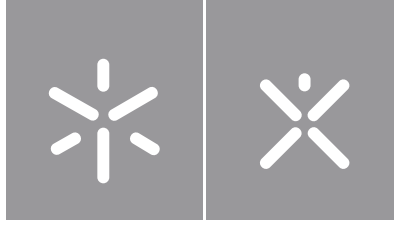




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dmitri Nagovitsin Pinto

**Uma visão Multiperspetivada d'A Segunda
Guerra Mundial: Vencedores e Vencidos
da História**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dmitri Nagovitsin Pinto

**Uma visão Multiperspetivada d'A Segunda
Guerra Mundial: Vencedores e Vencidos
da História**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Marília José do Gago Alves
Quintal**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Nadejda e Henrique, que sempre estiveram do meu lado, por acreditarem em mim, por tudo o que fizeram por mim, por ajudarem em tudo o que estava no seu alcance, e por serem uma inspiração para mim. Aos meus irmãos, Paulo e André, por serem uma fonte de incentivo e de ajuda durante este processo todo, e pelas conversas partilhadas que me ajudaram nesta fase. À Ana Maria por toda a ajuda que deu neste processo, sobretudo no Relatório, e noutras etapas da minha vida. Ao Fernando por toda a motivação que me deu. Às minhas sobrinhas, Carolina e Sara, por serem uma fonte de inspiração e alegria na minha vida.

Agradeço à Mariana, por ter estado sempre do meu lado, nomeadamente nos momentos mais difíceis. Eu sei que foi difícil aturar-me durante todo este processo, a quem peço desculpa por todas as ausências nesta última fase e nunca desistindo de mim, nem das minhas capacidades.

Aos meus tios e primos em Portugal, Fernando, Adélia, Patrícia, Marco, Elsa, Joana e Miguel. Aos meus primos da Rússia, Ania, Dina e Valódia, por serem sempre recetivos à nossa estadia, e por toda a alegria que me transmitiram. De certa forma este trabalho surge de um comentário do Valódia.

Aos meus colegas de turma, que foram uma grande ajuda e companhia durante este Mestrado e durante o Estágio. Em especial ao Nelson e Catarina, cuja amizade guardo para sempre, o seu companheirismo foi fundamental em todo este processo, sobretudo durante o isolamento profilático.

Agradeço à minha orientadora, Doutora Marília Gago, que me orientou como mais ninguém conseguiria fazer. Todo o seu conhecimento que foi transmitido e toda a partilha de ideias foram importantes para a minha formação, e para todo este processo teórico-prático. À Diretora do Mestrado, Doutora Glória Solé, por toda a sua dedicação para que tivéssemos a melhor formação possível. Aos meus alunos, que foram um desafio que me fez crescer. E a todos os professores, deste Mestrado e da Licenciatura em História da Universidade do Minho, que foram importantes para o meu percurso académico e para o meu desenvolvimento como estudante e como indivíduo.

Por último, aos meus avós, que infelizmente não estão aqui para ver o que consegui alcançar. Aos meus avós, Maria e Eduardo, por toda a educação que me deram. E aos meus avós, Ivan e Lídia, não só por toda a educação que me deram, mas também pela importância histórica que tiveram, este trabalho é a melhor homenagem que podia que vos podia dedicar.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, resulta da Intervenção Pedagógica Supervisionada concretizada numa turma de 9º ano de escolaridade do Ensino Básico. Tem como propósito apresentar o trabalho realizado com 23 alunos, em aula, sobre Multiperspetiva Histórica, tendo este processo sido implementado em aulas à distância (online), mas cujo objetivo foi desenvolver a compreensão e o conhecimento histórico. O trabalho desenvolvido neste âmbito pretende seguir os propósitos da Educação Histórica, nomeadamente seguindo o paradigma da aula oficina (Barca, 2004). Os conteúdos programáticos estudados, seguem as linhas das Aprendizagens Essenciais, assim como do Programa Curricular da disciplina de História. Pretendemos, assim, criar tarefas que permitissem aos alunos desenvolverem o seu pensamento histórico através de atividades que desafiassem o seu intelecto. Abordando o tema da II Guerra Mundial, os alunos teriam de entender as diferenças de narrativas, ou seja, a multiperspetiva sobre esse tema. Esta abordagem segue os princípios de Wertsh (2000), aqui procura-se entender no que é que os alunos acreditam sobre as perspetivas relativas a este tema. Da mesma forma, o trabalho da narrativa histórica sobre este tema foi desenvolvido juntamente com os alunos. Estas duas componentes narrativas inerentes da epistemologia histórica foram escolhidas como estratégia para a Intervenção Pedagógica Supervisionada, pois permitem uma exploração, mais profunda, e mais interessante sobre o tema. O objetivo da Intervenção Pedagógica Supervisionada prende-se com compreendermos se existem diferenças entre o início (ideias prévias) e o após (ideias finais) da implementação da mesma Intervenção. A análise dos dados foi feita de forma qualitativa e indutiva, inspirada nos princípios da codificação de dados da *Grounded Theory*. Os resultados obtidos demonstram que existiu uma progressão no pensamento e conhecimento histórico por parte dos alunos, denotando-se uma maior profundidade de fazer sentido da realidade histórica à medida que a IPS e o estágio foram avançando.

Palavras-Chave: Educação Histórica; Ensino Básico; História; Multiperspetiva Histórica

Abstract

The following professional internship report is the result from 9th year of basic education scholarship's Supervised Pedagogical Intervention. The main goal this paper has is to present the work results obtained from 23 students about Historical Multiperspective, and the historical comprehension and knowledge was the purpose, the process went through home school because of Covid. The workshop classes were the paradigm followed within the purposes of History Education (Barca, 2004). The syllabus studied followed the target from History's Essential Learning and the History's Curriculum Program.

We aimed to create assignments that gives tasks to students to develop the historical thought capacity through activities that challenge their intellect. The II World War was the chose program for these activities, which allowed the possibilities of interpreting different perspectives, which led to multiperspective theme.

This approach followed the principles from Wertsh (2000), that intends to comprehend the student's beliefs about the chosen subject. This way, the theme about history's narrative work was made alongside with students. These two inherent narrative components of historical epistemology were chosen as a strategy for Supervised Pedagogical Intervention, so they lead to a profound and interesting view about the theme.

The Supervised Pedagogical Intervention's main goal is to comprehend the existence of different types of view (prior ideas) and the post work (final ideas) of Intervention application. Data analysis was performed qualitatively and inductively, based on Grounded Theory principal code. The results show a progression on the student's historical thought and knowledge, evidencing a better comprehension on the historical reality along the internship and the Supervised Pedagogical Intervention.

Keywords: Historical Education; Basic Education; History; Historical Multiperspective.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Multiperspetiva Histórica.....	3
1.1 – A Educação Histórica	3
1.2 – Aula-oficina	8
1.3 – Investigação em Multiperspetiva Histórica	10
Capítulo 2 – O Contexto de Intervenção e Implementação do Projeto	15
2.1 – Caracterização do Contexto de Intervenção.....	15
A Escola.....	15
A Turma.....	15
2.2 – O trabalho com a Turma no âmbito do Intervenção Pedagógica Supervisionada	16
2.3 – Constrangimentos na implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada ...	18
Capítulo 3 - Metodologia de Investigação e Intervenção	20
3.1 – Ponto de partida	20
3.2 – Os instrumentos aplicados e a sua ligação às Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	21
3.3 -Tipo de estudo e método de análise de dados.....	24
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados	25
4.1 – As ideias prévias e as ideias finais dos alunos sobre conceitos-chave	25
4.1.1 – Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de Mundialização da Guerra	25
4.1.2 - Análise das ideias prévias e finais acerca de como se justifica a existência de concordância ou divergência entre autores	28
4.1.3 - Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de multiperspetiva histórica.....	31
4.2 – Análise das narrativas históricas dos alunos	34
4.2.1 - Análise das narrativas do Relatório Militar Antecedentes da Guerra	36

4.2.2 - Análise das narrativas do Relatório Militar Início da Guerra	40
4.2.3 - Análise das narrativas do Relatório Militar Holocausto.....	45
4.2.4 - Análise das narrativas do Relatório Militar Fim da Guerra.....	51
4.2.5 - Análise das Ideias Finais dos alunos sobre narrativa	59
4.3 – Análise geral das narrativas históricas dos alunos.....	69
4.4 – Análise geral das ideias dos alunos acerca de multiperspetiva	72
4.5 – Análise das respostas dos alunos da Ficha Final – Metacognição.....	77
Considerações Finais.....	90
Bibliografia.....	96
Apêndices	100
Apêndice nº 1 – Ficha de Recolha de Ideias Prévias	100
Apêndice nº2 – Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial Parte I	101
Apêndice nº3 – Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial Parte II.....	109
Apêndice nº4 – Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial Parte III.....	116
Apêndice nº5 – Planificação da Aulas da IPS	120

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Mundialização da Guerra pelas categorias encontradas	26
Gráfico 2 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Mundialização da Guerra pelas categorias encontradas	27
Gráfico 3 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca da concordância ou divergência dos autores pelas categorias encontradas	29
Gráfico 4 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca da concordância ou divergência dos autores pelas categorias encontradas	30
Gráfico 5 - Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de multiperspetiva pelas categorias encontradas.....	32
Gráfico 6 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca da multiperspetiva pelas categorias encontradas.....	34
Gráfico 7 – Distribuição da frequência das narrativas históricas dos alunos sobre os Antecedentes da II Guerra Mundial	39
Gráfico 8 – Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Início da II Guerra Mundial	44
Gráfico 9 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Holocausto.....	50
Gráfico 10 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Final da II Guerra Mundial	58
Gráfico 11 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre a II Guerra Mundial	67
Gráfico 12 – Distribuição da frequência da referência dos alunos aos acontecimentos da II Guerra Mundial.....	68
Gráfico 13– Distribuição da frequência das ideias dos alunos por categoria atendendo às diferentes narrativas históricas construídas	71
Gráfico 14 – Distribuição da frequência das ideias dos alunos sobre quais os acontecimentos mais marcantes da II Guerra Mundial.....	78
Gráfico 15 – Distribuição da frequência das ideias dos alunos “Sobre o papel decisivo para o fim da II Guerra Mundial, as fontes que tens disponíveis ‘provam’ mais a visão do autor do doc. 3 ou do doc. 4? Justifica.”	79

Gráfico 16 – Ideias Finais sobre se os autores apresentam perspetivas diferentes de quem lançou as bombas atómicas.....	82
Gráfico 17 – Ideias dos alunos à questão “Na globalidade (papel decisivo e lançamento das bombas atómicas) com que perspetiva concordas mais”	84
Gráfico 18 – Ideias Finais dos alunos que perspetiva acreditavam mais	86
Gráfico 19 – Ideias dos alunos à questão “Consideras que podem existir, ou não, outras perspetivas? Justifica”	88
Gráfico 20 – Análise das ideias dos alunos a “3 ‘coisas’ que gostariam que mudasse”	89
Gráfico 21 – Análise das ideias dos alunos a 3 “coisas” que gostariam que se mantivesse”	89

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Instrumentos utilizados, objetivos e data de implementação.....	23
Tabela 2 – Designação das narrativas e respetivo código	34

Lista de Abreviaturas

AEs – Aprendizagens Essenciais

IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada

IPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente Relatório resulta do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolvido na unidade curricular de Estágio Profissional, no 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. Sendo este produzido após a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu numa escola do concelho de Braga, correspondendo aos níveis de ensino 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tem como fim apresentar o trabalho concretizado juntamente com 23 alunos do 9º ano de escolaridade no âmbito multiperspetiva histórica inerente à narrativa histórica. Este trabalho foi desenvolvido durante as aulas, sendo que parte delas devido à existência da pandemia mundial, Covid-19, decorreram de forma não presencial, mas sim, à distância, em ensino remoto, seguindo as recomendações do Ministério da Educação, com o programa Estudo em Casa 2020. Foi pretendido nestas aulas que os alunos desenvolvessem o seu conhecimento histórico e a sua compreensão histórica. Todo o trabalho realizado neste Estágio foi considerado e desenvolvido seguindo as linhas da Educação Histórica, através da implementação do paradigma educativo da aula oficina (Barca, 2004). O trabalho de sala de aula teve como principal enfoque no desenvolvimento das competências dos alunos ao nível da multiperspetiva e ao nível da narrativa histórica, onde o domínio programático em estudo foi “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”, nomeadamente “A II Guerra Mundial” (Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico, Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 27). O trabalho desenvolvido neste Estágio seguiu o documento curricular das “Aprendizagens Essenciais” (Ministério da Educação e Ciência, 2018).

Este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) tem como objetivo trabalhar a multiperspetiva histórica com ligação à narrativa histórica. O trabalho estava previsto ser feito presencialmente em sala de aula, mas devido a acontecimentos supramencionados, teve de ser feito à distância, através de fichas de trabalho que permitiam aos alunos desenvolverem as suas capacidades de análise e interpretação de fontes. O desafio de interpretação de evidências históricas multiperspetivadas, assim como a construção de narrativas históricas por parte dos alunos, possibilitam que estes desenvolvam o seu conhecimento e pensamento histórico. Através de um trabalho persistente com os alunos na interpretação de evidência e na produção de narrativas históricas, com base em tarefas estruturadas segundo a Aula Oficina, permitiu

desenvolver o seu estudo da História, as suas capacidades de observação, análise de fontes, assim como as suas competências na construção de uma narrativa histórica. Contudo, o plano não foi realizado como previsto, pois, com as medidas austeras da pandemia o trabalho em grupo não foi possível. Desta forma, estas metas foram alcançadas apenas através do trabalho individual.

Este Relatório de Estágio é constituído por quatro capítulos. O primeiro capítulo dedicado à conceção de Multiperspetiva em Educação Histórica, faz uma breve análise sobre as ideias defendidas pela Educação Histórica, a aula oficina, o conceito de multiperspetiva, assim como a importância do seu estudo, nas aulas de História, por parte dos alunos, de acordo com revisão bibliográfica realizada. O segundo capítulo apresenta o Contexto de Intervenção e da Intervenção Pedagógica Supervisionada, faz uma contextualização global da intervenção, onde fala da instituição educativa, da turma, da escolha do tema, a importância do estudo em si, as questões investigacionais, assim como a ligação aos documentos curriculares tendo como base as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação e Ciência, 2018). O terceiro capítulo incide na apresentação da metodologia de investigação e intervenção referindo as questões de investigação, os instrumentos utilizados, o tipo de estudo e a análise de dados. O quarto capítulo apresenta a descrição e análise dos dados resultantes do estudo realizado: a análise de dados, assim como as categorias deles emergentes, que se fazem acompanhar com exemplos de ideias e narrativas, produto do trabalho dos alunos, sendo descrita a evolução que os alunos tiveram durante esta Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS). Por fim, o quinto capítulo encontram-se as considerações finais, fruto do resultado do trabalho, teórico e prático, que foi sendo desenvolvido ao longo do Estágio, nesta fase pretende responder às questões colocadas na investigação. No final encontram-se os apêndices e os anexos do Relatório, onde se podem verificar as tarefas propostas aos alunos, ou exemplos das planificações das aulas.

CAPÍTULO 1 – MULTIPERSPETIVA HISTÓRICA

1.1 – A Educação Histórica

A Educação Histórica surge, tal como a conhecemos hoje em dia, através de estudos feitos no Reino Unido na década de 70 do século passado. As tarefas associadas à Educação Histórica foram iniciadas por Peter Lee, as quais seguiram uma linha de ensino construtivista. Na sequência de várias análises do ensino de História e dos seus resultados nos alunos, verificou-se que seriam necessárias novas metodologias e novas abordagens no ensino da História. Desta forma, foram implementados projetos que tinham como visão essa nova abordagem no ensino da História.

O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) desenvolvido no início da década de 80 do século passado (Lee, Dickinson & Ashby, 1996) e SHP (ou SCHP – Schools Council History Project) (Wolfson, 1980) são o ponto de partida de questionamento e desenho de propostas de respostas para estas novas necessidades. No ensino da História tradicional, ou nas aprendizagens informais decorrentes de uma cultura histórica fruto das experiências e vivências que são partilhadas pelos vários *media*, os alunos aprendiam apenas pequenos fragmentos de História. Porém, estes dois projetos puseram a descoberto que este ensino tradicional, por um lado afastava os alunos da História, aproximando apenas em casos esporádicos o seu interesse através de outras formas de propagação da História, e, por outro lado, os alunos tinham um conhecimento insipiente sobre a História e como se fazia História. Estes dois projetos tiveram como amostra uma grande quantidade de estudantes de diferentes idades no Reino Unido. Dentro destes dois projetos, verificou-se que a idade nem sempre é um fator importante na compreensão histórica, até porque as crianças de idade inferior podem, também, demonstrar um pensamento histórico sofisticado em comparação a crianças mais velhas. O pensamento histórico lida com vários conceitos metahistóricos, ou de segunda-ordem, como evidência, explicação, narrativa histórica, passando também pela multiperspetiva. Sendo assim, o mais importante nestes projetos e estudos de investigação foi entender que as crianças, independentemente das idades, conseguem perceber como se faz História (Lee, 2001).

Esta nova abordagem de ensino histórico, pode ser encontrada em diversos países, onde os mais conhecidos encontram-se na Europa, são a Alemanha, a Áustria, a Espanha, obviamente Reino Unido, e também noutros países do globo como EUA, Canadá e Brasil. Evidentemente Portugal não se encontra atrás, foi introduzido através da Professora Isabel Barca em Portugal,

doutorada no Reino Unido com Peter Lee, disseminou estas propostas de Educação Histórica na Universidade do Minho, nos cursos de formação de professores ao nível de formação inicial e contínua, nomeadamente, no Mestrado académico. Em Supervisão Pedagógica e Metodologia do ensino de História e no Doutoramento em Educação, Metodologia do ensino da História e das Ciências Sociais.

Fazendo a analogia com a forma de fazer História, os passos metodológicos da História podem-se aplicar aos alunos. As ideias prévias dos alunos recolhidas podem ser vistas como 'narrativas e fontes' das quais o Historiador-Professor faz uma leitura crítica da informação. Ou seja, não deixamos de ser investigadores, sendo o professor um investigador social (Barca, 2004), trabalha o material, neste caso as ideias dos alunos, e retira conclusões consoante a informação que dispõe. Neste processo acede-se a certos elementos de consciência histórica que a cada conclusão pode suscitar novas perguntas/questões. O mesmo acontece na sala de aula em que se seguem as propostas da Educação Histórica: as questões são formuladas no levantamento de ideias prévias, com base nestas, constroem-se tarefas desafiadoras, e, ao longo de todo o processo, monitoriza-se como o pensamento dos alunos se constrói, e no final das experiências educativas poderemos até fazer as mesmas questões iniciais, de forma a que os próprios estudantes se confrontem com o processo de construção do seu conhecimento e pensamento histórico.

A Educação Histórica tem desde o início do século XXI dialogado com as propostas da filosofia da consciência histórica apresentadas por Rüsen (Körber, 2015). Em linha com Rüsen, Körber (2015) tem desenvolvido através do Projeto de Didática da História Alemã (ou FUER) algumas propostas, interligando vários pensamentos de historiadores e de pedagogos da História, nas diversas dimensões das atividades de pensamento histórico. Körber (2015) descreve as diferentes tarefas e exercícios mentais feitos pelos alunos que, se apresentam desde um nível mais emergente para outros de uma complexidade mais profunda. Ou seja, o nível de consciência histórica tanto pode ser bastante simples assim como complexo, quanto mais complexo for, seguem mais princípios de questionamento e de interação com pares, ou questionamento de diversas fontes e narrativas, seguindo uma lógica de desconstrução, reconstrução e desconstrução, de forma processual das narrativas históricas. Desta forma, a consciência histórica desenvolve-se através de "aprender como pensar a História", que se torna material, visível na criação da própria narrativa, assim como na análise de novas narrativas, contribuindo para que quem "faz História" se oriente a si e à sociedade, cultura em que se integra (Körber, 2015, p. 23).

Desta forma, a História tem como missão ser responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, como da sociedade, nomeadamente seguir novos princípios, como a pluralidade, heterogeneidade e democracia, ao romper com valores tradicionais.

Na Áustria, Bauer (2018) define as seguintes Funções Cognitivas do Discurso (FCD): classificar, definir, descrever, avaliar, explicar, explorar, relatar. Estas funções, a par com a Promoção de Consciência Histórica Reflexiva (PCHR), integre no plano curricular austríaco, representam uma forma muito eficiente de promover este tipo de conhecimento e pensamento. Segundo a pesquisa realizada, a aplicação destas Funções Cognitivas de Discurso, permitem aos alunos ir além do simples conhecimento substantivo, facilitando um conhecimento mais aprofundado, nomeadamente no pensamento histórico, tendo uma evolução bastante representativa de metas defendidas pelo PCHR. As competências do PCHR são: competências de questionamento, competências metodológicas, competências de orientação, experiência histórica. Estas são um ciclo que permite o desenvolvimento da reflexão em História. Iniciámos este método através do questionamento, perguntas que devem ser feitas ao passado, passando para o momento seguinte onde os alunos desconstruem inicialmente a fonte, e mais tarde voltam a construir, sintetizando o seu conteúdo. Num terceiro momento, os alunos vão desenvolver “habilidades de usar estes novos ganhos para alterar a consciência histórica e identificar e alcançar outras perspetivas; desenvolver novas ferramentas que serão mais tarde úteis para problemas do presente e futuro” (Bauer, 2018, p. 21). Num último momento, os alunos desenvolvem a experiência histórica, aprofundando os seus conhecimentos, tanto a nível substantivo como metahistórico. A partir deste momento, o sujeito não forma um novo patamar, mas volta ao questionamento, ou seja, volta a interrogar repetindo todo este processo, mas agora de forma mais profunda, ampla e complexa.

Para uma abordagem da História mais hermenêutica são considerados os FCDs como operações cognitivas/competências importantes para os alunos desenvolverem de forma experiencial. As sete operações, anteriormente descritas, são utilizadas durante a execução do PCHR. Segundo Bauer (2018), as FCDs estão presentes em todos os momentos, sendo que em dois dos momentos podemos utilizar todas elas. Levando esta ideia a Prática de Bauer (2018) demonstra que a utilização das Funções Cognitivas de Discurso acaba por permitir desenvolver competências não só linguísticas, mas também competências metahistóricas em graus sucessivos de complexidade.

Ao longo dos últimos anos, temos visto que os documentos curriculares da disciplina de História e as orientações gerais de ensino, têm sido alterados. Hoje em dia não se espera que um aluno no fim da escolaridade obrigatória saiba a “matéria toda”, mas sim que desenvolva certas competências importantes para o seu futuro e para o desenvolvimento de um ser que tenha um pensamento independente/democrático. Estas competências não pedem que os professores sejam os baluartes do conhecimento em História, até porque a informação hoje em dia está disponível à distância de um *click*. Todavia, exige que o professor adapte-se à realidade e às novas formas de ensino; com isto, quer-se dizer que o professor tem a importante tarefa de ajudar os alunos a criar conhecimento a partir deles mesmos, não precisa então de focar, quase que exclusivamente, em informação nesta era de tecnologias (Chapman, 2021).

A Educação Histórica deve seguir um modelo do Novo Humanismo. Lucas Pydd Nechi (2017), na sua tese, faz uma análise das obras do historiador Jorn Rüsen, nomeadamente, de que a História deve ser humanista, ou seja, é necessário o resgate deste termo, formando-se o Novo Humanismo. O Novo Humanismo de Rüsen (2017) deve estar presente nas propostas de Educação Histórica, em linha com esta ideia: pretende-se que a História seja um fator contributivo para a compreensão pelo ser humano e pela Humanidade do que é ser-se humano. Rüsen encontra em vários tempos e em várias regiões globais este tipo de preocupação pela Humanidade. Designa por antropológicos universais, que revelam a existência permanente desta preocupação, e com isto defende que este pensamento deve ser aplicado na Educação Histórica em que o ensino se focalize numa História “o mais Universal possível”. Evita, assim, a confrontação entre identidades opostas, levando a problemas/conflitos culturais e de ódio ao próximo apenas pela diferença, e procura uma solução intercultural. Sublinhando esta ideia, Nechi (2017, pp. 92-93) destaca “(...) a ressalva de que o humanismo não é sinónimo do desaparecimento ou da diminuição da desumanidade, mas sim a construção do conceito para que seja possível a defesa e promoção da dignidade humana”.

Com este pensamento de Rüsen (2002, citado por Nechi, 2018) a História deve ter em consideração as ideias dos alunos antes da sua chegada à sala de aula, como deve seguir um carácter de multiperspetividade, de forma que a formação Histórica seja a mais hermenêutica possível e ancorada na forma como são interpretadas as fontes.

A História é contraintuitiva, pois os entendimentos e conceitos que usamos hoje em dia, muitas vezes não se aplicam à História. Por isso é importante para o professor saber as ideias que os alunos transportam para as aulas (Lee, 2005). Contudo, a base da disciplina está sem dúvida

na exploração e análise de fontes. Mas apenas a sua análise não basta. Devemos munir os alunos de estruturas e ferramentas para organizar e manipular o conhecimento, de maneira a permitir que os alunos controlem e reflitam sobre o seu próprio conhecimento, promovendo assim a metacognição. Apesar destas operações serem complexas, mesmo com crianças mais novas, podemos sempre desafiar os alunos a levantarem questões às fontes e à sua existência (Ashby, Lee & Shemilt, 2005).

Dentro da Educação Histórica, devemos ter em atenção o tipo de programas que estão estipulados para cada ano ou nível escolar, assim como a sua base nacional, ou seja, o que está estabelecido em cada país. Dentro dessas variantes Denis Shemilt (2011) fala em 3 modelos de programas de propostas curriculares: Cavalo de Tróia (*Trojan Horse*), Engenharia Social e Educação Social. Nos dois primeiros programas, vemos numa linha semelhante à de Peter Lee (2011), a História está subordinada a uma matriz de cidadania que se deve “dar” aos habitantes de um certo país. Não sendo um exemplo específico proposto por Shemilt (2011), podemos fazer uma analogia, no primeiro exemplo de modelo de programas curriculares, com o mundo da informática, onde este tipo de modelo se espalha como um vírus, e de certa forma é um instrumento nocivo para o utilizador. Neste, o indivíduo, adquire conhecimentos muito limitados de forma a ser subserviente de uma História nacional e de um ideal de nação. No segundo, temos uma linha mais aberta em comparação ao estilo tradicional de programa curricular, seguindo um rumo que, apesar de alguma abertura, acaba por ter na prática um resultado semelhante. Como o próprio nome indica, estamos numa construção de Engenharia Social, da qual exista uma moldagem nos comportamentos e atitudes, em que os preços éticos e teóricos pagos pela pedagogia não são, de certa forma, aceitáveis (Shemilt, 2011, p. 70). O modelo curricular designado por Educação Social é sem dúvida um modelo mais profundo de educação, exige uma profundidade no pensamento histórico. É mais difícil de implementar e nem sempre é bem aplicado. Contudo, Shemilt (2011) defende que, apesar de não sabermos os resultados, sempre é melhor do que o ensino histórico moldado subjacente aos dois outros modelos descritos anteriormente.

Em suma, se não ensinarmos as crianças a pensar historicamente, de forma a formarem uma consciência Histórica, o que as crianças aprendem são conceitos substantivos e uma História fragmentada, que está muito enraizada no ensino tradicional; ora, isso pouco lhes pode servir na sua prática. A necessidade de ensinarmos as crianças a pensar historicamente é uma necessidade para uma sociedade democrática, pluralista e heterogénea. Sendo a História contraintuitiva,

devemos munir as crianças de ferramentas úteis para o seu futuro e que lhes permita interpretar fontes e narrativas históricas em diferentes segmentos temporais (passado, presente e horizontes de expectativa). Só assim fará mais sentido abordar esta disciplina, portanto, ensinar como se faz História, sendo mais interessante para os alunos do que decorar datas e nomes.

1.2 – Aula-oficina

Dentro do paradigma do Construtivismo, surge o modelo de aula-oficina. Este modelo, proposto por Barca (2004), distingue-se consideravelmente dos modelos de aula-colóquio e de aula-conferência. Estes últimos dois modelos, na sua conceção, partem da premissa que o professor tem de ter o papel ativo, seja porque só ele detém todo o conhecimento ou porque o transmite indiretamente através de conteúdos multimédia. Para além deste fator, nestes modelos, o aluno tem um papel passivo, sendo apenas o recetor da mensagem. O pensamento do aluno é posto de lado. Desta forma, o aluno é considerado uma tábua rasa onde todo o conhecimento é depositado, ou melhor, é depositado sem qualquer tipo de reflexão sobre o que ele sabe ou não sabe; logo, as ideias prévias dos alunos não são consideradas. Assim, o aluno não têm qualquer tipo de reflexão na aprendizagem, e ainda mais profundamente não consegue criar uma ligação com o conhecimento que já tem, equivocado ou não, mais próximo ou mais distante, sobre o assunto em estudo. Esta forma de lecionar, em termos de interesse do aluno pela História, faz com este se vá desvanecendo impedindo um maior desenvolvimento cognitivo, importante para o aluno adquirir no contexto da escolaridade obrigatória.

A aula-oficina, pretende desafiar as ideias preconcebidas dos alunos. Desta forma, os alunos são desafiados a refletir sobre o conhecimento, as ideias que já têm. Este desafio é feito através de perguntas/questões, tanto sobre conceitos substantivos, como sobre conceitos metahistóricos. Através das respostas às questões propostas, os alunos refletem sem terem sido, ainda, expostos de forma intencional aos assuntos que irão ser tratados sobre um determinado tema. Ao professor cabe fazer uma análise de como deve desafiar os alunos a aprofundarem ainda mais esse conhecimento. Este tipo de preparação, pode ser visto por alguns como nada demasiado inovador, pensando nos testes diagnósticos. Porém, esta proposta não se cinge a um único momento do ano letivo, mas sim à realização de propostas de diagnose realizadas ao longo do ano letivo e, mesmo ao longo das experiências de aprendizagem propostas aos alunos. Um outro lado inovador presente na aula-oficina prende-se com o facto do professor agir consoante a

informação que detém, e não apenas fazer um juízo de valor sobre o que os alunos sabem ou não, mas sim compreender de forma qualitativa os conhecimentos prévios dos alunos.

Como diz Isabel Barca “qualquer improvisado criador poderá servir o objetivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que seja feito com ‘arte’” (Barca, 2004, p. 131). Este interesse é muitas vezes alcançado quando os alunos são desafiados a perceber o quanto aprenderam, assim como perceber o quanto evoluíram, tanto no seu conhecimento quer nas suas competências. Desta forma, com o modelo de aula-oficina, o aluno é de certa forma despertado de uma passividade, assim como passa a entender como funciona a disciplina que está a estudar. O estudo das ideias prévias permite provocar isto no aluno, pela minha experiência como aluno e como professor, esta última bastante mais curta, sempre vi que, nós, seres humanos, temos sempre uma vontade de perceber onde erramos e através das propostas de operacionalização da aula-oficina os alunos conseguirão entendê-lo.

No modelo proposto é dada uma grande importância das ideias prévias, algo que não existia nos outros paradigmas de ensino. Esta importância deve-se ao facto, que no paradigma proposto, o professor não é visto como o detentor de todo o conhecimento, mas sim um investigador social:

“aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe [...] o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004, p. 133).

Assim, o professor deve ter como tarefa principal transformar o conhecimento dos alunos, em ideias/conhecimento mais profundo e mais reflexivo, algo que permita o aluno ser um cidadão crítico de uma sociedade democrática, e altamente informada e informatizada, dispor de ferramentas que possa escrutinar toda a informação acessível. Desta forma, o professor, desde a expansão/democratização das TICs e dos meios de comunicação, não pode ser visto como o detentor de toda a informação. Este trabalho só é possível através de questões orientadoras que permitam que os alunos problematizem as fontes utilizadas, pois, a História baseia-se numa ciência que questiona as fontes. O questionamento de fontes, possibilita o aprofundar do conhecimento acima descrito, provocando assim uma verdadeira evolução dos alunos no que toca ao conhecimento da disciplina de História e desenvolve competências transdisciplinares. A aula-

oficina refuta qualquer tipo de exposição de conteúdos sem reflexão. A planificação destas aulas deve ser feita através de tarefas diversificadas e desafiadoras, podendo ser tarefas realizadas individualmente ou em grupo, oralmente ou por escrito. O esboço destas aulas só é possível com a problematização das ideias prévias que os alunos trazem para a aula; assim, podemos analisar a progressão que existiu no conhecimento dos alunos (Barca, 2004, pp. 136-137).

Por fim, as ideias prévias devem ser agrupadas em diferentes categorias, atendendo à complexidade das mesmas, que permitam entender como o aluno pensa a realidade estudada. Consoante se conheça o que os alunos sabem, devemos focar no que é menos conseguido pelos alunos, e assim partir desse ponto para desafiar e contribuir para uma transformação e evolução das suas capacidades e conhecimentos. Este tipo de aulas deve ser constante e sistemática, pois só assim conseguimos uma transformação consistente no conhecimento e pensamento dos alunos.

1.3 – Investigação em Multiperspetiva Histórica

Dentro da Ciência Histórica podemos definir dois tipos de conceitos: os substantivos, que são conceitos associados às realidades em estudo (por exemplo, Guerra Mundial), ligados ao conhecimento de um determinado período em História, e os metahistóricos, que são inerentes ao pensamento histórico, que estão “por detrás” da História substantiva, prendem-se com as operações cognitivas associadas ao “fazer História”. Os conceitos metahistóricos são muito variados, desde evidência (fontes primárias e historiográficas), narrativa, explicação, significância, entre outros, incluindo a multiperspetiva. Este conceito metahistórico relaciona-se também com a empatia histórica, que muitas vezes as pessoas dentro e fora da História confundem com simpatia, levando à polémica quando se fala em empatia por alguém que muita gente considera condenável (Lee & Ashby, 2005). Nesta senda, o que se pretende não é que exista simpatia pelas pessoas do passado, mas que exista um pensamento mais profundo e que permita compreender o estranho, o “outro” que tem diferentes perspetivas.

De forma a evitar qualquer tipo de confusão, optei por usar o termo multiperspetiva com este enfoque empático. A multiperspetiva em História é um conceito bastante abrangente, pois indiretamente podem ser abordados os outros conceitos metahistóricos como, por exemplo, narrativa ou evidência. A multiperspetiva, de certa forma, não é considerada como princípio historiográfico (Rüsen, 2002, citado por Nechi, 2018, p.62); apesar disso, é um princípio que

começa a surgir nos programas da disciplina, sobretudo nos países ocidentais, em particular na Europa conforme sublinha o Conselho Europeu: “the development of a multiple-perspective approach in the analysis of history, especially the history of the relationships between cultures” (Conselho Europeu, 2011, citado por Wansink, Akkerman, Zuiker & Wubbels, 2018, p. 500). A multiperspetiva tem-se tornado ainda mais importante, num mundo global, heterogéneo e democrático, onde predominam as sociedades pluriculturais e onde são visíveis as necessidades de estabelecer-se o diálogo entre povos e culturas.

A multiperspetiva é muito importante para o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico dos alunos. Este conceito metahistórico permite o desenvolvimento de competências, também de orientação temporal, existindo assim uma noção de temporalidade e de relação entre passado, presente e futuro. Consequentemente, a multiperspetiva pode ser encontrada em três camadas temporais distintas segundo o modelo de Temporalidade e de Funções na Multiperspetiva de Wansink, Akkerman, Zuiker e Wubbels (2018). Segundo estes autores, a multiperspetiva pode ser feita “No Passado”, “Entre Passado e Presente” e “No Presente”, nas quais existem distintas funções de pensamento histórico, de forma correspondente: tomadas de perspetiva histórica, tomadas de perspetiva historiográfica e tomadas de perspetiva contemporânea. Assim, o trabalho da multiperspetiva permite desenvolver nos alunos conhecimentos históricos distintos a interpretar fontes e narrativas divergentes ou convergentes ou complementares.

A narrativa histórica multiperspetivada pressupõe duas narrativas históricas diferentes, a de quem a escreveu e a de quem a “lê”, e pretende-se que os alunos consigam distinguir as suas diferenças e percebam as construções narrativas nas entrelinhas; este processo pressupõe a análise do argumento utilizado (Chapman, 2011). Estas abordagens são essenciais para os alunos poderem interpretar a informação quotidiana, numa Era onde a informação é célere e constante, e onde a disseminação de falsas narrativas e notícias se tem espalhado. A multiperspetiva é uma competência essencial que deve ser desenvolvida nos alunos e na sociedade, pois é um pilar forte na democracia, apesar de não ser um princípio da História, segundo Rüsen. Devemos ter em conta que as perspetivas em fontes e narrativas não podem ser julgadas em verdadeiras ou falsas, mas sim mais válidas e menos válidas.

A História em si é uma ciência que assenta em diversos paradigmas. Assim sendo a História, hoje em dia, faz-se com construção de ideias, reconstrução e desconstrução de ideias estabelecidas anteriormente. A História constrói-se quando fazemos questões às fontes sobre o

passado, da mesma forma, as conclusões desta construção fazem surgir novas questões. Nesta linha, um historiador que já tenha feito uma proposta de construção/compreensão de uma realidade do passado, pode voltar a fazer uma nova construção, produzindo assim um novo conteúdo. Por esta via, a História não é uma ciência estática, não existe uma História universal onde está tudo descrito/estudado integralmente; daí existirem várias versões da História em que se partilham temas e títulos. Aprender História não é ‘aprender sobre o passado’, mas ‘aprender como pensar a História’, o que leva a exigir a criação de uma nova História ou a sua própria, e sermos capazes de analisarmos as histórias dos “outros”. A desconstrução não é propriamente negativa, mas uma forma de exibir o seu potencial, onde a existência de múltiplas histórias é possível e nenhuma é melhor do que outra, e onde a narrativa proposta para alguém não tem/deve ser orientada para mim (Köber, 2015).

Assim, Peter Lee (2011) descreve a melhor forma do processo “[D]A Educação Histórica desenvolve os conceitos de segunda ordem que permite a História continuar, em vez de a interromper, assim abre a perspectiva de mudar a visão diária da natureza e o estatuto de conhecimento do passado em algo histórico.” (LEE, 2011, p.130). Posto isto, devemos desenvolver nos alunos o conhecimento histórico, de forma a conseguirem desenvolver a capacidade de interpretação e análise de narrativas e desenvolverem um aparato mental que lhes permita ser críticos da sociedade.

A multiperspetiva histórica representa a diversidade de pensamento e compreensão do passado, define-se por perspetivas com ideias diferentes sobre um tema comum. A existência de diferentes pontos de vista, atendendo à reflexão sobre um tema incidindo em fontes históricas, faz parte da natureza da ciência histórica. A não concordância sobre os temas é algo que pode fazer avançar a própria ciência histórica. A multiperspetiva materializa-se com a construção de narrativas explicativas. Neste sentido, não existe uma narrativa oficial ou certa, mas sim, existem narrativas diversas que pretendem dar a conhecer vários tipos de interpretações sobre o passado. Podendo estas serem mais válidas ou menos válidas consoante a interpretação de fontes histórica e a sua verificação. Tendo esta visão como um plano de fundo, é crucial que os alunos percebam o que diferencia duas narrativas, de forma a permitir a melhor interpretação das narrativas que lhes surjam no seu quotidiano. Este tipo de atividade, ligada à multiperspetiva, permite que os alunos reconstruam o passado a partir de um pensamento histórico mais profundo. Nesta abordagem a diferença prende-se com a rejeição de uma visão de ensino mais expositiva, onde os alunos podem ter a sua interação e a sua própria construção de conhecimento histórico. A

importância desta aprendizagem pode ser encontrada no próprio quotidiano. Logo, existe uma responsabilidade que os alunos adquiram ferramentas e conhecimentos que lhes permitam lidar com a diversidade de perspetivas, as quais podem ser encontradas numa sociedade democrática.

Um dos estudos sobre a multiperspetiva onde se inspira este relatório é o estudo de James V. Wertsh (2000), que coloca duas perspetivas frente a frente. Estas duas perspetivas têm visões completamente distintas e são de naturezas completamente diferentes. A primeira, é uma versão oficial (escola, *media*, e outras instituições do estado soviético) do que aconteceu na Estónia em 1940 quando esta se torna parte integrante da URSS. A segunda versão é uma versão mais familiar, dos amigos e da literatura clandestina. Em termos de debate público e escolar a primeira versão é abordada, enquanto o debate da segunda versão era proibido e concentrava-se apenas na esfera privada. Enquanto a primeira dizia a integração era apoiada pelos camponeses e trabalhadores, a versão não oficial dizia o contrário. Contudo, os entrevistados formados em termos de ensino superior antes da *perestroika*, revelaram que acreditavam mais na segunda versão, de foro privado/clandestino, do que na versão oficial. Esta “escolha” é bastante curiosa, pois os entrevistados tinham um maior grau de conhecimento sobre a versão oficial, do que sobre a versão clandestina, revelam um conhecimento mais compartimentado, parcial e desorganizado, não conciliando linhas lógicas do passado. Os entrevistados são descritos por Wertsh (2000) como casos de “conhecer, mas não acreditar” no caso da oficial e “acreditarem e não conhecerem” no caso da não oficial.

Outro estudo sobre a multiperspetiva, desta vez em Portugal, é o estudo de Marília Gago (2007), onde participaram 76 alunos entre os 10 e os 14 anos, na região Norte de Portugal. O estudo pretende entender como é percebida a Narrativa Histórica e o motivo de existirem narrativas diferentes sobre o mesmo tema. O estudo consistia em tarefas de papel e lápis e uma entrevista. O estudo de investigação apresenta uma natureza qualitativa, que pretendia responder à seguinte questão: “Como é que os alunos de início de 2º e 3º ciclos de escolaridade pensam a narrativa histórica, nomeadamente que ideias mostram em relação à possibilidade de sobre a mesma realidade passada existirem vários relatos históricos?” (Gago, 2007, p. 71). Para isso foram apresentadas duas narrativas diferentes sobre a presença dos Romanos na península Ibérica e a História do Vinho do Porto. Verificou-se que existiam diferentes ideias entre os alunos as quais revelaram diversos graus de complexidade de ideias dos alunos acerca de como justificar a existência de várias narrativas históricas sobre a mesma realidade em estudo. Estas conclusões estavam em linha com o estudo de Peter Lee em 1996 com alunos britânicos. No estudo de Gago

(2007) foram estabelecidos 5 níveis de progressão de ideias dos alunos: “Contar – a Estória; Conhecimento – Narrativa Correta; Diferença – Narrativa correta/ Mais completa; Autor – Opinião ou Narrativa consensual e Natureza – Perspetiva”, incluindo outras ideias presentes nas respostas que se apresentaram como casos particulares. Os alunos do 5º ano de escolaridade, maioritariamente, apresentaram ideias que foram categorizadas no nível de “Conhecimento – Narrativa Correta”, enquanto os do 7º ano de escolaridade revelaram, na sua maioria, ideias integradas no nível designado por “Autor – Opinião ou de Narrativa consensual”. Desta forma conclui-se que os alunos do 7º ano de escolaridade apresentaram ideias que foram consideradas como evidência de um nível de pensamento mais complexo do que os do 5º ano de escolaridade. Apesar disso, muitas ideias mais complexas encontraram-se, também, nos alunos mais novos, ou seja, a idade não é “um factor determinante do grau de elaboração das suas concepções históricas” (Gago, 2007, p. 85)

Os estudos abordados, têm como princípio, contribuir com investigação para o desenvolvimento da Educação Histórica. A sua aplicação teve como objetivo desenvolver o pensamento histórico dos alunos, desenvolvido através de tarefas/exercícios que permitam aos alunos entender a existência de Multiperspetivas.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

2.1 – Caracterização do Contexto de Intervenção

A Escola

A Intervenção Pedagógica Supervisionada ocorreu numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclo (ensino público), sede de Agrupamento, constituído por mais meia dezena de escolas, localizadas no Concelho de Braga. Esta Escola apresenta um edificado novo, fruto de intervenções recentes que permite uma maior concentração no processo de ensino-aprendizagem. Conhecendo a escola como era anteriormente, uma vez que a frequentei como aluno, as intervenções são significativas e têm um grande impacto nas condições de ensino. Este impacto deve-se a questões de climatização e de proteção contra as más condições meteorológicas, e de problemas sonoros e de luz. O tipo de intervenção tem impacto no espírito dos professores, não tanto dos alunos, que não conheceram a antiga escola. Os professores parecem mais motivados, apesar da sua avançada idade, pois as condições permitem inovar no tipo de aulas, e adotar novas estratégias nas aulas. Os professores desta Escola eram bastante acolhedores, simpáticos e muito prestáveis; o mesmo se pode dizer dos funcionários que ajudavam sempre que possível. Sendo em número adequado, os funcionários eram prestáveis e tinham muitos anos de experiência. Apesar de ser uma escola sinalizada como Território Educativo de Intervenção Prioritária, tem existido uma evolução significativa nestas condicionantes, sendo o acompanhamento dos alunos uma constante do trabalho coletivo da escola. A escola em questão é bastante heterogénea em termos étnicos, o que permite ser uma fonte de integração na sociedade civil, assim como um espaço de tolerância, respeito e inclusão.

A Turma

A Intervenção Pedagógica foi realizada numa turma do 9º ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, composta por 23 alunos, 6 do género feminino e 17 do masculino, as idades rondavam os 14 anos. A turma era composta por 7 atletas federados, deslocados das suas famílias e das suas casas. A turma, tal como a escola, era bastante heterogénea, composta por alunos

descendentes de famílias de origem não nacional, e um aluno que o português não era a sua língua materna. Estas especificidades foram de certa forma uma mais-valia na implementação da prática pedagógica supervisionada. Apesar disso, a turma era um pouco barulhenta, sobretudo no início das aulas, que pelo menos uma vez por semana acontecia no último bloco de aulas e existia uma troca de turno. Esta turma, apesar das suas características de dificuldade de distinção entre o intervalo e a aula, quando era desafiada era bastante participativa, sendo os alunos curiosos, empenhados e educados, não existindo assim nenhum incidente a registar.

Apesar destas nuances, o trabalho com a turma foi dificultado devido à Pandemia Global do Covid – 19. A qual levou a que as aulas fossem administradas a partir de casa, através de videochamadas online na plataforma Zoom. As aulas decorriam uma vez por semana, num período de 30 minutos e serviam para esclarecimento de dúvidas, de consolidação da matéria e correção das tarefas que eram realizadas ao longo de uma ou duas semanas. Estas condicionantes trouxeram novos desafios e foram encontradas dificuldades, nas tecnologias e no acompanhamento da turma. Este afastamento físico, acalmou muito a turma, contudo a participação continuou a ser positiva e de bastante complexidade.

Neste quadro de ensino bastante exigente, tivemos de adaptar estratégias ao contexto dos alunos. Uma aluna não tinha acesso ao computador e internet, porém o problema foi parcialmente ultrapassado, o Professor Estagiário conseguiu dar-lhe acesso a um computador, e, semanalmente o diretor de turma entregava as Fichas de Trabalho. Outra dificuldade ocorreu pelos alunos não possuírem câmaras e/ou microfone para que pudéssemos acompanhar e monitorizar se estavam nas aulas ou se estavam distraídos, impossibilitando uma interação mais natural no processo educativo. Nestas condições era notória certas disparidades. Alguns alunos, no que toca ao seu desempenho nas vídeo-aulas e no seu trabalho escrito demonstraram-se “fortes” no trabalho escrito que era entregue, mas quando questionados nas aulas eles demoravam a responder. Também era evidente o contrário: tínhamos alunos que respondiam “consideravelmente bem” nas vídeo-aulas, e que a parte escrita deixava a desejar.

2.2 – O trabalho com a Turma no âmbito do Intervenção Pedagógica Supervisionada

A implementação da intervenção pedagógica supervisionada (IPS) foi iniciada presencialmente, mas foi alterada para um sistema de aulas em ensino remoto, inseridas no projeto Estudo em Casa, lançado pelo Governo Português devido à propagação pandémica a nível global, mas em

especial no nosso País, Covid – 19. A implementação da IPS decorreu, portanto, nestas condições tendo sido feita à distância, tanto na recolha das ideias prévias como no desenvolvimento das experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, na recolha dos dados. Todas as aulas planificadas e lecionadas foram focalizadas nas fontes, onde a sua análise e interpretação eram requeridas, fazendo com que os alunos fossem habituando a este tipo de operacionalização. Devido a estas condicionantes, grande parte do trabalho foi feito de forma individual, tirando pequenas atividades, realizadas em pares e no grande grupo da turma. Como forma de consolidação dos conhecimentos foram sempre marcados Trabalhos Para Casa, como forma de os alunos desenvolverem capacidades escritas. Com o Estudo em Casa intensificou-se ainda mais esta componente, pois o trabalho de aula era bastante exigente e dispunha de um horário muito reduzido, não permitindo certos tipos de trabalho.

O trabalho realizado na IPS foi direcionado para a Educação Histórica, com intuito de desenvolver o pensamento e a consciência histórica através do desenvolvimento de competências da História como ciência. Desta forma, os alunos interpretavam e analisavam fontes, debatendo o seu significado e importância, explicando assim o seu conteúdo e informação, e percebendo assim o seu contexto. Em casa os alunos conseguiam desenvolver a sua capacidade escrita, portanto fortaleciam as suas capacidades de estruturar uma narrativa que, em alguns casos, pode ser considerada como explicativa. Este trabalho foi sendo pertinaz permitindo, assim, uma evolução significativa em alguns alunos, ainda mais visível na IPS.

A implementação das aulas de estágio iniciou-se em meados do 2º período letivo, tendo decorrido até ao final do ano letivo 2019/2020. Com a implementação do Estudo em Casa, apesar das dificuldades, considero que houve um balanço positivo. Isto porque os alunos, apesar das dificuldades inerentes ao tipo de ensino à distância, continuaram a progredir, e alguns, com avaliação inferior a nível três considerada como negativa, conseguiram chegar a patamares mais evoluídos de compreensão histórica e de classificação final. Esta mudança foi registada ao longo do tempo com a visível melhoria dos resultados dos alunos. As dificuldades potenciadas pela distância foram de certa forma contornadas, apesar de não termos chegado nunca a um cenário ideal que apenas seria possível com aulas presenciais. Com esta forma de ensino ficou ainda mais evidente que a informação está mesmo ao dispor de um '*click*' e deu maior importância aos métodos de ensino mais recentes, baseados no construtivismo e no desenvolvimento de capacidades intrínsecas à ciência da História.

2.3 – Constrangimentos na implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada

O cronograma das aulas estipuladas, infelizmente, não foi de todo cumprido. A alteração foi forçosamente estabelecida, sendo uma consequência da atual pandemia que sobressaltou o mundo (Covid-19). Por outro lado, houve um atraso de uma ou duas semanas para serem iniciadas as aulas do Professor Estagiário. No prazo estabelecido inicialmente, era suposto o Professor Estagiário iniciar as aulas no mês de janeiro, mas as aulas só foram iniciadas no mês de fevereiro. O estipulado seria ter dois blocos semanais de aulas de 50 minutos, de modo que as aulas terminassem em março 2020, considerando alguns atrasos poderiam ir até abril. As alterações foram estabelecidas pelos motivos supramencionados, e, o tempo de aulas semanais foi reduzido para um bloco semanal de 30 minutos. Com este bloco reduzido, foi extremamente difícil implementar os temas históricos estipulados, deixando alguns temas por apresentar, ou reduzindo bastante a sua dimensão, mas não reduzindo a sua importância. Para compensar a falta de tempo “escolar”, ou de contacto com o professor, foi decidido que o tratamento dos conteúdos seria feito com o desenvolvimento de atividades realizadas pelos alunos através de Tarefas, as quais tinham como nome “A II Guerra Mundial”, que teriam um prazo de realização de uma ou duas semanas. Nesta ótica as “vídeo-aulas”, o único momento de contacto mais “direto” com os alunos, serviam para o Professor Estagiário poder apresentar as novas Tarefas, tirar dúvidas sobre as mesmas, e proceder à sua orientação e correção. Este tipo de alterações fez com que o Estágio se prolongasse até ao final do ano letivo, ou seja, até quando terminaram as aulas nos finais de junho.

Os tipos de atividade, juntamente com os materiais utilizados em sala de aula, foram criados pelo Professor Estagiário, com base na lógica da aula-oficina (Barca, 2004) e os princípios da Educação Histórica. Nos dois tipos de aulas, presencial e à distância, o Professor Estagiário seguiu a mesma lógica: estruturação das atividades, escolha de instrumentos, o tipo de fontes selecionadas, assim como as questões que eram feitas a essas fontes. Para que fosse possível concretizar esse tipo de aulas (aula-oficina) foi necessário fazer o levantamento das ideias prévias dos alunos antes de iniciar cada unidade temática. Assim, cada uma destas aulas foi estruturada com base no que os alunos não sabiam ou sabiam “menos bem”, para assim podermos corrigir certas lacunas encontradas na altura da recolha de ideias prévias. Perante essa situação, os alunos eram desafiados no seu conhecimento prévio, de forma que existisse uma evolução gradual do seu conhecimento histórico. No final de cada uma das aulas, e no caso do ensino à distância, no final da elaboração da Ficha e mesmo nas vídeo-aulas era feita uma síntese e a metacognição,

dando enfoque ao progresso das ideias dos alunos, consoante o desafio lançado pelo Professor Estagiário; eram revistas as aprendizagens feitas em cada aula/tarefa e podia-se esclarecer dúvidas. No contexto da IPS, realizada à distância, foram também registadas as ideias finais dos alunos, sobretudo o que gostariam de saber mais, o que mais gostaram e o que perceberam melhor ou pior.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

3.1 – Ponto de partida

A IPS foi elaborada com o objetivo de procurar responder às seguintes questões:

1 – Que tipo de ideias prévias os alunos têm no início desta intervenção pedagógica relativamente aos conceitos substantivos abordados, assim como relativamente à Multiperspetiva Histórica.

2 – Como os alunos lidam e reagem quando são confrontados com diversas fontes sobre a mesma temática?

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

2.2 – Que noção os alunos têm de Multiperspetiva e que importância atribuem a cada perspetiva?

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

Para responder a estas questões foram desenvolvidos materiais pelo Professor Estagiário. Estes materiais pretendiam trabalhar tanto os conceitos substantivos da História e os conceitos metahistóricos. Os conceitos foram diversificados, tanto na sua temática como no seu pensamento histórico. O grande enfoque desta IPS foi a II Guerra Mundial e a Multiperspetiva, trabalhando assim as diferentes perspetivas da História no que se refere este tema. O enfoque incidiu sobretudo na fase final da Guerra e na importância que diferentes Nações tiveram no conflito, nas suas perspetivas e nos seus papéis no tabuleiro deste conflito. Esta parte do estágio, IPS, foi executada quando o ensino passou a ser à distância.

Para iniciar a implementação do projeto definido foram realizadas 3 Tarefas/Fichas de Trabalho sobre a II Guerra Mundial, que pretendiam ser trabalhadas de forma individual (cf. Apêndices 2,3,4). As duas primeiras Tarefas/Fichas de Trabalho pretenderam que os alunos compreendessem os acontecimentos da II Guerra Mundial, desde os seus antecedentes até às várias fases da guerra incluindo o seu final. Na primeira Tarefa/Ficha foram abordados os antecedentes, nomeadamente, o Expansionismo Alemão e as suas relações com os outros protagonistas da II Guerra, e terminava com a entrada dos dois protagonistas mais relevantes, em termos de nações, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Estados Unidos da América.

A segunda Tarefa/Ficha pretendeu dar a desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca dos avanços dos Aliados no combate das potências do Eixo. A terceira Tarefa/Ficha perspetivou promover um “apanhado geral” reflexivo, onde os alunos foram questionados sobre duas narrativas com perspetivas diferentes, os alunos deviam refletir sobre os acontecimentos da II Guerra Mundial. Ao longo das Tarefas/Fichas foram apresentados vários pontos de vista dos diferentes intervenientes. Estes pontos de vista tinham o intuito de apresentar sub-repticiamente ideias multiperspetivadas. Os materiais foram exibidos em diferentes formatos, desde excertos de textos de historiadores, cartazes e fontes iconográficas, mapas, assim como vídeos – diversidade de evidência histórica como promotora de literacia histórica.

Apesar do atraso referido anteriormente e de alguma “supressão da matéria”, não no que toca ao tema propriamente dito, os resultados foram positivos, deixando assim os alunos com bastantes ferramentas para o seu futuro. Os alunos foram desenvolvendo formas de pensar mais inovadoras, onde refletiram sobre a realidade histórica em estudo, mas segundo diversos pontos de vista sobre a II Guerra Mundial. Desta forma refletiram sobre o que aconteceu no passado, assim como muitos dos alunos foram desenvolvendo formas de pensar mais sofisticadas acerca de como pensar a multiperspetiva que, acreditamos, possam ser relevantes para o presente e futuro.

3.2 – Os instrumentos aplicados e a sua ligação às Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Os instrumentos elaborados para a realização deste IPS (Fichas de trabalho, tarefas, exercícios, perguntas, etc.) tiveram o objetivo de: obedecer ao paradigma educativo, nomeadamente a aula oficina, seguindo a linha da Educação Histórica e desenvolver o pensamento Histórico com base nas Aprendizagens Essenciais (AEs), respeitando o princípio do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação e Ciência, 2018). Por esta via, seguindo as orientações das AEs (Ministério da Educação e Ciência, 2018, p. 8) relativas à II Guerra Mundial, procurou-se que construíssem conhecimentos, desenvolvendo simultaneamente capacidades, atitudes, e desta forma fossem historicamente mais competentes. Criamos tarefas desafiadoras para o aluno pensar sobre o que ocorreu nos anos 40 do século passado, de forma que pensassem de maneira mais complexa, desenvolvendo o seu espírito crítico em linha com princípios do Humanismo e dos Direitos Humanos, e, no respeito pela vida e dignidade Humana. Durante a

implementação da IPS os alunos, através de um exercício de escrita “Relatório Militar”, tinham de fazer pequenos resumos/narrativas históricas onde cruzavam as diversas fontes propostas pelo Professor Estagiário. Nesse contexto, através de diversas fontes, de diversos países, nomeadamente dos EUA e da URSS, puderam ver as diferentes visões e envolvimento na guerra, assim como o seu sofrimento. Na ficha de ideias prévias e de ideias finais (cf. Apêndices 1 e 4) e nos exercícios das Fichas de Trabalho, os alunos identificaram as narrativas que consideraram ser as mais “verídicas”, justificaram a sua escolha e explicaram quais eram as que acreditavam mais. Também nessas tarefas/fichas fizeram pequenos textos/narrativas, que falavam do que entendiam pela II Guerra Mundial, com orientações sobre a mesma: datas, marcos mais importantes, personalidades relevantes, alianças e curiosidades, estabelecendo no texto relações com os documentos anteriormente apresentados.

O trabalho dos alunos com base em diversas fontes em termos de suporte, estatuto e mensagem, permitiu trabalhar o espaço temporal da guerra, os seus antecedentes, todos os envolvimento das Potências do Eixo com os que futuramente se tornariam as Potências Aliadas (ocupação territorial e declarações de guerra). Identificaram conceitos como holocausto, genocídio e resistência. Verificaram as alterações políticas e geográficas que ocorreram durante o conflito, assim como relacionaram a eclosão da II Guerra Mundial com o surgimento de ditaduras e com o seu expansionismo, e, por fim, referiram alguns momentos considerados, por si, marcantes neste conflito. Abordaram as fases finais do conflito, nomeadamente a detonação das bombas atômicas no Japão e a criação da ONU, sendo que esta última marca a constituição de uma organização que pretende desenvolver a paz mundial e os seus organismos têm sido bastante presentes no nosso dia-a-dia.

O documento das Aprendizagens Essenciais (2018), com as suas temáticas e conceitos, foram um pilar para o desenvolvimento destas tarefas que foram propostas aos alunos. Todas as questões das Tarefas/Fichas de Trabalho tinham o objetivo dos alunos construíssem o seu conhecimento, de maneira a compreender os conteúdos substantivos e metahistóricos. Com isto, as ideias dos alunos expressas nas suas respostas e as narrativas apresentadas no presente Relatório permitiram fazer uma análise do que os alunos aprenderam atendendo ao que se encontra indicado nas AEs, assim como a complexidade do pensamento histórico apresentado.

No desenvolvimento das estratégias de ensino foram seguidas as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), onde se procurou desenvolver o pensamento crítico, o saber científico técnico e tecnológico, raciocínio e resolução de problemas, linguagem e

textos, seguindo também uma base humanista. No decorrer da realização da IPS as áreas de competências seguiram a orientação das AEs (2018, p. 4), mais precisamente: A – Linguagens e textos; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar saúde e ambiente; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

Na tabela 1 apresento, de forma sistematizada, os instrumentos utilizados no âmbito deste IPS e os seus objetivos. Estas tarefas foram todas individuais, a partir das quais foram selecionadas as respostas dos alunos para a exemplificar as ideias mais relevantes das categorias que emergiram e estão presentes neste Relatório.

Tabela 1 – Instrumentos utilizados, objetivos e data de implementação

Instrumentos	Data	Objetivos
Levantamento de Ideias prévias – II Guerra Mundial, Mundialização da guerra e Multiperspetiva (Narrativas sobre a Guerra Civil Espanhola)	30/03/2020	Recolher ideias prévias dos alunos, sobre os conceitos substantivos (a II Guerra Mundial, e mundialização da guerra) e Metahistórico (Multiperspetiva), de forma a planear as aulas oficina e os instrumentos
1ª Ficha sobre a II Guerra Mundial	20/04/2020 a 03/05/2020	Abordar os antecedentes da II Guerra Mundial, o início da II GM (entrada da URSS e dos EUA), o Holocausto; Realizar um relatório militar sobre cada temática pelos alunos.
2ª Ficha sobre a II Guerra Mundial	04/05/2020 a 17/05/2020	Abordar a resistência contra as forças do eixo, as duas batalhas que mudaram o rumo da guerra (Estalinegrado, Dia D), a queda de Berlim, as Conferências, final da guerra, e criação da ONU.
3ª Ficha sobre a II Guerra Mundial - Metacognição	25/05/2020 a 31/05/2020	Trabalhar a Metacognição sobre a II Guerra Mundial, assim como sobre duas perspetivas sobre a II Guerra Mundial (multiperspetiva). Narrativas sobre a II Guerra Mundial.

3.3 -Tipo de estudo e método de análise de dados

Este estudo segue uma abordagem qualitativa de investigação e intervenção educativa de natureza sócio-crítica, seguindo, por inspiração, as propostas de categorização da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990), que pretende desenvolver de forma indutiva a teoria. Ou seja, esta teoria é desenvolvida de forma provisória e confirmada consoante forem feitas mais recolhas e a sua análise, criando uma relação recíproca entre recolha de dados, análise e teoria. O estudo não pode ser replicável, não sendo possível controlar fatores externos, que moldam os diferentes grupos de análise. Não sendo um estudo quantitativo, não se limita à descrição dos dados, mas sim à criação de categorias que podem “alimentar” ou suscitar novas ideias em consideração na proposta de teoria com base nos dados obtidos. Seguindo este princípio, desenvolveram-se categorias atendendo aos princípios propostos pela *Grounded Theory* (aberta, axial e seletiva), de forma a poder reduzir a contaminação ou perda de informação que as ideias presentes nos dados nos podem fornecer. Para o melhor apuramento dos dados existiu uma relação constante entre a teoria e os dados empíricos, sendo inicialmente a categorização feita provisoriamente para aos poucos ser desconstruída de forma a atingir os resultados, que aos poucos foram relacionados com a teoria.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – As ideias prévias e as ideias finais dos alunos sobre conceitos-chave

A IPS implementada pretendia aferir a evolução entre as primeiras ideias e as ideias finais, sobre os Conceitos Substantivos e os Conceitos Metahistóricos, mais especificamente no último caso, de Multiperspetiva narrativa. Existindo a condicionante na realização deste IPS, que foi a implementação do ensino à distância e em que a intervenção mais direta com os alunos, foi feita através de aulas online; a sua operacionalização foi efetuada com tarefas/fichas de trabalho que tinham de ser resolvidas no prazo de uma ou duas semanas. A escolha sobre os conceitos substantivos que foram a âncora histórica substantiva desta investigação recaiu nas Aprendizagens Essenciais do 9º ano de escolaridade no domínio “*Da Grande Depressão À Segunda Guerra Mundial*” (AEs, 2018, pp. 7-8).

4.1.1 – Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de Mundialização da Guerra

O levantamento das ideias prévias sobre os Conceitos Substantivos e Metahistóricos ocorreu antes do início das aulas da IPS, através de uma videochamada (finais de março 2020), e as ideias finais sobre a II Guerra Mundial, através de uma tarefa/ficha que tinha como prazo de realização uma semana (entre 25 e 31 de maio). Neste levantamento inicial apenas foi possível obter a participação de 13 alunos, nas ideias finais já temos 14 alunos. A categorização das ideias prévias e finais foi inspirada no modelo de Barca (1996).

As ideias prévias dos alunos sobre o conceito de Mundialização da Guerra categorizaram-se como:

ideias vazias ou incoerentes – o aluno não responde, escreve algo confuso ou até faz confusão com outro tema, não fazendo sentido para a pergunta feita. Por exemplo, os alunos 3 e 5 e referiram, respetivamente:

“Mundialização da crise é quando uma crise se espalha por vários continentes.”

“A crise foi dada em 1929 e foi uma crise.”

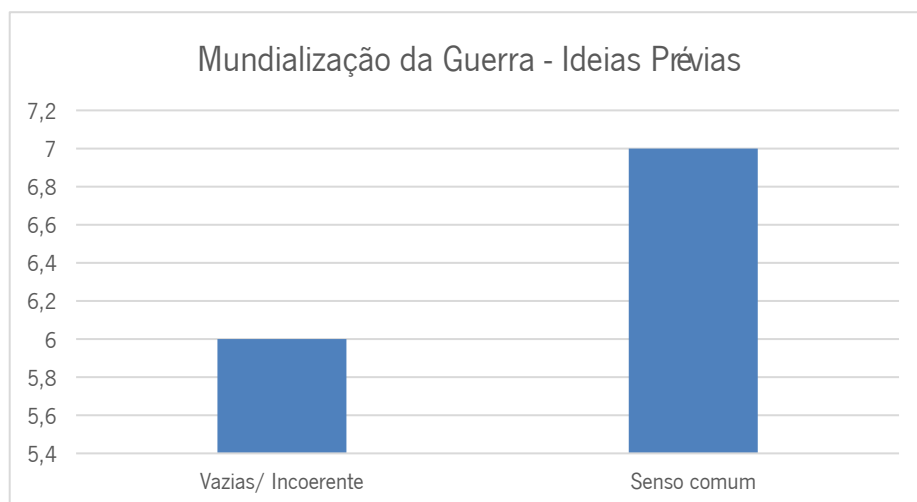
ideias de senso comum – é referido pelo aluno algo em geral, as ideias que surgem nas respostas baseiam-se em conhecimento do cotidiano, ou seja, conhecimento geral que é corrente na sociedade, assim como pela comunidade envolvente, ou até pelos *media*. Os alunos 6 e 2 responderam:

“É tornar a guerra mundial, ou seja espalhar pelo mundo.”

“A guerra foi para outros países, e por isso é a guerra mundial, porque muitos países participaram na guerra, foi uma guerra do mundo todo.”

Na distribuição de frequência das ideias prévias de 13 alunos sobre o conceito de Mundialização da Guerra, a maioria das ideias foram categorizadas como Senso-Comum (7), sendo seguidas por ideias categorizadas como Ideias Vazias (6), estando as ideias separadas pela margem mínima de um aluno. Esses resultados podem ser observados no Gráfico 1. Nas Ideias Vazias existe um número considerável de alunos que confundiram guerra com crise, referindo-se à crise de 1929.

Gráfico 1 - Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Mundialização da Guerra pelas categorias encontradas



As ideias finais de 14 alunos sobre o conceito de Mundialização da Guerra estão categorizadas da seguinte forma:

ideias de senso comum – é referido pelo aluno algo em geral, as ideias que surgem nas respostas baseiam-se em conhecimento do cotidiano, ou seja, conhecimento geral que é corrente na sociedade, assim como pela comunidade envolvente, ou até pelos *media*. Os alunos 9 e 20 responderam:

“Com base no mapa, acho que se pode afirmar que esta foi uma guerra “Mundial”, pois, as maiores potências mundiais estiveram envolvidas, e afetou a maior parte do mundo, mesmo que todos os países do mundo não estivessem envolvidos.”

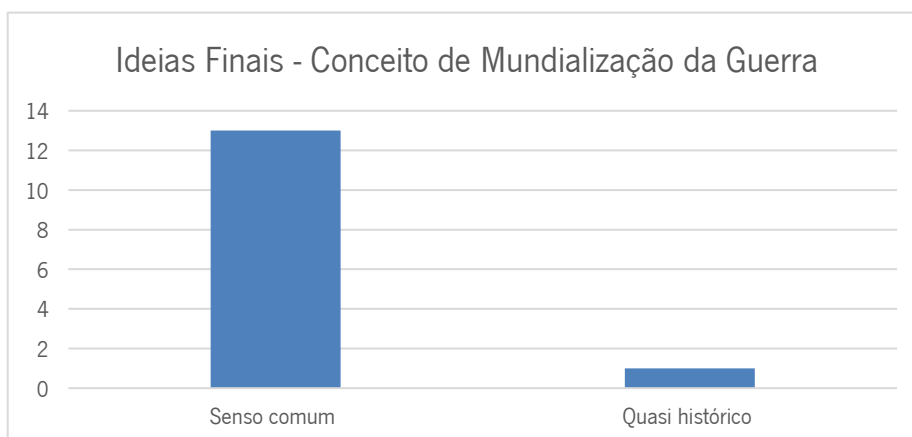
“Sim, podemos afirmar que esta guerra foi uma guerra Mundial pois esta alastrou-se a todos os continentes”

ideias *quasi* históricas – o aluno demonstra ter ideias que estão muito próximas do conhecimento histórico sobre este conceito, considerando-se o ano de escolaridade e como definição histórica do manual Fio da História 9º ano, a saber - “A II Guerra foi «mundial» porque todos os continentes estiveram envolvidos e várias batalhas navais aconteceram nos oceanos Atlântico e Pacífico.”, como demonstra a resposta do aluno 7:

“Sim, pode-se afirmar que esta foi uma guerra “Mundial”, pois apesar do principal foco de batalha ser na Europa, abrangeu países de continentes como América, Ásia, África e a própria Europa, levando obviamente à mundialização da guerra.”

Como se pode observar no Gráfico 2, e fazendo um paralelo entre as ideias presentes nas categorias iniciais e as categorias que surgiram das ideias finais, parece existir progressão por parte dos alunos sobre o conceito de Mundialização da Guerra, sendo que: desapareceram ideias que integravam a categoria de ideias vazias e incoerentes (0); houve um aumento das ideias de senso comum (13). Observa-se também o surgimento de uma nova categoria de ideias, consideradas como *quasi* históricas (1), o que demonstra que o pensamento histórico foi sendo desenvolvido pelos alunos.

Gráfico 2 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Mundialização da Guerra pelas categorias encontradas



4.1.2 - Análise das ideias prévias e finais acerca de como se justifica a existência de concordância ou divergência entre autores

As ideias prévias dos alunos sobre a justificação da existência de concordância ou divergência dos autores expressa em diferentes narrativas foram categorizadas como:

ideias vazias – o aluno não responde, escreve algo confuso ou até faz confusão com outro tema, não fazendo sentido atendendo à questão colocada, visível nos casos dos alunos 18 e 17, respetivamente:

“Concordo porque estão a falar da mesma coisa.”

“Concordo com os autores.”

ideias de compreensão restrita – nesta categoria os alunos conseguem entender a globalidade da mensagem da narrativa, mas focam-se num único indicador da diferença de narrativas. Como se observa nas respostas dos alunos 1 e 20, respetivamente:

“Discorda, porque no segundo documento ele exalta os espanhóis enquanto que no primeiro não acontece isso.”

“Discorda, pois no texto A fala-se de guerra e no texto B fala-se de paz e harmonia.”

ideias de descrição – nesta categoria integraram-se as ideias presentes nas repostas dos alunos que parecem ter conseguido entender a globalidade da mensagem, mas a sua forma de justificar passa por irem descrevendo as duas mensagens opostas, tendo como base na sua decisão a descrição das duas narrativas. Como se pode ver no exemplo do aluno 2:

“Discordam, porque o texto A diz que foi uma época difícil na Espanha, foi uma época de guerra e de muita injustiça. O texto B diz que foi uma guerra para a harmonia de Espanha e para que tudo fique melhor na Europa.”

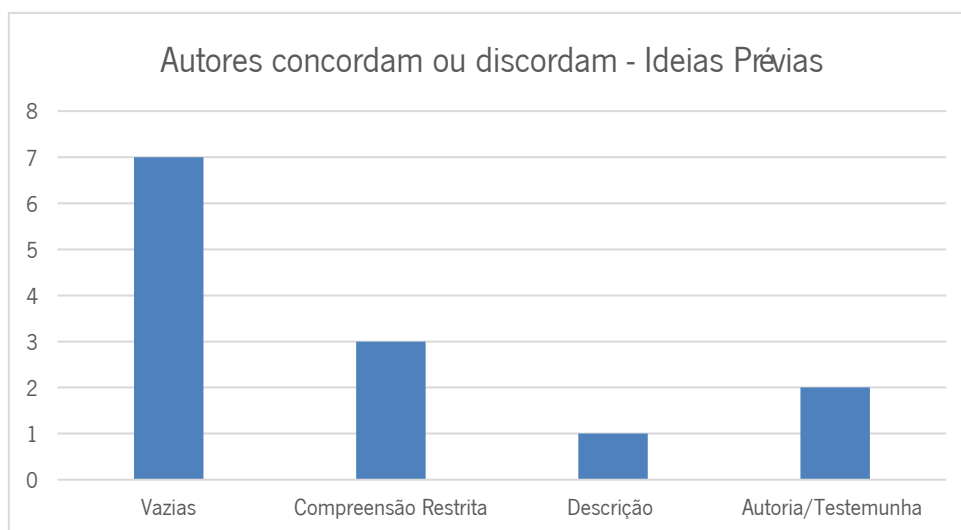
ideias de autoria/testemunha – nesta categoria os alunos conseguem entender a globalidade da mensagem da narrativa, mas a sua justificação sobre a existência de várias narrativas sobre o mesmo tema, insurge-se na base da autoria e da testemunha, onde a diferença segue fundamentalmente no fator da autoria, como se verifica nos exemplos 6 e 19:

“Discorda porque o autor do texto A era contra a guerra.”

“Algumas pessoas trocavam ideias de como foi a sua experiência.”

Como se pode ver a distribuição de frequência das ideias prévias de 13 alunos acerca da justificação da concordância ou divergência das narrativas de diferentes autores, a maioria das ideias encontram-se integradas na categoria de ideias vazias (7), seguida de ideias categorizadas como de compreensão restrita (3), seguindo-se como mais frequentes ideias categorizadas como descrição (1), e por último temos as ideias dos alunos que justificam a multiperspetiva pela autoria/testemunha (2), como se pode ver no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca da concordância ou divergência dos autores pelas categorias encontradas



As ideias finais que os alunos expressaram acerca da justificação da existência de concordância ou divergência das narrativas construídas por diferentes autores foram categorizadas como:

ideias vazias ou incoerentes – o aluno não responde, escreve algo confuso ou até faz confusão com outro tema, não fazendo sentido atendendo à questão feita. Citam-se como exemplo, os alunos 12 e 14:

“O autor do doc. 3 discordo pois este disse que quem teve um papel decisivo na vitória contra a Alemanha foram os aliados e o outro defende apenas os EUA.”

“Não.”

ideias de compreensão contextualizada – nesta categoria integraram-se as ideias presentes nas respostas dos alunos que revelam uma consciência acerca da existência da perspetiva do autor, enredada na noção de afastamento metodológico relacionada com o seu

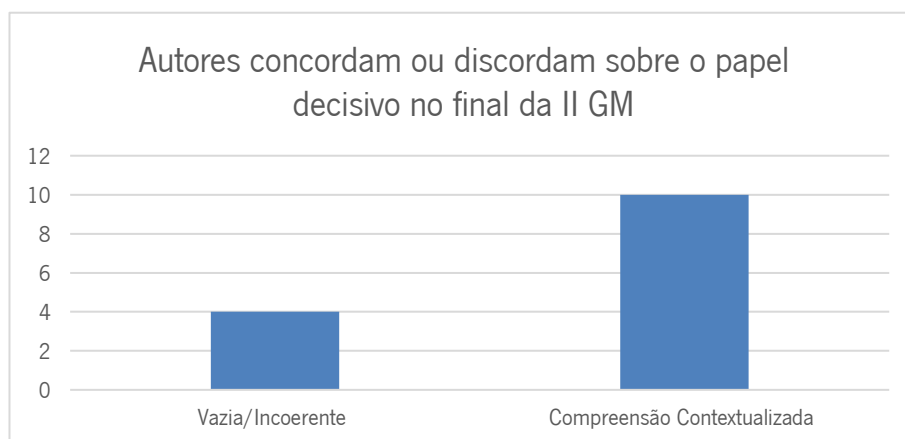
contexto cultural. Demonstram entender a diferença de duas perspectivas, como se pode ver nos casos dos alunos 9 e 11, respetivamente:

“O autor do doc. 3 discorda, devido ao facto de que para o autor do doc. 4 quem teve mais importância na luta com os alemães foram os aliados e para o do doc. 3 foram os EUA.”

“Discorda, pois para o autor do documento 3 quem teve um papel preponderante na luta contra os alemães foram os aliados, enquanto que o autor do documento 4 defende a força americana como decisiva.”

Como se pode ver no Gráfico 4, fazendo um paralelo como os resultados anteriores, as ideias finais manifestadas pelos alunos acerca da justificação da existência de concordância e divergência nas narrativas de diferentes autores revelam um progresso. As ideias consideradas como vazias ou incoerentes (4) diminuíram e as ideias de compreensão contextualizada (10), mais sofisticadas e inexistentes na fase inicial, revelam-se em número muito elevado, sendo visível que a maioria dos alunos consegue entender que a existência de duas narrativas distintas prendem-se com a perspectiva do autor.

Gráfico 4 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca da concordância ou divergência dos autores pelas categorias encontradas



Através da observação dos gráficos, cruzando as ideias prévias com as ideias finais, observa-se que os alunos desenvolveram as suas ideias acerca da justificação da existência da concordância e divergência de duas narrativas distintas propostas por diferentes autores.

4.1.3 - Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de multiperspetiva

histórica

As ideias prévias sobre o conceito Metahistórico de Multiperspetiva foram recolhidas no mesmo momento e da mesma forma que as apresentadas até este ponto. Estas ideias presentes nas respostas dos alunos categorizam-se da seguinte forma:

ideias vazias – o aluno não responde, escreve algo confuso ou até faz confusão com outro tema, não fazendo sentido para a pergunta feita. Tendo em conta este descritor foram encontradas ideias nas respostas dos alunos que foram incluídas nesta categoria.

ideias de testemunha com intenção – nesta categoria incluíram-se as ideias dos alunos que justificam a diferença de perspetivas com base na ideia de existir uma testemunha dos acontecimentos, existindo ainda uma intenção por trás dessas perspetivas, sendo que há uma intencionalidade por parte dos autores, como se pode ver nas respostas dos alunos 8 e 18:

“Porque certas pessoas contavam à sua maneira para ajudar ou prejudicar certas pessoas.”

“É que uns falam a seu favor e outros ao seu.”

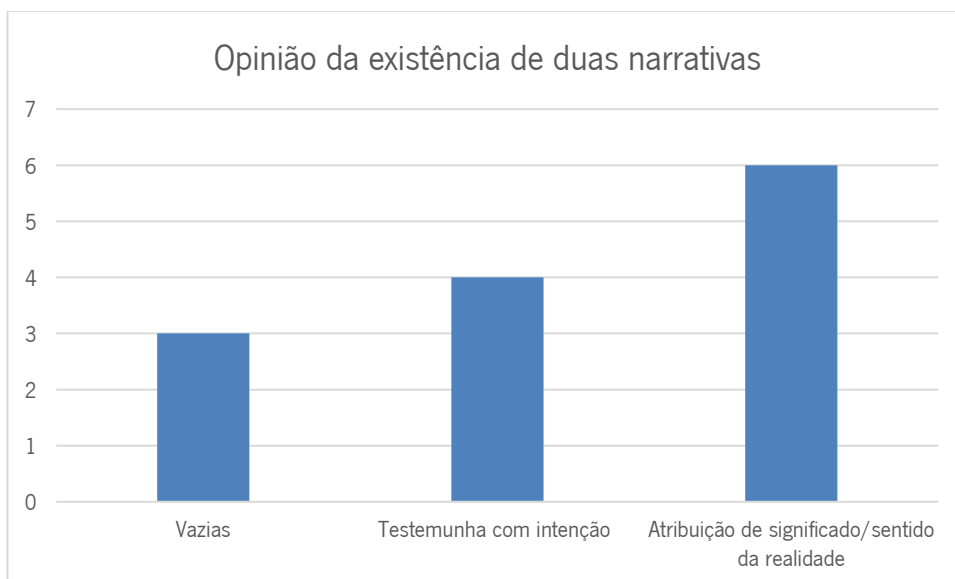
ideias de atribuição de significado/sentido da realidade– nesta categoria, os alunos justificam a existência de diferença de perspetivas com base na autoria ou testemunha sendo que, por vezes, o autor é testemunha dos acontecimentos, existindo assim uma diferença de vivências, ou os autores por conta de um conflito teriam perspetivas diferentes como podemos ver nas respostas dos alunos 6 e 2:

“Porque cada pessoa viveu uma coisa diferente no cenário da guerra.”

“Porque todos pensam diferente, então foi uma guerra onde umas pessoas pensavam diferentes das outras isso é uma rivalidade.”

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 13 alunos acerca do conceito de multiperspetiva, a maioria das ideias expostas foram categorizadas como autoria/testemunha (6), seguidas das ideias de testemunha com intenção (4), e por fim, ideias vazias (3), como se observa no gráfico seguinte.

Gráfico 5 - Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de multiperspetiva pelas categorias encontradas



As ideias finais que os alunos expressam sobre o conceito de Multiperspetiva foram categorizadas como:

vazias – nesta categoria os alunos não responderam.

falta de informação – nesta categoria incluíram-se as ideias dos alunos que nas suas respostas justificavam a sua escolha pelo facto de os autores terem desconhecimento e falta de informação sobre o tema. Como se pode ver nas respostas dos alunos 20 e 16, respetivamente:

“Eles têm estas diferentes perspetivas pois não sabem ao certo quem foi o responsável pelas bombas atômicas.”

“Na minha opinião, os historiadores têm perspetivas diferentes pois há quem atribua a culpa aos americanos pela morte de tantos inocentes mas, por outro lado, há quem considere que foram os aliados os responsáveis por essa detonação catastrófica. Estas perspetivas têm a ver com o facto de ainda não estar totalmente comprovado quem foi o responsável.”

quantos mais fatores melhor – nesta categoria englobaram-se as ideias dos alunos que na sua resposta consideram que a existência de diferentes narrativas se deve à quantidade de fatores, ou seja, uma maior quantidade de fatores permite-lhe fazer a escolha, como se pode ver no exemplo do aluno 10:

“Têm diferentes perspectivas porque vários acontecimentos contribuíram para a derrota dos alemães.”

autoria – nesta categoria incluíram-se as ideias em que os alunos justificam a diferença de perspectivas com base na autoria, onde a existência de dois autores diferentes tem impacto na visão dos acontecimentos. Assim, os alunos referem ainda que a História não é considerada uma ciência exata, como se observa na resposta dos alunos 11 e 5:

“Na minha opinião, não sendo a História uma ciência exata, a análise dos acontecimentos tem a ver com as preferências e pontos de vista de cada, nomeadamente com o país a que pertencem.”

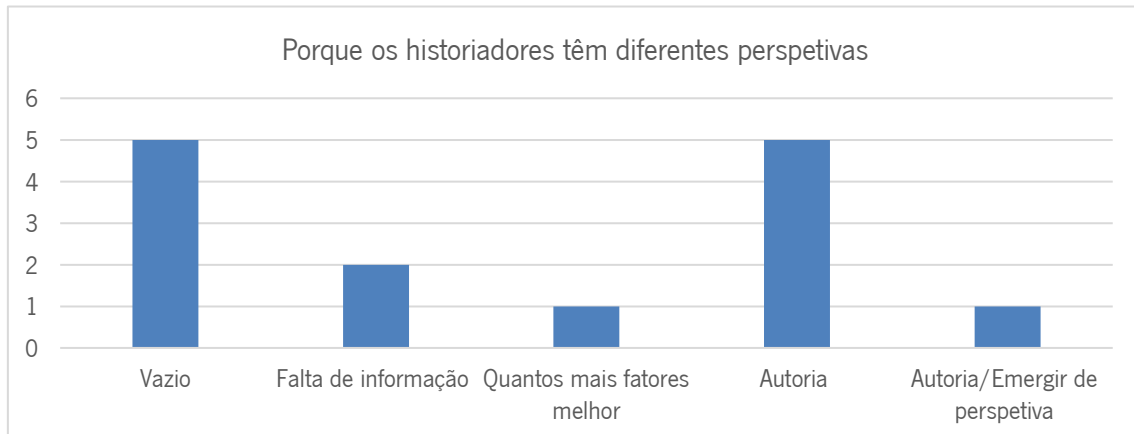
“Na minha opinião, defende dois países porque a história não é uma ciência exata.”

autoria/emergir de perspectiva – as ideias incluídas nesta categoria advêm da resposta de uma aluna que justifica a diferença de perspectivas com base na autoria seguindo a lógica da categoria anterior, mas com a nuance, pois refere que tal situação decorre da forma de pensar, revelando assim uma maior profundidade e sofisticação de compreensão da multiperspetiva histórica, como podemos ver na resposta da aluna 9:

“Na minha opinião, os historiadores têm perspectivas diferentes, pois, depende das suas influências (se as pessoas ao seu redor defendem um país, ele tende a defender esse país) ou até por simples maneiras diferentes de pensar.”

Observa-se nos dados que existe um aumento de frequência de ideias vazias (5), sendo este aumento justificado pela não resposta dos alunos a estas questões. Assiste-se a um comportamento semelhante relativamente às ideias incluídas na categoria autoria (5) que diminuiu em termos de frequência, e surgem três novas categorias como a falta de informação (2), quantos mais fatores melhor (1), e autoria/emergir de perspectiva (1), como se pode ver no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca da multiperspetiva pelas categorias encontradas



É visível, no cruzamento da informação disponível nos gráficos anteriores, tanto de ideias prévias como de ideias finais, que existe um desenvolvimento nas ideias dos alunos sobre o conceito de multiperspetiva.

4.2 – Análise das narrativas históricas dos alunos

Este estudo segue a base metodológica da *Grounded Theory*, onde a investigação é qualitativa, a análise dos dados é indutiva e, conseqüentemente, as diferentes categorias que emergem têm como base as ideias expressas nas respostas dos alunos. Esta categorização surge através de uma codificação de dados aberta, seletiva e axial, seguindo a inspiração metodológica já referida (Charmanz, 2006).

De forma a facilitar a análise das narrativas e de garantir o anonimato dos alunos foi criado um código para identificar cada tipo narrativa. Na tabela 2 identificam-se os tipos de narrativa e os respetivos códigos utilizados neste Relatório, assim como a quantidade de narrativas construídas pelos alunos que fizeram surgir as diferentes categorias.

Tabela 2 – Designação das narrativas e respetivo código

Designação da Narrativa	Código	Nº de alunos participantes
Narrativa Ideias Prévias	NIP	13

Antecedentes da II Guerra Mundial		
Relatório Militar Antecedentes	RMA	6
Relatório Militar Inícios da Guerra	RMI	5
Relatório Militar Holocausto	RMH	7
Relatório Militar Fim da Guerra	RMF	7
Narrativa Ideias Finais		
	NIF	7

Para identificar as narrativas dos alunos garantindo o anonimato utilizou-se um código correspondente e um algarismo, que é correspondente ao algarismo do aluno. A título de exemplo, NIP-5 corresponde a Narrativa de Ideias Prévias, escrita pelo aluno 5.

Apesar de a turma ser de 23 alunos é importante esclarecer que o número de narrativas analisadas vai variando conforme a tarefa. Isto deve-se ao facto de o ensino não ser presencial, substituído pelo ensino à distância em 2020, dificultando a possibilidade de os alunos desenvolverem as tarefas e as devolverem ao professor estagiário. Cabe também salientar que do total das narrativas enviadas (N=14) ao professor estagiário são apenas contempladas nesta análise aquelas que se consideraram autênticas em termos de autoria (N=7).

A categorização das narrativas históricas dos alunos inspirou-se nos modelos de Barca (1996) e Gago (2007). Fazendo agora a análise das narrativas desenvolvidas pelos alunos individualmente, sobre os Antecedentes da II Guerra Mundial, propôs-se que os alunos desenvolvessem um Relatório Militar, com base em documentos inseridos na Ficha de Trabalho da II Guerra Mundial Parte I (cf. Apêndice 2):

“Escreve um Relatório Militar...

O Mundo vai entrar em guerra, tu como soldado do exército polaco deves fazer o relatório para defender o teu país. Recorre aos documentos 1 a 4 e recolhe informações que possam ajudar na defesa do teu país, nomeadamente: Inimigos da Polónia; Acordos militares e as suas datas; Aliados; Alianças militares; Movimentações inimigas.

Deves escrever um relatório no máximo de 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.”

Através da análise das narrativas escritas pelos alunos no formato de Relatório Militar, sobre os Antecedentes da Guerra, surgem as seguintes categorias:

- **Incoerente/Fragmentos**
- **Descrição**
- **Descrição/Tentativa de Explicação**
- **Emergência de Explicação Empática**

Expõem-se, de seguida, mais detalhadamente cada uma das categorias e os respetivos exemplos da autoria dos alunos sobre os Antecedentes da Guerra.

4.2.1 - Análise das narrativas do Relatório Militar Antecedentes da Guerra

Incoerente/Fragmentos

Nesta categoria foi considerada a narrativa RMA-2 de um só aluno, em que este demonstra não ter relacionado os diversos elementos da realidade histórica em estudo. Apesar do uso de alguns conectores explicativos, o aluno não faz uso dos documentos, nem da informação dos mesmos. Ressalva-se que a língua materna deste aluno não é a língua portuguesa e que esta pode ser uma das possibilidades de justificação do tipo de narrativa produzida. Aliado a isso, o aluno parece demonstrar algum conhecimento prévio sobre o tema, apesar de não o compreender na totalidade, podendo também ter feito alguma pesquisa sobre este assunto.

“O meu país está em Aliança com a França e a Grã-Bretanha, e já foi vítima porque os Soviéticos invadiram o meu país, por isso a URSS tem território do meu país, eu não estou a atacar ninguém, mas se for preciso ajudar a minha aliança, vou ajudar, por isso a minha proposta é atacar quem atacar a nossa Aliança e defender a nossa aliança contra Hitler.” (RMA-2)

Descrição

As narrativas apresentadas surgem como uma descrição dos eventos acontecidos antes da guerra, contendo alguns conceitos substantivos. Dão maior importância a alguns acontecimentos, fazendo, algumas vezes, uma ligação entre a informação cedida pelos documentos. Apesar disso, não usam nem referenciam documentos, embora vão buscar informação aos mesmos. Aparecem apelos à emoção nacional e o uso do “eu”. Como podemos

ver no caso de RMA-10, este apresenta de forma descritiva os documentos que foram utilizados neste grupo de material histórico associado aos antecedentes, seguindo depois para uma opinião pessoal talvez utilizando algum conhecimento prévio que já teria adquirido ou estudado.

“Com a conferência de Munique (30 de setembro de 1938), a região Checoslovaca dos Sudetas foi cedida a Hitler. Estaline implorava ao ocidente que se unissem contra Hitler e Mussolini, mas mais tarde este percebeu que o seu país enfrentava um inimigo mortal sozinho, logo assinou um pacto de não agressão. Com Hitler mas mais tarde, Hitler quebrou essa promessa. Agora, o meu país vai entrar em guerra, portanto, vamo-nos aliar às Grã-Bretanha, à França e à URSS, para conseguirmos derrotar os inimigos (o eixo constituído pela Alemanha, Itália e Japão).” (RMA-10)

A par desse julgamento ou opinião que o aluno anterior teve, poderemos ver na narrativa do aluno RMA-20 que para além da descrição, este exprime a sua opinião pessoal juntando também o conhecimento prévio adquirido. Usa também o “eu”, como sugerido na tarefa proposta, e parece existir uma agência por detrás do seu pensamento, fruto, talvez, de algum conhecimento prévio sobre o assunto, pese embora que, por vezes, há o “cair” em algum presentismo sobre os acontecimentos, nomeadamente a sugestão de aliança com os EUA.

“Sei bem que o Mundo vai estar em guerra, sei também que Estaline e Hitler fizeram um pacto e para mais isso não é bom pois não lhes vamos conseguir fazer frente e acabaremos derrotados. Temos de nos aliar à Grã-Bretanha e à França como maneira para bloquear os Alemães. Podíamos também aliar-nos aos EUA que nos darão ajuda para resistirmos aos nossos inimigos.” (RMA-20)

Descrição/tentativa de explicação

Nestas narrativas encontramos uma descrição mais completa dos acontecimentos, sendo visível uma tentativa de explicação. Apesar de encontrarmos algumas propostas de explicação, o conteúdo substantivo das narrativas continua a ser descritivo, onde os alunos apenas descrevem a informação obtida pelos documentos e em algumas ocasiões fazem uma conexão entre a informação disponibilizada e interpretada pelos alunos. Os alunos colocam documentos (imagens) depois das suas narrativas, não especificando o seu uso, nem colocando nenhuma descrição do que elas podem representar na sua construção narrativa. No caso do RMA-7 este não faz o uso do “eu”, não conseguindo colocar-se na situação, fazendo uma resposta típica de um “bom aluno”.

“Na noite de 29 para 30 de setembro de 1938, deu-se início à conferência de Munique que reunia os países Alemanha, Itália, Reino Unido e França. Nessa conferência a URSS ficou de fora e Estaline com receio de uma frente antissoviética, fez um pacto de não-agressão com a Alemanha para ganhar tempo sem que Hitler perceba-se. Passadas duas semanas da assinatura desse pacto, Hitler invadiu a Polónia, e a França e a Grã-Bretanha como aliadas da Polónia declaram guerra à Alemanha dando início ao principal objetivo dos alemães, a ‘Grande Alemanha’ que consistia na conquista do ‘espaço vital’, ou seja, na conquista de todos os países que faziam fronteira terrestre com o território alemão, e para isso, Hitler contava com a ajuda dos países da sua aliança (chamada: ‘O Eixo’), o Japão de Kenoe e a Itália de Mussolini.” (RMA-7)

Na narrativa seguinte, RMA-11, encontramos o uso do “eu”. Para além disso, são visíveis as várias tentativas de explicação, existindo alguma tentativa de empatia, embora muito superficial. Contudo, este aluno não usa os conectores que foram sugeridos pelo professor, como é visível no seguinte exemplo:

“Eu, 11, na qualidade de soldado polaco, venho pelo presente meio manifestar o seguinte: os atuais inimigos da Polónia são a Alemanha e a URSS, mas com base nos acordos da conferência de Munique e do pacto germano-soviético, entendo que a Polónia pode e deve ser deixada de parte destes interesses, que culminaram, em caso de guerra e com forma as alianças estabelecidas entre Grã-Bretanha e França, com a destruição do território polaco, com a morte de milhares de cidadãos, tanto polacos como do lado inimigo.”(RMA-11)

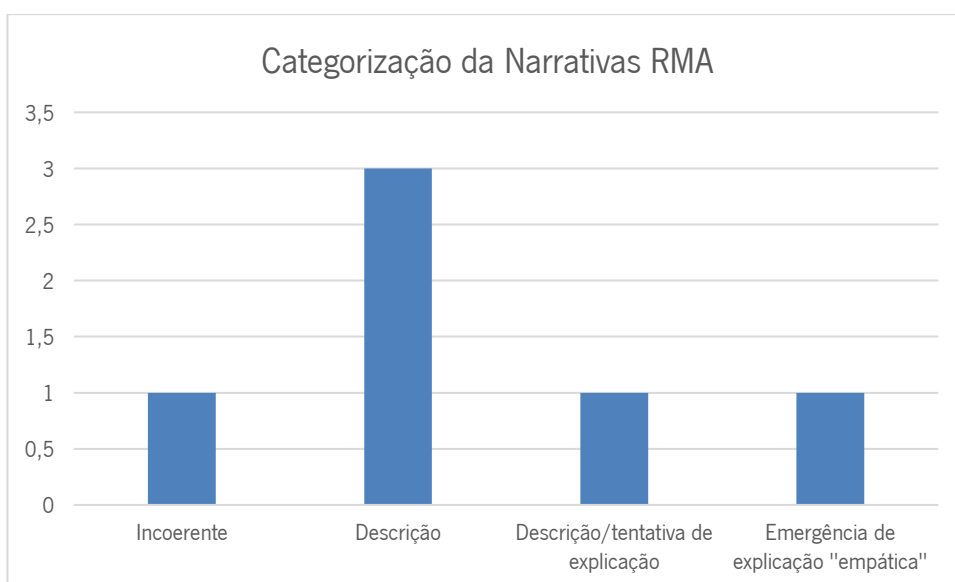
Emergência de explicação empática

Nesta narrativa existe uma lógica causal seguida de uma consequência sequencial. Ou seja, o aluno conjuga na conclusão que apresenta do seu relatório de Guerra, várias causas atendendo às motivações e intenções externas, e aos receios de ação externa. Faz o uso do coletivo na sua narrativa e demonstra a existência de motivações, intenções, projetando assim que se consegue colocar, a si próprio, numa situação do passado sendo visível a preocupação sobre as consequências da guerra. Demonstra também algumas ideias reveladoras de tentativa de empatia histórica quando confessa o seu receio de enfrentar o problema, como se pode ver na narrativa RMA-9:

“O exército polaco teve recentemente o conhecimento de um ataque à Polónia, pelo Oeste, comandado por Hitler, tendo como motivação a conquista do nosso território para assim criar a ‘Grande Alemanha’. Tendo isto em conta e sabendo que a URSS está com intenções também de nos atacar, nós e os nossos aliados, a França e a Grã-Bretanha, teremos finalmente de enfrentar Hitler e como consequência desta ação poderá dar início à Segunda Guerra Mundial. Contudo, também tememos, por rumores que foram ouvidos, que a Alemanha, o Japão e a Itália formem uma aliança, denominada de ‘O Eixo’. Logo, com tudo isto ver-nos-emos obrigados a enfrentar este problema.” (RMA-9)

Do ponto de vista geral da distribuição das frequências das categorias das narrativas de 6 alunos acerca dos Antecedentes da II Guerra Mundial, em estilo Relatório militar, vemos que a maioria dos alunos agrega-se na “Descrição” (3), seguindo pelas restantes três categorias que apenas têm um aluno em cada, “Incoerente”, “Descrição/tentativa de explicação” e “Emergência de Explicação “Empática””, de acordo com o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Distribuição da frequência das narrativas históricas dos alunos sobre os Antecedentes da II Guerra Mundial



Numa visão geral, as narrativas históricas desenvolvidas pelos alunos sobre os Antecedentes da II Guerra Mundial, na sua maioria são, descrições (3 das 6 narrativas, 50%), ainda assim, apresentam indícios de explicação, mas não com um pensamento demasiado profundo, pois usam alguns conceitos substantivos, e deixam de parte alguns acontecimentos.

Contudo, os alunos não referem os documentos, mas vão lá retirar algumas informações. Esta utilização demonstra que a análise e interpretação de fontes durante as aulas, tem evidenciado os seus frutos no proveito da construção de uma narrativa. Devido às circunstâncias anteriormente referidas, ainda se pode ver que os alunos têm dificuldades em fazer uma relação geral entre os conteúdos, o que é visível, sobretudo, na compartimentação dos mesmos, assim como na dificuldade de relacionar informações das fontes históricas. Denota-se, também, alguma utilização de conhecimentos prévios das suas vivências e experiências quotidianas e não do conhecimento escolar sistematizado.

4.2.2 - Análise das narrativas do Relatório Militar Início da Guerra

De seguida será feita uma análise das narrativas elaboradas pelos alunos, na ótica de um Relatório Militar, sobre o Início da Guerra. Desta forma propôs-se aos alunos:

“Escreve um Relatório Militar...

Como a Polónia foi invadida, tu e os teus companheiros do exército polaco refugiaram-se na Grã-Bretanha. Como tal, deves ajudar os teus aliados que enfrentam o inimigo comum. Recolhe informações dos documentos 5 ao 11, nomeadamente: como é feito o combate inimigo? Que países estão ocupados pelo inimigo? Quais os países que combatem ativamente o inimigo? Quais são os movimentos do Eixo?

Deves escrever um relatório no máximo de 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **mundialização da guerra**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.”

As ideias dos alunos quanto às narrativas referentes ao Início da Guerra, fizeram emergir as seguintes categorias:

- **Relato**
- **Descrição**
- **Descrição/Tentativa de explicação**
- **Explicação emergente**

Partilha-se, sequentemente, os exemplos de narrativas que foram elaboradas pelos alunos, sendo estas distribuídas pelas categorias anteriormente referidas.

Relato

Esta narrativa centra-se num relato de acontecimentos, não chegando a ser uma descrição, centrando-se num pequeno fragmento aprendido acerca desta realidade em estudo. Nesta narrativa não é utilizado o conceito proposto, nem existe a utilização de documentos. Usa apenas uma vez, um conector. Nesta narrativa é visível apenas o foco num documento, relativo à invasão da Polónia, sendo que os restantes documentos não são utilizados, como pode ser visível na narrativa deste aluno:

“O Hitler invadiu a Polónia, e a França e Grã-Bretanha ajudaram a Polónia e a defenderam do Hitler, mas o Hitler já tinha território Polaco, então a Polónia refugiou-se na Grã-Bretanha porque as tropas de Hitler estavam na Polónia.” (RMI-2)

Descrição

As narrativas apresentadas surgem como uma descrição dos eventos acontecidos no início da guerra, contendo alguns conceitos substantivos, nomeadamente a utilização do conceito proposto. Existe a utilização de informações dos documentos, de forma fracionada e sem os referenciar, atribuindo-se uma maior importância a alguns acontecimentos. Conserva a utilização do “eu”, mas não evidencia empatia histórica, partilhando-se o quadro conceptual de Lee (2006), como podemos ver na narrativa RMI-10:

“Agora que a Polónia foi invadida, estamos refugiados na Inglaterra. Como aliado da Grã-Bretanha, recolhi algumas informações que podem ajudar a derrotar o inimigo. Já conquistaram a Polónia, a Noruega e Bruxelas atacando sempre de forma muito rápida, sem qualquer aviso, tanto como ataques aéreos, como terrestre. Depois de ter invadido Paris, a França pediu imediatamente o armistício. Aliados à Grã-Bretanha a União Soviética enfrentava a Alemanha. A mundialização do conflito deu-se assim que a Alemanha declarou guerra aos EUA que era também aliado desses países.” (RMI-10)

Descrição/ tentativa de explicação

Estas narrativas são descritivas de uma forma mais profunda e tentam desenvolver uma explicação utilizando conectores explicativos. Existe a preocupação de expor a informação percebida pelos documentos. Na narrativa RMI-11 não existe a utilização dos documentos, mas existe a utilização do “nós” e de uma agência, uma tentativa de ação/intenção.

“Caros companheiros.

Conseguimos informações que vos podem ser úteis, Hitler adotou uma doutrina militar que consiste no uso de forças móveis em ataques rápidos e de surpresa, a que deu o nome de guerra relâmpago (Blitzkrieg).

Neste momento os países ocupados pelo nosso inimigo são: Polónia, Hungria, Bélgica, Checoslováquia entre outros.

Resumindo, a Alemanha domina maior parte da Europa. Portanto, têm como aliados a Hungria, Roménia e Bulgária.

Os países que combatem o inimigo são o Reino Unido, França, URSS, portanto os movimentos do eixo são os que envio.

Espero assim ter contribuído para vos ajudar. Não se esqueçam que para Hitler esta é uma guerra de ‘extermínio.’” (RMI-11)

No exemplo seguinte existe o uso de documentos, apenas como referência para provar a sua afirmação. Apesar disso, descarta a utilização dos documentos referentes à URSS, assim como da expansão alemã. Em contraponto adiciona uma maior importância ao papel dos EUA no conflito, onde sobrepõe essa importância à URSS, e ao fazê-lo utiliza o conceito proposto pelo professor, como se pode ler na narrativa:

“Agora que sou aliado da Grã-Bretanha há algumas coisas que sei do inimigo que vos ajudariam a derrotá-los. Eles atacam num ataque relâmpago tanto aéreo como terrestre (Doc.5) ou seja, atacam de surpresa. Sei que o nosso Inimigo já conquistou a Polónia e mais recentemente a Dinamarca (Doc.6). Eles estão a conquistar terras rapidamente e muitos países estão a retirar e outros pedem o armistício (Doc.7), além dos soviéticos que lhes fazem frente, os EUA vão entrar na guerra ao lado da Grã-Bretanha depois da Alemanha lhes ter declarados guerra juntamente com o Japão (Doc.10), e assim acontece a Mundialização da Guerra.” (RMI-20)

Explicação emergente

A narrativa construída apresenta relações de causalidade, fazendo a utilização dos conectores explicativos, existindo algum carácter pessoal no seu discurso, enriquecendo assim a narrativa. Refere cronologicamente os vários acontecimentos tendo um fio condutor. Utiliza documentos de forma ilustrativa, não fazendo nenhuma relação entre estes na narrativa, nem propondo uma legendagem aos documentos iconográficos. Utiliza também o conceito proposto, assim como informação presente nos documentos, mas sem os referir explicitamente, como se pode ver na narrativa seguinte:

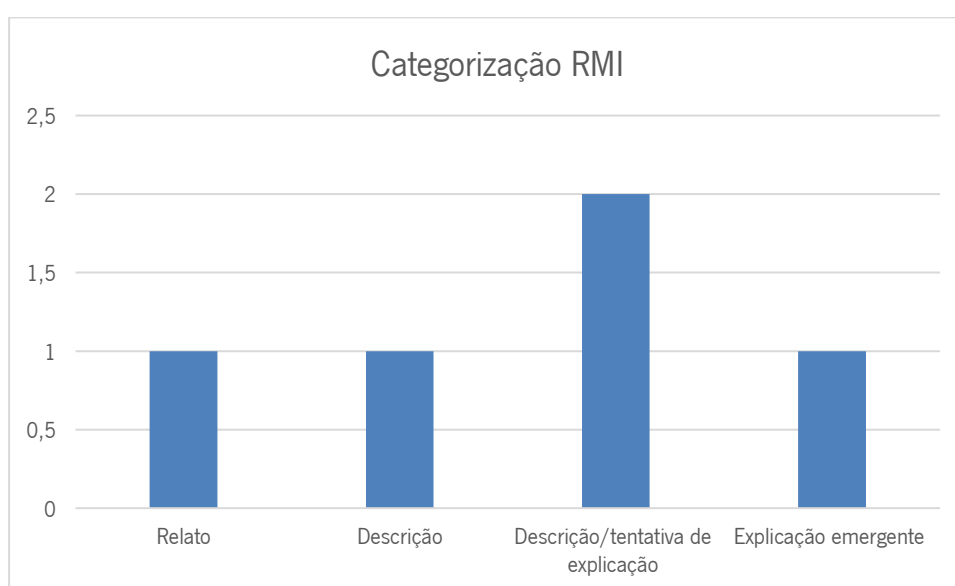
“No dia 1 de setembro de 1939 a ofensiva alemã invadiu a Polónia com um novo método: ‘Blitzkrieg’ – Guerra Relâmpago.

Já em 1940, Hitler descobriu o plano anglo-francês de desembarcar tropas na Noruega então o alemão decidiu chegar-se à frente e não chegou primeiro à Noruega com também conquistou a Dinamarca para ter uma melhor ligação entre os países nórdicos. No dia 30 de abril de 1940 esperançoso por uma vitória na Noruega, Hitler começou o ataque à Bélgica, à Holanda, à França e ao Luxemburgo e no dia 10 de maio começou o ataque à Grã-Bretanha. Depois de dois dias de guerra, os alemães entraram em Bruxelas no dia 17 de maio e no dia 17 nos canais da Mancha (França). Cerca de um ano depois, dia 22 de junho de 1941, Hitler declarou guerra à Rússia e que deixou bem claro que ia ser uma guerra nunca antes vista em termos de extermínio. Meses depois, dia 7 de dezembro de 1941, o Japão atacou os EUA e no dia seguinte os Estados Unidos e a Grã-Bretanha declararam guerra ao Japão mundializando assim a II Guerra Mundial.”
(RMI-7)

No Gráfico 8, relativo à RMI, observa-se que as narrativas desenvolvidas pelos alunos na sua maioria têm ideias mais sofisticadas do que na narrativa RMA. Houve a supressão de duas categorias de ideias “Incoerente” e “Explicação Emergente Empática”, sendo que a inexistência desta última, pode advir da não participação dessa aluna na tarefa. Porém, há o surgimento de duas novas categorias: “Relato” e “Explicação emergente”. A primeira categoria está relacionada com a supressão da categoria anterior “Incoerente”, ou seja, existe a evolução deste aluno. A segunda categoria que surgiu, pode estar relacionada com a progressão de pensamento de um aluno, cujas ideias expressas na narrativa deixaram de ser integradas na categoria designada de

“Descrição/Tentativa de explicação”, para serem integradas na categoria “Explicação emergente”. Também se observou que dois alunos desenvolveram um pensamento histórico mais sofisticado presente nas suas narrativas, que foram categorizadas como “Descrição/Tentativa de explicação,” contanto assim com a respetiva redução de narrativas de alunos integradas na categoria “Descrição”, que contou apenas com um aluno, que manteve o mesmo perfil de pensamento já presente na narrativa anterior.

Gráfico 8 – Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Início da II Guerra Mundial



Numa análise geral, podemos ver que os resultados partilhados demonstram que um trabalho continuado através de Tarefas/Fichas de Trabalho, sugeridas por esta IPS, permite colher alguns frutos. É perceptível uma maior preocupação por parte dos alunos em proceder a uma explicação dos acontecimentos que decorreram no Início da II Guerra Mundial, essa preocupação, é extensível a uma maior utilização de informações fornecidas pelos documentos. Contudo, alguns alunos parecem ainda manter um certo nível de interpretação preso às ideias do quotidiano, nomeadamente na preferência de informações relativas aos EUA. Apesar disso, já se observa o uso dos documentos partilhados pelo professor estagiário, assim como alguns alunos usam documentos por eles retirados de forma a ilustrar o texto, mas sem existir uma conexão entre texto e imagens. Quanto à organização do texto, com exceção da narrativa categorizada como “Relato”, todos apresentam uma organização de introdução (invasão à Polónia e Blitzkrieg),

desenvolvimento (expansionismo alemão) e conclusão (mundialização da guerra). Os alunos fazem essa construção consoante os acontecimentos que consideram mais importantes. Nestas construções de narrativas é possível denotarem-se algumas confusões ou imprecisões, no entanto demonstram que têm conhecimentos sobre os temas explicando-os de forma causal.

4.2.3 - Análise das narrativas do Relatório Militar Holocausto

Seguindo a mesma lógica da construção das narrativas anteriores, foi pedido aos alunos que trabalhassem sobre a temática do Holocausto, propondo assim aos alunos:

“Escreve um Relatório Militar...

O Posto de Comando tem outra tarefa para ti. Depois de teres visto o vídeo, fornecido pelos nossos espiões no território inimigo, precisamos de obter mais informações sobre os prisioneiros, nomeadamente: Quem são os prisioneiros; Que tipo de plano é que existe para os prisioneiros; Como são tratados os prisioneiros; Quem é o responsável.

Deves escrever um relatório no máximo de 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **holocausto e genocídio**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.”

As ideias dos alunos nesta tarefa distribuíram-se pelas seguintes categorias:

- **Relato**
- **Descrição**
- **Descrição/tentativa de explicação**
- **Explicação Emergente**
- **Explicação Emergente “Empática”**

Descreve-se em seguida cada uma das categorias, juntamente com exemplos de narrativas desenvolvidas pelos alunos.

Relato

Esta narrativa centra-se num relato de acontecimentos, não chegando a alcançar a descrição, sendo a informação nele contida muito superficial. Nesta narrativa não são utilizados os conceitos associados e sugeridos, sendo a informação descrita bastante fragmentada. Usa apenas uma vez um conector e pouca informação foi utilizada por este aluno. Apesar disso faz o uso do “eu”, como se pode ver na narrativa:

“Eu, 16, soldado polaco e venho aqui informar-vos que os prisioneiros são judeus. Vi também que o plano deles é capturar e matar todos os judeus de várias cidades europeias e que os prisioneiros estão a viver em condições miseráveis, eles passam fome, frio e são vítimas constantes de violência. E também descobri quem é o responsável por isto tudo, é Heinrich Hyland.” (RMH-16)

Descrição

As narrativas apresentadas surgem como uma descrição dos eventos acontecidos no Holocausto, contendo alguns conceitos substantivos, nomeadamente a utilização deste conceito, assim como do conceito de genocídio. Existe a utilização de informação do documento de forma fracionada, atribuindo uma maior importância a alguns acontecimentos, nomeadamente ao ato em si. Nestas narrativas existe algum distanciamento, não sendo utilizado o “eu”. Estas narrativas parecem espelhar que os alunos compreenderam o que aconteceu no passado, mas não conseguem colocar-se num lugar próximo dos acontecimentos, tal como é exigido, como se pode observar nas narrativas RMH-9 e RMH-10, respetivamente:

“Estes prisioneiros eram maioritariamente judeus, no entanto também são perseguidos e discriminados ciganos, homossexuais e Polacos. Depois de enviados para os campos de concentração, são obrigados a fazer trabalhos absurdamente exigentes para o corpo e quando já não estavam mais em condições para trabalhar eram enviados para as câmaras de gás para serem mortos. Este acontecimento, denominado de Holocausto (que foi o maior genocídio da história), que pretendia exterminar todas as raças que não fossem da raça ariana, e acabou por causar aproximadamente seis milhões de judeus mortos, sendo um milhão crianças.” (RMH-9)

Na narrativa que se segue o aluno não referencia os outros prisioneiros detidos pelos nazis, dando só relevância aos judeus. Com isto o aluno parece não entender o conceito de genocídio, não fazendo qualquer ligação com o Holocausto.

“Os prisioneiros são na sua maioria Judeus. Assim que chegarem será feita uma seleção, os mais velhos, deficientes e crianças de pouca idade serão imediatamente mortos. Os que ainda estiverem em condições serão obrigados a trabalhar em condições miseráveis. Assim que já não tiverem capacidades para continuar, serão levados para câmaras de gás. Os responsáveis por estes campos são as tropas nazis e Heinrich Himmler que ordenou o holocausto. Depois, recorrem ao genocídio com o objetivo do extermínio de todos os indivíduos.” (RMH-10)

Descrição/ tentativa de explicação

Estas narrativas são descritivas de uma forma mais profunda e os alunos vão, por tentativa, usando conectores para proceder a esta explicação. Nesta tentativa de explicação vão apontando causas, nem que elas sejam apenas unidireccionais. No caso da narrativa RMH-2 cujas ideias foram integradas nesta categoria, podemos observar, de forma particular, que o aluno não usa os conceitos nem faz o uso do “eu”.

“O Hitler queria exterminar todos os judeus da Europa, então fizeram o plano chamado de “solução final” o objetivo desse plano era exterminar os judeus, os, ciganos, os polacos, os homossexuais e negros então começaram a fazer campos de concentração para levar as vítimas que morreram, o responsável de todo isto era a SS de Heinrich Himmler e o plano de eles era a morte por gás, eles diziam as vítimas que iam tomar um banho quente, mas ali eles morriam por causa do gás que eles tiravam, milhões de pessoas morreram por causa disso, e também os usavam para trabalhar.” (RMH-2)

Na narrativa que se apresenta de seguida é visível o uso do “eu”, existindo uma agência por detrás do pensamento do aluno. Faz a utilização de outros conectores, e não dos que são sugeridos, de forma a fazer fluir o texto. Na narrativa também está presente a utilização dos conceitos, mas não aparenta dominar o conceito de genocídio.

“Estes prisioneiros, pelo que sei, são uma minoria de judeus que habitam na Alemanha mas também inclui outras raças até judeus. Estes prisioneiros, enquanto ‘renderem’ serão obrigados a trabalhos forçados e a viver em condições sub-humanas e enquanto atingirem uma certa idade serão colocados numa câmara de gás e assim morrerão. O grande responsável por estes campos chama-se Heinrich Himmler e foi este que ordenou o Holocausto ou seja a morte em grande massa de prisioneiros muito parecido também com o genocídio.” (RMH-20)

Explicação emergente

Nesta narrativa o aluno faz uso apenas de um conceito. Apesar disso, o uso desse conceito -Holocausto- está bastante próximo do nível científico. A narrativa segue numa lógica de explicação do conceito utilizado, usa também conectores, mas não os sugeridos pelo professor. O aluno apresenta documentos suplementares, mas não faz qualquer abordagem destes, nem os legenda.

“O Holocausto iniciou-se com a perseguição principalmente aos Judeus (mas também perseguia os ciganos, os homossexuais e os polacos), e depois prosseguiu para a chamada “solução final” que definia que todos os judeus deveriam ser exterminados. Estas ações por parte dos alemães levaram a que milhões de Judeus fossem expulsos das próprias casas sobre o pretexto de irem trabalhar na Alemanha, mas na verdade iam para campos de extermínio.

O responsável por esses campos de extermínio era Heinrich Himmler e este tomava medidas extremas que passavam por uma seleção à chegada dos Judeus aos campos (sendo os mais velhos, os doentes e as crianças de pouca idade levados para a morte) os que sobreviviam à seleção eram forçados trabalhar em condições horríveis, passaram fome, frio e eram vítimas constantes de violência física e psicológica e quando já não tinham forças eram fuzilados ou levados para uma câmara de gás.” (RMH-7)

Explicação emergente “empática”

Nesta narrativa o aluno faz uma referência à fonte utilizada. Recorre ao “eu” como forma de construir o seu relatório, assim como faz a utilização do “nós”. Aplica adequadamente os dois conceitos pretendidos e faz o uso de conectores. O aluno dá significância ao conceito genocídio, demonstrando uma orientação temporal, saindo do presente e colocando-se no passado, tendo

um horizonte de expectativa. Os documentos usados pelo aluno, apesar de não serem relacionados na narrativa, são adequados.

“Eu 11 soldado polaco.

Depois de ter visto um vídeo que nos foi enviado pelos nossos espões no território inimigo. Tentamos perceber quem eram as suas vítimas.

O genocídio cometido pelos nazis ao longo de 2ª Guerra Mundial vitimou vários judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais e opositores políticos.

O grupo mais sacrificado foram os judeus, pois, Hitler considerava que estes são responsáveis por todos os males da sociedade Alemã.

Durante os anos do Holocausto os Judeus foram obrigados a usar uma estrela na roupa como forma de identificação.

E era lhes dito que iam trabalhar para outros locais.

São colocados em comboios, em condições desumanas, alguns acabam por morrer antes de chegar ao destino.

O destino destas pessoas é o campo de concentração de Auschwitz. (Polónia) liderados por Heinrich Himmler.

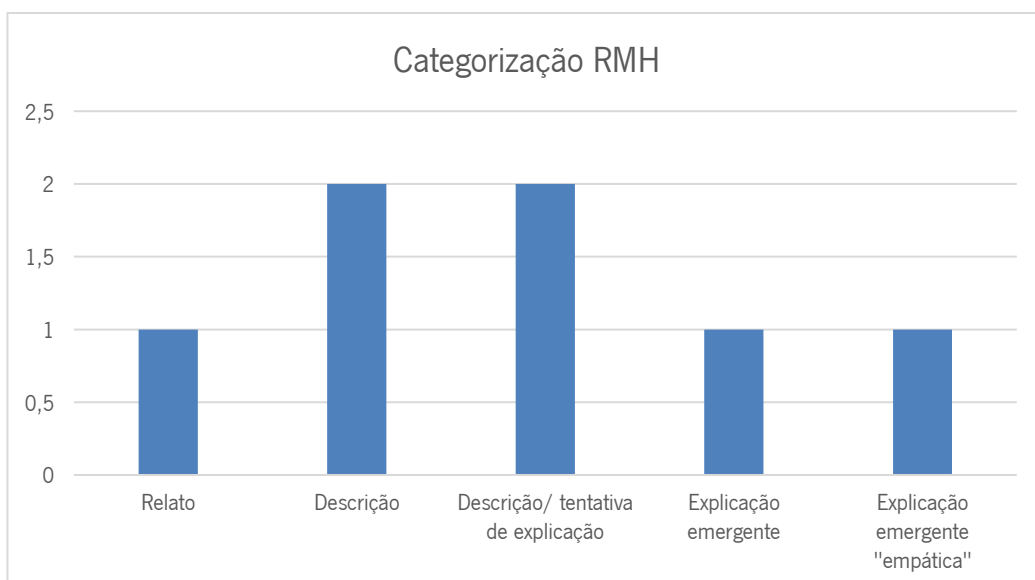
As pessoas são enganadas, porque quando pensam que vão tomar banho, são mortas por gás que sai pelos chuveiros, os que não são executados morrem de fome, trabalhos forçados, doenças.

É o maior genocídio de sempre.” (RMH-11)

Pelo que podemos constatar no Gráfico 9, relativo à distribuição de frequência das categorias que emergiram desta última narrativa RMH, comparativamente aos dados da narrativa anterior, RMI, demonstra que das 7 narrativas, as ideias expressas por três alunos mantiveram-se nas mesmas categorias. Dois alunos progrediram, sendo que um passou da categoria “Descrição/tentativa de explicação” para Explicação Emergente “Empática”, categoria esta que demonstra um pensamento muito sofisticado. As ideias expressas na narrativa de outro aluno, evoluiu consideravelmente, pois encontrava-se na categoria “Relato”, na narrativa RMI, e passou para a categoria “Descrição/tentativa de explicação”. De ressaltar que este aluno não tem como língua materna, a língua portuguesa. Uma aluna, não fez a tarefa da narrativa RMI, mas as ideias expressas na narrativa RMA com as ideias presentes na RMH, denota-se que regrediu. Esta

evolução negativa pode ser explicada com a familiaridade que a aluna pode ter com os diferentes conteúdos, bem como também pode estar correlacionada com a falta de tempo, pois não desenvolveu a narrativa RMI, ou pode estar relacionado com o tipo de suporte que o documento relacionado com este tema (vídeo). Ainda se pode considerar que o facto de ter “saltado” uma tarefa de desenvolver uma narrativa possa ter tido influência neste resultado. Quanto ao resultado de um aluno na categoria “Relato” não se consegue fazer uma análise da evolução, pois apenas desenvolveu esta narrativa.

Gráfico 9 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Holocausto



A narrativa RMH, teve como base, ao contrário das outras narrativas, apenas um documento, este último estava num suporte diferente, vídeo. Neste caso, o facto de este documento ser vídeo não parece ter influenciado positivamente, ao contrário do que alguns professores possam pensar. Considera-se que a repetição de tarefas, sobretudo escritas, pode ter maior influência no desempenho dos alunos, do que o tipo de suporte de documento/fonte. Uma constante relativamente importante, é o não controlo durante a execução desta atividade, pelas razões anteriormente descritas, o que leva a crer que os alunos podem não ter analisado o vídeo da forma mais adequada (por exemplo: ver uma vez o vídeo de início ao fim, e depois ver uma segunda vez fazendo algumas paragens), o que leva a poderem ter um pensamento sobre o assunto mais fragmentado.

Análise das narrativas da Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial -Parte I

Fazendo uma análise global destes resultados, pois correspondem todos à mesma Tarefa/Ficha de Trabalho, é possível ver melhorias. De 7 alunos, 4 deles melhoraram as suas narrativas, sendo que dois deles melhoraram apenas da primeira narrativa para a segunda, mantendo-se na mesma categoria desta última, na terceira narrativa. Outros dois desses alunos melhoraram constantemente de narrativa em narrativa. Um dos alunos teve um resultado constante nas 3 narrativas que escreveu, contudo apresenta ligeiras melhorias. Um dos alunos piorou na sua narrativa, sendo que apenas fez a primeira e a última narrativa, podendo ter a ver com o formato do documento adotado, neste caso um vídeo, em contrapartida com textos e imagens disponibilizadas para a construção de outras narrativas. Desta forma podemos admitir que este fator pode ter influenciado os outros alunos, demonstrando que existem diferentes formas de aprendizagem. Portanto, torna-se visível que a repetição de certas tarefas permite uma evolução positiva por parte dos alunos, perceptível na forma como certas categorias de narrativas foram desaparecendo à medida que os alunos desenvolviam tarefas similares, como o caso das categorias “Incoerente” e “Relato”. Em relação a um aluno, não foi possível considerar a comparação, pois só desenvolveu a última tarefa, logo não existem dados que permitam perceber o desenvolvimento deste aluno. Os restantes alunos não concretizaram esta tarefa devido a fatores anteriormente expostos.

4.2.4 - Análise das narrativas do Relatório Militar Fim da Guerra

Seguindo a lógica das Tarefas/Fichas de Trabalho anteriores (correspondendo aos relatórios RMA, RMI e RMH), aos alunos foi-lhes designada outra tarefa: desta vez os alunos tinham de juntar todas as Partes da Ficha de Trabalho. Então, propôs-se aos alunos:

“Relatório militar...”

À semelhança da ficha anterior, o Posto de Comando dos Aliados tem outra tarefa para ti. Depois de teres visto os Documentos de 1 a 9 precisamos de fazer relatório com as informações sobre como os Aliados conseguiram vencer as forças do Eixo nomeadamente: a resistência que era feita contra a Alemanha, as batalhas decisivas, qual foi o exército a chegar a Berlim, qual foi o papel das conferências, que efeitos teve a bomba atômica, e quais foram as consequências da II Guerra Mundial. Não te esqueças da utilização de datas.

Deves escrever um relatório no máximo com 20 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar os conceitos de **resistência, mundialização da guerra, aliados**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.”

As categorias das ideias que surgiram aos alunos foram as seguintes:

- **Relato**
- **Descrição**
- **Descrição/tentativa de explicação**
- **Explicação Emergente**

Em seguida, faz-se a descrição de cada uma das categorias, documentando com as narrativas desenvolvidas pelos alunos.

Relato

Nesta narrativa, o aluno faz apenas um relato de alguns acontecimentos sobre o final da II Guerra Mundial não chegando a alcançar a descrição, sendo a informação nele contida muito superficial. Nesta narrativa não são utilizados os conceitos adequados e propostos, sendo a informação descrita de forma fragmentada e com alguns erros e confusões. O aluno vai usando os conectores não aprofundando muito o seu conhecimento, contudo não usa nenhum documento que substancie a sua narrativa nem parece seguir qualquer fio condutor. Em suma, o aluno faz uma narrativa muito abrangente sobre o tema, sendo esta muito superficial, referindo apenas as datas de início e fim da guerra, como se verifica na narrativa.

“A II Guerra mundial começou em 1939 e começou porque a Alemanha queria invadir mais terrenos para expandir o seu território, mas os outros países não estavam de acordo como o que ele estava a fazer e por isso começou a II guerra mundial, os países aliados estavam a atacar ao Hitler e a união soviética também, os países do Eixo como o Japão também estava em guerra e então a guerra se mundializou e os EUA atacaram a Alemanha e então chegaram todos a Berlim onde estava o exercito de Hitler e começaram a luta de Berlim, A Diviso de Berlim e então para atacar ao japão porque queriam destruí-lo em 1945 foi a bomba de Hiroxima onde destruíram muita parte de japão e depois

disso acabou a guerra em 1945, como consequência da guerra muitos países ficaram destruídos e morreram muitas pessoas.” (RMF-2)

Descrição

As narrativas apresentadas surgem como uma descrição dos eventos acontecidos no fim da II Guerra Mundial, focalizando apenas num local geográfico do conflito (Europa ou Ásia) contendo alguns conceitos substantivos desenvolvidos e propostos. Existe a utilização de informação do documento de forma fracionada, atribuindo uma maior importância a alguns acontecimentos, nomeadamente ao ato em si. Apesar disso, essa utilização é apenas em alguns documentos, não fazendo uma conexão entre as informações dadas pelos documentos. Nestas narrativas existe algum afastamento, não sendo utilizado o “eu”. Podemos observar estas características na narrativa RMF-16 que, para além desses fatores, segue uma visão muito pró EUA, talvez demarcada pelos *media* onde o aluno focaliza muito a sua descrição dos acontecimentos no Pacífico, ao contrário do que os documentos sugeriam.

“A segunda guerra mundial, começou a mundializar-se depois que o Japão atacou os Estados Unidos, numa tentativa de impedir a frota do Pacífico dos EUA de intervir nas ações militares feitas no sudeste da Ásia contra territórios do Reino Unido, Países Baixos e EUA, que depois junta-se aos aliados para derrotar o Eixo.

Depois dessa discórdia entre o Japão e os EUA, alguns anos se passaram e os Aliados conseguiram cercar os alemães e conduziram a invasão do território alemão. Os japoneses passaram a sofrer mais com os bombardeios dos EUA.

E nos dias 6 e 9 de agosto de 1945, os EUA utilizaram, pela primeira vez na história da humanidade, bombas atômicas.

Ambas as bombas foram lançadas em cidades diferentes do Japão, Hiroshima e Nagasaki.

O objetivo dessas bombas era forçar o Japão a render-se e evitar uma invasão desse país, o que faria milhares de soldados mortos.

À medida que os japoneses pareciam estar a perder, os EUA com os Aliados, passaram a planejar a invasão ao território japonês.

Depois do lançamento das bombas, o Japão rende-se no dia 14 de agosto de 1945.” (RMF-16)

De forma diferente da narrativa anterior, esta que se apresenta a seguir parece focar-se mais nos eventos da Europa, nomeadamente no combate entre a Alemanha e a URSS. Usa alguns conectores, normalmente ligados à apresentação de consequências, mas que tem alguma perda na linha cronológica. Utiliza um dos conceitos sugeridos pelo professor, mas não explicou o seu significado nem teceu uma construção sólida ao seu redor. Nesta narrativa o aluno parece estar focado mais na informação de um documento, não fazendo uma correlação entre os restantes documentos, pois nem sequer os utiliza, como é visível no caso RMF-9:

“A 2 de fevereiro de 1943 deu-se uma das primeiras derrotas de Hitler, pois, na Batalha de Estalinegrado, que durou de 17 de julho de 1942 até esta data. Devido ao facto de o exército soviético estar mais bem preparados do que o exército alemão. Com tudo isto, também houve outro problema para Hitler, Berlim foi conquistado pela União Soviética. A Alemanha foi sofrendo de pequenas derrotas ou perdas, que no final acabaram por contribuir para a derrota total. Pois no final os aliados conseguiram derrotar Hitler, acabando por matar a maioria do exército alemão e a outra parte ficou prisioneira de guerra, dando assim fim à II Guerra Mundial.”

Descrição/tentativa de explicação

Nestas narrativas os alunos apresentam algum horizonte explicativo, que é realizado de uma forma tentada. Fazem o uso de documentos de forma a comprovar as suas afirmações. Fazem a utilização de alguns conceitos propostos pelo professor. No caso da narrativa RMF-10 existe o uso de conceitos, conhecimentos substantivos escolares, fazendo uma conexão com o início da guerra até ao fim, como se pode ver:

“O conflito iniciou-se com a invasão à Polónia pelo exército alemão, em 1939 tendo os aliados declarados guerra ao Eixo. O Japão atacou os EUA, então eles entraram em guerra, ao lado dos Aliados. Entre 1942 e 1943 houve a batalha de Estalinegrado em que as forças do Eixo tentaram derrotar a URSS mas não conseguiram (doc.2). Já em 1944 houve o Desembarque da Normandia que marcou uma importante reacção dos Aliados contra o Eixo (doc.4). Em 1945 o exército vermelho chegou a Berlim.

As conferências foram importantes para derrotar o eixo (Conferência de Teerã) mas também no fim da guerra, para a recuperação Europeia (Conferência de São Francisco) (doc.7).

Apesar de o conflito ter terminado na Europa, ainda havia outros países em guerra, nomeadamente o Japão que se rendeu mais tarde após os Estados Unidos lançarem bombas atômicas sobre duas cidades, deixando-as completamente destruídas (doc.7).

Este conflito trouxe inúmeras consequências como milhões de mortes, logo, problemas a nível económico, político e demográfico.” (RMF-10)

Na narrativa que se segue encontramos o uso de dois conceitos pedidos, sendo estes de alguma forma explicados. O aluno utiliza alguns conectores no seu discurso, de forma a conectar as suas ideias, fazendo com que se dê importância a certos acontecimentos. Contudo, o aluno utiliza alguns documentos, mas parece dar mais ênfase a uns em detrimento de outros, como podemos ler na narrativa RMF-20:

“Durante a II Guerra Mundial, houve dois grupos que se opuseram, os Aliados e as forças do Eixo. Com a invasão da Polónia pelo exército alemão os Aliados declaram guerra ao Eixo em 1939 assim se iniciou a II Guerra Mundial. Os aliados ao longo de toda a guerra, fizeram uma resistência contra a Alemanha. Com o ataque das forças do Eixo aos EUA a crise [guerra] mundializou-se. A Batalha de Estalinegrado (1942/43) foi uma batalha entre a Alemanha e a URSS, saindo esta vitoriosa. Esta batalha foi muito importante pois travou a expansão da alemã no oriente. A URSS fez uma investida em (1945) na cidade de Berlim dominando assim esta cidade. O papel das conferências (doc.7) foi muito importante pois foram nestas que se juntaram os países acordando assim as medidas não só durante a guerra para acabar como também depois da guerra para decidir como reerguer a Europa. A guerra fez dezenas de milhares de mortos tendo consequências a nível económico, demográfico e também geográficas e políticas (doc.9).”

Explicação Emergente

Nestas narrativas o aluno faz uma alusão à informação dos documentos, demonstrando saber retirar informação dos documentos, mas apesar disso, não fazem referência explícita às fontes utilizadas. Fazem a aplicação de alguns conceitos sugeridos, explicando-os. Nas narrativas podemos encontrar também o uso de conectores que servem como alavanca discursiva para

interligar diferentes tipos de informações. Numa das narrativas podemos ver algumas ideias centradas no determinismo, sobretudo na sua visão de mudança dentro deste tema. Na mesma narrativa vemos que o aluno tem uma lógica de orientação temporal, usando os conceitos substantivos escolares, diferenciando-se assim de exemplos que vimos onde o peso dos *media* parece ser maior. Nessa narrativa, RMF-7, o aluno não apresenta uma lógica de progresso contínuo referindo que espera que algo não volte a acontecer, como podemos verificar:

“Na II Guerra Mundial nasceu um novo grupo de resistência, os partisans. Os partisans mais populares eram os partisans soviéticos. Estes lutavam contra os alemães e começaram a ser um problema enorme para os alemães, pelo que, Hitler emitiu um comunicado dizendo que os partisans tinham-se tornado extremamente perigosos e estavam a tornar-se uma ameaça às comunicações entre a Alemanha e a linha da frente. Apesar destes novos grupos e da resistência soviética, os alemães continuaram a invadir e progredir no terreno da URSS, até que na guerra de Estalinegrado, algo mudou o rumo da II Guerra Mundial. Von Paulus (oficial do exército alemão) pediu autorização a Hitler para se render, ao que Hitler recusou, mas não serviu de nada pois, nesse mesmo dia, Von Paulus rendeu-se. Este conflito foi tão importante que alguns historiadores, citam-no como o início do fim da grande Alemanha.

Depois de todas estas reuniões para definir o rumo da Europa após guerra, faltava acabar com o conflito entre os EUA e o Japão para a II Guerra Mundial acabar definitivamente. Para isso só era necessário a URSS entra no conflito pois pelo comunicado do chefe japonês, bastava os soviéticos entrarem, que eles saíam. E assim foi, mas antes disso acontecer algo terrível tinha acontecido, pois os EUA, mesmo sabendo como acabar com a guerra com o menor fogo possível, decidiu lançar duas bombas atômicas no território japonês causando um efeito devastador nas duas maiores cidades japonesas. Uma atitude bastante questionável, mas vista como muitos, determinante para o término da maior guerra de sempre.

Assim, a II Guerra Mundial estava oficialmente terminada mas os países aliados queriam dividir a Europa entre si, principalmente o território alemão e então dividiram a capital alemã, Berlim, por eles.

Em suma esta guerra, foi a mais terrível e devastadora de todos os tempos deixando marca por tudo ou passou e após o seu término, causando destruição de campos, fábricas e vias de comunicação, cerca de 50 milhões de mortos, mais de 50% de judeus

que viviam na Europa foram mortos, falta de mão de obra, desvalorização da moeda – inflação e deixando a economia europeia em recessão e a economia americana em grande desenvolvimento. Algo que esperemos todos que não se repita, nem em proporções parecidas nem em proporções piores.” (RMF-7)

Na narrativa RMF-11 o aluno apresenta ideias de compreensão de mudança numa linha de processo, pois refere os marcos temporais que o indiciam. É visível também uma agência individual no seu discurso. Nesta narrativa encontramos o uso do “eu”, tentando colocar-se mais “perto do passado”. O aluno demonstra ideias de orientação temporal, atribuindo alguma significância aos acontecimentos para diferentes segmentos. Nesta narrativa é ainda visível a utilização de conhecimento e conceitos substantivos escolares, distanciando-se do conhecimento do dia-a-dia, como podemos ler:

“Eu 11 um soldado polaco gostava de vos informar dos novos acontecimentos.

A resistência dos patriotas soviéticos (partisans) têm feito conferências para aumentar o combate contra o inimigo.

A Batalha de Estalinegrado entre 17 de Julho de 1942 e 2 de fevereiro de 1943 entre o exército alemão e seus aliados do eixo contra as tropas da União Soviética pela posse da cidade de Estalinegrado foi um dos pontos de virada da guerra na frente oriental, marcando o limite da expansão, a partir de onde o exército vermelho empurraria as Forças alemãs até Berlim. No começo de 1943 as forças do eixo estavam exaustas e Friedrich Paulus decidiu desobedecer a Hitler rendendo-se aos soviéticos.

Quando a vitória da 2ª Guerra já parecia certa, os aliados reuniram-se em 1945 para uma crimeia.

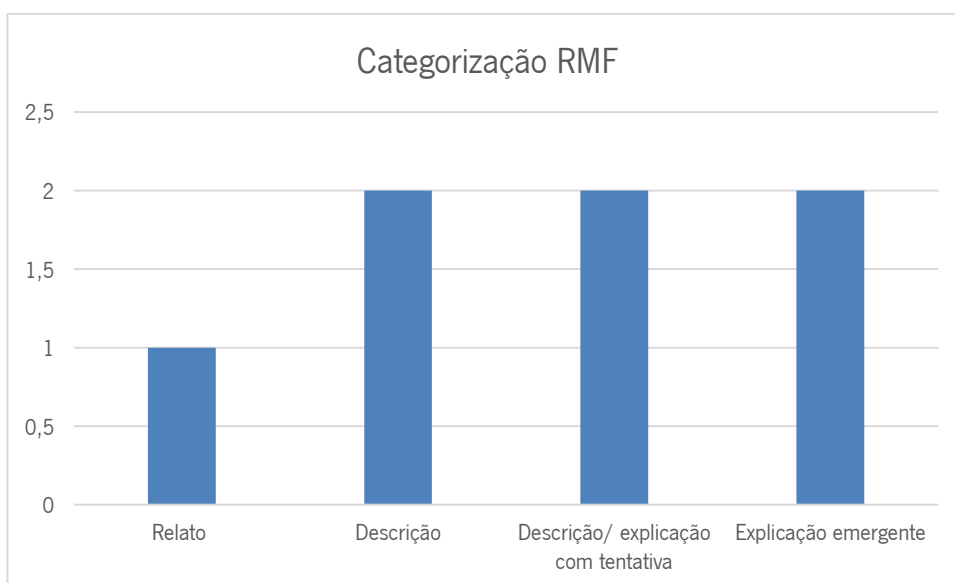
A conferência de Ialta, foi uma das três grandes conferências que determinaram o futuro da Europa e do mundo no pós-guerra (além da de Teerão, em 1943 e a de Potsdam, em meados de 1945).

Na conferência de São Francisco (EUA) nos dias 25 e 26 de Julho de 1945 criou-se a ONU.” (RMF-11)

Fazendo agora a análise do Gráfico 10, relativo à categorização da narrativa do último Relatório Militar, RMF, podemos observar, as categorias relativas a um pensamento histórico mais sofisticado detêm a maioria dos alunos que participaram nesta tarefa. Sendo elas,

“Descrição/tentativa de explicação” e “Explicação Emergente”, contando cada uma destas categorias com as narrativas de dois alunos, perfazendo 4 alunos no total de 7, ou seja, mais de metade. Analisando a relação entre estes dados e os que emergiram com a narrativa anterior a esta, RMH, pode-se afirmar que três alunos melhoraram e outros três mantiveram. Um dos alunos que melhorou o seu desempenho foi o que era constante na redação das três narrativas anteriores. Outro aluno que melhorou o seu desempenho, construiu uma narrativa histórica que demonstra um pensamento histórico dos mais sofisticados, “Explicação Emergente”; e finalmente, o outro aluno que melhorou o seu desempenho foi o que apenas tínhamos dados relativamente à narrativa anterior. Contudo, um aluno regrediu, sendo que este aluno, como já anteriormente referido, não tinha familiaridade com a língua portuguesa, pois esta não é a sua língua materna.

Gráfico 10 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre o Final da II Guerra Mundial



Em termos quantitativos constatamos que existem melhorias de desempenho entre três alunos em termos de qualidade da escrita narrativa, atendendo aos primeiros Relatórios Militares (RMA, RMI, RMH) e este último (RMF). Podemos também observar que um aluno manteve o seu desempenho nas três tarefas anteriores e evoluiu positivamente nesta última tarefa. Observando a progressão dos alunos na redação das narrativas constata-se que para a maioria deles a repetição de certas tarefas permite que evoluam no seu pensamento histórico. Podemos ver que, à exceção de um aluno, todos evoluíram positivamente pelo menos numa tarefa. Salienta-se ainda

que, acerca de um dos alunos só existem dados das duas últimas tarefas e, mesmo assim é visível uma progressão na redação da narrativa.

Analisando os dados qualitativamente devemos evidenciar que a tarefa para a construção desta narrativa, RMF, era menos diretiva do que as anteriores três narrativas. Com isto, deve-se ressaltar que os alunos na sua maioria desenvolveram narrativas com um grau de sofisticação de pensamento histórico mais avançado (4 alunos). Pode-se assinalar ainda, que os alunos, na sua maioria, desenvolveram estas narrativas de uma forma bastante organizada, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, identificando o contexto dos acontecimentos abordados. Verifica-se ainda uma maior utilização dos conceitos e conhecimentos escolares, contudo os alunos ainda recorrem a conceitos que são do quotidiano e/ou utilizados pelos *media*.

4.2.5 - Análise das Ideias Finais dos alunos sobre narrativa

Numa última Ficha de Trabalho sobre o tema em estudo, II Guerra Mundial, foi desenhada uma última tarefa relacionada com a narrativa histórica, solicitando-se aos alunos que respondessem à mesma questão que foi proposta para no momento de levantamento das ideias prévias. Nesse sentido, foi-lhes proposto o seguinte:

“Escreve um pequeno texto de 20 a 25 linhas em que contes a tua história, o que é que tu sabes sobre a II Guerra Mundial (datas, marcos mais importantes, personalidades relevantes, alianças, curiosidades). Não te esqueças de dizer o que entendes por mundialização da guerra e de justificar com as fontes.”

Analisando as narrativas escritas pelos alunos sobre a II Guerra Mundial, surgiram as seguintes categorias:

- **Relato/Descrição**
- **Descrição/tentativa de explicação**
- **Explicação Emergente**

Em seguida, são apresentadas as diferentes categorias de forma mais detalhada, com os respetivos exemplos, surgidos das narrativas dos alunos.

Relato/descrição:

As narrativas que fizeram emergir esta categoria são um relato ou descrição dos acontecimentos durante a II Guerra Mundial, embora muito superficiais correspondendo a pequenos fragmentos sobre a matéria aprendida nesta IPS. Verifica-se que existem algumas informações utilizadas pelos alunos que são referentes a alguns documentos, mas sem existir uma referência explícita aos mesmos. Nestas narrativas são utilizados alguns conectores e é visível algum horizonte explicativo, em alguns casos. Os alunos fazem o uso de alguns conhecimentos e conceitos substantivos escolares, sendo perceptível que é dada uma maior importância a alguns acontecimentos em detrimento de outros. Todavia, ainda aludem a muitos conteúdos do quotidiano, pois estas ideias assim como as dos *media*, parecem tender a ter maior peso do que a informação adquirida durante as aulas. Apontam algumas causas, mas focam-se mais nas consequências do conflito.

“A II Guerra Mundial teve início no ano de 1939 e só terminou no ano de 1945. Esta guerra deu origem a aproximadamente 60 milhões de pessoas [mortas], milhões de escravos (não só de guerra), destruições terríveis e quedas económicas e democráticas. Duas dessas maiores destruições e desastres, não só na altura mas também até aos dias de hoje foi o lançamento das bombas atómicas em Hiroshima e Nagasaki e sobretudo o Holocausto, que foi a tragédia que até hoje teve mais impacto.

Nesta guerra os nela envolvidos ficaram conhecidos como Aliados do Eixo: os Aliados compostos por: Reino Unido, EUA, URSS e França, e o Eixo (com menos aliados) constituídos por: Japão, Itália e Alemanha.” (IF-9)

O aluno faz uma descrição de alguns acontecimentos da II Guerra mundial. Refere datas, assim como consequências da guerra (bombas atómicas e Holocausto). Indica uma das causas da guerra, assim como o sistema de alianças formado durante o conflito. Explica também o conceito substantivo pedido, a Mundialização da Guerra, como se verifica na narrativa IF-11:

“A segunda guerra Mundial durou entre 1939, 1945, provocando a morte de 60M de pessoas.

É, até hoje, o maior conflito da humanidade e ficou marcada por acontecimentos como o Holocausto e as bombas atómicas sobre Hiroshima e Nagasaki.

A principal causa que levou ao início da guerra foi o expansionismo da Alemanha Nazista, que pretendia formar um império a que chamavam de Lebensraum, ou “Espaço Vital” uma área da Europa que supostamente pertencia aos Germânicos.

Os envolvidos nesta guerra ficaram conhecidos como Aliados do Eixo:

-Aliados – Reino Unido, França, URSS e EUA.

-Eixo – Alemanha, Itália e Japão

Mas os acontecimentos da 2ª Guerra Mundial alcançaram uma escala Global com a participação de nações de todos os continentes, por este motivo dizemos que existiu uma mundialização da guerra.” (IF11)

A narrativa deste aluno desenvolve-se a partir de uma contextualização dos antecedentes da guerra, embora não precisamente os abordados durante a IPS, mas sim conceitos gerais do quotidiano. Isso é visível na utilização de informações que são replicadas pelos *media*, onde se pode encontrar um foco do conflito na participação global dos EUA, como é o caso da narrativa IF-16:

“A Sociedade das Nações revelou-se um fracasso pois não foi suficiente para travar a ambição desmedida das grandes potências mundiais. Surgiram regimes ditatoriais e o sentimento de humilhação da Alemanha (com a assinatura do Tratado de Versalhes) levaram a uma violência há muito temida pelos governos e seus cidadãos. A invasão da Polónia pela Alemanha desencadeou a união dos aliados contra os alemães. Após a retaliação dos japoneses relativamente aos embargos económicos levados a cabo pelos EUA, que culminou com o ataque japonês a Pearl Harbor, deu-se início à já inevitável mundialização da crise. Os EUA envolvem-se na guerra e na Alemanha inicia-se o terrível holocausto. O mundo estava em choque e era fundamental travar a Alemanha que parecia imparável, juntamente com a Itália e o Japão. Após a queda de Mussolini em Itália e o Desembarque dos aliados na Normandia - Dia D, os russos conseguem finalmente entrar em Berlim e por fim à guerra na Europa. A guerra a nível mundial só terminou definitivamente com o lançamento das bombas atómicas em Hiróshima e Nagasáqui, que levou à ocupação do Japão pelos EUA. Houve cerca de 60 milhões de vítimas (feridos, órfãos e desalojados), as cidades ficaram destruídas e os campos foram abandonados. O cenário pós-guerra era desolador.” (IF-16)

Descrição/Tentativa de Explicação: nestas narrativas encontramos uma descrição mais completa dos acontecimentos, sendo visível uma tentativa de explicação. Apesar de encontrarmos algumas propostas de explicação, o conteúdo das narrativas continua a ser descritivo, sendo que os alunos apenas descrevem a informação obtida pelos documentos e em algumas ocasiões fazem uma conexão. Estas narrativas são descritivas de uma forma mais profunda, tentam a explicação, adotando os conectores para proceder a um pensamento mais profundo nesta explicação. São referenciados dados cronológicos, assim como informações importantes, com algum cariz reflexivo sobre o tema.

“Em 1939 o exército alemão invadiu a Polónia, então Inglaterra e a França responderam àquela invasão declarando guerra. Os primeiros anos ficaram marcados pela intensidade do exército alemão. Nesse período, os alemães conseguiram conquistar o norte da França, a Polónia e a Noruega (por exemplo).

Em 1941 os EUA entraram na guerra ao lado dos Aliados após o Japão ter atacado a base naval de Pearl Harbor (mundialização da guerra). Isso promoveu um equilíbrio entre as forças, no princípio, e depois reverteu a situação da guerra. Entre 1942 e 1943, houve a batalha do Estalinegrado em que as forças do Eixo tentaram derrotar a URSS mas não conseguiram.

Em 1943 houve a conferência de Teerão para se discutir os planos para vencer a Alemanha. Mais tarde, em 1944 houve o Desembarque da Normandia que marcou uma importante reação dos Aliados contra o Eixo. Em 1945 o exército vermelho chegou a Berlim e a Alemanha imediatamente se rendeu.

Assim terminou a II Guerra na Europa, mas o conflito continuou em outros países, nomeadamente no Japão que se rendeu mais tarde após os EUA terem lançado duas bombas atômicas sobre duas cidades japonesas deixando-as completamente destruídas.” (IF-10)

Nestas narrativas verifica-se a preocupação de expor a informação adquirida pelos documentos. Existe por detrás destas narrativas uma linha cronológica que serve de fio condutor para procederem a alguma explicação dos acontecimentos. Ainda assim, pode-se observar que existem algumas confusões relativamente ao conteúdo substantivo, pois apresentam ideias mais

próximas do cotidiano do que do conhecimento escolar, como se pode verificar na narrativa IF-20:

“Vinte e um anos depois da I Guerra Mundial surge assim a II Guerra Mundial quando em 1939 a Alemanha invade a Polónia. A partir daí surgem dois grupos rivais: o Eixo e os Aliados que ao longo de toda a Guerra se opuseram. Com a entrada dos EUA ao lado dos aliados para a guerra colocou fim da segunda guerra mundial após ter lançado Bombas nucleares ao Japão em 1945. Foram 6 anos de uma guerra que causou muitos mortos por toda a parte do Mundo pois esta guerra Mundializou-se. Uma das figuras mais marcantes nesta guerra foi Adolf Hitler que comandou as tropas Alemãs e ordenou o Holocausto.” (IF-20)

Explicação emergente: nesta narrativa existe uma lógica causal seguida de uma consequência sequencial. Ou seja, o aluno conjuga na conclusão várias causas atendendo às motivações e intenções externas e aos receios de ação externa. O aluno faz uma alusão à informação dos documentos, demonstrando saber retirar informação dos documentos, mas apesar disso, não faz referência explícita às fontes utilizadas, contudo existe um cruzamento de alguma informação das fontes. Existe uma pessoalização do discurso com base nas informações dos documentos. Faz a aplicação de alguns conceitos pedidos, explicando-os. Nas narrativas podemos encontrar também o uso de conectores que servem como alavanca discursiva para interligar diferentes tipos de informações. Na narrativa podemos ver algumas ideias que apontam para um determinismo, sobretudo associado à sua visão acerca da mudança dentro deste tema. Na mesma narrativa vemos que o aluno tem uma lógica de orientação temporal, usando os conceitos substantivos escolares, diferenciando-se assim de exemplos que vimos onde o peso dos *media* é maior. Verifica-se na narrativa que os acontecimentos são detalhados, seguindo uma linha cronológica coerente. É notória a existência de um cunho pessoal, com alguma emoção na narrativa desenvolvida por este aluno:

“Na noite de 29 para 30 de setembro de 1938, deu-se início à conferência de Munique que reunia os países Alemanha, Itália, Reino Unido e França. Nessa conferência a URSS ficou de fora e Estaline com receio de uma frente antissoviética, fez um pacto de não-agressão com a Alemanha para ganhar tempo sem que Hitler percebe-se. Passadas duas semanas da assinatura desse pacto, Hitler invadiu a Polónia, e a França e a Grã-

Bretanha como aliadas da Polônia declararam guerra à Alemanha dando início à II Guerra Mundial. Hitler com o começo da II Guerra Mundial decidiu dar início ao principal objetivo dos alemães, a “Grande Alemanha” que consistia na conquista do “espaço vital”, ou seja, na conquista de todos os países que faziam fronteira terrestre com o território alemão, e para isso, Hitler contava com a ajuda dos países da sua aliança (chamada: “O Eixo”), o Japão de Kenoe e a Itália de Mussolini.

No dia 1 de setembro de 1939 a ofensiva alemã invadiu a Polónia com um novo método: “Blitzkrieg” – Guerra-relâmpago. Já em 1940, Hitler descobriu o plano anglo-francês de desembarcar tropas na Noruega então o alemão decidiu chegar-se à frente e não chegou primeiro à Noruega como também conquistou a Dinamarca para ter uma melhor ligação entre os países nórdicos. No dia 30 de abril de 1940 esperançoso por uma vitória na Noruega, Hitler começou o ataque à Bélgica, à Holanda, à França e ao Luxemburgo e no dia 10 de maio começou o ataque à Grã-Bretanha. Depois de dias de guerra, os alemães entraram em Bruxelas no dia 17 de maio e no dia 17 nos canis da Mancha (França).

Cerca de um ano depois, dia 22 de junho de 1941, Hitler declarou guerra à Rússia e que deixou bem claro que ia ser uma guerra nunca antes vista em termos de extermínio. Meses depois, dia 7 de dezembro de 1941, o Japão atacou os EUA e no dia seguinte, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha declararam guerra ao Japão mundializando assim a II Guerra Mundial.

O Holocausto iniciou-se com a perseguição principalmente aos Judeus (mas também perseguia os ciganos, os homossexuais e os polacos), e depois prosseguiu para chamada “solução final” que definia que todos os judeus deveriam ser exterminados.

Estas ações por parte dos alemães levaram a que milhões de Judeus fossem expulsos das próprias casas sobre o pretexto de irem trabalhar na Alemanha, mas na verdade iam para campos de extermínio. O responsável por esses campos de extermínio era Heinrich Himmler e este tomava medidas extremas que passavam por uma seleção à chegada dos Judeus aos campos (sendo os mais velhos, os doentes e as crianças de pouca idade levados para a morte) os que sobreviviam à seleção eram forçados a trabalhar em condições horríveis, passavam fome, frio e eram vítimas constantes de violência física e psicológica e quando já não tinham forças eram fuzilados ou levados para uma camara de gás.

Na II Guerra Mundial nasceu um novo grupo de resistência, os partisanos. Os partisanos mais populares eram os partisanos soviéticos. Estes lutavam contra os alemães e começaram a ser um problema enorme para os alemães, pelo que, Hitler emitiu um comunicado dizendo que os partisanos tinham-se tornado extremamente perigosos e estavam a tornar-se uma ameaça às comunicações entre a Alemanha e a linha da frente. Apesar destes novos grupos e da resistência soviética, os alemães continuaram a invadir e progredir no terreno da URSS, até que na guerra de Estalinegrado, algo mudou o rumo da II Guerra Mundial. Von Paulus (oficial do exército alemão) pediu autorização a Hitler para se render, ao que Hitler recusou, mas não serviu de nada pois, nesse mesmo dia, Von Paulus rendeu-se. Este conflito foi tão importante que alguns historiadores, citam-no como o início do fim da grande Alemanha.

Meses depois, no dia 6 de junho de 1944, começou desembarque da Normandia (O Dia D). Tropas americanas, britânicas e canadianas desembarcaram na Normandia e lutaram abrindo caminho terra adentro, numa região já ocupada pela Alemanha. Ao entrar e ocupar a Normandia, a queda da Alemanha estava cada vez mais próxima, por isso, os Aliados decidiram entrar também na Alemanha e assim derrotar Hitler. O plano correu bem e no dia 8 de maio de 1945 a guerra na Europa terminou.

Após o fim da Guerra os Aliados decidiram marcar algumas conferências para delinear, a reconstrução Europeia. Primeiro veio a Conferência de Ialta onde foi decidido o fim da II Guerra mundial e a repartição em zonas de influência entre Oeste (EUA) e Leste (URSS) e a ocupação da Alemanha. Em segundo veio a Conferência de Teerão (Irão), onde o principal objetivo era a coordenação da estratégia dos aliados na Europa ocidental e oriental (duas frentes contra os alemães). Em seguida veio Conferência de São Francisco onde o principal objetivo era a Criação da ONU e do Conselho de Segurança, Criação da Carta das Nações Unidas. E por último veio a Conferência de Potsdam onde o principal objetivo era segurar a entrada soviética na guerra do Pacífico, para ter uma garantia de que Estaline estava pronto para dar de novo.

Depois de todas estas reuniões para definir o rumo da Europa após guerra, faltava acabar com o conflito entre os EUA e o Japão para a II Guerra Mundial acabar definitivamente. Para isso só era necessário a URSS entrar no conflito pois pelo comunicado do chefe Japonês, bastava os soviéticos entrarem, que eles saíam. E assim foi, mas antes disso acontecer algo terrível tinha acontecido, pois os EUA, mesmo sabendo como acabar com

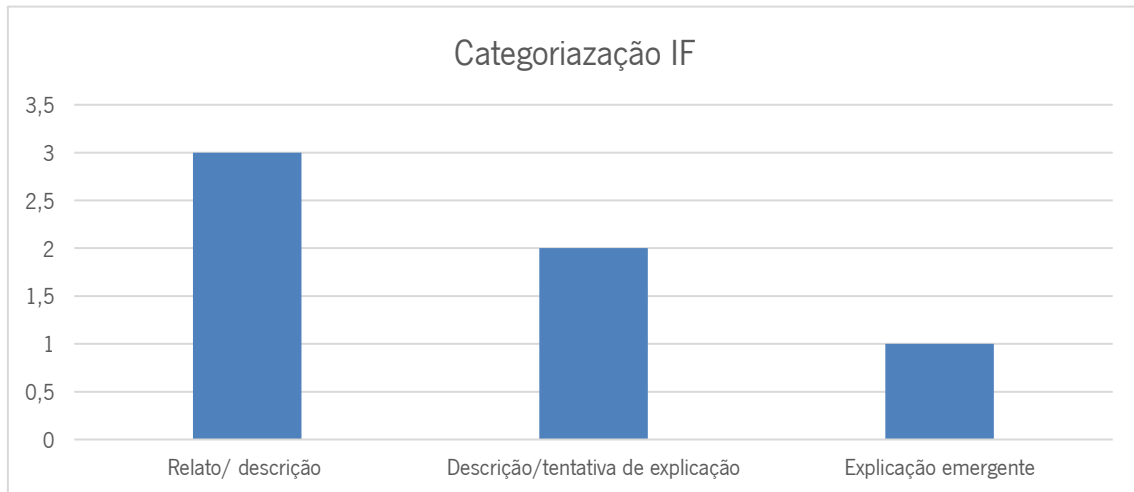
a guerra com o menor fogo possível, decidiu lançar duas bombas atômicas no território japonês causando um efeito devastador nas duas maiores cidades japonesas. Uma atitude bastante questionável, mas vista como muitos, determinante para o término da maior guerra de sempre.

Assim, a II Guerra Mundial estava oficialmente terminada mas os países aliados queriam dividir a Europa entre si, principalmente o território alemão e então dividiram a capital alemã, Berlim, por eles.

Em suma esta guerra, foi a mais terrível e devastadora de todos os tempos deixando marca por tudo ou passou e após o seu término, causando destruição de campos, fábricas e vias de comunicação, cerca de 50 milhões de mortos, mais de 50% de judeus que viviam na Europa foram mortos, falta de mão de obra, desvalorização da moeda – inflação e deixando a economia europeia em recessão e a economia americana em grande desenvolvimento. Algo que esperemos todos que não se repita, nem em proporções parecidas nem em proporções piores.” (IF-7)

Para finalizar, propõe-se a observação do Gráfico 11, referente à distribuição de ideias por categorias atendendo à última narrativa desenvolvida pelos alunos, IF. Da sua leitura, podemos afirmar que em relação à narrativa anterior a esta, RMF, a maioria dos alunos manteve a mesma categoria (5), sendo que um aluno piorou na sua qualidade de narrativa. Contudo, devemos evidenciar que metade das ideias dos alunos, mantêm-se em categorias em que o grau de pensamento histórico é mais sofisticado.

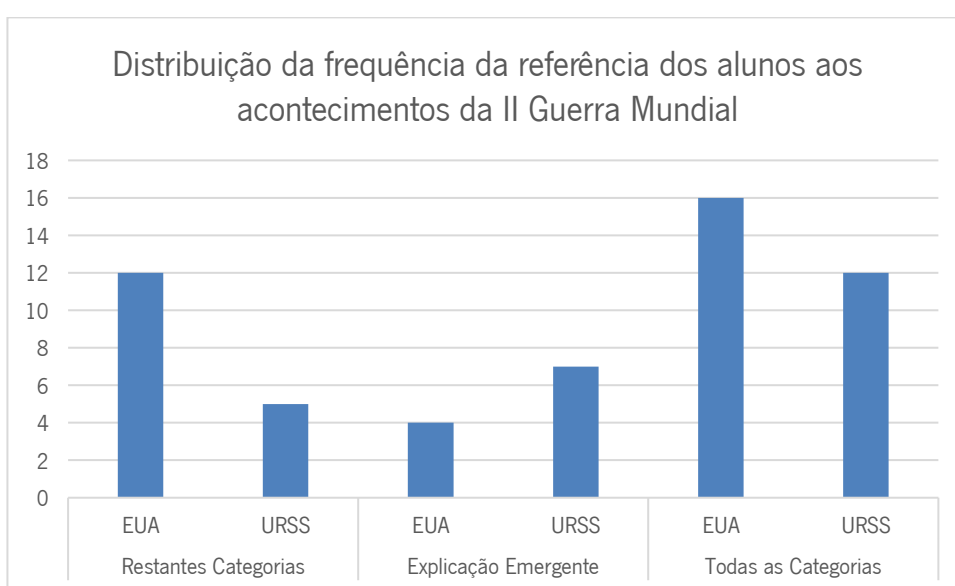
Gráfico 11 - Distribuição de frequência das categorias das narrativas históricas dos alunos sobre a II Guerra Mundial



A narrativa IF foi a menos diretiva de todas as narrativas que os alunos tiveram de desenvolver. O objetivo desta narrativa seria a construção da sua História sobre a II Guerra Mundial, onde os alunos responderiam à mesma questão colocada na Ficha de Recolha de Ideias Prévias. Deve-se ressaltar, que o período de escrita destas narrativas foi mais curto do que das narrativas anteriores (duas semanas para uma semana). Este período de maturação menor, pode ser um fator a considerar. Uma outra condição a considerar foi o tempo que mediou a realização de cada uma das Fichas de Trabalho, sendo que esta última foi realizada um mês depois da primeira, e duas semanas após a segunda. Este último fator é relevante pela possibilidade de esquecimento de alguns conteúdos que não estariam tão presentes. Ainda em relação a possíveis condicionantes, que surgiram devido às dificuldades que já foram descritas anteriormente, no período da IPS cada aula teve um corte de vinte minutos de duração relativamente ao horário habitual: as aulas síncronas online tinham a duração de 30 minutos, apenas uma vez por semana. Durante esta IPS apenas foram implementadas 5 aulas, sendo duas delas de correção das Fichas de Trabalho “II Guerra Mundial Parte I” e “II Guerra Mundial Parte II”, e as restantes três aulas serviram para a introdução das três Fichas de Trabalho, onde estas eram apresentadas por parte do professor. Apesar destes fatores, as narrativas elaboradas pelos alunos seguiram uma linha cronológica que servia de fio condutor do discurso utilizado. Ainda assim, foi visível, tirando casos pontuais, em concordância com o que foi anteriormente descrito, que os alunos não abordaram consideravelmente os acontecimentos tratados na primeira Ficha de Trabalho. A referência a esses tópicos nesta última narrativa, era bastante fragmentada, onde escasseava a relação causa -

consequências. Ainda relativamente à construção desta narrativa, deve-se referir, que estava inserida numa Ficha de Trabalho que pretendia trabalhar a Multiperspetiva, usando duas narrativas diferentes (pró-EUA *vs* pró URSS) sobre os acontecimentos da II Guerra Mundial, sendo um fator que influencia esta construção. Tendo em consideração este último fator, encontra-se nas narrativas esta influência, onde é mais proeminente a referência aos EUA. Esses dados podem ser observados no seguinte Gráfico 12.

Gráfico 12 – Distribuição da frequência da referência dos alunos aos acontecimentos da II Guerra Mundial



Neste Gráfico 12, é possível ver quantas vezes os alunos referenciaram acontecimentos que marcaram a II Guerra Mundial, estando na sua base a envolvência de dois países distintos, os EUA e a URSS. Verificamos que os EUA, são referenciados, a nível geral, mais vezes pelos alunos (16), e no conjunto de todas as categorias, tendo uma diferença de 4 referências a mais do que a URSS (12). Em todas as categorias, com a exceção da categoria “Explicação Emergente”, observa-se que têm a mesma tendência, sendo agora uma diferença maior, intervalo de 7 referências (EUA-12 e URSS-5). Ao analisar apenas a categoria “Explicação Emergente” conseguimos ver que aqui a tendência é contrária, tendo apenas 4 referências aos EUA e 7 referências à URSS. Observando estes resultados como um todo, podemos concluir que as ideias do quotidiano, assim como as dos *media*, são ainda muito fortes nestes alunos, o que segue na mesma linha das considerações de Shemilt (2011).

Nesta categoria apenas existiu uma narrativa, IF-7, que apresentava relações de causalidade, foram utilizados conectores e dado um cunho pessoal ao discurso. Denota-se que o aluno usou a informação encontrada nos documentos utilizados nas diferentes fichas. A utilização de informação é feita por um fio condutor que segue uma linha cronológica. Contudo, o aluno não refere explicitamente o uso de informações dos documentos, mas cruza as diferentes fontes. Apesar disso podemos ver ideias de determinismo em termos de mudança, que é evolutivamente descrita na sua narrativa. A narrativa do aluno segue uma lógica de orientação temporal, onde os conceitos substantivos escolares destacam-se, diferenciando assim das ideias do quotidiano e *media*. Nesta narrativa verifica-se que o aluno não tem uma lógica de progresso contínuo, pois questiona sobre a significância dos acontecimentos passados, refletindo sobre os mesmos, e podemos encontrar ainda uma pessoalização dos acontecimentos, referindo-se a Hitler e a Estaline entre outros protagonistas.

4.3 – Análise geral das narrativas históricas dos alunos

Os objetivos associados à produção das narrativas passam por desenvolver as capacidades de escrita dos alunos, nomeadamente referentes à descrição e explicação, assim como à construção e desconstrução de evidência, construção de narrativa histórica e obviamente multiperspetiva, assim como outros conceitos metahistóricos, como orientação temporal, significância e mudança.

A elaboração das 5 narrativas em análise decorreu num período temporal de pouco mais de um mês (20 abril a 29 maio) entre a realização da primeira narrativa (RMA) e a última narrativa (IF). A análise das narrativas evidencia uma evolução do desempenho dos alunos. Tal pode ser visto com o surgimento de categorias como “Relato”, “Descrição”, “Descrição com Tentativa de Explicação” e “Explicação Emergente”, e com o desaparecimento das categoriais das ideias prévias como “Datação, Genérica, Senso-comum, Motivacional/Emocional”, evidenciadas na Narrativa de Ideias Prévias.

Ao longo das três últimas narrativas, no geral, existem melhorias nas respostas dos alunos. Todavia, a evolução de tarefa para tarefa não é progressiva em todos os alunos, sendo que nalgumas situações se verifica um retrocesso na qualidade da escrita. Globalmente, pode-se verificar desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos que evoluíram, nem que fosse uma vez.

É importante salientar-se que as diferenças das características de cada categoria, por vezes, é algo muito ténue e delicado de se poder analisar, pois correspondem a pequenas minúcias que são relevantes na sua distinção; são detalhes importantes para compreender, na escrita dos alunos, conceitos que são debatidos e analisados nos estudos sobre Educação Histórica e focados sobretudo na narrativa histórica.

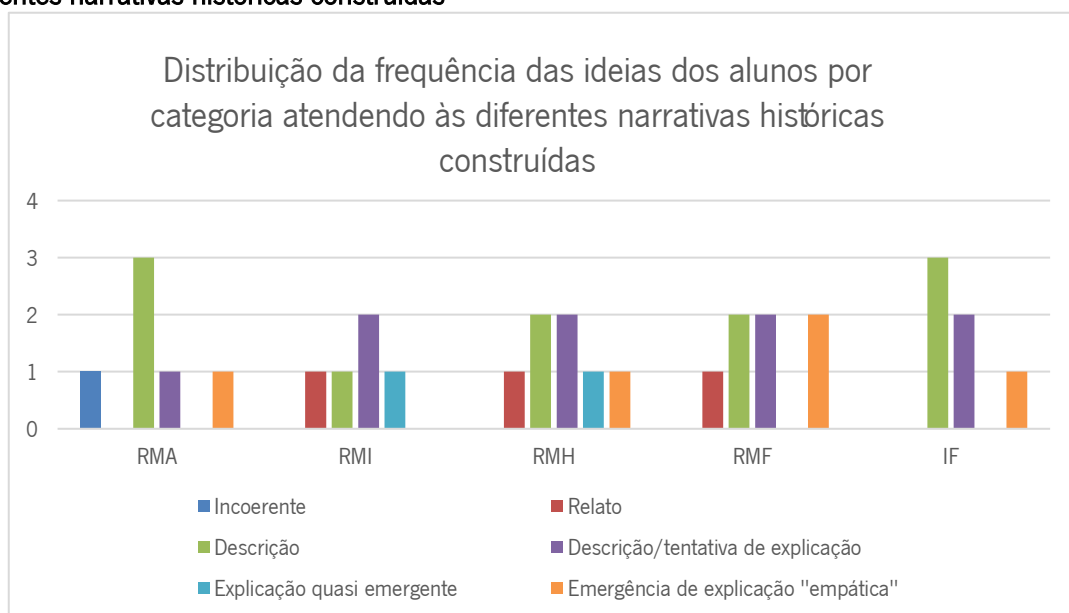
Apesar de apenas terem sido selecionadas estas 5 narrativas, os alunos durante o estágio, foram sendo desafiados a produzir as narrativas em todas as Fichas de Trabalho que foram feitas durante as aulas à distância, sendo que ainda durante as aulas presenciais esta atividade ficava reservada para trabalho de casa. Desta forma pretendeu-se que este tipo de trabalho fosse constante.

O desempenho dos alunos foi melhorando progressivamente, mas houve condicionalismos de natureza pedagógica que podem ter interferido na qualidade e progressão dos alunos, concretamente: o tempo disponível para o desenvolvimento dos conteúdos, debate e questionamento por parte dos alunos nas aulas síncronas (30 minutos em vez dos 50 minutos); a impossibilidade de aulas presenciais, o que dificultou/impossibilitou trabalhos em grupo e que poderá ter interferido no aprofundamento do estudo com repercussão na qualidade das narrativas; o tempo que decorreu entre a realização da primeira narrativa e a última narrativa poderá também ter tido interferência na interiorização e maturação dos conteúdos e no estudo necessário para tal, assim como a redução da carga horária semanal de duas vezes para apenas uma vez. Estes são condicionalismos que devemos ter em conta, assim como o facto de o tempo de entrega das Fichas de Trabalho ser diferente, nas primeiras duas houve um prazo de duas semanas, na última, o prazo foi apenas de uma semana.

Progressivamente, os enunciados das narrativas foram sendo cada vez menos diretivos: nas primeiras narrativas, os Relatórios Militares, foram direcionados com alguns conceitos e conectores, e na última narrativa isso não aconteceu, pois, a questão é muito mais ampla, permitindo assim ao aluno referir as aprendizagens que fez sobre o tema, tendo a total liberdade na escolha de conteúdos.

Como podemos verificar no Gráfico 13, o qual apresenta a evolução das narrativas de 7 alunos com base na categorização realizada, existe uma progressão nas narrativas de vários alunos. Como se pode ver, as categorias mais baixas como “Incoerente” e “Relato” vão desaparecendo aos poucos e as categorias de pensamento mais sofisticado, vão emergindo em maior número.

Gráfico 13– Distribuição da frequência das ideias dos alunos por categoria atendendo às diferentes narrativas históricas construídas



Como podemos observar neste Gráfico que compara a distribuição de frequência das categorias que surgiram nas cinco tarefas de produção de narrativas, os resultados da RMA, no conjunto da parte mais à esquerda deste gráfico, tem como primeira categoria “Incoerente” (1) seguindo-se depois da categoria “Descrição” (3). Na distribuição de frequências de categorias relativas à narrativa RMI, denota-se a ausência de duas categorias “Incoerente” e “Emergência de Explicação ‘Empática’”, a primeira porque um aluno melhorou, e a segunda porque esta aluna não fez esta tarefa, tendo passado de 6 narrativas para 5 narrativas no total. Em contrapartida surgem duas categorias “Relato” (1) e “Explicação Emergente” (1), que são fruto de melhorias nas narrativas dos alunos. Ainda assim, observa-se que existe um aumento na categoria “Descrição/Tentativa de Explicação” (2) que se deve à melhoria de alunos que estavam na categoria “Descrição”, agora apenas com um aluno que manteve. Pode-se verificar no gráfico que na narrativa seguinte, RMH, o ressurgimento da categoria “Emergência de Explicação Empática”, com um aluno que progrediu, outros três alunos mantiveram as mesmas categorias. Outro aluno progrediu consideravelmente passando para a categoria “Descrição/Tentativa de Explicação” (2), encontrando-se anteriormente na categoria “Relato”, que mantém o mesmo número de ocorrências, porque surgiu mais uma narrativa de um aluno. Passando de 5 narrativas para 7, pois a mesma aluna que fez a narrativa RMA e não fez a narrativa RMI, participou na construção desta narrativa, e comparativamente com a primeira narrativa, RMA, regrediu, passando para a categoria de “Descrição”, tendo esta dois alunos, pois um aluno tem sido constante nesta

categoria. De lembrar que estas três narrativas foram desenvolvidas na mesma Ficha de Trabalho (cf. Apêndice 2), e ressaltar também que o resultado destas narrativas pode ter a ver com fatores e condicionalismos anteriormente descritos.

Ainda analisando o Gráfico 13, torna-se visível que em termos de dados da categorização das narrativas RMF, comparativamente com as narrativas RMH, existe um aumento na categoria “Emergência de Explicação” (2). Porém, não existiram apenas estas melhorias, tendo mais dois alunos melhorado: um deles, o aluno que se manteve constante nas primeiras três narrativas e o outro aluno foi o que apenas fez a narrativa anterior. Três alunos mantiveram ideias que foram integradas nas mesmas categorias, sendo uma delas a categoria de pensamento histórico mais sofisticado. Na narrativa, das Ideias Finais, o número de narrativas analisadas foi menor, passando para 6 narrativas. Comparativamente com os resultados da narrativa, RMF, existe o decréscimo da categoria “Emergência de Explicação Empática” (1), e o crescimento da categoria “Descrição” (3), a categoria “Descrição/Tentativa de Explicação” (2) manteve-se, e a categoria “Relato” desapareceu. Esta regressão no geral, como foi descrita anteriormente, pode ter a ver com um conjunto grande de fatores. Contudo, podemos ver que as categorias com um grau de pensamento histórico menos sofisticado, “Incoerente” e “Relato” foram progressivamente desaparecendo, o que demonstra que a utilização sistemática de certas tarefas, permite um desenvolvimento do pensamento histórico.

Apesar dos constrangimentos, ainda assim podemos ver perceber melhorias, existe, no entanto, a necessidade de os alunos praticarem este tipo de atividades em “sala de aula”, pois normalmente os testes são escritos, e a escrita é uma competência que se desenvolve praticando. Seguindo uma análise qualitativa com base na *Grounded Theory*, e da análise quantitativa da distribuição de frequências, como se pode ver nos dados dos Gráficos, pode afirmar-se que os alunos desenvolveram o seu pensamento histórico e a construção das narrativas foram mais sofisticadas, sendo que a repetição desta atividade contribuiu para este desenvolvimento.

4.4 – Análise geral das ideias dos alunos acerca de multiperspetiva

Um dos objetivos da Intervenção Pedagógica Supervisionada passava por compreender com que ideias os alunos estavam operar quando lidavam com evidência histórica multiperspetivada. Consideramos que desenvolver as ideias dos alunos na compreensão da multiperspetiva é

essencial para a promoção do espírito crítico dos alunos em relação à evidência histórica e informações divergentes, fazendo a sua desconstrução, cruzando evidência e analisando factos que permitam chegar às suas próprias conclusões. Desta forma, os alunos podem trabalhar múltiplos conceitos metahistóricos, como mudança, orientação temporal, significância e como referido anteriormente, evidência.

O primeiro exercício de multiperspetiva analisado, no âmbito da Ficha de Ideias Prévias, foi realizado no dia 30 de março de 2020, sendo a segunda, Ficha de Ideias Finais, realizado em maio, até dia 30 de 2020. Na semana seguinte o professor estagiário desafiou, individualmente, as ideias expressas nas respostas dos alunos nesta última tarefa. Apesar da distância temporal entre as atividades é possível notar-se uma evolução geral no desempenho dos alunos. Tal pode ser visto na existência de categorias com maior profundidade e sofisticação do pensamento histórico dos alunos, “Autoria” e “Autoria/Emergir de Perspetiva”, apesar de existir um aumento da categoria de ideias “Vazias”, situação que pode dever-se ao facto de um grande número de alunos que não ter respondido por já estamos no fim do ano letivo. Este acontecimento deve ser tido em consideração, pois a realidade não permitiu uma recolha de dados feita da melhor forma, e muito menos permitiu que a IPS fosse mais eficaz, pois foi afetada pelos fatores anteriormente descritos. Apesar disso, e devido à diversidade das narrativas, tanto pela informação como pelo tamanho, elas são realmente diferentes entre as Ideias Prévias e Ideias Finais, que pode justificar o surgimento de categorias como “Falta de Informação” e “Quanto mais fatores melhor”, que anteriormente não existiam. O seu surgimento leva a crer que as últimas duas narrativas analisadas pelos alunos são bastante mais complexas e detêm maior quantidade de informação. Contudo, deve-se ressaltar que igualmente ao ponto anterior, sobre a narrativa, as diferenças entre categorias por vezes são bastante ténues existindo pequenas minúcias que entram em consideração para as diferenciar tendo em conta as discussões em painel e os estudos sobre Educação Histórica, principalmente em estudos relativos à multiperspetiva histórica.

Deve-se ter em conta que nestas tarefas, existem outras particularidades: uma é a altura em que ocorreu a recolha de ideias prévias, pois não foi em período de aulas, e ainda não existia a organização escolar à distância, estudo em casa 2020. As ideias finais foram recolhidas, já neste contexto, o que resultou no aumento de dados, embora os dados apurados em termos numéricos foram de apenas mais uma unidade (de treze para catorze). O tempo de realização é bastante mais curto na primeira recolha de dados (cerca de 30 minutos), refletindo-se na quantidade de respostas às tarefas que foi muito menor. Já na última recolha de dados o tempo para a realização

da tarefa como referi foi maior, bem como a quantidade de desafios e informação, como será visível em seguida.

Os alunos quando são confrontados com diversas fontes sobre a mesma temática, revelam diferentes formas de pensamento sobre diferentes fatores. Na ficha de recolha de Ideias Prévias, os alunos foram confrontados com duas narrativas divergentes sobre a Guerra Civil Espanhola (uma mais republicana e outra a favor do General Franco). Nas respostas à questão sobre o assunto comum das duas narrativas, a maioria dos alunos apresentou ideias que indiciam um pensamento histórico mais sofisticado surgindo a categoria “Compreensão Contextualizada” (8). Os restantes alunos expressam ideias indiciadoras de um pensamento histórico menos sofisticado, tendo surgido as categorias de ideias “Vazias” (1) e Fragmentos (1), assim como de uma categoria, que pode ser considerada intermédia “Compreensão Restrita” (3). Esta última categoria surge através das referências apenas ao conflito, não indicando a sua especificidade ou a sua localização. Este exercício não voltou a ser repetido na Ficha de Trabalho de Ideias Finais, pois os alunos já sabiam qual era o tema, não fazendo sentido a sua repetição. Em suma, podemos entender que os alunos no geral conseguem entender os temas das narrativas.

No passo seguinte foi questionado aos alunos se os autores das narrativas sobre a mesma temática, estão em concordância ou discordância. No momento de levantamento de ideias prévias a maioria das respostas dos alunos foram integradas na categoria de ideias “Vazias” (7). As ideias dos restantes alunos fizeram emergir categorias de pensamento histórico de grau mais sofisticado: “Compreensão Restrita” (3), “Autoria/Testemunha” (2) e Descrição (1). Esta tarefa tendo sido repetida na Ficha de Trabalho de Ideias Finais, num outro contexto, com narrativas de diferentes perspetivas sobre a II Guerra Mundial, denotou-se uma grande evolução. Assim as ideias dos alunos fizeram emergir uma categoria que aponta para um pensamento histórico mais sofisticado, “Compreensão Contextualizada” (10), isto é a maioria dos alunos que fizeram esta tarefa. As respostas da categoria “Vazia/Incoerente” (4) diminuem consideravelmente (cf. Gráficos 3 e 4).

Com base nestas últimas narrativas (II Guerra Mundial), foi questionado aos alunos se os autores apresentavam perspetivas diferentes em relação a quem lançou as bombas atómicas, atendendo que numa narrativa o autor culpabilizava os Aliados, e noutra o autor refere que são os EUA. As ideias presentes nas respostas dos alunos, na sua maioria, foram integradas na categoria de pensamento histórico mais sofisticado “Compreensão Contextualizada” (7), e as restantes ideias dividem-se entre a categoria de pensamento “intermédio”, “Compreensão Restrita” (2) e,

em *ex áqueo*, “Vazias” (2). Considerando a globalidade de ideias, estas parecem demonstrar que os alunos entenderam as diferenças entre as duas narrativas.

Em suma, podemos afirmar que os alunos, confrontados com duas narrativas de perspectivas opostas, conseguem compreender a sua diferença. Esta alteração é visível sobretudo na Ficha de Trabalho das Ideias Finais; assim também se nota o progresso que os alunos tiveram desde o primeiro momento (Ficha de Recolha de Ideias Previas) até ao último momento.

Quanto aos critérios que os alunos utilizam para justificar a existência de diversas explicações, segundo o que é visível pelas suas respostas, as suas justificações prendem-se com as questões da autoria. Para a generalidade dos alunos a diferença de opiniões dos autores é a explicação para a existência de duas perspectivas diferentes. Isso é visível na predominância de ideias que foram integradas nas categorias “Autoria” e “Autoria/Emergir de perspectiva”. Ressalva-se que, já no primeiro momento, uma parte considerável dos alunos revelavam ideias em que se denota que já percebiam a possibilidade de existirem autores com diferentes intenções, principalmente se o autor for uma testemunha. Estas ideias foram integradas na categoria designada por “Testemunha com Intenção” (4). Outros alunos justificam a existência de perspectivas diferentes, por questões informacionais, ou a falta dela, categoria “Falta de Informação” (2); ou a existência de mais informação relativa à quantidade de fatores, como é o caso da categoria “Quanto mais fatores melhor” (1). Apenas uma aluna demonstrou ideias que fizeram emergir a categoria “Autoria/Emergir de perspectiva”, pois referiu que a maneira de pensar dos autores pode ser a razão que a justifica a existência de diversidade de perspectivas.

Para compreender o modo como os alunos pensam a multiperspetiva, na Ficha de Ideias Finais, questionou-se com que perspectiva concordavam mais. Os dados mostram que a maioria concordava mais com o autor da perspectiva do documento 4 (9), perspectiva esta que dava maior importância à participação da URSS, enquanto que em muito menor número (2) concordavam com a perspectiva do documento 3, perspectiva que dava maior ênfase à participação dos EUA. Dentro destas escolhas dos alunos, os alunos têm diferentes justificações, o que faz surgir, naturalmente, diversos tipos de categorias. A categoria de ideias que abrange maior parte dos alunos coincidentemente está relacionada com a escolha da perspectiva do documento 4. Assim, os alunos apresentam as seguintes ideias: “*Media*/Crítica; Presentismo; Vingança; Culpa dos EUA” (7). Esta escolha demonstra que os conceitos do quotidiano e dos *media*, ainda estão muito presentes na vida dos alunos, em tensão com os conceitos substantivos escolares. Denota-se assim uma dificuldade em romper com certas ideias que os alunos detêm, onde se vê um certo

presentismo face à realidade global, em que os alunos “usam” as informações sobre os EUA da atualidade. As restantes categorias de ideias dos alunos: “Quanto mais fatores melhor”, “Compreensão Contextualizada”, têm um aluno correspondendo à perspectiva do documento 3 e duas perspectivas correspondendo ao documento 4.

Ainda no sentido de entender as noções que os alunos têm sobre a Multiperspetiva, foi-lhes questionado se as suas escolhas na questão anterior, eram as mesmas escolhas que eles acreditavam anteriormente. Nesta resposta, todos os alunos responderam que sim, o que leva a crer que nem todos compreenderam esta questão. Ainda assim, as justificações são diferentes, sendo que a categoria que integrou mais ideias de alunos é referente ao mesmo tipo de ideias da resposta anterior “Culpa EUA” (4). Outras justificações enquadram-se nas categorias mais simples como “Convicção” (2) e “Lógica” (1). Encontramos ainda justificações que apontam para ideias integradas na categoria “Incoerente” (2). Contudo, encontramos algumas respostas que permitem observar graus de pensamento histórico mais sofisticado, como o caso da categoria “Compreensão Contextualizada/Cruza documentos com fonte” (2), onde os alunos justificam a sua escolha através do cruzamento de dados.

De forma a entender que ideias os alunos têm sobre qual seria o melhor autor para se saber o que aconteceu no passado, no questionamento das ideias prévias, foram-lhes dadas três opções: “uma pessoa que viveu nesse tempo” (4), “um historiador da altura em que aconteceu a realidade que queremos estudar” (7) e “um historiador mais recente” (2). A segunda opção foi a que teve a maioria das escolhas dos alunos; esta decisão deve-se ao facto dos alunos darem um grande peso à testemunha, daí a preferência para o historiador da altura que também era testemunha. Esta preferência é ainda corroborada pela frequência de ideias que apontaram para o surgimento das categorias: “Testemunha que procura imparcialidade” (1) e “Testemunha” (5), e ainda existindo um aluno que confunde o trabalho do Historiador com o de Jornalista. De igual forma os alunos que escolheram a primeira opção, justificam com ideias desta última categoria, Testemunha (total 9). Na justificação da escolha da última opção, um aluno apresenta ideias na categoria “Vazias” e outro na categoria “Confiança no progresso”, identificando assim a existência de melhores técnicas e tecnologia para o trabalho do historiador mais recente ser mais eficiente.

Já na Ficha de Trabalho de Ideias Finais, quando os alunos foram-questionados se existiam ou não outras perspetivas, os alunos que responderam, consideram a existência de mais perspetivas. As categorias das ideias dos alunos são na sua maioria “Autoria/Testemunha” (4), mantendo assim que existe uma importância na existência de perspetivas diferentes com base no

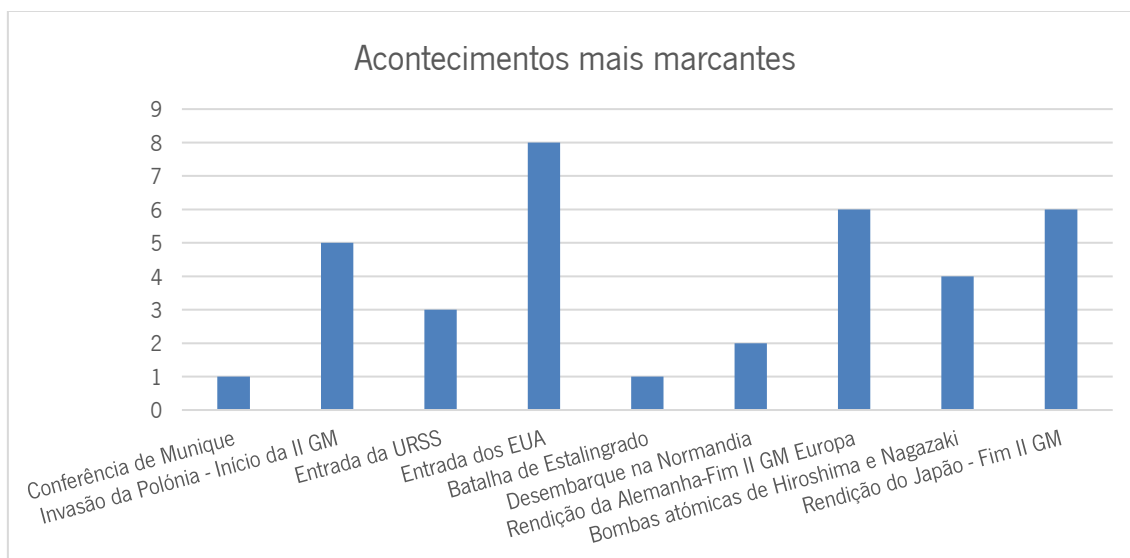
autor. Em contrapartida, as ideias dos outros alunos foram integradas nas categorias “Mais informação” (2) e “Opinião” (1), já que os alunos baseiam as suas ideias ou com base na informação, ou então na sua opinião sobre o tema. Os restantes alunos não responderam (6).

4.5 – Análise das respostas dos alunos da Ficha Final – Metacognição

Analisando os resultados das escolhas dos alunos dos acontecimentos mais marcantes, em que cada aluno escolhia 3 acontecimentos da II Guerra Mundial, percebe-se que os alunos, no computo geral, têm ideias ainda demarcadas pelo quotidiano e pelos *media*.

Isto é visível no Gráfico 14, em que a maioria dos alunos (8) dá uma grande importância à Entrada dos EUA na guerra, considerando um dos acontecimentos mais marcantes, como se pode ver no gráfico supramencionado. A Rendição tanto da Alemanha como do Japão, reúnem a escolha de 6 alunos cada, sendo visível que para os alunos um marco importante é o fim da guerra. O Início da guerra com a Invasão da Polónia foi apontado por 5 alunos que consideram que o início da guerra é um dos acontecimentos marcantes do conflito. Comprovando ainda a primeira afirmação da análise de resultados, 4 alunos, escolheram o Lançamento de bombas atómicas em Hiroshima e Nagasaki, como sendo um acontecimento de maior importância. Seguindo-se assim, pela importância dada à Entrada da URSS no conflito, escolhida por 3 alunos, acreditando-se que tal escolha deveu-se à aprendizagem dos conceitos substantivos escolares desenvolvidos ao longo desta IPS. Duas das escolhas dos alunos recaem sobre o desembarque da Normandia, apoiando ainda mais a lógica de importância dos EUA. Por último, a Conferência de Munique e a Batalha de Estalinegrado, tiveram uma escolha cada.

Gráfico 14 – Distribuição da frequência das ideias dos alunos sobre quais os acontecimentos mais marcantes da II Guerra Mundial



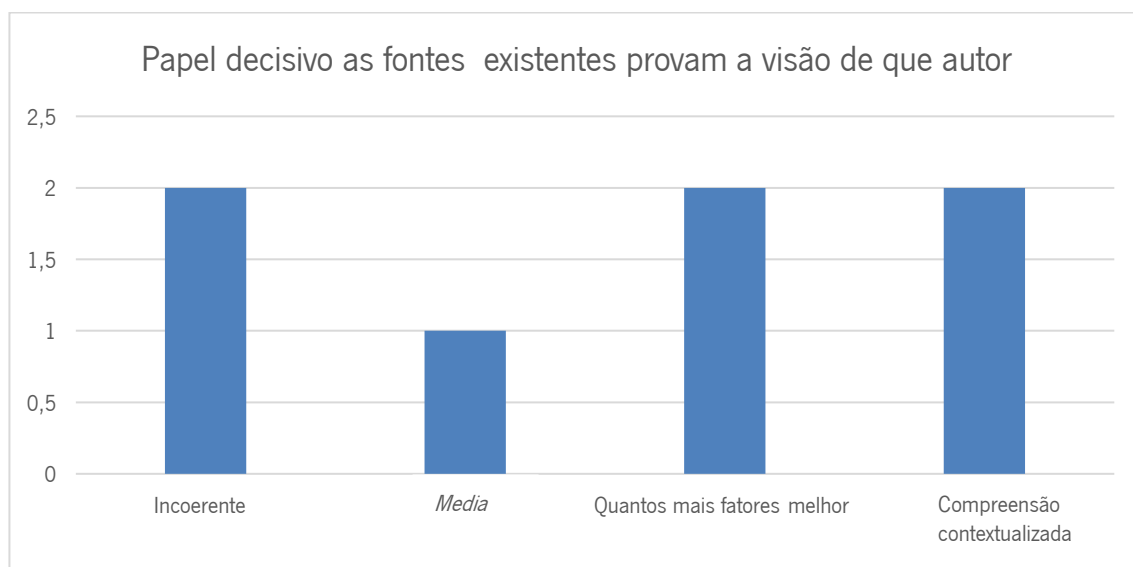
Em termos gerais, apesar da IPS os alunos têm ainda um pensamento muito ancorado no quotidiano e na informação dos *media*, sendo esta mais forte do que a aprendizagem escolar. Podemos ver que para os acontecimentos em que participaram os EUA, existem 14 escolhas de 36 escolhas possíveis. Em comparação, por exemplo, com a participação da URSS existem apenas 4 escolhas, verificando-se que é atribuída uma menor importância. Mesmo juntando os acontecimentos das Rendições tanto da Alemanha como do Japão, atribuindo uma referência a cada, primeiro à URSS e aos EUA, respetivamente, os resultados não se alterariam, e mesmo essa atribuição seria demasiado ambígua, pois não sabemos que conexões e relações os alunos fazem nessa atribuição. Os dados representados no Gráfico 14 são semelhantes aos do Gráfico 12 (que foi analisado previamente) acerca das referências que os alunos utilizam nas narrativas, onde predominam as ideias que advêm do quotidiano e dos *media*, dando uma maior importância aos EUA durante o conflito.

Análise das ideias dos alunos à questão “Sobre o papel decisivo para o fim da II Guerra Mundial, as fontes que tens disponíveis ‘provam’ mais a visão do autor do doc. 3 ou do doc. 4? Justifica.”

Analisando o Gráfico 15, que apresenta as escolhas dos alunos quanto à relação entre as fontes e a visão dos autores, sobre o papel decisivo na II Guerra Mundial, dois dos alunos nas suas respostas revelaram ideias incoerentes, outros dois alunos justificaram a sua decisão pela

quantidade de fatores apresentados pelos autores. Um aluno parece socorrer-se da visão dos *media* acerca do papel dos EUA para justificar a sua escolha, e dois alunos apresentaram nas suas justificações ideias que apontam para uma compreensão contextualizada do tema.

Gráfico 15 – Distribuição da frequência das ideias dos alunos “Sobre o papel decisivo para o fim da II Guerra Mundial, as fontes que tens disponíveis ‘provam’ mais a visão do autor do doc. 3 ou do doc. 4? Justifica.”



Na Ficha de Ideias Finais – metacognição foi ainda proposto que os alunos pensassem acerca da informação das fontes e qual das visões dos autores era “provada” por esta informação. Assim as categorias das ideias dos alunos, são as seguintes, com os respetivos exemplos para cada categoria.

- **Incoerente**
- **Quanto mais fatores melhor**
- **Media**
- **Compreensão contextualizada**

Incoerente: o aluno não responde, escreve algo confuso ou até faz confusão com outro tema, não fazendo sentido para a pergunta feita. Como exemplo, os alunos 2 e 10, respetivamente indicam:

“O Documento 4 porque a união soviética foram os que assinaram um tratado para o fim da guerra.”

“Acho que se aproxima mais do Doc. 4 porque este refere a importância da resistência alemã em que eles deviam resistir à invasão a qualquer custo e atualmente, como é referido no documento, há um maior reconhecimento para as batalhas na frente oriental.”

Quanto mais fatores melhor: nesta categoria os alunos respondem à questão tendo em vista a quantidade de fatores, ou seja, uma maior quantidade de fatores permite-lhes fazer a escolha, como se pode ver nos exemplos dos alunos 15 e 1, respectivamente:

“Do doc. 4 porque está mais explicado o fim da 2 guerra mundial.”

“Do doc.4 porque está mais explicado o fim da segunda guerra mundial, onde se fala da queda da Alemanha e das bombas atômicas.”

Media: nesta categoria o aluno revela que as ideias veiculadas pelos *media* são mais consideradas do que as ideias propostas e desenvolvidas na escola. É visível que a influência dos *media* e do quotidiano na sua argumentação são mais fortes, como vemos na resposta do aluno 11:

“Penso também que do documento 4, pois se os americanos não tivessem tido uma intervenção tão forte provavelmente a guerra iria prolongar-se por muito mais tempo.”

Compreensão Contextualizada: nesta categoria os alunos revelam uma consciência de conceitos, enredados na noção de afastamento metodológico relacionado com os seus antecedentes culturais. Demonstrando entender que as fontes, no geral, demonstram uma certa tendência como se pode ver nos casos dos alunos 7 e 9, respectivamente:

“Do doc. 3 pois os EUA trouxeram muita capacidade de armamento e de militares, muito poderio financeiro, muita ajuda que deram aos Aliados na Europa, no fornecimento de alimentos e combustíveis e por último no alcance do exército americano em atacar qualquer país do mundo.”

“As fontes que tenho disponíveis ‘provam’ mais a visão do autor do doc.4 pois, falam sempre mais, dando mais importância e protagonismo aos Aliados (mais relativamente à URSS).”

Análise das ideias dos alunos à questão “Os autores dos 2 Docs. (3 e 4) apresentam, ou não, perspectivas diferentes acerca de quem lançou as bombas atômicas?”

Analisando os resultados das ideias finais dos alunos sobre se os autores apresentam ou não perspectivas diferentes de quem lançou as bombas atômicas as categorias encontradas com base nas ideias dos alunos foram as seguintes:

- **Vazio**
- **Compreensão Restrita**
- **Compreensão Contextualizada**

Vazio: nesta categoria incluem-se os alunos que não respondem corretamente às questões que são colocadas por parte do professor, como é visível nos casos 1 e 2:

“Sim”

“Sim, o documento 3 diz que foram os aliados e o documento 4 diz que foi a União Soviética que atiraram a bomba atômica”

Compreensão Restrita: nesta categoria incluíram-se as ideias dos alunos que parecem não ter conseguido entender a diferença das narrativas propostas, ou seja, os alunos não compreenderam as diferenças acerca do que os autores referem quanto à autoria do lançamento das bombas atômicas, sendo evidente que os alunos parecem dar mais relevo aos conceitos partilhados nos *media* e menos aos conceitos, conhecimentos substantivos escolares, como vemos nas respostas dos alunos 13 e 14:

“Os autores dos 2 Docs. (3 e 4) apresentam as mesmas perspectivas acerca de quem lançou as bombas atômicas”

“Os autores dos Docs. 3 e 4 apresentam as mesmas perspectivas acerca de quem lançou as bombas atômicas”

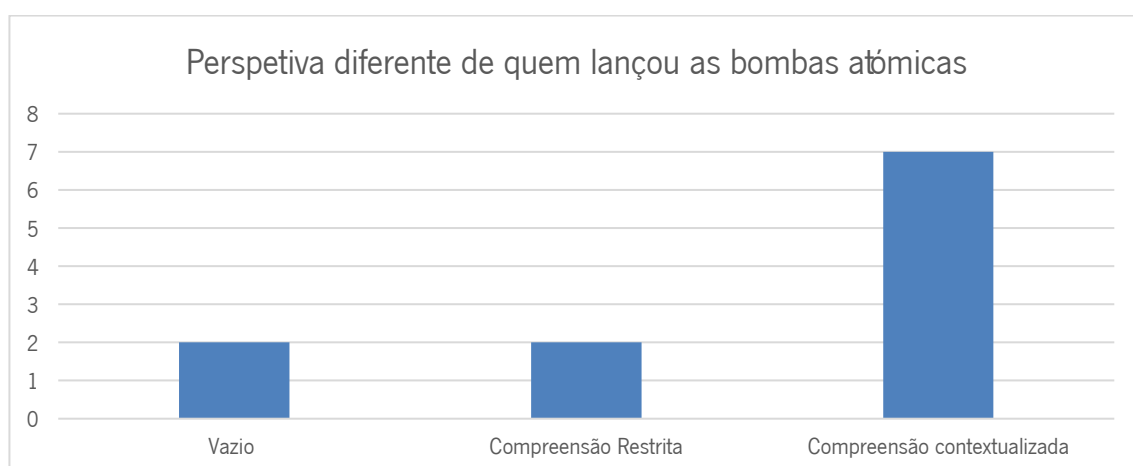
Compreensão Contextualizada: nesta categoria incluíram-se as ideias dos alunos que revelam um entendimento da mensagem expressa nas duas narrativas, enredado numa noção de afastamento metodológico relacionado com os antecedentes culturais dos autores. Os alunos demonstram entender que existem diferenças nas narrativas indicando-as, sendo visível nos casos dos alunos 7 e 11:

“Sim, apresentam perspectivas [diferentes], pois no doc. 3 refere os Aliados como responsáveis pelo lançamento das bombas atômicas e o do doc. 4 refere os EUA como responsável pelo lançamento das bombas atômicas”

“O autor do documento3 diz que foram os aliados, enquanto que o autor do documento 4 refere que foram os americanos.”

Quanto à diferença de perspectiva acerca de quem lançou as bombas atômicas, apenas dois alunos têm ideias vazias ou não responderam. Dois alunos tiveram uma Compreensão Restrita sobre o tema, marcando que não compreenderam as diferenças entre as duas narrativas no que toca ao lançamento da bomba atômica. E 7 dos alunos demonstram uma compreensão contextualizada, conseguindo identificar bem as diferenças entre as duas perspectivas.

Gráfico 16 – Ideias Finais sobre se os autores apresentam perspectivas diferentes de quem lançou as bombas atômicas



Análise de ideias dos alunos à questão “Na sua globalidade (papel decisivo e lançamento da bombas atômicas) com que perspectiva concorda mais”.

Analisando os resultados das ideias finais dos alunos relativamente à concordância na globalidade das narrativas as categorias encontradas sobre as ideias dos alunos são as seguintes:

- Quantos mais fatores melhor
- *Media/crítica* EUA
- Compreensão Contextualizada

Quanto mais fatores melhor: nesta categoria integraram-se as ideias dos alunos que, para a decisão de que narrativa concordam mais, apontam como critério a quantidade de fatores, ou seja, uma maior quantidade de fatores permite-lhe fazer a escolha, como se pode ver no exemplo do aluno 1:

“Quanto ao papel decisivo concordo com o doc.3 porque fala do dia D onde foi decisivo para os alemães, os principais da guerra, a), porque fala-se de quem atirou as bombas e o quanto as cidades foram afetadas”

Media/crítica EUA: incluíram-se nesta categoria as ideias dos alunos que sugerem que estes fazem a sua escolha com base em ideias muito enraizadas pelos *media* conjugadas com presentismo, apontando como fator principal a culpa ou a vingança dos EUA, perante este conflito e também perante a vivência quotidiana que eles têm, como podemos ver nos exemplos seguintes dos alunos 11, 19 e 9:

“Concordo mais com a perspectiva do documento pois penso que se os americanos não tivessem entrado na guerra, as armas atômicas não teriam sido um recurso.

“Concordo mais com a perspectiva do doc.4 pois acho que se os americanos não tivessem participado na guerra a bomba obviamente não seria usada.

“Eu concordo mais com a perspectiva do autor do doc. 4 porque acho que as bombas atômicas não teriam sido necessárias, caso os EUA não tivessem entrado na guerra.”

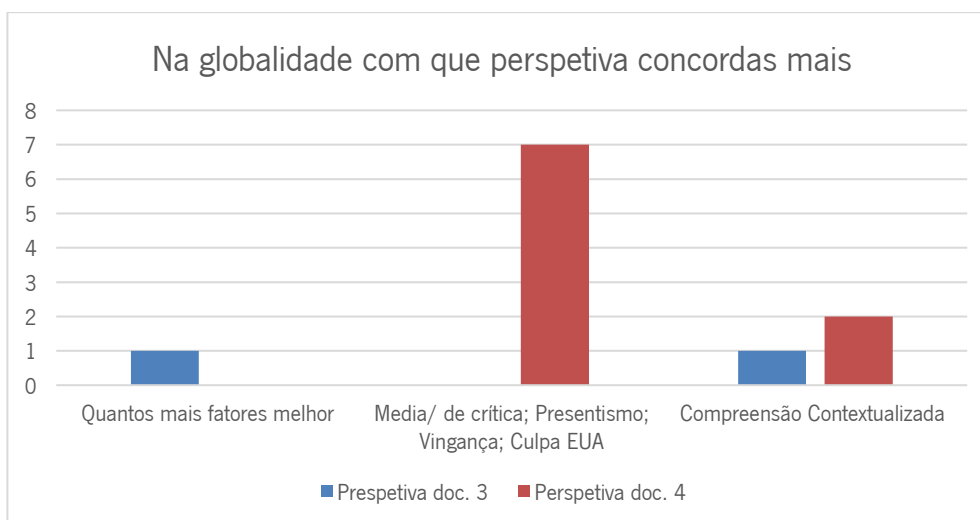
Compreensão Contextualizada: incluíram-se nesta categoria as ideias dos alunos que revelam um entendimento da mensagem expressa nas duas narrativas, enredado numa noção de afastamento metodológico relacionado com os antecedentes culturais dos autores. Os alunos demonstram entender que existem diferenças nas narrativas indicando-as, como se pode ver no caso dos alunos 10 e 7:

“Na minha opinião o doc.3 faz mais sentido, pois referir só os EUA como principal país na derrota alemã não é justo, porque os EUA sem os países aliados (principalmente a URSS) não teria derrotado a grande Alemanha, e sim um conjunto de acontecimentos realizados por todos os países aliados, e foi o que aconteceu levando assim à vitória de todos aqueles que sofriam nas “mãos” dos países do Eixo.”

“Concordo mais com a perspectiva do autor do Doc4 porque acho que a resistência soviética foi fundamental para acabar com o domínio alemão. Acerca de quem lançou as bombas atômicas também concordo porque refere o país que as lançou e não generaliza, como no doc.3 que diz que foram os Aliados.”

Observando o Gráfico 17 podemos verificar que 9 alunos concordam com a perspectiva do autor do Documento 4 e apenas 2 concordam com o autor do Documento 3. Apesar disso, verificamos que a maioria dos alunos incide a sua escolha em quem concordam mais nas categorias dos “Média e de Culpa dos EUA” (7), sendo que esta é defendida apenas por alunos que escolhem a perspectiva do documento 4. As restantes categorias apenas apresentam 1 aluno em cada, “Quanto mais fatores melhor” e “Compreensão Contextualizada”, correspondendo a uma escolha da perspectiva do Doc.3 e duas escolhas Doc.4.

Gráfico 17 – Ideias dos alunos à questão “Na globalidade (papel decisivo e lançamento das bombas atômicas) com que perspectiva concordas mais”.



Análise das ideias dos alunos à questão “Na globalidade (papel decisivo e lançamento das bombas atômicas) com que perspectiva concordas mais”.

Seguindo as conclusões propostas pelo estudo de Wertsch (2000), questionamos os alunos, em que perspectiva eles acreditavam mais, tendo como pano de fundo o papel determinante na II

Guerra Mundial e o lançamento das bombas atómicas. Esta recolha ocorreu na Ficha Final sobre a II Guerra Mundial (na última semana de maio). Para analisar estas ideias finais optou-se por uma categorização inspirada em Barca (1996) e Cerdalillo (2000). Assim, as ideias dos alunos fizeram emergir as seguintes categorias:

- **Incoerente**
- **Convicção**
- **Culpa EUA**
- **Compreensão contextualizada**

Incoerente: o aluno respondeu algo confuso, impreciso e sem sentido. Por exemplo, os alunos 5 e 15 referiram, respetivamente:

“Sim, para ou porque os americanos são muito radicais.”

“Sim, porque a segunda guerra mundial é a perspetiva mais próxima”

Convicção: o aluno baseia a sua resposta nas suas convicções de que a sua escolha anterior é a que ele tem a certeza que ele tem razão. Os alunos 1 e 10 responderam:

1: “Sim, pelo que sei sobre a segunda guerra mundial é a perspetiva mais próxima”

10: “sim, é a que eu acredito mais porque concordo com tudo o que é referido”

Culpa EUA: nesta categoria, o aluno na sua resposta deposita culpa e salvação por parte dos EUA que entraram no conflito para executar uma vingança, sendo visível algum presentismo, pela informação que encontram nos *media* sobre a participação militar dos EUA.

9: “Sim, porque os americanos [EUA] arranjam sempre solução para resolver conflitos, mesmo tendo que ser cruéis e radicais.”

11: “Sim, pois os americanos são muito radicais e implacáveis na resolução de conflitos, são um povo mais frio que não receia de matar inocentes.”

16: “Sim, essa é também a minha perspetiva pois a entrada da América na Guerra foi determinante para o seu fim. Os EUA estavam muito descontentes com os japoneses.”

19: “Sim, pois os americanos são exímios na resolução de problemas. Um povo que não tem receio em matar inocentes.”

Compreensão contextualizada: nesta categoria, as respostas dos alunos fazem o cruzamento de fontes com os documentos, embora possam apenas focalizar a sua resposta num acontecimento, como o caso do fim da guerra.

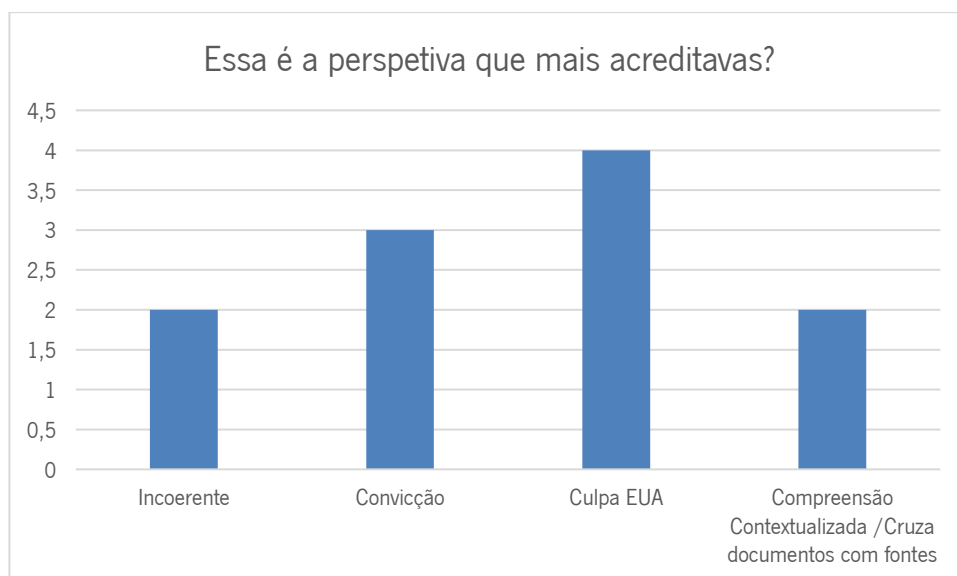
Olhando para o caso do aluno 7, este faz um cruzamento dos documentos com as fontes.

7: “Tendo em conta todos os documentos que li sobre a II Guerra Mundial”

2: “Sim, porque a União Soviética foi a que teve mais influência no fim da II Guerra Mundial.”

Em termos de distribuição de frequência das ideias finais de 11 alunos acerca da perspetiva que acreditavam mais, 2 alunos apresentam ideias consideradas “Incoerentes”, outros 3 alunos justificam as suas escolhas pela sua convicção, 4 alunos justificam a sua escolha pela culpabilização dos EUA e 2 apresentam uma compreensão contextualizada, como se pode observar no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Ideias Finais dos alunos que perspetiva acreditavam mais



Face às ideias recolhidas parece ser visível os alunos são capazes de defenderem as suas ideias. Assim, apontam a lógica, a sua convicção, ou até mesmo a culpabilização dos EUA, como critérios para escolha em que narrativa acreditar, que parecem ser imbuídas de emoção e presentismo, e muito em linha com as ideias veiculadas pelos *media*. Também se pode observar que há alunos que defendem as suas ideias de forma mais sofisticada, usando o cruzamento de fontes para fazerem decisões acerca do que acreditar.

Análise das Ideias dos alunos à questão “E é essa também a perspectiva que acredita mais? Justifica”.

As ideias que surgem nas respostas dos alunos acerca de qual das perspectivas acreditam mais fizeram emergir as seguintes categorias de ideias:

- **Não responde**
- **Opinião**
- **Mais informação**
- **Autoria/Testemunha**

Não responde: nesta categoria encontram-se os alunos não responderam

Opinião: nesta categoria encontram-se os alunos que respondem à questão com base na opinião como se pode ver no exemplo do aluno 1:

“Claro que podem, nem todos temos a mesma visão há cerca das coisas e temos opiniões diferente”

Mais informação: nesta categoria, encontram-se os alunos que baseiam a sua resposta com base nas questões de informação; para eles é importante obter mais informação, como nos exemplos 10 e 20:

“Sim, considero que podem existir outras perspectivas quanto à questão de quem teve um papel decisivo para o fim da guerra pois houve mais acontecimentos marcantes que não foram referidos nos documentos. Quanto ao lançamento das bombas atómicas, não acho que haja mais perspectivas.”

“Sim pois se ninguém sabe ao certo quem foi o responsável é provável que sim.”

Autoria/Testemunha: nesta categoria, a argumentação dos alunos é moldada com base nas testemunhas e da autoria de narrativas. Sendo assim, os alunos definem que o fator de diferença entre narrativas é a sua autoria como podemos ver nos casos 7 e 11:

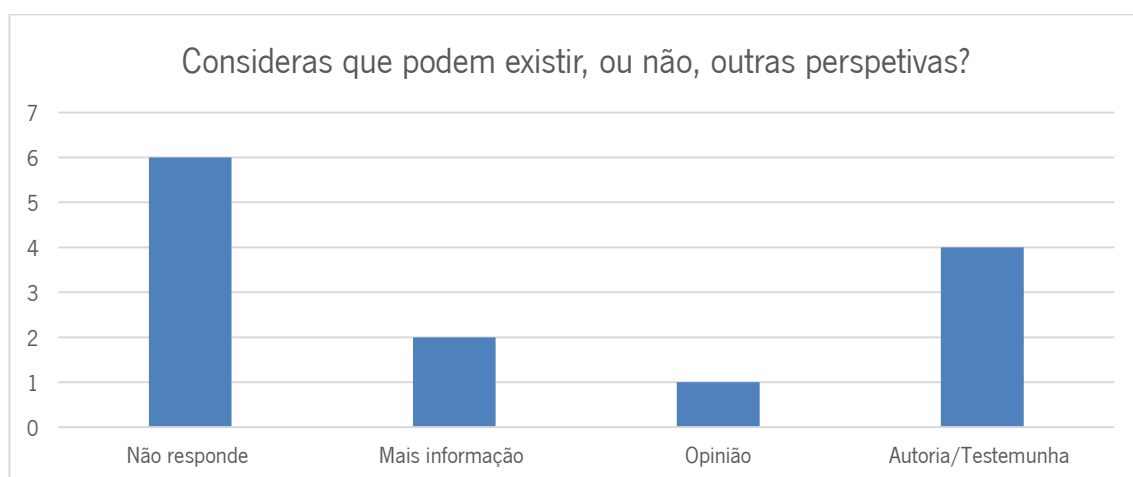
“Sim porque foram vários países e líderes que tiveram um papel muito importante no desfecho da guerra”

“Na minha opinião, não sendo a História uma ciência exata, a análise dos acontecimentos tem a ver com as preferências e pontos de vista de cada, nomeadamente com o país a que pertencem.”

Análise das ideias dos alunos à questão “Consideras que podem existir, ou não, outras perspetivas? Justifica”.

Como se observa no Gráfico 19, quanto à existência ou não de outras perspetivas, 6 alunos não responderam. Quatro alunos centram a sua escolha com base na autoria e testemunha. Dois alunos definem a sua escolha com base na maior quantidade de informação. Um faz a sua escolha com base na opinião.

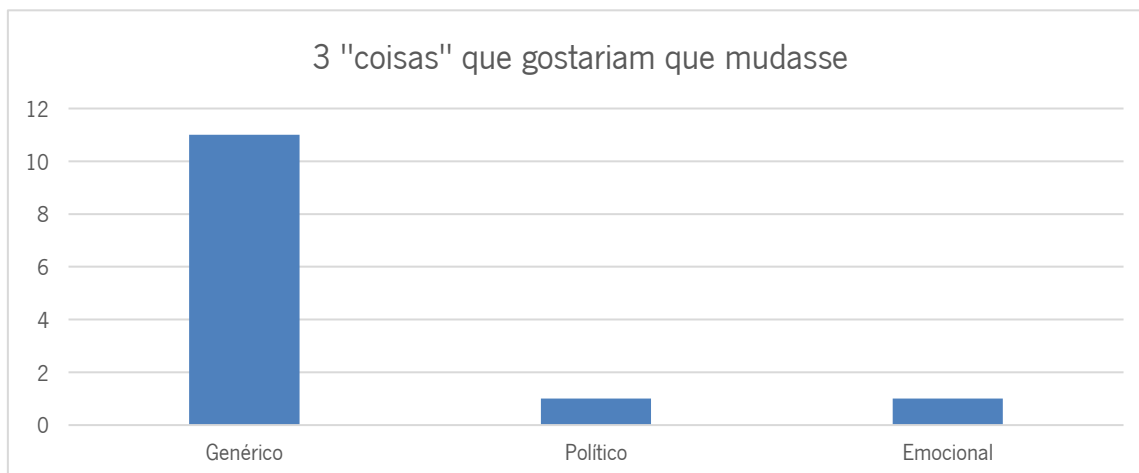
Gráfico 19 – Ideias dos alunos à questão “Consideras que podem existir, ou não, outras perspetivas? Justifica”.



Análise das ideias dos alunos sobre 3 “coisas” que os alunos gostariam que mudassem e 3 “coisas” que gostariam que se mantivessem

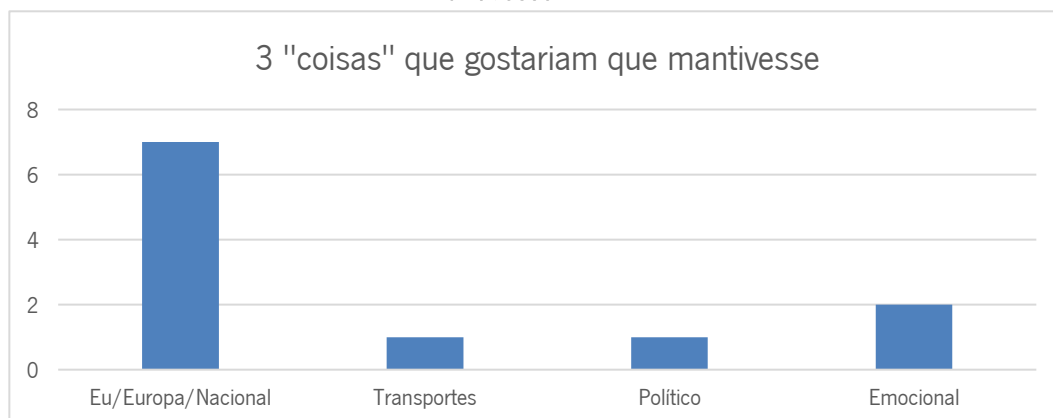
Na mesma Ficha de ideias finais foi pedido aos alunos que escolhessem 3 “coisas” que gostariam mudassem e 3 “coisas” que gostariam que se mantivessem. Nas 3 “coisas” que os alunos queriam que mudassem fizeram emergir 3 categorias diferentes, Genérico, Político e Emocional. As ideias dos alunos que foram integradas na categoria Genérico (11) têm nas suas respostas uma ideia que querem que o Mundo mude, nomeadamente em questões de conflitos e guerras, assim como outros fatores sociais, como racismo e discriminação. Na categoria Político (1) as alterações que o aluno apresenta são de cariz político, nomeadamente, acerca de questões de diferenças económicas entre países, assim como a defesa do ecossistema. Na categoria Emocional (1) o aluno quer que as alterações sejam em questões de preconceito e de aceitarmos a diferença.

Gráfico 20 – Análise das ideias dos alunos a “3 ‘coisas’ que gostariam que mudasse”



Nas 3 “coisas” que os alunos gostariam que mantivessem emergiram 4 categorias: “Eu/Europa/Nacional”, “Emocional”, “Político” e “Transportes”. As ideias dos alunos que se incluíram na categoria “Eu/Europa/Nacional” (7) baseiam as suas respostas numa ideia de continuidade da nação, assim como das instituições europeias, onde se denota um foco da sua identidade no “eu”. As ideias que foram englobadas na categoria Emocional (2) apontam para que se mantenha a paz e a aceitação dos outros. Na resposta de 1 aluno surgiram ideias que apontaram para a categoria Político (1) que quer se mantenham as alterações políticas que se têm registado na sociedade, nomeadamente em questões de direito, liberdades e respeito pela diferença. Na categoria dos Transportes foram incluídas as ideias de 1 o aluno que se mantenham os mesmos pela sua utilidade.

Gráfico 21 – Análise das ideias dos alunos a “3 ‘coisas’ que gostariam que se mantivesse”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório tem como objetivo fazer uma descrição da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada onde se analisa qualitativamente os dados que emergiram da construção de cinco narrativas históricas, assim como a análise das ideias dos alunos presentes nas respostas a questões acerca da multiperspetiva histórica. Para além destes conceitos metahistóricos, abordou-se o conceito substantivo de mundialização da guerra. Os dados são analisados na sua evolução entre ideias prévias, em construção e finais, de modo a entender como os alunos constroem e desenvolvem o seu pensamento e conhecimento histórico.

A opção de trabalhar o conceito metahistórico da multiperspetiva, prende-se com as ferramentas que permitem ao aluno adquirir conhecimento histórico e pensamento histórico mais sofisticado, assim como, alicerces para a construção de um cidadão participativo na sociedade. Outro ponto importante, é a complexidade do mundo atual, que pela difusão dos meios de comunicação, assim como a difusão de informações, a uma velocidade extremamente rápida e a uma quantidade informativa sem precedentes, acaba por bloquear um conhecimento absoluto e causar confusão, imprecisão de informação.

O mesmo podemos ver em História, onde existem estudos muito complexos e com temas muito variados e profundos, que demonstram que é necessário adquirir conhecimentos, mas, e talvez mais importante, desenvolver competências, e não centrar a aprendizagem histórica na memorização destes conhecimentos. A capacidade humana de memorização também não permite armazenar toda a informação disponível, e tal possibilidade também não parece ser a mais relevante, pois as aprendizagens são feitas ao longo da vida, sobretudo numa sociedade pluralista e democrática em que vivemos. O trabalho de outro conceito metahistórico como a narrativa histórica, deve-se em muito ao tipo de raciocínio que os alunos depreendem no estudo da História; assim, percebemos melhor a forma como alguns fatores afetam ou não o seu pensamento parece ser fundamental. Do mesmo modo, podemos observar que a construção de narrativas, consiste numa tarefa que vai para lá da simples capacidade de escrita, ou seja, conjugação de palavras e frases, mas sim é uma ferramenta que permite o estímulo de uma consciência crítica e a construção, desconstrução e reconstrução da interpretação e do fazer sentido de acontecimentos históricos. Claramente, as intervenções do campo da epistemologia histórica não se prenderam apenas nestes conceitos metahistóricos; ao longo de toda a IPS foram aplicadas diferentes tarefas com diferentes objetivos.

Depois de uma revisão de literatura focalizada em três aspetos principais – a Educação Histórica, a aula oficina e a narrativa histórica – a implementação da IPS e a análise dos resultados das respostas dos alunos inspirada no modelo de codificação da *Grounded Theory*, pretende responder a questões que são o pilar deste trabalho.

A primeira questão, propõem estudar “Que tipo de ideias tácitas os alunos têm no início desta intervenção pedagógica relativamente aos conceitos substantivos abordados, assim como relativamente à Multiperspetiva Histórica?”. Para responder a esta questão, foram recolhidas ideias acerca de três conceitos – dois dos conceitos são substantivos, que estão de acordo com o documento orientador das Aprendizagens Essenciais (2018), II Guerra Mundial e Mundialização da Guerra e o conceito metahistórico, a multiperspetiva histórica. O primeiro conceito substantivo, pela sua dimensão, exigia que fosse aplicado o conceito metahistórico de narrativa histórica. Estes foram os conceitos trabalhados na aplicação desta IPS. Como foi possível verificar, no início da intervenção, as ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito II Guerra Mundial, na forma de narrativa, foram consideradas como 15% Vazias, 23% Datação, 8% Genéricas, 46% Senso-Comum e 8% Motivacional/Emocional. De ressaltar que estes dados correspondem às respostas de 13 alunos, no contexto da turma toda (23); desta forma os dados globais são os seguintes: 9% Vazias, 13% Datação, 4% Genéricas, 26% Senso-Comum, 4% Motivacional/Emocional, não fizeram a tarefa 43%. No computo geral, os alunos tiveram dificuldades em explicar o que era para eles a II Guerra Mundial; ainda assim tentaram responder a esta questão com pequenos detalhes, o que comprova algum conhecimento prévio, mas que devia ser trabalhado. Depois da aplicação da IPS, as ideias finais dos alunos mostraram uma evolução positiva, onde podemos ver o surgimento de narrativas mais complexas e não três ou quatro linhas que apenas se referem a pequenos detalhes. A evolução consistiu na construção de narrativas explicativas sobre o tema, o que é visível no surgimento de novas categorias: Relato/Descrição 50%, Descrição/tentativa de explicação 33% e Explicação Emergente 17%. Em contraste, existem apenas 6 narrativas, cujos dados valores globais da turma são de: Relato/Descrição 13%, Descrição/tentativa de explicação 9%, Explicação Emergente 4%, e a maioria que não fez esta tarefa 74%, o que se prende com fatores que já foram mencionadas, e que são lembrados mais à frente. Apesar disso, verifica-se que os alunos que participaram realizando esta tarefa, demonstraram uma evolução positiva, pois desenvolveram graus de pensamento e de construção de narrativa muito mais sofisticados. Em termos da distribuição da frequência das ideias prévias sobre o conceito mundialização, a maioria dos alunos, 54% estavam na categoria de ideias de Senso Comum, os restantes 46% tinha ideias

Vazias/Incoerente. Tendo em consideração que apenas 13 alunos participaram desta recolha, os resultados globais são: 30% e 26%, respetivamente, não tendo participado 43%. Uma grande parte dos participantes demonstravam, naturalmente, ideias do quotidiano sobre este assunto, e os restantes faziam confusão com um conceito anteriormente estudado (crise de 1929), o que nos mostrou que era um conceito que deveria ser mais trabalhado. Nas ideias finais os resultados mostram uma prevalência das ideias de Senso-Comum 93% e o surgimento de uma nova categoria *Quasi* histórico 7%, atendendo que apenas 14 alunos reponderam à questão, os valores globais são, respetivamente: 57% e 4%, sendo que 39% não respondeu. Com os resultados alcançados podemos ver que existem melhorias significativas, como a supressão das ideias Vazias, e o surgimento de ideias de pensamento histórico mais avançado, *Quasi* histórico, assim como a maioria dos alunos demonstra ter ideias de Senso-comum, tendo os dados desta categoria aumentado consideravelmente. Quanto à multiperspetiva, a maioria dos alunos, no início da IPS, tinham ideias que estavam na categoria Autoria/Testemunha (46%), outros alunos demonstram ideias na categoria Testemunha com intenção (31%) e ainda em menor número de alunos temos ideias na categoria Vazias 23%, como nos casos anteriores. O resultado global da turma corresponde: Autoria/Testemunha 26%, Testemunha com intenção 17%, Vazias 13% e 43% não participaram. Foi visível que a grande maioria dava particular relevância ao autor do documento, como principal fator de perceção na existência de duas narrativas diferentes sobre o mesmo assunto. Nas ideias finais, os resultados mostram o aumento do surgimento de categorias, assim como algumas melhorias, a categoria Autoria obteve 36%, a categoria de ideias mais sofisticadas, Autoria/Emergir de perspetiva 7%, a categoria Quantos mais fatores melhor também obteve 7%, a categoria Falta de informação obteve 14%, e, por fim, a categoria Vazio obteve 36%. Os resultados globais da turma são: Autoria obteve 22%, Autoria/Emergir de perspetiva 4%, Quantos mais fatores melhor 4%, Falta de informação obteve 9%, Vazio 22%, não participaram 39%. Podemos verificar que o pensamento é mais diversificado, de ressaltar ainda que na ordem das ideias Vazias, temos um aumento, mas que se deve à não resposta por parte dos alunos, decorrente dos fatores já expostos.

Em segundo lugar, o objetivo era perceber “Como é que os alunos lidam e reagem quando são confrontados com diversas fontes sobre a mesma temática?”. Como foi possível ver, os alunos confrontados com perspetivas diferentes, na sua generalidade, demonstram ter ideias de pensamento histórico mais sofisticado; isso seria visível tanto na Ficha de Recolha de Ideias Prévias, assim como na Ficha de Trabalho final. Os alunos desenvolveram o seu pensamento da

primeira ficha para a última, o que é visível no aumento das categorias de grau mais sofisticado (Compreensão Contextualizada) e a diminuição das categorias de pensamento histórico menos sofisticado (Vazias/Incoerente). Os alunos, mesmo em situações mais específicas, demonstraram entender a diferença das duas narrativas.

Ainda relacionado com este último ponto, outro objetivo era perceber “Que critérios específicos utilizam os alunos para decidir entre possíveis explicações?”. Foi visível, que os critérios dos alunos estavam relacionados com a autoria dos documentos, pois as frequências das categorias dos alunos com maior resultado foi “Autoria” ou “Testemunha”. Outros alunos utilizam critérios com base na informação, nomeadamente na quantidade; para uns deve-se ao maior número de informações dos documentos, para outros, em número menor, pela quantidade ou falta de informação - “Quanto mais fatores melhor” e “Falta de informação”. Ideias de pensamento histórico mais sofisticado também surgem, com a categoria “Autoria/Emergir de perspectiva”, onde é dada uma importância ao pensamento dos autores, demonstrando uma percepção mais sofisticada.

Outro objetivo era perceber “Que noção os alunos têm de Multiperspetiva e que importância atribuem a cada perspectiva?”. Os alunos demonstraram ter uma noção de Multiperspetiva mais avançada no final da IPS. Apesar disso, os alunos ainda utilizam pensamentos como convicção, presentismo, quotidiano e *media*. A importância da quantidade de fatores é também uma forma de decisão quanto à importância que os alunos dão na escolha de uma perspectiva. Talvez devido à temática, os alunos parecem usar muito do conhecimento do quotidiano, assistindo-se a uma culpabilização dos EUA na questão das bombas atômicas. O que demonstra que muitos alunos apenas se focaram nesta última questão (bombas atômicas) em vez do contexto geral dos documentos (papel fundamental na guerra), o que indica que apesar de entenderem a existência de Multiperspetiva, às vezes têm dificuldade de entender algumas questões. Sendo que isso pode ser, também, devido à falta de atenção.

Em último lugar, o objetivo era perceber “Que competências os alunos desenvolverão ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas?”. Através das atividades que foram sendo propostas, os alunos desenvolveram a sua compreensão multiperspetivada, ainda que estejam focalizados na autoria dos documentos. Contudo, o nível de explicação dos alunos foi sendo cada vez mais complexo, notando-se uma evolução. É visível um surgimento de ideias que para além de se referirem à autoria, estão conectadas com a existência de uma “Emergência de Perspetiva”. Também são visíveis ideias menos complexas, com questões que se

prendem com a informação ou até a opinião pessoal. Com isto podemos afirmar que as ideias do cotidiano e dos *media*, são muito fortes, de tal forma que nem sempre os conceitos escolares têm algum impacto. Foi perceptível que para os alunos é dada uma grande importância ao presente e à forma como se vê o mundo na atualidade. Nos dados é manifesto, por exemplo, que existe uma predominância de ideias relacionadas com os EUA nas escolhas dos alunos, quer seja nas narrativas quer seja na escolha de três acontecimentos. Parece existir uma dificuldade na penetração das ideias já estabelecidas o conhecimento substantivo escolar ancorado na historiografia e prevalecem as ideias de senso-comum que têm muito peso no pensamento contemporâneo.

As limitações deste estudo são muitas. Começando pelo mais óbvio, como em qualquer estudo nesta área, temos as limitações da quantidade de alunos, estando a intervenção pensada para ter 23 alunos como participantes, mas apenas obtive a participação no máximo de cerca de 14 alunos (ressalva-se que num quadro de investigação qualitativa, o número de participantes não deve ser encarado com uma limitação). Esta diferença prende-se com questões de compromisso com a aprendizagem por parte dos alunos que, ao não serem avaliados quantitativamente, não demonstram empenho na realização das tarefas. A não existência de avaliação, devido às condições que volto a referir, o surgimento de uma pandemia mundial, Covid-19, e a introdução por parte do Ministério da Educação, do Estudo em Casa 2020, são fatores importantes que tiveram impacto no estudo em causa. Continuando o raciocínio anterior, verificou-se a existência de casos que apenas realizaram a tarefa sem qualquer preocupação com a qualidade, outros houve que nem as fizeram e outros limitaram-se a copiar informação. Atendendo aos que fizeram a tarefa de forma séria e comprometida, denota-se na sua maioria uma evolução positiva no seu pensamento histórico. Outra limitação nesta IPS, foi a redução do tempo de lecionação no horário semanal, passando de duas vezes por semana para apenas uma vez por semana; para além dessa limitação, da supressão de um tempo semanal, cada aula teve uma redução de 20 minutos, passando para uma duração total de 30 minutos. Adicionando a essas limitações temporais, as aulas deixaram de ser aplicadas num contexto presencial passando para aulas síncronas online, ou seja, à distância, onde foram visíveis dificuldades tecnológicas, assim como a dificuldade de perceção em tempo real das necessidades dos alunos. Para contornar isso foram aplicadas Fichas de Trabalho; essas fichas tinham a duração de execução de cerca de duas semanas a uma semana. O que exigiu que existissem dois modelos de aulas síncronas: um de correção das Fichas de Trabalho, que era feita na aula subsequente ao dia de entrega da mesma, por parte dos alunos;

outro de apresentação da nova Ficha de Trabalho, que só era possível ser feita uma semana depois da sua afixação por parte do professor na plataforma, dando assim cerca de uma semana entre a aula dedicada à Ficha de Trabalho e a sua entrega por parte dos alunos. Estas limitações ao estudo provocaram uma grande interferência no mesmo. Relacionado com este ponto está ainda a dificuldade em perceber que melhorias se poderiam fazer, e entender o que resultou melhor ou pior, pois todos os 23 alunos são diferentes e têm aprendizagens e conhecimentos diferentes, assim como precisam de estímulos e desafios diferentes, o que numa aula de 30 minutos à distância não o permite fazer. O mesmo fator de distância não permitiu a realização de trabalhos de grupo, tanto nas abordagens de conceitos metahistóricos como nos conceitos substantivos, o que não possibilitou entender que tipo de reação os alunos têm em conjunto, nem permitiu desenvolver capacidades coletivas, nem o trabalho em equipa, muitas vezes necessário e considerado uma das competências muito exigida hoje em dia.

Pode-se inferir com todos os dados presentes neste relatório, que o trabalho realizado com os alunos nesta IPS fez desenvolver as suas competências históricas. De tal forma podemos verificar que a sistematização de certo tipo de tarefas é benéfica para desenvolver essas competências. Os alunos demonstram que ao serem desafiados e terem uma postura ativa, desenvolvem muito mais o seu pensamento histórico. Aqui entra a necessidade de fazer uma preparação, por parte do professor, com uma recolha de ideias prévias, de forma a poder ajudar os alunos a atingir patamares mais altos do pensamento histórico. Para que tal seja possível é preciso dar uma maior importância ao trabalho nos conceitos metahistóricos, de forma que sejam desenvolvidas competências que permitem ao aluno ser um cidadão ativo na sociedade, nomeadamente numa sociedade democrática. Ainda mais importante torna-se a necessidade de confrontar o aluno com duas narrativas de forma que este possa desenvolver uma visão crítica às informações veiculadas, que cada vez são mais rápidas e com um alcance maior. Esta importância está relacionada ainda com a difusão de notícias falsas que tanto se fala hoje em dia. Daí o estudo de História ser fundamental, não só pelo seu conteúdo, mas também pelas competências que a História tem potencialidade de desenvolver. Cabe ao professor trazer novas ideias e ferramentas para a sala de aula o que permite que as gerações mais novas possam desenvolver um espírito crítico face à sociedade.

Ao longo desta IPS e do Estágio aprendi a relacionar-me com os alunos e a perceber de melhor forma como os posso ajudar a desenvolver o seu interesse pela História, e, como posso fazer com que os alunos evoluam e consigam enfrentar as suas adversidades, muitas vezes

relacionadas com a sua falta de autoestima. Esta investigação foi extremamente importante para o meu crescimento e maturidade profissional, social e ético. A mesma permitiu que pela primeira vez tivesse acesso a uma escola da perspectiva de um pedagogo e não de um discente. Esta evolução que avalio como positiva foi adquirida também na possibilidade de ter um contacto continuado com os alunos que por sua vez evoluíram através das metodologias adotadas.

Considero esta experiência como base para o meu crescimento profissional, e, que no futuro permita adquirir conhecimentos na área de professor, como de investigador. Esta jornada permitiu abrir o meu apetite pela Investigação Histórica, sendo uma das possíveis áreas que tenciono seguir no meu futuro, assim como, tenciono manter-me ligado aos estudos desenvolvidos no campo da Investigação em Educação Histórica.

BIBLIOGRAFIA

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. Suzanne Donovan & John D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 79-178). The National Academies Press.

Barber, J. & Harrison, M. (2006). Patriotic War, 1941 - 1945. In R. G. Suny, *The Cambridge History of Russia vol.3: The Twentieth Century*. (Vol. 3º, pp. 217-242). Cambridge University Press.

Barca, I. (1996): *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*, Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. Em I. Barca, *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIEEd).

Bartov, O. (2001). *The Eastern Front, 1941-45, German troops and the barbarization of the warfare*. PALGRAVE.

Bauer-Marschallinger, S. (2018). Integration of content and language pedagogies: cognitive discourse functions in the CLIL history classroom. In *CELT Matters*. (Vol.2, pp. 19 – 28).

Boog, H., Förster, J., Klink, E., Müller, R. & Ueberschär, G. (1998). *Germany and the Second World War Volume IV: The Attack on the Soviet Union*. Oxford University Press.

Boog, H., Rahn, W., Stumpf, R. & Wegner, B. (2001). *Germany and the Second World War Volume VI: The Global War*. Oxford University Press.

Bourk, J. (2001). *The Second World War: A People's History*. Oxford University Press.

Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: student's ideas in England and Spain*. (Tese de doutoramento em Educação Histórica). Universidade de Londres.

Chapman, A. (2011). Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo o argumento histórico. *Educar em Revista*, 42, 95-106

Chapman, A. (2017). 'Historical Interpretations' in press in Ian Davies (ed.) (in press) Debates in *History Teaching* (2nd Edition). Routledge.

Chapman, A. (2021). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. In Chapman A. (Ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 1-31). UCL Press.

Charmanz, K. (2009) – *A Construção fundamentada – guia prático para a análise qualitativa*. Artmed.

Erickson, J. (1983). *The Road to Berlin: Stalin's War with Germany*. Weidenfeld & Nicolson.

Ferro, M. (1994). Preface. In M. Ferro, *Colonization: A Global History* (pp. V-VIII). Routledge.

Frieser, K., Schmider, K., Schönherr, K., Schreiber, G., Ungváry, K. & Wegner, B. (2007). *Germany and the Second World War Volume VIII: The Eastern Front 1943-1944: The war in the East and on the Neighbouring Fronts*. Oxford University Press.

Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Org.). *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, V.1. (pp.68-87). Universidade Federal do Paraná.

Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITEM.

Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças e jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In L. A. Alves, M. Gago, M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM, p.181-198.

Gilbert, M. (2009). *A Segunda Guerra Mundial*. Dom Quixote.

Gilbert, M. (2009). *História do Século XX* (Vol. 4). Dom Quixote.

Kenez, P. (2017). *História da União Soviética*. Edições 70.

Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. *Deutschs Institut für Internatinalne Pädagogische Forschung* (DIPF). URN: um: nbn: de: 0111-pedocs-108118.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Suzanne Donovan & John D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 31-78). The National Academies Press.

Lee, P.J. (2011). Historical Literacy and Transformative History In L. Perikleous, & D. Shemilt, *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 69-128). The Association for Historical Dialogue and Reserch

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. <http://www.jstor.org/stable/43260097>
Acedido em: 19 de julho de 2022.

Lee, P.J. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In O.L. Davis Jr., S. Foster, and E. Yaeger (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman and Littlefield.

Militärgeschichtliches Forschungsam. (1990-2018). *Germany and the Second World War*. 10 vol. Oxford University Press.

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf.

Acedido em: 19 de julho de 2022

Ministério da Educação e Ciência. (2018). Aprendizagens Essenciais de História 3ºCiclo. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf. Acedido em: 19 de julho de 2022

Ministério da Educação e Ciência. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acedido em: 19 de julho de 2022

Nechi, L. P. (2017). *O Novo Humanismo Como Princípio de Sentido da Didática da História: Reflexões a Partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros*. Universidade Federal do Paraná.

Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous, & D. Shemilt, *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 69-128). The Association for Historical Dialogue and Research.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, Vol.13, (3-21)

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (2 ed.). Sage.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in *Social Education*, 46:4, 495-527

Wertsh, J. V. (2000). Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? In P. S. P. Stearns (Ed.), *Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives* (pp. 38-50). New York University Press.

Wolfson, B. (1980). Schools Council History 13-16 Project: An Upper School's Experience. *Teaching History*, (27), 25-30.

APÊNDICES

Apêndice nº 1 – Ficha de Recolha de Ideias Prévias

1. Conta a tua história, o que sabes, sobre a II Guerra Mundial (início, fim, factos marcantes, personalidades relevantes, alianças, curiosidades, etc.)

2. Diz o que entendes por mundialização da guerra.

3. Lê com atenção os seguintes textos.

- A. “(...) Durante perto de três anos a Guerra Civil de Espanha esteve no fulcro da política externa de todas as potências mundiais, ocupou as discussões políticas, a primeira página de todos os jornais do mundo, desencadeou paixões e ações arrebatadas, gerou violências e injustiças, forjou ódios e apelou a todas as espécies de heroísmo individual e coletivo. A Guerra Civil de Espanha foi a última das guerras ideológico-religiosas europeias a que nenhum homem ou mulher da Europa dos anos trinta [1930] conseguiu ficar indiferente.”

Cesar Oliveira, historiador português, *Salazar e a Guerra Civil de Espanha*, 1987 (adaptado).

- B. “(...) Os nacionalistas espanhóis combatem por nós todos, os que amamos a Deus e a Pátria, os que desejamos a harmonia entre todos os homens, como base de todo o progresso moral e material. Combatem pela Europa renascida uma longa cruz ao cabo de longos sacrifícios. É esta a síntese da luta: uma banda, o desejo de paz e de cooperação para a felicidade geral; da outra, o incitamento à luta entre as classes, o ódio entre homens, a perda de tudo o que é eterno. Por isso há três meses se joga em Espanha o destino da Europa – o futuro da Civilização Cristã, a sorte do Mundo.”

Leopoldo Nunes, jornalista durante a guerra, *A Guerra em Espanha*, 1936 (adaptado).

3.1 Refere o assunto que é comum aos dois textos.

3.2 O autor do texto A. concorda ou discorda com o autor do texto B. acerca da Guerra Civil Espanhola? Justifica.

3.3 Na tua opinião, como se justifica a existência de várias versões acerca da mesma realidade do passado? Justifica.

3.4 Selecciona a alínea que, para ti, é a mais “correta”.

Se quisermos saber o que aconteceu no passado, devemos procurar saber o que pensa:

- uma pessoa que viveu nesse tempo?
- um historiador da altura em que aconteceu a realidade que queremos estudar?
- um historiador mais recente?

Justifica a tua escolha.

Ficha de Trabalho

Nome:

Turma: 9º 3

Número:

A II Guerra Mundial

Responde a esta ficha com ajuda do manual (páginas 124 à 130) e da Wikipédia¹, ou outro recurso que tenhas disponível.

Parte I

Os antecedentes da Guerra

Lê atentamente o Doc. 1.

Doc.1 -A Conferencia de Munique

“Na noite de 29 para 30 de setembro de 1938, a Conferência de Munique reuniu à mesma mesa Hitler, Mussolini, Chamberlain e o chefe do Governo francês, É. Daladier, sem que tivessem sido convidados representantes da URSS e da própria Checoslováquia. Em resultado do acordo ali finalizado à revelia dos mais diretamente interessados, Hitler obteve a integração no Reich (Império Alemão) da totalidade dos territórios reivindicados (território checoslovaco do Sudetas). O Reino Unido e a França comprometeram-se a respeitar as novas fronteiras do Estado checo. Nos meses seguintes, o «espírito de Munique», prometia que bastavam apenas novos encontros entre as grandes potências seriam suficientes para resolver os problemas. E foi tal a ilusão que tanto Londres como Paris assinaram pactos de não-agressão com Berlim.

Por seu lado, a URSS, afastada da Conferência de Munique por exigência de [Hitler](#) mas com a concordância franco-britânica, receava a formação de uma larga frente antissoviética”.

Luis Almeida Martins, in *Visão História* nº56, 2019 (adaptado).

- 1.1. Quais foram os países que participaram na Conferência de Munique?
- 1.2. Qual foi a consequência da Conferência de Munique?
- 1.3. O que prometia o «espírito de Munique»?
- 1.4. O que é que a URSS temia?

2. Lê atentamente o Doc. 2.

Doc. 2 - Pacto Germano-Soviético

“Durante anos, Estaline, implorara ao Ocidente por uma união contra Hitler e Mussolini. No entanto, os apelos soviéticos foram repetidamente ignorados. Hitler voltou a atacar em março de 1939, quebrando a sua promessa e invadindo o restante da Checoslováquia. Estaline percebeu a verdade: o seu país enfrentava sozinho um inimigo mais mortal. Ele precisava de ganhar tempo e, temendo uma aliança entre a Alemanha e a Polónia para atacar a URSS, surpreendeu o Ocidente quando assinou um pacto de não agressão com Hitler dividindo a Europa Central entre eles.

¹ Link Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial

A principal preocupação de Estaline era a segurança do seu país. De facto, o ditador soviético propusera a mesma aliança para a Grã-Bretanha e a França, mas nenhum aceitou a exigência de Estaline de deslocar tropas soviéticas para a Polónia como maneira de bloquear os alemães. Menos de duas semanas após a assinatura do pacto, Hitler invadiu a Polónia pelo Oeste. A Grã-Bretanha e a França, aliadas à Polónia, finalmente enfrentaram Hitler e declararam guerra, dando início à II Guerra Mundial. Duas semanas depois, a 17 de setembro, Estaline também invadiu a Polónia.”

Oliver Stone e Peter Kuznick, cineasta e historiador americanos, História Não Contada dos Estados Unidos, 2012 (adaptado).

2.1. O que é que Estaline implorava ao Ocidente? Porquê?

2.2. Como é que Estaline pretendia ganhar tempo?

2.3. Porque é que Estaline não assinou o pacto com outros países? **Justifica.**

2.4. Quais foram as consequências do pacto?

2.5 Qual foi a ação de Hitler que levou a Grã-Bretanha e a França a declarar guerra à Alemanha?

3. Analisa o Doc. 3:

Doc. 3 - Ocupações territoriais da Alemanha nazi até 1939. O objetivo dos alemães era criar a “Grande Alemanha” que garantia a conquista do “espaço vital”. Em 1935, a Itália ocupou a Etiópia e, em 1939, a Albânia.



3.1. Qual era o objetivo da Alemanha Nazi?

3.2. Como é que esse objetivo é visível no mapa?

3.3. Que política externa praticava a Alemanha antes da II Guerra Mundial?

3.4. Quais são as semelhanças de ação da Alemanha e da Itália em termos de política externa?

Justifica.

4. Analisa o Doc. 4

Doc. 4 - A Alemanha (Hitler), juntamente com o Japão (Keneo) e a Itália (Mussolini), constituiu uma aliança de regimes ditatoriais: o Eixo.



- 4.1. Como se chamava esta aliança político-militar?
- 4.2. Que países constituíam a aliança político-militar?
- 4.3. Que tipos de regime político pertenciam a esta aliança político-militar?
- 4.4. Se tinham uma aliança político-militar o que aconteceria se um desses países entrasse em guerra? **Justifica**.

5. Escreve um Relatório Militar...

O Mundo vai entrar em guerra, tu como soldado do exército polaco deves fazer o relatório para defender o teu país. Recorre aos documentos 1 a 4 e recolhe informações que possam ajudar na defesa do teu país, nomeadamente: Inimigos da Polónia; Acordos militares e as suas datas; Aliados; Alianças militares; Movimentações inimigas.

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Parte II

O início da Guerra

1. Lê o Doc.5.

Doc.5 - «Guerra-relâmpago» a *Blitzkrieg*

“A ofensiva alemã de 1 de setembro de 1939 na Polónia não foi uma repetição das táticas da Primeira Guerra Mundial de 1914-1918, em que as unidades de infantaria, avançando em direção umas às outras até ficarem encurraladas numa linha de trincheiras, organizaram depois uma série de ataques contra um inimigo firmemente instalado nas suas posições. O método de Hitler foi a *Blitzkrieg* – guerra-relâmpago. Primeiro, e sem qualquer aviso prévio, uma série de ataques aéreos destruíram no solo boa parte da força aérea do país agredido. Em segundo lugar, os bombardeiros visaram as comunicações rodoviárias e ferroviárias, os quartéis e depósitos de munições, e os centros urbanos, lançando a confusão e o pânico. Em terceiro lugar, os bombardeiros de mergulho localizaram as colunas de tropas em marcha e bombardearam-nas sem quartel, enquanto os aviões de combate metralhavam os refugiados civis que procuravam fugir dos soldados, lançando o caos nas estradas e impedindo o avanço da defesa polaca.

Se a *Blitzkrieg* veio, antes do mais, do céu, também veio por terra; primeiro, em vaga após vaga da infantaria motorizada, tanques ligeiros e autometralhadoras, avançando até tão longe quanto possível. Em seguida, tanques pesados para penetrar as zonas rurais mais remotas, flanqueando as cidades e os pontos fortificados. Por fim, depois de tantos estragos feitos e tanto território percorrido, a infantaria, os soldados a pé de todas as guerras, mas fortemente apoiada pela artilharia, avançou para ocupar as áreas já invadidas, para debelar as resistências que subsistissem ainda e para fazer a ligação com as unidades motorizadas do assalto inicial.”

Martin Gilbert, historiador britânico, *A Segunda Guerra Mundial*, 2009 (adaptado).

1.1. Como eram as táticas de guerra na Primeira Guerra Mundial?

1.2. Como se caracterizava o Blitzkrieg:

- a. pelos ataques aéreos?
- b. pelo ataque terrestre?

1.3. Achas que este tipo de ataque seria, ou não, assustador? Porquê?

2. Lê o Doc. 6.

Doc. 6 - Os países escandinavos

“No princípio de 1940 foram descodificados sinais navais britânicos, Hitler ficou a saber do plano anglo-francês de desembarcar tropas na Noruega. Foi organizada uma contramedida, que consistia no desembarque, antes dos britânicos, de tropas alemãs em muito maior número. O plano foi depois ampliado de forma a incluir a invasão da Dinamarca, para garantir as linhas de comunicação entre a Alemanha e a Noruega. Ao nascer do dia 9 de abril vários navios de guerra alemães estavam em posição ao largo da costa da Noruega. Nessa manhã, as tropas alemãs também desembarcaram na capital dinamarquesa, Copenhaga. O rei da Dinamarca sabia que o

seu exército não podia resistir e ordenou um cessar-fogo. A Dinamarca era a segunda conquista de Hitler, seis meses depois da Polónia. A capital da Noruega, Oslo, caiu nas mãos dos alemães no dia 9 de abril.”

Martin Gilbert, historiador britânico, *História do Século XX*, 2009 (adaptado).

- 2.1. Quais foram os países que Hitler invadiu?
- 2.2. Porque é que invadiu esses países?
- 2.3. O que aconteceu a esses países?
- 2.4. Com base no Doc. 5, porque teve esse desfecho?

3. Lê atentamente o Doc. 7.

Doc. 7 – Os vizinhos ocidentais da Alemanha

“No dia 30 de abril de 1940, quando esperava confiante com a vitória na Noruega, Hitler deu instruções para os preparativos finais do ataque à Bélgica, e ao Luxemburgo, à Holanda e à França. O ataque alemão começou no dia 10 de maio. Na Grã-Bretanha, Winston Churchill substituiu Chamberlain como primeiro-ministro. No dia 17 de maio os alemães entraram em Bruxelas, a quinta capital que conquistavam em nove meses. No dia 21 de maio, tropas alemãs alcançaram a costa do canal da Mancha (França), isolando a Força Expedicionária Britânica. A retirada das tropas britânicas começou no dia seguinte, as posições foram rapidamente ocupadas pelos alemães. No dia 10 de junho, apercebendo-se de que a capacidade de luta da França estava praticamente esgotada, Mussolini fez avançar as suas tropas para as províncias francesas ao longo da fronteira italiana. Quatro dias depois, as tropas alemãs entraram em Paris. Ninguém as deteve. No dia 16 de junho, a França pediu imediatamente o armistício.”

Martin Gilbert, historiador britânico, *História do Século XX*, 2009 (adaptado).

- 3.1. Que instruções deu Hitler no dia 30 de abril de 1940?
- 3.2. Qual foi o resultado dessas instruções?
- 3.3. Com base no Doc. 5 porque teve esse desfecho?

4. Lê atentamente o Doc.8.

Doc.8 - A Operação Barbarossa, o início da Guerra Patriótica

“As quatro horas da manhã (hora de Moscovo) de 22 de junho de 1941, vários milhares de peças de artilharia alemã trovejaram simultaneamente dentro do território soviético. A Operação Barbarossa começara, dando início a quatro anos da guerra mais brutal e destrutiva da história. Desde o princípio que a guerra germano-soviética foi travada com uma ferocidade e uma selvajaria nunca antes vistas nos tempos modernos. Quando Hitler anunciou o ataque à Rússia aos seus oficiais superiores (30 de março de 1941), foi absolutamente claro ao dizer que espera que a sua tropa esquecesse todos os princípios de humanidade, cavalheirismo ou direito internacional. Devia ser, disse, uma guerra de «exterminio».”

William C. Fuller, JR., historiador americano, A Grande Guerra Patriótica, e o Estalinismo tardio 1941-1953, in – *História da Rússia*, 2017 (adaptado).

4.1. O que foi a Operação Barbarossa?

4.2. Como decorreu a guerra germano-soviética?

4.3. O que Hitler é que declarou aos seus superiores? Achas que tem alguma ligação com o doc.5?

Justifica.

4.4. Na tua opinião, porque razão o autor deste documento chama a este conflito Guerra Patriótica e não Segunda Guerra Mundial? **Justifica.**

5. Analisa o Doc.9:

Doc. 9 – Mapa da Europa em 1942



5.1. Identifica:

a. o território que, na europa ocidental, resistiu ao avanço das tropas alemãs.

b. a posição dos países da península ibérica perante o conflito.

5.2. Quais são os países aliados da Alemanha?

5.3. Quais são os países aliados contra o Eixo?

6. Lê o Doc. 10:

Doc. 10 – A entrada dos Estados Unidos da América na Guerra



A 7 dezembro de 1941 o Japão atacou a base dos EUA de Pearl Harbor no Havaí

“No dia seguinte, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha declararam guerra ao Japão. Embora não tivesse sido consultado no ataque a Pearl Harbor pelos seus aliados japoneses, Hitler declarou guerra desnecessariamente aos Estados Unidos; um erro quase equivalente à invasão da União Soviética.”

Oliver Stone e Peter Kuznick, cineasta e historiador americanos, História Não Contada dos Estados Unidos, 2012 (adaptado).

6.1. Que consequências teve o ataque japonês aos EUA?

6.2. Porque é que o autor acha que a declaração de guerra de Hitler aos EUA é um erro equivalente à invasão da União Soviética? **Justifica.**

6.3. Na tua opinião, é adequado designar que com este ataque aos EUA a guerra se mundializou? **Justifica.**

7. Analisa o Doc. 11.

Doc. 11 – A guerra na Ásia



7.1. Quem dominava militarmente a Ásia?

7.2. Quem eram os inimigos dos japoneses?

7.3. Achas que o Japão era, ou não, imperialista? **Justifica.**

8. Escreve um Relatório Militar...

Como a Polónia foi invadida, tu e os teus companheiros do exército polaco refugiaram-se na Grã-Bretanha. Como tal deves ajudar os teus aliados que enfrentam o teu inimigo comum. Recolhe informações do documento 5 ao 11, nomeadamente: Como é feito o combate inimigo; Que países estão ocupados pelo inimigo; Quais os países que combatem ativamente o inimigo; Quais são os movimentos do Eixo;

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **mundialização da guerra**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Parte III

O Holocausto

1. Vê o vídeo que se encontra no link:

https://auladigital.leva.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/0/bundles/04762ee7-8aa2-4ff0-80d1-87bf4eb624d3/views/0121d08f-81fa-4f70-90ec-a07ec8c711cb/resources/46661e12-3e6f-4e33-804d-13655f0daf62/?name=Os%20campos%20de%20concentra%C3%A7%C3%A3o%20e%20e%20e%20xterm%C3%ADnio%20nazis&file=campos_concentracao.zip&type=contents&mimetype=application%2Fvnd.leva.director-v3%2Bzip&typology=V%C3%ADdeo&q=5%3B6%3B7%3Dcampos%2520de%2520concentra%25C3%25A7%25C3%25A3o

- 1.1. Quais eram os grupos de pessoas perseguidas por Hitler?
- 1.2. O que foi a «Solução Final»?
- 1.3. Quais foram as consequências das ações dos Alemães para com os judeus?
- 1.4. Qual foi o campo de extermínio mais conhecido? Onde se localizava?
- 1.5. Quem é que era responsável pelos campos de extermínio? E que medidas ele tomou?
- 1.6. O que acontecia aos bens materiais dos prisioneiros?

2. Escreve um Relatório Militar...

O Posto de Comando tem outra tarefa para ti. Depois de teres visto o vídeo, fornecido pelos nossos espões no território inimigo, precisamos de obter mais informações sobre os prisioneiros nomeadamente: Quem são os prisioneiros; Que tipo de plano é que existe para os prisioneiros; Como são tratados os prisioneiros; Quem é o responsável.

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **holocausto e genocídio**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer

as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Apêndice nº3 – Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial Parte II

II Ficha de trabalho. Parte II – II Guerra Mundial

Ficha de Trabalho II

Nome:

Turma: 9º 3

Número:

A Guerra Mundial - Parte II

Responde a esta ficha com ajuda do manual (páginas 130 à 137) e da Wikipédia¹, ou outro recurso que tenhas disponível.

Parte I - A resistência

1. Vê o vídeo do Doc. 1.

Doc. 1 - Vídeo de *partisans* (resistência) soviéticos.

<https://www.youtube.com/watch?v=FxpvlN238fi>

- 1.1. Os *partisans* lutavam contra quem?
- 1.2. O que é os *partisans* recolhiam do inimigo?
- 1.3. Porque achas que eles faziam isso?
- 1.4. Pelo comunicado de Hitler o que é que os *partisans* faziam?
- 1.5. O que é se publicava na floresta?
- 1.6. Quanto é que os fascistas prometiam pela troca de quem fosse *partisan*?
- 1.7. Os *partisans* estavam em constante ligação com quem?
- 1.8. Para os *partisans* qual era a questão fundamental?
- 1.9. Na tua opinião, este tipo de organizações eram, ou não, importantes no combate à Alemanha? Justifica.

2. Observa e lê as páginas 129 130 do teu manual.

- 2.1. Que grupos de resistência, *partisans*, são referidos?
- 2.2. Na tua opinião, por que razão não são referidos os *partisans* soviéticos? Justifica.

Parte II - Mudança do Rumo da Guerra

1. Lê atentamente o Doc. 2

¹ Link Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial

Doc.2 A Batalha de Estalinegrado (17 de julho de 1942 a 2 de fevereiro de 1943)

Cercado em Estalinegrado, Von Paulus pediu autorização a Hitler para se render. Hitler respondeu: «O Sexto Exército defenderá as suas posições até ao último homem e ao último tiro.» Para incentivar Von Paulus a continuar a lutar nomeou-o então marechal de campo. Nesse mesmo dia, 31 de janeiro de 1943, Von Paulus rendeu-se. Tinham morrido 160 000 soldados alemães durante o cerco de Estalinegrado; 90 000 foram feitos prisioneiros e obrigados a marchar para leste, em direção à Sibéria. Dezenas de milhares morreram durante a marcha, e outras dezenas de milhares no cativeiro.

Martin Gilbert, historiador britânico dos séculos XX-XXI, *História do Século XX* (adaptado)

- 1.1. O que é que Von Paulus pediu a Hitler?
- 1.2. Qual foi a resposta de Hitler e como o incentivou?
- 1.3. O que é que Von Paulus fez? Porque achas que ele fez isso?
- 1.4. Porque achas que era importante para Hitler a conquista desta cidade? Justifica.
- 1.5. Sabendo o que foi e como aconteceu a Blitzkrieg (guerra-relâmpago) o que achas que aconteceu de diferente com esta cidade?

2. Vê o vídeo do Doc. 3

Doc.3 – Vídeo da Batalha de Estalinegrado

<https://www.youtube.com/watch?v=NWLvreq4KZo>

- 2.1. Quantas divisões tem o inimigo no cerco?
- 2.2. Qual foi o ultimato que os soviéticos fizeram a Hitler? E qual foi a resposta de Hitler?
- 2.3. Em que dia os soldados da Frente do Don se reuniram com os Heróis do 62º Exército? Quantos meses esteve este Exército a lutar pela cidade?
- 2.4. Por onde é que se registava o rasto de sangue?
- 2.5. O que aconteceu ao exército alemão?
- 2.6. Estes acontecimentos ocorreram no início de que ano? E o que significou isso para os soviéticos?

3. Lê atentamente o Doc. 4

Doc. 4 - O desembarque da Normandia – O Dia D

O maior desembarque anfíbio alguma vez realizado na guerra ocorreu a 6 de junho de 1944, quando tropas americanas, britânicas e canadenses lutaram abrindo caminho terra adentro, como o primeiro estágio da planeada libertação da Europa Ocidental ocupada pela Alemanha. Dos 150000 homens que chegaram de paraquedas ou planador e do mar por embarcação de

desembarque, 4572 foram mortos. Nenhum dos objetivos do primeiro dia foi alcançado, mas a ponte das praias foi garantida e continuamente expandida nos dias que se seguiram.

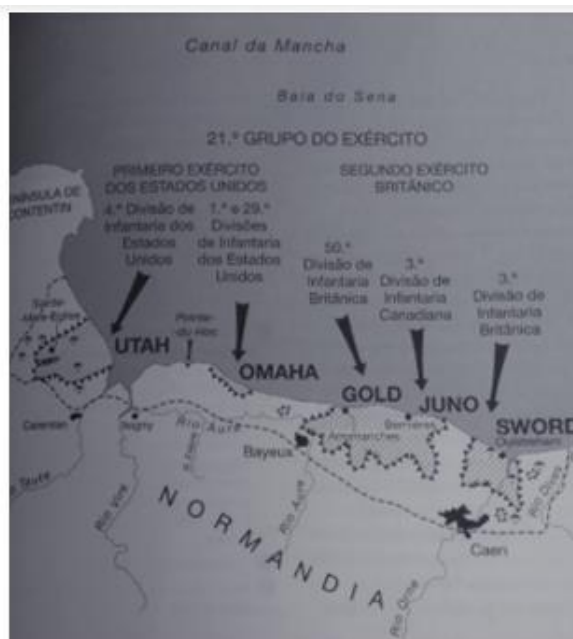
Martin Gilbert, historiador britânico dos séculos XX-XXI, *Atlas Histórico da II Guerra Mundial* (adaptado).

O desembarque da Normandia é um marco histórico no avanço dos Aliados e um revirar da realidade.

3.1. Quais foram as nações que participaram na ofensiva?

3.2. Consideras que se pode afirmar que a Guerra era Mundial? Justifica.

3.3. Apesar do objetivo não ter sido totalmente alcançado, este ataque teve, ou não, importância para outros objetivos? Justifica.



3. Observa o Doc. 5

Doc. 5 – Da ocupação total das forças do Eixo e o avanço dos Aliados



3.1. Identifica,

a) até onde é que as forças do Eixo conseguiram avançar no território da URSS?

b) qual a importância dessas cidades?

3.2. Qual dos países dos aliados conseguiu ter um avanço mais significativo no menor espaço de tempo?

3.3. Pelo que vêes no mapa, qual dos exércitos é que achas que chegou primeiro a Berlim? Justifica.

4. Vê o Vídeo do Doc. 6

Doc. 6 – A Batalha de Berlim: <https://www.youtube.com/watch?v=REKgo9gvHUQ>

4.1. Que tipo de tropas Hitler cumprimenta a 20 de abril de 1945? O que achas que isso significa?

4.2. Que exército aliado vêes em Berlim?

4.3. Como eram os soldados do exército alemão que foram presos?

4.4. O que achas que aconteceu a 8 de maio de 1945? Justifica.

Parte III - Conferências e o Fim da II Guerra Mundial

1. Lê atentamente o Doc. 7

Doc. 7 - Conferência de Ialta (na imagem), realizou-se na República Socialista Soviética da Ucrânia (pertencente à URSS), em 1945, onde foram decididas o fim da II Guerra mundial e a repartição em zonas de influência entre Oeste (EUA) e Leste (URSS) e a ocupação da Alemanha.

Outras conferências dos Aliados:

Conferência de Teerão (Irão), 1943 - Primeiro encontro entre os líderes dos países aliados: Churchill, Roosevelt e Estaline. O principal tema abordado foi a coordenação da estratégia dos aliados na Europa ocidental e oriental (duas frentes contra os alemães).



Conferência de São Francisco (EUA) 25 de abril a 26 de junho de 1945.

Criação da ONU e do Conselho de Segurança. Criação da Carta das Nações Unidas.

Conferência de Potsdam (Alemanha) 15 de agosto 1945

«O cenário da conferência era estranho e sobrenatural. As tropas soviéticas ocupavam Berlim, que estava inteiramente em destroços. Truman afirmou que seu motivo principal de ida a Potsdam era assegurar a entrada soviética na guerra do Pacífico, uma garantia de que Estaline estava pronto para dar de novo. Truman escreveu em seu diário: “Ele vai estar na guerra do Japão em 15 de agosto. Será o fim dos japoneses quando isso acontecer.”

O serviço de inteligência dos Aliados concordava e relatou: “A entrada da União Soviética na guerra convenceria finalmente os japoneses da inevitabilidade da derrota completa.” Em maio, o Conselho Supremo de Guerra japonês chegou a uma conclusão parecida: “No presente momento, quando o Japão está travando uma luta de vida ou morte contra os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, a entrada soviética na guerra significaria um golpe de morte para o Império.”»

Oliver Stone e Peter Kuznick, cineasta e historiador americanos, *História Não Contada dos Estados Unidos*, 2012 (adaptado).

1.1. Qual foi o primeiro encontro dos aliados? E qual foi o seu objetivo?

1.2. Indica o objetivo da

- a) Conferência de Ialta?
- b) Conferência de São Francisco?
- c) Conferência de Potsdam?

1.3. Qual era o único país do Eixo que ainda combatia?

1.4. O que se pretendia com a entrada dos Soviéticos numa guerra com o Japão?

1.5. Na tua opinião, quem é que parecia ter um papel determinante para o fim da II Guerra Mundial: os EUA ou a União Soviética? Justifica.

2. Vê o vídeo do Doc. 8:

Doc. 8 – vídeo: A destruição provocada pela bomba atômica de Hiroshima:

[https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/0/bundles/04762ee7-8aa2-4ff0-80d1-87bf4eb624d3/views/0121d08f-81fa-4f70-90ec-a07ec8c711cb/resources/19389156-9d73-4401-9820-409a7e177ac2/?name=A%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20provocada%20pela%20bomba%20at%C3%B3mica%20de%20Hiroshima%20\(excerto\)&file=VM21_Hiroxima.zip&type=contents&mimetype=application%2Fvnd.leya.director-v3%2Bzip&typology=V%C3%ADdeo&q=5%3B6%3B7%3DA%2520bomba](https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/0/bundles/04762ee7-8aa2-4ff0-80d1-87bf4eb624d3/views/0121d08f-81fa-4f70-90ec-a07ec8c711cb/resources/19389156-9d73-4401-9820-409a7e177ac2/?name=A%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20provocada%20pela%20bomba%20at%C3%B3mica%20de%20Hiroshima%20(excerto)&file=VM21_Hiroxima.zip&type=contents&mimetype=application%2Fvnd.leya.director-v3%2Bzip&typology=V%C3%ADdeo&q=5%3B6%3B7%3DA%2520bomba)

2.1. Em que dia foi lançada a bomba atômica em Hiroshima?

2.2. O que aconteceu a 1,5 quilómetros do ponto zero (ponto de detonação)?

2.3. Como é que era o poder atômico?

2.4. Com base no doc. 7 achas que seria, ou não, necessário o uso da bomba atômica? Justifica a tua resposta.

2.5. Nos filmes, notícias e documentários que já viste acerca da II Guerra Mundial é dada, frequentemente, maior relevância ao papel dos EUA ou à União Soviética para o fim da Guerra?

2.6. Como justificas essa maior relevância?

2.7. O que é que podemos fazer para sabermos com maior “certeza” quem é que teve o papel determinante para o fim da II Guerra Mundial?

Parte IV – Consequências da II Guerra Mundial

1. Observa o Doc. 9

Doc 9 – Divisão da Europa entre os Aliados



1.1 O que vês no mapa?

1.2 Quais são os países que dividem entre si o território alemão?

1.3 Que países estão sob a área de influência,

a) Ocidental.

b) Soviética.

2. Na seguinte tabela, faz corresponder as alíneas ao tipo de consequências que surgiram da II Guerra Mundial.

Consequências da II Guerra Mundial

Económicas	Demográficas	Geográficas e políticas
------------	--------------	-------------------------

-
- a) Destruição de campos, fábricas e vias de comunicação.
 - b) Cerca de 50 milhões de mortos. Mais de 50% de judeus que viviam na Europa foram mortos.
 - c) Divisão do território alemão e da cidade de Berlim.
 - d) Criação do Estado de Israel na Palestina.
 - e) Falta de mão de obra.
 - f) Desvalorização da moeda – inflação.
 - g) Criação da ONU, com vista a garantir paz no mundo.
 - h) Economia europeia em recessão; economia americana em grande desenvolvimento.
 - i) Formação do Bloco de Leste liderado pela URSS, e do Bloco Ocidental, liderado pelos EUA
 - j) Os EUA ajudam na recuperação [Europeia](#).
 - k) Estabelecimento de um regime democrático no Japão.

3. Escreve um relatório militar...

À semelhança da ficha anterior, o Posto de Comando dos Aliados tem outra tarefa para ti. Depois de teres visto os Documentos 1 a 9 precisamos de fazer um relatório com as informações sobre como os Aliados conseguiram vencer as forças do Eixo nomeadamente: a resistência que era feita contra a Alemanha, as batalhas decisivas, qual foi o exército a chegar a Berlim, qual o papel das conferências, que efeitos teve a bomba atómica, e quais foram as consequências da II Guerra Mundial. Não te esqueças da utilização de datas.

Deves escrever um relatório no máximo com 20 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar os conceitos de **resistência, mundialização da guerra, aliados**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Não te esqueças de referir os documentos onde obtiveste a informação.

Apêndice nº4 – Ficha de Trabalho – II Guerra Mundial Parte III

Ficha de Trabalho III

Nome:

Turma: 9º 3

Número:

1. **Ordena cronologicamente**, do mais antigo para o mais recente, os seguintes acontecimentos numerando-os de 1 a 11.

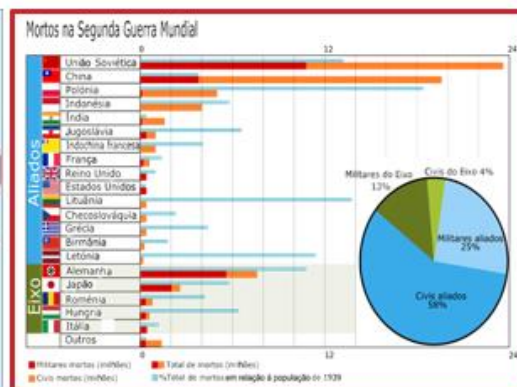
- Operação Barbarossa - Entrada da URSS na guerra_____
- Desembarque Normandia (Dia-D)_____
- Rendição do Japão - Fim da II Guerra Mundial_____
- Pacto Germano-Soviético;
- Invasão da Polónia - Início da II Guerra Mundial_____
- Bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki - URSS ataca o Japão_____
- Rendição da Alemanha - Fim da II Guerra Mundial na Europa_____
- Alemanha invade a Noruega, Dinamarca, Bélgica, Luxemburgo, Holanda e França_____
- Conferência de Munique_____
- Ataque japonês à base naval de Pearl Harbor (Havai) - Entrada do EUA na guerra_____
- Vitória da Batalha de Estalinegrado_____

2. **Seleciona 3 acontecimentos** que na tua opinião são os mais significativos deste processo histórico. Justifica.

3. **Observa** atentamente os Docs. 1 e 2.

Doc. 1 – Mapa Mundo da II Guerra Mundial

Doc.2 - Mortos na II Guerra mundial



3.1. **Identifica** os continentes dos territórios ocupados pelo Eixo.

3.2. Com base no mapa, **consideras**, ou não, que se possa afirmar que esta foi uma guerra "Mundial"? Justifica.

3.3. Entre as potências do Eixo e dos Aliados, **quem é que** sofreu mais mortes?

3.4. **Identifica** o país que sofreu mais mortes:

- do Eixo.
- dos Aliados.

3.5. **Porque** achas que foram estes dois países a sofrer mais baixas – mais mortes? Justifica.

4. **Lê atentamente** o Doc.3

Nem os russos, nem os britânicos nem os norte-americanos [EUA e Canadá] teriam chegado à Alemanha em março e abril de 1945, se os bombardeiros aliados quase destruissem o petróleo e o transporte dos alemães e terminassem com o apoio terrestre da Luftwaffe, impossibilitando as divisões de Panzer de viajar de dia. O bombardeamento deveria ser avaliado não apenas pela redução cruel da produção alemã, mas também no desperdício de ativos da Wehrmacht do Atlântico para a Frente Oriental e o acelerar da libertação de milhões dos campos de escravos e extermínio do Terceiro Reich.

Na primavera de 1944, a maioria dos estrategas de bombardeiros aliados aceitou em particular que nunca iria terminar a guerra com o poder aéreo, ou pelo menos negaria a necessidade de uma segunda frente de infantaria na frente ocidental na França. A única maneira de cumprir a promessa aos soviéticos de lutar no continente europeu e alcançar a Alemanha e desempenhar um papel decisivo na rendição e ocupação era aterrar - como previsto no início da entrada americana na guerra - na costa oeste da França e marchar para o leste e atravessar o Reno.

A invasão do dia D da Normandia (Operação Overlord) foi a maior operação realizada que combinava uma ofensiva terrestre e marítima. Os exércitos menos experientes e muito menores dos britânicos e americanos [EUA e Canadá] conseguiram percorrer das praias da Normandia para o interior alemão (75% da distância de Moscovo a Berlim) em onze meses, e não nos quatro anos em que levou o Exército Vermelho para chegar à capital alemã.

Nos primeiros dias de agosto de 1945, os aliados largam duas bombas atômicas sobre o Japão, nas cidades de Hiroshima, dia 6 e Nagasaki, dia 9, deixando um rasto de destruição e provocando milhares de mortos.

Victor Davis Hanson, historiador dos EUA especialista em história militar, *A Segunda Guerra Mundial: como foi combatida e vencida*, 2017 (adaptado).

5. Lê atentamente o Doc. 4.

Atualmente, há um amplo reconhecimento de que o teatro decisivo das operações foi na frente oriental. Sem a resistência soviética, é difícil ver como o mundo democrático teria derrotado o novo império alemão, exceto sentado à espera do desenvolvimento das armas atômicas. O grande paradoxo da Segunda Guerra Mundial é que a democracia foi salva pelos exercícios do comunismo.

O que gradualmente levou o equilíbrio de recursos a favor dos Aliados foram dois fatores: a enorme velocidade e escala do rearmamento americano, que encurtavam tudo o que os alemães e japoneses, ou mesmo os britânicos, julgavam possível; e o rápido renascimento da economia soviética após as agressões que recebeu em 1941, quando sofreu perdas tão severas que a maioria dos especialistas assumiu o pior. O êxodo extraordinário de máquinas e mão-de-obra soviéticas, das zonas de guerra da União Soviética ocidental para as duras planícies da Sibéria. Contra todas as expectativas, a sociedade soviética trabalhou febrilmente para fabricar os tanques e aeronaves de que os seus soldados precisavam. Com apenas um quarto do aço que a Alemanha tinha, a indústria soviética produziu mais tanques, armas e aviões durante a guerra do que seu inimigo.

Outro fator de derrota é a incapacidade das potências do eixo de extrair grande parte dos recursos que precisavam. A Alemanha extraiu muito menos das áreas capturadas da União Soviética, porque as forças soviéticas incendiaram qualquer coisa que não pudessem levar antes

da chegada dos alemães. Pelos bombardeamentos de 1944 dos EUA e Grã-Bretanha, a produção alemã caiu em 31% em aeronaves e 35% em tanques.

Na manhã de 6 de agosto de 1945 uma única bomba atômica largada de um avião dos EUA destrói 50% da cidade de Hiroshima, matando milhares de pessoas. Uma segunda bomba igualmente devastadora foi largada na cidade de Nagasaki, a 9 de agosto de 1945.

Richard Overy, historiador britânico especialista na II Guerra Mundial, *Porque os aliados venceram*, 1995 (adaptado).

6. Depois de leres com atenção os Docs. 3 e 4, responde às seguintes questões.

6.1. O autor do Doc. 3 concorda ou discorda do autor do Doc. 4 acerca de quem teve um papel decisivo na vitória contra a Alemanha?

6.2. Sobre o papel decisivo para o fim da II Guerra Mundial, as fontes que tens disponíveis “provam” mais a visão do autor do doc. 3 ou do doc. 4? Justifica.

6.3. Os autores dos 2 Docs. (3 e 4) apresentam, ou não, perspetivas diferentes acerca de quem lançou as bombas atômicas?

6.4. Na tua opinião, porque é que os historiadores têm essas diferentes perspetivas?

6.5. Na sua globalidade (papel decisivo e lançamento das bombas atômicas) com que perspetiva concordas mais

a. a perspetiva do autor do doc. 3;

b. a perspetiva do autor do doc. 4;

Justifica a tua opção.

6.5.1. E é essa também a perspetiva que acreditas mais? Justifica.

6.6. Consideras que podem existir, ou não, outras perspetivas? Justifica.

7. Os acontecimentos do século XX marcaram muito a realidade que vivemos no presente. Pensando na atualidade, refere

a. 3 “coisas” que gostarias que mudassem;

b. 3 “coisas” que gostarias que se mantivessem.

Justifica as tuas respostas.

8. Escreve um pequeno texto de 20 a 25 linhas em que contes a tua história, o que é que tu sabes, sobre a II Guerra Mundial (datas, marcos mais importantes, personalidades relevantes, alianças, curiosidades). Não te esqueças de dizer o que entendes por mundialização da guerra e de justificar com as fontes.

9. Avalia as tarefas deste tema.

O que gostava de saber mais	O que melhor aprendi	Ainda tenho dúvidas	Ainda não sei
			

Apêndice nº5 – Planificação da Aulas da IPS

<p>Aula n.º 2 30 minutos Dia: 27/4/2020 <u>Aula síncrona</u> apresentação do conteúdo a trabalhar na próxima semana.</p>	<p>Recursos e ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte I • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>Tarefas e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parte I da Ficha: exercícios 1, 2, 3 e 4 (antecedente da guerra). 2. Exercício 5 – Relatório Militar sobre os antecedentes. 3. Parte II da Ficha: exercício 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (o início da guerra). 4. Exercício 8 – Relatório Militar sobre o início da guerra. 5. Parte III – Vídeo o Holocausto: Os campos de concentração e de extermínio nazis 6. Exercício 2: Relatório Militar sobre o Holocausto.
<p>Aula n.º 3 30 minutos Dia: 4/5/2020 <u>Aula síncrona</u> correção da ficha anterior.</p>	<p>Recursos e ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte I • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>Tarefas e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Correção da ficha anterior.
<p>Aula n.º 4 30 minutos Dia: 11/5/2020 <u>Aula síncrona</u> apresentação do conteúdo a trabalhar na semana seguinte.</p>	<p>Recursos e ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte II • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>Tarefas e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parte I da Ficha – A resistência. Exercício 1 Vídeo de partisans soviéticos: https://www.youtube.com/watch?v=FxpvlN238fI 2. Procura de mais grupos de resistência no manual. 3. Parte II da Ficha – Mudança do Rumo da Guerra. Exercício 1, 2, 3, 3, 4. Vídeo exercício 2: https://www.youtube.com/watch?v=NWLvreq4KZo vídeo exercício 4: https://www.youtube.com/watch?v=REKgo9gvHUQ 4. Parte III – Conferências e o Fim da II Guerra Mundial. Exercícios 1 e 2. Vídeo 2: A destruição provocada pela bomba atômica de Hiroxima 5. Parte IV – Consequências da II GM. Exercícios 1 e 2.

<p>30 minutos Dia: 18/5/2020 <u>Aula síncrona</u> correção da ficha anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte II • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>1. Correção da ficha anterior.</p>
<p>Aula n.º 6 30 minutos Dia: 25/5/2020 <u>Aula síncrona</u> apresentação do conteúdo a trabalhar na semana seguinte</p>	<p>Recursos e ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte III • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>Tarefas e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exercícios 1, e 3 2. Leitura de dois documentos: II G.M. exercícios 4 e 5. 3. Relação com os dois documentos e trabalho de <u>Multiperspetiva</u>. Exercício 6. 4. Exercício de opinião pessoal. 5. Exercício de construção de texto sobre a II G.M. 6. Avaliação das atividades.
<p>Aula n.º 7 30 minutos Dia: 1/6/2020 <u>Aula síncrona</u> correção da ficha anterior.</p>	<p>Recursos e ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho II Guerra Mundial – Parte III • Computador, telemóvel ou <i>tablet</i> com ligação à Internet • Manual escolar • Plataforma de videoconferência 	<p>Tarefas e atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Correção da ficha anterior.