciplina gravita sempre em torno da sua natureza, da sua compreensão e das características do público-alvo (Félix, 1998).

A gestão curricular, em Portugal, deve ser orientada de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), para a integração de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, segundo os quatro pilares da educação enunciados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a viver com o outro e aprender a ser) e garantir o objetivo de desenvolvimento sustentável número quatro: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 2015).

A disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) integra-se no currículo do 2.º CEB e, à semelhança das demais, possui currículo (Roldão, 1999) próprio (Carvalho, 2011) que proporciona um vínculo entre a História e a Geografia nacionais, propondo uma análise dos acontecimentos do passado contextualizados no espaço (Félix, 1998).

Porém, a História já é componente do currículo do 1.º CEB, na área de Estudo do Meio e integra conteúdos relacionados com o meio natural, social e cultural (*ibidem*). Este primeiro

contacto favorece o desenvolvimento de algumas competências históricas aos/às alunos/as (Carvalho, 2011) e permiti-lhes encontrar raízes culturais na comunidade, desenvolvendo-lhes a consciência de que são parte integrante de uma identidade comum (Félix, 1998).

No 2.º Ciclo a História e Geografia integra-se na área de Línguas e Estudos Sociais e permite aos/às alunos/as mobilizar, ampliar e desenvolver conhecimentos e competências já adquiridas no 1.º Ciclo (Félix, 1998), para além de proporcionar a articulação com o ciclo seguinte (3.º Ciclo), no qual algumas noções são retomadas e alargadas nas disciplinas de História e Geografia autonomizadas (ME/DGE, 2018).

A inclusão da História no currículo do ensino básico proporciona aos alunos e às alunas situarem-se, conscientemente, no mundo e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes a compreensão das forças geradoras das mudanças e da evolução das sociedades humanas (Félix, 1998). Através da História o/a aluno/a constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança.

Considero que debruçar-me sobre as definições do conceito de «História» entraria num espaço conceptual complexo, tendo em conta que partilho da opinião de Torgal (2015) de que a História “é mais feita de interrogações do que de soluções” (p.39). Embora, no sentido mais amplo e geral da expressão, História é um saber acerca do passado (*ibidem*), independente da sua natureza (Aguayo, 1970).

Para Félix e Roldão (1996) a História é entendida como um campo privilegiado no qual se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado-presente, local-nacional, nacional-universal, é condição para a perspetivação da realidade.

Nesta linha de pensamento, a História surge, assim, como a área do conhecimento que permite compreender a sociedade, numa dimensão espaço-temporal, e analisá-la criticamente no tempo presente: a História surge como uma ferramenta fundamental para se viver em sociedade, estimulando uma visão diacrónica.

O ensino da História parte da ligação entre o que está a acontecer ao nível da História «disciplina científica» e a História «disciplina curricular». Segundo Félix e Roldão (1996) a «história curricular», enquanto conteúdo de aprendizagem, tem o seu cunho próprio e “é na escola que se procede a esta transposição didática dos saberes científicos para os saberes curriculares dinâmicos, no sentido de saberes contextualizados e utilizáveis” (p.35). Para Chevallard (1991), ao/à docente cabe fazer a passagem do conhecimento científico, do «saber sábio», para o «saber ensinado» e deste modo sustentar uma «dimensão didática» ao conteúdo (como citado em Félix, 1998).

Assim, para que o ensino da História seja possível, o saber científico deverá transformar-se e adaptar-se tornando-se apto a ser ensinado. O «saber ensinado» é necessariamente diferente



do saber científico, mas, ao mesmo tempo, para que o saber ensinado seja legítimo é preciso que demonstre a sua adequação às finalidades que o justificam. Ensinar, com rigor científico, “não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem” (Monteiro, 2000, p.376), mas sim requer a adequação dos conteúdos de ensino e de aprendizagem às necessidades e às potencialidades dos/as alunos/a.

No 2.º CEB procura-se que os/as alunos/as adquiram conceitos e noções básicas da História de Portugal através do desenvolvimento de subtemas de carácter narrativo, centrado em episódios e figuras portuguesas significativas e na vida quotidiana (Félix, 1998). O conhecimento de Portugal é importante para compreender a realidade em que vivemos, o modo como as características dos territórios condicionaram e condicionam, positiva ou negativamente, a nossa História, a forma como o nosso território se encontra organizado, as relações que as pessoas e as organizações mantêm com o espaço que os rodeia (ME/Departamento de Educação Básica [DEB] 2001).

No que se refere aos conteúdos da Geografia, Aguayo (1970) refere que o principal objetivo do ensino desta ciência é compreender “a ação mútua do homem e do meio” (p.191). Félix (1998) partilha da mesma premissa referindo que nos conteúdos desta componente está presente “[...] um conceito de geografia física que centra as suas finalidades no estudo de um espaço em que as coisas se relacionam entre si procurando identificar os fatores que influenciaram o desenvolvimento e como se organizaram no espaço” (p.74).

Nesta perspetiva, a Geografia procura responder às questões que o ser humano levanta sobre o meio físico e humano utilizando diferentes análises. Através do seu estudo, os/as alunos/as estabelecem contato com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, ajudando-os a aperceberem a forma como os espaços se relacionam entre si. Segundo o ME/DEB (2001), as competências específicas da Geografia para este ciclo são definidas relativamente ao domínio do conhecimento dos diversos espaços e territórios portugueses, de modo a estimular uma identidade de base territorial e um sentimento de pertença ao país, tendo em conta as relações entre o ambiente, a sociedade, a cultura e o património, permitindo aos/às alunos/as fomentar a capacidade de intervenção cívica.

Deste modo, os/as alunos/as tornam-se cidadãos/cidadãs geograficamente competentes possuindo: (a) destrezas espaciais ao serem “capazes de visualizar espacialmente factos relacionando-os entre si, descreverem corretamente o meio em que vivem [...] e orientarem-se” (ME/DEB), 2001, p.10); (b) capacidades de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica; e (*ibidem*) (c) capacidades de compreensão das relações entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional (*ibidem*). A Geografia não só promove a educação

dos indivíduos, como também contribui fundamentalmente para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação e do Desenvolvimento Sustentável.

Nos vários documentos oficiais de educação consultados ocorre uma abordagem de competências diferenciada para as disciplinas de História e de Geografia. Todavia, Dias e Hortas (2017) definem sete competências transversais às duas disciplinas essenciais à saída do Ensino Básico:

(1) “Utilizar diferentes fontes de informação, com diversas linguagens” (p.647). Através das duas disciplinas os/as alunos/as têm contacto com várias fontes de informação, em diferentes linguagens: “escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais” (*ibidem*).

(2) “Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa”(*ibidem*). Desenvolver esta competência permite definir critérios que apoiam a seleção e organização da informação recolhida, o que apoia o estabelecimento de relações e a análise de “fenómenos espaciotemporais” (*ibidem*). Assim, “a informação deve ser organizada, conciliando uma perspetiva diacrónica [...] com uma perspetiva espacial [...] demonstrando o modo como se influenciam mutuamente” (pp.647-648).

(3) “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” (p.648). Analisar problemas atuais exige que nos situemos no espaço e no tempo. Outrossim,

os processos de localização no espaço e no tempo são um dos exemplos mais significativos da complementaridade entre as duas disciplinas, reconhecendo como o território influencia as ações humanas e como estas modificam a paisagem ao longo do tempo, ganhando recursos, novas formas de vida, mas também colocando problemas de sustentabilidade que exigem respostas para garantir a sobrevivência da vida no planeta (*ibidem*).

(4) “Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades” (p.648). Esta competência relaciona-se com a anterior e acrescenta a necessidade de uma “análise multiescalar de fenómenos” (*ibidem*) (micro, meso e macro), assim como também privilegia a relação entre diferentes escalas temporais e espaciais;

(5) “Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais” (*ibidem*). As duas disciplinas têm como finalidade que os/as alunos/as compreendam os diversos elementos caracterizadores dos locais, através do estabelecimento de relações entre eles e de diferentes escalas. Assim, verificam-se as várias influências entre territórios e entre o local e o global;

(6) “Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” (*ibidem*). Os conceitos e conteúdos adquirem significado quando têm em conta

questões sociais relevantes e são utilizados na resolução de problemas, análise de situações novas e compreensão de fenómenos humanos e naturais e não quando o processo de ensino e das aprendizagens se reduz à memorização.

(7) “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia” (*ibidem*). Não existe construção de conhecimento sem que os/as alunos/as sejam capazes de dominar e mobilizar os seus principais conceitos.

Estas competências histórico-geográficas assumem a necessidade de ambas as disciplinas serem encaminhadas, no seu ensino, em paralelo, devido à sua complementaridade científica, mas também porque a integração curricular apoia o desenvolvimento de competências potenciadoras da formação integral dos/as jovens, como indivíduos e cidadãos/ãs. Estas competências contribuem, assim, para que os/as alunos/as “saibam ler e interpretar o mundo de forma crítica, de modo a que, como cidadãos, estejam disponíveis para o transformar” (*ibidem*, p.649).

### 1.1. A aula de História e Geografia de Portugal

O subtítulo «a aula de História e Geografia de Portugal» surge na questão “como ensinar esta disciplina?”. Vivemos imersos na sociedade da informação e do conhecimento e, na escola, continuam a persistir práticas de ensino e de aprendizagem normalizadas que a transformam num espaço anacrónico e pouco interessante para os/as alunos/as.

Entre 1899 e 1910, alguns artistas franceses, num conjunto de ilustrações, idealizaram como seria a vida no ano 2000 e representaram vários aspetos da atividade humana. Na figura 1 apresenta-se a previsão de como seria uma sala de aula.

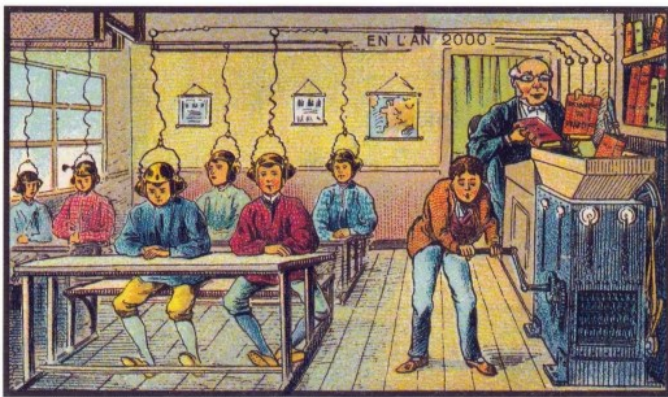


Figura 1 - Previsão sobre a sala de aula no ano 2000

Fonte: [publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910](http://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910)

extrair a informação dos manuais e introduzi-la diretamente nos cérebros dos/as discentes.

Ao observar a imagem, podemos convictamente afirmar que retrata uma qualquer aula numa escola do século XXI – o/a professor/a transmissor do conhecimento e os/as alunos/as passivos/as à sua receção.

Segundo autoras/es como Barca (1995), Ferreira (1999) e Monteiro (2000), os resultados das investigações em educação confirmam que um número considerável de professores/as assenta as suas práticas numa vertente profundamente transmissiva.

No ensino normalizado os objetivos da educação baseiam-se na transmissão de património cultural, dos saberes considerados essenciais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015) e “na sua tradução em aquisição de capacidades (pré)académicas, na aceleração das aprendizagens e na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização” (*ibidem*, p.2). Ou seja, tem como principais objetivos escolarizar, compensar e acelerar o processo de ensinar e de aprender.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2015), o/a discente é considerado “tábua rasa e folha em branco” (p.3) cuja função é “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, evitar erros e corrigir os que não puder evitar” (*ibidem*). Já o/a docente é considerado como um “mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança (*ibidem*).

Assim, os/as alunos/as aprendem através de um processo mecanizado e fragmentado, em que os seus interesses não são considerados como contributo ao conhecimento, numa rotina sólida e com pouco espaço para ir ao encontro das necessidades destes/as. Deste modo, não existe qualquer relação entre os conteúdos disciplinares, ou entre os conteúdos, com o meio real próximo dos/as alunos/as.

Um estudo de Oliveira (2017) que procurou analisar as perceções dos/as estudantes sobre a escola em geral, deixou claro que, genericamente, os/as alunos/as não se sentem realizados/as com as metodologias adotadas em sala de aula pelo facto de serem predominantemente centradas no/a professor/a, considerando as aulas expositivas pouco estimulantes e pouco variadas, conduzindo os/as alunos/as a um elevado grau de desinteresse relativamente à escola.

Muñoz (1996) verificou num estudo acerca das representações dos/as alunos/as sobre a aula de História, que nas estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos/as professores/as predominavam: as exposições; os apontamentos; a leitura do manual e os exercícios de aplicação (como citado em Félix, 1998), ou seja, estratégias de natureza transmissiva e normalizadas. Assim, a imagem do/a professor/a é a de um/a transmissor/a que utiliza, geralmente, “[...] materiais estruturados para essa transmissão: manuais, fichas, cadernos de exercícios. A motivação da criança é baseada em reforços seletivos vindos do exterior, geralmente do professor” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.3).

González (1998) refere que os/as alunos/as costumam considerar a História e Geografia como “[...] una asignatura en la que hay que memorizar muchos nombres de ríos, montes o capitales de Estados [...] hay que trabajar con mapas, localizando lugares que no siempre comprenden para qué” (como citado em Rodríguez, 2018, pp.19-20).

Ferreira (1999), acrescenta que o ensino da História continua a ser predominantemente factual, ou seja, “repassado como pronto e acabado” (p.140), negando aos/às alunos/as “atitudes questionadoras” (*ibidem*), tornando-se, dessa forma, “desinteressante, confuso, anacrônico, burocratizado e repetitivo” (*ibidem*).

Como se verifica na maioria dos casos, a disciplina de História e Geografia de Portugal ainda é lecionada com métodos ultrapassados, rudimentares, que desvinculam a disciplina da realidade e na qual não se estabelecem relações.

Em vez de despertar a curiosidade e o interesse em aprender nos/as alunos/as, de desenvolver o espírito crítico, de fomentar a resolução de problemas, desenvolver o raciocínio, estes/as continuam a assumir um papel passivo e/ou pouco ativo na construção do seu próprio conhecimento, cuja principal função é a de armazenar e reproduzir o conhecimento fornecido pelo/a professor/a. Este tipo de ensino, para além de não os/as preparar para enfrentar as constantes mudanças que caracterizam as sociedades atuais, tem contribuído para aumentar o desinteresse pela cultura escolar.

Segundo Monteiro (2000), para muitos/as docentes ensinar significa o mesmo que instruir, isto é, transmitir conhecimentos. Essa conceção converge na epistemologia do vocábulo ensinar, infinitivo latino *insignare*, relacionado com a transmissão de conhecimentos.

Contudo, este conceito tem sofrido diferentes interpretações e segundo Roldão (2004) “ensinar, enquanto arte de fazer aprender alguma coisa a alguém, atravessa os tempos e é transversal a movimentos teóricos de sinais muito diversos” (p. 100).

O Dicionário Breve de Pedagogia expõe o conceito de «ensino» como:

Processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber. O ensino anda associado à transmissão do saber já constituído. As pedagogias construtivistas consideram que o acto de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e esta ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projectos (Marques, 2000, p. 42).

Assim, não podemos pensar que ensinar é só transmissão, é um processo mais abrangente e, como Freire (1996) explana, “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). Outrossim, a constante mudança no espaço das descobertas científicas e tecnológicas e o advento das metodologias ativas com ênfase no ensino de procedimentos e de atitudes, levou à adequação dos recursos e dos materiais. Assim, os recursos «do saber» (os acontecimentos, os conceitos) agregaram-se aos recursos do «saber-fazer» (os procedimentos) colaborando com o «saber-ser» (atitudes e valores) (Félix, 1998).

Neste sentido, o ato de ensinar não deve ser confundido com a mera transmissão, reservando para o/a aluno/a apenas a condição de recetor/a. Trata-se, antes, de um processo que, além de envolver a troca de informação, implica também, entre outros aspetos, a seleção e utilização das metodologias mais adequadas tendo em conta os/as alunos/as, bem como as circunstâncias em que decorre a atividade letiva e o ato de ensinar (Estrada, 2013).

De acordo com as novas doutrinas pedagógicas, o/a aluno/a aprende por si e a função do/a professor/a resume-se a dirigi-lo/a, encaminhá-lo/a e estimulá-lo/a no decurso da aprendizagem (Monteiro, 2000). Deste modo, ensinar não é só instruir, mas é também estimular e dirigir a formação. Todavia, continuam a coexistir, nas atuais tendências curriculares, duas conceções quase opostas (*ibidem*): o chamado «ensino tradicional», centrado nos conteúdos e na transmissão destes, e as «aprendizagens significativas», centradas nos/as aluno/as e em métodos ativos de ensino pela descoberta (Félix, 1998).

Se observarmos os quadros sínteses das principais características do «modelo transmissão/recepção» e do «modelo de descoberta autónoma» apresentados por Félix (1998) confirmamos que o paradigma apresentado no quadro do «ensino tradicional» é a tónica da atualidade. Desde a lógica da disciplina, à aprendizagem memorística até aos mesmos métodos de avaliação. A conceção não mudou, apenas se introduziram novos recursos, como documentos audiovisuais e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que romperam com a exclusividade da transmissão oral. Torna-se, deste modo, necessário contrariar essa tendência de aulas expositivas, centradas nos/as professores/as.

É crucial conceber estratégias didáticas assentes nas atividades dos/as alunos/as e recursos capazes de os/as despertar, de atrair a sua atenção, de promover o seu interesse e motivação, estimulando a atividade cognitiva. Desta forma, favorecem-se as suas aprendizagens e desenvolve-se o seu pensamento e a consciência histórica ao respeitar a metodologia própria do trabalho histórico e criando questões problematizadoras que desafiem os/as alunos/as em aprendizagem a ir mais longe na sua reconstrução do passado (Barca, 1995).

Segundo Melo (2009)

[...] a aprendizagem da História não se deve limitar à aprendizagem de factos e acontecimentos, mas também à aquisição das ferramentas procedimentais inerentes à construção do saber [o que] permitirá que os alunos no futuro sejam mais autónomos não apenas em situações de aprendizagem formal da História, mas também em situações de ler e actuar sobre a realidade (como citado em Moreira & Solé, 2018, p.136).

Hoje em dia pretende-se que a História e a Geografia contribuam para desenvolver as noções de tempo e de espaço, a compreensão da multiplicidade dos factos e inter-relações, oriente na

complexidade do mundo atual, de forma a ser considerada a diversidade, que implica o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade (Félix, 1998).

Nesse sentido, é necessário aplicar metodologias mais centradas na participação dos/as alunos/as, propondo-se um trabalho direto com as fontes, desde a sua pesquisa à sua análise e à elaboração de conclusões (Barca, 1995). O papel do/a professor/a e a seleção dos métodos e das estratégias, devem ter sempre em vista a melhoria do desempenho dos/as alunos/as.

Deste modo, os/as professores/as promovem o envolvimento dos/as alunos/as na construção do conhecimento, contribuem para melhorar a sua compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos, a capacidade de ler e interpretar o que os/as rodeia, a compreensão do mundo, estimulando-os/as a apresentarem uma atitude crítica e reflexiva. Recorro às palavras de Dias (1993) sobre as atuais funções da educação:

Importa «ensinar a aprender» não só os conteúdos, quanto a forma, o método e o processo de os encontrar. Importa ensinar não conhecimentos, mas a conhecer; não objetos de aprendizagem, mas a aprender; não reflexões, mas a refletir; não pensamentos, mas a pensar; não resoluções, mas a resolver, não investigações, mas a investigar; não o ser – substantivo, passivo, estático – mas a ser – verbo, ativo, dinâmico– (adaptado de Martins, 2008, p.73).

O/a professor/a deve conduzir os/as alunos/as a questionar, imaginar e procurar saber mais. Tem de apelar ao seu espírito democrático para uma participação ativa, não só na escola, mas numa sociedade constantemente moldada pelos aspetos histórico-geográficos, na qual se procura, maioritariamente, a construção de cidadãos ativos e críticos.

Sendo a disciplina de HGP, intrinsecamente, narrativa e descritiva torna-se necessário que o/a professor/a tenha em consideração os interesses dos/as alunos/as e garanta que as suas aprendizagens sejam significativas. Além de proporcionar uma maior motivação dos/as alunos/as ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, permite-lhes mobilizar as competências adquiridas para diferentes domínios do real e tornar o pensamento mais independente (Felgueiras, 1994).

Como as sociedades sofrem um ritmo intenso de transformações, a escola e o ensino de História em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de construir conhecimentos já ultrapassados. Para tal, Fernandes (2002) afirma que é urgente fazer um esforço de adaptação da escola a realidade dinâmica em que todos/as os/as seus/as agentes são chamados a participar de uma forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula. Esta tem de ser vista como um espaço condescendente para a formação de uma opinião pública histórica e geograficamente educada, aberta e tolerante, com base numa sólida argumentação, função que não se coaduna com os papéis tradicionalmente reservados e normalizados dos/as professores/as e dos/as alunos/as.

O ensino da História e Geografia tem a obrigação de despertar nos/as alunos/as preocupações e propor opções para enfrentar criticamente os problemas que se colocam na realidade atual (Rodríguez, 2018). A escola está intrinsecamente ligada às mudanças sócio históricas e geográficas e os/as professor/as e os/as alunos/as são afetados, direta ou indiretamente, pelos acontecimentos históricos políticos do quotidiano (*ibidem*).

Em suma, o ensino desta disciplina deve basear-se, fundamentalmente, em metodologias ativas, nas quais os/as alunos/as estão no centro da aprendizagem, possibilitando a atuação destes/as em contextos sociais definidos e concretos ao interligar o seu «mundo real» por meio das suas experiências pedagógicas (*ibidem*).



## 2. O valor formativo da disciplina de HGP

A disciplina de História e Geografia de Portugal procura integrar as duas componentes (História e Geografia), respeitando a especificidade de cada uma das áreas e visando a promoção da “inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e sensibilidade para a finitude do planeta” (ME/DGE, 2018, p.2) de acordo com os princípios veiculados pela Estratégia Nacional para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016).

O ensino desta disciplina permite desenvolver nos/as alunos/as competências de «bom conhecimento» que lhe possibilitam compreender criticamente a sua realidade e reconhecer-se como sujeito capaz de a transformar através de uma participação consciente na vida da comunidade (Félix, 1998).

Nesse sentido, a disciplina de HGP e o/a docente comportam um valor significativo na construção formativa. Como explana Monteiro (2000):

[...] o professor não deve esquecer que, antes de o ser - e enquanto professor-, é cidadão... e que, na ciência, há «coisas que são do patamar da moral e da ética...» Com a consciência de que é também um ser social, acabará por [...] exercer uma pedagogia cívica (p.383).

Todavia, o mesmo autor alerta que «formar» não é, definitivamente, «endoutrinar», ou seja, instruir através de uma doutrina. «Formar» é conduzir os/as alunos/as a construir informações e muni-los/as de meios para que sejam capazes de “transformar essa informação em conhecimento” (*ibidem*). Assim, o conhecimento histórico e geográfico têm, em si e por si, grandes potencialidades para a formação (quer pessoal como social) dos/as alunos/as.

Com a História constrói-se a consciência do tempo, da sociedade e a dimensão do mundo em que vivemos (Félix, 1998). Por outras palavras, a História desempenha um papel importante na formação da identidade própria, preserva e continua a memória coletiva e a consciência nacional, sendo importante na formação para a cidadania. Para Proença (1990), “numa disciplina como a História é impossível não abordar o problema dos valores, porque o aluno é permanentemente confrontado com uma variedade de valores que se relacionam com ações dos indivíduos, grupos ou culturas” (p. 61).

Segundo Rêgo (2008)

à medida que se foi afirmando como ciência, a História foi perdendo a sua vertente moralizadora, mantendo o que lhe é intrínseco ao próprio objeto e método: (1) contribuição para a estruturação da memória coletiva; (2) carácter formativo por lidar com situações humanas que envolvem opções, valores, decisões, formas de organização social e política, revoluções, crises e (3) domínio de métodos de análise de situações sociais, sentido crítico, rigor do pensamento, promoção de atitudes de tolerância (p. 57).

Na opinião de Karnal (2008) a História, como disciplina formativa, deve fazer com que o/a aluno/a a sinta “[...] como algo próximo dele [e dessa forma] mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática [em] que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (p. 28).

A História deve ser pensada como “uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora [...] possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (Ribeiro, 2015, p.12). É fundamental que o/a professor/a desperte nos/as alunos/as um sentimento de pertença no mundo e de compreensão para a importância de fazer e compreender a História e a Geografia.

Por sua vez, a Geografia, do ponto vista formativo, pretende “ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem. [...] Mais do que a simples localização geodésica, poder-se-ia dizer que a meta básica da geografia é oferecer às pessoas conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas” (Moraes, 2009, p. 2). De acordo com Cachinho (2000):

através da geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros [...], a construir o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável (p.87).

Assim, a Geografia como nenhuma outra “área de conhecimento pode dotar melhor os alunos da competência de «saber pensar o espaço», imprescindível tanto para o exercício da cidadania responsável, como para a aprendizagem ao longo da vida e a integração plena das pessoas no mundo moderno” (*ibidem*, p.88)

No entanto, a disciplina de HGP e as disciplinas de História e Geografia autonomizadas têm sido «esquecidas» no currículo. Há quem continue com a opinião que estas disciplinas se resumem ao conhecimento do passado, que é transmitido aos/às alunos/as pelo/a professor/a com ajuda do manual (Barca, 2013).

Segundo Fonseca (2010) o conhecimento histórico e geográfico dos/as alunos/as é influenciado pelas suas experiências, relações socioculturais, ambientes geográficos e vivências (como citado em Moraes, 2013), assim, o quotidiano destes/as pode apresentar ricas possibilidades de investigação histórica e geográfica. Deste modo, é crucial que o/a professor/a oriente o/a alunos/a a reconhecer o «seu mundo» sob outra perspetiva.

Tal como refere Machado (2013) “viver em uma sociedade globalizada e complexa aumenta as responsabilidades da escola, exigindo um novo olhar sobre valores que esta julgava correto até hoje, como a autoridade e o dogmatismo” (p.1). Deste modo, para enfrentar os desafios emergentes das sociedades, os/as docentes precisam refletir sobre a responsabilidade da profissão na contemporaneidade.

As aulas de HGP devem possibilitar a construção do saber histórico e do saber geográfico através da relação interativa entre o/a professor/a e os/as alunos/as, transformando a prática em ação de transformação consciente, salientando a importância do/a professor/a como pesquisador/a e produtor/a de conhecimento e não apenas um mero/a executor/a de saberes já produzidos.

Na medida em que esta disciplina reforça “[...] o domínio dos valores a desenvolver, não só ao nível da cidadania, mas procura [...] promover nos alunos princípios e valores relacionados com o ambiente e sua sustentabilidade mesmo em relação ao património” (Solé, 2021, p.37).

Assim, o/a professor/a deve criar espaços propícios para a interação, socialização, respeito de diferenças e aceitação do/a “outro/a” enquanto ser com os mesmos direitos e obrigações. Como tal, por um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados aos/as alunos/as o que, inevitavelmente, “implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos” (Ribeiro, 2013, p.3) e, por outro lado, é necessário empenho para que os/as alunos/as fomentem a “reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber” (*ibidem*, p.4).

Roldão (1993) defende que os alunos e as alunas bem formados/as e informados/as, conscientes do seu envolvimento com a sociedade e do carácter irrepitível do percurso humano através dos tempos, reúnem os requisitos para ter um olhar crítico, mas humano sobre o que o rodeia, sendo “[...] mais rico, uma pessoa mais feliz, [e] um cidadão mais interveniente” (p.48).

Para Félix (1998) o/a cidadão/ã “deve possuir competências básicas afectivas, de comunicação, tecnológicas, ecológicas e sociohistóricas” (p.62), que saiba orientar-se no tempo e tenha consciência histórica, que articule o presente com o passado e o futuro, distinguindo “o real do imaginário, a permanência da mudança e os tempos das mudanças” (*ibidem*).

Assumindo-se que o maior desafio que se coloca atualmente à escola se relaciona com a preparação dos/as jovens para um futuro incerto, (ME/DGE, 2017), a ação educativa “promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida” (*ibidem*, p.13).

Assim, o conceito de «competências do século XXI» tem a sua génese na consciencialização que à educação “cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.77).

Num mundo cada vez mais globalizado, as necessidades iniciais de conhecer e descobrir o território que nos rodeia, o passado comum a todos/as, a cidade em que vivemos ou país,

tornaram-se insuficientes. Para satisfazer as novas necessidades, a História e a Geografia permitem um conhecimento alargado e pormenorizado.

Como defendem as AE a disciplina de HGP deve desenvolver nos/as alunos/as

competências que lhes permitam conhecer Portugal de forma integrada, isto é, na sua dimensão espaço temporal, não descurando os contextos peninsular, europeu e mundial. Pretende-se que o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham para o estudo da evolução histórico-cultural e territorial do país e para o desenvolvimento sustentável (ME/DGE, 2018, p.2)

Face ao contexto de desenvolvimento social, cultural, económico e tecnológico tornou-se claro que os novos desafios não podiam ser enfrentados equipando as gerações atuais com ferramentas para outro tipo de exigências, claramente apropriadas para uma sociedade industrial, mas pouco adequadas à sociedade do conhecimento do novo século (Oliveira, 2017). Assim, é fundamental que os/as alunos/as aprendam a “valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (*ibidem*, p.3).

### 3. O trabalho por projetos

#### 3.1. Referencial teórico da metodologia

Início este subcapítulo com a análise do vocábulo «projeto» que, segundo Cortesão (2001), é um termo “ambíguo e polissémico” (como citado em Agostinho, 2017, p.6). Na sua raiz latina, o termo remete-nos para a ideia de lançar para diante (*projicere*) e, por influência grega e via indireta, integra também a noção de problema (*ballein*) (Gouveia et al., 2007).

Segundo o «Dicionário da Academia Espanhola da Língua» (Aguayo, 1970) entende-se por «projeto» “o desígnio, o pensamento de executar algo” (*ibidem*, p. 79). «Projeto» associa-se, assim, a uma visão futura: “a imagem de uma situação ou estádio que se pretende atingir, um esboço de futuro” (Gouveia et al., 2007, p. 54).

No Dicionário de Educação (1993) «projeto» é entendido como um conjunto de operações que visa uma realização precisa, num contexto particular e num espaço de tempo determinado (como citado em Gouveia et al., 2007).

Este vocábulo encontra-se já enraizado na comunidade educativa, todos os dias nos deparamos com referências a projetos: «projetos educativos», «projetos curriculares», «projetos de formação», «projetos de zona» e tal como o «trabalho por projeto», vão ao encontro de uma intervenção construtiva na escola, na comunidade e na sociedade e, em qualquer dos casos, “trata-se da assunção de um papel mais ativo por parte de todos os elementos envolvidos no trabalho da instituição escolar” (Castro & Ricardo, 2001, p.40).

Tal paradigma leva a que as escolas procurem, cada vez mais, oferecer aos/aluno/as uma aprendizagem por projetos, promovendo o desenvolvimento da sua cognição. “O futuro é feito de projetos e é na escola que as crianças e os jovens são encorajados a construir e a pensar como estes se resolvem” (Agostinho, 2017, p.6).

Contudo, como pedagogia, a «pedagogia do projeto», decorre do movimento de Educação Progressista (Estados Unidos da América)/Escola Nova (Europa), associado ao pensamento «*learning by doing*» de John Dewey (1859-1952), que preconiza abordagens pedagógicas que incluam: (a) o experimentalismo; (b) a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos/as alunos/as; (c) o respeito pelos ritmos e diferenças individuais; (d) a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos (Castro & Ricardo, 2001, p.9). Com esta nova pedagogia, Dewey (1894) estabelece uma antítese entre a «Educação Progressiva» que enfatiza a importância da participação do/a aluno/a na definição das finalidades do seu processo educativo e a «Educação Tradicional» que descarta essa participação do/a aluno/a (como citado em Westbrook & Teixeira, 2010).

Assim, a ideia de ensinar uma disciplina por meio de projetos aplicados sistematicamente surgiu em Massachusetts em 1908 (Aguayo, 1970). O «State Board de Massachusetts» utilizou o termo «projeto» para designar “um trabalho de caráter prático que a criança executava fora da escola, por exemplo, a sementeira, o cultivo e a colheita do milho [...] a criação de porcos, a construção de um celeiro, etc.” (*ibidem*, p.79). Nesta linha de pensamento, o método de projeto «limitava-se» ao ensino da agricultura, da economia doméstica e do trabalho manual

Quando a ideia de «projeto» foi levada às disciplinas escolares (como Geografia e Ciências Naturais), cada pedagogo/a acreditava que tinha descoberto, no novo método didático, os seus “postulados e [as] suas doutrinas prediletas: os partidários da educação social, o trabalho em cooperação, os adeptos do ensino vocacional, o trabalho produtivo, etc.” (*ibidem*, p.80).

Assim, a «metodologia/método de projetos», foi teorizada por Kilpatrick num artigo publicado em 1918 – «The Project Method» (Castro & Ricardo, 2001) e operacionalizada pelo mesmo (Guimarães, 2014), através do recurso a uma técnica – os projetos - que dá primazia à integração ativa e participativa dos/as alunos/as na vida escolar e social, como organizadores/as de projetos e atividades negociadas e colaborativas, ao desenvolver a capacidade de pensar de forma autónoma e livre (*ibidem*).

Nesta sequência, germinam as primeiras e diferentes opiniões sobre a nova metodologia entre os pedagogos da época, destacando Kilpatrick (1921), Stevenson (1932), Stone (s/d) e Hoscic (1925) (como citados em Aguayo, 1970).

Para Kilpatrick (1921) «projeto» é “uma atividade preconcebida em que o desígnio dominante fixa o fim da ação, guia-lhe o processo e proporciona-lhes a motivação” (*ibidem*, p.80). Segundo o mesmo autor, o que distingue o projeto de outras atividades escolares é a presença ou ausência de um «desígnio dominante», ou seja, intenção.

Em contrapartida, para Stevenson (1932) o fundamental no «projeto» é o ambiente natural em que se realiza a atividade: “projeto é um ato problemático que se realiza em seu ambiente natural” (*ibidem*). Stone (s/d) defende que “o traço característico do projeto está nos objetos do ensino, em grande parte, manuais ou na solução de um problema relativamente complexo” (*ibidem*). Já Hoscic (1925) considera que esse «traço característico» é o trabalho em cooperação “a atividade socializada do aluno ou uma unidade complexa de experiência intencional” (*ibidem*).

Porém, se analisarmos as características defendidas por estes autores, verificamos que as suas principais notas distintivas são: (a) uma atividade intencional e bem motivada; (b) tem valor educativo; (c) consiste em fazer algo; (d) pelos/as próprios/as alunos/as; (e) num ambiente natural.

A metodologia de projetos é assim um processo interativo que resulta de uma criação coletiva, na medida em que implica a participação de cada aluno/a “com o objetivo de realizar

um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Castro & Ricardo, 2001, p.8). Este processo comporta, também, “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p.10) que tem como ponto de partida a pesquisa e, conseqüentemente, conduz à construção de saberes (Many & Guimarães, 2006). É de salientar que o processo pode ser tanto ou mais importante do que o produto (Castro & Ricardo, 2001).

Segundo o professor americano Bagley (s/d) os projetos permitem aplicar ao trabalho docente “os princípios da atividade espontânea, o interesse, a motivação, a ordem psicológica, o ambiente natural, a liberdade da criança, a socialização, iniciativa infantil, autoaprendizagem, etc., que formam a base da nova didática” (como citado em Aguayo, 1970, p.83). O ensino e a aprendizagem por projetos interessam profundamente à criança porque dá «valor e significação» (do ponto de vista da criança) às suas atividades e matérias (*ibidem*). O ensino por projetos educa com a anuência e a vontade dos/as alunos/as, pois converte-os/as em agente da própria educação.

Assim, a metodologia de projetos implica os/as alunos/as no seu processo de formação, que tem como objetivo dar resposta a problemas de insucesso escolar e contribui para o desenvolvimento de capacidades, como: o sentido de responsabilidade, o sentido crítico, o comprometimento, a planificação, a auto e heteroavaliação e o espírito de colaboração. Logo, esta metodologia promove aprendizagens que não se limitam ao saber, mas que se estendem “pela própria natureza das suas exigências e modalidades de funcionamento, à prática de competências sociais” (Gouveia et al., 2007, p.55).

Os projetos devem possuir alto valor educativo, não se escolhendo um trabalho de aprendizagem curricular por projetos para ocupar os/as alunos/as, mas sim com o objetivo de contribuir para os fins da sua formação como cidadãos/cidadãs (Aguayo, 1970).

Em Portugal, a «pedagogia do projeto» foi divulgada num seminário organizado no Porto, em 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo (Castro & Ricardo, 2001), embora, o pensamento pedagógico de figuras como António Sérgio e Maria Borges de Medeiros apontasse já para metodologias que procuram a integração dos/as alunos/as no processo de ensino e de aprendizagem. O método pedagógico baseado em projetos foi, pela primeira vez, introduzido no contexto educativo português pela pedagoga Lisboa (1949), que referiu que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (como citado em Vasconcelos, 2011, p.9).

### 3.2. Processo metodológico

São várias as propostas de reflexão e processos metodológicos sugeridos relativos às fases de desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem curricular por projetos. Porém, não há um método universal de ensino e de aprendizagem ou uma «panaceia pedagógica» (Aguayo, 1970), dado que a metodologia não é aplicada de um modo exclusivo. Neste sentido, os projetos dão-nos liberdade, desde que os objetivos sejam atingidos, para adotar caminhos diferentes e estilos diferentes (Castro & Ricardo, 2001).

O comum em qualquer «caminho» para o desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem curricular por projetos são os pressupostos do papel dos/as alunos/as e do/a professor/a.

Adotar uma dinâmica de trabalho por projetos leva-nos, prontamente, a refletir sobre a perspetiva dos/as alunos/as (Pozuelos, 2007). Segundo Beane (2005) e Tann (1991) esta metodologia valoriza “[...] las preocupaciones de los niños, que los involucra de manera activa en la planificación, presentación y evaluación de una experiencia dialogada de aprendizaje” (como citado em Pozuelos, 2007, p.21). «Decidir» e «participar ativamente» são traços em destaque no papel dos/as alunos/as. Assim, *a priori*, o papel dos/as alunos/as transforma-se e adquire um valor mais ativo na construção de aprendizagens deixando a prática educativa de estar centrada na exposição de conteúdos por um/a docente.

Segundo Aguayo (1970) os projetos transformam as atitudes das crianças durante o processo de ensino e de aprendizagem: “[...] o ser passivo e dócil que trabalha à voz de comando converte-se em ser ativo que concebe, prepara e executa o próprio trabalho; [...] a tarefa do mestre se reduz a guiá-lo, dirigi-lo sugerir lhe ideias úteis e auxiliá-lo quando necessário” (pp.79-80).

Simão (2004) refere que “compete à escola educar os estudantes para que eles saibam, de uma forma autónoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” (como citado em Agostinho, 2017, p.18).

Assim, através da metodologia de trabalho por projetos os/as alunos/as pesquisam, investigam, selecionam, concretizam e apresentam o seu processo de construção do conhecimento, tornando-se participantes ativos na construção do seu próprio saber e dos/as colegas dado o trabalho colaborativo.

Nesta sequência, o/a professor/a deve facultar as orientações ao desenvolvimento do trabalho e organizar e conduzir as equipas de trabalho para a realização da atividade proposta, assumindo, assim, o papel de protagonista na orientação para a construção de saberes.

O/A docente deve apresentar-se como promotor de autonomia, dando liberdade aos/as alunos/as para que se sintam parte ativa de todo o processo, e deve orientá-los/as para a realização de escolhas acertadas, promovendo neles sentimentos de responsabilidade.



Nesta linha de pensamento, o/a docente/a, deverá ser um/a facilitador/a das aprendizagens, baseando-se nas metodologias ativas, nas quais se considera o/a aluno/a como um/a agente ativo/a na construção de novos saberes. Para facilitar o processo de desenvolvimento, o/a docente deverá basear-se nos interesses e motivações dos/as alunos/as procurando integrá-los/as em tarefas que lhes sejam significativas, para que se torne possível adequar e realizar escolhas mais acertadas ao nível didático-pedagógico.

Considerando o supramencionado, cada docente define a proposta de desenvolvimento para trabalho por projetos de acordo com esquemas singulares. Segundo Pozuelos (2007), o docente apenas deve considerar evitar a «improvisação contínua» e permitir que a aprendizagem seja construída com lógica e fomenta o conhecimento em continuidade. O mesmo autor alerta, ainda, que o processo metodológico adotado não tem de ser rigoroso dado que é apenas uma previsão, um recurso para a organização (*ibidem*).

Nesta sequência, alguns/as pedagogos/as têm formulado planos/guias de direção do processo de aprendizagem que podem servir de modelo à preparação e execução de um trabalho de aprendizagem curricular por projetos. A título de exemplo:

Na opinião de Collings (s/d), os «projetos» comportam quatro funções: (1) “o desígnio” (a indicação do fim e/ou objetivos); (2) “a preparação/«planning»” (iniciação dos meios: apreciação e escolha destes); (3) “execução” e (4) “o julgamento ou apreciação do resultado” (como citado em Aguayo, 1970, p.87).

Para Hosis-Chase (1928) as fases passam por: (1) selecionar a “situação que requeira ajustamento”; (2) indicar o objetivo; (3) “propor soluções e elaborar planos”; (4) executar os planos, “com as modificações que pareçam melhores em vista do objetivo”; (5) apreciar “o êxito ou malôgro da tentativa” e (6) avaliar os sentimentos de “satisfação ou desagrado que acompanham a execução, com a atitude que se forma para o futuro” (como citado em Aguayo, 1970, p.87).

Castro & Ricardo (2001) consideram oito fases para o desenvolvimento de um trabalho por projetos: (1) escolha do problema; (2) escolha e formulação dos problemas parcelares; (3) preparação e planeamento do trabalho; (4) trabalho de campo; (5) ponto da situação; (6) tratamento das informações recebidas; preparação do relatório e da apresentação; (7) apresentação dos trabalhos; (8) balanço.

No projeto de investigação-ação, a minha proposta foi fundamentada no esquema de trabalho apresentado por Pozuelos (2007). Na Tabela 1, apresento uma adaptação das diferentes fases propostas pelo autor:

Tabela 1 – Diferentes fases para a elaboração reflexiva de um trabalho por projetos (âmbito docente) adaptado de Pozuelos (2007, p.40)

(1) Seleção temática	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Justificação: argumentos que apoiam</li> <li>▪ Adequação: pessoal, social e curricular</li> <li>▪ Coerência</li> </ul>
(2) Análise do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisão da literatura</li> <li>▪ Mapa concetual dos conceitos</li> <li>▪ Dossiê-documental</li> </ul>
(3) Análise didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo sobre as ideias dos alunos (documental e bibliografia)</li> <li>▪ Conexão com os conteúdos e competências básicas</li> <li>▪ Instrumento para captar as ideias prévias</li> <li>▪ Mapa concetual do processo de desenvolvimento</li> </ul>
(4) Proposta didática	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concretização dos projetos</li> <li>▪ Rede de perguntas</li> <li>▪ Propósitos e finalidades do projeto</li> <li>▪ Conteúdos e competências definitivos</li> <li>▪ Itinerário de atividades e experiências</li> </ul>
(5) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Critérios e grelha de avaliação</li> <li>▪ Processo: Pastas de trabalho, exposições</li> </ul>

Genericamente:

(1) Seleção do tema: O trabalho de aprendizagem curricular por projetos, permite que o currículo seja abordado com base em temas de interesse dos/as alunos/as, ao promover atividades com diferentes suportes e vários tipos de conhecimentos (académicos, sociais, pessoais, etc.) (Gouveia et al., 2007). Aliás, para que o trabalho de aprendizagem curricular por projetos possa ser realmente promotor de desenvolvimento, é importante que o tema seja sugerido pelos/as alunos/as, ou que, pelo menos, estes/as o considerem pertinente, importante e real (*ibidem*).

Assim, com base nos interesses pessoais dos/as alunos/as, a relevância social e curricular (Pozuelos, 2007), pretende-se que estes/as formulem hipóteses de trabalho (questões) e procurem soluções (respostas) por meio da implementação de um conjunto diversificado de estratégias centradas em atividades práticas nas quais desempenham um papel fundamental (Gouveia et al., 2007).

(2) Análise do conteúdo: Após a seleção temática, o/a docente, de modo a antecipar o desenvolvimento das propostas didáticas, deve construir um mapa concetual dos conceitos curriculares e dos conceitos que se pode mobilizar e relacionar com o conteúdo curricular. Através do mapa concetual é estabelecida uma rede de perguntas, no âmbito docente, visando a compreensão dos conteúdos.

Esta rede de perguntas é elementar para a construção da revisão e análise dos conteúdos indicados no currículo oficial a serem fundamentados e justificados no desenvolvimento dos projetos. Pozuelos (2007) atribui a esta fase bastante significado, na medida em que, através da revisão da literatura, o/a docente atualiza-se e alarga os seus conhecimentos sobre a(s)

temática(s) em estudo, além de ser capaz de sustentar o conhecimento especializado dos conteúdos curriculares.

Todo este trabalho de investigação concretiza um «dossiê-documental» que consiste num portfólio prático destinado a compilar várias produções e pesquisas que ocorrem ao longo do desenvolvimento da preparação do trabalho por projeto. Este documento faz parte do material de apoio ao ensino e inclui recursos informativos e especializados.

(3) Análise didática: Devemos considerar o ensino como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento. Nesta fase, o/a docente analisa a forma como pode apresentar a proposta de trabalho, a fim de torná-la atrativa para os/as alunos/as de acordo com as suas características e os seus interesses.

O interesse fundamental, para além da construção e aquisição de conhecimentos, passa pelo desenvolvimento de competências essenciais para o futuro de cada aluno/a. Assim, para a adaptação do processo, o/a docente deve fazer o levantamento sobre os interesses e métodos de trabalho de cada aluno/a e recolher as suas conceções prévias sobre «trabalho por projetos» e a(s) temática(s) em estudo.

Esta análise, além de evidenciar a «equipaje prévio» (Pozuelos, 2007)/«bagagem prévia», fornece evidências sobre os obstáculos mais frequentes que impedem o progresso no conhecimento e competências desejadas.

Assim, é fundamental perceber que conhecimentos prévios são essenciais para a abordagem da didática e dos conteúdos. Não se torna menos relevante perceber quando e como explorá-los, dado que estes constituem a única forma de o/a docente poder conhecer as representações mentais dos/as seus/suas alunos/as sobre as mais diversas questões, assim como os seus interesses e motivações.

Com todos os dados recolhidos e analisados, o/a docente mobiliza um mapa concetual do processo de desenvolvimento, que, ao contrário do mapa concetual inicial que diz respeito aos conteúdos, aparece já ligado ao ensino a ser promovido com o desenvolvimento dos projetos.

(4) Proposta didática: Nesta fase o/a docente começa a especificar o eixo condutor do trabalho, relacionando a formação em causa e as finalidades estabelecidas. Para dar forma operacional ao(s) tema(s), o/a docente deve preparar uma rede de questões para ajudar os/as alunos/as a investigar e sistematizar as informações.

Além das questões o/a docente deve preparar respostas de acordo com as atividades e experiências levantadas. Esta rede de questões pode traduzir-se num plano de estudo/ guia de aprendizagens e auxiliar os/as alunos/as na construção de conhecimentos.

Através da rede de perguntas, também é possível estabelecer objetivos gerais de aprendizagem que servirão de guia ao longo do desenvolvimento dos projetos. Dada a natureza flexível do trabalho de aprendizagem por projetos, não é viável estabelecer «objetivos fixos» que todos/as os/as alunos/as devam alcançar, mas sim sugestões/orientações que consideramos permitir e nortear o desenvolvimento da experiência de acordo com as decisões tomadas, deixando-os abertos a possibilidades de reformulação.

Com a rede de questões e os objetivos definidos, o/a docente deve estabelecer um itinerário de atividades no qual apresente o tratamento do conteúdo de forma ordenada. Pozuelos (2007) reforça que a eficiência e o valor educativo de um projeto dependem da seleção e orientação das atividades e tarefas propostas.

Igualmente, o/a docente também deve considerar questões relativas à compreensão e ao acesso de informação para o desenvolvimento do projeto. Por um lado, há que prever que determinados conceitos podem ter de ser apresentados e esclarecidos pelo/a professor/a: dada a sua complexidade precisarão de certas explicações que não podem ser descobertas de forma autónoma pelos/as alunos/as. Por outro lado, o docente deve pensar nos materiais e recursos que ajudarão, com a sua gestão, à significativa construção das respostas e produções.

Assim, Pozuelos (2007) propõe a elaboração de um «banco de dados» que compile diferentes materiais (como livros, revistas, dicionários, álbuns, referências digitais, CD-DVDs , etc). A averiguação de meios e recursos deve ser entendida como uma tarefa que afeta todos/as os/as participantes: professores/as e alunos/as.

Numa sociedade na qual a informação é abundante, os/as alunos/as precisam aprender a gerir adequadamente e a selecionar de forma crítica os recursos e materiais utilizados nas suas pesquisas. O conhecimento não pode ser reduzido à consulta de um único livro, ou de uma única referência.

É ainda de referir que é aconselhável promover atividades que envolvam várias formas organizacionais: individual, pares, trios, etc., de modo a fomentar a interações e colaboração com o maior grau possível de heterogeneidade. Estas estratégias oferecem oportunidade para o exercício da cooperação. Contudo, em qualquer caso, seja individual ou seja em grupos os/as alunos/as devem executar por si mesmos/as os projetos, sem prejuízo do conselho e da orientação do/a professor/a (Aguayo,1970).

Assim, o/a docente confia que os/as alunos/as cheguem às suas próprias conclusões sendo apenas orientados/as por si. Os/as alunos/as desenvolvem o que se comprometeram a concretizar para uma posterior apresentação/comunicação à turma. Desta forma, todos/as aprendem com todos/as.

(5) **Avaliação:** Na avaliação prevalecem os processos sobre os resultados, sendo que não é apenas considerado o resultado final, mas de todo o processo que suportou o trabalho desenvolvido. Os erros são avaliados positivamente como algo necessário para toda a aprendizagem e não como aspetos negativos a serem eliminados.

A avaliação num projeto é limitada como um mecanismo regulador com intenção de formação, isto é, visa facilitar a aprendizagem e avaliar a sua qualidade em função das produções feitas. Segundo Ferreira (2009) a avaliação de um trabalho por projetos constitui-se “numa bússola orientadora de todo esse processo” e visa “ajudar o professor a ensinar e os alunos a aprender” (p.152).

Como refere Niza (1998) “[...] o conhecimento se constrói pela consciência do percurso da sua própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos, para a compreensão dos conceitos e das suas relações” (p. 95).

Assim, o processo de avaliação deve traduzir-se em momentos de análise crítica do trabalho realizado e provocar, nos/as alunos/as, uma tomada de consciência sobre o que aprenderam de novo e sobre o que podem aprender a partir das interações e pistas de pesquisa que decorreram dos projetos acabados de desenvolver.

Globalmente, a avaliação comporta uma natureza formativa, integrada no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, ocorre durante esse processo, normalmente através da observação direta, visando a informação dos vários intervenientes sobre o percurso de aprendizagem e a sua regulação. Pozuelos (2007) sugere utilizar como ferramenta de avaliação «pastas de trabalho», ou seja, um instrumento prático destinado a compilar as várias produções e atividades que ocorrem ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem curricular por projetos.

Assim, estas fases traduzem-se em passos lógicos de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.

No âmbito discente, as fases apresentadas são alicerçadas no mesmo autor, Pozuelos (2007), e nas autoras Castro & Ricardo (2001). Na Tabela 2, apresento as diferentes fases para a elaboração reflexiva de um trabalho de aprendizagem curricular por projetos, no âmbito discente, bem como as tarefas a desenvolver em cada fase pelos/as alunos/as:

**Tabela 2- Diferentes fases para a elaboração reflexiva de um trabalho por projetos (âmbito discente)**  
 adaptado de Pozuelos (2007) e Castro & Ricardo (2001)

FASE DO TRABALHO	TAREFAS A DESENVOLVER PELOS/AS ALUNOS/AS
(1) Identificação temática e contacto inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debater / Ouvir / Pedir esclarecimentos;</li> </ul>
(2) Plano de trabalho > Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antecipar o que querem fazer e saber;</li> <li>▪ Distribuir as ações no tempo;</li> <li>▪ Atribuir as responsabilidades entre os elementos;</li> </ul>
(3) Desenvolvimento do plano de trabalho > Pesquisa documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisar, investigar e selecionar informações;</li> <li>▪ Executar o trabalho;</li> </ul>
(4) Síntese > Organização e tratamento da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tratar as informações recolhidas;</li> <li>▪ Organizar os materiais;</li> <li>▪ Preparar a comunicação;</li> <li>▪ Analisar e rever os recursos; ;</li> </ul>
(5) Avaliação > Comunicação à turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar os materiais desenvolvidos;</li> <li>▪ Partilhar a investigação desenvolvida;</li> <li>▪ Analisar criticamente o trabalho realizado;</li> </ul>

Nestas diferentes fases os/as alunos/as “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p.11). Katz (2004) afirma que o desenvolvimento de atividades como os projetos fortalecem as disposições inatas da criança para: (i) “fazer sentido da sua própria experiência”; (ii) “colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas” ; (iii) “ser curiosa”; (iv) “fazer previsões e verificá-las”; (v) “ser empírica”; (vi) “persistir na resolução de problemas” ; (vii) “tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer” e (viii) “antecipar os desejos dos outros, as suas reacções (usando disposições sociais)” (como citado por Vasconcelos, 2012, p.11).

Em suma, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos envolve um conjunto de fases de desenvolvimento abertas e flexíveis, dependentes da perspetiva dos/as seus/as intervenientes, dos/as alunos/as e do/a professor/a, e atendendo às especificidades dos projetos a desenvolver, a definição ou adaptação de cada uma das fases a implementar. Vasconcelos (2012) afirma que o trabalho por projetos “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (p.11).

#### **4. Trabalho por projetos como estratégia pedagógica alternativa no 2.ºCEB**

Os «projetos» são utilizados em todas as faixas etárias, nos diferentes níveis do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais. Contudo, como estratégia pedagógica, a sua aplicação em termos de prática diária, concreta, não é simples.

Muito se fala na autonomia das escolas e na nova reorganização escolar, mas pouco se tem visto neste sentido uma vez que os/as professores/as são constantemente constrangidos/as pelas regras do sistema. Desde a pressão em cumprir os programas – “[...] sendo forçados a sobrevalorizarem a componente lectiva do currículo, os conteúdos e a área cognitiva” (Marques, 2000, p.44) – ao “peso da avaliação e da classificação que obriga os professores a desvalorizarem as actividades de complemento curricular e a ocupação educativa dos tempos livres” (*ibidem*).

Porém, em 2021, através do Despacho n.º 6605-A/2021, determinou-se que apenas se constitui como referenciais curriculares para a organização e desenvolvimento curricular e para avaliação das aprendizagens no Ensino Básico e Secundário os seguintes documentos: (i) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA); (ii) AE; (iii) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; e (iv) Perfis profissionais/referenciais de competência. Perante este despacho, foram revogados os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas.

Tornou-se, assim, de grande importância a reorganização curricular em confronto com o PA e as AE e, mais que nunca, é fundamental (re)pensar novos métodos e estratégias de ensino de modo a ir ao encontro do solicitado nestes referenciais.

Cabe ao/à professor/a criar alternativas para transformar a sua prática, para que o/a aluno/a passe a ver a sala de aula como um espaço de vivência, no qual pode apresentar as suas ideias, debatê-las e sentir apoio para as diversas questões que o/a rodeiam e onde consiga desenvolver competências que o/a ajudam a resolver problemas dentro e fora da escola (Masetto, 1997).

Como refere Matta (2001): “[...] a educação na sociedade informatizada tem caminhado para a aprendizagem coletiva, colaborativa, crítica e construtiva, que possibilita o desenvolvimento da autonomia nos alunos e que tem conteúdo dinâmico, baseado no ambiente experimentado e questionamentos autênticos” (p.1).

A metodologia de trabalho por projetos surge, assim, como uma alternativa construtiva. De acordo com Leite et al. (1991), “no contexto educativo, quando se comenta a metodologia de projeto, uns dizem que ela poderá conduzir a uma profunda alteração da ótica do ensino e da formação” (p.81). As potencialidades da metodologia de trabalho de aprendizagem por projetos

(as suas atividades, reflexões e experiências) poderão ser mais um contributo para a transformação, para a mudança, para o confronto de ideias, práticas e comportamentos.

Hernandez (1998) enfatiza que o trabalho por projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49) e continua referindo que para haver mudança para além de o/a professor/a mudar cabe também a todo o sistema educacional olhar e repensar a escola de outro modo. Segundo Rangel & Gonçalves (2011) a metodologia de trabalho por projetos:

[...] rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só) [e] exige uma organização complexa do trabalho do grupo, rompendo, também aqui, com a tradição da organização coletivista e uniforme do trabalho na sala de aula (p.22).

Como já suprarreferido, atualmente, o ensino centra-se numa perspetiva normalizada, maioritariamente de transmissão, num ambiente de sala de aula condicionado pela figura central do/a professor/a, centro do processo de ensino, cuja função é transmitir os conteúdos.

Os/as alunos/as assumem uma postura passiva de memorização e reprodução. Todavia, o sistema de ensino está em constante mudança e requer uma abordagem de processos de ensino e de aprendizagem através da implementação de «tradicón inovadora» (Pozuelos, 2007) que visa pedagogias participativas para a melhoria da construção de competências para a formação dos/as alunos/as nos vários níveis (afetivo, social e cognitivo).

Freire (2005) refere que o desenvolvimento das pedagogias participativas “requer a desconstrução do modo tradicional, transmissivo [...] de fazer pedagogia, a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.3).

Na metodologia de trabalho por projetos os conhecimentos são construídos por meio de interações entre professor/a, alunos/as e o meio. O/a docente não é um/a detentor/a de conhecimento, mas sim orientador/a. Através desta metodologia os/as alunos/as aprendem novos conceitos, significados e estratégias. Vasconcelos (2012) defende que “uma metodologia comum de trabalho de projecto [...], poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8).

Segundo Roldão (1995), no que concerne à promoção da aprendizagem e do ensino pela prática de uma metodologia de trabalho por projetos, é possível potenciar: (i) “a possibilidade de gerar situações integradas de aprendizagens que podem, inclusivamente, incorporar outras áreas curriculares em projetos de natureza interdisciplinar” (p.68); (II) “a diferenciação das aprendizagens de acordo com características, interesses, necessidades e ritmos próprios de indivíduos e grupos, se se organizarem diversos projetos simultâneos dentro de uma



determinada área de estudo” (p.68) e (iii) “maior autonomia na gestão individual das tarefas e das aprendizagens que podem organizar-se com maior flexibilidade e diferenciação” (p.68).

Castro & Ricardo (2001) mobilizam a questão «Trabalho de Projecto: Para Quê?» e refutam destacando: (i) “para praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos”; (ii) “para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade com «os pés assentes no chão», isto é, no projecto” (iii) “para realizar aprendizagens e desenvolver as múltiplas capacidades das pessoas [envolvidas]” e (iv) “para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes” (p.8).

Assim, uma estratégia de ensino e aprendizagem por projetos é muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, desde as aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo do 2.º ciclo do ensino básico.

Há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo, alcançáveis através desta metodologia. Por isso, ela não é, nem nunca poderá ser, uma metodologia única e exclusiva. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias. Como Rangel & Gonçalves (2011) alertam:

A não consciência e/ou consideração das limitações naturais desta metodologia e da necessidade da diversificação das abordagens no conjunto da prática pedagógica, leva com muita frequência, ao desvirtuamento da MTP [Metodologia de Trabalho por Projeto], submetendo-a a interesses e exigências académicas que ela não pode satisfazer (p.27).

Assim, é fundamental que o/a professor/a utilize práticas significativas para que os/as alunos/as possam usufruir também de aprendizagens de sucesso.

Há, também, a referir que a metodologia de trabalho por projetos, pode envolver alguns constrangimentos, nomeadamente relativos à «complexidade do método» e ao «tempo que a mesma exige» (Ferreira, 2013). A complexidade do método, na medida em que é necessário gerir e orientar cada grupo de trabalho de forma personalizada, dando-lhes a resposta adequada na diversidade das dúvidas e questões que colocam. Ao tempo, dado que pode tornar-se um obstáculo ao cumprimento dos programas disciplinares, uma vez que esta metodologia requer todo um percurso de trabalho que só será bem conseguido com a sua execução num determinado período de tempo.

Contudo, os/as alunos/as que habitualmente trabalham com projetos desenvolvem competências que estimulam o trabalho cooperativo, a capacidade de selecionar, de questionar e analisar a informação, através da criação de hábitos de pesquisa e do desenvolvimento de um

trabalho autónomo. Tornam-se, ainda, mais reflexivos do que alunos/as a quem apenas é solicitado que acumulem conteúdos adquirindo responsabilidade, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de liderança e o aprender a aprender (Ferreira, 2013).

A utilização desta metodologia, através da aprendizagem curricular por projetos, permite dinamizar e diversificar o processo de aprendizagem, assim como aumentar significativamente a motivação e o envolvimento dos/as alunos/as, resultando na melhoria do seu desempenho escolar, desenvolvendo competências fundamentais para o sucesso educativo e para a vida ativa na sociedade atual (*ibidem*).

Numa época em que se pretende que os/as alunos/as aprendam o «saber-fazer» com autonomia e que sejam capazes de autorregular o seu processo cognitivo, a escola deve tomar a iniciativa para que metodologias «inovadoras», como é o caso do trabalho de aprendizagem curricular por projetos, se estendam a um número significativo de professores/as, para que a implementem nas suas salas de aula com o intuito de formar alunos/as conscientes de si próprios/as, detentores/as de espírito crítico e reflexivo.

A metodologia do trabalho de projecto afirma que a educação é considerada ela própria como vida e não como uma preparação para a vida. O facto de a escola ser vivida pelos alunos como uma espécie de vida adiada é certamente o nosso pior adversário quotidiano (Castro & Ricardo, 2001, p.14).

## 5. O ensino a distância

Com a atual situação de imprevisibilidade provocada pela situação epidemiológica da doença COVID-19 e os vários cenários possíveis da sua evolução ao longo do ano letivo, os/as agentes da educação planearam um ano letivo marcado pela incerteza.

Assim, face ao novo paradigma, o sistema educativo português, com base nas orientações da Direção Geral de Saúde (DGS) e da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), ficou caracterizado por diferentes planos curriculares excepcionais prevendo protocolos com os mecanismos de ação, necessários à implementação do regime misto, ou não presencial/ensino a distância (EAD) e eventual necessidade de transição entre os mesmos, durante o ano letivo.

Neste contexto, o regime misto corresponde a uma situação em que uma parte dos/as alunos/as está na sala de aula e outra parte dos/as alunos/as está noutra local (casa), com vista a garantir maior distanciamento físico (Resolução do Conselho de Ministros n.º 53- D/2020, de 20 de julho). Já o ensino não presencial/EAD corresponde ao processo de ensino e de aprendizagem que ocorre em ambiente virtual, com separação física entre os/as intervenientes.

Segundo Santos & Zaboroski (2020) diversos autores referem-se ao novo paradigma de ensino como «ensino remoto» ou, até mesmo, «ensino emergencial» pelas notórias “diferenças metodológicas, estruturais e sistémicas em relação à prática que já vinha sendo implementada” (p.43). Essa premissa é defendida por autores como Hodges et al. (2020) que defendem que:

o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise [...] o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida, de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (tradução livre) (Hodges et al., 2020).

O EAD trouxe para alunos/as e professores/as um sentido de urgência, de adaptação e uma procura constante de soluções que permitissem dar lugar a todas as diferenças pessoais, étnicas, culturais e sociais, assegurando o desenvolvimento integral dos/as alunos/as (Pinto, 2021). Porém, apesar do esforço incansável, da capacidade de adaptação e do profissionalismo, que nunca é de mais salientar, por parte de todos/as os/as intervenientes de educação e ensino que se mobilizaram para que a escola pudesse continuar e evitar maiores desigualdades, o EAD apresentou graves limitações, sobretudo no que tange a limitações sociais e económicas.

Em maio de 2020, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) realizou um questionário sobre EAD e até ao momento em que foi realizado, mais de metade dos/as docentes ainda não tinha conseguido contactar com todos/as os/as seus/suas alunos/as. Não estavam contactáveis pelos meios que impunham a utilização de computador e/ou *internet*, mas também não tinham conseguido estabelecer outro tipo de contacto, o que, aparentemente, denunciava um total

alheamento em relação à escola (FENPROF, 2020). Outrossim, as respostas comprovam que as desigualdades já existentes se acentuaram, devido à falta de apoio individualizado e, também, por questões de ordem social. Ficou patente o papel central da escola na vida dos/as alunos/as e a importância da educação como um bem que vai muito para além das aprendizagens escolares.

Autores como Maia & Meirelles (2003) e Vieira (2011) referem que os desafios da gestão em EAD passam por: (i) manter os/as alunos/as motivados; (ii) incentivar a interação entre os/as alunos/as e entre alunos/as e professores/as; (iii) as avaliações que devem ser constantes e não estanques; (iv) potencializar o uso das TIC para enriquecer e facilitar o processo de ensino e aprendizagem; (v) capacitar as pessoas para utilizarem as TIC (como citados em Correia & Santos, 2013). Apesar de não serem estudos recentes, podemos corroborar os mesmos desafios.

Esta modalidade de ensino e aprendizagem desafiou os/as docentes a encontrar ferramentas que substituíssem os materiais utilizados presencialmente, tiveram que, de uma hora para outra, rever a sua didática, os seus métodos e metodologias. Nessa «nova» perspetiva, verifica-se que os papéis dos/as professores/as e dos/as alunos/as não estão “geograficamente delimitados por mesas, quadro negro e carteiras [...] [e] os docentes se vêm também atravessados pelas dúvidas e reflexões sobre seu fazer pedagógico” (Rodrigues, 2020). Assim, é crucial que o/a docente reveja as suas práticas pedagógicas e reposicione-se para um papel de professor/a mediador/a e não de detentor/a único/a de conhecimento e repensar as práticas avaliativas (*ibidem*).

Segundo Santos & Zaboroski (2020), diversos autores afirmam uma mudança na maneira que os/as professores/as encaram a tarefa de lecionar, atribuindo outros objetivos e ferramentas que vão além dos conteúdos propriamente ditos e do «quadro-negro».

Assim, torna-se fundamental analisar e investigar as singularidades desta modalidade de ensino e, através dos desafios enfrentados diariamente pelos/as alunos/as e professores/as, refletir sobre as possibilidades de melhoria didática que tal método pode propiciar para o ensino pós-pandemia.

Os desafios continuam sendo inúmeros, mas certamente a educação e o mundo pós-pandemia não serão mais os mesmos. [...] Afinal, como há tempos já nos ensinou Paulo Freire (1996), a educação é sempre histórica, localizada e deve contribuir para que os aprendentes (professores e alunos) assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos (Rodrigues, 2020).

## ESTUDO EMPÍRICO

## 1. Problemática

A introdução do referencial oficial para a educação PA inicia com o seguinte período: “O mundo atual coloca desafios novos à educação” (ME/DGE, 2017, p.7). É evidente, que as constantes mudanças nas sociedades atuais, são também verificadas no contexto escolar e inevitavelmente, são colocados aos/às professores/as novos e maiores desafios como criar ambientes de aprendizagem alternativos que satisfaçam as necessidades contínuas dos/as seus/suas discentes. Assim, «novas» propostas de ensino e de aprendizagem surgem em oposição à pedagogia normalizada, maioritariamente, transmissiva, que ainda hoje é uma prática frequente.

Em contraposição à pedagogia normalizada, as «novas» propostas de ensino, remontam-nos para os fins do século XIX e princípio do século XX, época que corresponde a um movimento de renovação de ideias pedagógicas nos Estados Unidos da América («Educação Progressiva») e na Europa («Escola Nova»). Todos os princípios alternativos preconizados pelos movimentos inovadores e reformistas comportam um cerne comum:

[...] a importancia de la actividad, el papel de la experiencia directa, la necesidad del contacto con el medio, la conexión con la vida, el valor del interés, la participación del alumnado, y en general todo eso que se ha conocido como «enseñanza centrada en el niño» (Pozuelos, 2007, p.15).

São estas «novas» ideias pedagógicas que inspiram o presente trabalho de investigação-ação: uma proposta baseada na metodologia de trabalho por projetos. Uma metodologia ativa, centrada nos/as alunos/as e na qual estes/as assumem um papel de «meio» e não de «fim» na construção e no desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos e competências.

## 2. A pertinência do estudo

Como se verifica no quadro de referências teóricas apresentado precedentemente, com as análises de autores/as como Barca (1995), Ferreira (1999), Monteiro (2000), Rodríguez (2018) e Oliveira (2017) as análises das investigações em educação confirmam que um número considerável de professores/as continua a dar primazia ao paradigma normalizado de ensino, direcionado numa vertente transmissiva.

No âmbito dos estágios curriculares desenvolvidos nos últimos anos na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB pude corroborar essas investigações com as minhas experiências.

Deste modo, pretendia desenvolver uma intervenção pedagógica em que me pudesse afastar da pedagogia normalizada, meramente transmissiva, e assegurar no processo educativo uma «tradición innovadora» (Pozuelos, 2007) indo ao encontro do que as propostas pedagógicas

contemporâneas apontam: o/a aluno/aluna no centro do processo de ensino e de aprendizagem como construtor/a e produtor/a do seu próprio conhecimento.

Assim, elegi o trabalho por projetos, dado que considero que este tipo de metodologia permite aos alunos e às alunas, com a ajuda do/a professor/professora, construir as suas próprias aprendizagens e saberes de uma forma mais envolvente, prazerosa e significativa.

Nesta sequência, de modo a legitimar a pertinência do estudo e averiguar as conceções atuais dos professores/as sobre a metodologia de trabalho por projetos, num levantamento prévio de dados, realizei um inquérito por questionário (apêndice n.º1, pp.105-109), em formato *online*, acessível a um grupo específico de professores do 2.º CEB.

De seguida, apresento algumas considerações sobre a pré-intervenção.

## **2.1. Pré-intervenção**

### **2.1.1. Amostra**

Entende-se por «amostra» o conjunto mais pequeno de indivíduos/as representativos/as de uma dada população de quem se recolherá dados para generalizar resultados (Lima et al., 2007). A amostra da pré-intervenção é constituída por um total de dezanove professoras: seis professoras do 1.º CEB, oito professoras do 2.ºCEB e cinco professoras dos dois ciclos concomitantemente.

A amostragem é, evidentemente, diminuta o que torna complexo a possibilidade de «generalizar» os dados obtidos. Assim, a amostra é caracteriza como «amostra não estatística» (Amado, 2014, p.118) e serão empregues as expressões «sujeitos» ou «unidades de investigação» (*ibidem*)

Segundo Moreira et al. (2021a), “usando-se amostras pequenas, os dados recolhidos [...] devem permitir efetuar inferências com alto impacto na melhoria dos processos, devendo aplicar-se meios (técnicas, instrumentos, fontes, etc.) que permitam a triangulação da informação” (p.75). Vieira (1998) refere que “o recurso a estratégias de triangulação da informação contribuirá para aumentar a credibilidade do conhecimento produzido” (como citado em Amado, 2014, p. 160).

### **2.1.2. Instrumento de recolha de dados**

Segundo Moreira et al. (2021a), um/a investigador poderá optar entre várias técnicas de recolha de dados em função “das questões a explorar, do tempo disponível e da participação do investigador” (p.44). Assim, para a pré-intervenção optou-se pela recolha de dados através de um inquérito por questionário.

### **2.1.2.1. Inquérito por questionário 1 (IQ1)**

Para a recolha de dados da pré-intervenção foi aplicado um inquérito por questionário 1 (IQ1) em formato *online*, através da ferramenta *google forms*, acessível a um grupo de uma rede social intitulado «HGP 2º Ciclo» composto por 1673 membros. O IQ1 esteve disponível entre 14 de outubro a 20 de dezembro de 2020, mas só obteve dezanove respostas.

Segundo Ghiglione & Matalon (2001) e Hill (2014) a estratégia de recolha de dados através de um inquérito por questionário “visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões (administração direta ou indireta), obter respostas de uma determinada população em estudo” (como citado em Moreira et al., 2021b, p.16).

Segundo Lima et al. (2007), os questionários são concebidos para estudar “dimensões afetivas do comportamento, como as atitudes, os valores, as crenças, os interesses, o autoconceito, etc.” (p.79). Assim, quando a investigação é feita com base em inquéritos/questionários “procura saber através deles se as experiências e as perspetivas das pessoas se enquadram num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário estruturado” (Amado, 2014, p.34).

Este tipo de técnica de recolha de dados apresenta como principais vantagens: (i) assegurar o anonimato (sujeito menos constrangido); (ii) questões estandardizadas; (iii) não é necessária a presença do/a investigador/a (mas as instruções devem ser claras para evitar a possibilidade de respostas omissas ou de não compreensão).

O IQ1 é constituído por dezasseis questões de resposta fechada (treze escolhas múltipla e três recorrendo a escala de *Likert*) e nove questões de resposta aberta em que três são opcionais. Outrossim, o IQ1 é dividido em duas componentes: A e B. Na secção A realizo um pequeno levantamento dos dados pessoais e dos dados profissionais dos/as inquiridos/as, para verificar a diversidade de elementos implicados neste estudo. Na parte B, as questões colocadas incidem sobre a metodologia de trabalho por projetos, com a finalidade de compreender de uma forma mais clara como os/as docentes entendem a problemática em estudo.

Um «questionário misto» (com perguntas abertas e fechadas) “é útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida” (Moreira et al., 2021b, p.18).

### **2.1.3. Instrumentos de análise dos dados**

O processo de análise começa por uma organização sistemática dos dados (Amado, 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (como citado em Amado, 2014, p.169).



Para a análise dos dados obtidos no IQ1, optei pela análise estatística com aplicação de técnicas descritivas. A análise estatística é constituída por um conjunto de técnicas que permitem transformar dados em informação quantitativa (Moreira et al., 2021c, p.72). As técnicas descritivas permitem descrever dados (frequências, modas, medianas, médias, variância, entre outros parâmetros), sem que dessa análise se possa extrair qualquer predição (*ibidem*). De modo a obter uma perspetiva global dos resultados, são desenvolvidos diferentes gráficos (nomeadamente, gráficos circulares e de barras) e tabelas, com auxílio do programa Excel do Microsoft 365.

No que concerne às questões de resposta aberta que integram o IQ1, estas foram sujeitas a análise de conteúdo, uma técnica de investigação “flexível e adaptável” (Amado, 2014, p.300) à maior parte das estratégias e técnicas de recolha de dados.

No quadro de uma tradição de pendor tendencialmente sociológico, dada a análise social da realidade (Amado, 2014), a análise de conteúdo possibilita “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos” (*ibidem*, p.348) uma vez que depois de separados em «categorias», tendo em conta as «condições de produção», tem em vista a explicação e compreensão desses conteúdos (*ibidem*).

Nesta sequência, para facilitar a análise de conteúdo, é utilizado o programa *MAXQDA Analytic 2020* e, posteriormente, desenvolvida uma representação visual através de um gráfico *SmartArt* com as principais informações e ideias. Segundo Moreira et al. (2021c), além do conhecimento do/a investigador/a acerca das etapas e processos inerentes à análise de conteúdo

é essencial para executá-la com rigor e qualidade, a utilização de *software* específico e adequado à natureza de investigação torna-se fundamental, não só para alcançar um trabalho de qualidade, mas também para a credibilidade do estudo e do conhecimento por ele produzido (p.55).

Assim, procede-se à apresentação e análise dos resultados do IQ1.

### 2.1.4. Apresentação e análise dos resultados

#### A – Dados pessoais

Género:  
19 respostas

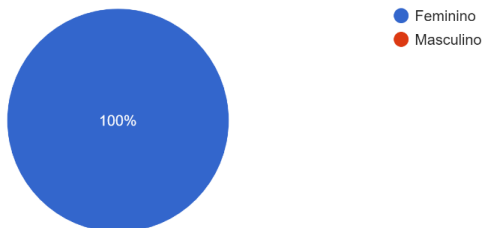


Figura 3 – Identificação do género dos/as inquiridos/as

Idade:  
19 respostas

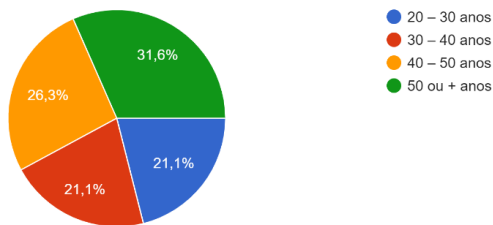


Figura 2 – Distribuição da unidade de investigação quanto à idade

Em relação ao género dos/as inquiridos/as, verifica-se, através da Figura 2, que todos os sujeitos desta unidade de investigação são mulheres. Deste modo, torna-se adequado que, daqui para diante, me refira à unidade de investigação no feminino. Relativamente à idade das inquiridas, constata-se, através da Figura 3, que a idade de 21,1% está compreendida entre os 20 e 30 anos, 21,1% entre os 30 e 40 anos, 26,3% encontra-se compreendida entre os 40 e 50 anos e, a maioria, (31,6%) tem 50 ou mais anos.

Formação académica:  
19 respostas

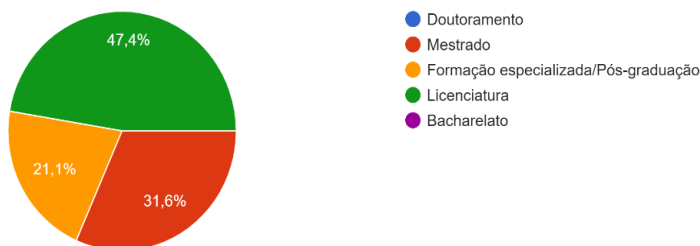


Figura 4 – Formação académica da unidade de investigação

Através da análise da Figura 4 verifica-se que, apesar de 31,6% das inquiridas pertencer à faixa etária dos 50 ou mais anos, no que respeita à formação académica 47,5% apresenta grau académico de licenciatura e 31,6% mestrado. Quatro sujeitas (21,1%) apresentam uma formação especializada/pós-graduação. Em relação às opções «doutoramento» e «bacharelato» como nenhuma inquerida mencionou não há dados a referir.

Profissão:  
19 respostas

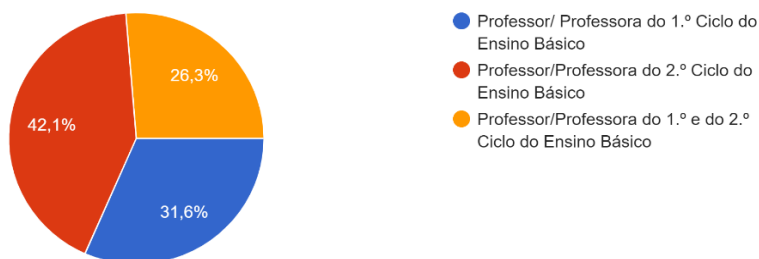


Figura 5 – Exercício de funções da unidade de investigação

No que concerne ao nível de ensino exercido pelas professoras inquiridas, como já referido, através da Figura 5, verifica-se que seis (31,6%) das sujeitas são professoras do 1.º CEB, oito (42,1%) professoras do 2.ºCEB e cinco (26,3%) professoras dos dois ciclos de ensino.

Tempo de serviço:

19 respostas



Figura 6 - Tempo de serviço da unidade de investigação

Relativamente ao tempo de serviço prestado pelas professoras inquiridas este varia entre alguns meses (zero anos) e quarenta e três anos. Como observado na Figura 6 destacam-se três professoras com seis anos de serviço, duas professoras com vinte e seis anos e outras duas professoras com trinta anos.

#### B – Método: trabalho por projetos

1. Seleccione a opção que mais utiliza em sala de aula:

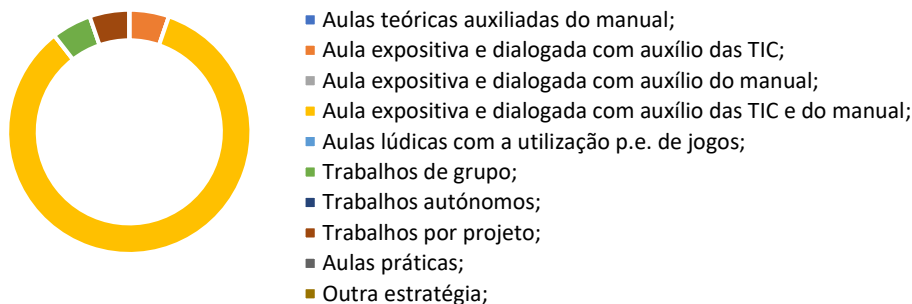


Figura 7 – Estratégia de aula mais utilizada pela unidade de investigação

Relativamente à estratégia de aula que a unidade de investigação atribui primazia, como observamos na Figura 7, esta refere-se à «aula expositiva e dialogada com auxílio das TIC e do manual» (84%). Apenas três inquiridas selecionaram: «trabalhos de grupo», «trabalho por projeto» e «aula expositiva e dialogada com auxílio das TIC», exclusivamente. Como nenhuma inquerida mencionou os restantes itens de opção não há dados a referir.

As aulas expositivas caracterizam-se pela exposição oral e/ou escrita dos conteúdos pelo/a docente, sem consideração do conhecimento prévio dos/as discentes e sem espaço para questionamentos destes/as (Masetto, 1997). Já a estratégia de aula expositiva e dialogada, o ponto forte é o diálogo entre os/as discentes e o/a docente. Essa estratégia caracteriza-se pela exposição dos conteúdos, mas com a participação ativa dos/as alunos/as, em que é considerado o seu conhecimento prévio e o/a professor/a assume um papel de mediador/a que conduz os/as alunos/as a questionar, interpretar e discutir o objeto em estudo (*ibidem*).

Nesta sequência, podemos verificar a preferência por aulas expositivas e dialogadas auxiliadas por algum recurso como o manual escolar e/ou as TIC. Outrossim, confirma-se a relevância do manual escolar.

À questão «1.1. Se selecionou “outra estratégia”, indique qual» como nenhuma das inquiridas selecionou essa opção não há dados a referir.

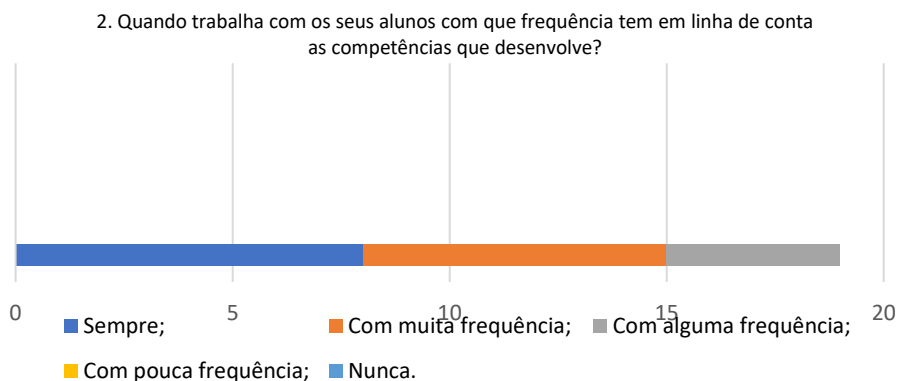


Figura 8 - Considerações sobre competências da unidade de investigação

No que concerne à questão 2, através da análise da figura 8, verificamos que oito inquiridas responderam que têm sempre em linha de conta as competências que pretendem desenvolver nos/as alunos/as, sete consideram com muita frequência e quatro inquiridas com alguma frequência. As opções «com pouca frequência» e «nunca» não foram selecionadas.

3. Utiliza alguma/s estratégia/s diferenciada/s em sala de aula?

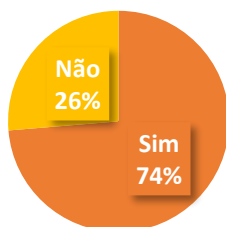


Figura 9 – Utilização de estratégias diferenciadas pela unidade de investigação

Em relação à utilização de estratégia(s) diferenciada(s) em sala de aula pela unidade de investigação, através da Figura 9, concluímos que 74%, correspondente a catorze inquiridas, utilizam estratégias diferenciadas e 26%, correspondente a cinco inquiridas, não utilizam.

3.1. Se sim, indique qual/quais



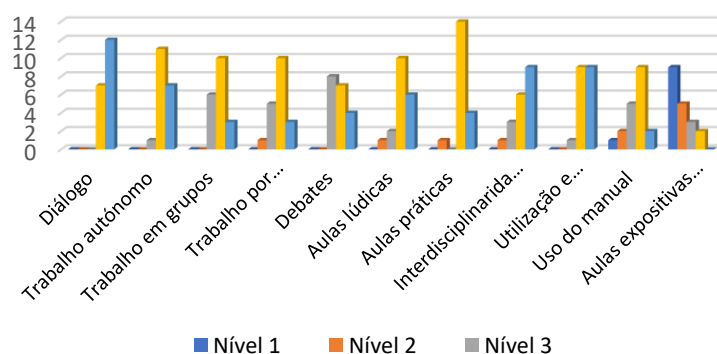
**Figura 10 - Estratégias diferenciadas utilizadas pela unidade de investigação**

Relativamente à questão de resposta aberta sobre qual/quais metodologia(s) diferenciada(s) as professoras utilizam em sala de aula, como observado no Figura 10, as respostas da unidade de investigação centraram-se no «ensino individualizado» (seis inquiridas) como a menção a apoio direto e planos individuais de trabalho.

O/a professor/a tem um papel determinante na garantia de processos de inclusão que procurem respeitar os ritmos, as necessidades individuais e os interesses de cada aluno/a e ainda garantir o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização que lhes permitam intervir ativamente na sociedade. Para que os/as alunos/as aprendam a autorregular-se ao longo da sua vida, o/a professor/a deve ter como pressuposto a sua implicação em todo o processo de aprendizagem.

Três professoras mencionam os jogos, materiais didáticos e/ou aulas lúdicas e duas a utilização das TIC. Uma inquirida menciona, ainda, a cooperação com trabalhos cooperativos ou de grupo, outra o trabalho por projeto e a décima quarta professora o estudo autónomo.

4. Indique a importância que atribui às seguintes estratégias utilizando uma escala de 1 a 5 onde 1 é nada importante e 5 muito importante.



**Figura 11 – Nível de importância considerada pela unidade de investigação às estratégias apresentadas**

No que concerne ao nível de importância considerado pela unidade de investigação às estratégias de aula apresentadas podemos observar, na Figura 11, que em relação ao: «diálogo» – doze inquiridas atribuíram nível 5 e sete nível 4 ( $\bar{x}$ = 4,63); «trabalho autónomo» – sete inquiridas classificaram com nível 5, onze com nível 4 e uma com nível 3 ( $\bar{x}$ = 4,31); «trabalho em grupos» – três inquiridas atribuíram nível 5, dez nível 4 e seis nível 3 ( $\bar{x}$ = 3,83); «trabalho por projeto» – três inquiridas classificaram com nível 5, dez com nível 4, cinco com nível 3 e uma com nível 2 ( $\bar{x}$ = 3,78); «debates» – quatro inquiridas atribuíram nível 5, sete nível 4 e oito nível 3 ( $\bar{x}$ = 3,78); «aulas lúdicas» – seis inquiridas classificaram com nível 5, dez com nível 4, dois com nível 3 e uma com nível 2 ( $\bar{x}$ = 4,10); «aulas práticas» – quatro inquiridas atribuíram nível 5, catorze nível 4 e uma nível 2 ( $\bar{x}$ = 4,10); «interdisciplinaridade» – nove inquiridas classificaram com nível 5, seis com nível 4, três com nível 3 e uma com nível 2 ( $\bar{x}$ = 4,21); «utilização e domínio das TIC» – nove inquiridas atribuíram nível 5, nove nível 4 e uma nível 3 ( $\bar{x}$ = 4,42); «uso do manual» – duas inquiridas classificaram com nível 5, nove com nível 4, cinco com nível 3, dois com nível 2 e uma com nível 1 ( $\bar{x}$ = 4) e «aulas expositivas sem qualquer outro recurso» – duas inquiridas atribuíram nível 4, três nível 3, cinco nível 2 e nove nível 1 ( $\bar{x}$ = 1,89).

Nesta sequência, destaco a importância atribuída ao diálogo ( $\bar{x}$ = 4,63), à utilização e domínio das TIC ( $\bar{x}$ = 4,42), ao trabalho autónomo ( $\bar{x}$ = 4,31) e às aulas lúdicas e práticas ( $\bar{x}$ = 4,10).

Podemos observar que a classificação da estratégia «diálogo» se coaduna com a estratégia mais utilizada em sala de aula pelas docentes «aula expositiva e dialogada». Contudo, o nível atribuído às estratégias «trabalho autónomo» e «aulas lúdicas e práticas» não é refletido nas escolhas das inquiridas.

É, ainda, de referir que a utilização do manual escolar apresenta uma média de nível 4, superior à média das estratégias como trabalho de grupos, trabalho por projeto e debates, reforçando a predominância deste recurso na gestão e desenvolvimento das aulas.

Contudo, através da média atribuída à variável qualitativa «Aulas expositivas sem qualquer outro recurso» ( $\bar{x}$ = 1,89) é reconhecido que a unidade de investigação atribuiu importância à utilização de estratégias diversificadas além da exposição.

5. Utiliza a metodologia de trabalho por projetos em sala de aula?

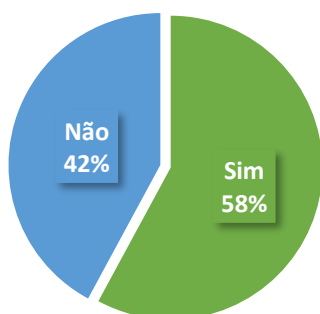


Figura 12- Utilização da metodologia de trabalho por projetos pela unidade de investigação

Em relação à utilização da metodologia de trabalho por projeto pela unidade de investigação, através da Figura 12, concluímos que 58%, correspondente a onze inquiridas, utiliza a metodologia e 42%, correspondente a oito inquiridas, não utiliza.

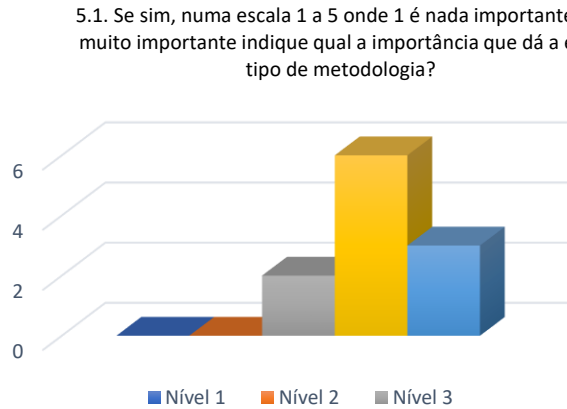


Figura 13 – Considerações sobre a importância da metodologia de trabalho por projetos

Através da análise da Figura 13 podemos concluir que a unidade de investigação atribui à metodologia de trabalho por projeto nível 4 de importância ( $\bar{x}$ = 4,09).

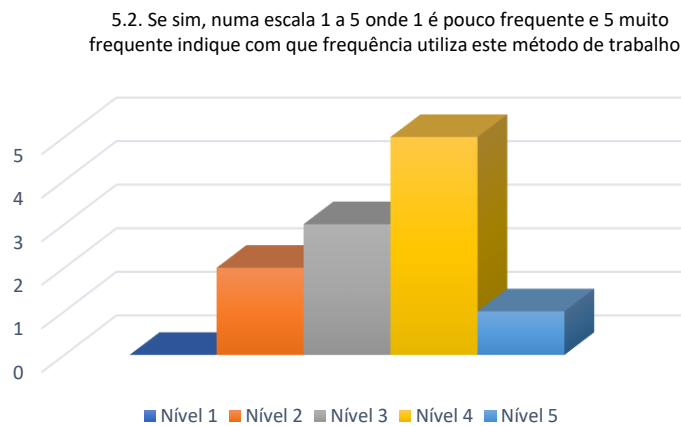


Figura 14 - Considerações sobre a frequência de utilização da metodologia de trabalho por projetos

Através da análise da Figura 14 podemos concluir que a unidade de investigação utiliza com alguma frequência a metodologia de trabalho por projeto ( $\bar{x}$ = 3,45). Considero que uma questão para unidade de referência como, a título de exemplo, «Quando a última vez que utilizou a metodologia de trabalho por projeto?» suportaria de forma mais exata os dados em questão.

5.3. Utiliza a metodologia de trabalho por projeto para:

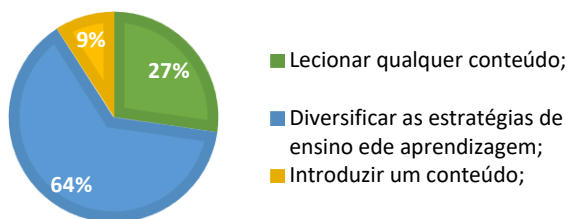


Figura 15 – Considerações sobre a utilização da metodologia de trabalho por projetos

Relativamente às razões que levam à utilização da metodologia de trabalho por projeto, através da Figura 15, concluímos que 64%, correspondente a seis inquiridas, utiliza a metodologia para diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem, 27%, correspondente a três inquiridas, utiliza para a lecionação de qualquer conteúdo e 9%, correspondente a uma inquirida, para a introdução de um conteúdo.

À questão «5.3.1. Se selecionou “outra opção”, indique qual» como nenhuma das inquiridas selecionou essa opção não há dados a referir.

5.4. Considera que esta metodologia contribui para:



Figura 16 – Considerações sobre a contribuição da metodologia de trabalho por projetos;

Em relação às contribuições da metodologia de trabalho por projeto, através da análise da Figura 16, concluímos que 91% das inquiridas, considera que a metodologia desenvolve as capacidades pessoais e sociais dos/as alunos/as e 9% considera que a metodologia fomenta o domínio dos saberes.

À questão «5.4.1. Se selecionou “outra opção”, indique qual» como nenhuma das inquiridas selecionou essa opção não há dados a referir.

5.5. Caso tenha escolhido a opção não, selecione a opção que mais justifica a sua escolha.

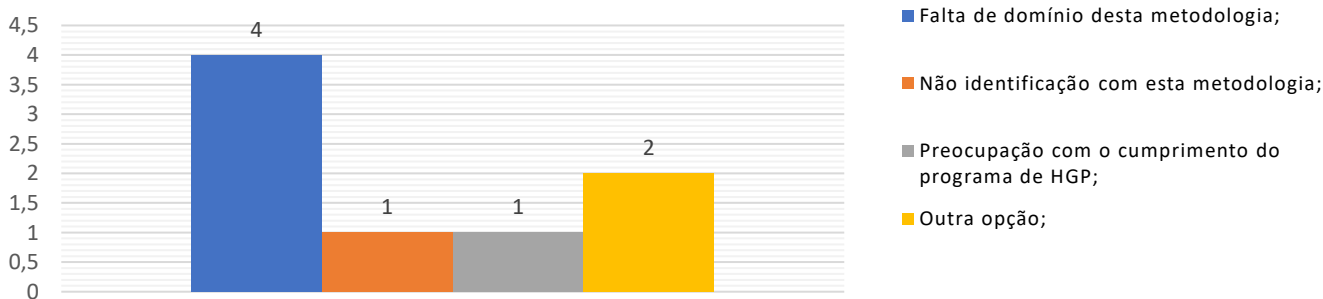


Figura 17 – Considerações sobre a metodologia de trabalho por projetos;



No que concerne às razões que levam as inquiridas a não utilizarem a metodologia de trabalho por projeto, através da análise da Figura 17, verificamos que a falta de domínio da metodologia é a causa primordial. A «preocupação com o cumprimento do programa de HGP» e a «não identificação com a metodologia» também são causas referidas. Como os restantes itens de opção não foram selecionados não há dados a referir.

À questão «5.5.1. Se selecionou “outra opção”, indique qual/quais» as inquiridas referiram “falta de tempo para preparar materiais” e “maioria das colocações em regime de substituição de professores”.

6. Na sua opinião, um trabalho por projeto torna-se mais significativo se for elaborado em:

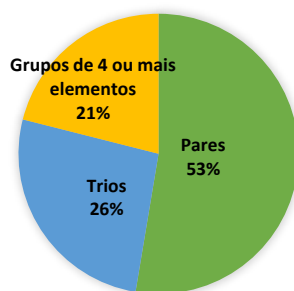


Figura 18 - Considerações sobre a forma de elaboração de um trabalho por projetos

Relativamente às estratégias de organização dos/as alunos/as em um trabalho por projeto, através da Figura 18, concluímos que 53%, correspondente a dez inquiridas, considera que o trabalho é mais significativo se for desenvolvido em pares, 26%, correspondente cinco inquiridas, se o trabalho for desenvolvido em trios e 21%, correspondente quatro inquiridas, se o trabalho for desenvolvido em grupos de quatro ou mais elementos.

No que concerne à questão «7. Identifique 2 vantagens da metodologia de trabalho por projetos» a unidade de investigação referiu as seguintes vantagens (Figura 19):

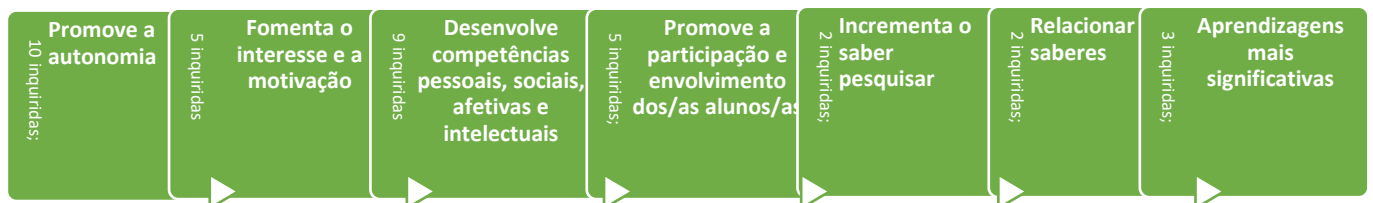


Figura 19 - Vantagens apresentadas pela unidade de investigação sobre metodologia de trabalho por projetos

Nesta sequência, podemos concluir que a promoção da autonomia e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, afetivas e intelectuais foram as vantagens mais referidas. O desenvolvimento do interesse, da motivação e da participação dos/as alunos/as também foram vantagens consideradas com frequência. As inquiridas ainda mencionam o fomento da cooperação, do saber pesquisar com técnicas como “Brainstorming” (Inquirida A), aprendizagens mais significativas e relação dos saberes.

No que diz respeito à questão «8. Identifique 2 desvantagens da metodologia de trabalho por projeto» foram referidas as seguintes desvantagens (figura 20):



**Figura 20 – Desvantagens apresentadas pela unidade de investigação sobre metodologia de trabalho por projetos**

Verifica-se que as desvantagens apresentadas refletem algumas das razões que levam as inquiridas a não utilizarem a metodologia de trabalho por projeto (questão 5.5) como a «preocupação com o cumprimento dos programas». As inquiridas ainda referem «constrangimentos na avaliação», nomeadamente “nem todos têm o mesmo desempenho e a avaliação é a mesma para todos” (Inquirida B) “um aluno trabalhar mais que outro” (Inquirida C) e a «necessidade de planificar» e adaptar a logística na preparação das atividades letivas.

A unidade de investigação ainda refere «questões temporais» como “por vezes o tempo é desperdiçado em coisas sem sentido e os próprios alunos perdem muito tempo” (Inquirida D); a «necessidade de estabelecimento de regras» dada a “confusão/ruído na sala” (Inquirida E); o «surgimento de imprevistos» e ainda o facto de a metodologia «exigir recursos técnicos que algumas escolas não têm» como biblioteca ou acesso à internet.

Algumas inquiridas ainda referem incompatibilidade face a articulação entre professores/as, «falta de conhecimento teórico na metodologia», «pouco domínio das TIC» e falta de autonomia, de curiosidade e de interesse dos/as alunos/as. Uma professora refere, ainda, que não vê desvantagens na utilização da metodologia, duas professoras referem que não conhecem desvantagens e duas não responderam à questão.

9. Considera que a metodologia de trabalho por projeto promove o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais?



Figura 21 – Considerações sobre o desenvolvimento de competências através da metodologia de trabalho por projetos.

Através da análise da Figura 21 podemos concluir que 95% da amostra (correspondente a dezoito inquiridas) considera que a metodologia de trabalho por projeto promove o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais dos/as alunos/as e 5% (corresponde a uma inquirida) considera que não.

Apesar de dezoito inquiridas responderem que «sim» apenas dezasseis responderam à questão «9.1. Se sim, indique porquê», mencionado (figura 22):

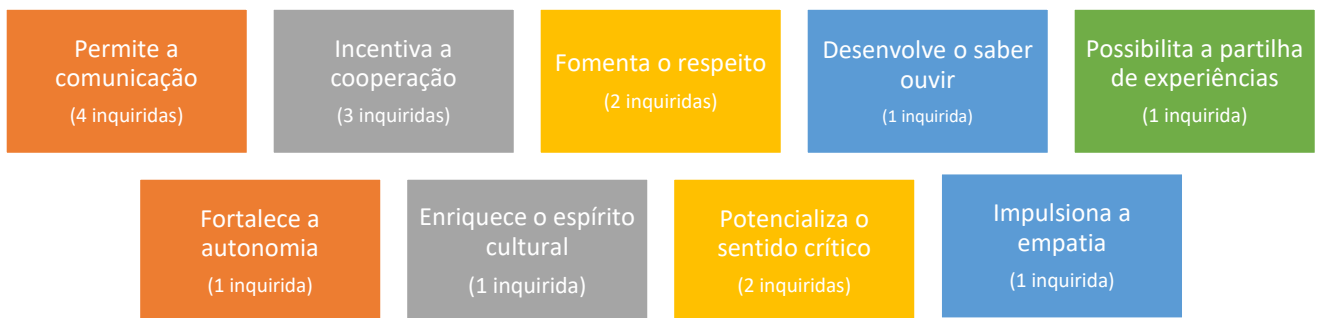


Figura 22 – Considerações sobre o desenvolvimento de competências através da metodologia de trabalho por projetos

Deste modo, podemos concluir que as inquiridas consideram que a metodologia de trabalho por projetos promove o desenvolvimento de competências, nomeadamente através da comunicação e da cooperação. As professoras ainda consideram que a metodologia fomenta o respeito, o sentido crítico, a autonomia, a partilha de experiências e o espírito cultural nos/alunos alunos/as. Além do desenvolvimento de saberes «curriculares» a metodologia desenvolve o saber ouvir e o saber ser, particularmente saber ser empático.

Relativamente à questão «9.2. Se selecionou não, indique porquê» a única inquirida que selecionou essa alternativa não respondeu.

### 3. Objetivos e questões orientadoras

É inegável que o mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados/as diariamente com um crescimento exponencial de informações (ME/DGE, 2017).

É nesta conjuntura que a escola, enquanto ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de competências no qual os/as alunos/as constroem múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se reconfigurar de modo a responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (*ibidem*, p.5).

São estas considerações que apoiam as três questões orientadoras do presente projeto de investigação-ação:

(1) A metodologia de trabalho por projetos contribui para o desenvolvimento da aprendizagem curricular dos/as alunos/as na área disciplinar de História e Geografia de Portugal?;

(2) Em que medida é que a estratégia de trabalho de aprendizagem curricular por projetos permite desenvolver outras competências e saberes nos/as alunos/as?;

(3) De que modo o trabalho de aprendizagem curricular por projetos é uma alternativa curricular profícua?

Nesta sequência, estabeleci três objetivos fundamentais com a finalidade de colocar em prática as perguntas de partida e sustentar o projeto de investigação-ação:

(1) Promover formas de gestão participada do currículo, privilegiando o envolvimento dos/as alunos/as no processo de ensino e de aprendizagem em História e Geografia de Portugal;

(2) Verificar a importância da metodologia de trabalho por projetos, como forma de promover o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de alunos/as do 2.º CEB;

(3) Refletir criticamente sobre esta estratégia de trabalho e os recursos que melhor se adequaram ao contexto em que ocorreu a intervenção.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Natureza do estudo**

Do ponto de vista metodológico, o presente projeto de investigação-ação caracteriza-se como «quali-quantitativo» (Moreira et al., 2021a) na medida em que é uma investigação mista entre os métodos de pesquisa quantitativa e dos métodos de pesquisa qualitativa.

Para Creswell (2014a), os métodos de pesquisa quantitativa “apresentam procedimentos predeterminados, com a utilização de questionários e instrumentos estruturados, uso de dados de desempenho, de atitude, observacionais e de censo, além de análise estatística” (como citado em Moreira et al., 2021a, p.14). Em contrapartida, os métodos de pesquisa qualitativa partem de “instrumentos com questões abertas, entrevistas, observações, documentos e audiovisuais, além de análise de texto e de imagem cujo intuito é explorar a singularidade” (*ibidem*).

Assim, os métodos «quali-quantitativos» privilegiam “instrumentos de questões abertas e fechadas e formas múltiplas de recolha de dados que podem ser analisados estatística e textualmente” (*ibidem*). Os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 2002).

Para Bryman (1992), a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspetiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos (como citado em Flick, 2009).

Minayo (2002) refere que:

A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenómenos apenas a região «visível, ecológica, morfológica e concreta», a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam (p.22).

### **4.2. Amostra**

A amostra do estudo é constituída por um total de vinte e três sujeitos: vinte e dois alunos/as do 2.ºCEB e a professora cooperante de prática educativa supervisionada.

Os vinte e dois sujeitos correspondem a uma turma do 6.º ano de escolaridade, de uma instituição de ensino da cidade de Coimbra, na qual realizei o estágio curricular. A turma era composta por oito alunas e catorze alunos com idades compreendidas entre os dez e doze anos.

De acordo com a informação recolhida através da diretora de turma, este grupo não sofreu nenhuma alteração na sua constituição desde o ano letivo transato (2019/2020) e nenhum/a

aluno/a é repetente. No que concerne às dificuldades diagnosticadas, o grupo apresenta algumas dificuldades a nível cognitivo e dificuldades de hábitos de trabalho.

Deste modo, alguns/as alunos/as apresentam dificuldade a nível da atenção, outros/as a nível de leitura e/ou de escrita e a nível de concentração. No que diz respeito aos hábitos de trabalho, são muitos/as os/as alunos/as que revelam dificuldades neste parâmetro.

Outrossim, metade da turma frequenta o Apoio de Português e de Matemática, sendo os/as mesmos/as alunos/as a frequentar ambos os apoios. Para além destes, os/as alunos/as não frequentam qualquer outro apoio.

Apesar de todos os aspetos já mencionados, considero crucial salientar que esta é uma turma em que, de um modo geral, os/as alunos/as são bastante interessados e motivados, participam com bastante frequência e mostram vontade em aprender e saber mais sobre os conteúdos abordados. É ainda de referir que a turma evidencia um comportamento adequado e cumpre, na maior parte das vezes, as regras estipuladas pela professora cooperante.

#### **4.3. Instrumento de recolha de dados**

A utilização de determinada técnica não é exclusiva de um tipo de pesquisa, podendo recorrer-se a uma combinação de técnicas no seio da mesma investigação, o que permitirá ao/a investigador/a uma perceção mais holística do que se propôs investigar (Lima et al., 2007). Assim, numa primeira fase, optou-se pela recolha de dados através de um inquérito por questionário e uma entrevista semiestruturada.

##### **4.3.1. Inquérito por questionário**

Antes de delinear a proposta de trabalho por projetos, numa recolha de dados inicial, no dia 14 de dezembro de 2020, foi aplicado o Inquérito por Questionário 2 (IQ2) às/aos alunas/alunos da turma do 6.º ano.

O inquérito por questionário “permite recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de básicas, de forma escrita, mas que dificulta a abordagem de determinados assuntos com profundidade” (Moreira et al., 2021a, p.44).

Previamente à aplicação do questionário foi solicitado aos Encarregados/as de Educação autorização para a participação do/a seu/sua educando/a na recolha de dados. O pedido de autorização encontra-se em apêndice n.º2 (p.110).

Apesar do grupo ser constituído por vinte e dois alunos/as, o questionário apenas foi respondido por vinte alunos/as pelo facto de um aluno não estar presente aquando da aplicação do IQ2 e o outro aluno não apresentar a autorização do Encarregado de Educação para a participação.

O IQ2 (apêndice n.º3, pp.111-113) é constituído por: duas questões para levantamento de dados pessoais dos/as alunos/as (idade e género), três questões de resposta fechada (recorrendo a escala de *Likert*), cinco questões de resposta aberta e apresenta, ainda, uma listagem dos domínios em estudo da disciplina e exemplos de conceitos a construir/desenvolver.

Este inquérito por questionário auxiliou na recolha dos interesses pessoais dos/as alunos/as, nomeadamente, sobre qual a forma de trabalho mais lhes agradava, qual a sua área disciplinar preferida e, dentro dos conteúdos a abordar nesse ano de escolaridade na disciplina de HGP, que domínio lhes despertava mais interesse. Deste modo, o IQ2 tornou-se fundamental para o levantamento de como poderia propor o método de trabalho por projetos, tornando-o mais atrativo para os/as alunos/alunas e de acordo com os seus interesses.

#### **4.3.2. Entrevista semiestruturada**

Ribeiro (2008) trata a entrevista como “a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento” (p.141). A entrevista é mais exigente em termos de conduzir o/a entrevistado/a a expressar abertamente as suas opiniões, mas permite “recolher dados sobre aspetos mais subjetivos e sobre as perceções do participante sobre a temática em estudo” (Moreira et al., 2021a, p.44).

Optou-se por uma entrevista semiestruturada dada a particularidade do esquema, nomeadamente as perguntas abertas. A entrevista semiestruturada é apontada para compreender um fenómeno com um grupo específico: professores/as, alunos/as, médicos/as, etc (Manzini, 2012). Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado/a e o entrevistador/a pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenómeno em causa (*ibidem*).

A entrevista semiestruturada foi aplicada à professora cooperante, em duas fases de modo a recolher a sua opinião sobre a metodologia de trabalho por projetos. Assim, numa primeira fase (Entrevista Semiestruturada 1 [ES1]) procedeu-se a uma recolha prévia da opinião e apreciação deste modelo por parte da cooperante e, numa segunda fase, (Entrevista Semiestruturada 2 [ES2]), após o desenvolvimento da proposta de intervenção, foi recolhida a apreciação e conceções finais sobre a metodologia.

Assim, a função da ES1 é de «diagnóstico-caracterização» (Amado, 2014), na medida em que o objetivo é “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (*ibidem*, p.211). Segundo Amado (2014) esta técnica permite analisar o discurso dos/as indivíduos/as, “tal como estes se expressam: [...] opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores” (p.212).

Numa entrevista semiestruturada as questões derivam de um plano prévio, “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (*ibidem*, p.208).

A entrevista foi, assim, organizada em «blocos temáticos» (Amado, 2014) constituindo um guião de entrevista. Este guião é um “instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista” (*ibidem*, p.215) e resultou de uma preparação na qual foi formulado o problema, os objetivos que se pretendiam alcançar e as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica. O guião da ES1 encontra-se em apêndice n.º4 (pp.114-116).

#### **4.4. Instrumentos de análise dos dados**

Para a análise dos dados obtidos no IQ2, optei pela análise estatística com aplicação de técnicas descritivas. De modo a obter uma perspetiva global dos resultados, são desenvolvidos diferentes gráficos (nomeadamente, gráficos circulares e de barras) e tabelas, com auxílio do programa Excel do Microsoft 365.

No que concerne às questões de resposta aberta, que integram tanto o IQ2 como a ES1, foram sujeitas a análise de conteúdo. Segundo Berelson (1967) a análise de conteúdo é uma “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (como citado Moreira et al., 2021c).

Segundo Bardin (1977), o processo da análise de conteúdo é organizado em torno de três polos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, sistematização, esquematização e elaboração de um plano flexível (*ibidem*). A esta fase, a autora atribui três tarefas: i) “escolha dos documentos a serem submetidos à análise” (*ibidem*, p.63), que pressupõem a leitura flutuante dos mesmos e, posteriormente, a constituição do *corpus* de análise; ii) “formulação das hipóteses e dos objetivos” (*ibidem*), permitindo explicitar e precisar as direções da análise e iii) “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (*ibidem*), de modo a preparar o material para a análise.

Na segunda fase de exploração do material, ou seja, a “administração das técnicas no *corpus*” (*ibidem*, p.67), são definidas as «unidades de registo», as «unidades de contexto» e os processos de codificação e categorização. Esta fase enriquecerá as interpretações e inferências.

Por fim, a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação diz respeito à forma como os resultados são tratados, no sentido de serem significativos e válidos. Logo, esta é uma fase de análise reflexiva e crítica que conduzirá às interpretações inferenciais (*ibidem*). Segundo



Cohen, et al (2007) é ainda nesta etapa que o/a investigador/a “passa de uma análise mais descritiva, para uma análise interpretativa, ou seja, tendo por base as evidências, começa a cogitar algumas explicações, elementos-chave e suas possíveis causas” (como citado Moreira et al., 2021c, p.52).

Nesta sequência, primeiramente, procedeu-se à transcrição de todo o conteúdo, constituindo «*corpus* de análise» (Bardin, 1977) ou «*corpus* documental» (Amado, 2014), atendendo à representatividade (possibilitar a generalização dos resultados), homogeneidade (obedecer a critérios de escolha precisos) e pertinência (adequados aos objetivos de investigação), normas defendidas por Bardin (1977).

Após uma leitura ativa, procedeu-se à codificação dos dados, isto é, “o processo de transformação e agregação de dados brutos em unidades que permitem a descrição concisa das características relevantes do conteúdo” (Amado, 2014, p. 314) através do programa *MAXQDA Analytic 2020*.

Segundo Vala (1986), a partir da codificação dos dados surgiram as categorias a serem confrontadas com as «unidades de registo», ou seja, “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (como citado em Amado, 2014, p.315). Para a análise das entrevistas recorreu-se ao processo de categorização, tendo sido criadas subcategorias para melhor interpretação. Para facilitar a apresentação da análise de conteúdo, posteriormente, foram desenvolvidas tabelas com as principais categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo.

Assim, procede-se à apresentação e análise dos resultados do IQ2 e da entrevista semiestruturada 1.

#### 4.5. Análise dos resultados obtidos

##### 4.5.1. Inquérito por questionário 2 (IQ2)

###### A) Dados pessoais

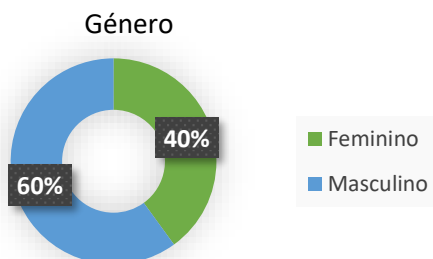


Figura 23 – Representação do gênero da amostra

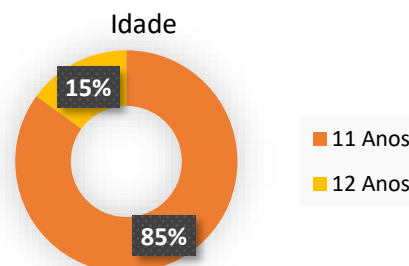


Figura 24 – Representação das idades da amostra

Como podemos observar, através da Figura 23 e da Figura 24, a amostra é constituída por um total de vinte sujeitos correspondendo a oito alunas (40%) e doze alunos (60%). As idades

dos/as alunos/as estão compreendidas entre os onze e doze anos, sendo maioritariamente (85%) correspondente aos onze anos.

### B) Interesses pessoais

1. O que achas de cada uma das seguintes tarefas:

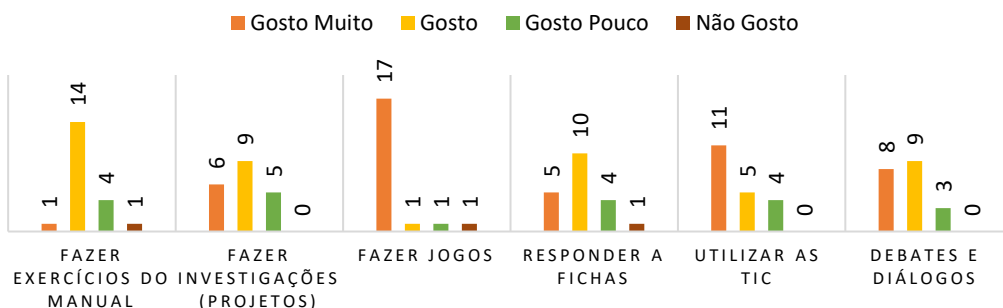


Figura 25 – Interesse dos/as alunos/as sobre as estratégias de trabalho apresentadas.

Relativamente aos interesses dos/as alunos/as em relação às tarefas apresentadas podemos verificar, através da Figura 25, que «fazer jogos» é a tarefa preferencial, com o total de dezassete menções de «gosto muito». Os restantes três alunos/as dividem-se pelas categorias «gosto», «gosto pouco» e «não gosto».

«Utilizar as TIC» é a segunda estratégia de interesse, obtendo o total de onze referências no critério «gosto muito», cinco no «gosto» e quatro em «gosto pouco». A terceira estratégia de interesse é «debates e diálogos» obtendo oito referências no critério «gosto muito», nove no critério «gosto» e três «gosto pouco».

Seguidamente, a tarefa «fazer investigações» com seis referências no critério «gosto muito», nove no critério «gosto pouco» e três «não gosto» e a tarefa «responder a fichas» com cinco menções no critério «gosto muito», dez no «gosto», quatro no critério «gosto pouco» e uma no «não gosto».

Por fim, a tarefa «fazer exercícios do manual» com catorze menções no critério «gosto», uma menção no critério «gosto muito», quatro no critério «gosto pouco» e uma menção no critério «não gosto».

É crucial ter em consideração estes dados de modo a proporcionar aos/às alunos/as tarefas do seu agrado durante a futura proposta de trabalho, nomeadamente, aliar os jogos às tecnologias poderá ser uma potencial tarefa de interesse.

## 2. O que achas de cada uma das seguintes formas de trabalhar:

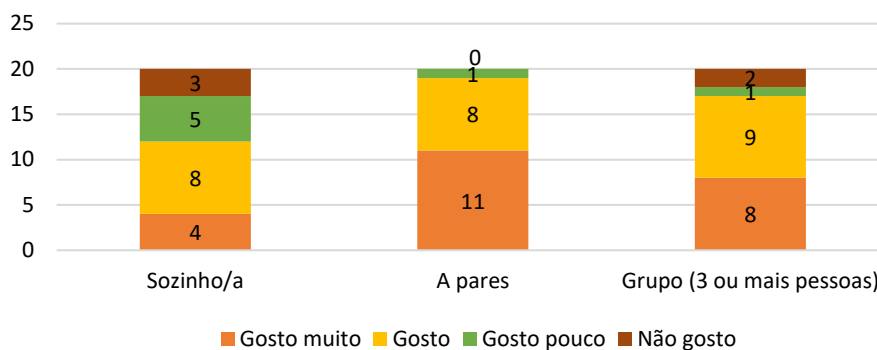


Figura 26 – Interesses dos/as alunos/as sobre as formas de trabalho apresentadas.

Através da análise da figura 26 podemos concluir que o modo preferencial de trabalho dos/as alunos/as é em «pares» de trabalho com o total de onze referências no critério «gosto muito», oito «gosto» e uma «gosto pouco». A opção «sozinho/a» obteve quatro menções no critério «gosto muito», oito «gosto», cinco «gosto pouco» e três «não gosto» e a opção «grupos de 3 ou mais pessoas» obteve oito referências no critério «gosto muito», nove «gosto», uma «gosto pouco» e duas «não gosto».

Relativamente à justificação da escolha dos/as alunos/as, questão 2.1. «Indica porquê», estes/estas indicaram o seguinte (Tabela 3):

Tabela 3 - Opinião dos/as alunos/as relativamente às formas de trabalho apresentadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Formas de trabalho	Trabalhar sozinho/a	<p>Maior independência;</p> <p>Problemas de concentração em grupo;</p> <p>Hábito de trabalho;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Posso fazer as minhas próprias escolhas”;</li> <li>▪ “Em grupo eu «destraimo» muito”;</li> <li>▪ “Já estou «abituado» a trabalhar sozinho”;</li> </ul>
	Trabalhar em pares	<p>Problemas de concentração sozinho/a;</p> <p>Possibilita a interajuda;</p> <p>Permite o debate de ideias e o diálogo;</p> <p>Favorece a proximidade entre os pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Sozinho eu «n» me concentro”;</li> <li>▪ “Não gosto de trabalhar sozinho”;</li> <li>▪ “Há outra opinião”;</li> <li>▪ “Dá para debates de ideias”;</li> <li>▪ “(...) mais pessoas há uma grande discórdia e ninguém se entende”;</li> <li>▪ “É divertido mas mais de 3 fica muita gente”;</li> </ul>
	Trabalhar em grupo (3 ou mais pessoas)	<p>Permite a partilha e debate de ideias;</p> <p>Possibilita a cooperação e a fluência de ideias;</p> <p>Fomenta a sociabilidade e a convivência</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Com mais pessoas é mais «facil» de tirar «duvidas»”;</li> <li>▪ “Não tenho muita «imaginação» e com mais pessoas «têm-se» mais «imaginação»”;</li> <li>▪ “Gosto de estar com pessoas”;</li> </ul>

Outras respostas	Interesse e empenho	▪ “Eu adoro todas as atividades escolares”;
	Indiferença e desinteresse pelas atividades escolares	▪ “ Prefiro ficar em casa a jogar, a dormir, brincar com os amigos, praticar desporto ou ficar a mandar mensagem e fazer chamadas, e «trolls».”

Nesta sequência, os/as alunos/as que elegem trabalhar «sozinhos» justificam-se com: a independência intrínseca à opção, dado que sozinhos/as podem fazer as suas próprias escolhas; problemas de concentração em trabalhar em grupo. Apenas um aluno referiu «hábito» o que pode sugerir solidão, independência ou, eventualmente, dever-se a opções metodológicas dos/as docentes (trabalhos individuais). Este último indicador, como carece de informação, não permite obter conclusões «generalizadoras» e/ou incontestáveis.

Relativamente ao trabalho em «pares», os/as alunos/as referem, essencialmente, a interajuda, a partilha e debate de ideias. Problemas de concentração (“sozinho eu «n» me concentro”) também é uma causa mencionada. Outrossim, podemos verificar a preferência pelo trabalho a pares em relação ao trabalho em grupos de três ou mais elementos pelo indicador «favorece a proximidade entre os pares» na medida em que os/as alunos/as mencionam “(...) mais pessoas há uma grande discórdia e ninguém se entende” e “é divertido, mas mais de 3 fica muita gente”.

As razões apontadas para a opção «três ou mais pessoas» similarmente se legitimam pela partilha e debate de ideias, pela cooperação e fluência, dado que o/a aluno/a refere que “com mais pessoas «têm-se» mais «imaginação»”, a sociabilidade e convivência.

Dois alunos ainda apresentam respostas antagónicas nas quais um demonstra bastante interesse pelas atividades escolares, seja qual for a modalidade de trabalho, e o outro aluno demonstra desinteresse perante as atividades escolares e/ou as propostas de ensino regular. Estes indicadores podem derivar-se pelas características pessoais de cada aluno ou refletir percursos escolares diferenciados.

## 3. Qual é a tua disciplina preferida ?

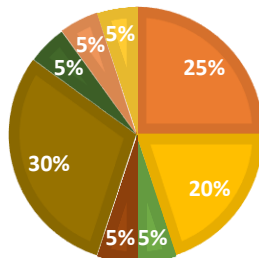
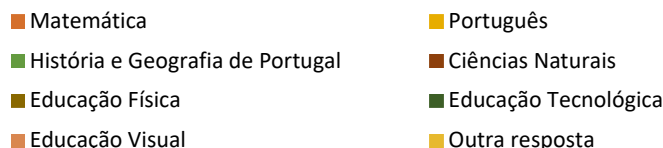


Figura 27 – Disciplina preferida dos(as) alunos(as).

Relativamente à disciplina preferida dos/as alunos/as podemos verificar, através da análise da Figura 27, que 30% (seis alunos/as), correspondente à maioria, elegeu Educação Física. Seguidamente, os/as alunos/as, referem Matemática com 25% (cinco alunos/as) e Português com 20% (quatro alunos). Os/As restantes alunos/as distribuem-se pelas opções: História e Geografia de Portugal, Educação Visual, Ciências Naturais, Educação Tecnológica e «outra respostas», respetivamente.

As justificações dos/as alunos/as relativamente à sua disciplina preferida, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 4):

Tabela 4 – Justificação dos/as alunos/as relativamente à disciplina preferida

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Disciplina preferida	Matemática	Empatia pela professora; Auxílio da família; Similitude com jogos; Identificação com os conteúdos da disciplina; Permite o debate de ideias e o diálogo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “«Á» professora é «simpática»”;</li> <li>▪ “O meu pai é muito bom nessa área e consegue-me ajudar com as dúvidas”;</li> <li>▪ “É como se «foce» um quebra cabeça”;</li> <li>▪ “Porque gosto de «calculos»;</li> <li>▪ “Dá para pensar é curioso e dá para debates e dialogar”</li> </ul>
	Português	Gosto pela leitura;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Gosto de ler”</li> </ul>
	História e Geografia de Portugal	Interesse pela História de Portugal;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Gosto de saber coisas do «mae» «pais»”;</li> </ul>
	Ciências Naturais	Curiosidade pela diversidade de seres vivos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Gosto do corpo humano e de animais”;</li> </ul>
	Educação física	Liberdade espacial, corporal e pessoal Interesse por aulas práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Estou fora da sala a brincar e eu gosto de estar ao ar livre, não gosto de ficar parado eu acho que isso é uma seca”;</li> <li>▪ “«Sintome» mais solto mas com as respetivas regras”;</li> <li>▪ “Adoro fazer desporto” (n=4);</li> <li>▪ “Não se tem de estudar”;</li> </ul>
	Educação tecnológica	Interesse por aulas práticas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Gosto de fazer trabalhos manuais, desenhar e pintar”;</li> </ul>

Educação Visual	Interesse por aulas práticas;	▪ “Podemos aprender, desenhar, trabalhar mas numa forma divertida”;
Outra resposta	Empenho e interesse em todas as disciplinas;	▪ “Eu gosto de todas as disciplinas porque todas são importantes.”

Nesta sequência, no que se refere à disciplina preferida dos/as alunos/as, Educação Física, estes/as indicam essencialmente a liberdade espacial (“estou fora da sala [...] gosto de estar ao ar livre”), corporal (“não gosto de ficar parado”) e pessoal (“«sintome» mais solto”) que a disciplina proporciona. Os/As discentes também demonstram o seu agrado pela atividade física, na medida em que quatro alunos/as mencionam «adoro fazer desporto», e por aulas práticas.

Relativamente à preferência pela Matemática um aluno indica «empatia pela professora» dado que menciona que “«á» professora é «simpática»”. Considero relevante refletir sobre este indicador dado que testemunha que um bom clima relacional, afetivo e empático entre o/a docente e a sua turma proporciona mais interesse, motivação e predisposição por parte dos/as alunos/as. Como referem Paula & Neto (2016) um elemento crucial nas relações professor/a e aluno/a é a afetividade “é notório que quando se estabelece uma relação empática, naturalmente se desperta maior interesse pelo conteúdo a ser apresentado”(p. 10).

Um aluno também menciona que o «auxílio da família» fomenta o seu interesse na disciplina. Quando a família participa ativamente na vida dos/as seus/as educandos/as e se envolve inclusive no quotidiano escolar, a tendência é que os/as alunos/as se dediquem e se esforcem mais, por se sentirem apoiados/as.

Os/as alunos/as ainda demonstram «identificação com os conteúdos» da Matemática, nomeadamente com as operações aritméticas (“[...] gosto de «calculos»”) e pela didática da disciplina dado que permite “o debate de ideias e o diálogo”.

Outra razão apresentada pelos/as discentes foi a similitude da Matemática com jogos (“é como se «foce» um quebra cabeça”). Deste modo, verificamos que esta similaridade permite aumentar o interesse e a motivação dos/as alunos/as e desenvolve competências inscritas nas AE como o raciocínio, a resolução de problemas e o bem-estar.

O interesse pela disciplina de Português legitima-se pelo «gosto pela leitura», de História e Geografia de Portugal pelo «interesse pela História de Portugal» e Ciências Naturais pela «curiosidade pela diversidade de seres vivos». Educação Visual e Educação Tecnologia demonstram o interesse dos/as alunos/as por aulas práticas, na medida em que estes/as mencionam “podemos aprender [...] mas numa forma divertida” e “gosto de fazer trabalhos manuais”.

A opção «outra respostas», surge da menção: “eu gosto de todas as disciplinas porque todas são importantes”. Podemos observar que este aluno indica empenho e interesse em todas as disciplinas, o que reflete as suas características pessoais e/ou um percurso escolar aprazível.

4. Qual é a disciplina que sentes mais dificuldades e porquê.

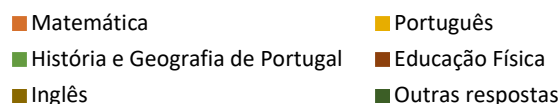


Figura 28 – Disciplina em que /as alunos/as sentem mais dificuldades.

No que concerne à disciplina na qual os/as alunos/as sentem mais dificuldades podemos verificar, através da análise da Figura 28, que 45% (nove alunos/as), correspondente à maioria, elegeu História e Geografia de Portugal. Seguidamente, os/as alunos/as, referem Matemática com 20% (quatro alunos/as) e Português com 15% (três alunos). Os/As restantes alunos/as distribuem-se pelas opções: Inglês (uma aluna), Educação Física (uma aluna) e «outras respostas» (dois alunos/as).

As justificações dos/as alunos/as relativamente à disciplina com mais dificuldades, encontram-se na tabela seguinte (Tabela 5):

Tabela 5 – Justificação dos/as alunos/as relativamente à disciplina com mais dificuldades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Disciplina preferida	Matemática	Exigência de estudo; Falta de identificação com os conteúdos da disciplina; Dificuldade da disciplina;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Exige muito treino e estudo”;</li> <li>▪ “Não gosto muito de fazer contas”</li> <li>▪ “Eu não sei muitas contas”;</li> <li>▪ “A matéria é «difícil»;</li> <li>▪ “«Faz-sse» muitas contas e é um bocado confuso”;</li> </ul>
	Português	Falta de criatividade influenciada pela carência de leitura; Dificuldade pessoal;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Eu não leio muito e então não tenho a criatividade boa”;</li> <li>▪ “Por causa da minha fala e do meu problema”;</li> </ul>
	História e Geografia de Portugal	Associam a História à memória; Falta de identificação com os conteúdos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Porque tenho memória muito má”;</li> <li>▪ “É muita datas, nomes e lugares para decorar (n=5);</li> <li>▪ “É interessante mas é «difícil» de decorar mas se estudar muito vou decorar e vou aprender a gostar”;</li> <li>▪ “Não consigo ficar atenta, e também não gosto”;</li> </ul>

Inglês	Complexidade da disciplina;	▪ “É outra «lingua» muito diferente de português”;
Educação física	Problemas de expressão corporal;	▪ “Não tenho «geito”;
Outra(s) resposta(s)	Mais interesse por aulas práticas; Vontade de esclarecer os conteúdos;	▪ “Eu não estudo então tenho dificuldades a todas menos Ed.Física, Artes, E.T, F.C E.V, Matemática e T.I.C. eu também não estudo essas disciplinas mas para mim são mais fáceis”; ▪ “Depende se tiver com dúvidas em alguma matéria desabafo no fim de cada aula com os professores.”

Podemos observar que no que se refere à disciplina em que os/as alunos/as mencionam que têm mais dificuldades, História e Geografia de Portugal, estes/as estabelecem, essencialmente, uma associação entre a História e a memória/memorização, na medida em que cinco alunos/as expõem que são “muita datas, nomes e lugares para decorar”, que “é «difícil» de decorar” e “tenho memória muito má”.

Segundo Oliveira (2013), o uso da memória/memorização dos conteúdos é uma característica do «ensino tradicional», que está associado, inclusivamente, às aulas expositivas. Consequentemente, o estudo da História é entendido como uma memorização de nomes, datas, factos e lugares. Esta perspetiva impede a reflexão da História e apresenta-a como um “movimento de continuidade e rupturas além de cristalizar uma história de heróis e fatos isolados”(p.15).

Nesta sequência, a memória/memorização contraria as perspetivas atuais, que apontam para metodologias e métodos nos quais os/as alunos/as possam desenvolver o seu raciocínio, a sua capacidade crítica e intelectual. Estas competências são imprescindíveis na formação de um/a «cidadão/ã crítico/a» capaz de observar, descrever, identificar e estabelecer relações entre o presente e o passado de modo a adquirir um conhecimento diacrónico da História.

Podemos concluir que o método de ensino da disciplina poderá contribuir para esta dificuldade sentida pelos/as alunos/as. Além deste indicador, os/as discentes ainda demonstram «falta de identificação com os conteúdos» (“não gosto”).

Relativamente à disciplina de Matemática os/as alunos/as referem a exigência de estudo e o grau de dificuldade da disciplina, além da falta de identificação com os conteúdos da disciplina (“não gosto muito de fazer contas”; “eu não sei muitas contas”; “«faz-sse» muitas contas e é um bocado confuso”).

As dificuldades sentidas em Português legitimam-se pela falta de criatividade influenciada pela ausência de leitura (“eu não leio muito e então não tenho a criatividade boa”) e por uma dificuldades ao nível da expressão oral.



No que concerne à dificuldade na disciplina de Inglês, o aluno indica a complexidade da disciplina na medida em que “é outra «língua» muito diferente de português” e na disciplina de Educação Física a aluna refere “não tenho «geito»” o que pode relevar problemas de expressão corporal ou problemas de autoestima. Sendo esta última resposta ambígua torna-se incerto, apresentar um indicador conclusivo.

A opção «outra respostas», surge das menções: “Eu não estudo então tenho dificuldades a todas menos Ed.Física, Artes, E.T, F.C E.V, Matemática e T.I.C. eu também não estudo essas disciplinas mas para mim são mais fáceis” e “Depende se tiver com dúvidas em alguma matéria desabafo no fim de cada aula com os professores”.

Podemos observar que o primeiro aluno indica mais interesse por aulas práticas, na medida em que menciona áreas curriculares com características mais práticas e estimuladoras de raciocínio e o segundo aluno, indica vontade de esclarecer os conteúdos. Este último caso reflete as características pessoais do aluno, dado que este apresenta curiosidade em saber mais e/ou esclarecer qualquer dúvida que possa sugerir de modo a fomentar os seus saberes.

5. Já realizaste algum trabalho por projeto?

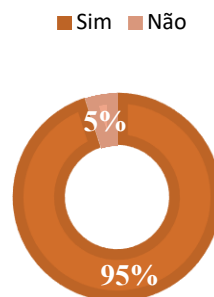


Figura 29 – Questão sobre a realização de um trabalho por projeto.

Através da análise da Figura 29 podemos verificar que 95% dos/as alunos/as, correspondente a dezanove alunos/as, afirmaram que já realizaram um trabalho por projeto e apenas 5%, correspondente a um/a aluno/a que diz nunca ter realizado um trabalho por projeto. Considero que uma questão sobre o que os/as alunos/as entendem por «projeto» ou «trabalho por projeto» seria pertinente, não só para verificar a intangibilidade da questão, como para delinear uma proposta de acordo com o conhecimento dos/as alunos/as em relação a esta metodologia.

5.1. Se sim, em que disciplina.

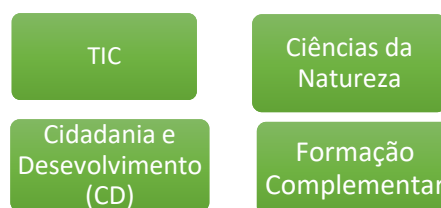


Figura 38 – Disciplinas onde os/as alunos/as já desenvolveram trabalhos por projetos.

Como podemos observar na Figura 30, os/as discentes afirmam já ter realizado um trabalho por projeto na disciplina de TIC, Ciências da Natureza, Cidadania e Desenvolvimento e Formação Complementar. Pela razão mencionada anteriormente, persiste a dúvida sobre se foi um «projeto» ou a utilização da metodologia de trabalho por projeto.

6. Dos seguintes Temas de História e Geografia de Portugal, numa escala de 1 A 5, onde 1 é nada interessante e 5 muito interessante, indica com um X, os que te despertam mais interesse.

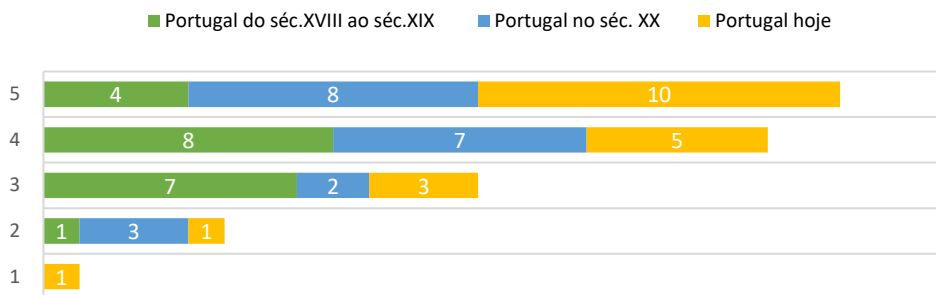


Figura 45 – Escala de interesse dos/as alunos/as relativamente aos temas de HGP

No que concerne ao tema de maior interesse dos/as discentes, relativamente aos temas/subtemas a serem alvo de estudo na disciplina de HGP, podemos observar, na Figura 31, que em relação ao domínio podemos verificar que o tema de mais interesse é no domínio «Portugal hoje» ( $\bar{x}= 4,10$ ), seguido do domínio «Portugal no séc. XX ( $\bar{x}= 3,95$ ) e, por último, Portugal do séc. XVIII ao séc. XIX ( $\bar{x}= 3,75$ ). Esta questão serve para selecionar o tema no qual se desenvolverá o trabalho por projetos.

No entanto, Pozuelos (2007) defende que a intervenção do/a docente na seleção do(s) tema(s) pode ser relevante na medida em que:

[...] el recurso de los intereses infantiles resulta ambiguo y requiere de una mediación decidida por parte de los docentes. [...] Unido a los “intereses” también se expone la necesidad de seleccionar el tema según su relevancia social y su calado formativo. [...] Un proyecto de aula tiene que tener un contenido curricular fuerte [...] y mucho contenido (p.130).

#### 4.5.2. Entrevista Semiestruturada 1 (ES1)

Tabela 6 - Categorização síntese da Entrevista Semiestruturada 1

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Estratégia de ensino mais utilizada.	Estratégia de acordo com o tipo de aulas e do tipo de alunos/as.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de meios técnicos;</li> <li>Autonomia dos/as alunos/as.</li> </ul>	<p>“A estratégia depende muito do tipo de aulas e de turmas.”</p> <p>“Infelizmente, nós não podemos utilizar aquilo que eu achava que deveríamos utilizar porque não temos meios técnicos.”</p> <p>“No secundário e no terceiro ciclo, os métodos podem ser completamente diferentes, os alunos têm mais autonomia.”</p>
Consideração sobre as competências dos alunos/as.	Competências a desenvolver de acordo com o tipo de turmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maior relevância aos comportamentos da turma.</li> </ul>	<p>“Eu penso isso consoante as turmas.”</p> <p>“Penso sobretudo (mais ainda) no comportamento da turma.”</p>
Utilização de estratégia(s) diferenciada(s).	Trabalho de grupo e utilização de materiais como: textos e vídeos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preocupação com o cumprimento dos programas.</li> </ul>	<p>“[...] trabalham em grupos [...] ou é apresentado algum filme ou textos.”</p> <p>“Agora, infelizmente, enquanto não forem mudados os programas, nós também não podemos fazer muita coisa...temos sempre alguém em «cima de nos».”</p>
Utilização da metodologia de trabalho por projetos em sala de aula.	Associação a trabalhos de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação com trabalhos autónomos;</li> <li>Preocupação com o cumprimento dos programas.</li> </ul>	<p>“Tirando alguns trabalhos que posso mandar fazer de pesquisa, não costumo mandar fazer esse tipo de trabalhos autónomos.”</p> <p>“O problema é que não me deixam...exigem-me outras coisas. Nas reuniões, pedem-me depois que eu diga em parte é que estou...”</p>
Metodologia de trabalho por projetos.	Definição de acordo ao processo metodológico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspetiva centrada no/a professor/a.</li> </ul>	<p>“Num trabalho por projeto, nós explicamos aos alunos o que pretendemos com esse trabalho, tentamos criar grupos de trabalho e dar a cada grupo um tema. Eu forneceria um guião com os objetivos e aquilo que eu queria com o trabalho. Um trabalho por projeto é mais ou menos isto mas em grupo.”</p>
Papel do/a professor/a e dos/as alunos/as na metodologia de trabalho por projetos.	O/A professor/a assume um papel de articulador. Os/As alunos/as executam o trabalho e apresentam.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preocupação com a falta de autonomia dos/as alunos/as.</li> </ul>	<p>“O professor é o elemento que vai criar a articulação. Primeiro vai dar as diretrizes, estar sempre ali para tirar as dúvidas e vai estar sempre acompanhar o trabalho.”</p> <p>“Os alunos têm de chegar às matérias e no fundo dar e apresentar aos colegas.”</p> <p>“Nesta faixa etária [o/a professor/a] tinha que se dar muitas orientações.”</p>
Vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projetos.	Vantagens indicadas: autonomia e aprendizagem pela descoberta; Desvantagens indicadas: influência o cumprimento dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação entre as vantagens e o desenvolvimento de competências.</li> </ul>	<p>“As primeiras vantagens que vejo é a autonomia que pôde criar nos alunos e a aprendizagem pela descoberta.”</p> <p>[...] Isso aumenta imensas competências: a nível digital, a nível</p>

	programas e falta de meios para a pesquisa.		de leitura, a nível de raciocínio, autonomia...tudo isso são vantagens.” “Relativamente às desvantagens a primeira tem haver exatamente com o tipo de programas que nós temos e as exigências que o Governo nos faz... a nível de programas. Outra desvantagem é muitos alunos não terem meios suficientes para fazer a pesquisa (sendo que deveria haver na escola).”
Contributos da metodologia nas aprendizagens;	Afirmação da contribuição da metodologia para uma maior pré-disposição para aprende.	▪ Coesão com a	“Acho que contribui bastante.” “Talvez eles até se sentissem mais motivados, pois eles próprios estavam a procurar e a querer apresentar aos outros.”
Promoção do desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais.	Afirmação da promoção de competências, destaque do ponto de vista social e intelectual	▪ Referência à promoção de autonomia.	“Tenho a certeza de que o trabalho por projeto desenvolve muitas capacidades sociais e as capacidades de eles pensarem, raciocinarem por eles.” “[...] a autonomia de irem procurar [...]”
Utilização da metodologia prática diária.	Atualmente, não optaria pela metodologia de trabalho por projetos dado o número de alunos/as de cada turma de lecionação.	Necessidade de adaptação dos/as alunos/as a uma nova metodologia; Preocupação com o cumprimento dos programas.	“A metodologia de trabalho por projeto não se coaduna com as minhas turmas [...] é muito complicado tu fazeres um determinado tipo de ensino em turmas com mais de 30 e tal alunos.” “Talvez utilizaria, mas não para todas as turmas, porque ainda há turmas que se têm de adaptar” “Mas é como eu te digo, temos outras coisas por de trás que nos exigem.”

### Considerações sobre a entrevista semiestruturada 1:

Na ES1, começo por recolher alguns dados sobre as estratégias utilizadas pela professora cooperante na sua intervenção educativa, bem como sobre o modo como esta organiza e gere o ambiente educativo de forma a compreender melhor as suas práticas.

Assim, em relação à estratégia de ensino mais utilizada pela docente, esta refere que seleciona a estratégia de acordo com o tipo de aulas e de alunos/as com que trabalha (“a estratégia depende muito do tipo de aulas e de turmas”). A docente justifica esta opção dadas as dificuldades que pode encontrar no espaço escolar, como a falta de meios técnicos e o nível de autonomia dos/as alunos/as. Em relação à autonomia a professora ainda menciona que “no secundário e no terceiro ciclo, os métodos podem ser completamente diferentes, os alunos têm mais autonomia”.

Relativamente à questão sobre a frequência com que a docente tem em linha de conta as competências que desenvolve nos/as seus/suas alunos/as, esta refere que as tem em

consideração consoante o tipo de turmas e que reflete mais sobre os seus comportamentos (“penso sobretudo, mais ainda, no comportamento da turma”). Assim, podemos refletir, que a condição comportamental restringe a(s) estratégia(s) de ensino que a professora utiliza e, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento de competências.

No que diz respeito à utilização de estratégia(s) diferenciada(s) em sala de aula a docente refere que opta, essencialmente, por trabalhos de grupo ou utiliza materiais como textos e vídeos para contextualizar o conteúdo a ser alvo de estudo. A professora ainda demonstra preocupação com o cumprimento do programa “(...) enquanto não forem mudados os programas, nós também não podemos fazer muita coisa... temos sempre alguém em «cima de nós»”.

No que concerne à utilização da metodologia de trabalho por projetos em sala de aula, a docente associa a metodologia a trabalhos de pesquisa autónomos (“tirando alguns trabalhos que posso mandar fazer de pesquisa, não costumo mandar fazer esse tipo de trabalhos autónomos”). Novamente, a docente demonstra preocupação com o cumprimento do programa (“o problema é que não me deixam... exigem-me outras coisas. Nas reuniões, pedem-me depois que eu diga em parte é que estou”).

Seguidamente, solicitei à professora que definisse metodologia de trabalho por projetos. A professora define de acordo com processo metodológico e refere que “num trabalho por projeto, nós explicamos aos alunos o que pretendemos com esse trabalho, tentamos criar grupos de trabalho e dar a cada grupo um tema. Eu forneceria um guião com os objetivos e aquilo que eu queria com o trabalho. Um trabalho por projeto é mais ou menos isto mas em grupo”.

Podemos observar que a docente apresenta uma visão profundamente centrada no/a professor/a na medida em que este/a é quem explica o que pretende, cria grupos de trabalho e fornece um guião com os objetivos que deseja. Verificamos, novamente, que a docente associa trabalhos de projeto a trabalhos de grupo (“um trabalho por projeto é mais ou menos isto, mas em grupo”).

Quando questionada sobre o papel do/a professor/a e dos/as alunos/as na metodologia de trabalho por projetos a docente refere que o/a professor/a assume um papel de articulador (“primeiro vai dar as diretrizes, estar sempre ali para tirar as dúvidas e vai estar sempre acompanhar o trabalho”) e os/as alunos/as limitam-se a executar e apresentar o trabalho (“os alunos têm de chegar às matérias e no fundo dar e apresentar aos colegas”). A docente ainda revela preocupação com a falta de autonomia dos/as alunos/as, mencionando que “nesta faixa

etária [o/a professor/a] tinha que se dar muitas orientações” referindo-se aos/às alunos/as do 2.º CEB.

Relativamente as vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projetos, a professora indica como vantagens a autonomia e a aprendizagem pela descoberta e como desvantagens a influência do trabalho no cumprimento curricular e a falta de meios para a pesquisa. Novamente, é notória a influência que os Programas Curriculares têm nas decisões da docente e a sua preocupação com o seu cumprimento.

A professora ainda estabelece uma correlação entre as vantagens e o desenvolvimento de competências, nomeadamente “[...] isso aumenta imensas competências: a nível digital, a nível de leitura, a nível de raciocínio, autonomia... tudo isso são vantagens”.

A docente concorda com a afirmação sobre a contribuição da metodologia para uma maior pré-disposição para aprender e, ainda, estabelece uma coesão com a motivação (“talvez eles até se sentissem mais motivados, pois eles próprios estavam a procurar e a querer apresentar aos outros”).

No que concerne à promoção do desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais a professora confirma a afirmação e destaca o ponto de vista social e intelectual (“tenho a certeza de que o trabalho por projeto desenvolve muitas capacidades sociais e as capacidades de eles pensarem, raciocinarem por eles”). A docente ainda refere a promoção de autonomia.

Podemos observar, assim, que a professora reconhece a importância da metodologia, nomeadamente, no desenvolvimento das várias capacidades e competências e no aumento da motivação e do empenho dos/as alunos/as.

Por fim, quando questionada sobre se optaria pela metodologia na sua prática diária a docente refere que, atualmente, não optaria face ao elevado número de alunos/as que as suas turmas de lecionação comportam, mas destaca a necessidade de adaptação dos/as alunos/as a uma nova metodologia (“talvez utilizaria, mas não para todas as turmas, porque ainda há turmas que se têm de adaptar”). Mais uma vez, a professora demonstra preocupação com o cumprimento das “normas estabelecidas”.

Podemos verificar que, apesar da docente reconhecer a importância das metodologias/estratégias diferenciadas em sala de aula, esta manifesta, frequentemente, preocupação em cumprir as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e com a influência que as estratégias terão nos/as alunos/as, nomeadamente no que respeita aos comportamentos em sala de aula.

São evidentes as preocupações que a professora revela (e, no geral, reflete as preocupações enfrentadas por grande parte dos/as professores/as) uma vez que todas as suas decisões terão

de incidir, essencialmente, nas escolhas de estratégias de ensino e nos meios de avaliação a desenvolver para favorecer os/as alunos/as no seu processo de aprendizagem.

A preocupação que os/as professores/as manifestam em cumprir, integralmente, todas as orientações curriculares das disciplinas que lecionam, torna, por vezes, impraticável a diferenciação curricular (Moreira, 2017). Contudo, estas preocupações não estão sempre associadas a um grupo pouco significativo de professores/as, mas, por vezes, ao grupo disciplinar que entende que deverá fazer prevalecer as orientações que, à luz do entendimento sobre informações (programas, exercícios para avaliação sumativa, exercícios dos manuais, exercícios preparatórios para as provas de Aferição, Exames, entre outros), são consideradas suficientes e adequadas (*ibidem*).

Nas Escolas, todos/as têm o dever de cumprir o currículo, mas, devido às características e necessidades do meio socioeconómico e cultural circundante, dos recursos existentes (físicos e humanos), dos interesses, expectativas e motivações dos/as alunos/as, a Escola é impelida a proceder a uma adequação curricular, com o intuito de se praticar a diferenciação pedagógica.

Para tal, os/as docentes poderão utilizar métodos/técnicas pedagógico-didáticas que melhor se adequem aos/às alunos/as para lhes garantir sucesso escolar. É evidente que, para que estas estratégias sejam mais eficazes, não podem ser rejeitados os interesses, as expectativas e as opiniões que cada indivíduo tem como cidadão/ã crítico/a.

Em suma, parece-me fundamental encontrar novas formas didáticas e metodológicas para o ensino em geral e para o ensino da História em particular, que estimulem os/as alunos/as a «aprender a aprender» na sociedade da informação e da comunicação, a serem críticos/as e a propor soluções para os desafios enfrentados. Como defendido no PA, documento primordial para a educação, é fundamental:

criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber [...] é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções. Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível (ME/DGE, 2017, p.13).

## 5. Proposta de intervenção

Ao longo da intervenção, os regimes de ensino transitaram entre o ensino presencial e o EAD. As sessões em EAD eram constituídas por um tempo (45 minutos) de atividade síncrona e dois tempos de atividades assíncronas nas quais os/as alunos/as desenvolviam trabalho autónomo.

Nesta sequência, o plano de trabalho é constituído por uma pré-intervenção (um trabalho desenvolvido durante vários meses e no qual foi selecionada a temática de investigação, construído um dossiê documental e constituídos os temas e os pares de trabalho), e uma proposta de intervenção de seis semanas de trabalho. As planificações individuais de cada sessão encontram-se em apêndice n.º8 a 21 (pp.144-220), bem com exemplos dos materiais utilizados.

No que concerne à construção das planificações, é de referir a relevância que estas tiveram na estruturação do ambiente de ensino e de aprendizagem que queria promover, dado que me proporcionaram maior confiança na dinamização das sessões. Segundo Bento (2003) na planificação determinam-se “os objetivos mais importantes da formação e educação [...] prescritos como linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico” (p.15). Com a execução das planificações, estruturei guias que me organizaram ao nível de turma, dos conteúdos, «do espaço» e das avaliações. Contudo, estes guias não eram «rígidos», ou seja, podiam ser sujeitos a alterações ao longo da sua aplicação.

Para definir os objetivos a alcançar, desenvolver e fomentar recorri às AE de História e Geografia de Portugal para o 6.º ano de escolaridade. As AE evidenciam uma abordagem metodológica, que integra os princípios definidos no PA, em sintonia com a aplicação da flexibilidade curricular.

Roldão & Almeida (2018) caracterizam as AE como o

pressuposto curricular básico [...] ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno daquilo que estrutura cada aprendizagem essencial (p.44).

Neste sentido, acredito que a utilização deste documento garante a estabilidade necessária à operacionalização do currículo. Apesar deste documento ser um instrumento oficial de orientação e regulação, é função dos/as docentes enquadrarem-no em conceitos e leituras mais abrangentes da sua ação curricular e do seu saber profissional. A natureza dos conteúdos curriculares deve ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais e, assim, deve ser diferenciada.

De seguida, na Tabela 7, apresento um plano global da proposta desenvolvida.



Tabela 7 – Plano global de trabalho

## PLANO DE TRABALHO

	DATA	TEMPO	TIPO DE TRABALHO	ATIVIDADES
PRÉ-INTERVENÇÃO	14 de dezembro de 2020	Durante a preparação da proposta	Seleção temática;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolha dos interesses pessoais dos/as alunos/as através do IQ2;               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adequação: pessoal, social e curricular do trabalho por projetos;</li> </ul> </li> <li>▪ Análise do conteúdo e análise didática da proposta;</li> <li>▪ Os/As alunos/as estão envolvidos, sem conhecimento, no processo de escolha do seu par de trabalho e do tema no qual vão desenvolver o projeto;</li> </ul>
	Trabalho da docente		Construção do dossiê documental;	
	8-12 de março		Distribuição dos temas e construção dos pares de trabalho;	
1.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	15 de março	45 minutos	<u>Síncrono</u> Introdução e contextualização do trabalho por projetos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade indutora para introdução do tema alvo de estudo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construção, em grande grupo, de um <i>puzzle online</i> alusivo à implantação da república em Portugal,</li> </ul> </li> <li>▪ Contextualização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verificação dos pares de trabalho que os/as alunos/as selecionaram (sem conhecimento) – opção: sortear os pares através de uma plataforma;</li> <li>○ Informação sobre a metodologia adotada para as próximas aulas;</li> <li>○ Exposição do <i>site</i> de apoio à construção dos trabalhos;</li> <li>○ Análise de um guião de trabalho sobre as fases de construção de um projeto;</li> <li>○ Exibição e explicação do <i>template</i> do plano de trabalho;</li> <li>○ Divulgação do link de acesso ao e-portefólio;</li> <li>○ Diálogo e exibição de um documento sobre o método de avaliação;</li> </ul> </li> </ul>
		45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – elaboração dos planos de trabalho;	
	17 de março	45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – início da fase de pesquisa documental;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisar (individual) através de um plano de orientação ao estudo, no qual é apresentado questões orientadoras, materiais a consultar e possíveis tarefas a realizar posteriormente ao estudo autónomo;</li> <li>▪ Responder via <i>google.docs</i> a um questionário de autoavaliação para verificação do trabalho autónomo;</li> </ul>

2.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	22 de março	45 minutos	<u>Síncrono</u> Monitorização e auxílio das pesquisas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompanhamento individualizado aos pares de trabalho de modo a verificar o ponto de situação dos projetos               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Durante a sessão <i>zoom</i> são criadas salas simultâneas de trabalho;</li> </ul> </li> </ul>
		45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – autorregulação das aprendizagens;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparar as respostas dadas anteriormente aos guiões de orientação ao estudo com os cenários de resposta disponibilizados;</li> <li>▪ Responder via <i>google.docs</i> a um questionário de autoavaliação para verificação do trabalho autónomo;</li> </ul>
	24 de março	45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – início da fase de construção dos materiais para a comunicação à turma;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar as pesquisas e construir os materiais;</li> <li>▪ Responder via <i>google.docs</i> a um questionário de autoavaliação para verificação do trabalho autónomo;</li> </ul>
3.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	5 de abril	90 minutos	<u>Presencial</u> Conclusão do trabalho por projetos – sessão na biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Terminar a elaboração dos materiais para a comunicação, em pares de trabalho;</li> <li>▪ Responder a uma ficha de preparação da comunicação;</li> </ul>
	7 de abril	45 minutos	<u>Presencial</u> <sup>1</sup> Início das comunicações dos trabalhos por projetos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início das comunicações:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</li> </ul> </li> <li>▪ Distribuição da uma ficha para auto e heteroavaliação dos projetos;</li> </ul>
4.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	12 de abril	45 minutos	<u>Síncrono</u> Continuação das comunicações do trabalho por projetos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuação das comunicações:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</li> </ul> </li> </ul>
		45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – Responder a questões;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar o conhecimento construído (ou em aquisição):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Responder às perguntas número 1 e 2 da página 101 do manual;</li> </ul> </li> </ul>
	14 de abril	45 minutos	<u>Assíncrono</u> Trabalho autónomo – Responder a questões;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar o conhecimento construído (ou em aquisição):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Responder, via <i>google forms</i>, a um questionário sobre os antecedentes da revolução republicana;</li> </ul> </li> </ul>

<sup>1</sup> No dia 7 de abril a turma iniciou um período de isolamento profilático. Consequentemente, a aula planificada foi transposta para 12 de abril.

5.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	19 de abril	90 minutos	<u>Presencial</u> <sup>2</sup> Continuação das comunicações do trabalho por projetos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuação das comunicações: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</li> </ul> </li> </ul>
	21 de abril	45 minutos	<u>Presencial</u> Sessão para verificação de conhecimentos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar o conhecimento construído (ou em aquisição) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jogar, em grande grupo, um jogo intitulado <i>Escape Room</i>;</li> </ul> </li> </ul>
6.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO	26 de abril	90 minutos	<u>Presencial</u> Conclusão das comunicações do trabalho por projetos; Jogo para verificação de conhecimentos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conclusão das comunicações: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</li> </ul> </li> <li>▪ Aplicar o conhecimento construído: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jogar, em grande grupo, um jogo intitulado <i>Trivial Pursuit da Primeira república</i>;</li> </ul> </li> </ul>

<sup>2</sup> A sessão de 19 de abril foi planificada para ensino presencial em função da primeira informação de que a turma regressaria à sala de aula no dia suprarreferido. Contudo, a delegada de saúde não confirmou essa informação atempadamente e o regresso foi reajustado para o dia seguinte, 20 de abril.

## 5.1. Aplicação da estratégia

### PRÉ-INTERVENÇÃO

Face às circunstâncias em que decorreu a aplicação da metodologia, e dado que é essencial que numa metodologia por projetos o tema seja sugerido pelos/as alunos/as ou que, pelo menos, o considerem pertinente, a primeira atividade foi a seleção temática através do IQ2.

Como já analisado anteriormente, o tema de maior interesse dos/as alunos/as foi o domínio «Portugal hoje». Após informar a professora cooperante sobre o tema de interesse da turma, a professora referiu que era melhor optar pelo segundo tema, dado que receava que a lecionação desse domínio fosse além do período de estágio, pelo que optei por «Portugal no séc. XX».

Dentro dos conteúdos a abordar nesse domínio, a professora cooperante sugeriu que selecionasse os primeiros conteúdos referentes à «Revolução Republicana». Assim, optei por definir os temas para os projetos através dos subtemas apresentados no manual escolar e, assim, não me afastar do método usual de trabalho da turma (que passava por seguir a ordem dos conteúdos e exercícios apresentados pelo manual escolar).

Após a seleção da temática, iniciei a fase de análise dos conteúdos e de análise didática. Destas análises surgiu o *dossiê documental* (apêndice n.º5, pp. 117-139). Como já mencionado, o dossiê-documental consiste num portefólio prático destinado a compilar as várias produções e pesquisas que ocorreram ao longo da preparação do trabalho por projetos pelo/a docente.

Por último, realizou-se a fase de distribuição dos temas e a construção dos pares de trabalho. De modo a envolver os/as alunos/as, sem o seu conhecimento, no processo de escolha do seu par de trabalho e do tema no qual desenvolveriam o projeto, optei por, na semana transata à primeira intervenção, disponibilizar, via *classroom* uma apresentação *PowerPoint* (apêndice n.º6, pp.140-142) na qual expus informações referentes ao domínio em estudo. Após a análise desta apresentação, solicitei aos/às alunos/as que consultassem o documento disponibilizado na *google docs* (apêndice n.º7, p.143) e completassem na tabela apresentada o seu nome na coluna à frente do tema que lhes despertou mais interesse de modo a formar os pares de trabalho. Trabalhar em pares foi a opção em que os/as alunos/as mostraram mais interesse no IQ2 e a estratégia de não escolherem o seu par possibilitou a criação de equipas de trabalho heterogéneas.

Considero fulcral referir ainda que, apoiada nas ideias de Kagan e Kagan (1994) utilizei o termo «equipa» e não «grupo», na medida em que acredito que este termo reforça a importância da aprendizagem cooperativa (como citado em Freitas & Freitas, 2003).

É fundamental que os elementos cooperem para atingir o mesmo objetivo e, inevitavelmente, esse objetivo só é alcançado quando os elementos da equipa se ajudam, pois, o sucesso de um/a depende do sucesso do/a outro/a.

## 1ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

A sessão síncrona de 15 de março, prevista para introdução e contextualização do trabalho por projetos, a pedido da professora cooperante, sofreu algumas alterações, visto que os/as alunos/as realizaram, no tempo síncrono, um momento de avaliação. Consequentemente, intervim já no horário do tempo assíncrono e tive de ser breve dado que a duração da sessão síncrona já tinha excedido o horário estipulado.

Nesta sequência, segui a planificação e a primeira atividade foi a construção de um *puzzle* alusivo à implantação da república em Portugal. Esta atividade serviu para introduzir o tema geral de estudo e recolher as conceções prévias que os/as alunos/as tinham em relação à temática. No final, pretendia construir um mapa conceptual com as conceções levantadas em conjunto com os/as alunos/as. Mas, face à questão temporal, o mapa conceptual foi construído posteriormente apenas por mim, a partir das ideias recolhidas, dado que recolhi o áudio da sessão. O mapa conceptual encontra-se para consulta em apêndice n.º22 (p.221).

Através da análise do mapa, podemos verificar que inicialmente os/as alunos/as relacionaram a imagem à Revolução Liberal portuguesa através da palavra «liberdade» inscrita na figura e à Revolução Francesa face à representação da Efégie da república, associando a representação à obra «*A Liberdade guiando o Povo*» de Eugène Delacroix. Estas analogias demonstram os conhecimentos curriculares construídos anteriormente.

Através destas interpretações, solicitei que analisassem as datas inscritas no pentagrama de modo a estabelecer correlação com os episódios históricos mencionados. Os/As alunos/as, rapidamente, concluíram as diferenças temporais dos episódios e supuseram que houve uma «revolução» na data inscrita. Quando questionados/as sobre as causas que conduziram a essa revolução, os/as alunos/as mencionam já algum conhecimento histórico do episódio a ser alvo de estudo. Os/as alunos/as referem que esses acontecimentos deram origem a um novo regime, mas só uma aluna responde acertadamente «república».

Aproveitando a questão de um aluno – “mas [a primeira república] não durou muito tempo, pois não?” – questionei a turma sobre os motivos que levaram à queda da primeira república e um aluno refere que “Sidónio Pais declarou o Estado Novo”. Apesar do aluno mostrar que conhece o nome desta figura, associou-a a um episódio histórico que não corresponde à verdade.

A referência à «Gripe Espanhola» confirma que alguns/algumas visualizaram atentamente a apresentação *PowerPoint* que disponibilizei na semana transata. A relação com este tema extrínseco aos conteúdos curriculares torna-se interessante, na medida em que como vivemos um período de pandemia é relevante relacionar as vivências dos/as alunos/as com um passado

distante destes/as. É fundamental apresentar uma perspetiva diacrónica da História e demonstrar o modo como os acontecimentos se repetem e como podemos aprender com o passado. Em suma, podemos concluir que os/as alunos/as já apresentavam várias conceções corretas sobre o módulo a ser alvo de estudo.

A atividade seguinte foi a verificação das equipas de trabalho. Como os/as alunos/as ainda não tinham conhecimento do motivo daquela atividade levantaram algumas questões e fizeram algumas especulações como “isso é para um trabalho de grupo?”/ “é um trabalho de pesquisa?”. Nesta sequência, expliquei aos/às alunos/as que aqueles eram os conteúdos que eles/elas iam trabalhar através da metodologia de trabalho por projetos que assentava num trabalho colaborativo através do seu envolvimento em tarefas de pares com o colega/a que tinha selecionado o tema igual.

Neste momento, era pertinente validar os dados recolhidos no IQ2 sobre o trabalho por projetos e questionar, novamente, os/as alunos/as se: já tinham realizado algum; em que disciplina; quais foram as maiores dificuldades sentidas no desenvolvimento e o que entendiam por «trabalho por projetos». Contudo, por limitações temporais, não foi possível realizar a tarefa.

Assim, optei por fornecer as ferramentas auxiliares para o trabalho por projetos. Comecei por apresentar o «cartaz-guião» com as fases do processo para consciencializar, os/as alunos/as, da sequência de tarefas que estariam envolvidos/as, fornecer um guia para o seu trabalho e sugerir ainda ferramentas que pudessem mobilizar para a comunicação.

Posteriormente, exibi o *site* ([apêndice n.º23](#), p.222), concebido por mim, que funcionava como «banco de dados» e no qual os/as alunos/as encontravam documentos, imagens, vídeos, mapas, *links*, etc., para os/as auxiliar nas pesquisas do seu projeto. Esta ferramenta foi produzida com o pensamento de que numa sociedade na qual a informação é abundante, é importante que os/as alunos/as aprendam a gerir, a selecionar adequadamente e de forma crítica os recursos utilizados nas suas pesquisas. Nesse sentido, este «banco de dados» compilava várias fontes de informação e auxiliava os/as alunos/as no seu processo de pesquisa e seleção de informações. No entanto, as «visitas» pelos/as alunos/as ficaram aquém do expectável e, posteriormente, concluí que estes/as priorizaram a consulta do manual escolar.

Por último, informei os/as alunos/as que a avaliação comportava vários momentos e partilhei o documento que continha os critérios de avaliação, as tarefas e a sua cotação para a avaliação final. Para avaliar o percurso dos trabalhos, divulguei o *link* de acesso ao *e-portfólio* que se encontra na aplicação *padlet* ([apêndice n.º25](#), p.224). Cada equipa tinha uma coluna referente ao seu tema, na qual deviam submeter os seus trabalhos de modo a compilar todo o processo.

Apesar de exploradas todas as atividades planificadas foi evidente que, devido às rápidas explicações do trabalho a desenvolver, os/as alunos/as ficaram com dúvidas por esclarecer (apesar de quando questionados/as nenhum/a se pronunciar). Esta conclusão é legitimada com um facto de, a título de exemplo, um grupo entregar uma apresentação *PowerPoint* com o seu «trabalho final» ainda no primeiro momento de desenvolvimento do projeto. Assim, confirmei que houve alunos/as que não compreenderam que era um trabalho a ser elaborado por fases e não apenas uma «pesquisa».

Os tempos letivos das sessões assíncronas foram acompanhados através da plataforma *Classroom* e do *chat* de discussão criado no *site* de apoio à investigação dos projetos. No primeiro tempo assíncrono, as equipas iniciaram a fase correspondente à organização e planificação do trabalho. Assim, através do *template* do plano de trabalho as equipas anteciparam o que queriam fazer e saber, distribuir as ações no tempo e atribuíram as responsabilidades entre o par. Desta forma, os/as alunos/as estiveram envolvidos/as em aprendizagem cooperativa, visto que cada elemento da equipa era responsável pela sua própria aprendizagem, bem como pela do seu par. Em apêndice n.º24 (p.223) apresento dois exemplos dos planos de trabalho desenvolvidos pelas equipas. De modo geral, todas as equipas responderam de acordo com o solicitado, mas de forma muito simples e sucinta.

Para esta sessão, o parâmetro de avaliação considerado passou, essencialmente, pelo cumprimento da tarefa em tempo útil, salvo exceções a esclarecer com as equipas, nomeadamente se apenas um elemento da equipa entregasse a tarefa. Em apêndice n.º26 (p.225) apresento a grelha de avaliação com a tarefa N1. Como se pode verificar, seis equipas entregaram a tarefa em tempo útil, duas equipas entregaram fora do tempo estipulado e uma equipa não realizou a tarefa. Em duas equipas, apenas um dos elementos entregou a tarefa e esclareceu que tentou comunicar com o/a colega, mas este/a não se mostrou interessado/a em ajudar na resolução. Após dialogar com os elementos em causa, estes confirmam que não participaram na tarefa e compreendiam a penalização na avaliação. É de notar que todos os critérios, bem como a sua avaliação, foram apresentados aos/às alunos e estão presentes no documento de avaliação.

Na sessão assíncrona de 17 de março os/as alunos/as iniciaram a fase da pesquisa documental do trabalho por projetos. Através da *google classroom* partilhei com cada equipa um plano de orientação ao estudo, no qual apresentei questões orientadoras, materiais a consultar e possíveis tarefas a realizar no final do estudo autónomo.

Nesta sequência, através do manual e dos materiais disponíveis no *site* de apoio, os/as alunos/as deviam pesquisar, investigar e selecionar informações referentes ao seu tema de

trabalho. No *padlet* estava disponível um tópico – «banco de dados» – no qual a turma devia partilhar ferramentas/materiais que tivessem consultado e achassem pertinentes para o desenvolvimento dos temas em estudo. Esta ferramenta devia contribuir para a partilha de informação entre os/as alunos/as e beneficiar a aprendizagem colaborativa, mas nenhum/a aluno/a utilizou a ferramenta.

Para verificar o trabalho desenvolvido, no final os/as alunos/as entregaram o documento «Ficha de verificação do trabalho autónomo» no qual estes/estas autorregularam o seu trabalho individual e delinearam o que iam futuramente desenvolver. Na grelha de avaliação, em apêndice n.º26 (p.225), verificamos que apenas 63% dos alunos/as entregou a tarefa (N=14).

Relativamente à ficha de autoavaliação do trabalho autónomo, apresento em apêndice n.º27 (p.226) a sua análise de conteúdo. Podemos verificar que, apesar de todos/as os/as alunos/as (N=14) lerem as informações, a maioria não utiliza mais nenhum processo para interpretação das informações lidas, como: sublinhar; procurar e registar significados de termos/conceitos desconhecidos; resumir; fazer chuva(s) de ideias ou esquemas. Outrossim, vários/as alunos/as limitaram-se a consultar apenas o manual escolar durante as suas pesquisas, apenas oito alunos/as indicam que consultaram o *site* de apoio.

Todavia, na planificação do trabalho, alguns/as alunos/as mencionam que vão realizar resumos/esquemas, ver os vídeos do *site* de apoio e/ou da escola virtual ou pesquisar na *internet*. Os/as alunos/as ainda referem que vão falar/reunir com o par de trabalho demonstrando trabalho cooperativo. Um aluno mencionou, também, que investigaria trabalhos de outros alunos/as de outras escolas. Esta resposta reafirma a minha reflexão de que poderia ter optado por demonstrar trabalhos por projetos já realizados (como os exemplos apresentados por Pozuelos), de modo a facilitar o percurso dos/as alunos/as e para que idealizassem mais facilmente o esperado nesta metodologia.

A maioria dos/as alunos/as também menciona que pretende procurar/ler mais informações do manual e realizar os exercícios propostos neste recurso. Como observável, o manual escolar desempenha uma função central no processo educativo e, apesar dos vários recursos disponíveis, os/as alunos/as demonstraram uma tendência preferencial para a utilização deste recurso.

## 2.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

Como planificado, a sessão síncrona de 22 de março assentou na minha monitorização das pesquisas e em trabalho cooperativo entre os elementos das equipas. Para isso, na ferramenta *ZOOM* estabeleci salas simultâneas de trabalho, nas quais, enquanto reunia com uma equipa, as outras tiveram a oportunidade de partilhar e debater as informações recolhidas e analisar as respostas aos guiões de orientação ao estudo.



Durante a sessão desloquei-me pelas salas simultâneas a fornecer diretamente às equipas *feedback* do plano de trabalho e esclarecer dúvidas. Desta forma, proporcionei um acompanhamento individualizado aos pares de trabalho, verifiquei o ponto de situação dos projetos e averigui a construção de conhecimentos dos/as alunos/as.

Na sessão assíncrona os/as alunos/as, individualmente, deviam comparar as respostas dadas aos guiões de apoio ao estudo com os cenários de resposta disponibilizados. Para verificar o trabalho desenvolvido, solicitei aos/as alunos/as que no final entregassem o documento «Ficha de verificação do trabalho autónomo» no qual autoavaliaram a sua construção de conhecimentos.

Na grelha de avaliação em apêndice n.º26 (p.225) verificamos que 68% dos/as alunos/as entregou a tarefa (N=15). Relativamente à ficha de autoavaliação do trabalho autónomo, apresento em apêndice n.º28 (pp.227-228) a sua análise de conteúdo. Como podemos observar todos/as estes/as alunos/as referem que corrigiram as respostas ao guião de orientação, contudo apenas dez alunos/as compararam as respostas dadas com os cenários de resposta e doze alunos/as refletiram sobre respostas.

Relativamente à questão «Qual pergunta suscitou mais dúvidas?» pude aferir que os/as alunos/as demonstram mais dificuldades na interpretação de documentos. Deste modo, percebi que devia ter auxiliado os/as alunos/as na análise dos documentos, ensinando-lhes a gerir a informação, a interpretá-la e a comunicar sobre esta. Além de ter colocado a questão orientadora de análise do documento, devia ter conduzido os/as alunos/as na interpretação e fornecido um «código» que lhes permitisse uma correta significação e uma real compreensão.

Nesta sequência, conclui que as perguntas orientadoras não foram suficientes para que os/as alunos/as conseguissem autonomamente interpretar os documentos em questão. Por vezes, pressupomos que os/as alunos/as têm métodos e procedimentos de aprendizagem como «sublinhar», «parafrasear» ou «interpretar», mas nem sempre acontece, ou seja, não têm ou não compreendem o processo verdadeiramente. Assim, torna-se fundamental que o/a professor/a também explore o «aprender a aprender».

Relativamente ao esclarecimento de dúvidas, novamente, os/as alunos/as demonstraram tendência preferencial para a utilização do manual escolar. Além da natureza deste recurso, desde a forma como os conteúdos estão organizados, às sugestões/curiosidades e aos exercícios, os/as alunos/as já são familiarizados com a sua utilização. Deste modo, este recurso revelou-se fulcral na construção de conhecimentos dos/as alunos/as. Destaco, ainda, a menção de alguns/as alunos/as que esclareceram as suas dúvidas com o seu par de trabalho, demonstrando trabalho em equipa e cooperação.

No que concerne à autoavaliação dos/as alunos/as em média atribuíram ao critério: «empenho e participação» nível 4 ( $\bar{x}= 3,66$ ); «compreensão dos conteúdos» nível 4 ( $\bar{x}= 3,93$ ), «dificuldades sentidas» nível 2 ( $\bar{x}=2$ ) e «facilidade em esclarecer as dúvidas nível 4 ( $\bar{x}=4$ ). Podemos concluir que, em média, os/as alunos/as estavam interessados/as na realização dos trabalhos por projetos, uma vez que as dificuldades sentidas foram diminutas e facilmente esclarecidas.

Na sessão assíncrona de 24 de março, as equipas iniciaram a fase de construção dos materiais para a comunicação à turma. De modo a verificar o trabalho desenvolvido solicitei aos/as alunos/as que entregassem uma «Ficha de verificação do trabalho autónomo» e, como se pode averiguar na grelha de avaliação em apêndice n.º26 (p.225), 68% dos/as alunos/as entregaram a tarefa (N=15).

Relativamente à ficha de autoavaliação do trabalho autónomo como podemos observar em apêndice n.º29 (p.229) treze alunos/as referem que reuniram com o/a colega de trabalho, mas apenas dez alunos/as mencionam que construíram os materiais de forma colaborativa. Já na proposta de classificação, quanto ao «envolvimento da equipa», os/as alunos/as atribuem nível 4 ( $\bar{x}= 3,66$ ) e à «interação da equipa» nível 3 ( $\bar{x}= 3,26$ ).

Os dados são genericamente irregulares e revelam que nem todos os elementos se envolveram de forma cooperativa, demonstrando, inclusivamente, individualidade na resolução das tarefas. Estes momentos de autoavaliação e autorregulação do trabalho tornaram-se fundamentais para acompanhar o trabalho desenvolvido autonomamente pelos/as alunos/as, na medida em que a distância física prejudicou o acompanhamento. Além disso, os/as alunos/as envolveram-se ainda mais no processo dado que detinham a função de regular e autoavaliar a construção das suas aprendizagens e conhecimentos.

Relativamente à questão «Qual tarefa gostaram mais de resolver?», a primazia foi a construção dos materiais para a comunicação, refletindo os gostos pessoais dos/as alunos/as, recolhidos no IQ2, como aulas mais práticas e o envolvimento de processos mais criativo associados a «brincadeiras».

Um aluno e uma aluna referem, ainda, as tarefas autónomas, refletindo novamente os gostos pessoais dos/as alunos/as (“gosto fazer trabalhos sozinha” - Aluna A) e por ser um momento de autorregulação das aprendizagens (“da tarefa individual porque consegui praticar a matéria estudada” - Aluno B).

Outrossim, dois alunos referem os trabalhos em equipa e além de, novamente, refletir os gostos dos/as alunos/as, estes justificam que “era uma forma de ver os meus amigos” - Aluno C. Dado que a turma se encontrava em EAD durante o processo de construção dos trabalhos por

projetos, acredito que a proposta de reunião proporcionou o contacto entre si e motivou-os/as para um maior envolvimento nos projetos.

O tema do trabalho por projetos foi também mencionado pelos/as alunos/as, revelando a importância do seu envolvimento na seleção da sua temática de investigação.

Deste modo, através das justificações apresentadas pelos/as alunos/as é possível afirmar que, de modo geral, os/as alunos/as relacionam a metodologia por projetos a «descoberta», momentos práticos e criativos, nos quais há harmonia entre o estudo, as relações entre pares e a construção de novos conhecimentos.

### 3ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

Relativamente à sessão de dia 5 de abril, como planificado, decorreu na biblioteca escolar, em ensino presencial, para que as equipas de trabalho terminassem a construção dos materiais para a comunicação à turma. Face ao plano de contingência do Agrupamento não era permitido alterar a posição do espaço pedagógico e os/as alunos/as não podiam mudar de lugar. Deste modo, na biblioteca escolar havia um espaço dedica ao trabalho de pares e com computadores/*tablets* à disposição.

Com as tarefas distribuídas e todo o material disponível, as equipas tiveram a oportunidade de terminar os materiais e/ou preparar a comunicação à turma. Todas as equipas procuraram esclarecer dúvidas, questionando não só a mim ou à professora titular, como também pediram apoio de outros/as colegas. Algumas questões acabavam por ir ao encontro dos temas tratados nas outras equipas, o que suscitou uma ligação entre as várias temáticas em investigação.

Face ao regime de ensino no qual se desenvolveu o processo (EAD), a partilha coletiva não foi evidenciada e conduziu a um processo fechado de aprendizagem. Este momento permitiu que o processo de aprendizagem deixasse de ser fechado, visto que as equipas não trabalharam somente sobre a sua questão-orientadora, tendo permitido abertura para a interação entre si.

Findada a fase do «processo» dos projetos realizei a avaliação final desta componente. O critério no qual os/as alunos/as obtiveram menos classificação (dos 12% finais) refere-se ao envolvimento na construção do banco de dados e do e-portefólio na medida em que nenhum/a sugeriu qualquer material no banco de dados e várias equipas apenas colocaram o trabalho final no *e-portefólio*, «omitindo» todo o processo que levou à sua construção.

Contudo, de modo geral, os/as alunos/as mostraram-se interessados/as, empenhados/as, participativos/as no desenvolvimento do projeto, ativos/as na construção dos seus conhecimentos e apresentaram autonomia e responsabilidade. Todavia, em três das equipas, apenas um elemento desenvolveu o projeto. Tal foi possível observar através do incumprimento das tarefas, durante a construção do projeto, denotando-se, assim, falta de interesse por parte

dos elementos em causa. Houve ainda uma equipa que entregou, fora do prazo estabelecido, apenas o plano de trabalho e não realizou mais nenhuma tarefa.

Como já mencionado, o processo, na metodologia de trabalho por projetos, é tanto ou mais relevante que o(s) resultado(s) final(is). Além dos saberes a nível cognitivo, todas as atividades propostas tinham o intuito de proporcionar o desenvolvimento de competências a níveis socio-afetivos (competências inerentes à metodologia).

Era crucial que os/as alunos/as se apercebessem que o processo de aprendizagem não se refere somente à construção/aquisição de conteúdos, mas que também passa pelo desenvolvimento de atitudes de cidadania, de respeito, de cooperação e responsabilidade. O objetivo era que os/as alunos/as compreendessem que «aprender a aprender» não envolve só os conteúdos, mas também os valores de cada um/a e o quão isso pode influenciar o/a outro/a tornando-o/a mais autónomo/a, interessado/a, motivado/a, participativo/a e organizado/a.

Na sessão do dia 7 de abril, as equipas de trabalho deviam iniciar as comunicações dos projetos, contudo, logo após o início da comunicação da primeira equipa esta foi interrompida com a informação que todos/as os/as alunos/as deviam entrar em isolamento profilático prontamente. Desta forma, a aula terminou e as comunicações continuaram em regime de ensino à distância no dia 12 de abril.

Ao longo das comunicações, a metodologia utilizada baseou-se na recolha de notas de campo para, numa grelha de registo de observação, qualificar a comunicação. Os critérios e os parâmetros em avaliação constam no documento de orientação à avaliação. Além dos critérios estabelecidos, procurei analisar a diversidade de técnicas de comunicação utilizadas pelos/as alunos/as, bem como as atitudes por eles/as reveladas, favoráveis a uma aprendizagem cooperativa.

#### 4ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

Durante a semana correspondente à fase de comunicação à turma, os/as alunos/as encontravam-se em EAD. Na medida em que só havia uma sessão de contacto direto (45 minutos) tive de suspender as comunicações e intercalar algumas atividades para os tempos letivos assíncronos, optando por tarefas nas quais os/as alunos/as pudessem aplicar o conhecimento contruído.

Para o tempo letivo assíncrono de 12 de abril, solicitei aos/às alunos/as que resolvessem as questões números 1 e 2 da página 101 do manual, referentes às apresentações do dia, e atribuí uma cotação simbólica às questões no total de 50%. Como se pode verificar em [apêndice n.º30](#) (p.230) a média do domínio dos conteúdos foi de 30,6 (satisfatória). O exercício que suscitou mais dúvidas foi a questão «D. Carlos poderia, ou não, ter contrariado o Ultimato Inglês?

Porquê?». Grande parte dos/as alunos/as não relacionou a cedência ao Ultimato inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana e do descrédito da monarquia.

No que concerne à sessão assíncrona de 14 de abril, solicitei aos/às alunos/as que respondessem a um questionário sobre os antecedentes da Revolução, dado que, até à data, tinham sido os temas trabalhados. Como podemos verificar em apêndice n.º31 (p.231), cinco alunos/as não resolveram a tarefa. Relativamente aos resultados, atribui uma cotação simbólica às questões no total de 100%, e como se pode consultar no apêndice, a média dos resultados foi de 59,3 (satisfatória). Além da atribuição do retorno quantitativo notifiquei os/as alunos/as, num comentário privado, sobre onde erraram e quais os conteúdos que precisavam de mais estudo. Esta atividade permitiu-me averiguar os conhecimentos construídos e apurar onde os/as alunos/as apresentavam mais dúvidas.

### 5ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

A sessão de dia 19 de abril foi planificada para ensino presencial, em função da primeira informação de que a turma regressaria à sala de aula no dia suprarreferido. Todavia, a delegada de saúde não confirmou essa informação atempadamente e o regresso foi reajustado para o dia seguinte, 20 de abril. Contudo, as equipas de trabalho continuaram as comunicações à turma via EAD.

Face à imprevisibilidade da pandemia, optou-se por realizar um momento de supervisão pelo docente de Prática Educativa no dia 21 de abril. Deste modo, a fase de comunicações foi suspensa e desenvolvi uma atividade em que os/as alunos/as mobilizassem os conhecimentos construídos até à data e os aplicassem num jogo didático. Nesta sequência os/as alunos/as tinham que superar uma série de desafios usando conhecimentos específicos e competências adquiridas durante o desenvolvimento do trabalho por projetos.

Deste modo, optei por aplicar um jogo baseado na metodologia *escape room*. A *escape room* recorre ao prático e ao lúdico e serve de base ao desenvolvimento de várias competências diretamente ligadas à cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade (Miranda, 2001). Esta estratégia permite que o lúdico se converta num recurso didático e possibilita a verificação e avaliação dos conteúdos construídos.

Durante a *escape room* acompanhei a turma na construção/aprofundamento dos conhecimentos e tentei fornecer sempre um *feedback* aos/às alunos/as de modo a motivá-los/as e conduzi-los/as à reflexão. Quando as respostas não correspondiam ao esperado, procurei guiá-los/as até à resposta correta com pequenas questões ou pistas. Mesmo quando respondiam corretamente tentei que justificassem a sua resposta e, assim, fomentar o raciocínio e aproveitar a oportunidade para rever os conteúdos.

O resultado da atividade foi bastante gratificante e confirmei a promoção e o desenvolvimento de competências essenciais, que a metodologia propõe, nomeadamente a colaboração e o pensamento crítico. Para além disso, foi possível verificar que esta proposta gerou motivação e permitiu que os/as alunos/as aprendessem de forma ativa e envolvente, o que, por sua vez, acredito que contribuiu para a criação de aprendizagens significativas. Considero igualmente que a atividade resultou numa interessante estratégia para aprofundar e verificar os conhecimentos construídos.

### 6ª SEMANA DE INTERVENÇÃO

Na sessão de 26 de abril concluiu-se a proposta de trabalho por projetos. Primeiramente, as equipas terminaram as comunicações e, posteriormente, apresentei uma atividade final de verificação de conhecimentos.

Para isso, os/as alunos/as mobilizaram os conhecimentos construídos e aplicaram-nos num jogo didático similar ao «Trivial Pursuit». Durante a proposta, adotei sempre a mesma postura de acompanhar a turma na construção dos conhecimentos e fornecer um retorno aos/as alunos/as de modo a motivá-los/as e conduzi-los/as à reflexão.

Com este tipo de propostas é possível, promover uma aula mais dinâmica, atrativa e obviamente mais prazerosa, pois através do «brincar» os/as alunos/as estarão a apropriar-se de conhecimento. Lembrando-nos que, por meio do lúdico, atraímos mais a atenção dos/as discentes e acabamos por facilitar a construção de conhecimentos.

Foi também possível averiguar os conteúdos com os quais os/as alunos/as se sentiam menos confortáveis, dado que foram selecionando os temas a responder pela ordem em que se sentiam mais confiantes. Deste modo, o conteúdo que ficou para «última» resposta foi o relativo a «medidas políticas tomadas pelos republicanos».

A opção de selecionar os/as alunos/as a responder através da utilização de um dado virtual revelou-se, novamente, numa ótima estratégia de motivação. Contudo, poderia também permitir aos/as alunos/as que selecionassem o/a colega/a a responder e, assim, envolvê-los/as mais neste processo e fomentar a sua autonomia.

Pretendia, no final, elaborar um esquema-síntese com os conhecimentos construídos e comparar com o mapa conceptual construído com as conceções iniciais dos/as alunos/as, contudo, dado o tempo disponível para a intervenção, fornecer-lhes um esquema final foi a solução mais viável.

## 6. Pós-intervenção: Análise dos resultados obtidos

### 6.1. Auto e heteroavaliação

O processo de avaliação deve traduzir-se em momentos de análise crítica do trabalho realizado e provocar nos/as alunos/as uma tomada de consciência sobre o que aprenderam de novo e sobre o que podem aprender a partir das interações e pistas de pesquisa que decorreram dos projetos acabados de desenvolver.

Assim, paralelamente às comunicações, os/as alunos/as estiveram envolvidos num processo de auto e heteroavaliação. A auto e heteroavaliação deve permitir que os/as alunos/as se tornem mais responsáveis, autónomos e com a consciência do que foi feito e dos aspetos a melhorar futuramente.

Como observável no IQ2 «fazer jogos» era a tarefa preferencial dos/as alunos/as. Assim, de modo a tornar este processo mais atrativo e motivar para a reflexão, incluí o fator jogo através da estruturação dos documentos avaliativos em forma de jogos: «Bingo» (heteroavaliação) e «*would you rather*» (autoavaliação). Esta estratégia contribuiu para promover competências inscritas nas AE e PA como o sentido crítico, a capacidade de reflexão e argumentação, ficando os/as alunos/as bastante entusiasmados/as com a estratégia.

Nesta sequência, com as considerações das auto e heteroavaliações refleti sobre a comunicação de cada equipa.

Durante as comunicações todas as equipas cumpriram o tema de pesquisa, utilizaram vocabulário apropriado, apresentaram clareza na exposição e riqueza na informação. Contudo, grande parte dos/as alunos/as ficou a observar a apresentação e a ler o seu conteúdo, demonstrando dificuldades em explicar, por palavras próprias, o que desejavam expor.

Este comportamento resultou de alguma insegurança, timidez e da dificuldade de aplicar os conceitos operatórios e metodológicos da área da História que constavam nas suas produções. Quando lhes foi solicitado que não lessem e que deveriam tentar explicar por palavras próprias, foi notória, em alguns/as alunos/as, a tentativa de explicar, de forma muito simples, o que pretendiam.

Todavia, mesmo com alguma ansiedade e receio, os/as alunos/as utilizaram uma linguagem apropriada, simples e clara, procurando dar a melhor resposta à questão, utilizando também a linguagem corporal para expressar ideias e dar exemplos. No entanto, algumas equipas assumiram, desde início, uma postura de verdadeiro conforto nos conteúdos e na sua apresentação, o que demonstrou preparação e empenho por parte dos seus elementos. Os/as alunos/as foram capazes de comunicar as suas aprendizagens e interpretar as ideias dos/as outros/as, organizando e clarificando o seu pensamento e as competências adquiridas.

Apesar dos imprevistos, os/as alunos/as mantiveram-se recetivos às dinâmicas e ficou evidente o desenvolvimento de competências nomeadamente a nível afetivo e relacional, não só entre os pares de trabalho, como entre todos os elementos da turma e desta em relação a mim.

A pedido da professora cooperante, no final de cada comunicação não forneci *feedback* de qualidade, mas permiti que os/as colegas/as colocassem questões e/ou fornecessem comentários às equipas. Além disso, todas as equipas estimularam a participação da turma e abriram espaço para dúvidas no final das suas comunicações o que contribuiu para o debate de ideias e para a partilha. Nestes momentos, a turma autorregulava-se e a equipa a apresentar assumia o papel de mediadora da discussão. Apenas intervim quando necessário e orientei algumas questões finais.

Neste sentido, o meu papel consistiu em prestar o apoio e incentivo necessários ao longo das apresentações, transmitindo alguma confiança nas explicações de cada aluno/a, alertando sempre para o facto de se tratar de um momento de aprendizagem e de partilha para todos/as.

De modo geral, todos/as os/as alunos/as participaram nas discussões, tanto na tentativa de questionar como na tentativa de ajudar as equipas a responder. Todas as questões colocadas estavam contextualizadas e eram pertinentes, refletindo as análises e interpretações de cada aluno/a em relação aos conteúdos abordados. Questionar promove a reflexão e o estabelecimento de conexões que, através do diálogo, sucedem compreensões e, conseqüentemente, aprendizagens significativas.

Relativamente às técnicas de comunicação utilizadas, destacar que algumas equipas começaram por apresentar as suas perguntas orientadoras do plano de trabalho. Esta técnica de comunicação permitiu que os/as restantes colegas tivessem conhecimento da orientação da pesquisa e avaliar se a equipa trabalhou sobre os conteúdos a que se tinha comprometido.

Também algumas equipas mobilizaram os seus saberes do quotidiano para o desenvolvimento do tema em estudo, o que se revelou num sinal estimulante de aproximação por parte dos/as alunos/as entre o saber escolar e o saber social.

Todas as equipas recorreram a apresentações em *PowerPoint*. Conquanto, para enriquecer as suas comunicações uma equipa compilou num vídeo várias imagens relativas ao seu tema e outra equipa organizou um jogo síntese para aprofundar conhecimentos. No entanto, a maioria das equipas perdeu a oportunidade de utilizar vários recursos gráficos, como vídeos, imagens, reconstituições de acontecimentos ou retratos das personagens relevantes, recursos estimulantes e apropriados para transmitir mais informações.



## 6.2. Entrevista Semiestruturada 2 (ES2)

De modo a recolher a apreciação da professora cooperante em relação à metodologia de trabalho por projetos, após o desenvolvimento da proposta de intervenção foi aplicada a ES2. Além da análise desta Entrevista Semiestruturada confrontar-se-á os dados obtidos na ES1 com os presentes de modo a refletir sobre as conceções finais da professora em relação à metodologia aplicada.

Esta entrevista é caracterizada como «investigação-controlo» pois tem como função “avaliar a adequação de processos com perspetivas ou caracterizações elaboradas pelos sujeitos” (Amado, 2014, p.211). À imagem da ES1, a presente entrevista também foi organizada em «blocos temáticos» (*ibidem*) e fez-se um guião que se encontra em apêndice n.º32 (pp.232-233).

Tabela 8 – Categorização síntese da Entrevista Semiestruturada 2

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Papel da professora estagiária e dos/as alunos/as na metodologia de trabalho por projetos;	Destaque do desempenho da professora estagiária;  O trabalho de todos/as os/as intervenientes foi positivo;	▪ Influência do regime de ensino (EAD);	“No fundo o teu trabalho e dos alunos foi bastante positivo e sem o teu os alunos não teriam conseguido[...] tu foste uma fonte de inspiração [...] o teu trabalho anterior também os influenciou”; “Tu tiveste um papel importante, disponibilizaste tudo aquilo que era necessário e tiraste todas as dúvidas [...] criaste uma boa plataforma”; “Os alunos trabalharam em características e com condições muito diferentes, porque não estiveram em sala de aula e não estiveram juntos”;
Envolvimento dos/as alunos/as no processo de seleção das temáticas;	Fomento da responsabilidade;	▪ Sem dados a referir;	“[...] foi uma forma de eles aprenderem a serem responsáveis”;
Processo metodológico da metodologia de trabalho por projetos;	Reconhecimento de que a maioria dos/as alunos/as compreendeu o processo metodológico, mas admite que não foi possível alcançar todos/as;	▪ Sem dados a referir;	“A maioria percebeu e isso é que é importante [...] vamos ter sempre aqueles que percebem melhor e os que não percebem tão bem”;
Contributos da metodologia nas aprendizagens;	Afirmação da contribuição da metodologia para uma maior pré-disposição para aprender e para a promoção de competências.	▪ Influência do regime de ensino (EAD);	“O objetivo é promover isso tudo, mas isto este ano é tudo diferente, uma vez que eles não trabalharam como seria suposto, em sala de aula, foi <i>online</i> [...] Nós ficamos sempre com a dúvida se trabalharam mesmo em pares”;

Promoção do desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais;	Classificação de nível 4 (contribuiu muito) à promoção das competências intelectuais, afetivas e sociais;	▪ Influência do regime de ensino (EAD);	“Se não fosse esta situação tinha contribuído bastante, sobretudo para as relações afetivas”;
Vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projetos;	Mantém as vantagens indicadas na ES1 (autonomia e aprendizagem pela descoberta) e reconhece o desenvolvimento de competências;  Refutação das desvantagens indicadas na ES1: influencia o cumprimento dos programas e falta de meios para a pesquisa;	▪ Sem dados a referir;	“As vantagens eu continuo a mantê-las e ainda agora acrescento aquelas que disseste a nível afetivo e social”; “As desvantagens nesta turma não tínhamos problemas para a pesquisa porque tinham computador e o site de apoio [...] Quanto ao cumprimento dos conteúdos, é assim consegue-se cumprir, é verdade, mas eu acho que depois no final o professor tem que dar uma aula síntese”;
Metodologia de trabalho por projetos;	Definição na perspetiva dos/as alunos/as e do/a professor/a; Referência à aprendizagem pela descoberta;	▪ Sem dados a referir;	“Uma estratégia em que os alunos com ajuda, com guiões, vão tentar descobrir sobre um determinado tema e fazer um trabalho arranjando a melhor estratégia para fazer transmitir os conteúdos aos colegas”;
Balanço da proposta de intervenção;	Balanço positivo;	▪ Reconhece o entusiasmo dos/as alunos/as no desenvolvimento da proposta;	“Achei muito interessante e foi muito positivo [...] Só o facto de os grupos conseguirem fazer a sua pesquisa, sozinhos, e apresentarem isso já é positivo”; “Os alunos ficaram muito entusiasmados.”

### Considerações sobre a Entrevista Semiestruturada 2:

Na ES2 comecei por solicitar a apreciação da professora cooperante em relação ao meu papel e ao papel dos/as alunos/as no âmbito da intervenção. Assim, a professora reconhece que o trabalho de todos/as os/as intervenientes foi positivo, embora destaque o meu desempenho, nomeadamente pelo facto de ter disponibilizado tudo aquilo que era necessário e ter assumido uma postura presente. Podemos, assim, verificar que o papel que manifestei coaduna-se com a definição que a professora apresenta na ES1, na qual esta refere que numa metodologia de trabalho por projetos o/a professor/a deve assumir um papel de articulador/a.

A professora ainda reconhece que as minhas estratégias de ensino foram “fonte de inspiração” para os/as alunos/as e ressalta o jogo produzido por uma equipa que, durante a sua comunicação, informou que se apoiou nas minhas intervenções para desenvolver um jogo e para seleccionar os/as colegas/as a responder. Foi, assim, gratificante ver o meu trabalho reconhecido não só pela professora como pelos/as alunos/as e verificar a influência destas estratégias nas suas aprendizagens.

Relativamente à questão sobre o envolvimento dos/as alunos/as no processo de seleção do tema de investigação e das equipas de trabalho, a professora apenas reconhece que a estratégia fomentou o sentido de responsabilidade dos/as alunos/as. Nesta sequência, não é evidente se a professora se apercebeu que na metodologia de trabalho por projetos os/as alunos/as têm um papel central na seleção temática.

Na ES1 a professora apresentou uma visão profundamente centrada no/a professor/a e mencionou inclusive que este/a é quem explica o que pretende com o trabalho, cria os grupos e fornece um guião com os objetivos que deseja. Porém, podemos observar, na categoria «metodologia de trabalho por projetos», que a professora alterou esta perspetiva e expõe uma visão mais direcionada aos/às alunos/as. No entanto, apesar desta mudança de perspetiva não ficou evidente o reconhecimento do papel determinante dos/as alunos/as na seleção do tema.

No que concerne à questão sobre se os/as alunos/as compreenderam as fases de elaboração do projeto a professora reconhece que a maioria dos/as alunos/as compreendeu o processo metodológico, mas admite que não foi possível “chegar” a todos/as. A professora ainda refere que “vamos ter sempre aqueles que percebem melhor e os que não percebem tão bem”. Esta afirmação, reforçou a minha reflexão sobre o valor da diferenciação pedagógica e a necessidade de criar condições para superar as desigualdades entre alunos/as e promover tempos, espaços e recursos materiais que permitam a todos/as construir as suas aprendizagens.

No que diz respeito aos contributos da metodologia nas aprendizagens dos/as alunos/as, a professora cooperante, à imagem da resposta à ES1, confirma a contribuição da metodologia para uma maior pré-disposição para aprender e para a promoção de competências. Refere, no entanto, que o regime de ensino (EAD) pode ter diminuído este contributo, nomeadamente pelo facto de não se conseguir verificar se os/as alunos/as desenvolveram efetivamente o trabalho em pares.

Quanto à classificação do contributo da metodologia no desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais a professora classificou com nível 4 (contribuiu muito), mas novamente reconheceu a influência do regime de ensino e mencionou que “se não fosse esta situação tinha contribuído bastante, sobretudo para as relações afetivas”.

No que diz respeito às vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projetos a professora manteve as vantagens indicadas na ES1 (autonomia e aprendizagem pela descoberta) e ainda reconheceu o desenvolvimento de competências afetivas e sociais.

Relativamente às desvantagens a professora não reconheceu nenhuma e mudou a opinião sobre as desvantagens indicadas na ES1. Sobre a influência no cumprimento do programa, a professora reconhece que é exequível cumprir mesmo utilizando outra(s) metodologias(s), mas

considera que no final é função do/a professor/a desenvolver uma aula síntese de modo a colmatar todas as dúvidas e aprofundar os conhecimentos. Já em relação à falta de meios para a pesquisa a professora reconheceu que não houve esse constrangimento dado que a maioria dos/as alunos/as possuía computador, *tablet* ou telemóvel e o *site* de apoio construído por mim, auxiliou-os/as na busca de informações.

Em relação a definição da metodologia, como já referido, é observável que a professora modificou a sua perspetiva centrada no/a professor/a e expõe uma visão mais direcionada aos/às alunos/a. A professora caracteriza a metodologia como «aprendizagem por descoberta» na medida em que os/as alunos/as “vão tentar descobrir” informações sobre um dado tema e reconhece o envolvimento destes/as em todo o processo, nomeadamente na seleção de estratégias para a comunicação. Por fim, a professora efetua um balanço positivo e reconhece o entusiasmo dos/as alunos/as durante o desenvolvimento da metodologia.

Em suma, podemos observar que a professora identificou as potencialidades da metodologia, mas reconheceu que a sua implementação é um processo complexo e que é difícil planear um processo no qual os/as alunos/as são o centro do trabalho num regime de ensino emergencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa época em que se pretende que os/as alunos/as aprendam a aprender, a saber-ser, a saber-fazer com autonomia e que sejam capazes de autorregular o seu processo cognitivo, a escola deve tomar a iniciativa de aplicar metodologias inovadoras, com o intuito de formar alunos/alunas conscientes de si próprios/as, detentores/as de espírito crítico e reflexivo.

Ao adotar esta metodologia pretendia que os/as alunos/as melhorassem as suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais sentindo-se motivados/as para participar ativamente no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, procurei realizar uma experiência educativa diversificada, centrada nos/as alunos/as, em que estes/estas tivessem um papel ativo na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de competências. É no contexto real com a interação com a realidade escolar, com todos os constrangimentos, com todos os imprevistos e todas as contrariedades que se aprende mais sobre a profissão e, sobretudo, aprofundam-se os conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, o desenvolvimento da presente investigação-ação foi tanto gratificante quanto desafiante. O designado ensino a distância, na verdade um regime de ensino de emergência, no qual se desenvolveu grande parte da proposta, foi o primeiro grande desafio a ultrapassar. A grande adversidade sentida nesta modalidade de ensino foi claramente o reduzido tempo de contacto que tive com os/as alunos/as. Deste modo, o maior constrangimento surge face a «obrigações» temporais.

O único tempo letivo de contacto direto que tinha com a turma em EAD correspondia a quarenta e cinco minutos às segundas-feiras. Além de ser uma sessão de curta duração, ficava sem dialogar diretamente com os/as alunos/as durante a restante semana.

Para acompanhar os projetos usei, essencialmente, a *google classroom* e o *chat* do *site* de apoio, nos quais tentei estabelecer contacto constante com os/as alunos/as e onde os/as questionava de forma a receber *feedback* quanto ao desenvolvimento dos trabalhos, nomeadamente aferir se havia dificuldades na realização das tarefas. Contudo, o contacto e acompanhamento nestas plataformas ficou aquém do expectável, dado que vários/as alunos/as não forneciam qualquer retorno, o que prejudicou a minha gestão do trabalho. Sem interação, comunicação e *feedback* foi difícil acompanhar o trabalho desenvolvido. Porém, é de salientar que nas aulas síncronas grande parte dos/as alunos/as mostrava-se ativa, participativa, interessada e motivada para tarefas.

Nesta sequência, concentrei-me na perspectiva de assegurar que todos/as os/as alunos/as, se sentissem motivados/as para o processo de aprendizagem e me vissem como auxiliadora para a construção do conhecimento. Considero que, quando a qualidade da relação entre professor/a e aluno/a é positiva e cooperativa, os/as alunos/as se sentem mais apoiados/as e respeitados/as, ou seja, mais predispostos a aprender.

Gerir e motivar todas as equipas nas diversas etapas de construção dos projetos, sabendo que estava a trabalhar com alunos/as pouco autónomos/as, em EAD, onde o tempo de contacto é quase nulo e a comunicação deficitada, foi desafiador. Inevitavelmente, esta modalidade de ensino exige mais dos/as alunos/as, não só do ponto de vista da capacidade de organização e gestão, como da auto motivação. Contudo, o esforço e empenho de grande parte dos/as alunos/as agilizou a complexidade desta dimensão.

Considero que a maior fragilidade da proposta foi perante um dos meus objetivos – a diferenciação pedagógica – na medida em que não consegui estabelecer um acompanhamento mais próximo e sistemático de todos/as os/as alunos/as, especialmente dos/as alunos/as com fragilidades ao nível da aprendizagem. Esta dificuldade de acompanhamento, alicerçada na falta de contacto direto, resultou no incumprimento das tarefas por vários/as alunos/as.

É fulcral refletir e procurar soluções capazes de responder às situações de desadaptação, às diferenças de comportamento e aos diversos ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as. É papel de cada docente gerir a heterogeneidade e promover a equidade de oportunidades de sucesso dos/as alunos/as.

Apesar de atentar sempre a individualidade dos/as alunos/as, considero que, além de ter estabelecido um guia/plano de trabalho para cada equipa, uma vez que os/as alunos/as não tinham o apoio do adulto constante, devia ter elaborado um plano individual de trabalho para os/as discentes com mais dificuldades. O plano individual de trabalho permitiria aos/as alunos/as uma melhor organização, regulação e apoio na realização do trabalho por projetos.

Ao longo da proposta, confirmei que cada aluno/a é um ser único e que, com a mesma idade, têm diferentes formas de estar, de pensar e de aprender, e que me cabe a mim, enquanto docente, proporcionar estratégias diversificadas para conseguir chegar a todos/as.

Nesta sequência, surgiram várias questões e inquietações, a título de exemplo: como fazer para que todos/as os/as alunos/as atingissem os objetivos propostos de aprendizagem; de que forma poderia adequar e/ou melhorar esta dinâmica de ensino para ir ao encontro das fragilidades e potencialidades de cada um/uma ou, ainda, como promover um trabalho cooperativo e participado por todos/as.

O EAD foi um período muito desafiante que me obrigou a reinventar não só no que respeita ao uso de tecnologias de apoio desta modalidade, mas, principalmente, na planificação e consequente elaboração de atividades/tarefas que fossem motivantes e desafiadoras para os/as alunos/as, não comprometendo o processo de aprendizagem e a metodologia selecionada.

Relativamente à metodologia de trabalho por projetos, considero que foi difícil a identificação, por parte de alguns/as alunos/as, dos processos inerentes à metodologia devido

à sua conceção ainda limitada sobre o que é um projeto e qual a sua finalidade. Considero que, aquando da explicação da proposta, além de legitimar os dados recolhidos no IQ2 sobre a metodologia, deveria ter ilustrado e apresentado projetos de outros/as alunos/as, de modo a facilitar o percurso para que estes/as idealizassem mais facilmente o esperado nesta metodologia.

Contudo, no seu conjunto, todas as propostas apresentaram uma visão centrada nos alunos/as, na medida em que estes/as mobilizaram diversas estratégias de modo a fomentar competências tais como: analisar; compreender; levantar questões; observar; verificar consequências; comentar; explicar; expor; interpretar; comparar; concluir; justificar; resumir; ler; escrever, entre outras.

Respondendo às três questões que orientaram a presente investigação:

(i) Confirma-se que a metodologia de trabalho por projetos contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem curricular dos/as alunos/as, nomeadamente com as comunicações foi observável que alguns/as alunos/as transformaram a sua visão parcelar dos conteúdos numa perspetiva de aprendizagens dinâmica na qual os conteúdos se relacionam;

(ii) Apesar das circunstâncias nas quais se aplicou a metodologia, foi evidenciado o desenvolvimento de competências, saberes e atitudes que foram ao encontro do pressuposto da metodologia como: interajuda; crítica construtiva; atitude de apoio; questionar para integrar; relacionamento interpessoal e a cooperação. Desde o início que a proposta promoveu o diálogo e a partilha de ideias entre os/as alunos/as, bem como um sentimento de pertença em relação ao seu projeto.

(iii) Para responder à última questão, é necessário ter em consideração que a operacionalização da metodologia de trabalho exige a efetivação de estratégias de organização flexíveis. O trabalho por projetos é uma metodologia com base em experiências significativas que implicam a participação ativa de cada aluno/a com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado em comum acordo, sendo importante que este vá ao encontro dos interesses, gostos e dificuldades dos/as alunos/as. Considero que esta metodologia é uma alternativa curricular profícua, pois o envolvimento dos/as alunos/as no seu próprio processo de aprendizagem faz com que o tempo, o espaço, os materiais, os conteúdos a tratar e as estratégias sejam organizados em conformidade com as necessidades de cada aluno/a. No entanto, é essencial ter em consideração as características da turma e não utilizar unicamente a metodologia de trabalho por projetos. É essencial, relacionar as metodologias ativas e aplicar um modelo de ensino no qual os/as alunos/as sejam o centro das aprendizagens.

Ressalvar ainda que a metodologia foi aplicada num regime de ensino emergencial e as propostas inicialmente pensadas foram reajustadas para tal. Em regime presencial as atividades



permitiriam maior envolvimento, quer dos/as alunos/as quer da comunidade escolar, uma vez que, por exemplo, as pesquisas poderiam ser em cooperação com a biblioteca escolar, o banco de dados mais enriquecido com a participação direta dos/as alunos/as e o desenvolvimento de competências mais evidenciado.

Parece-me cada dia mais evidente que é necessário romper com a conceção, que ainda persiste, de um ensino baseado na mera transmissão de conteúdos, no qual os/as alunos/as assumem um papel de «fim» e não de «meio» no desenvolvimento de aprendizagens, conhecimentos e competências.

O exercício de reflexão tornou-se fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Comprovei, especialmente, que aprendemos com os nossos próprios erros e que é necessário refletirmos sobre a prática pois errar faz parte da aprendizagem. A reflexão conduziu-me a melhorar estratégias e a estar mais atenta para assim desenvolver as minhas competências profissionais, tornando-me mais consciente e reflexiva sobre como posso transformar o ensino e a aprendizagem.

Deste desafio retiro mais certezas da necessidade dos/as docentes se adequarem à realidade dos/as seus/suas alunos/nas. Ser docente, no fundo, é o grande desafio da educação, sobretudo pelas mudanças a que a educação está sujeita frequentemente. O papel dos/as docente é inovar, adaptar e transformar.

Por fim, o balanço que faço é bastante positivo, uma vez que se constituiu numa fase de grande crescimento para a minha formação pessoal e profissional. Acredito que as experiências vivenciadas me elucidaram sobre o tipo de professora (e pessoa) que anseio ser. Para concluir, saliento que há ainda um caminho grande a percorrer na medida em que, no «mundo» do ensino e da aprendizagem, existe sempre muito para (re)descobrir e (re)aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. [Dissertações de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa] Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/32122>

Aguayo, A. M. (1970). *Didática da Escola Nova* (J. B. D. Penna & A. D'Ávila, Trans.). (14ª ed.). Companhia Editora Nacional

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ªed). Imprensa da Universidade de Coimbra

Barca, I. (1995). Aprender História Reconstruir o Passado. In A. Carvalho & J. Marques (Eds.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto Editora

Barca, I. (2013). Educação história e história da educação. In J. Nunes & A. Freire (Eds.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: olhares cruzados* (pp. 315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra. [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0\\_11](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0_11)

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Livros Horizonte

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: Orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, Edições Colibri, 69-90

Carvalho, M. L. D. A. F. de. (2011). *Estudar história com os pés na terra - Uma Perspectiva Museológica aplicada ao Currículo da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: O Caso de Alcobaca* [Teses de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias] Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/1318>

Castro, L. B. de. & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projeto – guia para a flexibilização e revisão curricular* (6ª ed.). Texto Editora

Correia, R. L., & Santos J. G. dos. (2013, novembro). A Importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, 2 , 1-16

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, W. G., Kornhauser A., Manley M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr, M. W., & Nanzhao Z. (1996). *Learning The Treasure: Within Report to Unesco of the International Commission on Education for the twenty-first century* (J. C. Eufrazio, Trans.). UNESCO

Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências No Ensino Básico (6-12 Anos). In A. C. Câmara, E. S. Lemos, & M. H. Magro (Eds.), *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia: «Educação Geográfica na Modernidade Líquida» - Livro de Atas* (pp. 639–651). Associação de Professores de Geografia

Estrada, C. M. da. C. (2013). *A compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção da melhoria da prática docente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa] Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15991>

Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História, Repensar o seu ensino*. Porto Editora

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

Félix, N., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*. Instituto de Inovação Educacional

FENPROF. (2020). *O ensino a distância (E@D) - as percepções e a(s) palavra(s) dos professores*. FENPROF

Fernandes, A. (2002). O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino. In I. Barca (Ed.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.29-37). Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho

Ferreira, C. (1999). Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*, 4 (2), 139-157

Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43 (1), 143-158

Ferreira, C. (2013, abril/junho). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. In *Educar em Revista*, (48), 309-328

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trans.).(3ª ed.). Artmed

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.) Editora Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

Freitas, C. V. de (2000). O currículo em debate: Positivismo: Pósmodernismo. Teoria - prática. *Revista de Educação*,9(1), 39-50

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA

Gouveia, J., Oliveira A., Machado C., Rodrigues C., & Miranda C. (2007). Metodologia do Trabalho de Projecto. In EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A (Ed.) *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didáctico para Formadores* (pp. 51-63). EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2355>

Guimarães D. (2014). A participação dos professores na construção do projeto educativo de escola: um estudo na área do Porto. [Dissertação de Doutoramento, Universidade Portucalense Infante D. Henrique] Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1060>

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Artmed Editora

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, março 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Karnal, L. (2008) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Editora Contexto. [https://issuu.com/iurishadowman/docs/karnal\\_\\_l.\\_\\_org.\\_\\_\\_hist\\_ria\\_na\\_sala](https://issuu.com/iurishadowman/docs/karnal__l.__org.___hist_ria_na_sala)

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento

Lima, M. P. de., Vieira., C. M. C., & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da investigação científica: Caderno de Textos de Apoio* (8ª ed.) Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Machado, O. (2013, julho 22-26). *A prática docente do professor de história: visão crítica na construção da cidadania* [Conference session]. XXVII Simpósio Nacional de História sobre conhecimento histórico e diálogo social, Natal, Rio de Janeiro

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.

Manzini, E. J. (2012). Uso da Entrevista em Dissertação e Teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, 2, (4), 149-171. <http://hdl.handle.net/11449/114753>

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. (2ªed). Editorial Presença

Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: Representações dos imigrantes da Europa do Leste*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese\\_15.pdf](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_15.pdf)

Masetto, M. (1997). *Didática: A aula como centro*. Editora FTD. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3916922/mod\\_resource/content/1/Did%C3%A1tica%20a%20Aula%20como%20centro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3916922/mod_resource/content/1/Did%C3%A1tica%20a%20Aula%20como%20centro.pdf)

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta

Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (21ªed.) Editora Vozes

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (revogado pelo despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011)

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal (6.ºano)*

Miranda, S., (2001, janeiro/fevereiro). No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Ciência hoje*, 28, 168, 64-65

Monteiro, J. A. (2000). História ciência e história curricular: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História* (34), 369-426. [https://doi.org/10.14195/0870-4147\\_34\\_6](https://doi.org/10.14195/0870-4147_34_6)

Moraes, A. C. R. (2009) *O Sentido Formativo da Geografia*. Universidade de São Paulo, IEA/Instituto de Estudos Avançados

Moraes, E. R. (2013, agosto). Ensinando História através das vivências do aprendiz: uma experiência possível. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), 1245-1257.

Moreira F., & Solé, G. (2018). O conceito de mudança em história: concepções de alunos do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. *Revista Ibero-Americana De Educação Histórica*, 1(1), 126-153. [https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh\\_v.1\\_n.1.pdf](https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf)

Moreira, A., Sá, P., & Costa, A., P. (coords.). (2021a). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos-Vol. 1* (1.ªed). UA Editora/Universidade de Aveiro/ Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Moreira, A., Sá, P., & Costa, A., P. (coords.). (2021b). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados-Vol. 2* (1.ªed). UA Editora/Universidade de Aveiro/ Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Moreira, A., Sá, P., & Costa, A., P. (coords.). (2021c). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados-Vol. 3* (1.ªed). UA Editora/Universidade de Aveiro/ Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Moreira, R. C. dos S. A. F. (2017). *Diferenciação Curricular: Práticas Pedagógicas e Regulação das Aprendizagens – Estudo de caso* [Dissertações de Mestrado, Universidade Portucalense] Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1935>

Niza, S. (1998) A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98

Oliveira, H. (2017) . *Olhares sobre a escola: percepções e expectativas de alunos e encarregados de educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta] Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/6645>

Oliveira, P. A. de (2013). Métodos e técnicas de ensino na disciplina de história: superando o ensino tradicional [Monografia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20836>)

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. DOI:10.13140/RG.2.1.2657.4805

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030*. UNESCO

Paula, I. & Neto, O. (2016). *A comunicação na transmissão do conhecimento: interação professor e aluno no processo de aprendizagem no ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Faculdade Católica de Anápolis]. Repositório Digital de Monografias ([catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/?page\\_id=287](http://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/?page_id=287))

Pinto, A. A. da S. (2021). *A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36549>

Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (1ª ed.). Cooperación Educativa

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte

Rangel M., & Gonçalves C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43

Rêgo, R. S. A. do A. (2008). *Aprender cidadania com a disciplina de história: 3 percursos no Concelho de Odemira*. [Dissertações de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1268>

Ribeiro, E. A. (2008, maio). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, 4, 129-148

Ribeiro, J. M. A. (2015). *O papel da História para (In)Formar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11491>

Ribeiro, J. R. (2013). História e ensino de história: perspectivas e abordagens. *Educação em Foco*, (7) 1-7.

Rodrigues, E. (2020, junho 17 ). Ensino Remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*. <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>

Rodríguez, E. (2018). *La didáctica integrada de la Geografía e Historia*. (1ªed.). Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Roldão, M. C. & Almeida, S. D. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação

Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Texto Editora

Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo: Fundamentos e estratégias*. Texto Editora

Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e Currículo. Inovação*. Instituto de Inovação Educacional

Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, (2), 95-120. <http://hdl.handle.net/10400.2/160>

Santos, J. R. dos & Zaboroski, E. A. (2020). Ensino remoto e pandemia covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. *Revista Interações*, (55), 41-57

Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: O Currículo, Programas, Manuais escolares e Formação Docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59

Torgal, L. R. (2015). *História Que História?. (1ª ed.)*. Autor, Temas e Debates/Círculo de Leitores

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção Geral de Educação

Westbrook R. B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey* (J. E. Romão & V. L. Rodrigues, Trans.). Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA



Despacho n.º 6173/2016 - Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (2016) Diário da República: II.ª Série, n.º 90/2016. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6173-2016-7437702>

Despacho n.º 6605-A/2021 de Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). Diário da República: II série, n.º 129/2021, 1º Suplemento. <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República: I série, n.º 237/1986. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53- D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020) Diário da República: I série, n.º 139/2020, 2º Suplemento. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/53-D/2020/07/20/p/dre>

## APÊNDICES

## N.º 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 1

### Inquérito por questionário

O presente questionário tem como fim recolher dados sobre a metodologia de **trabalho por projetos** como estratégia promotora do desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos e das alunas do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este questionário terá uma análise meramente académica para o relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Informo que todos os dados obtidos são **anónimos e confidenciais**. O seu contributo é fundamental para a clarificação de alguns aspetos da temática, por isso solicito que responda com sinceridade, uma vez que não existem respostas certas ou erradas.

Este questionário não demorará mais de 10 minutos a ser preenchido.

Obrigada pela disponibilidade.

### A – Dados pessoais e profissionais

#### Género:

- Feminino;
- Masculino.

#### Idade:

- 20 – 30 anos;
- 30 – 40 anos;
- 40 – 50 anos;
- 50 ou + anos.

#### Formação académica:

- Doutoramento;
- Mestrado;
- Formação especializada / Pós-graduação;
- Licenciatura;
- Bacharelato;
- Outra opção.

#### Profissão:

- Professor/ Professora do 1.º Ensino Básico
- Professor/ Professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico
- Professor/ Professora do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_

## B – Método: trabalho por projetos

### 1. Selecione a opção que mais utiliza em sala de aula:

- Aulas teóricas auxiliadas do manual;
- Aula expositiva e dialogada com auxílio das TIC;
- Aula expositiva e dialogada com auxílio do manual;
- Aula expositiva e dialogada com auxílio das TIC e do manual;
- Aulas práticas;
- Aulas lúdicas com a utilização p.e. de jogos;
- Trabalhos de grupo;
- Trabalhos autónomos;
- Trabalhos por projetos;
- Outra estratégia.

#### 1.1. Se selecionou “outra estratégia”, indique qual.

\_\_\_\_\_

### 2. Quando trabalha com os seus alunos com que frequência tem em linha de conta as competências que desenvolve?

- Sempre;
- Com muita frequência;
- Com alguma frequência;
- Com pouca frequência;
- Nunca.

### 3. Utiliza alguma/s estratégia/s diferenciada/s em sala de aula?

- Sim.
- Não.

#### 3.1. Se sim, indique qual/ quais. \_\_\_\_\_

**4. Indique a importância que atribui às seguintes estratégias utilizando uma escala de 1 a 5 onde 1 é nada importante e 5 muito importante.**

	1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Indiferente	4 Importante	5 Muito Importante
Diálogo.					
Trabalho autónomo.					
Trabalho em grupos.					
Trabalho por projetos.					
Debates.					
<i>Aulas lúdicas.</i>					
<i>Aulas práticas.</i>					
Interdisciplinaridade.					
Utilização e domínio das TIC.					
Uso do manual.					
Aulas expositivas sem qualquer outro recurso.					

**5. Utiliza a metodologia de trabalho por projetos em sala de aula?**

Sim

Não.

**P.s.: Se selecionou “não” prossiga para a questão 5.4.**

**5.1. Se sim, numa escala 1 a 5 onde 1 é nada importante e 5 muito importante indique qual a importância que dá a este tipo de metodologia?**

1	2	3	4	5
Nada Importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante

**5.2. Se sim, numa escala 1 a 5 onde 1 é pouco frequente e 5 muito frequente indique com que frequência utiliza este método de trabalho?**

1	2	3	4	5
Nada Frequente	Pouco Frequente	Indiferente	Frequente	Muito Frequente

**5.3. Utiliza a metodologia de trabalho por projetos para:**

- Lecionar qualquer conteúdo;
- Diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem;
- Introduzir um conteúdo;

**5.4. Considera que esta metodologia contribui para:**

- Fomentar o domínio dos saberes
- Desenvolver capacidades pessoais/sociais dos alunos;
- Outra opção.

**5.4.1. Se selecionou "outra opção" indique qual/quais.**

---

**5.5. Caso tenha escolhido a opção não, selecione a opção que mais justifica a sua escolha.**

- Falta de domínio desta metodologia;
- Não identificação com esta metodologia;
- Desajustada às aulas de HGP;
- Irrelevante para a construção do conhecimento histórico;
- Altera o ambiente de ensino e de aprendizagem;
- Preocupação com o cumprimento do programa de HGP;
- Anula o papel do professor;

**5.5.1. Se selecionou "outra opção" indique qual/quais.**

---

**6. Na sua opinião, um trabalho por projetos torna-se mais significativo se for elaborado:**

- Pares
- Trios
- Grupos de 4 ou mais elementos

**7. Identifique 2 vantagens da metodologia de trabalho por projetos.**

---

---

**8. Identifique 2 desvantagens da metodologia de trabalho por projetos.**

---

---

**9. Considera que a metodologia de trabalho por projetos promove o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais?**

Sim

Não

**9.1. Se sim, indique porquê.**

\_\_\_\_\_

**9.2. Se não, indique porquê.** \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração!**

N.º 2 – AUTORIZAÇÃO PARA O/A ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO

**Autorização para o/a Encarregado/a de Educação**

No âmbito do estágio curricular para a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico – Português e História e Geografia de Portugal, durante este ano letivo, serão realizadas algumas atividades na turma do/a seu/sua educando/a a fim de recolher dados sobre a metodologia de trabalho por projetos como estratégia promotora do desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos e das alunas do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, durante algumas sessões, serão exploradas um conjunto de atividades que vão ao encontro desta temática. Durante o decorrer das atividades, em contexto de sala de aula, será necessário recolher alguns dados. A recolha de dados será realizada através da aplicação de questionários anónimos. A análise dos dados obtidos será meramente académica para o relatório final, por isso informo, desde já, que todos os dados obtidos são anónimos e confidenciais.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a autorização para a participação do/a seu/sua educando/a.

Obrigada pela colaboração.

A estagiária, Ana Gaudêncio

✂-----

Eu \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando/a, no âmbito do estudo a realizar na turma do 6.ºE, sobre a metodologia de trabalho por projeto como estratégia de ensino e de aprendizagem no 2.ºCEB.

Coimbra, \_\_\_/\_\_\_/2020

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação/

\_\_\_\_\_

Assinatura da professora cooperante

\_\_\_\_\_



## N.º 3 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO 2

### Inquérito por questionário

Esta folha de exploração apresenta algumas questões de escolha múltipla e resposta aberta e tem como objetivo conhecer um pouco mais dos teus interesses!

Basta **seres sincero/a**, pois não há respostas certas ou erradas.

A folha é **anónima**, pelo que não é necessária a tua identificação.

Idade: \_\_\_ anos

Género: Feminino  Masculino

#### 1. O que achas de cada uma das seguintes tarefas:

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Fazer exercícios do manual				
Fazer investigações (projetos)				
Fazer jogos				
Responder a fichas				
Utilizar as TIC p.e. telemóvel, computador, <i>tablet</i> ...				
Debates e diálogos				

#### 2. O que achas de cada uma das seguintes formas de trabalhar:

	Gosto Muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Sozinho				
A pares				
Grupo (3 pessoas ou mais)				

2.1. Indica porquê. \_\_\_\_\_

3. Qual é a tua disciplina preferida e porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Qual é a disciplina que sentes mais dificuldades e porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Já realizaste algum trabalho por projetos? \_\_\_\_\_

5.1. Se sim, em que disciplina.

\_\_\_\_\_

6. Dos seguintes Temas de História e Geografia de Portugal, numa escala de 1 a 5, onde 1 é nada interessante e 5 muito interessante, indica com um X, os que te despertam mais interesse.

Tema e subtemas que vais estudar	1	2	3	4	5
<p><b>PORTUGAL DO SÉC. XVIII AO SÉC. XIX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Século XVIII</li> <li>• Triunfo do liberalismo</li> <li>• Segunda metade do século XIX</li> </ul>					
<p><b>PORTUGAL DO SÉC. XX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução Republicana</li> <li>• Os anos de ditadura</li> <li>• O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</li> </ul>					
<p><b>PORTUGAL HOJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A população portuguesa</li> <li>• Os lugares onde vivemos</li> <li>• As atividades económicas que desenvolvemos</li> <li>• Como ocupamos os tempos livres</li> <li>• O Mundo mais perto de nós</li> </ul>					

	<b>Exemplo de conceitos</b>
<p><b>PORTUGAL DO SÉC. XVIII AO SÉC. XIX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Século XVIII</li> <li>• Triunfo do liberalismo</li> <li>• Segunda metade do século XIX</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristão-novo, monarquia absoluta, mudança.</li> <li>• Guerra civil, monarquia liberal, constituição, mudança, rutura.</li> <li>• Indústria, operariado.</li> </ul>
<p><b>PORTUGAL DO SÉC. XX</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução Republicana</li> <li>• Os anos de ditadura</li> <li>• O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução, rutura, república, alfabetização, greve.</li> <li>• Ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.</li> <li>• Democracia, descolonização, direito de voto, câmara municipal, junta de freguesia, UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural.</li> </ul>
<p><b>PORTUGAL HOJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A população portuguesa</li> <li>• Os lugares onde vivemos</li> <li>• As atividades económicas que desenvolvemos</li> <li>• Como ocupamos os tempos livres</li> <li>• O Mundo mais perto de nós</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censos, NUT, distrito, população absoluta, crescimento natural, saldo migratório, esperança vida à nascença, mortalidade infantil, envelhecimento da população, densidade populacional, área atrativa, área repulsiva.</li> <li>• Povoamento rural e urbano, êxodo rural, taxa de urbanização, equipamento coletivo, saneamento básico, litoralização.</li> <li>• População ativa, sectores de atividade.</li> <li>• Lazer, turismo, Parque Nacional e Reserva Natural, paisagem, património (natural, cultural), ambiente</li> <li>• Distância-tempo, distância-custo, acessibilidade, redes e modos transporte; telecomunicações, globalização.</li> </ul>

N.º 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1

**GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1**

- I. **Entrevistada:** Professora cooperante da Prática de Ensino Supervisionada
- II. **Objetivo geral:** Conhecer a opinião da professora cooperante acerca dos contributos da metodologia de trabalho por projeto como estratégia promotora de competências intelectuais, afetivas e sociais.

Estratégias	Objetivos específicos	Formulários de questões	Observações
<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informar a entrevistada sobre o estudo em curso;</li> <li>▪ Informar a entrevistada dos principais objetivos da entrevista;</li> <li>▪ Solicitar a cooperação da entrevistada, uma vez que esta é essencial para o desenvolvimento do presente estudo;</li> <li>▪ Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato da entrevistada;</li> <li>▪ Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;</li> <li>▪ Colocar à disposição da professora os resultados da investigação;</li> <li>▪ Agradecer a colaboração da professora cooperante;</li> </ul>	

<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação da professora cooperante e recolha de dados pessoais.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenção educativa e organização do ambiente educativo.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A metodologia de trabalho por projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a entrevistada.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as estratégias utilizadas pela professora cooperante na sua intervenção educativa, bem como o modo como organiza e gere o ambiente educativo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a opinião da professora cooperante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Género</li> <li>▪ Formação académica</li> <li>▪ Tempo de serviço</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual é a estratégia de ensino e de aprendizagem que mais utiliza em sala de aula? E porquê.</li> <li>▪ Quando trabalha com os seus/suas alunos/as com que frequência tem em linha de conta as competências que desenvolve?</li> <li>▪ Utiliza alguma(s) estratégia(s) diferenciada(s) em sala de aula?</li> <li>▪ Utiliza a metodologia de trabalho por projeto em sala de aula?</li> <li>▪ Com que frequência utiliza este método de trabalho?</li> <li>▪ Qual a importância que dá a este tipo de metodologia?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>ou</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque não utiliza?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como define a metodologia de trabalho por projeto?</li> </ul>	
---	---	---	--

	sobre metodologia de trabalho por projeto.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Na sua opinião, mediante a metodologia de trabalho por projeto, qual é o papel do/a professor/a e qual o papel dos/as alunos/as?</li><li>▪ Indique 2 vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projeto.</li><li>▪ De que forma a metodologia de trabalho por projeto contribui para o desenvolvimento dos alunos?</li><li>▪ Considera que a metodologia de projetos contribui para uma maior predisposição para aprender? De que modo?</li><li>▪ Considera que a metodologia de trabalho por projeto promove o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais?</li><li>▪ Optaria por esta metodologia na sua prática diária?</li></ul>	
--	--	--	--

## N.º 5 – PRÉ-INTERVENÇÃO: DOSSIÊ DOCUMENTAL

# DOSSIÊ DOCUMENTAL



# REVISÃO DA LITERATURA

---

## DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

### SUMÁRIO

#### I. A queda da Monarquia

1. Questões internacionais: O Mapa Cor de Rosa e o Ultimato inglês
2. A força dos republicanos
  - 2.1. O 31 de janeiro
  - 2.2. Rotativismo Partidário
  - 2.3. O regicídio
  - 2.4. A revolução de 5 de outubro de 1910

#### II. A primeira República

3. A Constituição de 1911
4. Medidas políticas
  - 4.1. Relações com a igreja
  - 4.2. Educação e ensino
  - 4.3. Política do trabalho

#### III. A queda da República

5. A participação de Portugal na I Guerra Mundial
6. A instabilidade
  - 6.1. Situação política
    - 6.1.1. A República Nova
    - 6.1.2. A Nova República Velha
  - 6.2. Situação Economia e financeira
  - 6.3. Situação social
7. Ditadura Militar de 1926



## I. A QUEDA DA MONARQUIA

### 1. Questões internacionais: O Mapa Cor de Rosa e o Ultimato inglês

Na segunda metade do século XIX, redobrou por toda a Europa o interesse pelas riquezas dos territórios africanos devido essencialmente ao desenvolvimento da indústria, pois tornava-se cada vez mais necessário encontrar matérias-primas como p.e., o algodão, o café ou o ouro (ricas neste continente). Deste modo, vários países europeus organizavam viagens para explorar o continente (Proença, 2015).

Nesta sequência, em 1884, reuniram-se em Berlim todos os países com interesse em África – Conferência de Berlim. O Ato Geral da Conferência, assinado em 1885, reconheceu a Portugal o direito aos territórios já ocupados no norte de Angola e a Cabinda.

Contudo, uma das decisões mais importantes da conferência consistiu no estabelecimento de “um novo princípio de direito colonial”. Segundo Proença (2015) este novo critério substituiu o critério do «direito histórico» que garantia a presença portuguesa nos seus territórios africanos. Deste modo, não “interessava” que país tivessem chegado primeiro aquele determinado território pois essa norma era substituída pelo critério da «ocupação efetiva» dos territórios, o que acabava por ser “mais favorável às grandes potências, que disponham de capacidade material e militar para ocupar grandes regiões em África” (p. 595).

Todavia, após a Conferência de Berlim, o Governo português iniciou de imediato conversações com os outros países para reivindicar a posse dos territórios que se situavam entre Angola e Moçambique (Proença, 2015). Nesse sentido, iniciaram negociações com a França e com a Alemanha, a fim de se delimitarem as fronteiras territoriais portuguesas.

Destas negociações, resultou um mapa no qual os territórios de Angola e Moçambique e o espaço compreendido entre ambos se assinalavam a cor de rosa e apresentava as pretensões territoriais portuguesas em África. Este mapa ficou assim conhecido como o Mapa Cor de Rosa.

Ora, estas pretensões colidiam com as da Grã-Bretanha que pretendiam ligar, através de uma linha ferroviária, a cidade do Cairo (no Egito), à cidade do Cabo (no sul de África). Ao ter conhecimento da posição portuguesa, a Grã-Bretanha reagiu de imediato, informando Portugal que considerava nulo o reconhecimento francês e alemão do Mapa Cor de Rosa, uma vez que aquelas potências não tinham interesses na zona assinalada no mapa.

A Grã-Bretanha afirmava assim, que Portugal só teria direito a esses territórios se os ocupasse efetivamente, com forças suficientes para «manter a ordem, proteger os estrangeiros e fiscalizar os indígenas» (Proença, 2015, p. 596). Apesar de Portugal enviar exploradores (p.e., Serpa Pinto entre 1887 e 1889) para a ocupação e indagação dos territórios, durante as

expedições portuguesas registaram-se vários conflitos com tribos locais que se encontravam sob proteção inglesa.

Esta disputa dos territórios em África, nos quais colidiam com os interesses dos dois países, agravou-se a tal ponto que a 11 de janeiro de 1890, o Governo britânico enviou um ultimato a Portugal – O ultimato inglês – exigindo a retirada imediata das forças militares portuguesas dos territórios entre Angola e Moçambique<sup>2</sup>. Se Portugal não cedesse a estas exigências, dar-se-ia o corte das relações diplomáticas e uma possível guerra. Perante a ameaça, o Governo português submeteu-se e mandou retirar as suas forças dos territórios em causa.

O ultimato inglês causou a revolta na opinião pública. O povo sentiu-se humilhado com a cedência do Rei e do Governo e houve até, quem considerasse este ato como traição à Pátria. Segundo Proença (2015) “eclodiram-se inúmeras manifestações antibritânicas e boicotes aos produtos ingleses” (p. 597).

Este episódio beneficiou e fortaleceu o Partido Republicano Português (PRP), que viu aumentar os seus apoiantes principalmente entre o operariado e a juventude. Citando as palavras de Rosa & Rollo (2009) “os efeitos da crise política do Ultimatum britânico [...] põem, explicitamente em causa, pela primeira vez, a legitimidade do regime monárquico; abalam, [...] definitivamente, a plácida rotina do rotativismo oligárquico e criam no Partido Republicano [...], uma corrente [...] da tomada do poder pela via revolucionária” (p. 22). O descontentamento que se voltava, principalmente, contra a Monarquia crescia, e era fomentado pela imprensa e manifestado nas ruas através de panfletos e de canções de cariz patriótico como «A Portuguesa» com letra de Henrique Lopes de Mendonça e música de Alfredo Keil.

## **2. A força dos republicanos**

Para agravar o descontentamento da população portuguesa, no final do século XIX, Portugal continuava com um desenvolvimento menor do que o desejado o que criou uma série de dificuldades económicas e financeiras ao país.

A nível económico, a balança comercial continuava deficitária, pois as importações eram superiores às exportações. Segundo Proença (2015), “apesar da modernização que se verificou com a indústria e na agricultura [...], a produção interna foi sempre insuficiente para as necessidades do país. [...] continua a ser preciso importar bens alimentares, além de matérias-primas e de máquinas para o funcionamento das unidades industriais”(p.598). Com a progressiva subida do défice orçamental, em grande parte resultante do aumento das despesas do Estado, a situação ainda se agrava mais pela dívida ao estrangeiro. No período entre 1884 e 1891, os encargos com a dívida pública tiveram um aumento superior a 50% (Proença, 2015)

A nível social, as dificuldades económicas que afetavam, em especial, as zonas rurais, forçaram muita gente a procurar melhores condições de vida no estrangeiro – “[...] o país alcançou uma média anual superior a vinte mil emigrantes” (Proença, 2015, p. 598). Além da subida constante da taxa de emigração, havia cada vez maior divisão entre ricos e pobres. “A sociedade deste período admitia grandes desigualdades: ao mesmo tempo que se podia assistir ao nascimento rápido de grandes fortunas, também se acentuava o empobrecimento dos mais desfavorecidos” (Proença, 2015, p. 610). Por um lado, tínhamos a alta burguesia (o grupo social mais rico), que nem sempre investia a sua riqueza no desenvolvimento económico e confrontava-se com a concorrência estrangeira e por outro lado, os pequenos agricultores (“cerca de 61% dos portugueses trabalhava na agricultura” [Proença, 2015, p. 609]) e operários (os grupos sociais mais pobres), sem qualquer formação técnica, agravando a difícil situação agrícola e industrial;

Além da conjuntura económica e financeira desfavorável, o país atravessou, também, uma grave crise política. “À medida que a crise económica e financeira se agravava, a questão dos gatos da família real foi-se tornando um dos grandes motivos de crítica política” (Proença, 2015, p. 599). Rosas & Rollo (2009), referem mesmo que “a verdade é que os vários governos da fase final da Monarquia, a braços com sucessivas crises políticas e financeiras, estavam praticamente paralisados: não tinha condições, nem meios, para definir uma estratégia de desenvolvimento económico nacional, nem conseguiam reunir, por isso, os meios indispensáveis à sua concretização” (p. 35).

Por conseguinte este ambiente de descontentamento pelos populares e a crise dos sistemas liberais surgia potenciada, pela emergência de novas classes, grupos sociais e de novos partidos políticos, surgidos no último quartel do século XIX dando o crescimento das cidades e da explosão do moderno sector terciário. Essas camadas eram portadoras de reivindicações sociais e políticas, de pretensões e expectativas que chocam com a velha ordem social, com a natureza oligárquica, elitista e restritiva dos sistemas liberais instalados e, por isso, os põem crescentemente em causa (Rosas & Rollo, 2009).

Ora, esta agitação que lavrava por todos os pontos do país foi aproveitada pelo PRP para intensificar a sua propaganda, quer nos jornais, quer nas manifestações de rua. O objetivo do PRP não era “pôr em causa o sistema liberal em si mesmo, mas pretende regenerá-lo, abrindo com isso espaço à sua ascensão e afirmação hegemónica” (Rosas & Rollo, 2009, p. 18).

### **2.1. O 31 de janeiro**

No início de 1891, os republicanos do Norte passaram à ação e em 31 de janeiro, duas unidades militares do Porto, com o apoio de dirigentes republicanos e de um grande número da

população, dirigiram-se à Praça de D. Pedro, na qual, nos Paços do Concelho, foi proclamada a República. O Porto foi o local escolhido devido à sua tradição revolucionária ao longo de todo o século XIX e por o movimento republicano dispor de fortes apoios na cidade (Pinto, 2017).

A reação das tropas monárquicas foi rápida, e, em pouco tempo o movimento republicano foi vencido pela Guarda Municipal pois os revoltosos estavam ainda mal preparados. Segundo, Pinto (2017) os envolvidos na tentativa de revolta, foram rapidamente presos e julgados, e boa parte foi condenada a penas de degredo em África.

O movimento republicano, dado o desfecho da revolta, tiveram de refletir sobre as implicações que teria um golpe militar, uma vez que vários dos envolvidos tiveram de fugir para fora de Portugal. Apesar de tudo, a Revolta do Porto é considerada como um primeiro antecedente da proclamação da República. Com esta revolta ficou evidente o descontentamento da população com a monarquia e com o *Ultimatum* e fomentou-se o período de agitação e instabilidade política.

## **2.2. Rotativismo Partidário**

Nesta sequência de descontentamento, com a finalidade de recuperar a monarquia, nos períodos seguintes, formaram-se vários governos extrapartidários de iniciativa régia. Contudo, estes governos foram incapazes de resolver os problemas do reino e não conseguiam manter-se no poder por mais do que alguns meses (Proença, 2015).

Devido ao fracasso dos governos de iniciativa régia, em 1893, teve início uma nova fase entre os governos dos dois partidos tradicionais (Regeneradores e Progressistas) – fase de rotativismo. Os dois principais partidos iam assim rodando no Governo: ora governava um ora o outro.

Contudo, os problemas dos partidos monárquicos agravaram-se e estes entraram em desagregação. Verificou-se assim a criação de novos partidos. Nos regeneradores, em 1901, João Franco e um conjunto de deputados formaram um novo partido: o Partido Regenerador Liberal. Por sua vez os progressistas formaram a Dissidência Progressista. Estas cisões, enfraqueceram os partidos monárquicos tradicionais e vieram dar mais força aos opositores da Monarquia.

Esta situação tinha reflexos na economia, tornando-a muito instável: entre 1903 e 1906 ocorreram greves, manifestações e os grupos revolucionários, como a Carbonária – fundada em 1822 – reorganizou-se e reforçou a sua atividade.

A partir de 1906, com a instabilidade que se verificava nos partidos políticos, D. Carlos “aconselhado por alguns intelectuais que defendiam novas formas de governo, de tendência autoritária” (Proença, 2015, p. 602) nomeou para chefe de Governo João Franco que segundo Proença (2015) “ no início da sua governação não se assumiu como ditador; pelo contrário,

prometeu um governo «tolerante e liberal»” (p.602). Contudo, devido à incapacidade de dominar a instabilidade causada pela greve académica iniciada em março de 1907, em Coimbra, e que rapidamente se estendeu a todo o país, em 12 de abril encerra o Parlamento dando por finalizada a sessão legislativa. A partir de então, João Franco passou a governar em ditadura” (Proença, 2015).

Embora o Governo tivesse sido reeleito com as eleições que, entretanto, se realizaram, a agitação manteve-se e as sessões parlamentares decorriam num clima de grande desordem. Toda essa instabilidade e a ditadura de João Franco “propiciou o crescimento da Carbonária e deu origem às suas primeiras ações e contactos com o PRP” (Rosas & Rollo, 2009, p. 49).

### **2.3.O regicídio**

Proença (2015) caracteriza o clima do país, no início de 1908, como “insurreição nacional”. Cada vez mais os portugueses estavam descontentes com o rei e com o regime monárquico e enquanto a agitação crescia a 31 de janeiro de 1908, D. Carlos assinou um decreto que permitia “expulsar do país todos aqueles que fossem pronunciados por crimes contra a segurança do estado” (Proença, 2015, p. 604). Esta lei só estimulou o ambiente revolucionário.

O Rei, devido à agitação pública, encontrava-se em Vila Viçosa, mas em 1 de fevereiro de 1908 faz uma visita à capital. Aquando do “desfile” da carruagem na qual viajava a família real, dois homens Manuel Buiça e Alfredo Costa, abrem fogo contra a carruagem e dá-se o regicídio de D. Carlos e o assassinato do príncipe herdeiro D. Luís Filipe.

Com as mortes de D. Carlos e do príncipe herdeiro, a Coroa foi atribuída a D. Manuel II que subiu ao trono, no mesmo dia. No dia seguinte, João Franco apresentou a sua demissão do Governo. O primeiro governo do reinado de D. Manuel II ficou conhecido como de «acalmção», por ter procurado pacificar a sociedade portuguesa. Porém, apesar da maior tolerância, não foi possível evitar a instabilidade governativa, tendo o seu reinado durado apenas 32 meses. Além da instabilidade, a monarquia estava afundada em dívidas e sem o apoio popular, os tempos eram de acentuada agitação política. Desta forma, a monarquia “sucumbiu às mãos dos revoltosos da República” (Rosas & Rollo 2009, p. 40).

### **1.1.A revolução de 5 de outubro de 1910**

“Ao longo dos anos de 1908, 1909 e 1910, o Partido Republicano realizou grandes comícios e manifestações, procurando captar a simpatia das massas populares, especialmente nas cidades de Lisboa e Porto” (Proença, 2015, p. 607). Estes revoltosos, tinham como objetivos a: “modernização económica e social; libertação da tutela estrangeira; democratização política interna através da extensão do sistema escolar; da universalização do sufrágio; da descentralização administrativa e do combate à excessiva influência da Igreja na sociedade; e

pela defesa e valorização do património colonial africano” (Rosas & Rollo, 2009, p. 44). Contudo, além da preparação da revolução no país era necessário o apoio internacional, caso a vitória republicana se verificasse. Nesse sentido, em abril de 1910, reuniram um Congresso para dar a conhecer as pretensões do PRP e dos seus dirigentes.

Assim, o PRP procurou captar apoios, especialmente entre as unidades militares do Exército e da Armada. Após o recrutamento, passou-se à elaboração do plano do movimento revolucionário. Criaram-se assim comités revolucionários para preparar a revolução, o almirante Cândido dos Reis foi o comandante das operações e a organização das forças civis do movimento foi confinada à Carbonaria.

A cidade de Lisboa foi dividida em zonas, para as quais se disporia de grupos de civis armados. A estes grupos civis juntar-se-ia a preparação militar do golpe que tinha como objetivo o ataque simultâneo a três pontos considerados cruciais: O Quartel do Carmo, O Quartel-General e o Palácio Real das Necessidades (onde o rei devia ser preso).

Na madrugada do dia 4 de outubro, iniciou-se a revolução. Os republicanos conseguiram esconder-se em alguns quarteis, cujas tropas saíram para a rua, e ao mesmo tempo, os marinheiros revoltavam-se nos navios de guerra fundeados no Tejo. Mas a revolução não ocorreu conforme o planeado.

Desde logo, falhou o sinal que marcaria, para civis e militares, o momento de avançar – três tiros de canhão. Efetivamente, apenas um tiro foi ouvido, e o almirante Cândido dos Reis, que esperava o sinal para embarcar e para assumir o comando dos navios, perante o silêncio que se seguiu, convenceu-se do fracasso da revolução e, pouco depois, suicidou-se.

As tropas concentradas na Rotunda, perante a ausência dos principais dirigentes republicanos e em face dos boatos que começaram a circular, consideraram que deveriam levantar o acampamento e desistir, mas Machado Santos – o comandante –, quis continuar a “luta”. Pouco a pouco, civis e membros da Carbonária começaram a juntar-se aos revoltosos na Rotunda, continuando a resistência.

Logo no início da Revolução, os carbonários tinham desligado os fios telegráficos, impedindo o Governo de pedir reforços e as linhas férreas tinham sido cortadas para impossibilitar o avanço de tropas. No fim do dia de 4 de outubro já se encontravam os navios frente ao Terreiro do Paço e as tropas de Machado Santos a cercar a Rotunda.

Perante o evoluir dos acontecimentos, e depois dos bombardeamentos dos navios sobre o Palácio das Necessidades, o Rei foi aconselhado a abandonar Lisboa e dirigir-se para Mafra. “Durante o resto da noite de 4 e madrugada de 5, os comandos monárquicos vão deixando cair os braços” (Rosas & Rollo, 2009, p.57).

Já no dia 5 de outubro, o rei e a família real saíram de Mafra em direção à Ericeira, onde embarcaram com destino a Gibraltar de onde partiram para o exílio, no Reino Unido.

Na manhã do dia 5, o encarregado de negócios alemão pediu ao comando-geral das forças monárquicas, Machado Santos, um cessar-fogo de uma hora, para embarcar e pôr a salvo os estrangeiros residentes em Lisboa. A multidão, ao ver a bandeira branca no Rossio, interpretam mal o seu significado e invadem toda a Baixa lisboeta. Machado Santos aproveitou a ocasião para descer até ao Rossio e exigir às tropas monárquicas para se renderem. O Quartel-General rende-se e pouco depois, era proclamada a República no edifício da Câmara Municipal de Lisboa. A composição do Governo Provisório foi resultado de um acordo de última hora entre personalidades do PRP, alcançado em razão das alterações da situação desde a noite do dia 3 de outubro (como as mortes de Cândido dos Reis e Miguel Bombarda).

Na sequência da tomada do poder pelos republicanos, foi nomeado um Governo Provisório, presidido por Teófilo Braga, com António José de Almeida na pasta do Interior, Afonso Costa na Justiça, Bernardino Machado nos Negócios Estrangeiros e Brito Camacho no Fomento. Este Governo teve uma curta duração (um ano), no entanto a ele se devem as medidas mais inovadoras da Primeira República Portuguesa (Rosas & Rollo 2009). O Governo Provisório manteve-se em funções até à promulgação da constituição em 1911.

## II. A PRIMEIRA REPÚBLICA

### 4. A Constituição de 1911

Em 28 de maio de 1911 o Governo provisório realizou eleições para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que tinha como função elaborar a primeira Constituição republicana e ratificar os atos do Governo Provisório.

Para a realização das eleições da ANC a República começou logo por não cumprir umas das promessas da sua propaganda – o sufrágio universal. De acordo com a legislação que regulamentou as eleições de 1911, a condição de eleitores era atribuída aos cidadãos com mais de vinte e um anos que soubesse ler e escrever ou que fossem chefes de família, o que, dado os elevados níveis de alfabetismo da época, limitou o número de pessoas que podiam votar (Proença, 2015).

A 21 de agosto de 1911 foi aprovada a primeira Constituição Republicana que substituiu a Carta Constitucional de 1826. Os seus princípios baseavam-se a liberdade, na igualdade e na fraternidade – ideais defendidos pela Revolução Francesa de 1789 –

A primeira Constituição da República marca o regresso aos princípios liberais de 1820-1822, nomeadamente a consagração do sufrágio direto na eleição do parlamento, a soberania da Nação e a separação e divisão tripartida dos poderes políticos. A Constituição de 1911 afastou

o sufrágio censitário, não tendo, no entanto, consagrado o sufrágio universal, nem dado a capacidade eleitoral às mulheres, aos analfabetos e, em parte, aos militares.

Este texto constitucional é composto de 87 artigos divididos por sete títulos:

- 1.º "Da forma do governo e do território da nação portuguesa";
- 2.º "Por direitos e garantias individuais";
- 3.º "Da soberania dos poderes do Estado";
- 4.º "Das instituições locais e administrativas";
- 5.º "Da administração das províncias ultramarinas";
- 6.º "Disposições Gerais";
- 7.º "Da revisão constitucional".

Após a aprovação da Constituição, a Assembleia Nacional Constituinte elegeu o primeiro Presidente da República, Manuel de Arriaga, por sufrágio secreto, e transformou-se no Congresso da República, desdobrando-se na Câmara dos Deputados e no Senado, nos termos previstos nas disposições transitórias do texto constitucional de 1911.

Com a constituição de 1911 a divisão tripartida dos poderes fica assim:

- o poder legislativo entregue ao Parlamento, o órgão político mais importante, que tinha com função fazer parte os deputados eleitos pelos cidadãos eleitores; O Parlamento designava-se “Congresso da República” e era composto por duas câmaras: A Câmara dos Deputados e o Senado; O presidente da república era eleito pelo Congresso, por um período de 4 anos, não podendo ser reeleito. Este, nomeava o presidente do Ministério, ou primeiro-ministro, e os ministros do Governo, que na prática política dependiam das maiores parlamentares;
- o poder executivo era exercido pelo Presidente da República e pelo Governo, que tinham como funções fazer com que se cumprissem as leis;
- o poder judicial era atribuído aos juizes que, nos tribunais, julgavam os que não cumpriam as leis.

Para marcar o novo ciclo político alteraram-se, também, os símbolos da Pátria. Dentro do espírito republicano, foram aprovados os seguintes símbolos: ▪ a bandeira nacional, com as cores verde e vermelho (cores já apresentadas em manifestações republicanas), ostentando ao centro a esfera armilar, que tem sobreposto, no interior, o escudo português com cinco quinas e os sete castelos; ▪ o hino nacional, «A Portuguesa», que era popular desde 1890, data em que foi composto, como uma canção de protesto na sequência do ultimato inglês e tornou-se no hino de Portugal tendo-se substituído o verso «contra os Bretões» (britânicos) por «Contra os canhões» ▪ a moeda antiga da monarquia – o real – foi substituída por uma nova unidade monetária – o escudo;



## **5. Medidas políticas**

Os republicanos publicaram um conjunto de leis com a finalidade de modernizar o país, para que todos fossem iguais perante a lei e que a sociedade fosse mais justa. Das primeiras medidas sociais tomadas pelo Governo provisório destaco a:

- Publicação da lei do divórcio;
- Publicação do Código do Registo Civil que tornou obrigatório o registo civil de nascimento e de casamentos (até então, só batismo e o casamento religioso tinham valor legal);

Para melhor perceção das medidas tomadas pelos republicanos organizei-as em três componentes: relações com a igreja; ensino e educação e política no trabalho.

### **5.1. Relações com a igreja**

No sentido de tonar a sociedade mais justa, os republicanos tomaram uma posição de “retirar” o poder da Igreja Católica tomando uma série de medidas laicizadoras (Proença, 2015, p. 624). Das medidas tomadas destaco:

- Torar o Estado laico através da lei de separação do Estado das igrejas;
- Repor as leis de Pombal – expulsar os Jesuítas e extinguir as ordens religiosas;
- Passaram os bens da igreja para as mãos do estado;
- Acabar com os feriados religiosos;
- O ensino da doutrina cristã é suprimido dos programas escolares;
- A faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra foi extinta [“Tornava-se necessário acabar com o quase monopólio que a Universidade de Coimbra exercia no ensino superior” (Proença, 2015, p. 659)]

Estas medidas anticlericais foram muito mal recebidas pela Igreja e pelos católicos em geral. As relações entre o Estado e a Igreja católica foram se degradando de tal modo que em 1913, Portugal cortou relações diplomáticas com a Santa Sé. Uma grande parte da população, especialmente dos meios rurais, retirou o apoio aos governos republicanos.

### **5.2. Educação e ensino**

A República introduziu importantes mudanças no ensino, apostando na alfabetização e na promoção dos conhecimentos dos Portugueses. “As taxas de analfabetismo rondavam os 75,1% na totalidade, sendo de 81,2% para as mulheres” (Proença, 2015, p. 657) Para os republicanos “a educação era o grande meio de desenvolvimento da sociedade” (Proença, 2015, p. 657) e a “condição indispensável à sua consciencialização cívica e a sua elevação moral e espiritual” (Rosas & Rollo 2009, p. 170).

Deste modo, as medidas na educação e no ensino passam por:

- tornar o ensino laico, isto é, acabar com o ensino da religião na escola; para isso substituem a disciplina de Religião e Moral por uma nova disciplina denominada Educação Cívica, com a finalidade de formar cidadãos que compreendessem e defendessem as instituições republicanas [“realizavam-se nas escolas várias atividades tendentes a desenvolver nos alunos o amor à Pátria e aos grandes heróis portugueses e o respeito pela bandeira” (Proença, 2015, p. 657)];
- recorrer às chamadas “escolas móveis”, que foram frequentadas por cerca de duzentos mil alunos e tornaram-se um importante veículo da propaganda republicana;
- no ensino infantil criaram jardins-escola (dos 4 aos 7 anos);
- o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito (dos 7 aos 10 anos) e fundaram mais escolas primárias. Criaram-se “dois ciclos ensino primário elementar, com a duração de três anos; e ensino primário complementar, com a duração de [...] cinco anos; [...] manteve a obrigatoriedade escolar apenas para os três primeiros anos de ensino” (Proença, 2015, p. 658);
- no ensino secundário criaram Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Industriais, Escolas Preparatórias; Instituto Superior Técnico para o ensino industrial; Escolas Comerciais, Institutos Comerciais e Instituto Superior do Comércio para o ensino comercial;
- no ensino universitário, fundaram as Universidades do Porto e de Lisboa, e reformaram a Universidade de Coimbra;
- criar Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores, destinadas a preparar para a docência do ensino secundário.

A nova escola Republicana edificou-se apoiada nas propostas de muitos pedagogos como Faria de Vasconcelos, o maior vulto da «Escola Nova» (Rosas & Rollo, 2009).

Estas medidas, apesar de bem aceite por parte da população, a verdade é que a legislação criada não foi suficiente para resolver todos os problemas. A maioria da população permaneceu analfabeta, pois as crianças continuavam a ter de contribuir com o seu trabalho para ajudar no sustento das famílias. E apesar de um relativo crescimento no número de escolas, não se conseguiu atingir cobertura para todo o país. Continuaram a, principalmente no interior, muitas regiões sem escolas, e as condições dos edifícios escolares também não obtiveram uma considerável melhoria.

### **5.3. Política do trabalho**

Os governos da Primeira República começaram por escutar os trabalhadores no sentido de diminuir as injustiças sociais. Contudo as relações entre a República e os operários sempre foi difícil. Quanto às medidas no âmbito do trabalho a República propõe:

- A lei do Inquilinato que estabelecia que para efeitos de estabelecimento da renda o arrendamento do prédio urbano o pagamento destes passava a ser ao mês, em vez de ao semestre e ao trimestre.

- Lei da Assistência Social através da criação de p.e., seguros para acidentes de trabalho, doença, invalidez e velhice;
- Direito ao descanso semanal;
- Fixação do horário de trabalho diário em oito horas e semanal em 48 horas;
- Direito à greve.

As reformas que tinham sido feitas para melhorar as condições dos trabalhadores desagradavam aos grandes industriais e proprietários agrários. O primeiro desagrado dos operários foi o decreto que regulamentava o direito à greve. Segundo Rosas & Rollo (2009), este decreto ficaria conhecido como «decreto-burla» “justamente por ter defraudado as expectativas do mundo operário (p. 157).

Os movimentos grevistas de 1911 e 1912, fruto de um movimento operário cada vez mais combativo e do desenvolvimento do associativismo nos meios rurais, provocaram sérios embates entre o poder republicano e os trabalhadores. Na repressão da «greve geral» de 1912 foram presas centenas de ativistas operários e foi encerrada a Casa Sindical. Contudo, apesar da decepção com a República, “não significa que o regime não tenha legislado, procurando resolver alguns problemas relacionados com a questão social, simplesmente aquilo que se fez, foi, aos olhos dos trabalhadores organizados, insuficientes” (Rosas & Rollo, 2009, p. 158).

### **III. A QUEDA DA REPÚBLICA**

#### **6. . A participação de Portugal na I Guerra Mundial**

Para agravar a situação da Primeira República Portuguesa ocorreu entre 1914- 1918 a I Guerra Mundial. Desde o início do século XX que as rivalidades entre as principais potências mundiais eram evidentes. Com o agravamento da crise económica em 1913, deterioraram-se as relações políticas entre as grandes potências.

Uma das razões do conflito foi a luta pelo domínio dos territórios africanos e pelas suas riquezas. Portugal, como tinha de defender as suas colónias entrou no conflito ao lado do Reino Unido, da França e do Império Russo contra o Império Alemão aliado do Império Austro-Húngaro e ao Império Turco-Otomano.

Para os republicanos portugueses, a manutenção da integridade das colónias tinha sido sempre um ponto indiscutível do seu programa. Por essa razão, quando alcançaram o poder, introduziram mudanças na administração do ultramar, de acordo com os princípios que defendiam a descentralização (distribuição pelas regiões, ou entidades locais, poderes e atribuições do governo central) administrativa e financeira e novas regras para lidar com a população indígena.

Contudo, nem todos os partidos políticos estavam de acordo à posição que Portugal deveria adotar perante o conflito. No aspeto político, as diferentes posições dos partidos portugueses perante a guerra contribuíram para agravar a instabilidade (Proença, 2015). No entanto, no Parlamento decidiu-se que Portugal seria fiel à velha aliança britânica, mantendo uma «neutralidade colaborante», isto é, “não se considerava beligerante, porque não entrava de imediato na guerra, nem neutral, porque colaboraria com a sua aliada sempre que fosse necessário” (Proença, 2015, p. 638).

Em 1916, a pedido do Reino Unido, Portugal apreendeu os navios alemães que se encontravam nos portos portugueses. De imediato, o Império Alemão declarou guerra a Portugal que, depois de proteger os seus territórios em Angola e Moçambique, enviou tropas para França. No final do conflito, a vitória foi do Reino Unido, França e seus aliados. Portugal mantinha as suas colónias, mas as perdas humanas e materiais foram elevadas.

Segundo Rosas & Rollo (2009) o envolvimento dos países europeus na primeira grande guerra impulsionou a queda da monarquia em vários países da Europa “(...) na generalidade dos países europeus, a queda dos regimes monárquicos surgiu em consequência de um envolvimento considerado desastroso numa guerra externa, no caso a Primeira Guerra Mundial” (Rosas & Rollo (2009), p. 43).

## **7. A instabilidade**

O presente subtítulo “instabilidade” encontra-se dividido em três secções: “situação política”, “situação económica e financeira” e “situação social”. Esta categorização justifica-se pelo facto que para o fracasso do regime contribuíram não só a permanente instabilidade política, mas também a instabilidade causada pelos graves problemas financeiros, económicos e sociais com que os republicanos se defrontaram” (Proença, 2015).

### **7.1. Situação política**

Durante a Primeira República, os desentendimentos entre os deputados no Parlamento eram frequentes, o que provocava instabilidade política e se traduzia na mudança constante de governos e presidentes da República. Entre 1910 e 1926 houve 45 governos e 8 presidentes da República.

Esta situação era o reflexo das divisões e cisões político-ideológicas entre os diferentes partidos e figuras republicanas. Desde cedo eram patentes várias rivalidades, dentro dos grupos republicanos. Desde o governo provisório tínhamos evidente o grupo mais radical (“chefiado” por António Costa e Bernardino Machado) e grupo mais moderado (liderado por António José de Almeida e por Brito Camacho). Do PRP formou-se o Partido Democrático (PD) e União Nacional Republicana (UNR) (que retirou o apoio ao I Governo Constitucional). Em 1912, a UNR

dividiu-se em Partido Republicano Evolucionista (chefiada por António José de Almeida) e o Partido da União Republicana ou Partido Unionista (Brito Camacho).

Além desta instabilidade dos partidos, a posição que Portugal tomou perante a I Guerra Mundial, não agradou a muitos setores da política, especialmente aos unionistas e aos monárquicos. Em 1915 o descontentamento militar deu origem ao chamado «Movimento das Espadas», em que os militares se dirigiram a Belém para entregar as armas ao Presidente da República. Perante esta situação o Presidente da República nomeia um novo governo, que tinha com primeiro-ministro o general Pimenta de Castro, este governo funcionaria em ditadura, sem apoio do Parlamento, onde o Partido Democrático era maioritário.

Esta política do Governo desagradou os democráticos, que lhe mostraram forte oposição. Em maio, aproveitando-se do descontentamento da população, os democráticos, fizeram eclodir uma revolução armada, conseguindo derrubar o Governo e instalar de novo os seus partidários. Desta instabilidade política podemos dividir assim a Primeira República em três períodos: a “República” de 1911 a 1917, a “Republica Nova” de 1917-1918 e a “A Nova República Velha” de 1918 a 1926.

#### **7.1.1. A República Nova**

No ano de 1917, as dificuldades provocadas pela participação na guerra, as notícias das mortes dos soldados portugueses e as revoltas populares pela falta de abastecimento provocaram um clima de forte instabilidade, que veio a dar origem a nova revolução.

A 5 de dezembro de 1917 deu-se uma revolta militar chefiada por Sidónio Pais, que tomou conta do poder e instaurou uma ditadura militar. A vitória teve vários apoios de setores políticos (desde unionistas, radicais, católicos, socialistas e alguns monárquicos) que estavam contra a política de guerra dos democráticos e do seu principal dirigente, Afonso Costa. Iniciava-se assim o período que ficaria conhecido por República Nova.

Sidónio Pais concentrou nas suas mãos todos os poderes. O presidente da república Bernardino Machado foi destituído e obrigado a abandonar o país, o Governo foi demitido, Afonso Costa foi preso, e o Congresso dissolvido. Formou-se assim um novo governo, presidido por Sidónio Pais, que tutelava as pastas da Guerra e dos Negócios Estrangeiros.

Sidónio governava de forma autoritária, sem Parlamento e por decretos ditatoriais. Assim, por decretos, em 1918, a Constituição foi alterada, introduzindo um regime presidencialista. O Presidente da República deixava de ser eleito pelo Congresso passando a sê-lo por sufrágio direto e institui-se o sufrágio universal para o sexo masculino (ou seja, não é sufrágio universal). Sidónio criou ainda o seu próprio partido que alcançou a vitória nas eleições legislativas de abril de 1918.

Sidónio Pais perseguia e reprimia todos os que lhe opunham e a situação do país durante o seu regime foi-se tornando cada vez mais grave. Perante a crise e o aumento do descontentamento, a oposição tentou várias revoltas, mas foram sempre reprimidas. Contudo, em dezembro de 1918, quando embarcava numa viagem ao Porto, Sidónio foi assassinado a tiro por José Júlio da Costa. Após a morte de Sidónio, estava novamente aberto o caminho para o regresso dos democráticos ao poder, iniciando assim o período intitulado “A Nova República Velha”.

### **7.1.2. A Nova República Velha**

No meio desta instabilidade política, parte dos monárquicos vencidos em 1910 não aceitaram a vitória republicana e logo começaram a conspirar. Entre estes, o mais ativo era Paiva Couceiro, que, na Galiza, começou a formar um movimento militar para invadir Portugal e proclamar de novo a Monarquia.

Já em 5 de outubro de 1911, Paiva Couceiro, com uma tropa muito mal preparada, tentara, pela primeira vez, uma incursão armada em Portugal. Atravessou a fronteira, e numa pequena localidade de Vinhais proclamou a Monarquia. Atacado pelas forças republicanas, concluiu que não tinha condições para resistir e retrocedeu para a Galiza. Em julho de 1912, tentou um segundo ataque, novamente, malsucedido. Depois destes ataques, os monárquicos ainda estiveram envolvidos noutras conspirações contra a República, contribuindo para aumentar o clima de instabilidade política.

Como a morte de Sidónio só trouxe mais instabilidade política, os monárquicos acharam que era tempo de agir. Em 1919, no Porto, Paiva Couceiro, com algumas tropas e membros da Guarda Nacional Republicana, proclamou Monarquia, entregando o poder a uma Junta Governativa que ficou sob a sua presidência.

Esta “monarquia” teve algum sucesso temporário no Norte do país, mas rapidamente a «Monarquia do Norte» enfrentou alguns problemas. O PRP/PD voltou a dominar Lisboa, no início de 1919, e rapidamente na sequência disso recuperou o controlo do sistema político. Inicia-se assim o período intitulado “a Nova República Velha” que corresponde ao período de 1919-1926.

Não houve, no entanto, um completo regresso ao passado, pois o seu predomínio político não se afirmou, cedo as dificuldades, quer endógenas ao PRP/PD, quer exógenas resultantes da difícil situação do país e do conturbado contexto internacional, vieram ao de cima. Assim, o regime da Nova República Velha viveu em crise permanente.

### **7.2. Situação Economia e financeira**

Além da instabilidade política as situações económicas e financeiras encontravam-se muito deficitárias. A República herdara da Monarquia um país essencialmente agrário, no

qual, à deficiente organização da propriedade, não se produzia o suficiente nem para alimentar os habitantes dos meios rurais nem para subsistência.

As dificuldades da vida rural levaram a que as pessoas abandonassem as suas terras, procurando melhor vida nas cidades. Porém, devido ao atraso no setor industrial, a procura de mão de obra nas cidades era pouca, e os camponeses, sem conseguirem emprego, viam-se obrigados a emigrar. Em três anos o país 3,7% da população total. Destes emigrantes, a esmagadora maioria destinava-se ao Brasil.

As principais indústrias (moagem, madeiras, química, metalurgia e conservas de alimentos) pertenciam, em grande parte, ligadas à agricultura. As exportações de maior vulto limitavam-se à cortiça e às conservas de peixe. A balança comercial continuava deficitária, devido ao aumento das importações e à diminuição das exportações. Financeiramente, os défices orçamentais mantiveram-se, à exceção de 1913 (no Governo de Afonso Costa) à custa de uma forte diminuição das despesas, as contas do Estado apresentavam um saldo positivo (de 600 contos) e verificou-se uma diminuição na dívida pública. Estes problemas económicos foram ainda mais agravados pela agitação social, em grande parte resultante do crescimento do movimento reivindicativo dos operários.

### **7.3. Situação social**

A nível social, para agravar as relações da República com a população, a participação de Portugal na Primeira Grande Guerra agravou de forma severa as condições de vida da população portuguesa. A escassez e as dificuldades de abastecimento de géneros alimentares provocaram movimentos de protesto social por todo o país. Ao longo deste período, sucederam-se greves, comícios, motins e outras manifestações contra a inflação e os salários baixos. A greve era a principal forma de luta do operariado, que se alastrou também aos trabalhadores rurais, privando as cidades dos víveres necessários à sua subsistência.

Segundo Rosas & Rollo (2009), temos abundantes notícias de «revoltas de fome» um pouco por todo o país, e assaltos a estabelecimentos comerciais, como a Revolta da Batata. Em maio de 1917 tiveram lugar, na região de Lisboa, assaltos populares a mercearias, padarias, restaurantes e outros estabelecimentos comerciais, em consequência da falta de mantimentos. Na origem dos incidentes terá estado o aumento súbito do preço da batata, alimento muito procurado pelas classes mais desfavorecidas, devido à escassez de pão. Esta revolta coincidiu com a paralisação dos trabalhadores da construção civil que, em 19 de maio, convocaram uma manifestação no Parque Eduardo VII, em Lisboa, reivindicando aumentos salariais.

Para aumentar o caos social em 1918 “a humanidade foi vítima de uma epidemia de gripe de cariz extremamente maligno que ceifou mais de quarenta milhões de pessoas” – “a pneumónica”; “a espanhola”; “a gripe espanhola ou a senhora espanhola” (Sequeira, A., 2001 p. 49).

Quando as grandes cidades foram atingidas com as mortes súbitas, os colapsos e a síndrome de dificuldade respiratória aguda, as populações entraram em pânico, pois a gripe não estava habitualmente ligada a esta patologia tão severas.

Como em todas as situações limite, o excesso de zelo levou a adoção de medidas “caras” e inúteis, tais como a lavagem das ruas com cal e o retirar da circulação das notas por se pensar serem um meio de mais fácil contágio. Na verdade, principalmente em Lisboa, a higiene pública era muito deficiente, levando a protestos da imprensa, que denunciavam o lixo nas escadas e a proliferação de estrumeiras e de pântanos (Sequeira, A., 2001). O Partido Republicano Português forma uma comissão de socorro, e o Governo abre um crédito especial de 300 contos, mas nenhuma das medidas tomadas teve a mínima influência sobre a marcha da pandemia. A gripe de 1918 foi uma das pandemias mais mortíferas na história da humanidade.

Em síntese, a população portuguesa viveu durante o período da República momentos muito difíceis:

- com várias tentativas de acabar com a República que causaram instabilidade e insegurança na população;
- as despesas do Estado eram maiores do que as receitas, levando a novos empréstimos estrangeiros para pagar as importações e as despesas da guerra;
- muitos patrões não obedeciam às leis e não respeitavam os direitos dos trabalhadores, que faziam greve – entre 1910 e 1925 houve 518 greves; os sindicatos tinham cada vez mais força.
- o custo de vida crescia constantemente: aumentavam os preços dos produtos e os impostos;
- o desemprego era muito elevado, o que fazia com que grande parte da população vivesse na miséria. O crime aumentou, verificando-se, inclusivamente, assaltos a armazéns de alimentos.

Perante este cenário de constante instabilidade e insegurança, os Portugueses desejavam uma mudança política que lhes desse maior segurança e estabilidade.

## **8. Ditadura Militar de 1926**



A partir de 1923 registou-se uma melhoria na situação económica e financeira, que se traduziu numa diminuição da dívida pública e na tendência para o equilíbrio orçamental, mas a 1.ª República estava condenada.

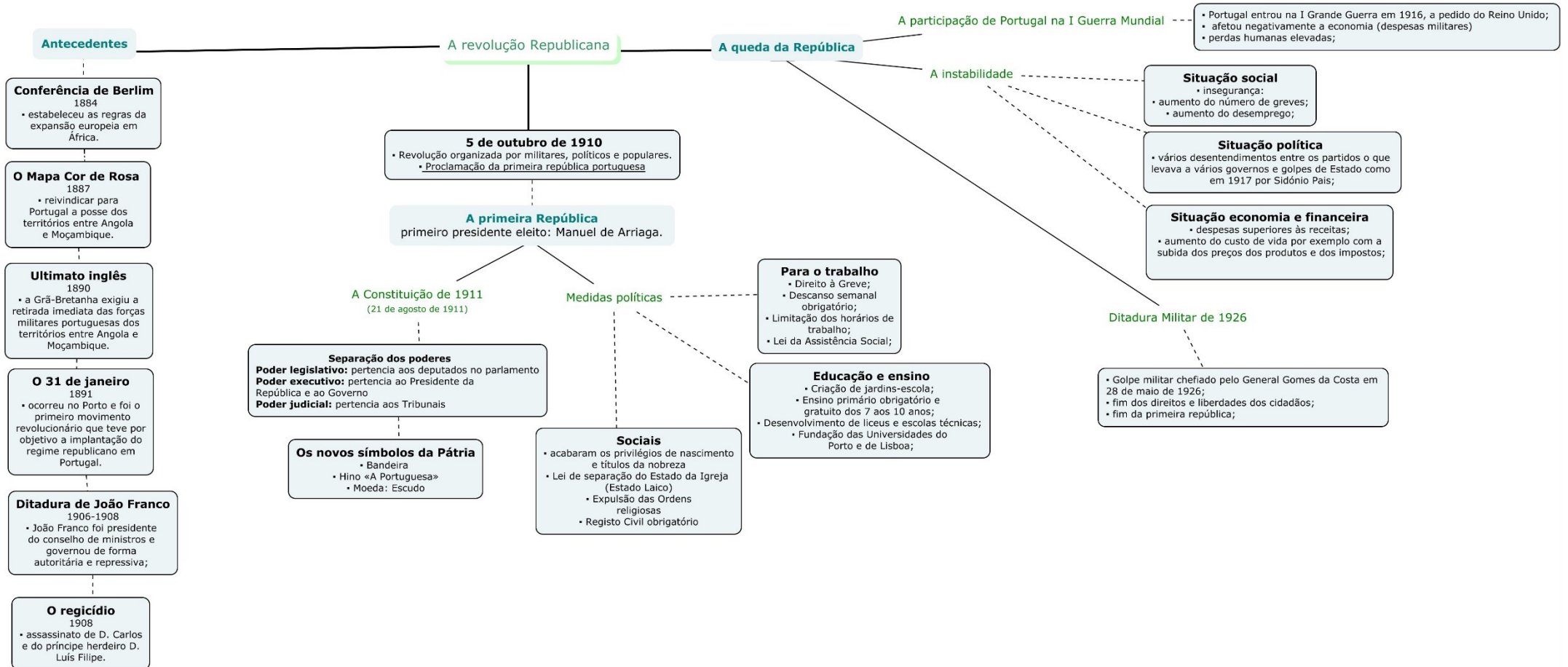
A 28 de maio de 1926, o general Gomes da Costa iniciou, a partir de Braga, um movimento militar que avançou até Lisboa sem encontrar oposição e ao qual aderiu a maior parte do Exército. Em Lisboa, o Governo pediu a demissão, e o Presidente da República, Bernardino Machado, nomeou um dos chefes revolucionários, o comandante Mendes Cabeçadas, para formar o Governo. No dia seguinte, porém, o Presidente da República renunciou ao seu mandato e entregou todos os poderes a Mendes Cabeçadas. Com o triunfo desta revolução terminava a I República.

Contudo, “os primeiros dias do regime ditatorial imposto pelo golpe de 28 de maio foram bastante conturbados, devido à luta pelo poder entre os vários chefes militares envolvidos no movimento” (Cândida, 2015, p.667). Com o objetivo de manter a ordem e a segurança do Estado, os novos dirigentes do país: ▪ limitaram os direitos e liberdades dos cidadãos; ▪ o parlamento foi encerrado; ▪ os partidos políticos e as eleições deixaram de existir; ▪ os ministros passaram a ser escolhidos pelos militares; ▪ as greve e manifestações foram proibidas; ▪ a imprensa passou a ser censurada.

Apesar destas medidas ditatoriais, a instabilidade política manteve-se e as revoltas por parte dos opositores à Ditadura eram frequentes. A situação financeira também continuava fragilizada: o valor das despesas continuava maior do que o das receitas e Portugal continuava a depender dos empréstimos do estrangeiro.

Concluo referindo que “quando a República cai às mãos do golpe que instaura a ditadura militar e abre o caminho ao Estado Novo, não é só a República que cai: é um sistema liberal e democrático que vigorara quase um século e abre, agora, caminho a outro meio século de um sistema autoritário e corporativo” (Pinto, A. C. & Monteiro, G. N., 2013, p. 22).

# MAPA CONCEPTUAL: CONCEITOS



## REDE DE PERGUNTAS NO ÂMBITO DOCENTE

---

Através da análise do mapa concetual dos conceitos mobilizei uma rede de perguntas no âmbito docente, que visam a compreensão dos conteúdos.

1. Qual era a situação económica política e social de Portugal no início do século XX?
2. Quais foram os acontecimentos que levaram a queda da monarquia em Portugal?
3. O que fortaleceu o poder dos republicanos?
4. Quanta tentativas houve para implementação da República?
5. O que a monarquia fez para reverter as situações de instabilidade?
6. Quando se deu à implementação da República em Portugal?
7. A Revolução Republicana foi organizada ou espontânea?
8. Quem participou na Revolução?
9. O que é uma República?
10. O que é a democracia?
11. Quais as principais mudanças políticas?
12. Quais as diferenças entre a Constituição da Monarquia liberal e da Constituição da República de 1911?
13. Quais as diferenças da primeira Constituição republicana para a Constituição atual.
14. Quais foram as ações dos republicanos a nível social?
15. Quais foram as ações dos republicanos em relação aos trabalhadores e operariado?
16. Quais foram as medidas tomadas a nível da educação e do ensino?
17. Quais foram os desafios que os políticos da Primeira República tiveram de enfrentar?
18. Porque houve tanta instabilidade governativa durante a Primeira República?
19. Qual foi a razão para a entrada de Portugal na I Guerra Mundial?
20. Quais foram as consequências dos governos da Primeira República?
21. Qual foi o acontecimento que colocou fim a primeira República portuguesa?
22. Como relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos e das alunas?

# MAPA CONCEPTUAL: PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO DOSSIÊ

---

- Pinto, A. C. & Monteiro, G. N. (Dir.) (2013). *História Contemporânea de Portugal: 1808-2010. Volume 3 – A crise do liberalismo 1890-1930*. Fundação MAPFRE/ Santillana Editores
- Pinto, P. (2017). *Os Dias da História - Revolta republicana no Porto* [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-revolta-republicana-do-porto/>
- Proença, M. C. (2015). *Uma História concisa de Portugal* (1.ªed). Círculo de Leitores
- Rosas, F. & Rollo M. F. (2009). *História da Primeira República Portuguesa* (2.ª ed). Tinta da China Edições
- Rosas, F. (2018). *A primeira república 1910-1926 como venceu e porque se perdeu* (1.ªed). Bertrand Editora
- Sequeira A. (2001). A pneumónica Spanish influenza. *Medicina Interna*. 8, (1), 49-55
- Assembleia da República. (n/d). *Constituição de 21 de agosto de 1911*. <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf>

N.º 6 – PRÉ-INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO POWERPOINT

01

# DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA À DITADURA MILITAR

História e Geografia de Portugal  
Professora estagiária: Ana Gaudêncio

Fontes: casacomum.org

1

MANUAL ESCOLAR

CONTEÚDOS

02

A queda da Monarquia: <i>Ultimato inglês</i> (pág. 100 e 101)	Conferência de Berlim O Mapa Cor de Rosa Ultimato inglês
A queda da Monarquia: a força dos republicanos (pág. 102 e 103)	A Revolta de 31 de janeiro 1891 A Ditadura de João Franco O Regicídio
A revolução de 5 de outubro de 1910 (pág. 104 e 105)	A ação militar no dia 5 de outubro
A Primeira República (pág. 108 e 107)	Novos símbolos da Pátria A Constituição de 1911
A política republicana: o ensino e o trabalho (pág. 108 e 109)	As principais medidas políticas da educação e do trabalho
A instabilidade política e a I Guerra Mundial (pág. 110 e 111)	A participação de Portugal na I Guerra Mundial A Ditadura de Sidónio Pais
A Ditadura Militar de 1926 (pág. 112 e 113)	A instabilidade política republicana O Golpe Militar de 1926

2

01 A QUEDA DA MONARQUIA

02 A PRIMEIRA REPÚBLICA

03 A QUEDA DA REPÚBLICA

3

01 A QUEDA DA MONARQUIA

04

QUESTÕES INTERNACIONAIS

A FORÇA DOS REPUBLICANOS

4

A QUEDA DA MONÁRQUIA

Questões internacionais 01

05

**Conferência de Berlim 1884**  
estabelecer as regras da expansão europeia em África.

**Mapa Cor de Rosa 1887**  
reivindicar para Portugal a posse dos territórios entre Angola e Moçambique.

**Ultimato inglês 1890**  
a Grã-Bretanha exigiu a retirada imediata das forças militares portuguesas dos territórios entre Angola e Moçambique.

5

A QUEDA DA MONÁRQUIA

A força dos Republicanos 01

06

**031 de Janeiro 1891**  
primeiro movimento revolucionário que teve por objetivo a implantação do regime republicano em Portugal.

**Rotativismo Partidário, 1893-1906**  
alternância no poder entre dois partidos: regeneradores e progressistas.

**O regicídio 1908**  
assassinato de D. Carlos e do príncipe herdeiro D. Luís Filipe.

6

A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUEZA

1 elementos do Governo Provisório apertados ao líder militar vencedor, Machado Santos, sob o arco, um dragão (símbolo da Casa de Bragança e do exército monárquico) jaz por terra, junto com a Casa de Portugal

2 bombardeamento do Palácio das Necessidades

3 a fuga da família real, para o exílio

4 desfilhar de Marinho no Terreiro do Paço

5 a proclamação na Praça do Município

6 A proclamação dos revolucionários no Terreiro do Paço (Praça do Município) em Lisboa;

7 a prisão dos Joubertes para o forte de Caside

Fontes: casacomum.org

7

02 A PRIMEIRA REPÚBLICA

08

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A MONÁRQUIA E A REPÚBLICA

CONSTITUIÇÃO DE 1911

MEDIDAS POLÍTICAS

8



### A PRIMEIRA REPÚBLICA 02

Governo Provisório

**República** vem do latim *res publica* que significa "coisa pública", ou seja que pertence a todos nós;

**Democracia** vem da palavra grega, *dêmos*, que significa povo e *kratos*, poder;

António José d'Almeida      TEÓFILO BRAGA      Bernardino Machado  
Afonso Costa      Brito Camacho      Xavier Correia      José Relvas      António Luís Gomes      Azevedo Gomes

Fonte: oasacomum.org

9

### A PRIMEIRA REPÚBLICA 02

MONARQUIA LIBERAL OU CONSTITUCIONAL

Poder legislativo: Deputados nas Cortes → Fazem as leis

Poder moderador: Rei → Governam aplicando as leis

Poder executivo: Ministros → Governam aplicando as leis

Poder judicial: Juizes → Julgam quem não cumpre as leis

**REPÚBLICA**

Poder legislativo: Parlamento → elege → Presidente da República

Poder executivo: Presidente da República → escolhe → Governo

Poder judicial: Tribunais

ELEITORES → Parlamento

10

### A PRIMEIRA REPÚBLICA 02

Constituição de 1911

Composta de 87 artigos divididos por sete títulos:

Art. 1.º - A Nação Portuguesa adota como forma de governo a República.  
Art. 3.º - Nº 1 - A lei é igual para todos (...)  
Nº 3 - A República Portuguesa não adota privilégios de nascimento nem forma de nobreza (...)  
Nº 4 - É livre o culto público de qualquer religião (...)  
Nº 11 - O ensino público elementar será obrigatório e gratuito.  
Nº 12 - A expressão de pensamento, seja qual for a sua forma, é completamente livre (...)  
Nº 14 - O direito de trabalhar e associar-se é livre (...)  
Nº 16 - Ninguém poderá ser preso sem culpa formada (...)  
Nº 22 - Em nenhuma caso poderá ser estabelecida a pena de morte (...)  
Nº 29 - É inalienável o direito à assistência pública.  
Art. 6.º - São órgãos da soberania nacional o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judiciário, independentes entre si.  
Art. 68.º - Todos os portugueses (...) são obrigados pessoalmente ao serviço militar, para sustentar a independência e a integridade do País e da Constituição; e para defenderem dos seus inimigos honra e existência.

Fonte: oasacomum.org

11

### A PRIMEIRA REPÚBLICA 02

Novos símbolos da pátria

ESCUDO

ALFREDO KEIL

Le-xoo do mar, nu-tre po-...-re

Fonte: vortextm.net

12

### A PRIMEIRA REPÚBLICA 02

Medidas políticas

RELAÇÕES COM A IGREJA

- Estado Laico
- Expulsão das Ordens religiosas
- Nacionalização dos bens da Igreja
- Proibição do Ensino Religioso nas Escolas
- Registo Civil Obrigatório

EDUCAÇÃO E ENSINO

Taxa de analfabetismo em Portugal

Ano	Totais	Homens	Mulheres
1900	~80	~75	~85
1911	~75	~70	~80
1920	~70	~65	~75

- Ensino obrigatório dos 7 aos 12 anos
- Substituição da disciplina de Religião e Moral por Educação Cívica
- Fundação de mais de 1500 escolas
- Desenvolvimento do ensino técnico e agrícola
- Fundação das Universidades do Porto e de Lisboa

POLÍTICA DO TRABALHO

- Direito à Greve
- Descanso semanal obrigatório
- Limitação dos horários de trabalho
- Lei do Inquilinato
- Lei da Assistência Social

Fonte: Assembleia da República

Fonte: ASA ESTATÍSTICA

13

### 03 A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

A PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL NA I GUERRA MUNDIAL

INSTABILIDADE

DITADURA MILITAR DE 1926

14

### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

I Guerra Mundial 03

1914-1918

Causas da participação portuguesa

- Garantir posse das colónias em África
- Maior prestígio para legitimar a jovem "República"
- Pressão dos Aliados.

Consequências

- Grande Despesa
- Muitos Mortos
- Desvalorização da Moeda
- Aumento dos Preços

Portugal junta-se à Tríplice Entente em 1916

Fonte: RTP Ensino

15

### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Instabilidade POLÍTICA 03

A República 1911-1917

- Partido Republicano Português
- Partido Democrático
- União Nacional Republicana
- Partido Republicano Evolucionista
- Partido da União Republicana
- 1915 - Ditadura de Pimenta de Castro

A República Nova 1917-1918

- Ditadura de Sidónio Pais

A Nova República Velha 1918-1926

- Monarquia do Norte
- O PRP/PD volta ao poder

Fonte: Assembleia da República

Fonte: vortextm.net

Fonte: oasacomum.org

16

### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Instabilidade **POLÍTICA** 03

Em 16 anos existiram 45 governos e 8 Presidentes.

Fonte: wordpress.com

17



### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA 03

Instabilidade **ECONOMIA E FINANCEIRA**

- Aumento dos impostos;
- Aumento da inflação;
- Desvalorização da moeda;
- Fome;
- Diminuição do poder de compra;
- Aumento da dívida interna e externa;

Fonte: casacomun.org

18

### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Instabilidade **SOCIAL** 03

Os acontecimentos de Lisboa

Fonte: Assembleia da República

- movimentos grevistas;
- agravamento das condições de vida devido à Primeira Guerra Mundial;
- 1917 - Revolta da Batata
- 1918 - Gripe Espanhola

Fonte: imbutada.com

19

### A QUEDA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

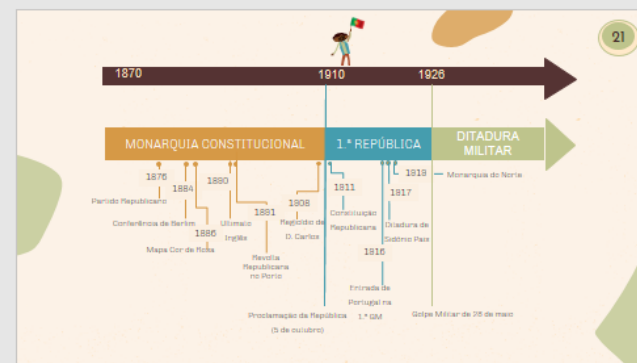
Ditadura Militar de 1926 03

Revolta militar, iniciada em Braga em 28 de maio de 1926, pelo general Gomes da Costa. Provocou a queda da 1.ª República e instaurou uma Ditadura Militar.

Fonte: pibstar.com/aforena.blogspot

- limitam os direitos e liberdades dos cidadãos;
- Parlamento foi encerrado;
- Os partidos políticos e as eleições deixaram de existir;
- Os ministros passaram a ser escolhidos pelos militares;
- As greves e manifestações foram proibidas;
- A imprensa passou a ser censurada.

20



21



N.º 7 – PRÉ-INTERVENÇÃO: DEFINIÇÃO DOS PARES E ATRIBUIÇÃO DOS TEMAS

«Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926»

Depois de veres o *PowerPoint* com as informações referentes ao domínio 2A «Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926» (página 100-113 do teu manual), **escreve o teu nome** na coluna à frente do tema que te despertou mais interesse.



Cada linha na coluna corresponde a um nome, ou seja, se só tem duas linhas, só dois alunos podem escrever!

<b>O Mapa Cor de Rosa e o Ultimato inglês</b> (pág. 100 e 101)	_____ _____	<b>A política para o trabalho</b> (pág. 108 e 109)	_____ _____
<b>A força dos republicanos</b> (pág. 102 e 103)	_____ _____	<b>A participação de Portugal na I Guerra Mundial</b> (pág. 110)	_____ _____
<b>O regicídio</b> (pág.103)	_____ _____	<b>A instabilidade política e a Ditadura Militar de 1926</b> (pág. 110 e 111)	_____ _____
<b>A revolução de 5 de outubro de 1910</b> (pág. 104 e 105)	_____ _____		
<b>A Primeira República</b> (pág. 106 e 107)	_____ _____		
<b>Os novos símbolos da Pátria</b> (pág. 106)	_____ _____		
<b>A Constituição de 1911</b> (pág. 106)	_____ _____		
<b>A política na educação e no ensino</b> (pág. 108 e 109)	_____ _____		

N.º 8 – PLANIFICAÇÃO 1: 15 DE MARÇO DE 2021

<b>ANO DE ESCOLARIDADE:</b> 6º ANO	<b>SUMÁRIO:</b> Início do estudo do módulo 2A «Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926» – introdução aos trabalhos por projetos.
<b>AULA N.º:</b> 1 (45min)	
<b>DATA:</b> 15 de março de 2021	
<b>REGIME EAD:</b> TEMPO SÍNCRONO	

**DOMÍNIO:** Portugal do século XX

**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<u>Motivação</u>  1. Qual o regime político que colocou fim ao sistema oligárquico em Portugal?	Diálogo informal com a turma;  1.1. Construção, em grande grupo, de um <i>puzzle</i> alusivo à implantação da República em Portugal (material n.º1) através da plataforma <a href="https://puzzel.org/pt/jigsaw/play?p=-MVIETlw1q8MurgcDgJk/">https://puzzel.org/pt/jigsaw/play?p=-MVIETlw1q8MurgcDgJk/</a> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</li> <li>✓ Conhecedor/sabedor/ culto/informado (B, C, D, F)</li> </ul>	Observação centrada nos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse, participação e empenho nas tarefas realizadas;</li> <li>concentração e atenção na sessão;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>2. Como se organizam as equipas de trabalho?</p> <p>3. Como será auxiliado o desenvolvimento dos projetos?</p>	<p>– análise da representação feminina da República, sobre o globo terrestre, segurando a bandeira.</p> <p>– destaque para o emblema nacional e para as datas que surgem inscritas num pentagrama, com as cores vermelha e verde;</p> <p>2.1. Verificação, através da partilha de ecrã, dos pares de trabalho que os/as alunos/as selecionaram (sem conhecimento):</p> <p>– opção: sortear através da plataforma: <a href="https://app-sorteos.com/pt/apps/girar-roleta-aleatoria">https://app-sorteos.com/pt/apps/girar-roleta-aleatoria</a>;</p> <p>– informar a turma da metodologia adotada para as próximas aulas;</p> <p>3.1. Diálogo professora e alunos/as a partir da análise de um guião de trabalho (material n.º2):</p>	<p>✓ Questionador (B, C, I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ assiduidade e pontualidade;</li> <li>▪ tipo de intervenções;</li> </ul>
--	--	---	---	---------------------------------	--

		<p>4. Como será avaliado o processo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– examinar as fases de construção de um projeto;</li>   <li>3.2. Exposição, pela professora, do <i>site</i> de apoio à construção dos trabalhos: <a href="https://trabalho-por-projeto.webnode.pt">https://trabalho-por-projeto.webnode.pt</a></li> <li>– destacar onde encontram as informações sobre o tema e como colocar questões ao longo da construção do projeto;</li>   <li>3.2. Exibição do <i>template</i>, pela professora, do plano de trabalho (material n.º3):</li> <li>– analisar os tópicos de resposta à construção de um plano de trabalho;</li>   <li>4.1. Diálogo e exibição de um documento sobre o método de avaliação (material n.º 4):</li> <li>– explicitar as tarefas a desenvolver e a sua respetiva cotação;</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--

			<p>4.2. Divulgação do <i>link</i> de acesso ao e-portefólio</p> <p>(<a href="https://padlet.com/afcgaudencio/h7n3bl5w9brcf14">https://padlet.com/afcgaudencio/h7n3bl5w9brcf14</a>):</p> <p>– explicitar como devem proceder;</p>		
--	--	--	--	--	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

### Material n.º1 – Imagem para o *puzzle*



Figura 1 - Cartaz alusivo à implantação da república em Portugal. S/A. (1910 – 1919).

Fonte: Fundação Mário Soares.

Disponível em:

[casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09527.004.048](https://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09527.004.048)

Material n.º2 – Guião de trabalho

# TRABALHO POR PROJETOS

## HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

ALUNOS E ALUNAS DO 6.º E

GUIÃO DO TRABALHO

### APRENDIZAGEM POR PROJETOS COOPERATIVOS



#### 1. Planeamento

- Para a planificação do teu projeto deves preencher a ficha «**Plano de Trabalho**» disponível na *google classroom*.
- Deves também elaborar uma lista de tarefas ou uma “chuva de ideias”.

#### 2. Pesquisa documental

- Para pesquisar informações segue a ficha «**Plano de Estudo**» disponível na *google classroom*.  
O teu manual é uma ferramenta muito útil!
- Deves também consultar o site da professora estagiária onde encontras materiais para o teu tema de trabalho!  
<https://trabalho-por-projeto.webnode.pt>
- Claro que deves também procurar outras ferramentas! Partilha com a turma através do tópico «Banco de Dados» no padlet:  
<https://padlet.com/afogaudencio/h7n3bil5w9brcf14>



#### 3. Organização e tratamento da informação

- Nesta fase, juntamente com o teu colega ou a tua colega de equipa, devem organizar as informações recolhidas numa apresentação.

O que vão fazer? Um jogo? Uma apresentação PowerPoint? Um vídeo? Uma maquete?

Sejam criativos! 😊

Ao longo da construção do projeto podes colocar as tuas dúvidas através da caixa ou do chat no site de apoio. Podes também falar com a professora pelo .

Aqui ficam algumas dicas de como podes construir a tua comunicação à turma:

- *Microsoft PowerPoint*
- *Prezy*
- *Google Slides*
- *Kahoot*
- *Padlet*
- *Jamboard*
- *Learningapps*
- *Dramatização*
- *Maquetes*

Se construíres algum material físico deves tirar fotografia .

#### 4. Comunicações à turma

Esta é a fase onde expões à turma o trabalho que a equipa construiu!  
Tens 10 minutos, sê assertivo e informativo!



#### APRESENTAÇÕES

As apresentações iniciam dia **5 de abril**, pela ordem cronológica dos conteúdos. Contudo, todos têm de ter o projeto concretizado até à data!



Não te esqueças que....  
**O NOSSO MELHOR É SUFICIENTE.**

**Material n.º3 – *Template do plano de trabalho***

## PLANO DE TRABALHO




<b>TEMA:</b> <b>NOME DO PROJETO:</b> <b>EQUIPA:</b> _____			
O que queremos saber?	O que já sabemos?	O que vamos fazer para aprender? – atividades	Como nos vamos organizar?
<b>Como vamos apresentar:</b>			

Data de apresentação: \_\_\_/abril/2021



Material n.º4 –Documento sobre a avaliação

 <b>AVALIAÇÃO PROJETOS</b> HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL E-PORTEFÓLIO (60%) + APRESENTAÇÃO (40%)	
<b>E-PORTEFÓLIO (60%)</b> <a href="https://padlet.com/afcgaudencio/eportefolio6e">https://padlet.com/afcgaudencio/eportefolio6e</a> <b>CRITÉRIOS + AVALIAÇÃO</b>	
<b>Tarefa N1</b> Plano de trabalho 15/03/2021 (equipa)	A equipa de trabalho cumpriu a tarefa em tempo útil - <b>12</b> A equipa de trabalho não cumpriu a tarefa em tempo útil - <b>6</b> A equipa de trabalho não cumpriu a tarefa - <b>0</b> <u>Exceções - a esclarecer com as equipas</u> Se apenas um elemento da equipa realizou, mas tentou estabelecer comunicação: <b>10/0</b> Se apenas um elemento da equipa realizou e não tentou estabelecer comunicação: <b>3/0</b>
<b>Tarefa N2</b> Trabalho autónomo 17/03/2021 (individual)	O/a aluno/a cumpriu a tarefa em tempo útil com empenho - <b>12</b> O/a aluno/a cumpriu a tarefa em tempo útil sem empenho - <b>8</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa em tempo útil mas empenhou-se - <b>9</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa em tempo útil nem se empenhou - <b>3</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa - <b>0</b>
<b>Tarefa N3</b> Trabalho autónomo 22/03/2021 (individual)	O/a aluno/a cumpriu a tarefa em tempo útil com empenho - <b>12</b> O/a aluno/a cumpriu a tarefa em tempo útil sem empenho - <b>8</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa em tempo útil mas empenhou-se - <b>9</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa em tempo útil nem se empenhou - <b>3</b> O/a aluno/a não cumpriu a tarefa - <b>0</b>
<b>Tarefa N4</b> Trabalho autónomo 24/03/2021 (equipa)	A equipa de trabalho cumpriu a tarefa em tempo útil - <b>12</b> A equipa de trabalho não cumpriu a tarefa em tempo útil - <b>6</b> A equipa de trabalho não cumpriu a tarefa - <b>0</b> <u>Exceções - a esclarecer com as equipas</u> Se apenas um elemento da equipa realizou, mas tentou estabelecer comunicação: <b>10/0</b> Se apenas um elemento da equipa realizou e não tentou estabelecer comunicação: <b>3/0</b>
<b>TOTAL</b>	

**Tarefas - 48%**

**Outros aspetos - 12% :**

- O/a aluno/a mostrou-se interessado, empenhado e participativo no desenvolvimento do projeto - **2**
- O/a aluno/ foi ativo na construção dos seus conhecimentos - **2**
- O/a aluno/a apresentou autonomia e responsabilidade - **2**
- O/a aluno/a mostrou interesse em desenvolver o projeto em equipa - **2**
- O/a aluno/a relacionou-se com o seu par de trabalho e/ou com a turma de forma ativa e positiva - **2**
- O/a aluno/a envolveu-se na construção do banco de dados e do e-portefólio - **2**

**APRESENTAÇÃO (40%)**

<b>CRITÉRIOS</b> (em equipa)	<b>AVALIAÇÃO</b> 1-4
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumpriram o tema de pesquisa, mas havia informação impertinente e incompleta;</li> <li>▪ Cumpriram o tema de pesquisa, a informação foi pertinente, mas estava incompleta;</li> <li>▪ Cumpriram o tema de pesquisas, apresentaram alguma informação impertinentes, mas estava completa;</li> <li>▪ Cumpriram o tema de pesquisa, a informação foi pertinente e estava completa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente</li> <li>☆☆☆☆ - bom</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Precisam melhorar a articulação e a lógica entre as ideias;</li> <li>▪ Razoável articulação e lógica entre as ideias;</li> <li>▪ Articulação e lógica entre as ideias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente</li> <li>☆☆☆☆ - bom/muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informações pouco claras e/ou sucintas;</li> <li>▪ Informações razoavelmente claras e/ou sucintas;</li> <li>▪ Informações claras e sucintas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente</li> <li>☆☆☆☆ - bom/muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não usaram um registo de língua muito adequado nem tiveram uma boa postura;</li> <li>▪ Não usaram um registo de língua muito adequado, mas tiveram uma boa postura;</li> <li>▪ Registo de língua adequado e boa postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente/bom</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não houve interação entre os elementos nem mostraram empenho;</li> <li>▪ Não houve interação entre os elementos, mas mostraram empenho;</li> <li>▪ Houve interação entre os elementos e mostraram empenho;</li> <li>▪ Boa interação entre os elementos e mostraram empenho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente</li> <li>☆☆☆☆ - bom</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não estimulam a participação da turma e não abrem espaço para dúvidas no final da apresentação;</li> <li>▪ Não estimulam a participação da turma, mas abrem espaço para dúvidas no final da apresentação;</li> <li>▪ Estimulam a participação da turma, mas não abrem espaço para dúvidas no final da apresentação;</li> <li>▪ Estimulam a participação da turma e abrem espaço para dúvidas no final da apresentação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente</li> <li>☆☆☆☆ - bom</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não dominam o vocabulário histórico e geográfico;</li> <li>▪ Dominam razoavelmente o vocabulário histórico e geográfico;</li> <li>▪ Têm domínio do vocabulário histórico e geográfico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - suficiente/bom</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não utilizaram fontes históricas, de tipologia diferente;</li> <li>▪ Utilizaram fontes históricas, de tipologia diferente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não cumpriu o tempo de apresentação;</li> <li>▪ Cumpriu o tempo de apresentação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não mostraram sentido de responsabilidade;</li> <li>▪ Mostraram sentido de responsabilidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆☆☆☆ - precisa melhorar</li> <li>☆☆☆☆ - muito bom</li> </ul>

## N.º 9 – PLANIFICAÇÃO 2: 15 DE MARÇO DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N.º: 2 (45min)

DATA: 15 de março de 2021

REGIME EAD: TEMPO

**SUMÁRIO:** Trabalho autónomo – elaboração do plano de trabalho por projetos.

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p style="text-align: center;"><u>Trabalho autónomo</u></p> <p>1. Como organizar o plano de trabalho?</p>	1.1. Responder via <i>google.docs</i> ao plano de trabalho: – definir/delinear um plano de trabalho para o desenvolvimento do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sistematizador/organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Questionador (B, C, E, I)</li> <li>✓ Autoavaliador (B, C, E, I)</li> <li>✓ Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</li> <li>✓ Responsável/autónomo</li> </ul>	<p>Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>▪ Entrega do trabalho em tempo útil;</li> </ul> <p>Grelha de avaliação</p>

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li></ul>				( B, E, F, I)	
--	--	--	--	---------------	--

## N.º 10– PLANIFICAÇÃO 3: 17 DE MARÇO DE 2021

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 6º ANO**AULA N.º:** 3 (45min)**DATA:** 17 de março de 2021**REGIME EAD:** TEMPO ASSÍNCRONO**SUMÁRIO:** Trabalho autónomo – pesquisa documental, individual, para o trabalho por projetos orientada por um guião de estudo.**DOMÍNIO:** Portugal do século XX**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<u>Trabalho autónomo</u>	<p>Pesquisa, individual, através do manual escolar, dos materiais disponíveis no <i>site</i> de apoio e/ou outros materiais pesquisados pelo/a aluno/a:</p> <p>– Orientação através de um plano de estudo (exemplo em materiais);</p> <p>1.1. Analisar os documentos 1, 2 e 3, da página 100 do manual:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> <li>✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/ autónomo (B, E, F, I)</li> </ul>	<p>Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>▪ Entrega do trabalho em tempo útil;</li> </ul> <p>Grelha de avaliação</p>

<p>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p>		<p>1. Qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?</p> <p>2. Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?</p>	<p>– indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica;</p> <p>1.2. Analisar os documentos 4 e 6 da página 101 do manual:</p> <p>– relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor de Rosa;</p> <p>1.3. Ler e interpretar o documento 5 da página 100 do manual:</p> <p>– relacionar o projeto do Mapa Cor de Rosa com o Ultimato inglês;</p> <p>2.1. Ler e interpretar o documento 1 da página 102 do manual:</p> <p>– relacionar a cedência ao Ultimato inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana;</p>		
---	--	---	--	--	--

			<p>2.2. Ler e interpretar os documentos 2 e 3 da página 102 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– perceber o que os republicanos defendiam e o papel relevante da propaganda para a difusão de ideais;</li></ul> <p>2.3. Ler e interpretar o documento 4 da página 102 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– reconhecer a revolta de 31 de janeiro de 1891 como a primeira tentativa de implementação da república;</li></ul> <p>2.4. Analisar o documento 5 da página 103 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– identificar uma consequência do desentendimento dos partidos no Governo;</li></ul> <p>2.5. Analisar o documento 6 da página 103 do manual:</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>3. Porque ocorreu o Regicídio de 1908?</p> <p>4. Como foi a revolução republicana de 5 de outubro de 1910?</p> <p>5. Quais as principais diferenças entre o regime</p>	<p>– identificar o governo de João Franco como fator determinante no descrédito da monarquia;</p> <p>3.1. Analisar o documento 7 da página 103 do manual:</p> <p>– referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia;</p> <p>4.1. Analisar e interpretar os documentos 1, 2, 3, e 4 da página 104 do manual:</p> <p>– descrever os principais episódios do 5 de outubro de 1910, salientando o apoio popular à insurreição militar republicana;</p> <p>– localizar no tempo o período da 1.ª República;</p> <p>5.1. Analisar o documento 4, da página 105 do manual:</p>		
--	--	---	---	--	--



		<p>monárquico e o regime republicano?</p> <p>6. Quais os símbolos que marcaram o novo ciclo político?</p> <p>7. O que defendia a Constituição de 1911?</p>	<p>– diferenciar Monarquia e República quanto ao chefe de Estado, à legitimidade do seu mandato e à duração do mesmo;</p> <p>5.2. Analisar os documentos 4 e 5, da página 107 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– identificar a divisão dos poderes políticos entre a Monarquia Constitucional e a 1ª República;</li> <li>– indicar o Parlamento como o órgão político mais importante na Primeira República;</li> </ul> <p>6.1. Analisar os documentos 1, 2 e 3 da página 106 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– conhecer os símbolos da República Portuguesa;</li> </ul> <p>7.1. Analisar os artigos da Constituição portuguesa de 1911, presentes na página 118 do manual:</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>8. Quais foram as ações dos republicanos a nível da educação e do ensino?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– caracterizar o regime republicano a partir da Constituição de 1911, salientando semelhanças e diferenças relativamente à constituição da monarquia constitucional;</li> </ul> <p>7.2. Leitura das informações complementares presentes na página 109 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer a manutenção de limitações no sufrágio durante a Primeira República, por comparação à situação atual;</li> </ul> <p>8.1. Leitura e análise dos documentos 1, 2 e 3 da página 108 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– referir as medidas sociais;</li> </ul> <p>8.2. Interpretação dos documentos 4 e 6 da página 109 do manual e leitura das informações complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– enumerar as medidas educativas tomadas durante a 1.ª República;</li> </ul>		
--	--	--	---	--	--

		<p>9. Quais foram as reformas a nível do trabalho?</p> <p>10. Qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?</p>	<p>– refletir sobre os resultados das medidas;</p> <p>9.1. Leitura e análise dos documentos 1, 2 e 3 da página 108 do manual: – refletir sobre as medidas sociais;</p> <p>9.2. Interpretação do documento 6 da página 109 do manual e leitura das informações complementares – salientar as ações dos republicanos a nível do trabalho; – refletir sobre os resultados das medidas;</p> <p>10.1. Análise e interpretação dos documentos 1 e 2 da página 110 do manual:  – indicar os motivos da entrada de Portugal na I Guerra Mundial; – indicar os efeitos da participação de Portugal na I Guerra Mundial e sua relação</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>11. Que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa?</p>	<p>com o golpe militar do «28 de maio» de 1926;</p> <p>11.1. Análise do documento 3 da página 110;                  – Identificar a o golpe de Sidónio Pais como descontentamento face ao Governo republicano;</p> <p>11.2. Análise dos documentos 4 e 5 da página 111 e do documento 1 da página 112 do manual:                  – referir a instabilidade governativa e a crise económica e social como fatores decisivos para o fim da Primeira República;</p> <p>11.3. Leitura e análise do documento 2 da página 112 do manual:                  – justificar a grande adesão dos militares e da população de Lisboa ao movimento</p>		
--	--	---	--	--	--

			<p>antidemocrático chefiado pelo general Gomes da Costa;</p> <p>11.4. Análise do documento 3 da página 112 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– localizar no tempo o período da Ditadura Militar;</li></ul> <p>11.5. Análise do documento 4 e leitura da informação complementar da página 113 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– reconhecer nas medidas da Ditadura Militar o fim da liberdade política e o cercear de liberdades individuais;</li></ul> <p>11.6. Análise do documento 5 da página 113 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– referir a oposição do povo à ditadura militar;</li></ul>		
--	--	--	---	--	--

		12. De que modo se realiza a autoavaliação?	12.1. Responder via <i>google docs</i> a um questionário de autoavaliação (material n.º12).		
--	--	---	---	--	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

## Material n.º1 – Exemplos das ficha orientação ao estudo

## PLANO DE ESTUDO

## O Mapa Cor de Rosa e o Ultimato Inglês

## Conteúdos:

- Conferência de Berlim;
- O Mapa Cor de Rosa;
- Ultimato inglês;

## 1. Qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?

## Análise do documento 1

Quem era o rei que governa no início do século XX?

## Análise do documento 2

Porque é que o rei era “impopular”?

## Análise do documento 3

Qual era a situação política de Portugal?

Por que razão nos finais do século XIX crescia o descontentamento para com a monarquia?

## Análise do documento 4

Porque se realizou a Conferência de Berlim?

O que ficou decidido na Conferência de Berlim?

Como foi Portugal prejudicado na Conferência de Berlim?

## Análise do documento 5

O que foi o Ultimato inglês e porque aconteceu?

O rei cedeu ao ultimato? Se sim, porquê.

Quais foram as consequências do ultimato?

## Análise do documento 6

O que foi o mapa cor de rosa?

Quais foram as consequências destes acontecimentos?

RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/ultimato-ingles/>

No site: <https://trabalho-por-projeto.webnode.pt>

- ↓ DESCARREGAR A...glês.mp4 → vídeo Porto Editora
- ↓ DESCARREGAR A... (E1).ppbx → apresentação PowerPoint Editora ASA
- ↓ DESCARREGAR qu...anas.pdf → excerto do livro *Portugal História e Lendas* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

- Também encontras mapas, ilustrações e outros documentos.

## O que podes fazer agora:

- Construir um mapa com as colónias europeias antes e/ou depois da Conferência de Berlim;
- Constituir uma notícia sobre o ultimato inglês;
- Realizar uma cronologia dos acontecimentos;

Páginas 100  
e 101 do  
manual.



## PLANO DE ESTUDO

## A força dos republicanos

## Conteúdos:

- A Revolta de 31 de janeiro 1891
- A Ditadura de João Franco

## 1. Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?

## Análise do documento 1

Qual a origem da música «A Portuguesa» de Alfredo Keil?

Conheces a letra? O que encontras de diferente?

O que significa o verso “contra os Bretões”?

## Análise do documento 2

O que propunham os republicanos?

## Análise do documento 3

O que significa despotismo?

O que defendiam os republicanos?

Qual a importância deste panfleto? Para que serve?

## Análise do documento 4

Quais os principais motivos que conduziram à revolta de 1891?

Como e onde decorreu a revolta?

A revolta foi bem-sucedida?

Quem foram os principais envolvidos?

## Análise do documento 5

Qual era a situação política de Portugal?

Consegues descobrir que nome se dá a este tipo de Governo?

## Análise do documento 6

Como governou João Franco?

O que fez João Franco durante a sua governação?

RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-revolta-republicana-do-porto/>

No site: <https://trabalho-por-projeto.webnode.pt> encontra:

- Jogo dos 10 erros: há uma imagem sobre a revolta de 1891 que apresenta 10 erros, encontra-os!
- Outras imagens, documentos e vocabulário sobre o tema;
- Caricaturas do «Zé Povinho»;

## O que podes fazer agora:

- Produzir um panfleto de propaganda republicana;
- Construir uma notícia sobre a revolta de 31 de janeiro de 1891;
- Fazer uma caricatura sobre a situação de Portugal (inspirado por exemplo no Zé Povinho – vê no site)

Páginas 102  
e 103 do  
manual.



**Material n.º12 – Template: Ficha de verificação do TA**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/03/2021

TEMA DA EQUIPA DE TRABALHO: \_\_\_\_\_

EXEMPLOS	FIZ	NÃO FIZ
Li as informações do manual		
Sublinhei as informações que achei pertinentes		
Procurei e registei o significado de termos que não conhecia no caderno diário		
Consultei o <i>site</i> de apoio disponibilizado pela professora estagiária		
Fiz uma chuva de ideias com o que já sabia do tema e/ou com as informações que recolhi		
Fiz esquemas das informações recolhidas (através do manual ou outras fontes)		
Fiz um resumo a partir das informações recolhidas (através do manual ou outras fontes)		
Respondi às perguntas apresentadas do guião de orientação ao estudo		
Aceitei, pelo menos, um dos desafios colocados no guião de orientação ao estudo		

OUTRA(S) ATIVIDADE(S) NÃO REFERIDA(S):

O QUE PENSO FAZER A SEGUIR...

(p.e., exercícios no caderno de atividades, pesquisas *on-line*, esquemas síntese, lista de tarefas, ...)

PARA PENSAR SOBRE O TEMA

PARA DESCOBRIR MAIS SOBRE O TEMA

PARA VERIFICAR O QUE APRENDI SOBRE O TEMA

PARA CONSTRUIR A COMUNICAÇÃO À TURMA



## N.º 11 – PLANIFICAÇÃO 4: 22 DE MARÇO DE 2021

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 6º ANO**AULA N.º:** 4 (45min)**DATA:** 22 de março de 2021**REGIME EAD:** TEMPO SÍNCRONO**SUMÁRIO:** Continuação da elaboração dos trabalhos por projetos.**DOMÍNIO:** Portugal do século XX**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<u>Motivação:</u>  1. Qual o significado do conteúdo da tira “Mafalda e a Liberdade”?	1.1. Diálogo e análise da tira “Mafalda e a Liberdade” (material n.º 1): – relacionar o tamanho da Liberdade com a vida efémera da República portuguesa; – analisar a liberdade como algo frágil; – considerar que ao conhecer a Liberdade, as pessoas têm a autonomia de tirar qualquer conclusão;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (B, C, D, F)</li> <li>✓ Questionado (B, C, I)</li> </ul>	Observação centrada nos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interesse, participação e empenho nas tarefas realizadas;</li> <li>▪ concentração e atenção na sessão;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>2. As equipas de trabalho pesquisam no âmbito das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?</li> <li>b) que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?</li> <li>c) porque ocorreu o Regicídio de 1908?</li> <li>d) como foi a revolução republicana de 5 de outubro de 1910?</li> <li>e) quais as principais diferenças entre o regime monárquico e o regime republicano?</li> <li>f) quais os símbolos que marcaram o novo ciclo político?</li> </ul>	<p>2.1. Responder, em trabalho de pares ao guião de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ assiduidade e pontualidade;</li> <li>▪ tipo de intervenções;</li> </ul>
--	--	--	---	--

		<p>g) o que defendia a Constituição de 1911?</p> <p>h) quais foram as ações dos republicanos a nível da educação e do ensino?</p> <p>i) quais foram as reformas a nível do trabalho?</p> <p>j) qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?</p> <p>k) que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa?</p>			
--	--	--	--	--	--

MATERIAIS UTILIZADOS

Material n.º1 –Tira «Mafalda e a Liberdade»



Figura 1- Tira “Mafalda e a Liberdade”.  
Fonte: [//wordsofleisure.com/2014/05/27/tirinha-do-dia-mafalda-e-a-liberdade/](http://wordsofleisure.com/2014/05/27/tirinha-do-dia-mafalda-e-a-liberdade/)

## N.º 12 – PLANIFICAÇÃO 5: 22 DE MARÇO DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N.º: 5 (45min)

DATA: 22 de março de 2021

REGIME EAD: TEMPO ASSÍNCRONO

SUMÁRIO: Trabalho autónomo – correção do guião de estudo

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p><u>Trabalho autónomo</u></p> <p>1. Como comprovar as informações investigadas?</p>	<p>1.1. Verificar através do <i>classroom</i> os cenários de resposta aos guiões de estudo ( exemplo em materiais):</p> <p>– comparar as respostas dadas com as respostas sugeridas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> </ul>	<p>Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros (grelha de avaliação)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>Entrega do trabalho em tempo útil;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>2. De que modo se realiza a autoavaliação?</p>	<p>2.1. Responder via <i>google.docs</i> a um questionário para verificação do trabalho autónomo (material n.º2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sistematizador/organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	
--	--	---	---	--	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

## Material n.º1 – Exemplos de cenários de resposta



## RESPOSTAS AO PLANO DE ESTUDO



## O Mapa Cor de Rosa e o Ultimato inglês

## 1. Quem era o rei que governa no início do século XX?

R.: D. Carlos

## 2. Porque é que o rei era “impopular”?

R.: O rei era “impopular” pois enquanto a vida da população era muito difícil e Portugal encontrava-se cheio de dívidas a família real apresentava elevadas despesas. D. Carlos vivia uma vida luxuosa, passava grande parte do seu tempo em viagens, em caçadas e em outras diversões.

## 3. Qual era a situação política de Portugal?

R.: A política em Portugal estava desacreditada. No Parlamento os deputados entravam em desentendimentos constantes e sucediam-se governos liberais, todos incapazes de resolver os problemas do reino.

## 4. Por que razão nos finais do século XIX crescia o descontentamento para com a monarquia?

R.: Várias eram as causas do descontentamento da população. No final do século XIX, Portugal continuava com um desenvolvimento menor do que o desejado o que criou várias dificuldades económicas e sociais ao país, como por exemplo:

- a nível económico, a balança comercial continuava deficitária, pois as importações eram superiores às exportações, situação agravada pela dívida ao estrangeiro.
- a nível social havia cada vez maior divisão entre ricos e pobres. Por um lado, tínhamos a alta burguesia (o grupo social mais rico), e por outro lado, os pequenos agricultores e operários (os grupos sociais mais pobres). As dificuldades económicas afetavam, em especial, a população mais desfavorecida.

## 5. Porque se realizou a Conferência de Berlim?

R.: Na segunda metade do século XIX, redobrou por toda a Europa o interesse pelas riquezas dos territórios africanos devido essencialmente ao desenvolvimento da indústria, pois tornava-se cada vez mais necessário encontrar matérias-primas como o algodão, o café ou o ouro (ricas neste continente). Assim, em 1884, reuniram-se em Berlim todos os países com interesse em África (como a Inglaterra, a França e a Alemanha) e esta reunião ficou conhecida como Conferência de Berlim.

## 6. O que ficou decidido na Conferência de Berlim?

R.: A Conferência de Berlim estabeleceu as regras da expansão europeia em África, atribuindo os territórios do Continente pelos países com interesses neste. Portugal teve direito aos territórios já ocupados no norte de Angola e Moçambique.

## 7. Como foi Portugal prejudicado na Conferência de Berlim?

R.: Portugal foi prejudicado pois na Conferência de Berlim, ficou decidido que os territórios africanos pertenceriam a quem os ocupassem com militares e colonos e não a quem os tivesse descoberto.

**8. O que foi o Ultimato inglês e porque aconteceu**

R.: O Governo português queria reivindicar a posse dos territórios entre Angola e Moçambique. Estas pretensões colidiam com as da Grã-Bretanha que *sonhava* com uma ligação entre as cidades do Cairo, no Egito, e a cidade do Cabo, no extremo sul de África. Esta disputa deu origem a um conflito diplomático que se agravou a tal ponto que a 11 de janeiro de 1890, o Governo britânico enviou um ultimato a Portugal. O “Ultimato inglês”, como ficou conhecido, exigia a retirada imediata das forças militares portuguesas dos territórios entre Angola e Moçambique e que Portugal abdicasse, definitivamente, do projeto do mapa cor de rosa.

**9. O rei cedeu ao ultimato? Se sim, porquê**

R.: Perante a ameaça, o Governo português cedeu e mandou retirar as suas forças dos territórios em causa. Se Portugal não cedesse a estas exigências, dar-se-ia o corte das relações diplomáticas e uma possível guerra, com os custos inerentes e que Portugal, em face da potência mundial que era a Grã-Bretanha, não tinha condições de vencer.

**10. Quais foram as consequências do ultimato?**

R.: O ultimato inglês causou a revolta na opinião pública. O povo sentiu-se humilhado com a cedência do Rei e do Governo e houve até, quem considerasse este ato como traição à Pátria.

**11. O que foi o mapa cor de rosa?**

R.: Após a Conferência de Berlim, Portugal iniciou conversações com França e Alemanha para reivindicar a posse dos territórios que se situavam entre Angola e Moçambique. Destas negociações, resultou um mapa no qual os territórios de Angola e Moçambique e o espaço compreendido entre ambos se assinalavam a cor de rosa. Este mapa ficou assim conhecido como o Mapa Cor de Rosa e apresentava as pretensões territoriais portuguesas em África.

**12. Quais foram as consequências destes acontecimentos?**

R.: Estes episódios levaram ao aumento do descontentamento para com a Monarquia. O Partido Republicano Português beneficiou destes acontecimentos tornando-se mais influente e viu aumentar os seus apoiantes principalmente entre o operariado e a juventude.





## RESPOSTAS AO PLANO DE ESTUD

### A força dos republicanos



- 1. Qual a origem da música «A Portuguesa» de Alfredo Keil?**  
R.: A canção «A Portuguesa» de Alfredo Keil, foi escrita por Henrique Lopes de Mendonça e foi usada pelo povo como protesto na sequência do Ultimato inglês.
- 2. O que significa o verso “contra os Bretões”?**  
R.: O verso “contra os Bretões” significa contra os britânicos.
- 3. O que propunham os republicanos?**  
R.: Os republicanos propunham “liberdade, justiça e ordem” defendendo a implantação da República e recusando a monarquia.
- 4. O que significa despotismo?**  
R.: Despotismo é uma forma de governo absoluto e ilimitado, em que o poder é exercido por alguém cuja vontade não é regulada por lei.
- 5. O que defendiam os republicanos?**  
R.: Os republicanos defendiam um governo que desse voz ao povo onde houvesse liberdade e defesa pela pátria. Assim, apelavam ao voto da população nos candidatos republicanos.
- 6. Qual a importância deste panfleto? Para que serve?**  
R.: O panfleto é importante pois difundia as ideias dos republicanos. Assim, servia para que os seus apoiantes defendessem e divulgassem os seus interesses, apelassem à população para acreditar num novo regime e faziam propaganda a favor da república. Além disso este tipo de panfleto demonstrava o desagrado da população em relação à monarquia.
- 7. Quais os principais motivos que conduziram à revolta de 1891?**  
R.: Os principais motivos que conduziram à revolta de 1891 foi o descontentamento face ao Ultimato inglês e o facto de a população deixar de acreditar que a monarquia resolveria os problemas que Portugal enfrentava a nível económico, social e político.
- 8. Como e onde decorreu a revolta?**  
R.: A revolta ocorreu no Porto e os revoltosos dirigiram-se à Praça de D. Pedro e, nos Paços do Concelho, proclamaram República. O Porto foi o local escolhido devido à sua tradição revolucionária ao longo de todo o século XIX e por o movimento republicano dispor de fortes apoios na cidade.
- 9. A revolta foi bem-sucedida?**  
R.: Não, a revolta não foi bem-sucedida. A reação das tropas monárquicas foi rápida e em pouco tempo o movimento republicano foi vencido pela Guarda Municipal.
- 10. Quem foram os principais envolvidos?**  
R.: Os principais envolvidos na tentativa de revolução foram unidades militares do Porto, dirigentes republicanos e um grande número de populares.
- 11. Qual era a situação política de Portugal?**  
R.: Com a finalidade de recuperar a monarquia, o governo iniciou uma nova fase. Assim, os dois principais partidos (o partido regenerador e o partido progressista) iam rodando no Governo: ora governava um, ora governava outro.
- 12. Consegues descobrir que nome se dá a este tipo de governo?**  
R.: Esta forma de organização e de governar chama-se Rotativismo Partidário.
- 13. Como governou João Franco?**  
R.: João Franco governou de forma ditatorial, repressiva e autoritária.
- 14. O que fez João Franco durante a sua governação?**  
R.: João franco perseguiu quem criticava as suas medidas e suspendeu os jornais que denunciavam as más políticas.

**Material n.º 2 – Template: Ficha de verificação de TA**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/03/2021

TEMA DA EQUIPA DE TRABALHO: \_\_\_\_\_

**PARÂMETROS**

FIZ

NÃO FIZ

Corrigi o meu trabalho

Comparei as informações que escrevi inicialmente com os cenários de resposta

Refleti sobre as respostas

Numa escala de 0-5 classifica:

**1.** O teu empenho e participação:

1 2 3 4 5

**2.** A compreensão dos conteúdos:

1 2 3 4 5

**3.** Nível das dificuldades sentidas:

1 2 3 4 5

**4.** Facilidade em esclarecer as dificuldades:

1 2 3 4 5

1. Qual a pergunta que te suscitou mais dúvidas?

---

2. Conseguiste esclarecer a tua dúvida? Como?

---

3. Ficou alguma dúvida em relação ao tema? Se sim, qual/quais?

---

## N.º 13 – PLANIFICAÇÃO 6: 24 DE MARÇO DE 2021

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 6º ANO**AULA N.º:** 6 (45min)**DATA:** 24 de março de 2021**REGIME EAD:** TEMPO ASSÍNCRONO**SUMÁRIO:** Trabalho autónomo – desenvolvimento do trabalho por projetos.**DOMÍNIO:** Portugal do século XX**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<u>Trabalho autónomo</u> 1. Como se elaboram os materiais para a comunicação?	1.1. Elaborar os materiais para a comunicação, em pares de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> <li>– escolher estratégias/recursos;</li> <li>– selecionar e articular as ideias consideradas pertinentes;</li> <li>– produzir os recursos para a apresentação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> </ul>	Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros (grelha de avaliação): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>▪ Entrega do trabalho em tempo útil;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>2. De que modo se realiza a autoavaliação?</p>	<p>2.1. Responder via <i>google.docs</i> a um questionário para verificação do trabalho autónomo (material n.º 1);</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> <li>✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/ autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	
--	--	---	--	---	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

Material n.º 1 – *Template*: Ficha de verificação de TA

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/03/2021

TEMA DA EQUIPA DE TRABALHO: \_\_\_\_\_

PARÂMETROS	FIZ	NÃO FIZ
Reuni com a minha colega ou o meu colega de grupo		
Selecionei imagens/vídeos/mapas/documentos para apresentação		
Recolhi as informações pertinentes		
Construí o material de forma colaborativa com o meu colega/ a minha colega		
Produzi material adequado ao tema		
Elaborei a comunicação em conjunto com o meu colega/a minha colega		

Outra(s) atividade(s) não referida(s): \_\_\_\_\_

Qual foi a tarefa que mais gostaste e porquê? \_\_\_\_\_

Numa escala de 0-5 **classifica**:

1. O teu empenho e participação: 1    2    3    4    5
2. A forma como a vossa equipa desenvolveu o trabalho: 1    2    3    4    5
3. A interação da equipa: 1    2    3    4    5
4. A distribuição de tarefas: 1    2    3    4    5

O QUE FALTA FAZER...

(p.e., pesquisar sobre um dado assunto, realizar a apresentação, criar um jogo...)

SOBRE O TEMA

SOBRE OS MATERIAIS

SOBRE A COMUNICAÇÃO À TURMA

N.º 14 – PLANIFICAÇÃO 7: 5 DE ABRIL DE 2021

<b>ANO DE ESCOLARIDADE:</b> 6º ANO
<b>AULA N.º:</b> 7 e 8 (90min)
<b>DATA:</b> 5 de abril de 2021
<b>REGIME PRESENCIAL</b>

**SUMÁRIO:** Sessão na biblioteca escolar – conclusão do trabalho por projetos e preparação da comunicação à turma.

**DOMÍNIO:** Portugal do século XX

**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p style="text-align: center;"><u>Motivação</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Tira “Calvin and Susie Derkins”</li> <li>Como preparar a comunicação à turma?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Analisar, em grande grupo, a tira de “Calvin and Susie Derkins” (material n.º1): - interpretar o diálogo;</li> <li>2.1. Terminar a elaboração dos materiais para a comunicação, em pares de trabalho: – analisar e rever os recursos;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta centrada nos seguintes indicadores de avaliação: <u>Comportamento</u> Relacionamento interpessoal; Mediação de conflitos;</li> </ul>

<p>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p>			<p>– preparar a comunicação;</p> <p>2.2. Responder a uma ficha de preparação da comunicação (material n.º2);</p> <p>– dividir tarefas;</p> <p>– atribuir responsabilidades;</p>	<p>✓ Sistematizador/organizador (B, C, D, E, I)</p> <p>✓ Responsável/autónomo ( B, E, F, I)</p>	<p><u>Participação</u></p> <p>Interesse e empenho;</p> <p>Atenção/concentração</p> <p>Tipo de intervenções;</p> <p><u>Responsabilidade;</u></p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Posse e utilização adequada do material;</p>
---	--	--	---	---	--

Material n.º 1 – Tira «Calvin and Susie Derkins»



Figura 1- Tira “Calvin and Susie Derkins”.

Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/591519732288676296/>



**Material n.º 2 – Ficha de preparação da comunicação**

<b>PREPARAÇÃO DA COMUNICAÇÃO</b>			
Assunto para explicar à turma (pergunta de partida)	Quem explica	Quanto tempo demora	Técnica de comunicação (exploração de um mapa, de um texto, de um vídeo...)

N.º 15 – PLANIFICAÇÃO 8: 7 DE ABRIL DE 2021

**ANO DE ESCOLARIDADE:** 6º ANO

**AULA N.º:** 9 (45min)

**DATA:** 7 de abril de 2021

**REGIME PRESENCIAL**

**SUMÁRIO:** Apresentação à turma dos projetos desenvolvidos no âmbito do tema «Da revolução republicana de 1910 à ditadura militar de 1926».

**DOMÍNIO:** Portugal do século XX

**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p><u>Motivação</u></p> <p>Diálogo informal;</p> <p>(1.) Qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?</p>	<p><b>Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> </ul>	Observação direta centrada nos indicadores de avaliação presentes numa grelha de avaliação (material n.º1 );

<p>característicos de um regime republicano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>(2.) Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?</p> <p>(3.) Porque ocorreu o Regicídio de 1908?</p> <p>(4.) Como foi a revolução republicana de 5 de outubro de 1910?</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> <li>✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/ autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de Autoavaliação (material n.º 2);</li> <li>▪ Ficha de heteroavaliação (material n.º3 );</li> </ul>
---	--	---	--	---	--

MATERIAIS UTILIZADOS

Material n.º 1 – Grelha de Avaliação no âmbito docente

GRELHA DE AVALIAÇÃO - TRABALHO POR PROJETOS											
NOME	CRITÉRIOS	Cumpriram o tema de pesquisa	Articulação e lógica entre as ideias;	Informações claras e sucintas;	Registo de língua adequado e boa postura.	Sentido de responsabilidade	Boa interação entre os elementos e mostraram empenho;	Estimulam a participação da turma e abrem espaço para dúvidas no final da apresentação;	Domínio do vocabulário histórico e geográfico;	Utilizaram fontes históricas, de tipologia diferente;	Cumpriu o tempo de apresentação;
	%	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
N.º DO/A ALUNO/A											
1	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
2	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
3	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
4	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
5	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
6	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
7	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
8	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
9	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
10	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
11	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
12	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
13	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
14	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
15	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
16	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
17	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
18	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
19	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
20	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
21	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
22	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆

Material n.º 2 – Ficha de Autoavaliação

Nome:  Turma:  Data:

# Autoavaliação

Fui empenhado/a	OU	Não fui empenhado/a
Fui participativo/a	OU	Não fui participativo/a
Mostrei interesse	OU	Não mostrei interesse
Relacionei-me com o meu par de trabalho	OU	Não me relacionei com o meu par de trabalho
Compreendi os conteúdos	OU	Não compreendi os conteúdos
Envolvi-me em todas as tarefas	OU	Não me envolvi em todas as tarefas
Fui autónomo na construção de conhecimentos	OU	Não fui autónomo na construção de conhecimento

*numa escala de 0-5 classifica:*

• O empenho da equipa	1-2-3-4-5-
• A relação da equipa	1-2-3-4-5-
• O teu interesse no desenvolvimento do projeto	1-2-3-4-5-
• A tua participação na construção do banco de dados	1-2-3-4-5-
• A tua participação na construção do e-portefólio	1-2-3-4-5-
• Qualidade dos materiais construídos	1-2-3-4-5-
• A organização da informação apresentada	1-2-3-4-5-
• A tua compreensão dos conteúdos	1-2-3-4-5-

*o que mais gostaste:*

*o que menos gostaste:*

*considerações:*

*avaliação:*

2 3 4 5

INGRUCIENTE – 2  
SUCRUCIENTE – 3  
BOM – 4  
MUITO BOM – 5

**Material n.º 3 – Ficha de heteroavaliação**

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Tema: \_\_\_\_\_

## *Bingo da heteroavaliação*

CUMPRIRAM O TEMA DE PESQUISA	INFORMAÇÃO IMPERTINENTE	INFORMAÇÃO INCOMPLETA;	INFORMAÇÃO COMPLETA;	RAZOÁVEL ARTICULAÇÃO E LÓGICA ENTRE AS IDEIAS
ARTICULAÇÃO E LÓGICA ENTRE AS IDEIAS	PRECISAM MELHORAR A ARTICULAÇÃO E A LÓGICA ENTRE AS IDEIAS	INFORMAÇÕES POUCO CLARAS E/OU SUCINTAS;	INFORMAÇÕES CLARAS E SUCINTAS;	NÃO USARAM UM REGISTO DE LÍNGUA MUITO ADEQUADO
USARAM UM REGISTO DE LÍNGUA MUITO ADEQUADO	NÃO TIVERAM UMA BOA POSTURA	TIVERAM UMA BOA POSTURA	NÃO HOUE INTERAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS	HOUE INTERAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS
NÃO MOSTRARAM EMPENHO	MOSTRARAM EMPENHO	NÃO ESTIMULARAM A PARTICIPAÇÃO DA TURMA	ESTIMULARAM A PARTICIPAÇÃO DA TURMA	NÃO ABRIRAM ESPAÇO PARA DÚVIDAS NO FINAL DA APRESENTAÇÃO
ABRIRAM ESPAÇO PARA DÚVIDAS NO FINAL DA APRESENTAÇÃO	NÃO CUMPRIU O TEMPO DE APRESENTAÇÃO	CUMPRIU O TEMPO DE APRESENTAÇÃO	NÃO MOSTRARAM SENTIDO DE RESPONSABILIDADE	MOSTRARAM SENTIDO DE RESPONSABILIDADE

**NUMA ESCALA DE 0-5 CLASSIFICA:**

O empenho da equipa	1-2-3-4-5-
A relação da equipa	1-2-3-4-5-
A tua compreensão dos conteúdos	1-2-3-4-5-
A tua atenção à apresentação	1-2-3-4-5-
Qualidade dos materiais apresentados	1-2-3-4-5-
A organização da informação apresentada	1-2-3-4-5-

***o que mais gostaste:***

***o que menos gostaste:***

***considerações:***

***avaliação:***

2 3 4 5

INSUFICIENTE - 2  
 SUFICIENTE - 3  
 BOM - 4  
 MUITO BOM - 5

## N.º 16 – PLANIFICAÇÃO 9: 12 DE ABRIL DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N.º: 10 (45min)

DATA: 12 de abril de 2021

REGIME EAD: TEMPO SÍNCRONO

**SUMÁRIO:** Continuação das apresentações à turma dos projetos desenvolvidos no âmbito «Da revolução republicana de 1910 à ditadura militar de 1926».

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p><u>Motivação</u></p> <p>Diálogo informal;</p> <p>(2.) Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?</p>	<b>Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> </ul>	<p>Observação direta centrada nos indicadores de avaliação presentes numa grelha de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de Autoavaliação;</li> </ul>

<p>característicos de um regime republicano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>(3.) Porque ocorreu o Regicídio de 1908?</p> <p>(4.) Como foi a revolução republicana de 5 de outubro de 1910?</p> <p>(5.) Qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> <li>✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/ autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de heteroavaliação;</li> </ul>
---	--	---	--	---	---



## N.º 17 – PLANIFICAÇÃO 10: 12 DE ABRIL DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N.º: 11 (45min)

DATA: 12 de abril de 2021

REGIME EAD: TEMPO ASSÍNCRONO

SUMÁRIO: Resolução dos exercícios da página 101 do manual.

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<u>Trabalho autónomo</u>  1. No final do século XIX que problemas económicos e políticos conheces?	<b>Responder às perguntas número 1 e 2 da página 101 do manual:</b>  – indicar problemas económicos e políticos que contribuíram para o crescente descrédito da instituição monárquica;	✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)  ✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)	Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>▪ Entrega do trabalho em tempo útil;</li> <li>○ Grelha de avaliação de respostas;</li> </ul>

<p>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p>		<p>2. D. Carlos poderia, ou não, ter contrariado o Ultimato Inglês? Porquê?</p>	<p>– reconhecer as fragilidades e incapacidade de Portugal para se opor à Inglaterra;</p> <p>– relacionar a cedência ao Ultimato inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana e do descrédito da monarquia;</p>	<p>✓ Responsável/autónimo ( B, E, F, I)</p>	
---	--	---	--	---	--

## N.º 18 – PLANIFICAÇÃO 11: 14 DE ABRIL DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N. º: 12 (45min)

DATA: 14 de abril de 2021

REGIME EAD: TEMPO ASSÍNCRONO

**SUMÁRIO:** Resolução de um questionário sobre os antecedentes da Revolução Republicana de 1910.

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	1. Quem era o rei que governa no início do século XXI?	Responder, via <i>google forms</i> ( <a href="https://forms.gle/6VPJvrHR1CvopHJYA">https://forms.gle/6VPJvrHR1CvopHJYA</a> ) a um questionário sobre os antecedentes da revolução republicana:  1.1. Analisar os documentos 1 e 2, da página 100 do manual:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Sistematizador/ organizador (B, C, D, E, I)</li> </ul>	Verificação <i>on-line</i> dos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento da tarefa proposta;</li> <li>▪ Entrega do trabalho em tempo útil;</li> </ul>

<p>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p>		<p>2. Quais os problemas, no final do século XIX de carácter económico, político e social?</p> <p>3. Porque se realizou a Conferência de Berlim?</p> <p>4. O que ficou decidido na Conferência de Berlim?</p> <p>5. O que foi o Mapa Cor de Rosa?</p>	<p>– reconhecer o D. Carlos como rei de Portugal;</p> <p>2.1. Ler a informação complementar da página 100 do manual:</p> <p>– indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica;</p> <p>3.1. Analisar o documento 4 da página 101 do manual:</p> <p>– relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim</p> <p>4.1. Ler a informação complementar da página 101 do manual:</p> <p>– reconhecer o critério de ocupação efetiva;</p> <p>5.1. Analisar o documento 6 da página 101 do manual</p>	<p>✓ Responsável/ autónomo ( B, E, F, I)</p>	<p>○ Grelha de avaliação de respostas;</p>
---	--	---	---	--	--

		<p>6. O que foi o Ultimato inglês e porque aconteceu?</p> <p>7. Quais foram as consequências do ultimato?</p> <p>8. Quais os principais motivos que conduziram à revolta de 1891?</p>	<p>– relacionar a Conferência de Berlim com o projeto português do Mapa Cor de Rosa;</p> <p>6.1. Ler e interpretar o documento 5 da página 101 do manual:</p> <p>– relacionar o projeto do Mapa Cor de Rosa com o Ultimato inglês;</p> <p>7.1. Ler e interpretar o documento 1 da página 102 do manual:</p> <p>– relacionar a cedência ao Ultimato inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana e do descrédito da monarquia;</p> <p>8.1. Ler a informação complementar da página 102 do manual:</p> <p>– identificar os problemas económicos, políticos e sociais, e a cedência ao ultimato inglês como motivos da revolta de 1891;</p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>9. Como e onde decorreu a Revolta de 1891?</p> <p>10. A revolta foi bem-sucedida?</p> <p>11. O que fez João Franco durante a sua governação?</p> <p>12. O que foi o regicídio?</p>	<p>9.1. Analisar o documento 4 da página 102 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– localizar temporalmente e geograficamente a Revolta de 1891;</li> </ul> <p>10.1. Analisar o documento 4 da página 102 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reconhecer a revolta de 31 de janeiro de 1891 como a primeira tentativa de implementação da república;</li> </ul> <p>11.1 Analisar o documento 6 da página 103 do manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– identificar o governo de João Franco como fator determinante no descrédito da monarquia;</li> </ul> <p>12.1. Analisar o documento 7 da página 103 do manual:</p>		
--	--	---	--	--	--

		13. Quem foi o último rei de Portugal)	<p>– referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia;</p> <p>13.1. Ler a informação complementar da página 103 do manual:</p> <p>– reconhecer D. Manuel II como o último rei de Portugal.</p>		
--	--	--	--	--	--

N.º 19 – PLANIFICAÇÃO 12: 19 DE ABRIL DE 2021

<b>ANO DE ESCOLARIDADE:</b> 6º ANO
<b>AULA N.º:</b> 13 e 14 (90min)
<b>DATA:</b> 19 de abril de 2021
<b>REGIME EAD:</b> TEMPO SÍNCRONO*

<b>SUMÁRIO:</b> Revisão sobre os antecedentes da Revolução republicana de 1910. Continuação das apresentações dos projetos desenvolvidos no âmbito «Da revolução republicana de 1910 à ditadura militar de 1926».
--

<b>DOMÍNIO:</b> Portugal do século XX
<b>SUBDOMÍNIO:</b> A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p style="text-align: center;"><u>Motivação</u></p> Diálogo informal;  1. Quem era o rei que governava no início do século XXI?	<p><b>Responder, oralmente a perguntas direcionadas sobre os antecedentes da revolução republicana (material 1):</b></p> 1.1. – reconhecer o D. Carlos como rei de Portugal;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> </ul>	Observação direta centrada nos indicadores de avaliação presentes numa grelha de avaliação; <ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de Autoavaliação;</li> </ul>



<p>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</p>		<p>2. Qual o ano da Conferência de Berlim?</p> <p>3. O que ficou decidido na Conferência de Berlim?</p> <p>4. Porque se realizou a Conferência de Berlim?</p> <p>5. O que foi o Mapa Cor de Rosa?</p> <p>6. Qual o ano de apresentação do Mapa Cor de Rosa?</p>	<p>2.1. – localizar temporalmente a Conferência de Berlim;</p> <p>– completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>learningapps</i>;</p> <p>3.1. – reconhecer o critério de ocupação efetiva;</p> <p>4.1. – relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim</p> <p>5.1. – relacionar a Conferência de Berlim com o projeto português do Mapa Cor de Rosa;</p> <p>6.1. – localizar temporalmente a apresentação do Mapa Cor de Rosa;</p> <p>– completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>Learningapps</i>;</p>	<p>✓ Sistematizador/organizador (B, C, D, E, I)</p> <p>✓ Responsável/autónomo ( B, E, F, I)</p>	<p>▪ Ficha de heteroavaliação;</p>
---	--	---	--	---	------------------------------------

		<p>7. O que foi o Ultimato inglês e porque aconteceu?</p> <p>8. Em que ano a Grã-Bretanha realizou o Ultimato a Portugal?</p> <p>9. Quais os principais motivos que conduziram à revolta de 31 de janeiro?</p> <p>10. Quando e onde decorreu a Revolta de 31 de janeiro?</p>	<p>7.1. – relacionar o projeto do Mapa Cor de Rosa com o Ultimato inglês;</p> <p>8.1. – localizar temporalmente o Ultimato Inglês – completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>Learningapps</i>;</p> <p>9.1. – identificar os problemas económicos, políticos e sociais, e a cedência ao ultimato inglês como motivos da revolta de 1891;</p> <p>10.1– localizar temporalmente e geograficamente a Revolta de 1891; – completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>Learningapps</i>;</p>		
--	--	--	--	--	--

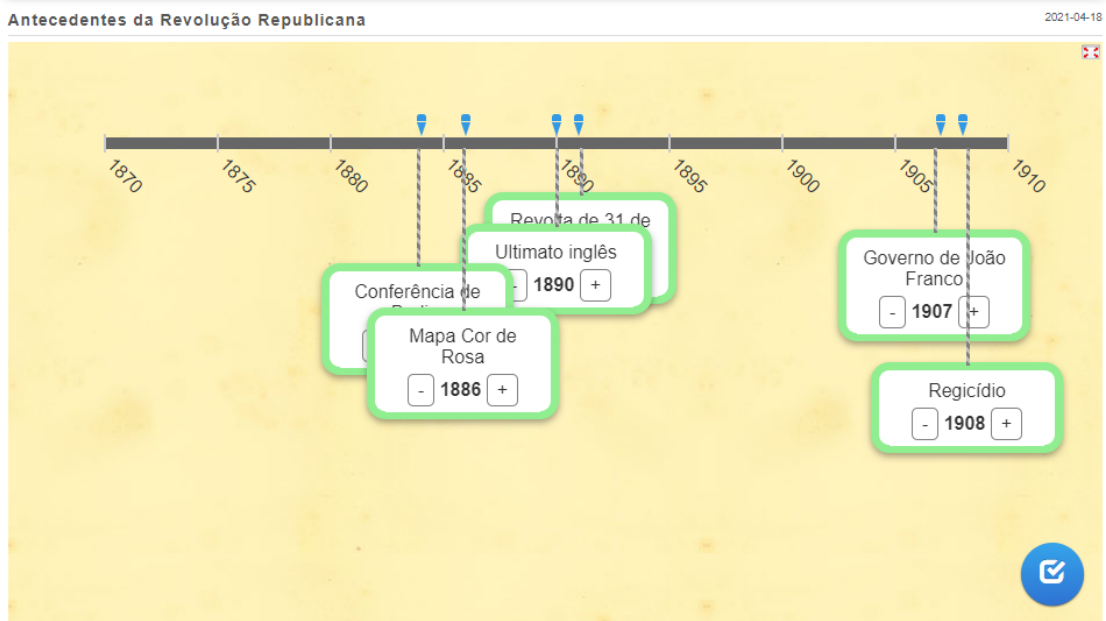
		<p>11. Em que período João Franco governou?</p> <p>12. O que fez João Franco durante a sua governação?</p> <p>13. Quando ocorreu o regicídio?</p> <p>14. O que foi o regicídio?</p> <p>15. Quem foi o último rei de Portugal?</p>	<p>11.1. – localizar temporalmente o período do governo de João Franco; – completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>Learningapps</i>;</p> <p>12.1. – identificar o governo de João Franco como fator determinante no descrédito da monarquia;</p> <p>13.1. – localizar temporalmente o regicídio; – completar um friso cronológico disponível na plataforma <i>Learningapps</i>;</p> <p>14.1. – referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia;</p> <p>15.1. – reconhecer D. Manuel II como o último rei de Portugal;</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>(4.) Como foi a revolução republicana de 5 de outubro de 1910?</p> <p>(5.) Quais as principais diferenças entre o regime monárquico e o regime republicano?</p> <p>(6.) Quais os símbolos que marcaram o novo ciclo político?</p> <p>(7.) O que defendia a Constituição de 1911?</p>	<p><b>Ao longo de 10 minutos, as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto;</b></p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>(8.) Quais foram as ações dos republicanos a nível da educação e do ensino?</p> <p>(9.) Quais foram as reformas a nível do trabalho?</p> <p>(10.) Qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?</p> <p>(11.) Que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa?</p>			
--	--	---	--	--	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

### Material 1 – Friso Cronológico: *Learnigapps*



## N.º 20 – PLANIFICAÇÃO 13: 21 DE ABRIL DE 2021

ANO DE ESCOLARIDADE: 6º ANO

AULA N.º: 15 (45min)

DATA: 21 de abril de 2021

REGIME PRESENCIAL

SUMÁRIO: Jogo “escape room” - verificação de conhecimentos.

DOMÍNIO: Portugal do século XX

SUBDOMÍNIO: A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>▪ Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p>Motivação</p> <p>Diálogo informal;</p> <p>1. Que conhecimentos construí?</p>	<p>1.1. Jogar, em grande grupo, um jogo intitulado <i>escape room</i> (material n.º1):</p> <p>– localizar, no tempo, e compreender os seguintes acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conferência de Berlim;</li> <li>▪ Mapa cor-de-rosa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta centrada nos seguintes indicadores de avaliação: <u>Comportamento</u></li> <li>Relacionamento interpessoal;</li> <li>Mediação de conflitos;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ultimato inglês;</li> <li>▪ Revolta de 31 de janeiro de 189;</li> <li>▪ Governo de João Franco;</li> <li>▪ Regicídio;</li> <li>▪ Revolta de 5 de outubro de 1910;</li> <li>▪ Primeira constituição republicana;</li> </ul> <p>– identificar os novos símbolos nacionais;</p> <p>– compreender a existência da separação de poderes;</p> <p>– reconhecer as principais medidas políticas adotadas, no plano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) social;</li> <li>b) da educação e do ensino;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> <li>✓ Sistematizado r/ organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/ autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	<p><u>Participação</u></p> <p>Interesse e empenho;</p> <p>Atenção/concentração</p> <p>Tipo de intervenções;</p> <p><u>Responsabilidade</u></p> <p>Assiduidade e pontualidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respostas dos/as alunos/as ao jogo;</li> </ul>
--	--	--	--	--	---



## MATERIAIS UTILIZADOS

### Material 1 – Jogo «escape room»

Disponível para consulta em: <https://view.genial.ly/607df8fee7db140d9c5eedc7/interactive-content-21042021-primeira-republica-portuguesa>

#### Desafio 1: quiz

- ★ 1. Quais foram os acontecimentos que levaram à queda da monarquia em Portugal?
  - a) A conferência de Berlim e o Mapa Cor de Rosa
  - b) A popularidade de D. Carlos
  - c) O Ultimato inglês e a revolta de 31 de janeiro de 1891
- ★ 2. João Franco, presidente do conselho de ministros entre 1906 e 1908 governou de uma forma...
  - a) ...autoritária e repressiva
  - b) ...moderada
  - c) ...liberal e magnânima
- ★ 3. Quando e onde ocorreu a primeira tentativa de implantação da República em Portugal?
  - a) A 31 de janeiro de 1891, no Porto
  - b) A 31 de janeiro de 1891, em Lisboa
  - c) A 5 de outubro de 1891, no Porto
- ★ 4. Quando se deu a Implantação da República em Portugal?
  - a) 4 de outubro de 1910
  - b) 5 de outubro de 1910
  - c) 15 de outubro de 1910
5. Quem é o chefe de Estado na República?
  - a) O Rei
  - b) O Presidente da República
  - c) O Primeiro Ministro

#### Desafio 2: “procura”

Seleciona apenas as medidas políticas tomadas pelos republicanos.

#### *Frame 1*

- 1. Privilégios de nascença e títulos nobiliárquicos
- 2. Fundação das universidades de Lisboa e do Porto

- 3. Passaram os bens do Estado para as mãos da Igreja
- 4. Não combateram a taxa de alfabetização

Frame 2

- 1. Censuraram a imprensa.
- 2. O registo civil não era obrigatório.
- Os portugueses não podiam escolher a sua religião.
- 4. Lei da Separação do Estado das Igrejas

Frame 3

- 1. Criaram novos liceus e escolas técnicas
- 2. O ensino primário não era obrigatório nem gratuito
- 3. Não reformaram a Universidade de Coimbra
- 4. A igreja católica era a religião oficial de todos os portugueses.

Desafio 3: "imagem correta"

1. QUEM FOI O ÚLTIMO REI DE PORTUGAL?

D. MANUEL II

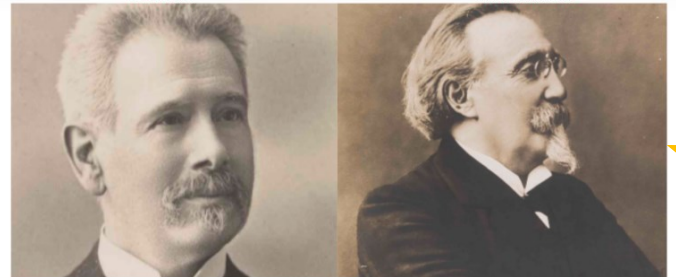
D. CARLOS



2. QUEM FOI O PRIMEIRO PRESIDENTE ELEITO DE PORTUGAL?

TEÓFILO BRAGA

MANUEL DE ARRIAGA



3. DENTRO DO ESPÍRITO REPUBLICANO FORAM APROVADOS NOVOS SÍMBOLOS DA PÁTRIA. POR EXEMPLO, A MOEDA PASSOU A SER ...

A) ... O EURO

B) ... O ESCUDO



4. DENTRO DO ESPÍRITO REPUBLICANO FORAM APROVADOS NOVOS SÍMBOLOS DA PÁTRIA. POR EXEMPLO, A BANDEIRA PASSOU A SER ...

A)

B)



5. COMO ERA A DIVISÃO DOS PODERES POLÍTICOS NA REPÚBLICA?





▪ Desafio 4: “friso cronológico”

- 1886 - Mapa Cor de Rosa
- 1890 - Ultimato Inglês
- 1891 - Primeira revolta republicana, no Porto
- 1908 - Regicídio de D. Carlos e morte do príncipe herdeiro
- 1910 - 5 de outubro, Proclamação da primeira República Portuguesa
- 1911 – Primeira Constituição Republicana

**Material 2 – Autocolante de recompensa**



Figura 1 - *Episódios do «5 de Outubro»*. Cândido da Silva (1911).

Fonte: Fundação Mário Soares.

Disponível em: [casacomum.org](http://casacomum.org)

N.º 21 – PLANIFICAÇÃO 14: 26 DE ABRIL DE 2021

<b>ANO DE ESCOLARIDADE:</b> 6º ANO	<b>SUMÁRIO:</b> Conclusão do jogo «escape room»; Conclusão das apresentações dos projetos desenvolvidos no âmbito do estudo da Revolução Republicana; Jogo «trivial pursuit» - aprofundar conhecimentos.
<b>AULA N.º:</b> 16 e 17 (90min)	
<b>DATA:</b> 26 de abril de 2021	
<b>REGIME PRESENCIAL</b>	

**DOMÍNIO:** Portugal do século XX  
**SUBDOMÍNIO:** A revolução Republicana

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES)	IDENTIFICAR/APLICAR CONCEITOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	ASPETOS METODOLÓGICOS (ESTRATÉGIAS E RECURSOS)	DESCRITORES	AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;</li> <li>Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;</li> </ul>	Alfabetização Greve República Revolução Rutura	<p><b>Motivação</b></p> <p>Diálogo informal;</p> <p>1. Qual a localização temporal dos acontecimentos estudados até ao momento?</p>	<p>1.1. Jogar, em grande grupo, o desafio número 4 do jogo <i>escape room</i>:</p> <p>– localizar, no tempo, os seguintes acontecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conferência de Berlim;</li> <li>Mapa cor-de-rosa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criativo (C, D, H)</li> <li>✓ Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I)</li> <li>✓ Crítico/ Analítico (A, B, C, D)</li> </ul>	<p><b>Observação direta centrada nos seguintes indicadores de avaliação:</b></p> <p><u>Comportamento</u></p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Mediação de conflitos;</p> <p><u>Participação</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;</li> </ul>		<p>(9.) Quais foram as reformas a nível do trabalho?</p> <p>(10.) Qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?</p> <p>(11.) Que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ultimato inglês;</li> <li>▪ Revolta de 31 de janeiro de 189;</li> <li>▪ Governo de João Franco;</li> <li>▪ Regicídio;</li> <li>▪ Revolta de 5 de outubro de 1910;</li> <li>▪ Primeira constituição republicana;</li> </ul> <p><b>Ao longo de 10 minutos as equipas de trabalho mobilizam os materiais desenvolvidos no âmbito do seu tema de projeto:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sistematizador/organizador (B, C, D, E, I)</li> <li>✓ Responsável/autónomo ( B, E, F, I)</li> </ul>	<p>Interesse e empenho; Atenção/concentração Tipo de intervenções; <u>Responsabilidade</u> Assiduidade e pontualidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respostas dos/as alunos/as ao jogo;</li> </ul> <p><b>Observação direta centrada nos indicadores de avaliação presentes numa grelha de avaliação;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de Autoavaliação;</li> <li>▪ Ficha de heteroavaliação;</li> </ul>
--	--	---	--	--	---

		<p>2. Que conhecimentos adquirir?</p> <p>2.1. Qual a influência do Ultimato inglês para a queda da monarquia?</p> <p>2.2. Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?</p> <p>2.3. Porque ocorreu o Regicídio de 1908?</p> <p>2.4. Quanto tempo decorreu a revolução?</p> <p>2.5. Como foi a Revolução republicana?</p>	<p><b>Jogar, em grande grupo, o jogo didático <i>trivial pursuit</i> sobre a Primeira República Portuguesa (material 1):</b></p> <p>2.1.1. – relacionar a cedência ao Ultimato inglês com o aumento do crescente descrédito da instituição monárquica;</p> <p>2.2.1. – identificar os motivos que levaram a revolta de 31 de janeiro de 1891;</p> <p>2.3.1. – compreender as causas do regicídio de 1908;</p> <p>2.4.1. – localizar no tempo a revolução de 5 de outubro de 1910</p> <p>2.5.1. – referir o apoio popular à insurreição militar republicana</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>2.6. Que tipo de governo se formou após a proclamação da República, em 1910?</p> <p>2.7. Como era a divisão dos poderes políticos durante a primeira república?</p> <p>2.8. Quais os símbolos que marcaram o novo ciclo político?</p> <p>2.9. O que defendia a Constituição de 1911?</p> <p>2.10. Quais foram as ações dos republicanos a nível da educação e do ensino?</p> <p>2.11. Quais foram as reformas no trabalho?</p>	<p>2.6.1. – identificar o governo provisório e o Teófilo Braga como seu presidente;</p> <p>2.7.1. – identificar a divisão tripartida dos poderes políticos;</p> <p>2.8.1. – conhecer os símbolos da República Portuguesa;</p> <p>2.9.1. – caracterizar o regime republicano a partir da Constituição de 1911;</p> <p>2.10.1.– identificar medidas educativas tomadas durante a Primeira República;</p> <p>2.11.1.– identificar ações dos republicanos a nível do trabalho;</p>		
--	--	---	--	--	--

		<p>2.12. Quais foram as reformas a nível social?</p> <p>2.13. Em que ano Portugal entrou na Primeira Grande Guerra?</p> <p>2.14. Qual foi a razão para a entrada de Portugal?</p> <p>2.15. Qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?</p> <p>2.16. Que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa?</p>	<p>2.12.1.– identificar medidas sociais tomadas durante a Primeira República;</p> <p>2.13.1. – localizar, no tempo, a entrada de Portugal na Primeira Grande Guerra;</p> <p>2.14.1. – indicar os motivos da entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial;</p> <p>2.15.1. – indicar os efeitos da participação de Portugal na I Guerra Mundial e sua relação com o golpe militar do «28 de maio» de 1926;</p> <p>2.16.1. – referir a instabilidade governativa e a crise económica e social como fatores decisivos para o fim da Primeira República;</p>		
--	--	---	---	--	--



		<p>2.17. Qual a data da revolta que colocou fim a primeira república portuguesa?</p> <p>2.18. O que aconteceu com a ditadura militar?</p>	<p>2.17.1. – localizar, no tempo, o Golpe Militar de 28 de maio de 1926;</p> <p>2.18.1 – reconhecer nas medidas da Ditadura Militar o fim da liberdade política e o cercear de liberdades individuais;</p>		
--	--	---	--	--	--

## MATERIAIS UTILIZADOS

### Material 1 – Jogo «trivial pursuit»

Disponível para consulta em: <https://view.genial.ly/6082c630bff4780d30656326/interactive-content-trivial-1a-republica>

### PERGUNTAS

#### Cor de rosa – Antecedentes da Primeira República

##### A. Uma das consequências do Ultimato inglês foi:

1. **(Errada)** o aumento dos apoiantes da monarquia, principalmente entre o operariado e a juventude.
2. **(Errada)** a realização da conferência de Berlim.
3. **(Certa)** o aumento do descontentamento da população para com a monarquia.

##### B. Que acontecimentos fortaleceram o poder dos republicanos?

1. **(Errada)** A conferência de Berlim, o Mapa Cor de Rosa e o Ultimato inglês.
2. **(Errada)** O Mapa Cor de Rosa, o governo de João Franco e a Revolta de 31 de janeiro de 1891.
3. **(Certa)** O ultimato inglês, o governo de João Franco e a Revolta de 31 de janeiro de 1891.

##### C) Um dos motivos que conduziram ao Regicídio de 1908 foi:

1. **(Errada)** a quietude do Parlamento.
2. **(Errada)** o facto de D. Carlos ter várias amantes francesas.
3. **(Certa)** o descontentamento da população devido ao Ultimato inglês.

#### Azul – A revolução de 5 de outubro de 1910

##### A) Durante quanto tempo decorreu a revolução?

1. **(Certa)** Entre a madrugada de 4 de outubro e a manhã de 5 de outubro.
2. **(Errada)** Entre a tarde de 3 de outubro e a manhã de dia 4 de outubro.
3. **(Errada)** Entre o dia 2 de outubro e a manhã de 5 de outubro.

##### B) A Revolução republicana foi:

1. **(Errada)** Organizada, mas malsucedida.
2. **(Errada)** Espontânea, mas bem-sucedida.
3. **(Certa)** Organizada e bem-sucedida.

##### C) Após a proclamação da República, em 1910, formou-se que tipo de governo?

1. **(Errada)** Um Governo provisório, presidido por Manuel de Arriaga.
2. **(Certa)** Um Governo provisório, presidido por Teófilo Braga.

3. **(Errada)** Um Governo provisório, presidido por Sidónio Pais.

### Amarelo – A Primeira República

#### A) Como era a divisão dos poderes políticos durante a Primeira República?

1. **(Certa)** Tripartida: poder legislativo, executivo e judicial.
2. **(Errada)** Quadripartida: Poder legislativo, executivo, judicial e moderador.
3. **(Errada)** Não havia divisão, era um poder absoluto que pertencia ao presidente da república.

#### B) Quais os símbolos que marcaram o novo ciclo político?

1. **(Certa)** Hino, bandeira e a moeda.
2. **(Errada)** Hino, estandarte e a coroa.
3. **(Errada)** Presidente da República, constituição e a religião católica.

#### C) O que defendia a Constituição de 1911?

1. **(Certa)** A liberdade de expressão e o ensino para todos.
2. **(Errada)** Os privilégios da nobreza e a desigualdade de todos perante a lei.
3. **(Errada)** Poder absoluto concentrado num só partido político.

### Verde – Medidas políticas

#### A) Quais foram as ações dos republicanos a nível da educação e do ensino?

1. **(Errada)** O ensino primário não era obrigatório nem gratuito.
2. **(Certa)** Fundação das universidades de Lisboa e do Porto.
3. **(Errada)** Combateram a taxa de alfabetização.

#### B) Quais foram as reformas no trabalho?

1. **(Certa)** Lei do direito à greve.
2. **(Errada)** Os trabalhadores não tinham direito a descanso semanal.
3. **(Errada)** Não eram permitidos seguros de trabalho;

#### C) Quais foram as reformas a nível social?

1. **(Errada)** Censuraram a imprensa.
2. **(Errada)** O registo civil não era obrigatório.
3. **(Certa)** Tornaram o Estado laico.

### Laranja – Participação de Portugal na Primeira Grande Guerra

#### 1. Em que ano Portugal entrou na Primeira Grande Guerra?

- A) **(Errada)** 1914.
- B) **(Certa)** 1916.
- C) **(Errada)** Portugal não participou.

2. Qual foi a razão para a entrada de Portugal na Primeira Grande Guerra?

- A) **(Errada)** para proteger as nossas colónias de Angola e Moçambique pois estavam a ser atacadas pela Grã-Bretanha.
- B) **(Certa)** a pedido da Grã-Bretanha para apreender os navios alemães dos nossos portos e proteger as nossas colónias de Angola e Moçambique.
- C) **(Errada)** a pedido do Grã-Bretanha por estar a ser atacada pela França

3. Uma consequência da participação de Portugal na I Guerra Mundial foi?

- A) **(Certa)** os gastos com a guerra aumentaram a dívida de Portugal ao estrangeiro.
- B) **(Errada)** os preços dos alimentos e de outros produtos diminuíram pois havia menos população no país.
- C) **(Errada)** A taxa de mortalidade diminuiu.

**Roxo – O Golpe Militar de 1926**

**A) Que acontecimentos contribuíram para o fim da primeira república portuguesa?**

- 1. **(Certa)** A participação na Primeira Grande Guerra e os vários desentendimentos políticos.
- 2. **(Errada)** Os contantes golpes de Estado e retorno do rei.
- 3. **(Errada)** A pacificidade do Governo.

**B) Qual a data da revolta que colocou fim à primeira república portuguesa?**

- 1. **(Errada)** 26 de maio de 1926.
- 2. **(Certa)** 28 de maio de 1926.
- 3. **(Errada)** 26 de maio de 1928.

**C) O que aconteceu com a ditadura militar?**

- 1. **(Certa)** O parlamento foi encerrado e limitaram os direitos e liberdades dos cidadãos.
- 2. **(Errada)** Havia vários partidos políticos e eleições.
- 3. **(Errada)** Havia greves e manifestações divulgadas pela imprensa.

## Material 2 – Imagens para completar o friso cronológico

Figura 1 – D. Carlos



Figura 2 – D. Manuel II



Figura 3 – João Franco



Figura 4 – Conferência de Berlim



Figura 5 – Mapa cor de rosa

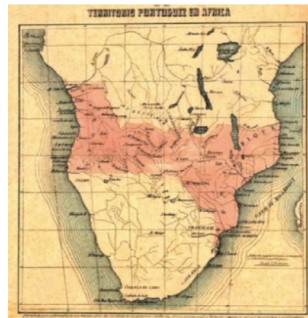


Figura 6 – Ultimato inglês



Figura 7 – Revolta de 31 de janeiro



Figura 8 – Regicídio



Figura 9 – 5 de outubro de 1910

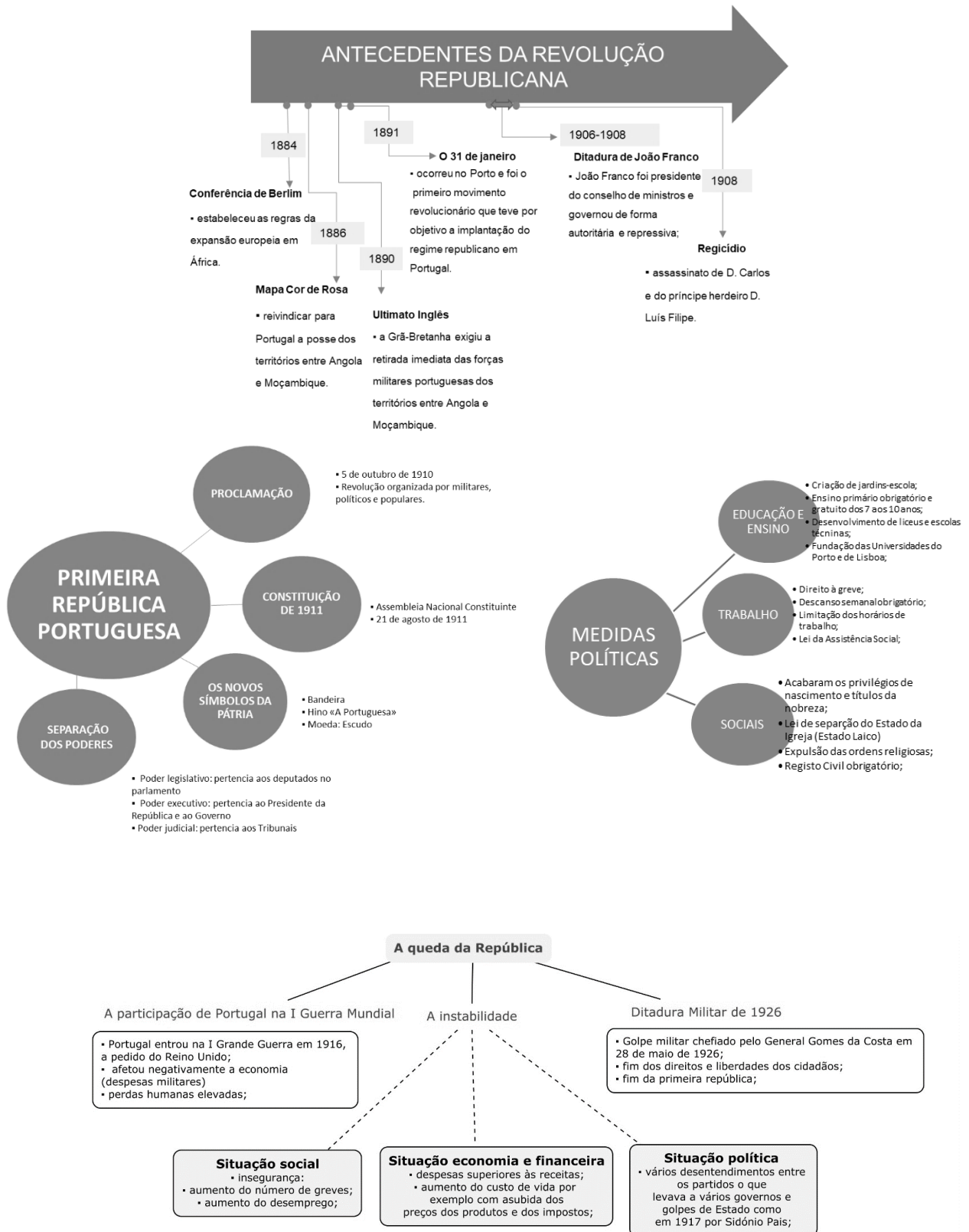


Figura 11 – Manuel de Arriaga

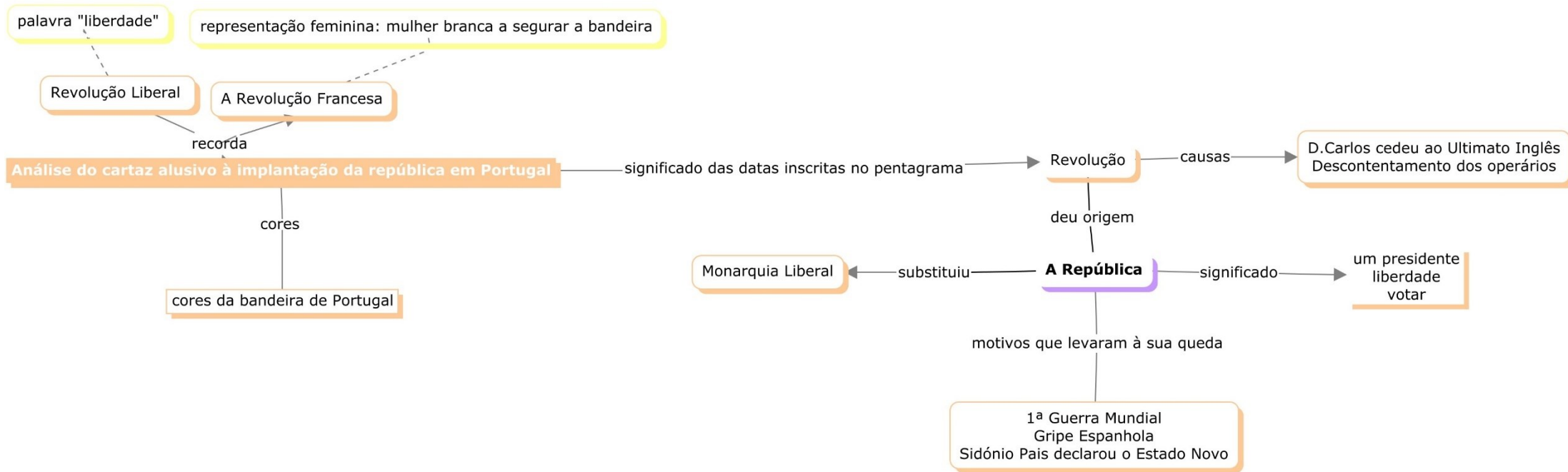


Fonte (figura 1-11): Gago M., & Marinho P. (2014). *Era uma vez...6*. Raiz Editora

**Material 3 – Esquemas síntese dos conteúdos**



## N.º 22 – MAPA CONCEPTUAL COM AS CONCEÇÕES PRÉVIAS DOS/AS ALUNOS/AS





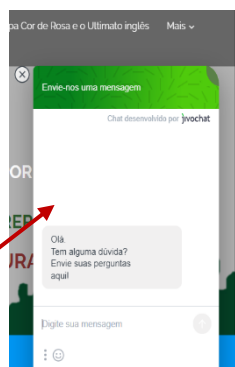
## N.º 23 – SITE DE APOIO ÀS PESQUISAS

<https://trabalho-por-projeto.webnode.pt>

### PÁGINA INICIAL



### CHAT DE APOIO



### EXEMPLOS





N.º 24 – EXEMPLOS DOS PLANOS DE TRABALHO DESENVOLVIDOS PELAS EQUIPAS

**PLANO DE TRABALHO**



TEMA: A instabilidade política e a Ditadura Militar de 1926. NOME DO PROJETO: A queda de um sonho EQUIPA: _____			
O que queremos saber?	O que já sabemos?	O que vamos fazer para aprender? – atividades	Como nos vamos organizar?
Quais os motivos que levaram à queda da primeira república e as consequências da ditadura militar (1926 -1933).	O povo português viveu durante a primeira república com muitas dificuldades e passou por períodos conturbados.	Consultar o manual ; consultar o powerpoint da professora estagiária ; visualizar os vídeos da escola virtual.	Reuniões via ZOOM e troca de mensagens.
<b>Como vamos apresentar:</b>			
Em powerpoint.			

Data de apresentação: \_ 5 \_ /abril/2021

**PLANO DE TRABALHO**



TEMA: A Primeira República NOME DO PROJETO: E depois da Monarquia Liberal? EQUIPA: _____			
O que queremos saber?	O que já sabemos?	O que vamos fazer para aprender? – atividades	Como nos vamos organizar?
1-O que é a primeira república? 2- Início e fim? 3- Quais as mudanças visíveis entre a constituição da Monarquia Liberal e da Primeira República? 4-Que importância tinha o parlamento? 5- Quem eram os cidadãos eleitores?	1- O que é uma República. 2- Quem era o chefe da 1ª República. 3- O que é o parlamento. 4- Como eram eleitos os chefes. 5- O que mudou da Monarquia para a República.	- Estudar - Pesquisar	- Repartir o trabalho
<b>Como vamos apresentar:</b>			
Com um PPT			

Data de apresentação: \_\_ /abril/2021

## N.º 25 – E-PORTEFÓLIO

<https://padlet.com/afcgaudencio/eportefolio6e>

**BANCO DE DADOS**

Aqui podes adicionar links, fotografias, vídeos, documentos, etc., que aches pertinente para os projetos.

**O MAPA COR DE ROSA E O ULTIMATO INGLÊS**

O ultimoato inglês

**A FORÇA DOS REPUBLICANOS**

A força dos republicanos

**O REGICÍDIO**

O Regicídio De 19

**A REVOLUÇÃO DE 5 DE OUTUBRO DE 1910**

**A PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL NA I GUERRA MUNDIAL**

**A INSTABILIDADE POLÍTICA E A DITADURA MILITAR DE 1926**

Resposta à pergunta: "Qual a influência da participação de Portugal na I Guerra Mundial?"

Portugal fechou os portos à Alemanha ajudando Inglaterra e França.

PS: A resposta foi dada por André Yakovlyev e Catarina

«PASTAS DE TRABALHO»

-PROCESSO

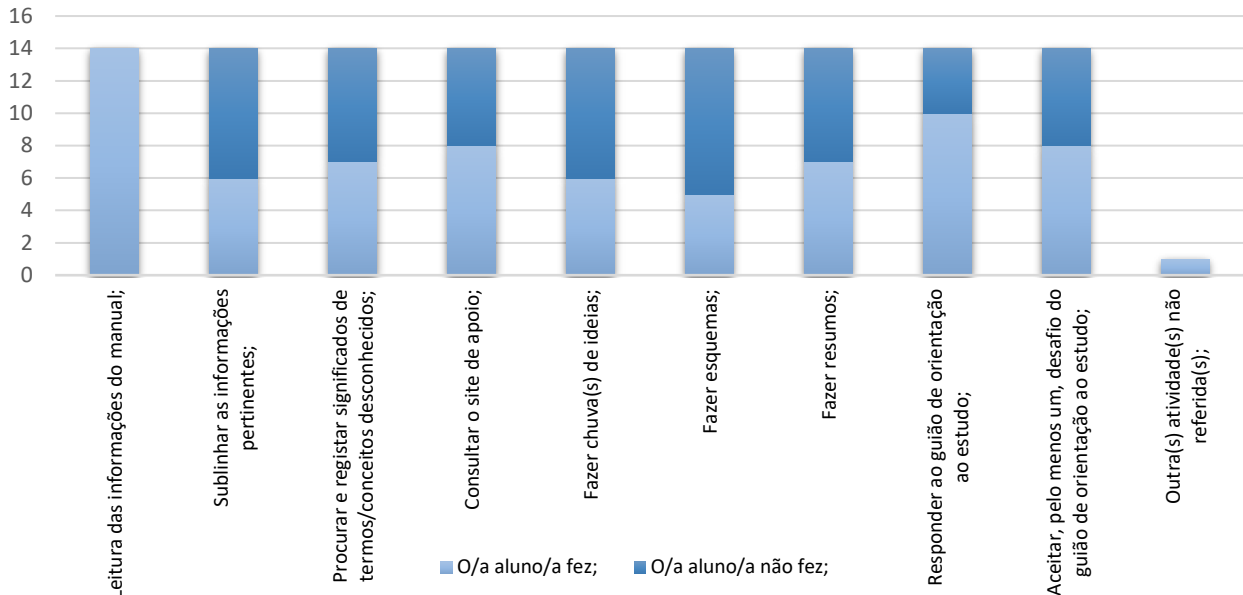
BANCO DE DADOS

## N.º 26 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DO TRABALHO POR PROJETOS

TAREFA	15/03/2021	17/03/2021	22/03/2021	24/03/2021	OUTROS	60%
N.º DO/A ALUNO/A	Tarefa N1 (12%)	Tarefa N2 (12%)	Tarefa N3 (12%)	Tarefa N4 (12%)*	ASPETOS (12%)	
1	12%	8%	12%	12%	10%	54%
2	12%	3%	12%	12%	10%	49%
3	12%	12%	12%	12%	12%	60%
4	12%	12%	12%	12%	12%	60%
5	6%	0%	0%	0%	0%	6%
6	12%	12%	9%	12%	12%	57%
7	12%	12%	12%	12%	12%	60%
8	12%	12%	12%	12%	12%	60%
9	12%	12%	12%	12%	12%	60%
10	12%	0%	0%	0%	0%	12%
11	12%	8%	9%	6%	10%	45%
12	10%	8%	9%	6%	8%	41%
13	0%	0%	0%	0%	0%	0%
14	0%	0%	3%	6%	4%	13%
15	10%	12%	12%	12%	10%	56%
16	12%	8%	9%	0%	10%	39%
17	6%	0%	0%	0%	0%	6%
18	6%	8%	12%	0%	8%	34%
19	12%	12%	12%	12%	12%	60%
20	0%	0%	0%	3%	0%	3%
21	0%	0%	0%	0%	0%	0%
22	6%	0%	0%	0%	0%	6%

## N.º 27 – FICHA DE VERIFICAÇÃO DO TRABALHO AUTÓNOMO: 17 DE MARÇO

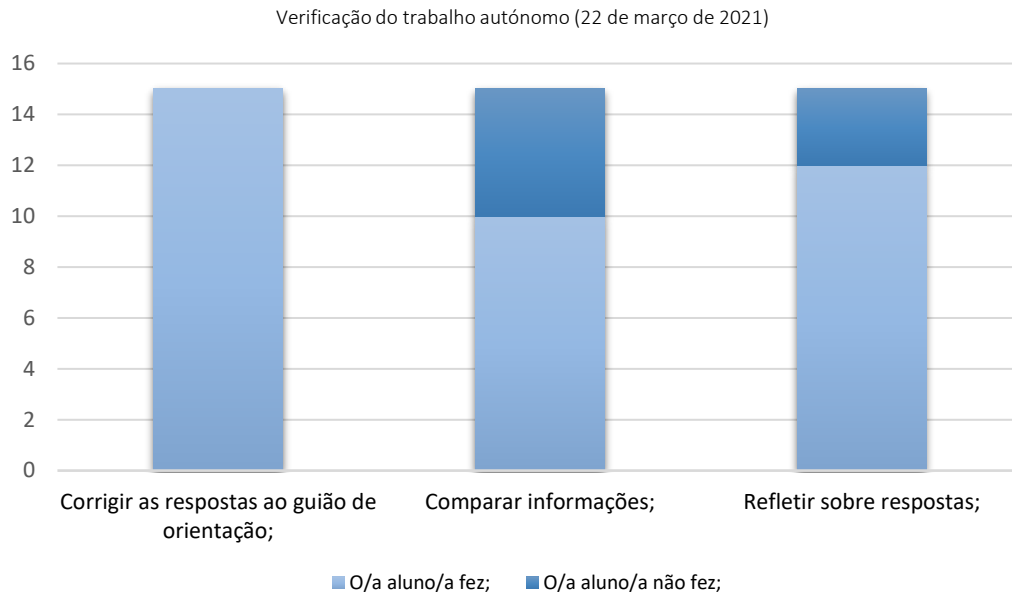
Verificação do trabalho autónomo (17 de março de 2021)



### Categorização síntese das fichas de TA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO	Pensar sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer resumos/esquemas (N=2)</li> <li>Falar com o par de trabalho;</li> <li>Refletir;</li> <li>Ver os vídeos do <i>site</i> de apoio;</li> <li>Pesquisa na <i>internet</i>;</li> <li>Procurar no manual (N=3)</li> <li>Sem resposta (N= 6)</li> </ul>
	Descobrir mais sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa na <i>internet</i>;</li> <li>Ver os vídeos do <i>site</i> de apoio e da escola virtual;</li> <li>Investigar trabalhos de outros alunos de outras escolas;</li> <li>Reunir com o par te trabalho;</li> <li>Procurar no manual (N=5)</li> <li>Sem resposta (N= 6)</li> </ul>
	Verificar o que aprendeu sobre o tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar exercícios do manual (N=2);</li> <li>Realizar <i>quizzes</i> interativos da escola virtual;</li> <li>Preparar a apresentação (N=3);</li> <li>Perguntar à professora;</li> <li>Ler no manual;</li> <li>Sem resposta (N= 7)</li> </ul>
	Construir a comunicação à turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar uma lista de tarefas;</li> <li>Selecionar a forma de apresentação – PowerPoint – (N=4)</li> <li>Preparar um jogo;</li> <li>Treinar à frente do espelho;</li> <li>Sem resposta (N= 7)</li> </ul>

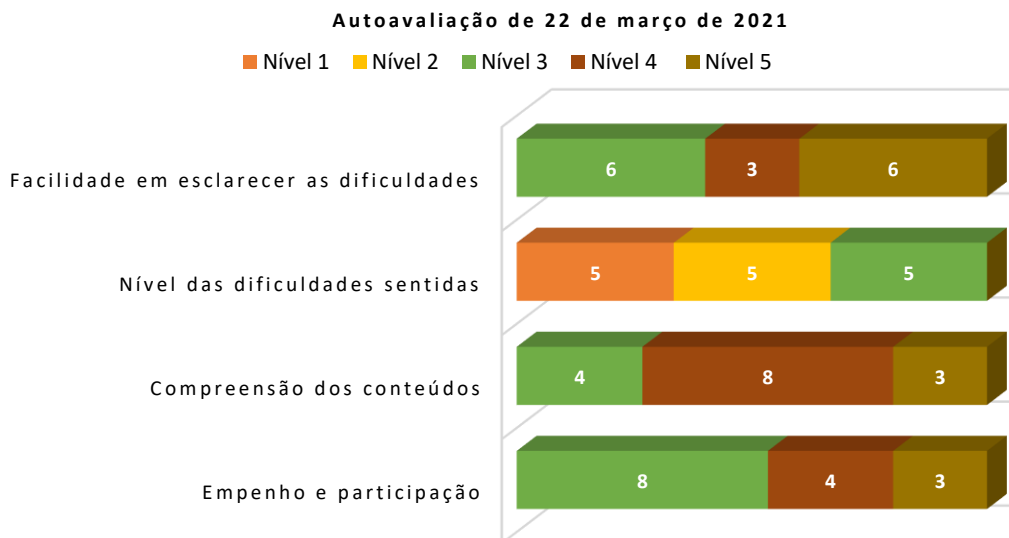
## N.º 28 – FICHA DE VERIFICAÇÃO DO TRABALHO AUTÓNOMO: 22 DE MARÇO



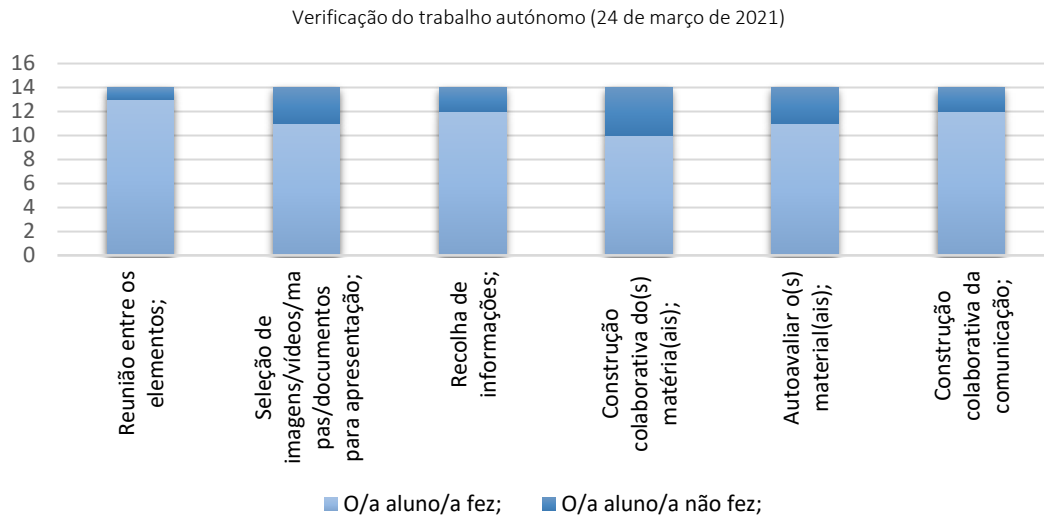
### Categorização síntese das fichas de TA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Verificação	Pergunta que suscitou mais dúvidas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais foram as consequências destes acontecimentos? (Conferência de Berlim, Mapa Cor de Rosa e Ultimato inglês)</li> <li>▪ Qual a importância deste panfleto? Para que serve? (Análise do documento 3, p.102 do manual)</li> <li>▪ Qual a importância da representação dos republicanos no Parlamento?</li> <li>▪ A Revolução (5 de outubro de 1910) republicana foi organizada ou espontânea?</li> <li>▪ Quais as principais mudanças políticas em Portugal com a implantação da república?</li> <li>▪ Qual a grande diferença entre a república proclamada em 1910 e a república atual?</li> <li>▪ Quais os constituintes da nova bandeira e qual o seu significado?</li> <li>▪ Como foi a evolução da bandeira? (página 121)</li> <li>▪ Qual era a moeda portuguesa até à república?</li> <li>▪ Qual a data de aprovação da Constituição?</li> <li>▪ Quais as ações dos republicanos a nível social?</li> </ul>	S/D

<p><b>Esclarecimento de dúvidas;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a importância do direito à greve?</li> <li>▪ Em que ano Portugal entrou na guerra (1ª Grande Guerra)?</li> <li>▪ Como contribuiu a participação de Portugal na I Guerra Mundial para agravar os problemas que afetavam o país?</li> <li>▪ Houve oposição ao Golpe (28 de maio de 1926)?</li> </ul>	<p>“Fui consultar o manual”;                  “Foi ao livro e li as páginas”;                  “Sim, vendo a correção”;                  “Pesquisa na Net (Google Chrome)”;                  “Consultando a correção e o manual”;                  “Consegui, pois vi o vídeo que a professora mandou duas vezes até entender”;                  “Sim, falando pelo classroom”;                  “Perguntei á minha dupla”;</p>
<p><b>Persistência de dúvida;</b></p>	<p>“Não/Nenhuma” (N=15)</p>	



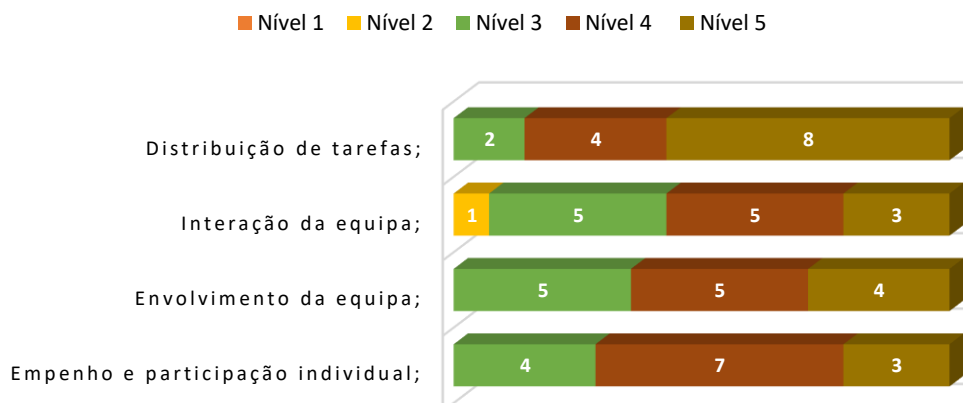
## N.º 29 – FICHA DE VERIFICAÇÃO DO TRABALHO AUTÓNOMO: 24 DE MARÇO



### Categorização síntese das fichas de TA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
VERIFICAÇÃO	Tarefa mais apreçada;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os trabalhos autónomos (N=2)</li> <li>Pesquisar;</li> <li>Trabalhar em equipa (N=2);</li> <li>O tema do projeto (N=2);</li> <li>Sem resposta (N=3);</li> <li>Construir os materiais para a comunicação: apresentação PowerPoint, vídeo, jogo (N=4)</li> </ul>	<p>“Todas porque eu gosto do tema”;</p> <p>“As autónomas porque gosto de fazer trabalhos sozinha”;</p> <p>“Foi a tarefa individual porque eu consegui praticar a matéria estudada”;</p> <p>“Foi o facto de termos grupos, era uma forma de ver os meus amigos”;</p> <p>“Fazer o powerpoint, porque eu gosto de fazer powerpoint’s”;</p>

### Autoavaliação 24 de março de 2021



## N.º30 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA PÁGINA 101 DO MANUAL

N.º DO/A ALUNO/A	NOME	Exercício página 101 (12/04/2021)			MÉDIA				
		1 (*25%) (**12,5)	2(*25%) (**12,5)	50%					
1		*12,5	*0	12,5	12,5				
2		*25	*25	50	50				
3		*17,5	*24	41,5	41,5				* entregue em tempo útil ** entregue com atraso
4		**12,5	**12,5	25	25				
5		**12,5	**2,5	15	15				
6		*25	*25	50	50				
7		*24	*25	49	49				
8		*25	*25	50	50				
9		*25	*25	50	50				
10		*20	*0	20	20				
11		*20	*0	20	20				
12		**12,5	**0	12,5	12,5				
13		N/R	N/R	N/R	37,5				
14		N/R	N/R	N/R	25				
15		*25	*12,5	37,5	12,5				
16		N/R	N/R	N/R	25				
17		*20	*5	25	25				
18		N/R	N/R	N/R	30,61765				
19		**12,5	**0	12,5					
20		*25	*0	25					
21		N/R	N/R	N/R					
22		**12,5	**12,5	25					



## N.º31 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

N.º DO/A ALUNO/A	NOME	Questionário google forms (14/04/2021)															100%	MÉDIA
		1 (5%)	2(7%)	3(6%)	4(5%)	5 (7%)	6(7%)	7 (7%)	8(7%)	9 (5%)	10(3%)	11 (7%)	12(7%)	13(10%)	14 (5%)	15(12%)		
1		5%	0%	0%	5%	4%	3%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	31%	31%
2		5	7	6	0	5	6	2	4	2	3	6	7	10	5	10	78	78
3		5	6	6	5	7	7	6	4	4	3	7	6	10	5	10	91	91
4		5	7	3	5	6	6	4	5,5	3	3	1	4	0	5	10	67,5	67,5
5		5	7	4	0	5	0	0	0	0	3	7	1	0	5	8	45	45
6		5	0	6	0	7	0	0	0	0	3	0	7	0	5	10	43	43
7		5	5	6	5	7	7	0	1	4	3	6	7	10	5	10	81	81
8		5	7	5	5	7	7	7	5	5	3	7	7	10	5	12	97	97
9		5	7	6	5	7	7	6	4	2	3	6	7	0	5	12	82	82
10		N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	55
11		5	7	5	0	6	6	6	0	5	0	0	0	5	10	55	31	
12		N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	45
13		0	0	0	5	1	5	1	5	0	0	0	1	0	5	8	31	45,5
14		5	0	2	5	0	0	0	6	5	3	0	4	0	5	10	45	62
15		5	6,5	5	5	0	0	0	4	0	0	5	0	0	5	10	45,5	55,5
16		N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	44,5
17		5	7	5	5	7	2	0	0	2	0	7	7	0	5	10	62	86
18		N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	5937%
19		5	3,5	5	5	5	5	1	0	3	3	7	0	0	5	8	55,5	
20		5	3,5	5	0	1	7	0	7	0	0	0	6	0	0	10	44,5	
21		N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	N/R	
22		5	7	4	5	7	7	0	5	3	3	6	7	10	5	12	86	

N.º 32 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2

**GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2**

- I. **Entrevistada:** Professora cooperante da Prática de Ensino Supervisionada
- II. **Objetivo geral:** Verificar a opinião da professora cooperante acerca dos contributos da metodologia de trabalho por projetos como estratégia promotora de competências intelectuais, afetivas e sociais, após implementação da estratégia.

Estratégias	Objetivos específicos	Formulários de questões	Observações
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato;</li> <li>▪ Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista;</li> <li>▪ Colocar à disposição da professora cooperante os resultados da investigação;</li> <li>▪ Agradecer a colaboração da professora cooperante;</li> </ul>	

<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A metodologia de trabalho por projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as conceções/opiniões da professora cooperante após a implementação da metodologia de trabalho por projetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como caracteriza o meu papel, como professora, e o papel dos/as alunos/as no âmbito da intervenção?</li> <li>▪ Qual a sua opinião sobre o papel dos alunos na seleção do tema de investigação e das equipas de trabalho?</li> <li>▪ Considera que os/as alunos/as compreenderam as fases de elaboração de um projeto?</li> <li>▪ Considera que a metodologia de projeto contribuiu para uma maior pré-disposição para aprender e promoveu o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e sociais? De que modo?</li> <li>▪ Numa escala de 1-5, em que 1 é não contribuiu e 5 contribuiu bastante, como classifica o desenvolvimento de competências intelectuais? afetivas? e sociais?</li> <li>▪ Mantem as duas 2 vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projetos que indicou anteriormente?</li> <li>▪ Como define a metodologia de trabalho por projeto, após a implementação?</li> <li>▪ Qual o balanço que faz desta proposta de intervenção?</li> </ul>	
---	--	--	--



