



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

João Pedro Oliveira Matias

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DEBATE

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano e pelo Professor Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro 2023

FACULDADE DE LETRAS

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DEBATE

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Ensino da História e a Educação para a Cidadania
Subtítulo	A Escola como um Espaço de Debate
Autor	João Pedro Oliveira Matias
Orientador/a(s)	Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Marta Maria Porto Silva Frade Torres 2. Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da Defesa	31-10-2023
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores

Agradecimentos

A humanização do ser humano está intimamente ligada ao seu desenvolvimento social, influenciado pelos contextos sociais com que interage: família, amigos, organizações e até locais de ensino. É na minha família que encontro a base dos valores que levo para a vida. Agradeço aos meus pais, por me terem concedido todas as condições para a progressão dos meus estudos com o seu trabalho, e ao resto da família pelo apoio incondicional.

Quanto aos amigos, um especial obrigado aos meus camaradas e mentores Ferrão e Jorge Gabriel pelos conselhos, sugestões e momentos de convivência erudita. Ao colega Francisco Pais, pelos momentos de camaradagem e pelos preciosos conselhos. Agradeço ao Alberto que me auxiliou na fase final de redação do presente relatório, à colega Madalena pela interajuda durante estes últimos anos e demais amigos e colegas que me acompanharam nesta jornada sincopada.

Como não podia deixar de ser, devo um agradecimento às pessoas que influenciaram os meus conhecimentos formais durante estes últimos meses. Em primeiro lugar à minha orientadora, Clara Isabel Serrano, por clarificar a minha visão torvada e pelas pertinentes sugestões, ao coorientador João Paulo Avelãs Nunes pelo apoio moral e, por fim, endereço um obrigado à professora Ana Isabel Ribeiro pelos conselhos e reparos dados ao longo destes dois anos que frequentei este Mestrado. De forma anónima, endereço o meu obrigado e votos de sucesso aos restantes elementos que compuseram o grupo de estágio de História.

RESUMO

O Ensino da História e a Educação para a Cidadania

O conceito de cidadania evoluiu de acordo com dinâmicas sociais, económicas e políticas. No período que vigorou uma experiência democrática em Atenas, na Antiga Grécia só um restrito número de homens detinha o estatuto de cidadão. Em Roma, a cidadania era concedida aos povos conquistados como uma forma de integração. Com o desenvolvimento do Estado-nação na Europa, o poder político começou a organizar o sistema ensino e o currículo educativo de acordo com as suas necessidades. No atual regime democrático, o sistema de ensino visa a educação de jovens a partir de uma matriz democrática.

A incapacidade do Estado-nação em resolver problemas ao nível supranacional (poluição, terrorismo, organizações criminosas e imigração ilegal), a degradação das instituições democráticas e o processo de Globalização, levaram à redefinição do conceito de cidadania nos últimos. O indivíduo deverá ser conhecedor dos órgãos de governação às várias escalas (local, regional, nacional, supranacional), identificar diferenças de acordo com as várias identidades existentes.

Quanto à relação entre a História e o ensino para cidadania, poderá frutificar conhecimento sobre a complexidade do comportamento humano no passado. Por outro lado, pode fomentar o questionamento de narrativas divergentes e contraditórias.

Se a educação para a cidadania visa construir e desenvolver uma sociedade democrática, deverá seguir uma linha de implementação de atividades que promovam o diálogo com e entre os estudantes, o debate e a confrontação de questões fraturantes e dilemas da nossa sociedade, tal como a promoção da tomada de decisões e respetivas justificações.

A partir destes pressupostos, o meu estudo orientou-se para a construção de um conjunto de atividades em três turmas do 3.º Ciclo (7.º e 8.º anos) que visaram a promoção de debates sobre questões importantes da atualidade, a tomada de decisão, a aprendizagem dos princípios basilares da democracia portuguesa e dos seus órgãos democráticos e o aprofundamento da relação entre a disciplina de História e a educação para a cidadania.

Palavras-chave: Ensino da História; Cidadania; Escola; Democracia; Debate.

ABSTRACT

The Teaching of History and Education for Citizenship

The concept of citizenship has evolved according to social, economic, and political dynamics. In the period of democratic experience in Athens, only a few men held citizen status in ancient Greece. In Rome, citizenship was granted to conquered peoples as a form of integration. The development of the European nation-state and, consequently, increased state control in some areas of society led to greater control over the education system. Political power began to organise the education system and educational curriculum according to their needs. In the current democratic regime, the education system aims at educating young people from a democratic matrix.

The inability of the nation-state to solve problems at the supranational level (pollution, terrorism, criminal organisations, and illegal immigration), the degradation of democratic institutions and the process of globalisation led to the redefinition of the concept of citizenship in the latter. The individual should know the governing bodies at various scales (local, regional, national, supranational) and identify differences according to the various existing identities.

As for the relationship between History and teaching citizenship, it can bear fruit in knowledge about the complexity of human behaviour in the past. On the other hand, it can foster the questioning of divergent and contradictory narratives.

Suppose citizenship education aims to build and develop a democratic society. In that case, it should follow a line of implementation of activities that promote dialogue with and among students, debate and confrontation of fractured issues and dilemmas of our society and promoting decision-making and its justifications.

From these indications and assumptions, my study was oriented to the construction of a set of activities in three classes of the 3rd Cycle (7th and 8th years) that aimed to promote debates on important issues of today, decision-making, learning the basic principles of Portuguese democracy and its democratic organs and deepening the relationship between the discipline of history and education for citizenship.

Keywords: History Teaching; Citizenship; School; Democracy; Debate.

Índice

<i>Introdução</i>	1
Justificação da Escolha e da Relevância do Tema	3
<i>Capítulo I - Relatório de Atividades e Formação</i>	5
1.1 - O Perfil da Escola	5
1.2 - O Perfil das turmas.....	6
1.3 - O Estágio Pedagógico	7
1.4 - Reflexão sobre o Percurso Formativo	11
<i>Capítulo II - Enquadramento Teórico</i>	15
2.1 – Definição do Conceito de Cidadania.....	15
2.2. - Educação para a Cidadania	17
2.2.1. - O Sentido de Educar	17
2.2.2 - Como se Educa para a Cidadania?	20
2.2.3 - As Crises das Democracias e o Multiculturalismo	24
2.2.4 - O Ensino da Cidadania em Portugal	26
2.3 - O Contributo da História para a Educação para a Cidadania.....	32
<i>Capítulo III - Metodologia da Investigação</i>	37
3.1 - Amostra do Estudo.....	37
3.2 - Instrumentos de Recolha de Dados.....	38
3.3 - Escolha dos Temas dos Debates	40
<i>Capítulo IV - Descrição e Análise dos Resultados Obtidos</i>	43
4.1 - Questionário de Opinião Inicial	43
4.1.1. - Respostas da turma: 7.º Z.....	43
4.1.2 - Respostas da Turma: 8.º Y	46
4.1.3 - Respostas da turma: 8.º Z.....	48
4.2 - <i>A Democracia Ateniense foi uma Democracia? Sim ou não?</i>	50
4.2.1 - Descrição da Atividade	50
4.2.2 – Resultados da Atividade.....	51

4.2.3 - Avaliação das Respostas	54
4.3 - 25 de Abril de 1974 – 49 Anos Depois do Estado Novo	55
4.3.1 - Descrição da Atividade	55
4.3.2 - Resultados da Atividade	57
4.3.3 - Avaliação das Respostas	61
4.4 - Formas de Discriminação e de Intolerância no Passado e na Atualidade	62
4.4.1 - Descrição da Atividade.....	62
4.4.2 - Resultados da Atividade	64
4.4.3. - Avaliação das Respostas	67
4.5 - Intolerância Religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa	69
4.5.1 - Descrição da Atividade	69
4.5.2 – Resultados da Atividade.....	70
4.6 - Os Limites da Liberdade de Expressão e a Intolerância Religiosa.....	73
4.6.1 - Descrição da atividade	73
4.6.2 - Resultados da atividade: 8ºY	74
4.6.3 - Avaliação das Respostas: 8ºY	76
4.6.3 - Resultados da Atividade: 8ºZ.....	77
4.6.4 - Avaliação das Respostas: 8ºZ	79
4.7 - Questionário de Opinião Final	81
4.7.1 - Resultados: 7º Z	82
4.7.2 - Resultados: 8ºY	85
4.7.3 - Resultados: 8º Z	87
4.8 - Discussão dos Resultados Obtidos.....	89
Conclusão.....	94
Bibliografia	99
Anexos	105
Anexo 1: Plano Individual de Formação (PIF).	106
Anexo 2: Notícia publicada sobre a “Semana Polar”.....	108
Anexo 3: Notícia sobre as comemorações do 5 de Outubro de 1910.	109
Anexo 4: Planificação da primeira aula lecionada, 7 de novembro de 2022.	110

Anexo 5: Notícia sobre a exposição do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto.....	111
Anexo 6: Bilhete de ingresso para a sessão de cinema do filme “A Vida é Bela”.	111
Anexo 7: Notícia a dar conta da vinda da deputada à Assembleia da República, Mónica Quintela à Escola.....	112
Anexo 8: Notícia sobre as eleições à Sessão Escolar, Parlamento dos Jovens.	113
Anexo 9: Planificação da primeira aula assistida pelas professoras-orientadoras da FLUC, 14 de fevereiro 2023.....	114
Anexo 10: Rascunho da notícia (não publicada) acerca da visita de estudo ao Museu Portugal Romano em Sicó <i>PO.RO.S</i> e às ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga, em Condeixa.....	115
Anexo 11: Cartaz do debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?”.	116
Anexo 12: Planificação da última aula lecionada, 26 de maio 2023.....	117
Anexo 13: Cartaz da exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”.	118
Anexo 14: Rascunho da notícia (não foi publicada) sobre o debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?” e a exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”.	119
Anexo 15: Planificação da segunda aula assistida pela professor-orientadora da FLUC, 18 de março de 2023.	120
Anexo 16: Ficha de trabalho inserida na aula “Os contributos das primeiras civilizações: a invenção da escrita” na turma do 7ºZ.....	121
Anexo 17: Ficha de trabalho inserido nas aulas “A arte Românica e arte Gótica”, na turma do 7ºZ.	122
Anexo 18: Grelha de avaliação de debate.	124
Anexo 19: Questionário de opinião inicial.....	125
Anexo: 20: Planificação da primeira aula sobre “A democracia ateniense” na turma do 7ºZ.	126
Anexo 21: Planificação da segunda aula sobre a “a democracia ateniense” na turma do 7ºZ.	127

Anexo 22: Guião de Debate da atividade “Democracia hoje e na Grécia Antiga: contrastes entre a democracia moderna e a democracia ateniense e a evolução do conceito de democracia”. (1º atividade do 7ºZ).	128
Anexo 23: Planificação da aula da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”.	129
Anexo 24: <i>PowerPoint</i> na atividade “25 de Abril - 49 depois do Estado Novo”.	130
Anexo 25: Guião de Debate da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”. (2º atividade da turma do 7ºZ.).....	140
Anexo 26: Planificação da aula onde decorreu a atividade “Formas de discriminação e de intolerância religiosa no passado e no presente”.....	141
Anexo 27: Alguns diapositivos do <i>PowerPoint</i> utilizado na atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”.....	142
Anexo 28: <i>PowerPoint</i> de uma/um estudante que apresentou, em aula, as principais características da sua religião, o islão.	145
Anexo 29: Guião de debate da atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade” (1º atividade realizada na turma do 8ºY).	149
Anexo 30: Folha de preparação de uma/um estudante para o debate “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”.....	150
Anexo 31: Questionário da atividade “Intolerância religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa” (2º atividade realizada na turma do 8ºZ).....	151
Anexo 32: Planificação da aula onde for realizada a atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”.....	152
Anexo 33: Guião de debate da atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”. (1º atividade da turma do 8ºZ, e 2º atividade da turma do 8ºY).	153
Anexo 34: Questionário de opinião final.	154

Gráficos

Gráfico I: Idades dos estudantes que participaram no estudo.....	37
Gráfico II: Sexo dos estudantes que participaram no estudo.....	38

Gráfico III: posicionamento das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: "A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?"	51
Gráfico IV: Respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “49 anos depois da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?”	59
Gráfico V: resultados do 7º Z às duas primeiras perguntas do questionário opinião final.....	82
Gráfico VI: Resultados do 8ºY às duas primeiras questões do questionário opinião.....	85
Gráfico VII: resultados do 8ºZ às duas primeiras questões do questionário de opinião final.....	87

Tabelas

Tabela I: Respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	43
Tabela II: Respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “O que é para ti a Cidadania?”	45
Tabela III: Respostas das/os estudantes do 8.º Y à pergunta “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	46
Tabela IV: Respostas das/os estudantes do 8.º Y à pergunta “O que é para ti a Cidadania?”	47
Tabela V: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	48
Tabela VI: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “O que é para ti a Cidadania?”	49
Tabela VII: Respostas à das/dos estudantes do 7.º Z à pergunta: “A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?”	53

Tabela VIII: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 7.º Z à pergunta “A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?”	54
Tabela IX: respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “Relembrando as aulas sobre a Democracia Ateniense, aponta uma ou várias as várias características que fazem de Portugal uma democracia.”	57
Tabela X: respostas das/os estudante do 7.º Z à pergunta “O que significa, para ti, o 25 de Abril de 1974”	58
Tabela XI: respostas dos estudantes do 7.º Z à pergunta “Como cidadão, apresenta um problema da sociedade atual e uma, ou várias soluções, para esse problema”	60
Tabela XII: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 7.º Z à pergunta “49 anos depois da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?”	61
Tabela XIII: Respostas das/os estudantes à pergunta “Como podemos resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade?”	64
Tabela XIV: Respostas das/os estudantes do 8ºY à pergunta: “O contacto entre culturas é benéfico?”	66
Tabela XV: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 8ºY à pergunta: “O contacto entre culturas é benéfico?”	68
Tabela XVI: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “Que medidas devem ser tomadas, em Portugal, para resolver situações de intolerância religiosa?”	70
Tabela XVII: Respostas das/os estudantes do 8ºZ à pergunta “O contacto entre culturas é benéfico?”	71
Tabela XVIII: assertividade das/os estudantes do 8ºZ à pergunta: “Associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição”	74
Tabela XIX: classificação das/os estudantes do 8ºY à pergunta: “Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões	

que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância [...] devem ser permitidas?”	76
Tabela XX: assertividade das/os estudantes do 8ºZ à pergunta “Associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição”	77
Tabela XXI: classificação das/os estudantes do 8ºZ à pergunta: “Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância [...] devem ser permitidas?”	79
Tabela XXII: Respostas das/os estudantes do 7ºZ à pergunta: “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	84
Tabela XXIII: Respostas das/os estudantes do 8ºY à pergunta: “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	86
Tabela XXIV: Respostas das/os estudantes do 8ºZ à pergunta “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	88

Introdução

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2022-2023 e visa explicitar a metodologia utilizada na organização e criação deste estudo, descrever, analisar e avaliar as atividades implementadas, e concluir, comparando com outros autores que desenvolveram estudos semelhantes o sucesso ou insucesso deste estudo pedagógico, e por fim, identificar as lacunas e sugerir estratégias para suprimir ou atenuar os problemas identificados.

A construção e implementação deste trabalho orientou-se para a seguinte questão de investigação: *qual o contributo que a História poderá dar à educação para a cidadania?* A partir daqui traçaram-se os seguintes de investigação:

- Demonstrar aos estudantes o contributo que a História pode dar para compreendermos o presente e o futuro.
- A partir do ensino da História instruir os estudantes sobre o funcionamento das instituições democráticas portuguesas e para a existência de diferentes identidades (religiosa, cultural e de género).
- Realização de debates sobre questões fraturantes da atualidade. A realização destes debates também visa que as/os estudantes tomem decisões sobre dilemas da sociedade, e que as fundamentem com argumentos de qualidade.
- Avaliar os argumentos das/os estudantes às questões presentes nos guiões de debate. Como veremos mais adiante, não foi possível avaliar a argumentação oral dos estudantes, por isso, a capacidade de argumentação será avaliada a partir das respostas aos questionários.

Quanto à estrutura do relatório de estágio, primeiramente caracterizarei o perfil da escola onde teve lugar o estágio pedagógico e o perfil das turmas participantes na experiência pedagógica. Traçarei as atividades desenvolvidas durante o período em que ocorreu o estágio pedagógico, atividades curriculares e extracurriculares. Por último, o primeiro capítulo será encerrado com uma reflexão pessoal sobre estágio pedagógico, onde serão relatadas as dificuldades enfrentadas, bem como as estratégias utilizadas para a sua superação e também refletirei sobre o meu perfil de futuro professor.

No segundo capítulo apresentarei o estado da arte que serviu de base para a planificação e execução do estudo. Iniciarei com a evolução do conceito de cidadania, desde a democracia ateniense até à atualidade. Refletirei sobre objetivo do sistema de ensino, o lugar da educação para a cidadania dentro do sistema educativo, bem como as estratégias que devem ser empregues na educação para a cidadania. Por outro lado, versarei a conjuntura que as democracias mundiais atravessaram e atravessam, e a evolução e as transformações que ocorreram na “educação para a cidadania” em Portugal. Por fim, o capítulo terá o seu término com a apresentação e discussão do contributo que a História poderá dar para a educação para a cidadania.

No terceiro capítulo, metodologias da investigação, descreverei a amostra do estudo, as faixas etárias e o sexo, os níveis de ensino; os instrumentos de investigação usados (questionário inicial de opinião; guião de debate/questionário e guião de opinião final) e, a observação em primeira pessoa; os instrumentos de recolha (folhas em papel e *Google Forms*); a explicitação do funcionamento de cada atividade; o quadro de avaliação por níveis que irei utilizar na avaliação das respostas e, por fim, a justificação das temáticas dos debates e dos conteúdos programáticos que servem de base à sua realização.

O quarto capítulo diz respeito à descrição e análise dos resultados obtidos. Para facilitar a compreensão das atividades implementadas, procedi à criação de tabelas que refletem as categorias de respostas das/os estudantes, mas também apresentarei as respostas mais significativas no corpo de texto. Primeiramente, irei expor os resultados obtidos no questionário de opinião inicial, explicitando a visão que as/os estudantes têm sobre a disciplina de História e sobre o conceito de cidadania.

Seguidamente, o núcleo do capítulo é dedicado à descrição das atividades, onde explicarei a construção e implementação das atividades, bem como à caracterização do ambiente onde decorreram as mesmas. Procederei à apresentação e análise de resultados através da categorização das respostas dos estudantes e respetiva construção de tabelas com a frequência que essas categorias foram usadas. Por fim, concretizarei a avaliação das respostas à principal pergunta do guião de debate.

O capítulo terminará com a apreciação dos questionários de opinião final onde questionei as/os estudantes sobre o papel da História para a formação para a cidadania e o papel da História para a compressão dos fenómenos da atualidade e com a discussão dos resultados

obtidos e sua comparação com estudos de outros autores. Por outro lado, traçarei comparativos entre os resultados do questionário de opinião inicial e de opinião final, de forma a averiguar se ocorreu mudanças na visão que as/os estudantes têm da História.

Nas conclusões finais, além da recapitulação das ideias fundamentais e reflexão sobre os objetivos cumpridos, debruçar-me-ei, de igual modo, sobre as principais limitações deste estudo, e sobre algumas sugestões para corrigir os erros cometidos, para que no futuro estes tipos de atividades sejam implementadas a partir de um conjunto de diretrizes e experiências empíricas mais robustas.

Justificação da Escolha e da Relevância do Tema

Os estudantes e até adultos, percecionam a História como uma disciplina que reproduz “cultura geral”, um tipo de conhecimento que só encontra utilidade em jogos que testam o conhecimento geral sobre datas, ou em determinados acontecimentos no passado, ou seja, um conhecimento onde os indivíduos não veem utilidade no dia a dia, o que resulta na valorização de disciplinas e conhecimentos oriundos das ciências e tecnologias, com a matemática. Face a este cenário, os professores da disciplina de História devem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e recursos utilizados na avaliação de conhecimentos.

Por outro lado, alguns órgãos de comunicação, produção científica e *opinion makers* têm cada vez mais apontado para um cenário de crise nas democracias. Estes agentes têm chamado a atenção para a emergência de grupos extremistas, sobretudo de extrema-direita, para o reaparecimento dos nacionalismos e dos discursos de ódio como principais sintomas das crises das democracias. Não podemos esquecer que estes sintomas enunciados foram responsáveis por dois guerras mundiais e outros conflitos espalhados pelo globo.

Assim sendo, defendo a perspetiva de uma disciplina de História volvida para a análise e debate da realidade do presente a partir da complexidade do passado. Porém, como veremos mais adiante, os estudantes não ficarão mais despertos para a realidade com a lecionação de aulas expositivas, centradas na figura do professor. Devemos fomentar a participação e sermos um elemento dinâmico na sala de aula. Por consequente, sugiro a implementação de debates, realizados entre os estudantes sobre tema atuais interligando-os com conteúdos programáticos da disciplina de História ou outros conteúdos históricos pertinentes. Destaca-se a importância

deste tema, dado a notoriedade das instituições democráticas que, cada vez mais, são contestadas e violentadas, como foi o caso da invasão do Capitólio dos E.U.A em 2021 e o Palácio do Planalto, no Brasil, em 2023.

Neste cenário, é crucial criar espaços de discussão, sejam eles mais ou menos formais, como clubes de atividades, onde os estudantes podem frequentar de livre vontade e apresentar questões que considerem pertinentes, sem que estas estejam diretamente ligadas com os conteúdos programáticos da disciplina. Ou se o tempo o permitir, criar espaços de debate durante as aulas. Por fim, reforçando as ideias anteriores, considero que o verdadeiro ensino e promoção da democracia passa pela exposição de vários pontos vista, canalizadas através de formas de debate de ideias e de diálogo. Só através do conhecimento poderemos combater o racismo, xenofobia e diversas formas de intolerância.

Capítulo I - Relatório de Atividades e Formação

No presente capítulo explorarei o perfil das turmas envolvidas no projeto pedagógico, caracterizando, de forma muito sintética, as principais características, a constituição quantitativa, por sexo, e a sua prestação qualitativa na disciplina de História. No segundo ponto refletirei, de forma bastante concisa, mas complexa, sobre as principais atividades levadas a cabo durante o período que durou o estágio pedagógico, apontando, de igual forma, os pontos menos positivos e as dificuldades enfrentadas. Por fim, o capítulo terá o seu término com uma pequena reflexão pessoal sobre o tipo de professor que serei, no futuro, sobre as minhas principais valências profissionais e sobre as lacunas pedagógicas que devo corrigir e melhorar.

1.1 - O Perfil da Escola

O estágio pedagógico teve lugar numa escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico inserida na zona urbana de Coimbra, descrita pela própria escola como social e economicamente favorecida. A escola em questão é sede de um agrupamento, composto por alguns jardins de infância e escolas básicas do 1.º Ciclo. No total o agrupamento acolhe 1412 estudantes.

Em termos estruturais, é constituída por diversos blocos de salas aulas e por um ginnodesportivo. Dispõe também de laboratórios, salas de TIC, de Educação Visual, de Dança e Música. O estado estrutural da escola é satisfatório excetuando a degradação dos esgotos e a ineficiência do sistema de aquecimento. Quanto a dados relativos aos estudantes, verifica-se que a taxa de abandono é quase inexistente, bem como, o aumento da taxa de transição. No que concerne ao corpo docente, composto por 190 professores, pode ser caracterizado como progressivamente envelhecido, com a média de idades a situar-se na casa dos cinquenta anos. Quanto à formação dos encarregados de educação, a maioria detém como habilitação académica o grau de licenciatura, o que poderá refletir-se sucesso escolar dos seus educandos.

A escola segue os valores da cidadania e da promoção do respeito, da solidariedade, da valorização do mérito, respeito pelas regras e penalização do incumprimento e do rigor e da inovação de abordagens pedagógicas, entre outros valores.

1.2 - O Perfil das turmas

O estágio pedagógico decorreu em três turmas do 3.º Ciclo de Ensino Básico: uma turma do 7.º ano e duas turmas do 8.º ano.

A turma de 7.º ano, 7.º Z, era composta por vinte e um estudantes, sete do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Quanto ao seu desempenho geral, a turma mostrou-se oralmente participativa no decorrer das aulas, porém, o seu ponto fraco manifestava-se nas conversas paralelas entre estudantes, que sistematicamente dificultavam o trabalho da professora/o orientadora/o e da/o colega de estágio. Apesar do comportamento imperfeito, alguns estudantes dispunham de excelentes conhecimentos prévios das matérias lecionadas nas aulas de História. No que concerne à média dos estudantes à disciplina de História, esta enquadra-se na menção “Satisfaz”, sendo este, porém, um “satisfaz elevado”.

O 8.º Y, quando foram iniciadas as atividades pedagógicas, tinha vinte e um estudantes, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos, sendo que treze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. É a turma com a maior diversidade com alguns estudantes oriundos dos PALOP’S, e outros de fora do continente europeu e dos PALOP’S. Relativamente ao desempenho comportamental, nos horários da disciplina de História, foram na grande maioria do ano letivo exemplares, não ocorrendo ações fora da conduta pretendida numa sala de aula. Por outro lado, na componente da participação foi a turma que revelou maiores dificuldades. Uma parcela considerável das/os estudantes evidenciaram não ter conhecimentos de base bem estruturados e, de forma geral, revelavam dificuldades na realização das provas de avaliação sumativa. Quanto aos resultados obtidos na disciplina de História, a média situa-se no “satisfaz”, porém bastante baixo.

Por fim, o 8.º Z era composto por vinte e sete estudantes, dezasseis do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos. Também integram a turma estudantes oriundos dos PALOP’S. Das três turmas, muito provavelmente foi a mais heterogénea ao nível do rendimento escolar. Em termos de desempenho, ao longo do ano letivo mostrou-se bastante participativa no decorrer das aulas, verificando-se uma considerável participação autónoma e facilidade em entender e operacionalizar os conteúdos programáticos. Nos questionários realizados ao longo do ano, alguns estudantes, assumidamente consideraram a disciplina de História como a sua disciplina favorita. Quanto

aos resultados obtidos na disciplina de História, a média situa-se no “satisfaz bem o que faz desta a turma que tem melhor rendimento na disciplina.

1.3 - O Estágio Pedagógico

O estágio pedagógico teve o seu início nos primeiros dias do mês de outubro de 2022 e o seu término no mês de junho de 2023, sendo que, no total, lecionei vinte e sete aulas. No início do ano foi enviado às professoras orientadoras da FLUC o Plano Individual de Formação (PIF¹), documento onde tracei os objetivos a alcançar durante o estágio.

O mês de outubro caracterizou-se como um tempo de observação, registo dos comportamentos e de informações pertinentes sobre as turmas onde o/a professor/a orientador/a iria lecionar.

Em reunião de estágio, eu e a minha colega, em conjunto com a/o orientadora/o de escola, escolhemos as turmas a lecionar/acompanhar no decorrer do ano. A/O professor/a orientador/a assegurou a lecionação a quatro turmas do 8.º ano e a uma do 7.º ano. A turma de 7.º ano, por ser a única turma deste nível, foi partilhada entre mim e a minha colega de estágio. No 8.º ano, o sistema de rotação foi igualmente aplicado a uma turma de 8.º ano, situação justificada pelo excelente desempenho da turma. Por fim, eu, e a/o colega de estágio assegurámos, cada um, a lecionação a outra turma do 8.º ano.

O estágio pedagógico foi composto por três elementos principais: a componente letiva, a componente não letiva e as reuniões de estágio. No que concerne às reuniões de estágio, participei presencialmente em todas. Estas reuniões foram fulcrais para o meu desenvolvimento enquanto professor, pois, durante a realização das mesmas, o núcleo de estágio refletia, em conjunto, sobre os aspetos negativos, positivos e os aspetos a melhorar na minha prestação pedagógica. No que diz respeito à componente letiva, assisti a todas as aulas asseguradas pela minha orientadora, tal como às aulas asseguradas pela/o colega de estágio. A componente não letiva foi composta pela organização de exposições, palestras, uma sessão de cinema e pela organização de uma visita de estudo.

¹ Cf. Anexo 1: Plano Individual de Formação (PIF) p.106.

Como referi anteriormente, no mês de outubro observei o comportamento dos estudantes. Na componente não letiva foram realizadas duas atividades: conferência “Semana Polar”² que contou com a presença do investigador da Universidade de Coimbra, Pedro Pina, que relatou as suas experiências como investigador na Antártida. Além desta conferência, colaborámos na montagem da exposição referente às comemorações do 5 de Outubro de 1910³. A/O colega e eu assumimos, logo de início, a tarefa de redação das notícias das atividades em que estivéssemos envolvidos para que fossem, posteriormente, publicados no *site online* e na revista trimestral da escola.

No primeiro período letivo, lecionei um total de três aulas, uma aula na turma do 8.º Y, outra no 8.º Z e, por fim, uma no 7.º Z. A primeira vez que estive à frente de uma turma foi no dia 7 de novembro de 2022 e assegurei a aula à turma do 8.º Y, sendo que os conteúdos programáticos abordados foram relativos à conquista da América Espanhola⁴.

Na globalidade, classifico a minha primeira aula como bastante positiva, tendo em conta que nunca que, até então, nunca tinha estado perante uma turma. Não demonstrei dificuldades no domínio científico, os materiais usados (imagens, documentação e vídeo) foram adequados e enquadrados, e concretizados com eficácia. A aula não foi centrada na exposição de matéria, talvez, devido à minha incapacidade de falar por longos períodos. Por isso, foi solicitando a participação dos estudantes e usando, sempre que possível, os conhecimentos prévios dos mesmos para gerar momentos de debate. Na componente da comunicação oral foi onde demonstrei maiores dificuldades com a aceleração do discurso e com alguma gaguez causada pelo nervosismo.

No segundo período, assegurei um total de onze aulas, três na turma do 7.º Z, seis aulas à turma do 8.º Y e duas à turma do 8.º Z. Na primeira semana de janeiro dei início à componente prática do meu projeto pedagógico, com a distribuição de questionários nas três turmas. Igualmente na primeira semana, eu e a/o colega de estágio, estivemos presentes na reunião de pais da turma do 7.º Z, onde podemos contactar com uma parte do trabalho inerente ao cargo de diretor de turma, como a burocracia e a manutenção de um contacto próximo com os encarregados de educação.

² Cf. Anexo 2: Notícia publicada sobre a “Semana Polar” p. 108.

³ Cf. Anexo 3: Notícia sobre as comemorações do 5 de Outubro de 1910 p.109.

⁴ Cf. Anexo 4: Planificação da primeira aula lecionada, 7 de novembro de 2022 p. 110.

Com o intuito de assinalar o Dia Internacional da Memória das Vítimas do Holocausto, o Grupo de História, em conjunto com o Núcleo de Estágio, organizou uma exposição na qual foi disposto um conjunto de fotografias referente aos campos de concentração e extermínio e organizada uma sessão de cinema do filme “A Vida é Bela”, de Roberto Benigni⁵. Por fim, o núcleo de estágio colaborou na realização das eleições para a Sessão Escolar inserida no projeto Parlamento dos Jovens⁶.

No mês de janeiro lecionei seis aulas, duas na turma do 7.º Z e as restantes quatro no 8.º Y. Durante este mês coloquei em prática duas atividades práticas do projeto. Na turma do 7.º Z, lecionei duas aulas sobre a democracia ateniense, sendo que, a última culminou no debate: *A democracia ateniense foi uma democracia. Sim ou Não?* Na turma do 8.º Y, lecionei quatro aulas sobre temáticas relacionadas com a Reforma Protestante, Reforma e Contrarreforma Católica. A lecionação destas quatro aulas culminou com a realização do debate: *Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade*.

No mês de fevereiro lecionei três aulas. Uma à turma do 7.º Z e uma a cada um dos 8.º anos. Neste mês realizei a minha primeira aula assistida pelas orientadoras da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra⁷. Devido à natureza deste tipo de aula, redobrei os cuidados na sua preparação, inclusive, foi mudada a sala de aula, para conseguir uma melhor qualidade de projeção do *PowerPoint*. Todavia, devido a um problema tecnológico que durou a generalidade da aula, foi-me impossível projetar os materiais que havia concebido para a auxiliar a exposição de conteúdos. Apesar do entrave tecnológico, consegui ultrapassar este problema e continuar com a aula. Para o solucionar recorri à reprodução, no quadro da sala de aula, dos esquemas e das principais ideias presentes no *PowerPoint*. Por fim, neste mesmo mês estive presente na reunião de avaliação intercalar do 7.º Z. Mais uma vez foi um momento onde contactei com os trabalhos inerentes ao cargo de Diretor de Turma.

No mês de março, realizaram-se duas atividades sob a alçada do Núcleo de Estágio. A primeira foi a visita de estudo, com a turma do 7.º Z, ao *PO.RO.S*: Museu Portugal Romano em

⁵ Cf. Anexo 5: Anexo 5: Notícia sobre a exposição do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto. p. 111 e anexo 6: Bilhete de ingresso para a sessão de cinema do filme “A Vida é Bela”. p. 111

⁶ Cf. Anexo 7: Notícia a dar conta da vinda da deputada à Assembleia da República, Mónica Quintela à Escola. p. 112 e anexo 8: Notícia sobre as eleições à Sessão Escolar, Parlamento dos Jovens. p. 113

⁷ Cf. Anexo 9: Planificação da primeira aula assistida pelas professoras-orientadoras da FLUC, 14 de fevereiro 2012. p. 114.

Sicó e ao Museu Monográfico de Conímbriga⁸. A visita de estudo integrou-se no ponto programático: O mundo romano no apogeu do Império. Os estudantes puderam visitar o espólio exposto do *PO.RO.S* e usufruir das valências tecnológicas que o museu oferecia. E visitar o Museu Monográfico de Conímbriga e as ruínas da cidade de Conímbriga.

No dia 30 de março de 2023, o Núcleo de Estágio, em colaboração com o Grupo de História, organizou a conferência *Estado Novo. Porque durou? Porque que caiu?*⁹ que contou com a presença do investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade Coimbra (CES), Miguel Cardina. Esta atividade foi direcionada para as turmas do 9.º ano. Uma vez que, no início do ano, não foram atribuídas turmas de 9.º ano ao/a professor/a orientador/a, tivemos de solicitar aos colegas do grupo de História disponibilizassem uma hora letiva para que os seus estudantes pudessem estar presentes nesta conferência. Ao longo da sua intervenção, Miguel Cardina colocou especial enfoque na atuação e constituição do aparelho repressivo do Estado Novo. Apesar de alguma destabilização, justificada pelo elevado número de estudantes presente no auditório, no final da conferência alguns estudantes colocaram algumas questões ao orador.

No que diz respeito à componente letiva, lecionei durante este mês duas aulas, uma ao 8.º Y e outra ao 8.º Z. Note-se que tinha sido planeado lecionar também duas aulas ao 7.º Z, porém devido ao encerramento da escola por motivo de greve, essas duas aulas foram recalendarizadas para o início do terceiro período.

Na primeira semana do 3.º período lecionei as aulas em falta na turma do 7.º ano e mais duas aulas, uma em cada turma do 8.º ano. Durante o 3.º período lecionei um total de treze aulas, cinco ao 7.º Z, e oito a cada uma das duas turmas de 8.º ano. Quanto à execução do projeto realizei uma atividade presencial no 7.º Z e no 8.º Y, sendo que no 8.º Z implementei uma atividade presencial e uma *online*, sendo que o preenchimento do questionário foi remetido para o *Google Forms*. O mês de maio também ficou marcado pela realização da minha segunda aula assistida pela orientadora da faculdade¹⁰, sendo que demonstrei todas as minhas capacidades adquiridas ao longo do estágio pedagógico, quer ao nível da gestão de aulas, quer ao nível da expressão oral. As diferenças são significativas da primeira para a segunda aula assistida. A primeira aula, devido aos problemas tecnológicos foi lecionada à base do improvisado e sobretudo na construção de esquemas no quadro. A segunda aula, pelo contrário desenvolveu-se de acordo

⁸ Cf. Anexo 10: Rascunho da notícia (não publicada) acerca da visita de estudo ao Museu Portugal Romano em Sicó PO.RO.S e às ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga, em Condeixa. p.115.

⁹ Cf. Anexo 11: Cartaz do debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?”. p. 116.

¹⁰ Cf. Anexo 12: Planificação da última aula lecionada, 26 de maio 2023. p. 117.

a planificação de aula, foram cumpridos os momentos dedicados à exploração dos materiais escritos e visuais. Assinalo uma mudança significativa no controlo da participação dos estudantes e na minha fluência oral.

Quanto à participação em atividades extracurriculares, o Grupo de Estágio de História organizou conjuntamente com o Grupo de História a exposição comemorativa do 49.º aniversário do 25 de Abril de 1974, sendo que o tema deste ano: *25 de Abril em Coimbra*¹¹. No final do mês de maio participei na reunião de Departamento de Ciências Sociais e Humanas onde pude contactar com colegas de outras disciplinas e informar-me sobre o tipo de assuntos abordado neste tipo de reunião. Também participei nas reuniões iniciais do Grupo de História para a adoção do novo manual escolar para o 9.º ano. O estágio pedagógico teve o seu término no dia 20 de junho de 2023 com a minha participação na reunião final de avaliação da turma do 7.º Z, sendo que, a minha última aula lecionada ocorreu no dia 26 de maio de 2023¹².

Posto isto, caracterizo o estágio pedagógico como um período central da minha formação como professor. Durante este pude desenvolver a dimensão pedagógica através da lecionação de aulas, contactar com a dimensão extracurricular, através da participação em reuniões de pais/encarregados de educação, reuniões de conselho de turma e reuniões com o/a o/a orientador/a de estágio para preparar matérias relacionadas com a direção de turma e a participação em eventos dentro e fora da escola.

1.4 - Reflexão sobre o Percorso Formativo

A minha prestação no estágio pedagógico esteve orientada somente para um objetivo: a aprendizagem dos estudantes. Este foi e é o principal objetivo das aulas, por isso, cabe a mim, como futuro professor criar estratégias de aprendizagens eficazes. Evolui como docente ao longo dos meses que decorreu o estágio pedagógico. Considero que a minha experiência pedagógica enriqueceu com a lecionação a três turmas completamente diferentes ao nível do aproveitamento e comportamento em sala de aula.

¹¹ Cf. Anexo 13: Cartaz da exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”. p. 118 e anexo 14: Rascunho da notícia (não foi publicada) sobre o debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?” e a exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”. p. 119.

¹² Cf. Anexo 15: Planificação da segunda aula assistida pela professor-orientadora da FLUC, 18 de março de 2023. p. 120.

As primeiras aulas foram marcadas pela inconstância da minha prestação, que fora afetada pela minha falta de confiança à frente de um público diverso e imprevisível. Porém, as minhas primeiras aulas lecionadas durante o 1.º período foram positivas, tendo em conta que nunca estive à frente de uma turma. Relaciono os primeiros episódios de insegurança (momento de perda de raciocínio) também com o aumento de confiança dos estudantes no novo professor, que progressivamente adotaram uma postura desafiadora. Se na primeira aula que lecionei ao 7.º Z, os estudantes estiveram completamente calados e participavam com a minha permissão, nas seguintes aulas já revelavam um comportamento menos adequado à sala de aula.

A partir de janeiro, quando tive a oportunidade de lecionar um conjunto de quatro aulas seguidas ao 8.º Y, verifiquei progressivamente um relacionamento cada vez mais entrosado com a turma. Por parte das/os estudantes, também se verificou um aumento de confiança com o professor-estagiário, e uma progressiva autonomia na participação oral em alguns estudantes. As seguintes aulas foram mais espaçadas no tempo e em turmas diversas. Nesta circunstância verifiquei momentos onde se notava a distância entre os estudantes e o professor e também menos confiança nos conteúdos programáticos expostos nas aulas. Daqui posso aferir quanto maior era o tempo disponível para planear uma aula, mais inseguro ficava em relação aos conteúdos que iria apresentar e, por isso, tentava apresentar um maior leque de assuntos, enquanto nas aulas menos espaçadas no tempo era mais conciso e direto aos assuntos.

Durante o 3.º período lecionei o maior volume de aula, o que comprovou que sou capaz de dar aulas mais coesas com menos tempo de preparação.

Quanto à estrutura das minhas aulas, esta revelou-se praticamente sem alterações ao longo do ano. Era baseada sobretudo na interpretação de documentos escritos e visuais (gravuras, desenhos, pinturas) apresentados através de *PowerPoint* ou presentes no manual. Os recursos audiovisuais foram usados sobretudo nas primeiras aulas lecionadas. Quanto ao uso de instrumentos como *Mentimeter*, ou *Kahoot!* foram só utilizados em momentos estratégicos do ano quando a turma necessitava de fazer revisões da matéria, ou quando uma unidade programática era terminada

Por outro lado, apesar de orientar as aulas para a participação oral das/os estudantes, faltou a implementação de outros modelos de trabalho. Por exemplo, em vinte sete aulas só

produzi duas fichas de trabalho para as/os estudantes trabalharem em sala de aula¹³. Efetivamente, o tempo não abunda na disciplina de História no 3.º ciclo, porém, creio que com organização e esforço, poderia ter criado outros instrumentos didáticos.

Quanto aos objetivos do PIF, comprometi-me a lecionar o número mínimo de 26 a 28 aulas, porém não cumpri o objetivo pessoal de lecionar mais de quarenta. No período que durou o estágio pedagógico estive presente em todas as aulas lecionadas pelo/a orientador/a e pelo/a colega. Estive presente na maior parte das reuniões de Departamento e do Grupo de História, tendo colaborado nas primeiras reuniões de adoção do novo manual para o 9.º ano. Quanto às reuniões de turma, só participei na reunião intercalar do 2.º período e na reunião final do 3.º período, não tendo ido a todas como tinha proposto no PIF. Quanto à dinamização das atividades extracurriculares, como podem observar em supra, foram organizadas algumas atividades, como exposições, uma conferência e uma visita de estudo. Não foi possível realizar a visita de estudo ao Museu de História Natural, ao Laboratório Chimico e à Biblioteca Joanina. Auxiliei na realização das primeiras etapas do Parlamento dos Jovens (eleição de deputados para a sessão escolar). Quanto à renovação da bibliografia da Biblioteca da escola não foi cumprido.

Depois do término do estágio pedagógico afirmo que evolui durante este período: tornei-me mais flexível em termos comunicativos e criei uma relação saudável com os estudantes e habituei-me a estar perante uma audiência. Contudo, apesar desta evolução, considero que me foquei demasiado nas mesmas estratégias pedagógicas, o que será um aspeto a repensar no futuro.

Por fim, quanto ao meu perfil de futuro professor, considero que serei o professor que os estudantes e a escola precise que eu seja. Ou seja, um profissional que se adapta aos vários cenários onde leciona, pois, aprendi com o estágio pedagógico que as turmas não são todas iguais, cada uma possui as suas próprias características, por isso, é necessário que o professor se adapte à turma que leciona, quer ao nível da postura, como ao nível dos materiais e das estratégias pedagógicas e motivacionais que utiliza. Por outro lado, acredito que serei um professor que não dará muito foco ao uso de instrumentos digitais. Reconheço o seu contributo educacional, porém acredito no equilíbrio entre os métodos ditos tradicionais e tecnológicos.

¹³ Cf. anexos 16: Ficha de trabalho inserida na aula “Os contributos das primeiras civilizações: a invenção da escrita” na turma do 7.ºZ. p. 121 e anexo 17: Ficha de trabalho inserido nas aulas “A arte Românica e arte Gótica”, na turma do 7.ºZ. p. 122.

Posto isto, continuarei a acreditar no uso de métodos classificados como tradicionais, também ao longo do ano identifiquei que os estudantes estão mais concentrados quando realizam tarefas ditas tradicionais. Existem algumas lacunas que deverão ser preenchidas com a continuidade da prática docente como as competências de comunicação e o aprofundamento de algumas temáticas científicas.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

A redação deste capítulo vai obedecer aos seguintes eixos: definição do conceito de cidadania; a educação para a cidadania e o contributo do ensino da História para a formação para a cidadania. Abordarei, ainda, a evolução do conceito de cidadania desde a democracia ateniense até aos vários conceitos de cidadania que existem na atualidade. Versarei sobre o objetivo do sistema de educação e a evolução da educação para a cidadania em Portugal, tal como as diretrizes emanadas de vários organismos nacionais, internacionais, assim como a forma como diversos autores entendem que deve ser o modo de atuar na educação para a cidadania. Por fim, refletirei sobre o contributo da História para a cidadania.

2.1 – Definição do Conceito de Cidadania

O conceito de cidadania encontra-se longe de estar encerrado, podendo-se desdobrar em várias interpretações e, naturalmente, evoluiu ao longo do tempo. Neste sentido, o referido conceito nunca foi estanque, mas dinâmico no tempo, influenciado por questões sociais, políticas e económicas.

Em Atenas, na Grécia Antiga, durante o período que vigorou um regime de tipo democrático (com as suas limitações), os cidadãos tinham o direito de participar ativamente na tomada de decisões da pólis. No entanto, mulheres, metecos e escravos não eram abrangidos pelo estatuto de cidadão (Gorczewski & Martin, 2011, p. 37). A cidadania ateniense baseava-se no exercício de direitos por parte de um grupo restrito, ou seja, era uma cidadania restritiva que identificava o estatuto social dos indivíduos. Neste sentido, a cidadania era um fator de distinção social e conferente de um estatuto social superior.

Em Roma, durante o período que vigorou a República Romana, a sociedade era dividida entre patrícios, plebeus e escravos. À semelhança da cidadania ateniense, o estatuto de cidadão distinguia socialmente os cidadãos romanos dos estrangeiros e escravos, porém a cidadania desdobrava-se em várias cidadanias, criando uma hierarquia entre os cidadãos (Caeiro, 2021, p.6). Note-se que, com o alargamento do território, a concessão da cidadania tornou-se um instrumento de assimilação dos povos conquistados que se viam incluídos no seio da sociedade romana. No entanto, como referi anteriormente, existia uma hierarquia de cidadãos baseada no

desempenho de cargos políticos. Os povos da periferia do império não detinham os mesmos direitos de acesso a cargos políticos que a população da periferia, a igualdade residia na lei, igual para todos os cidadãos do império independentemente do estatuto cívico (Gorczewski & Martin, 2011, p. 41).

Na Europa Ocidental, durante o Antigo Regime, a sociedade era constituída por súbditos do rei e não por cidadãos. O rei concentrava nas suas mãos o poder legislativo, executivo e judicial, governava por direito divino sem qualquer mecanismo de consulta popular. Neste cenário de inexistência de um Estado-nação desenvolvido, o indivíduo identificava-se culturalmente e, por vezes, linguisticamente com a comunidade de residência, e não com reino do qual era súbdito.

Durante o período contemporâneo difundiram-se e multiplicaram-se os Estados-nações que adotaram regimes demoliberais e que, mais tarde, evoluíram, ou não, para regimes democráticos. O conceito de cidadania progrediu através da concessão do direito de voto às mulheres. Atenta-se que o conceito de cidadania poderá modificar-se consoante o estado, pois nem todos os direitos e deveres são iguais em todos.

De acordo a conceção de Estado-nação, só integram este estado comunidades que já existiam antes da sua constituição. Porém, a sociedade é algo complexo e diversificado, com vários tipos de cultura. Através do processo de homogeneização, o Estado-nação uniformizou a sociedade através de uma matriz artificial (Gorczewski & Martin, 2011, p. 93). Note-se que a educação teve um papel essencial na homogeneização da sociedade. Através da criação do ensino laico, o estado conseguiu uniformizar os currículos e, assim, ensinar, de igual forma, todos os jovens/estudantes que estivessem no ensino. A evolução do conceito e cidadania é visível nos direitos que cada regime outorga aos seus cidadãos. O referido conceito tem vindo, progressivamente, a desdobrar-se e multiplicar-se: cidadania liberal (os indivíduos são iguais e livres no momento que nascem); cidadania social (cabe ao Estado assegurar os direitos básicos aos seus cidadãos) e republicana (o indivíduo é cidadão ativo no desenvolvimento da sociedade) (Gorczewski & Martin, 2011, pp. 48-59).

Atualmente, existem vários tipos de cidadania. Esta já não visa somente a posse de direitos e deveres que certos indivíduos têm num determinado estado. A cidadania tornou-se supranacional, quer ao nível europeu com a União Europeia, quer supracontinental com as propostas da UNESCO para uma *Educação para a Cidadania Global* (UNESCO, 2016). A

criação deste conceito, ou atualização do conceito de cidadania, está diretamente ligada com a Globalização. Problemas mundiais, como a poluição, terrorismo, entre outros, não podem ser resolvidos somente com a atuação do Estado-nação, deste modo, a única forma de resolver estes problemas do mundo globalizado é através da articulação de esforços ao nível supranacional. À vista disto, faz todo o sentido a atualização do conceito de cidadania capaz de se enquadrar num mundo cada vez mais interconectado com problemas supranacionais. O conceito de cidadania passivo (direito de votar, aceder à educação, dever de pagar impostos e cumprir a lei), dá lugar a uma cidadania ativa (Martins, Mogarro, 2010, p. 187), na qual o cidadão participa ativamente na resolução dos problemas da sociedade.

Porém, na atualidade, com um mundo cada vez mais globalizado, qual será o objetivo do sistema educativo e da formação para a cidadania?

2.2. - Educação para a Cidadania

2.2.1. - O Sentido de Educar

Antes de começar a lecionar, o professor deverá questionar-se sobre o propósito do seu ministério, a finalidade do seu esforço, da construção dos seus recursos didáticos e das estratégias que utiliza para transmitir conhecimento aos alunos, mas também terá de ter em conta que tipo de adultos são necessários na sociedade.

Primeiramente, em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* coloca a finalidade da educação portuguesa na preparação dos alunos, durante a escolaridade obrigatória, para estarem prontos para uma sociedade em rápido desenvolvimento, e assume-se como um documento de referência para a educação em Portugal: “o Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins, Gomes, Brocardo, *et al.*, 2018, p.9). Segundo este documento, a escola é responsável por promover nos alunos conhecimentos científicos. A partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos devem estar habilitados a tomar decisões e a intervir na sociedade (Martins, Gomes, Brocardo, *et al.*, 2018, p.13). Quando observei os objetivos do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória) verifiquei que o que se pretende com o sistema de ensino em Portugal é tornar os alunos agentes autónomos, munidos de conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e escolhas conscientes.

Por outro lado, o PASEO direciona claramente os seus objetivos para o desenvolvimento de competências cívicas numa sociedade democrática, nomeadamente, a recusa de qualquer forma de discriminação e o respeito pela diversidade cultural (Martins, Gomes, Brocardo, *et al.*, 2018, p.15). Posto isto, em Portugal, o documento que norteia a educação nacional pretende formar os alunos para uma sociedade democrática.

Qualquer sistema de ensino, independentemente do tipo de regime, direciona o ensino para um, ou vários objetivos, tendo sempre em vista a sociedade que aspira formar. Durante o Estado Novo, a finalidade da educação residia no controlo social dos indivíduos ao incutir os valores do regime fascista, isto nos primeiros patamares de ensino. Num patamar superior, nos liceus e no ensino superior, eram formados quadros especializados para a indústria, comércio e para ocupar lugares na elite governativa (Miranda, 1981, p. 25). Verificamos, também, que o regime implementado em 1974, através de algumas reformas, que já irei abordar, tentou orientar o sistema de ensino para a formação de cidadãos, capazes de viver em democracia enquanto agentes ativos construtores da sociedade democrática. Posto isto, identifico dois paradigmas destintos do sistema educativo: o do Estado Novo, que procurava criar indivíduos que seguissem apenas um pensamento único, enquanto o atual regime procurou e procura dotar os cidadãos de espírito crítico.

Quando somos confrontados com a questão: *o que é a educação?* temos de atender aos múltiplos ambientes educacionais: formais; não formais e informais. O primeiro ambiente caracteriza-se pela existência de um sistema educativo institucionalizado, com elevado grau de organização que se reflete na existência de uma hierarquia, de um espaço e da organização do tempo. A educação não formal encontra-se fora do sistema institucionalizado, mas mantém um certo grau de regularidade e organização. Por fim, a educação informal não tem o seu tempo próprio nem se insere num sistema institucionalizado, ou seja, é uma educação que decorre no quotidiano ao longo da vida. Na prática, este tipo de educação corresponde a atividades como: visita de museus, leitura de livros, conversas com amigos e familiares (Ferreira, 2021, pp. 23-24).

Constato que a educação decorre da articulação de vários ambientes. Neste sentido, a escola, apesar de desempenhar um papel fulcral na formação do indivíduo como cidadão, não pode repousar nela toda a responsabilidade de formar gerações para uma sociedade democrática. A escola não poderá ser a única solução para a correção dos desvios da sociedade, deve sim ser um agente num cenário vasto que inclua outras esferas da sociedade, como a

política e a económica. Neste conjunto, a educação do indivíduo resulta da articulação dos três ambientes educacionais mencionados anteriormente que convergem naquilo que será a formação do carácter e das competências do indivíduo enquanto cidadão. Ponto de vista partilhado por Ferreira (2021), que acredita que é responsabilidade dos pais, da comunidade (instituições de educação não-formal e informal), dos alunos e dos professores a tarefa de criar e formar gerações mais avançadas que as anteriores (Ferreira, 2021, p. 4.). Todavia, nem sempre a articulação entre estes três ambientes é coesa. A meu ver, o ensino público é a única tábua de salvação para crianças que não encontram em casa o ambiente propício para o seu desenvolvimento. Note-se que um ambiente familiar hostil poderá afetar o seu trabalho escolar, as suas competências futuras e o seu trabalho escolar. Desta feita, o ensino público, geralmente, é a única plataforma onde crianças de diferentes condições sociais se encontram em pé de igualdade, e não é por acaso que o sistema educativo tem sido nas últimas décadas um dos poucos, se não o único, elevador social em funcionamento em Portugal.

Prosseguindo quanto à finalidade da educação, esta deverá passar pela promoção “de uma matriz de universalidade democrática” assente no debate de ideias e na aceitação que nenhuma ideia, religião ou estética é superior a outra (Ferreira, 2021, p. 3). Contudo, temos de compreender que a educação é uma forma de salvaguardar a existência da nossa sociedade, por isso, necessitamos de perceber a dimensão da conservação do conhecimento produzido durante a existência da humanidade, desde a criação do universo à atualidade (Arendt, 1961, pp. 183-206). É na escola, na educação formal, que é assegurada a linha de continuidade da reprodução e do progressivo alargamento do conhecimento, sendo o currículo o agrupador de todo o conhecimento que o poder político considera essencial para a formação dos indivíduos.

No que concerne à ligação entre a política e a educação, para Hannah Arendt, a educação não pode desempenhar nenhum papel na política. Com estas palavras, Arendt defendeu que o sistema educativo deveria estar livre de qualquer ideologia. A escola deverá ser compreendida como um local de ensino para ajudar os indivíduos a compreender a realidade e não um lugar de doutrinação (Arendt, 1961, pp. 183-206).

Porém, constatei que o sistema educativo é influenciado pelo poder político, não só à nacional, mas também à escala internacional. Os currículos são determinados de acordo com as necessidades futuras da sociedade. Por outro, deve-se reforçar que a escola, como instituição de educação formal, não deverá servir como um centro de doutrinação de ideologias, mas sim, um centro de debate de ideias, de ideologias, de religiões e variadas

formas de fé e de qualquer tema que seja pertinente: um local de transmissão de conhecimentos e competências. Contudo, a desagregação da família tradicional levou ao reforço do papel da escola na formação dos indivíduos. O reforço do papel como educador também se deu, segundo, pela desresponsabilização dos adultos na educação dos seus filhos.

A escola desempenha um papel crucial na socialização dos indivíduos, onde experienciam as primeiras interações entre pares e se criam laços geracionais para a vida. Por fim, como espécie, nascemos humanos, porém a nossa humanização é concebida através do contacto e interligação entre a educação formal, não-formal e informal (Valenzuela & Damião, 2018, pp. 23-24). Reitero que o sistema de ensino deverá orientar-se para a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da sua existência e a escola, devido ao maior papel que desempenha na instrução e educação dos indivíduos, deverá apresentar-se como um lugar de debate de ideias e de construção do espírito crítico.

2.2.2 - Como se Educa para a Cidadania?

Antes de me debruçar sobre a educação para a cidadania, retomarei alguns tópicos sobre a definição do mesmo conceito. Segundo António Manuel Fonseca, cidadania é “a inserção do indivíduo no espaço político e na participação dos cidadãos nas instituições sociais. Na perspetiva do Estado, cidadania significa participação e serviço em benefício da coletividade” (p. 42). Segundo o autor, os resultados oriundos da reunião de consultoria sobre a educação para a cidadania democrática (24 e 25 de junho de 1996) permitiu construir alguns consensos, seguem-se os principais:

- “A cidadania é uma realidade complexa e multidimensional que deve ser contextualizada em função do espaço político e histórico que lhe serve de referência;
- A educação para a cidadania democrática reside na formação dos jovens e dos adultos para o exercício desses mesmos direitos e responsabilidade; a educação para a cidadania democrática deve estar presente não apenas nos currículos de instrução escolar, mas sobretudo na educação permanente de todos os cidadãos;
- A cultura democrática surge como um pré-requisito indispensável para a educação para a cidadania democrática; assenta num conjunto de competências de base que devem atravessar as instituições educativas;
- O valor fundamental da educação para a cidadania democrática reside no respeito pelos direitos humanos” (Fonseca, 2000, pp. 42-43).

A partir destes tópicos concluo que os seus objetivos têm vindo, desde 2000, até agora a aumentar como iremos ver mais à frente. Porém, o cerne da educação para a cidadania continua inalterável: a formação de jovens e adultos para as suas tarefas cívicas numa sociedade democrática.

Quanto à forma como deve ser lecionada a educação para a cidadania, António Manuel Fonseca considera que o ensino teórico dos deveres sociais é limitado, sobretudo após a adolescência, por isso, o ensino teórico deve dar lugar à:

“valorização da vida humana, dos dilemas da sociedade, as experiências significativas do presente os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos na perspectiva de um futuro mais ou menos próximo. Dimensão que contrasta com a realidade onde predomina o maior peso dos conhecimentos disciplinares, que resulta num maior peso da dimensão teórica o que conduz à falta de debate de múltiplos pontos de vistas” (Fonseca, 2000, p. 47).

Porém, para o cidadão alcançar a sua plenitude, este deverá conhecer o funcionamento da democracia e das suas instituições (funcionamento do poder legislativo, judicial e executivo) e dos valores que representam a base dos Direitos do Homem: liberdade, solidariedade, tolerância, compreensão, ou coragem cívica. O cidadão completo também teria de se destacar pelas suas capacidades de argumentação e interpretação de argumentos e, e ainda, ser capaz de solucionar problemas através do diálogo não recorrendo a formas de violências (Fonseca, 2000, p. 43).

António Manuel Fonseca também defende que “a educação para a cidadania deixe de ser um objetivo educacional e se transforme num processo pedagógico em si mesmo” (p.47). Para o autor, a educação para a cidadania, dentro do quadro do ensino atual, não poderá ser só mais um objetivo, mas sim o centro gravitacional do sistema de ensino. Porém, os valores inerentes à cidadania não são valores aprendidos da mesma maneira que se ensina matemática, ou seja, necessitam de ser interiorizados. A educação para a cidadania só poderá ser eficaz com uma componente prática: “Mas para que uma cultura democrática tenha eficácia sustentabilidade, não pode limitar-se ao plano das representações sociais, tem de concretizar-se em práticas. Deve-se acrescentar que a cultura democrática é uma cultura de experimentação dos valores democráticos no quotidiano” (Carmo, 2019, p. 5). Segundo Hermano Carmo, a interiorização da cultura democrática nos indivíduos só ocorrerá com uma componente prática de experimentação, onde os indivíduos possam contactar empiricamente. Porém, em termos de tempo escolar é difícil implementar este tipo de práticas, por isso, sugere-

se a criação de clubes extracurriculares como clubes de atividades onde os alunos, sob orientação dos professores, possam encontrar um ambiente de fomentação de práticas cívicas.

Segundo o relatório, *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*, produzido pela Agência de Execução relativa à Educação, na Europa encontrei três tipos de educação para a cidadania nos currículos: como tema transversal; como disciplina autónoma; ou incluída em outras áreas de aprendizagem. No quadro europeu, o surgimento desta disciplina deve-se ao alargamento do voto à maioria da população durante os séculos XIX e XX, com o objetivo de “preparar as pessoas para o seu novo papel enquanto cidadãos nacionais e inculcar um sentido aprimorado de nacionalidade” (*Comissão Europeia/EACEA/ Eurydice*, 2017, p. 47). O estudo deste relatório demonstrou que, apesar dos países terem diferentes abordagens e prioridades, não se verificou disparidades nos currículos da educação para a cidadania. Muito pelo contrário, existem alguns pontos em comum:

“... as competências associadas ao desenvolvimento pessoal e interação interpessoal dos alunos são promovidas sobretudo nas escolas primárias [...]; o espírito crítico é geralmente cultivado no ensino secundário, enquanto o tópico “agir democraticamente” é abordado no nível secundário” (p. 69).

Observa-se que, no primeiro ciclo se promove “um sentimento de pertença à comunidade mais alargada” (p.68), ou seja, o primeiro ciclo introduz o indivíduo, que encontra maior nível de pertença dentro da família, nas primeiras instâncias da sociedade com a aprendizagem de caracteres identitários da sociedade onde está inserido.

Quanto à abordagem desta disciplina, o relatório aponta que:

“a moderna educação para a cidadania deveria criar ambientes de aprendizagem interativos, deveria ser priorizado o desenvolvimento de competências e atitudes transversais enraizados na educação para a cidadania, tais como expressar opiniões, negociar, resolver conflitos, pensar de forma crítica, analisar a informação, ter coragem de defender um ponto de vista, mostrar respeito pela tolerância, e predisposição para escutar e defender os outros” (*Comissão Europeia/EACEA/ Eurydice*, 2017, p. 75.).

Por outro lado, destaca que a aprendizagem deverá ser: “ativa, interativa, relevante e crítica, colaborativa e participativa” e como noutros textos, este relatório destaca a componente prática da educação para a cidadania bem como uma aprendizagem cooperativa. E por fim, também coloca a tónica numa aprendizagem construtivista ao “encarar o aluno como criador e condutor da sua própria aprendizagem experimental através da capacidade para decidir acerca da sua própria experiência educativa” (*Comissão Europeia/EACEA/ Eurydice*, 2017, p. 76).

Quanto ao documento *Educação para a cidadania global*, da UNESCO, de 2016, apresenta uma listagem dos principais atributos que os alunos devem adquirir no quadro da cidadania global. Seguem-se alguns exemplos: conhecimentos sobre as estruturas de governação quer ao nível local ou supranacional, sobre os processos globais, nacionais e locais; reconhecimento das diferenças e capacidade de identificar identidades múltiplas (cultura, língua, religião e género); aquisição de competências críticas (pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social), que só podem ser desenvolvidas através da implementação de estratégias práticas de confronto de ideias (UNESCO, 2016).

Quanto à implementação de estratégias de formação para a cidadania, o relatório identificou quatro modelos: em toda a escola; como tema transversal; integrada em determinadas disciplinas; e como disciplina autónoma (UNESCO, 2016, p. 48). Em Portugal, foi implementado o quarto modelo, com a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento sob o mote que, devido à complexificação e aceleração da sociedade atual, os alunos devem adquirir competências da cidadania democrática, sendo que a escola é considerada o melhor lugar para as desenvolver. Por fim, observei uma diversidade de domínios abordados nesta disciplina como: direitos humanos, interculturalidade; sexualidade; instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo; Saúde; educação ambiental; empreendedorismo e bem-estar animal. Verifica-se que estes conteúdos, apesar de serem lecionados numa única disciplina, poderiam ser, individualmente ou em conjunto, lecionado em disciplinas específicas. Por exemplo, tópicos relacionados com a interculturalidade, direitos humanos e instituições e participação democrática.

Verificou-se ao longo do tópico em análise que o sistema educativo português foi, e é, fortemente influenciado pelas decisões que são tomadas a nível supranacional, nomeadamente ao nível da União Europeia, o que se reflete nos pontos norteadores presentes no PASEO, que promove a implementação de atividades que promovam o questionamento da realidade, crítica de fontes, atividades nas quais o aluno é colocado na posição de decisor sobre determinadas questões (Martins, Gomes, Brocardo, *et al.*, p. 31).

Porém porque é que alguns estados europeus e a União Europeia têm apostado cada vez mais numa educação democrática e na promoção dos valores cívicos? No tópico seguinte abordarei a conjuntura que conduz a estas medidas.

2.2.3 - As Crises das Democracias e o Multiculturalismo

A literatura que aborda a questão sobre a crise da democracia identificou três fases que as democracias atravessaram e atravessam entre 1970 até à atualidade. A primeira fase (1970-1990) caracterizada como otimista sobre a expansão mundial do sistema democrático. A segunda fase (1990-2000), marcada pelo crescimento de uma “zona cinzenta” entre as democracias e o autoritarismo. Por fim, a terceira fase onde se assiste a uma “reversão democrática” (Castaldo, 2018, p. 10).

A “reversão democrática” neste período não é causada por golpes de estado ou ações violentas. Este processo verifica-se através do fortalecimento do poder executivo e da manipulação da população (Castaldo, 2018, p. 12). Note-se que, o reforço do poder executivo dá-se dentro do enquadramento legal, mas a consolidação dos poderes, legislativo e executivo, tem como intento interferir com os instrumentos de supervisão e com a capacidade de alternativa política fazer oposição. Tome-se o exemplo da França que, no seguimento de atos terroristas no seu solo soberano, enveredou por uma política securitária, restringido práticas associativas, de reunião e de circulação. Ora, estas medidas pesaram na qualidade da democracia francesa.

A deriva democrática/ crise democrática encontra as suas causas em aspetos práticos, facilmente identificáveis: “deslegitimação da autoridade política; desagregação dos interesses e crescentes expectativas dos cidadãos, que levam à sobrecarga dos governos, [...] excesso de democracia e incapacidade dos governos acompanharem as sociedades” (Castaldo, 2018, p. 11).

O cenário atual encontra a sua génese na liberalização da economia global. A privatização do Estado-providência, o aumento do desemprego e a desregulação laboral levaram os cidadãos a abandonar a sua participação cívica. Assiste-se, assim, a uma sociedade mais despolitizada, comprovada pela redução de militantes dos partidos políticos e dos sindicatos (Fernandes & Pinto, 2018, p. 15). A liberalização aumentou o fosso entre ricos e pobres e suscitou o aparecimento de uma “elite de super-ricos”, causando o empobrecimento de determinados setores da população e o aumento do desemprego. O aumento das assimetrias sociais relevou-se propício ao desenvolvimento de políticas racistas, xenófobas e discriminatórias (Simão, 2019, p. 41; Martins, 2011, pp. 16-17).

Segundo Fernandes e Pinto é imperativo reforçar as democracias porque são regimes

que permitem aprofundar a estabilidade internacional e a ordem liberal democrática. Por outro lado, os regimes democráticos, por consagrarem a liberdade de pensamento, a circulação de informação e a investigação científica tendem a ter sociedades economicamente mais desenvolvidas. Ademais, tendem a fortalecer laços de cooperação e, até ao momento, países com regimes democráticos não declaram guerra entre si (Fernandes & Pinto, 2018, pp. 19-31).

Face ao aumento das desigualdades, do racismo e da xenofobia torna-se imperativo que a cidadania atue sobre estas áreas. Porém, apesar de termos consciência do contributo notável da educação para a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva, outros fatores como o meio socioeconómico desempenham um papel crucial na formação do indivíduo. As responsabilidades deverão ser partilhadas pelas estruturas democráticas e por setores da sociedade civil que não conseguem resolver as assimetrias sociais, que, como referi anteriormente, potenciam o racismo, a xenofobia e o crescimento de movimentos populistas.

Apesar da educação para a cidadania não evitar completamente estes fenómenos, esta não se deve arredar da tarefa de formar os jovens o melhor que possível. Assim sendo, a educação para a cidadania deverá ir ao encontro das características de uma sociedade multicultural. Nas últimas décadas observou-se a aceleração da Globalização, que não se traduziu unicamente na área da economia, mas também, na circulação de pessoas e no processo de miscigenação cultural e na transição de sociedades nacionais para sociedades multiculturais e multiétnicas (André, 2012, pp. 51-52). A transformação mais notória a que se assiste é a do desgaste do Estado-nação e o desenvolvimento de uma “sociedade em rede” (André, 2004, p.18).

O surgimento da educação multicultural é tardio, excetuando os E.U.A., em que surgiu nos anos 60 devido à pressão social decorrente dos movimentos dos direitos cívicos. Em Portugal, a educação multicultural surge pela ação do Estado e não devido à pressão da sociedade civil (Souta, 1997, pp. 44-45), o que pode revelar a falta de cultura democrática no nosso país à data.

Verifica-se que, em média, os alunos de origem de grupos minoritários tendem a ter resultados escolares inferiores ao total dos alunos de todos os níveis do ensino obrigatório. Luís Souta aponta que a colaboração entre a escola e a família, com a criação de projetos que contemplem a educação multicultural, poderá ser uma estratégia frutuosa. Outra estratégia poderá passar pela valorização da partilha do conhecimento dos alunos oriundos de culturas

ou minorias com os seus pares.

Constata-se uma sociedade portuguesa cada vez mais heterogénea a nível cultural. A escola, como meio para a construção de identidades coletivas e individuais, deverá ser capaz de educar para a diversidade do mundo exterior. Por isso, é essencial demonstrar que a miscigenação cultural é uma fonte de conhecimento humano. Fomentando a troca deste tipo de informação estamos a combater o racismo, a xenofobia e outros comportamentos violentos. Assim, a escola e a educação para a cidadania devem identificar e combater estereótipos e fomentar práticas que problematizem a discriminação e permitam o convívio entre os alunos, independente da etnia, religião, cultura, estrato social e orientação sexual.

2.2.4 - O Ensino da Cidadania em Portugal

Como observei anteriormente, o conceito de cidadania transformou-se com as revoluções liberais que “varreram” a Europa entre os finais do século XVIII e boa parte do século XIX, e é destas revoluções que surge a moderna conceção liberal de cidadania (Santos & Gonçalves, p. 1441). Em Portugal, a revolução vintista despertou o interesse pela cidadania e pelos Direitos do Homem, conjuntura visível no aparecimento de panfletos, obras literárias como as de Almeida Garrett, como textos políticos diversos (cartilhas, catecismos constitucionais, manuais políticos)¹⁴ que divulgaram os ideários liberais (Santos & Gonçalves, p. 1442). Observa-se que a produção destes textos visava dinamizar o debate de ideias sobre a revolução liberal portuguesa e consciencializar os cidadãos sobre as regras, bem como os fundamentos da construção do novo regime, a Monarquia Constitucional. (Santos & Gonçalves, p. 1443).

Nos últimos decénios do século XIX, a propaganda republicana em Portugal irá apresentar a educação como uma das suas principais bandeiras. Segundo Consiglieri Pedroso “a instrução do povo é a emancipação do povo” (Santos & Gonçalves, p. 1444). Por isso, durante este período surgiram outras publicações que tentaram apresentar ao povo – a maioria sem instrução básica – o sentido de ser cidadão e o funcionamento das instituições de poder. A

¹⁴*Cidadão Lusitano* (1822) de Inocêncio António de Miranda e o *Catecismo constitucional oferecido às cortes da Nação portuguesa* (1823) de Rodrigo Ferreira da Costa e *Cidadão Lusitano* (1822) de Inocêncio António de Miranda são exemplos de obras e catecismos que pretendiam divulgar o funcionamento do novo regime político implantado em Portugal em 1820 e os seus fundamentos ideológicos.

título de exemplo, em 1908, foi publicado o *Manual Político do Cidadão Português*, escrito por Trindade Coelho, que aí fundamenta a importância da educação cívica: “a instrução cívica tem por fim formar o cidadão, ensinando-o a conhecer as instituições do seu país, e ministrando-lhe regras de conduta, firmes e seguras, que o dirijam na vida pública”. É inevitável dizer que a educação era uma condição *sine qua non* para os homens livres serem cidadãos com totais competências cívicas para participarem na vida pública. É bastante claro para ideologia republicana que Portugal só seria uma nação soberana se todos os cidadãos se emancipassem a partir da instrução, rasgando, deste modo, a influência que o clero detinha junto do povo.

Após a implantação da República, em 1910, as reformas educativas orientaram-se para uma educação cívica capaz de legitimar o novo regime. A disciplina de Educação Cívica passa a ser consagrada no currículo educativo, porém, como pano de fundo observou-se uma tentativa de laicização do ensino, evidente na substituição, nas escolas primárias e normais, da disciplina de Religião Moral e Católica pela Educação Cívica. Em 1915 é lançado o livro, da autoria de António Sérgio que reforça que, só através da prática, é que os educandos aprendem o funcionamento da sociedade e os papéis sociais que devem desempenhar na mesma (Santos & Gonçalves, p. 1446).

O ensino da cidadania era inexistente durante o Estado Novo. Por contraste, este seguia um modelo doutrinador do ensino, formando o indivíduo através de uma matriz nacionalista, tradicionalista e católica. Face à mudança de regime, em 1974, passou a ser necessário preparar os futuros cidadãos para desempenharem um papel ativo na sociedade democrática. O regime educativo que adveio da revolução tentou pautar-se pelo estabelecimento de instrumentos que habilitassem os futuros cidadãos de uma educação cívica e política, uma educação capaz de atingir a “verdadeira cidadania democrática” (Ribeiro & Neves, 2014, pp. 13-14).

No papel foi criada a área de Educação Cívica, a disciplina de Introdução à Política e foi, ainda, implementado um ano de Serviços Cívicos antes do ingresso no Ensino Superior. Porém, devido à politização que se viveu durante o PREC e o risco de infiltração política no sistema educativo, este trajeto foi abandonado, e durante dez anos não se registaram medidas educativas de vulto (Ribeiro & Neves, 2014, pp. 14-15).

Somente em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE),

ocorreram as primeiras mudanças significativas no sistema educativo português. A LBSE é bastante clara quanto ao objetivo da educação em Portugal:

“4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres responsáveis autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista e respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

A partir do excerto da LBSE posso concluir que o sistema educativo português passa, claramente, a estar vocacionado para preparação dos jovens para a sociedade e para o desempenho de tarefas democráticas. É pela primeira vez criada uma área responsável pela Formação Pessoal e Social. Note-se que, a escola, progressivamente, iria ficar responsável pela correção dos desvios da sociedade como irei ver mais adiante (Ribeiro, Neves, Menezes, 2014, p. 16). Esta área alicerçou-se na criação da Área-Escola, na formação transdisciplinar, onde estava presente a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, nas Atividades de Complemento Curricular e nas Atividades de Apoio Pedagógico. Por fim, verifica-se que as reformas pretendiam colocar os alunos como protagonistas na construção social (Dias & Horta, 2020, p. 178-179).

Para perceber a implementação destas reformas educativas temos de atender à conjuntura europeia. A integração portuguesa na C.E.E. e a convergência em termos de matérias sociais e económicas conduziram, inevitavelmente, à reforma da educação portuguesa seguindo as diretrizes europeias, onde a educação para a cidadania enunciava uma dimensão prática, ou seja, para esta produzir resultados eficazes e duradouros a educação para a cidadania deveria privilegiar a componente prática de ação e não uma abordagem estritamente teórica (Dias & Horta, 2020, p. 178).

Como referi anteriormente, a escola ficaria encarregue de corrigir os desvios da sociedade e prevenir problemas juvenis. Assim, atende-se que a educação para a cidadania alargou os seus horizontes temáticos, sendo que os alunos não estavam somente a ser preparados para participarem ativamente na política. A Formação Pessoal e Social ficaria encarregue de sensibilizar os jovens para problemas como o consumo de drogas, gravidezes adolescentes e a intolerância.

Em 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 286/89 que coloca a política educativa portuguesa mais em linha com as diretrizes europeias. O discurso europeu de defesa da educação para cidadania, como forma de resolver o problema da apatia política manifestada pelos jovens (bem como dos adultos), começa a ser reproduzido em Portugal. Em termos conjecturais, a este período deu-se o nome de “*Big bang* da cidadania”, sendo a Inglaterra o expoente máximo deste movimento, com a passagem da educação para a cidadania de tema transversal para a sua inclusão no programa de estudo do currículo obrigatório (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, pp.19-20).

No começo do século XXI ocorreu uma nova revisão curricular, desta feita, o Decreto-Lei n.º 6/2001, que consagra, pela primeira vez, na legislação a terminologia “educação para a cidadania” e enfatiza o seu caráter transversal como área do currículo. Observa-se que pouco muda comparativamente com a LBSE, tanto esta, como o Decreto-Lei nº6/2001 afirmam que a formação para a cidadania é o objetivo primordial do sistema educativo. Posto isto, as mudanças provocadas pelo Decreto mencionado destinavam-se a alinhar-se à retórica europeia, que, de certo modo, tentava articular entre o Estado Nacional e a União Europeia a criação de uma cidadania europeia (Seixas, 2020, p. 11). Na prática, são criadas três áreas disciplinares – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica – sendo que a esta última caberia o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p.22).

Durante os próximos dez anos, as medidas impostas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 sofreram poucas alterações, até que, em 2011, é publicado o Decreto-Lei n.º 18/2011 que elimina a Área de Projeto e coloca maior atenção no Estudo Acompanhado, disciplina que esteve ao serviço da melhoria dos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo Ribeiro, Neves e Menezes, esta mudança provocou uma “viragem política educativa que pretendia promover as aprendizagens dos saberes disciplinares socialmente valorizados, em detrimento das aprendizagens que estavam para além dos conteúdos exclusivamente académicos” (pp. 23-24). Em certa medida, observa-se que a escola teria maior responsabilidade em transmitir saberes técnicos/académicos em detrimento de conhecimentos fomentadores da cidadania. A inversão da política educativa não ficaria selada com o Decreto-Lei n.º 18/2011, pois, no ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 139/2012 transformará a educação para a cidadania numa área transversal que podia ser abordada por todas as áreas curriculares e seria uma disciplina de caráter não obrigatório. Neste panorama, as escolas

ganharam autonomia para produzir os projetos que achassem pertinentes para a formação pessoal e cívica dos alunos (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, pp. 23-24).

Para os referidos autores, estas últimas alterações levaram ao desaparecimento subtil da educação para a cidadania e ao aparecimento de conteúdos como: educação financeira; educação para o consumo e educação para o empreendedorismo. A implementação destes conteúdos, em primeiro lugar estará relacionada com o contexto mundial entre 2008-2012, o que justifica a preocupação de também formar os jovens para uma melhor gestão financeira tendo em conta cuidados que devem ter com o consumo (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, pp. 23-25).

Posto isto, observa-se que os fundamentos basilares da educação para a cidadania em Portugal dependiam de fatores relacionados com a conjuntura social, política, económica e internacional. Em três momentos (Monarquia Constitucional, 1.^a República, e após o 25 de Abril) a educação para a cidadania revestiu-se de carácter utilitário, funcionando como um meio de informar os indivíduos sobre os seus direitos e deveres, elucidando-os sobre o funcionamento do regime que vigorava. Durante o período de maturação do regime democrático, a educação para a cidadania, influenciada pela cidadania europeia, fora instrumentalizada como uma forma de resolver a apatia que os jovens demonstravam pela vida política, mas também, alargava os seus horizontes aos problemas juvenis como o consumo de drogas e gravidezes na adolescência. Por fim, em 2011, a conjuntura económica e social refletiu-se nos ajustes à educação para a cidadania em Portugal com a implementação de temáticas relacionadas com a educação financeira e com a educação para o consumo.

Na atualidade, a partir do documento que norteia a educação para a cidadania em Portugal – *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* – verifica-se que a prática da cidadania é um processo que envolve um “processo participado, individual e coletivo” (p. 1), sendo que o ato de cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos [...] os valores de igualdade, da democracia e da justiça social” (p. 1). Quanto à finalidade da educação para a cidadania esta: “visa contribuir para a formação de pessoais responsáveis, autónomas, solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista e criativo” (p. 1). No que diz respeito ao papel da escola, este documento salienta que esta deverá proporcionar um ambiente para a “aprendizagem e o exercício da cidadania” (p. 1).

Quanto à forma de abordar a educação para a cidadania, esta tem uma abordagem curricular flexível, o que permite a organização de iniciativas em conjunto com a família e entidades inseridas na ligação escola-comunidade. Fica ao critério de cada escola se deve lecionar a disciplina de educação para a cidadania nos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico. Esta autonomia permite ajustar o desenvolvimento desta disciplina às necessidades da comunidade educativa. Devido ao carácter transversal desta disciplina foram construídos referenciais de “abordagem das diferentes dimensões da cidadania”. Seguem-se alguns exemplos: Educação Rodoviária; Educação para Igualdade de Género; Educação para os Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Ambiental/desenvolvimento Sustentável; Dimensão Europeia da educação; Educação para os *Media*.

Em 2017, é criada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, documento apresentado pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania ao XXI Governo Constitucional. Tal como os documentos anteriores, este caracteriza a escola como um meio fundamental para a aprendizagem de “múltiplas literacias” capazes de “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p.1). O grupo de trabalho afirma que, num mundo com problemas globais, onde a informação circula rapidamente e onde os acontecimentos são cada vez mais imprevisíveis, surge a necessidade de reforçar a educação dos indivíduos a múltiplos níveis.

Como ponto de partida, o documento defende que a cidadania não é um ensinamento retórico, mas envolve processos vivenciais. A escola, como responsável pela educação das gerações mais jovens, deverá estar atenta aos problemas da sociedade formando os para uma sociedade democrática e plural. Por outro lado, destaca a necessidade de utilizar instrumentos científicos aplicados à educação para a cidadania. Quanto à abordagem para educação para a cidadania, o documento apresenta três eixos orientadores: “atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); e relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)” (p. 6).

Nesta secção averigui que a educação para a cidadania deve ser uma das finalidades do sistema educativo, e que esta não se ensina através de um modelo expositivo/teórico, mas sim, por meio de atividades práticas que simulem cenários reais, que obriguem os estudantes a argumentar e a tomar decisões. Todavia, qual é o contributo da História para a formação para a cidadania?

2.3 - O Contributo da História para a Educação para a Cidadania

Para que serve a História? Provavelmente, para a maioria das pessoas e também dos alunos, a História é entendida como um conjunto de narrativas (Barca, 2001, p.14), estáticas, onde por vezes os atores históricos estão agrupados em “bons” e “maus”. Porém, com os avanços da *Escola dos Annales*, a História passou a ser alvo de discussão e de problematização, sendo que o passado não era um local estanque e fechado, mas em plena reformulação (Santos, 1994, p. 45.), onde deixou de existir lugar para uma narrativa “bom” contra “mau” para uma abordagem onde apresenta a História com várias “zonas cinzentas” e múltiplas perspetivas que podem coexistir e continuarem a ser válidas mediante uma boa argumentação. Neste sentido, a História e a Historiografia devem dedicar-se à transmissão de um conhecimento que seja global das sociedades humanas no tempo e no espaço.

Apesar da progressiva redução da carga horária que a disciplina de História tem vindo a sofrer, é nesta disciplina que o poder político tem colocado a tarefa de desenvolver a consciência cívica dos indivíduos. Não é novidade que, nas últimas duas centúrias a História é um dos pilares dos regimes políticos que vigoraram em Portugal. Durante a Monarquia Constitucional tentou-se dar os primeiros passos na construção de uma “identidade imaginada”. Durante o século XIX os poderes políticos europeus instrumentalizaram a História na direção de construir um Estado-nação. Durante o Estado Novo, a retórica historiográfica seguia o caminho da legitimação do novo regime e os seus trabalhos seguiam uma linha nacionalista e uma orientação eurocêntrica da História, sendo que a História de Portugal era o centro gravitacional da esmagadora maioria da historiografia produzida e a Idade Média e a Época Moderna eram períodos temporais mais estudados em detrimento da Época contemporânea (Nunes, 2013, pp. 60-61). Os historiadores deste período seguiam o historicismo neometódico que reproduzia o discurso que Portugal tinha nascido como Estado-nação durante o século XII (Nunes, João, 2013, pp. 144-146).

Estes regimes instrumentalizaram a História e a memória histórica para alcançarem os seus propósitos políticos. Na viragem para a democracia, o novo regime político não deixou de usar a História para atingir os seus objetivos, porém diferentes dos regimes enunciados anteriormente, existe a tentativa que o ensino da História sirva o “bem comum”.

Nos regimes de tipo democrático foi atribuída à História a tarefa de formar os alunos

do ensino obrigatório para a cidadania, porém o reforço das democracias não passa pela transmissão de “concepções valorativas e maniqueístas” (Nunes, 2007, p.166), mas sim, através de formas de debate e de visões objetivante da realidade. Ou seja, o reforço das democracias não deverá passar pela divulgação de discursos ideológicos e propagandísticos, nem pela “promoção de valores, comportamentos e formas de organização positivas”. O aprofundamento democrático deverá nortear-se pela troca de ideias, debate de questões fraturantes e não pela transmissão de valores tidos como corretos, ou seja, para Nunes, mesmo que a “propaganda seja boa” (Nunes, 2019, p. 92), a base de reprodução e reforço de regimes democráticos não deverá passar pela “cristalização” de narrativas autenticadas com a chancela da “verdade absoluta”. Neste prisma, é fundamental adotar métodos científicos e aplicá-los no ensino, visto que na ciência, a verdade não é tida como absoluta, mas sim, como uma tentativa de aproximação à realidade, sendo que os resultados científicos de hoje poderão ser bem diferentes dos de amanhã.

Contudo, antes de aprofundar as potencialidades que a História oferece à educação para a cidadania, é fundamental esclarecer quais as funções da Historiografia, História e da Didática da História. De maneira muito sucinta, a História é a ciência que estuda o homem no tempo, e para que os resultados da sua investigação sejam válidos, os historiadores deverão reger-se por um conjunto de normas. A Didática da História, para João Paulo Avelãs Nunes, trata-se de uma tecnologia que usa os contributos da História, mas também de outras ciências como, por exemplo, a antropologia, psicologia e geografia e visa “estabelecer metas a atingir no plano do “dever ser”” (Nunes, 2007, p. 167).

Para Joaquim Carvalhão Santos (2000), a Didática da História deve articular as seguintes três questões: “o que ensinamos?; para quê?; como?”. E destas questões resulta o conhecimento que será transmitido aos alunos. Porém, o autor também ressalva a pré-existência de conteúdos e metas construídos pelo Ministério da Educação. E, neste cenário, o professor de História deveria ser capaz de fazer a ponte entre a História-ciência e a História-docência e selecionar, organizar e transmitir os conteúdos. Assim sendo, o autor reforça que a formação do professor deverá contemplar a transposição didática. Com esta visão, Carvalhão rejeita a visão tecnicista da docência em que o professor é “um simples técnico que aplica teorias e soluções pré-definidas” (Carvalhão, 2000, p. 429). Por outro lado, como Nunes refere, tanto os investigadores como os professores de História, deveriam tomar em conta a ligação entre ciência/tecnologia e ideologia no seio do processo de construção e divulgação do

conhecimento (Nunes, 2007, p. 168).

Sendo que o aprofundamento da democracia se faz através do debate e da divulgação de leituras complexas da realidade, os professores, como agentes de ligação da História-ciência da História-docência não devem suavizar nem baixar o grau de complexidade dos conteúdos, mas sim, fornecer aos alunos instrumentos para decifrar a complexidade da realidade (Nunes, 2007, p. 170).

Por fim, para Avelãs Nunes “caberia à didática da História associar atividade científica e escolhas ideológicas acerca do tipo de sociedade a consolidar; da escola e do ensino da História a estruturar; das competências individuais (cognitivas, metodológicas e de valores) a desenvolver, a debater e a bonificar ou a penalizar” (Nunes, 2007, p. 167). Constata-se que a Didática da História assumiria uma função instrumental de moldar a sociedade, pois, através da mescla entre os conhecimentos científicos e decisões ideológicas, a Didática, atuaria na sociedade a fim de concretizar os objetivos a que se tinha proposto.

Note-se que, outros autores têm posições diferentes perante a definição da Didática da História. Enquanto Nunes classifica a Didática como uma tecnologia que visa transformar a realidade, para outros autores é uma disciplina/ciência, como se pode observar na definição de Isabel Barca: “Domínio científico, é entendido como uma disciplina de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo, que é configurado pelos processos e práticas de ensino” (Barca, 2007, p. 57). Visivelmente, nota-se poucas diferenças, uma vez que ambas as conceções de Didática referem que esta intervém na realidade. No entanto, temos de atentar ao conceito de ciência. Para Nunes, uma ciência visa conhecer a realidade seguindo um conjunto de normas científicas, a ciência não pretende mostrar a realidade como gostaríamos que fosse, mas sim explicá-la e compreendê-la. Sendo que a Didática da História é influenciada por correntes ideológicas, segundo Nunes é impossível, classificá-la como ciência, porque não se enquadra no quadro conceptual de ciência, mas sim de tecnologia (Nunes, 2019, pp. 93-94).

Retomando a discussão principal deste tópico, segundo Keith Barton, a melhor forma de a História contribuir para a educação para a cidadania passa por esta fornecer aos estudantes um conjunto de problemas que os levem a pensar e a debater a partir da análise de fontes (Barton, 2004 p.23). O cerne da utilidade da História para a cidadania está presente na possibilidade desta disciplina disponibilizar fontes para serem interpretadas e nos instrumentos

de análise das mesmas. Porém, os alunos não podem considerar que cada fonte ou narrativa exprimem opiniões tão boas como as outras e como o mesmo grau de validade, pelo que, neste cenário os alunos não estão preparados para a cidadania. A partir da História os alunos podem conhecer a humanidade de forma alargada e, por consequente, poderão entender as formas de pensar das culturas, dos povos, das suas ideias e preocupações. E partir deste conhecimento abrangente poderão analisar a informação disponível.

No entanto, é necessário salientar que o recurso à História para educar para cidadania nunca será completamente eficaz, não é totalmente garantido que os estudantes aceitem as diferenças, porém esta articulação entre o ensino de História e a educação para a cidadania poderá ajudar estes alunos a criarem uma base que permita que essa aceitação das diferenças se processe de forma razoável (Barton, 2004, p. 24.)

Mas o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino da História? O documento *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI*, redigido pelo Conselho Europeu, considera que a História é uma ferramenta útil, no cenário europeu, para resolver problemas causados pelo aumento da diversidade étnica das sociedades, integração de imigrantes na Europa e pelos ataques que as democracias e os valores democráticos têm sofrido. O documento reforça a visão que a História pode servir para conhecer as “complexidades e a diversidade do comportamento humano no passado, fomentar a capacidade para questionar narrativas divergentes e até contraditórias, e exigir a fundamentação de qualquer argumento através de um conhecimento exaustivo de todos os dados” (Conselho da Europa, 2018, p. 6). Por outro lado, o documento assume a relação entre a educação para a cidadania e a História na promoção de competências da cultura democrática.

O documento desdobra-se num conjunto de oito linhas orientadoras “para o estabelecimento de um plano curricular e de uma pedagogia de história democrática, diversificada e inclusiva”. De maneira muito sumária, estas linhas orientadoras, vertem num conjunto diversificado de competências que os alunos devem adquirir: “conhecimento e compreensão crítica do mundo: direitos humanos; culturas, religiões e história [...] Espírito crítico [...] capacidade de análise e de pensamento crítico [...] valorização da democracia, da justiça, da equidade e do Estado de direito” (Conselho da Europa, 2018, pp. 9,13 e 15).

Por fim, ainda são sugeridos exemplos de abordagens pedagógicas como o ensino da democracia; análise por parte dos alunos de ideias diferentes, sendo que estes devem depois basear as suas escolhas de forma fundamentada e informada; ensino sobre o “o outro” para evitar a propagação do pensamento de um grupo unido e superiores a “um *eles* inferior” e a “promoção de debates sobre sistemas de valores e códigos morais ao longo do tempo”. Verifico que os pressupostos da educação para a cidadania apresentados no subcapítulo anterior são iguais ou semelhantes aos defendidos por este documento, ou pelos autores mencionados anteriormente. O ensino para cidadania só poderá ser eficaz se forem debatidas com os alunos questões fraturantes e complexas. Quanto à tarefa dos professores, estes devem retirar da História exemplos complexos, para que possam ser debatidos em sala de aula entre os alunos.

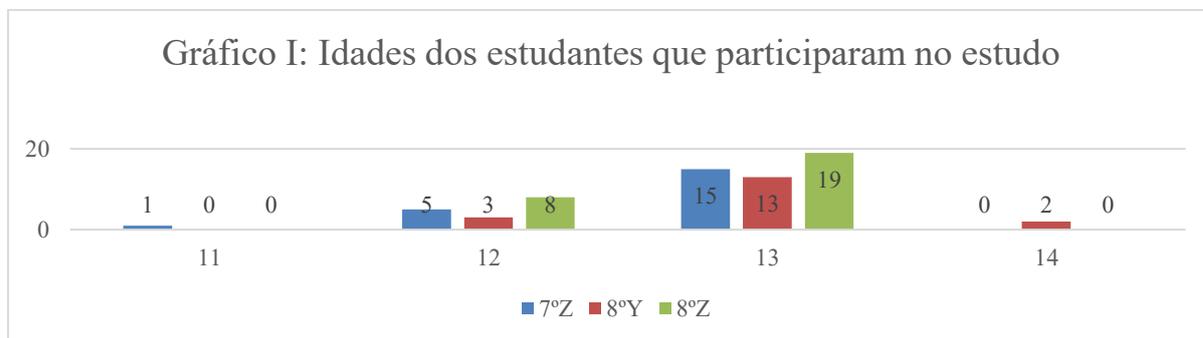
Por fim, José Mattoso também defende a utilidade da História para a compreensão da atualidade. Primeiro, o autor considera que a História prepara as pessoas para questões complexas, pois a História permite o aprofundamento de várias questões e permite o contacto com várias áreas do conhecimento. Além disso, a História permite uma visão panótica da sociedade, tanto do ponto de vista espacial como temporal, e compreender o porque no presente surgirem situações semelhantes ao que ocorreram no passado (Mattoso, 2006, pp. 12-17). Por outro lado, a História tem um papel importante na construção da memória e das identidades coletivas, o que permite traçar a evolução de comunidades ao longo do tempo.

Capítulo III - Metodologia da Investigação

Neste capítulo irei caracterizar a amostra do estudo efetuado, esclarecendo o número e as idades dos estudantes que participaram, bem como a apresentação e explicação dos instrumentos que foram usados para recolher os dados das atividades realizadas ao longo deste estudo e, por fim, justificar as escolhas temáticas das atividades.

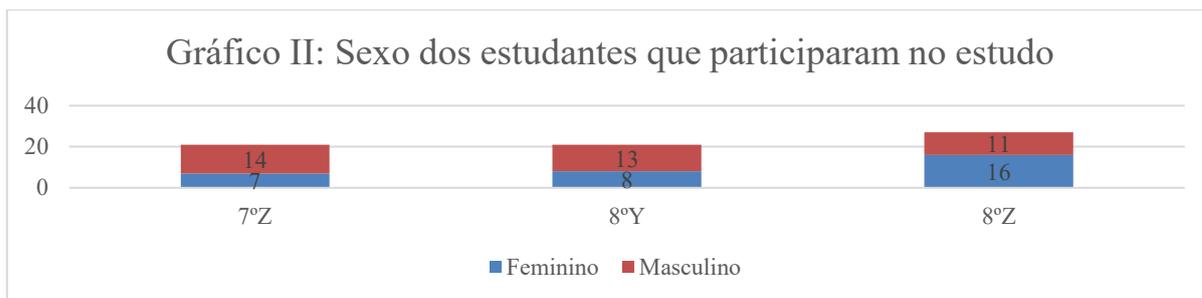
3.1 - Amostra do Estudo

No estudo realizado participaram uma turma do 7.º ano e duas do 8.º ano. O 7.º Z e o 8.º Y têm vinte e um estudantes cada, e o 8.º Z tem vinte sete estudantes, ou seja, participaram um total de sessenta e nove estudantes neste estudo. Quanto à amplitude de idades, abrange às faixas etárias entre os onze e quinze anos, porém a média de idades situa-se entre os treze e os quatorze. Como as atividades realizadas não foram transversais às três turmas caracterizei cada turma individualmente.



Fonte: Relação de turma (7.ºZ, 8.ºY e 8.ºZ)

Quanto ao sexo das/os estudantes a turma do 7.º Z é composta por quatorze estudantes do sexo masculino e sete do feminino, o 8.º Y é formada por treze estudantes do sexo masculino e oito do feminino e o 8.º Z é constituído por onze estudantes do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.



Fonte: Relação de turma (7.º Z, 8.º Y e 8.º Z)

3.2 - Instrumentos de Recolha de Dados

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foram criados três instrumentos de investigação: o questionário inicial de opinião, as fichas de debate ou guiões de debate e o questionário de opinião final.

O questionário de opinião inicial foi distribuído na primeira semana de janeiro pelas três turmas, com o objetivo de recolher as suas opiniões sobre a disciplina de História e sobre o conceito de cidadania. As seguintes atividades tiveram como base de registo os guiões de debate, constituídos por uma primeira parte informativa onde era explicado o significado de debate, o seu modo de funcionamento, por fim, a última parte reservada à execução da atividade. Quanto ao suporte do guião de debate variou consoante a disponibilidade de tempo, sendo que duas atividades das seis foram realizadas no *Google Forms*.

Para cada atividade foi criado um guião de debate, porém todos dispunham de uma questão central, questão essa que era debatida pelas/os estudantes. Em alguns guiões também estiveram incluídos perguntas relacionadas com a resolução de problemas/ dilemas sociais, associação ou simplesmente de opinião.

Na primeira atividade realizada no 7.º Z, as/os estudantes só tiveram de responder a uma questão no guião de debate, e o guião só foi entregue no dia do debate. Inicialmente estava previsto analisar a capacidade de argumentação das/os estudantes a partir de uma folha de avaliação oral, mas esta estratégia mostrou-se ineficaz¹⁵. Na segunda atividade, o questionário foi preenchido pelas/os estudantes a partir do *Google Forms*. Além da questão central do debate,

¹⁵ Cf. Anexo 18: Grelha de avaliação de debate. p. 124.

o questionário continha ainda questões que pediam aos estudantes que resolvessem os problemas propostos e que dessem a sua opinião sobre determinadas matérias.

Quanto às atividades desenvolvidas nas turmas do 8.º ano, os questionários foram semelhantes, mas não seguiram a mesma ordem cronológica de implementação. Ou seja, a primeira atividade realizada com o 8.º Y corresponde à segunda atividade realizada pelo 8.º Z, enquanto a primeira atividade realizada pelo 8.º Z corresponde à segunda realizada pelo 8.º Y. Nos cabeçalhos dos guiões de debates foram colocadas informações para esclarecer as/os estudantes sobre o que é um debate e o modo de organização do mesmo. Note-se que os guiões das atividades dos 8.º anos foram entregues uma semana antes da realização dos debates para que as/os estudantes preparassem a sua argumentação antecipadamente.

A primeira atividade do 8.º Y (segunda do 8.º Z) foi composta por duas questões. O objetivo da primeira teve por base colocar as/os estudantes na posição de cidadãos ativos e foi pedido que refletissem sobre o problema proposto. Na segunda questão, as/os estudantes deveriam tomar uma posição (sim ou não) perante a questão e justificá-la. No caso do questionário do 8.º Z, devido à falta de tempo, a sua realização foi remetida para casa, sendo a submissão do questionário feita através *Google Forms*

A segunda atividade do 8.º Y (primeira do 8.º Z) também foi formada por duas questões. A primeira serviu para avaliar os conhecimentos apreendidos em sala de aula. Na segunda questão, as/os estudantes deveriam tomar uma posição relativamente ao problema proposto e argumentá-la.

O questionário de opinião final é composto por questões de duas tipologias. Duas perguntas onde as/os estudantes avaliaram (a partir da escala de Likert) o impacto dos debates no seu desenvolvimento enquanto cidadãos e sobre a importância do debate na resolução de problemas na sociedade. As duas seguintes questões são de resposta escrita onde as/os estudantes deveriam justificar se a História é importante para o desenvolvimento da cidadania e para a compreensão dos fenómenos do presente. As respostas a estas duas questões vão ser comparadas com as dadas no questionário inicial, a fim de analisar se ocorreu algum tipo de evolução sobre a forma que as/os estudantes percebem a História. A terceira e última questão serviu para averiguar os temas que as/os estudantes considerem mais pertinentes debater.

Quanto à avaliação dos argumentos apresentados pelas/os estudantes, tendo sido impossível recolher os argumentos de forma oral e executar pelo menos dois debates em cada turma será impossível fazer uma análise evolutiva das turmas. Neste sentido, a única matéria que pode ser alvo de avaliação são as respostas dadas nos guiões de debate. Assim sendo, criei uma tabela com cinco níveis para avaliar as respostas das/os estudantes. A construção da tabela de avaliação foi baseada numa rúbrica de avaliação de debate¹⁶. O resultado foi o seguinte:

Tabela de avaliação dos resultados				
Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Apresenta uma, ou várias afirmações que não se enquadram no tópico do debate.	Compreendeu a temática do debate, porém apresenta afirmações destruturadas.	Apresenta afirmações que vão ao encontro à problemática do debate, mas não justifica completamente	Compreendeu a problemática do debate e usou uma argumentação razoável.	Compreendeu a problemática em causa e conseguiu apresentar argumentos convincentes.

3.3 - Escolha dos Temas dos Debates

O presente estudo é um estudo de caso¹⁷ que visa o contacto das/os estudantes participantes com assuntos ligados à cidadania, usando por base os conteúdos da disciplina de História. Decidi optar pela criação de atividades centradas na realização de debates entre os estudantes. Como foi explicitado no capítulo teórico, a formação da cidadania deve passar pela discussão de ideias complexas e não por um ensino exclusivamente teórico. A realização de debates apresenta-se como uma estratégia promissora para a formação para a cidadania. O debate ativa as capacidades linguísticas, críticas, de respeito pelo outro e de tomada de posição (Dolz, Pietro, Scheneuwly, 2004, p 248 e 249.) É um instrumento relevante para a educação dos estudantes porque desenvolve a capacidade de exposição pública e permite a confrontação de vários pontos de vista entre os interlocutores. Além destas vantagens, o debate pode promover a autonomia de pensamento e competências de liderança (Barbosa, Marinho & Carvalho, p. 24).

¹⁶ Cf. https://www.aevt.pt/files/Alunos/Criterios%20de%20avaliacao/2022-2023/Rubricas/Rubricas%20Transversais/debate_rubrica_22-23.pdf (acedido a 22/6/2023).

¹⁷ Cf. Amado, J, (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

A seleção dos temas dos debates, bem como do contexto pragmático onde seriam executados não se aventou uma tarefa simples, por isso, basei-me nas orientações da UNESCO presentes no documento *Educação para a cidadania global*. Este sugere que os estudantes com uma faixa etária entre os doze e quinze anos deveriam, preferencialmente, contactar com assuntos relacionados com os problemas nacionais e internacionais, desigualdade, liberdade de expressão, discriminação e identidades diversas (étnicas, cultural, religiosa e etc.) e estruturas políticas ao nível local, nacional e supranacionais (UNESCO, 2016, pp. 30-37).

Nas atividades implementadas no 7.º Z preferi assuntos relacionados com a evolução do conceito de democracia. O primeiro debate debruçou-se sobre a evolução do conceito de democracia, tendo, por isso, sido executado durante a leção do subdomínio programático *Os Gregos no século V a.c.: o exemplo de Atenas*, mais especificamente nas aulas sobre a democracia ateniense. Por outro lado, a realização desta atividade ia ao encontro aos objetivos das aprendizagens essenciais: através da comparação entre a democracia ateniense e a democracia portuguesa na atualidade as/os estudantes deveriam ser capazes de reconhecer as limitações do regime ateniense. Por contraste, a segunda atividade não obedeceu a nenhum domínio programático do 7.º ano e teve por base o *25 de Abril - 49 anos depois do fim do Estado Novo*, que integra o programa do 9.º ano. Contudo, tendo em conta a temática da atividade anterior, esta foi a escolha lógica para terminar o ciclo de debates nesta turma. Posto isto, com este conjunto de debates, as/os estudantes puderam refletir sobre a evolução do conceito de democracia e o desenvolvimento dos direitos cívicos de cada indivíduo.

Quanto às atividades implementadas no 8.º ano, observando os conteúdos programático deparei-me com inúmeras possibilidades para a realização de debates: expansão portuguesa durante os séculos XV e XVI; escravatura; sociedade do Antigo Regime e questões sociais relacionadas com o operariado no século XIX. Orientado pelo documento da UNESCO, tentei selecionar temas que permitissem abordar vários tipos de identidade (religiosa, sexual, étnica linguística etc.). No primeiro debate implementado no 8.º Y abordei as consequências da intolerância religiosa no período da Reforma Protestante e da Reforma e da Contrarreforma Católica. A partir desta temática relacionei os conteúdos das aulas com fenómenos de intolerância religiosa no presente. Por outro lado, este debate realizou-se no 8.º Y pelo facto de ser a turma com maior diversidade cultural e religiosa das três turmas do estudo.

Por fim, optei por realizar um debate em cada turma do 8.º ano baseado nos conteúdos do Iluminismo. A escolha deste conteúdo programático deve-se ao facto que muitos dos

princípios democráticos atuais foram difundidos durante esse período. O guião de debate, desta atividade, foi constituído por duas questões. A primeira questão serviu para relacionar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, em aula, com as instituições democráticas portuguesas. Na segunda questão, foi apresentado aos alunos um dilema, sobre o qual todos deveriam refletir e dar a sua opinião: o direito à liberdade de expressão não tem limites? Ou seja, uma opinião intolerante deve ser permitida tendo em conta o direito à liberdade de expressão?

Capítulo IV - Descrição e Análise dos Resultados Obtidos

No quarto capítulo deste estudo irei expor os resultados obtidos nas atividades executadas ao longo do estágio pedagógico. Será descrito o ambiente onde foram preenchidos os três instrumentos de investigação. De igual modo, procederei à análise e avaliação das respostas das/os estudantes, e à exposição de tabelas com categorias que correspondem às posições tomadas nos preenchimentos dos instrumentos de resposta.

4.1 - Questionário de Opinião Inicial

A primeira pedra deste estudo foi lançada com a distribuição do questionário de opinião inicial¹⁸ às três turmas com as seguintes duas questões: *o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?* e *O que é para ti Cidadania?* Na sua construção, optei por não escolher perguntas restritas ou diretas em detrimento de perguntas de resposta alargada, com a convicção de obter respostas personalizadas por parte das/os estudantes.

4.1.1. - Respostas da turma: 7.º Z

Na turma 7.º Z foram distribuídos vinte questionários pelos vinte elementos da turma. Só recebi recebidos nove questionários preenchidos. A tabela I corresponde às respostas obtidas à primeira pergunta: *o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?*

Tabela I: Respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Aprender sobre o passado.	4
Gosta de História.	2
Conhecer culturas.	2
Considera importante	2
Aprender sobre a religião.	1
Não gosta	1
Não válidos	1
Aprender sobre a sociedade	1
É cultura geral	1

¹⁸ Cf. Anexo 19: Questionário de opinião final. p. 125.

As respostas foram curtas, mas deixaram alguns indicativos curiosos. Salienta-se a resposta de quatro estudantes que consideram que a disciplina de História serve para aprender sobre o passado tal como podemos verificar através das seguintes respostas:

E7Z4¹⁹ - “Eu sinceramente gosto das aulas de História porque gosto de aprender o passado da história”.

E7Z20 - “Para mim, História ensina-nos a conhecer o passado de alguns povos, conhecer culturas dos povos mais antigos”.

A/O E7Z20 assume que é através da disciplina de História que conhece novas culturas. Neste sentido, no meu entender, para as/os estudantes, a disciplina de História serve de intermediário entre a cultura das/os estudantes e outras culturas, porém não esclareceram as culturas que aprenderam, ficando por saber também se se referiam a culturas no passado ou no presente.

Por fim, destaco a resposta da/o estudante que inúmeras vezes que a partir da História conhece a sociedade, a arte e a economia:

E7Z11 - “Para a mim disciplina de História é importante porque nos mostra como era o passado, como funcionava a sociedade, a economia, arte e as localizações onde moravam [as pessoas] e isso é cultura geral, que é uma coisa importante”.

Analisando as respostas, verifiquei que as/os estudantes observam a História como a disciplina que desempenha, essencialmente, o papel de ensinar sobre o passado. Esta situação poderá justificar-se pela falta de reflexão sobre o presente na disciplina de História e Geografia de Portugal (H.G.P), e, pelo facto, de a lecionação de conteúdos desta disciplina se encontrar direccionada para a memorização de factos e eventos e não para a sua problematização. As/Os estudantes também percebem a História como uma forma de adquirir conhecimentos de “cultura geral” e, por isso, veem pouca utilidade prática na operacionalização dos conhecimentos adquiridos.

Seguidamente passarei à análise das respostas à segunda pergunta do questionário: *o que é para ti a Cidadania?*

¹⁹ As siglas “E7Z(Número)”, “E8Y(Número)” e “E8Z(Número)” serão utilizadas ao longo do presente estudo para identificar as/os estudantes das turmas 7.ºZ, 8.ºY e 8.ºZ, porém salvaguardando sempre a sua identidade.

Tabela II: Respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “O que é para ti a Cidadania?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Conhecer os direitos humanos	2
Conhecer os direitos da criança	2
Aprender a ser cidadão	2
Respostas desenquadradas	2
É importante	1
Educar para a sociedade	1
Refletir sobre os direitos e deveres	1

A partir da análise das respostas examinei que as/os estudantes não refletiram sobre o conceito de cidadania, mas sim sobre a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Cinco dos inquiridos (por exemplo o E7Z11) consideraram que Cidadania é aprender a conhecer os direitos humanos, os direitos da criança e a refletir sobre os direitos e deveres (provavelmente do cidadão), conteúdos que integram a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no 7.º ano.

E7Z11 - “Para mim a Cidadania é importante, porque nos explica os direitos dos humanos e os direitos da criança. E isso é importante de saber, porque em certos trabalhos saber os direitos é necessário”.

Outras/os duas/dois estudantes foram além dos conhecimentos que foram aprendidos na disciplina. Vejamos as respostas: “Cidadania é o estudo de aprender a ser cidadão” e “A cidadania é a disciplina onde aprendemos a ser bons cidadãos a observar atentamente os problemas políticos, ou ambientais”. Para a/o estudante, uma condição para ser bom cidadão é ter capacidade crítica, observar com cuidado os problemas políticos e ambientais. Por fim, uma/um estudante considera que cidadania é uma forma de educar para a sociedade:

E7Z4 – “Para mim cidadania é uma forma que tem como objetivo educar os mais novos para uma sociedade justa e inclusiva, a sua obrigatoriedade tem gerado controvérsia”.

A partir da análise destes questionários, depreendo que as/os estudantes do 7.º Z percecionam a disciplina de História como um meio para aprender sobre o passado e contactarem com novas culturas. Para a grande maioria das/dos estudantes cidadania significa aprender sobre os direitos humanos e a ser cidadão, noção influenciada pelo programa de Cidadania e Desenvolvimento. Só uma pequena minoria apontou a cidadania como forma de educar os indivíduos para a sociedade e a serem cidadãos.

4.1.2 - Respostas da Turma: 8.º Y

O questionário inicial foi distribuído aos estudantes desta turma nas primeiras semanas de janeiro, sendo entregue a todas/os as/os estudantes que a constituíam à data, sendo assim, foram entregues vinte questionário, só recebi treze.

Na seguinte tabela estão presentes as respostas dadas pelas/os estudantes à primeira questão do questionário.

Tabela III: Respostas das/os estudantes do 8.º Y à pergunta “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
História como forma de conhecer o passado	4
História como meio de compreender o presente	3
História como forma de adquirir cultura geral	2
História como disciplina importante	2
História como forma de resolver os problemas do futuro	1
História é cultura	1
Conhecer culturas	1
História como um meio de conhecer antepassados	1

Como se pode ver na tabela IV, a resposta mais vezes mencionada foi: *História como forma de conhecer o passado*. Contrariamente ao 7.º Z, as/os estudantes do 8.º Y atribuíram à História a tarefa de compreender o presente como podemos observar na resposta da/do estudante 8Y16:

E8Y16 - “Sendo a História a ciência que se debruça sobre o estudo da Humanidade nos assuntos correntes da vida; é por esse motivo, que considero a disciplina de História fundamental no meu percurso educativo. Para além disso de que forma poderíamos entender a compreender o contexto em que vivemos se não fosse a História?”.

Por outro lado, foi mencionado que através de História adquirem “cultura geral”. Mais uma vez, levanto a hipótese de para estes estudantes o conhecimento histórico não é conhecimento útil, porque não conseguem aplicá-lo no quotidiano e, por isso, o saber histórico é um conhecimento com fins lúdicos.

À segunda questão do questionário, as/os estudantes do 8.º Y exprimiram um conjunto diverso de respostas, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela IV: Respostas das/os estudantes do 8.º Y à pergunta “O que é para ti a Cidadania?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Direitos e deveres do cidadão	7
Aprender a ser cidadão	2
Fazer parte de uma comunidade	2
Conhecer o modo de vida de pessoas de outros continentes	1
Aprender a melhorar o mundo	1
Aprender a ajudar o outro	1
Aprender a comunicar com o outro	1
Falar dos problemas do nosso país	1
Aprender sobre as religiões	1
Aprender a usar tecnologia de forma responsável	1
É debater e resolver os problemas	1
Fazer parte de uma comunidade	1

A partir da análise da tabela, as categorias mais referidas foram: *direitos e deveres do cidadão*. Assim, para uma considerável parte das/os estudantes, a cidadania agrupa o conjunto de direitos e deveres do cidadão como podemos observar na seguinte resposta:

E8Y19 - “A cidadania representa o conjunto de direitos e deveres dos cidadãos. As práticas cidadãs são de suma importância para a construção de uma sociedade democrática”.

De forma bastante concisa, para as/os estudantes, cidadania é uma forma de inserção do indivíduo na sociedade, mas também corresponde aos seus direitos e deveres. O indivíduo, enquanto cidadão, deve ter uma atitude responsável e fomentar a construção de mecanismos para melhorar o mundo.

E8Y2 - “A cidadania representa o conjunto de direitos e deveres que um cidadão tem num determinado território. Esse conceito desdobra-se por diversas áreas das ciências humanas é bastante complexo e remete ao convívio pacífico na sociedade, mediante um conjunto de diversos direitos e deveres que devem ser assegurados e respeitados com vista à construção de uma sociedade plenamente democrática.”.

Por fim, observando as respostas das/os estudantes identifiquei visões diferentes sobre a finalidade da História. Para alguns é conhecer sobre o passado, para outros serve para compreender o presente. Quanto ao conceito de cidadania, as/os estudantes apresentam diversas respostas (aprender a usar tecnologia de forma responsável e fazer parte de uma comunidade),

porém uma parte considerável considera que cidadania representa os direitos e deveres do cidadão.

4.1.3 - Respostas da turma: 8.º Z

Tal como nas turmas anteriores, o questionário de opinião inicial foi entregue aos estudantes do 8.º Z nas primeiras semanas de janeiro, dos vinte sete questionários distribuídos foram recebidos vinte e um.

Na seguinte tabela de forma categorizada, as respostas das/os estudantes do 8.º Z à primeira questão do questionário inicial:

Tabela V: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “o que significa e representa, para ti, a disciplina de História?”	
Categoria de respostas	Número de estudantes
Conhecer o passado	8
Disciplina favorita	3
Forma de ajudar no nosso futuro	2
Aprender com os erros do passado	2
Disciplina importante	1
História como homenagem	1
Aprender outras disciplinas	1
Entender o presente	1
Conhecer as diferenças entre culturas	1
Conhecer conceitos e valores importantes	1
Conhecer a evolução humana	1

A maior parte das/os estudantes assinalaram que a História é uma disciplina onde contactam com informações do passado. Constatei, ainda, que algumas ideias expostas por alguns estudantes vão ao encontro dos objetivos propostos nas atividades pedagógicas deste estudo. Como por exemplo, a partir do conhecimento histórico ou a partir dos “erros do passado” conseguimos compreender e resolver os problemas do presente e do futuro, como podemos ver nas seguintes respostas:

E8Z4 – “Para mim a disciplina de História é muito importante, porque sendo a minha disciplina preferida, é através dela que aprendo o passado da humanidade. O seu estudo dá-nos a conhecer acontecimentos históricos desde os tempos mais antigos o que nos permite compreender o passado e o presente e cujos erros e as vitórias ajudam o Homem a contruir um futuro melhor.”.

E8Z5 – “Para mim a disciplina de História é o conhecimento do nosso passado, do passado do nosso país, continente e mundo; serve também para compreendermos o presente e melhorar o nosso futuro.”.

Por outro lado, de todas as respostas analisadas, a categoria *História como homenagem* é aquela que se destaca pela sua singularidade:

E8Z9 – “Para mim a disciplina de História significa conhecer o passado e aprender com ele, entender como os nossos antepassados tiveram um trabalho imenso para podermos chegar onde estamos e perceber também a sua maneira de pensar e de agir o que se torna muito interessante. E na minha opinião representa uma espécie de homenagem para as pessoas de antigamente reconhecendo todos os seus atos feitos incríveis e gigantescos, pois antes de podermos tentar adivinhar o futuro primeiro temos de entender o passado”.

Primeiro, a resposta da/o estudante é consideravelmente extensa comparativamente com outras respostas de outras turmas. Em segundo lugar, considero que exprime um discurso nacionalista, que é observável no uso da adjetivação valorativa, na caracterização de acontecimentos e figuras do passado histórico.

Na segunda questão do questionário, com a exceção de alguns estudantes, a maioria parece ter refletido sobre a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e não sobre o conceito de cidadania.

Tabela VI: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “O que é para ti a Cidadania?”	
Categoria de respostas	Número de estudantes
Respeitar os outros	4
Exercer direitos e deveres	4
Viver em sociedade	4
Aprender a ser bons cidadãos	3
Fazer com que o mundo evolua	3
Aprender a comportar	2
Aprender sobre as outras pessoas (culturas?)	1
Construir uma sociedade democrática	1
Respeito pela sociedade e pela integração	1

As categorias mais mencionadas foram: *respeitar os outros*; *exercer direitos e deveres* (do cidadão) e *viver em sociedade*. Para as/os estudantes a cidadania (neste caso disciplina não conceito) é um meio onde os indivíduos aprendem a ser cidadãos e se preparam e aprendem a

viver responsabilmente em sociedade. A partir do momento que vivem em sociedade, os cidadãos são responsáveis pela evolução do mundo segundo a matriz democrática. A seguinte resposta da/o estudante sintetiza as ideias anteriormente expostas:

E8Y4 - “Para mim cidadania é saber viver em sociedade, respeitando um conjunto de direitos e deveres de cada cidadão e contribuindo assim para uma sociedade mais justa e livre. Só assim se pode construir uma sociedade democrática por meio da participação ativa e responsável de todos os indivíduos, o que permite o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade”.

Por fim, concluí que as três turmas em análise consideram que a partir da História conhecem o passado. Nenhum aluno do 7.º Z considera que a História pode ser útil para o passado, contrariamente, alguns estudantes dos 8.º Y e Z que apontam nesse sentido. Denota-se que alguns estudantes percebem a História como uma forma de aprender cultura geral. Quanto ao conceito de cidadania, existe uma convergência de opiniões entre as três turmas ao referirem que cidadania representa: o conjunto de deveres e direitos do cidadão, ajuda a formar cidadãos, integrar os indivíduos na sociedade e a respeitar as regras da sociedade.

4.2 - A Democracia Ateniense foi uma Democracia? Sim ou não?

4.2.1 - Descrição da Atividade

A atividade: *A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?* foi empreendida na turma do 7.º Z e teve como pano de fundo o domínio 2.1: *Os Gregos no século a.C.: o exemplo de Atenas*, mais concretamente o tema: democracia ateniense. A lecionação deste tema teve a duração de duas aulas de 50 minutos.

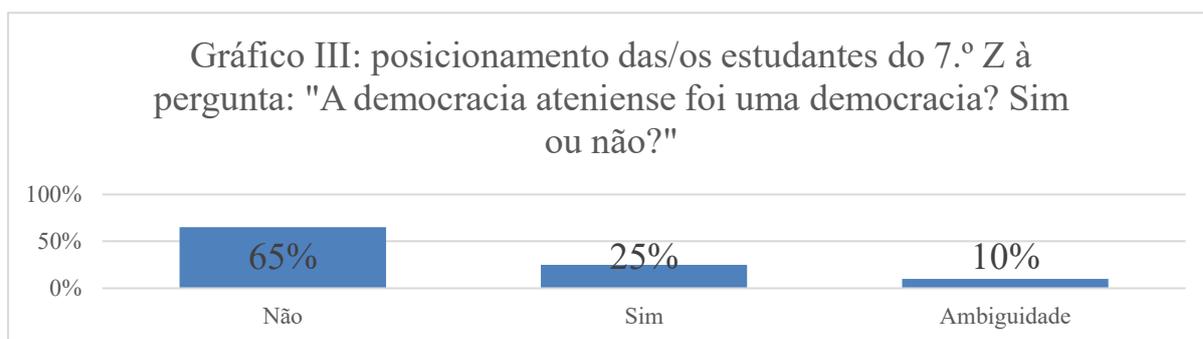
A primeira aula realizou-se no dia 13 de janeiro de 2023²⁰. Os principais objetivos traçados foram: que as/os estudantes entendessem e identificassem as diferenças sociais entre homens e mulheres, através dos seus distintos percursos educacionais; o surgimento da democracia ateniense; os principais órgãos políticos que compunham este regime, com especial ênfase na Eclésia, realçando o sistema de democracia direta.

²⁰ Cf. Anexo 20: Planificação da primeira aula sobre “A democracia ateniense” na turma do 7.ºZ. p. 126.

No final da segunda aula realizou-se o debate²¹. Depois de algumas deliberações sobre o modo como deveria decorrer a atividade/aula/debate decidi que a folha do debate não seria entregue aos estudantes na aula anterior, mas sim antes de começar o debate. Foram concedidos 10 minutos para adotarem uma posição e justificá-la. Momentos antes expliquei o conceito de debate e a minha posição enquanto moderador²². O debate decorreu de forma ordeira e cordial, porém como praticamente todas/os as/os estudantes tomaram a mesma posição, não ocorreu propriamente um debate com confrontação de posições divergentes.

4.2.2 – Resultados da Atividade

Quanto aos resultados, na seguinte tabela podemos observar o posicionamento da turma quanto à pergunta: *A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?*



Em termos numéricos este gráfico traduz-se da seguinte forma. O universo da turma que realizou o debate foi de vinte estudantes, quatorze afirmaram que a democracia ateniense *não* foi uma democracia, três consideraram que foi, e outros três propuseram simultaneamente o *sim* e o *não*.

De seguida, observaremos as respostas das/os estudantes que tentaram justificar que a democracia ateniense foi e não foi uma democracia:

E7Z1 – “[Sim e Não] Depende do ponto de vista pois, não havia igualdade entre géneros nem liberdade de expressão. E também acho que as mulheres deveriam ter

²¹ Cf. Anexo 21: Planificação da segunda aula sobre a “a democracia ateniense” na turma do 7.ºZ. p. 127.

²² Cf. Anexo 22: Guião de Debate da atividade “Democracia hoje e na Grécia Antiga: contrastes entre a democracia moderna e a democracia ateniense e a evolução do conceito de democracia”. (1.ª atividade do 7.ºZ). p. 128.

mais liberdade ter mais liberdade para se expressarem sem a necessidade de um homem ao seu lado”.

A/O estudante não assumiu uma posição própria e resguardou-se no chavão “depende do ponto de vista”, ou seja, não conseguiu elencar argumentos para defender o seu posicionamento limitando-se a afirmar um desejo pessoal e não uma opinião fundamentada sobre o assunto.

Prosseguindo, atentemos a seguinte resposta:

E7Z13 – “[Sim e Não] Tinham direitos justos para os cidadãos. No entanto os metecos terem contrários direitos dos cidadãos, tinham um líder. Alguns líderes concertavam em si os poderes. Tinham órgãos de governo. A forma de votação não era segura podendo haver a escolha de quem ganhe. Tinham órgãos de governo bem governados”.

O/a estudante na folha de resposta escolheu as duas posições: o sim e o não, porém não conseguiu justificar a sua posição limitando-se escrever a matéria dada em sala de aula. A resposta mostrou-se confusa e mal redigida.

Por fim, vejamos o terceiro estudante que tenta justificar os dois pontos de vista:

E7Z9 – “[Sim, Não] No meu ponto de vista, pode ser uma ou outra opção. Pode não ser democracia, pois as mulheres deveriam ter o direito de voto, tal como outro cidadão. Uma democracia tem que ser justa para todos e essa é a minha opinião”.

A/O estudante tenta justificar o seu posicionamento ao referir que as mulheres não tinham direitos cívicos no regime ateniense, porém achamos que está mais próximo de justificar o *sim*, do que o *não*.

Quanto aos estudantes que afirmaram que a democracia ateniense *não* é uma democracia, dois estudantes nem preencheram a folha de debate e a/o outra/o estudante apresentou uma resposta completamente desenquadrada e sem sentido.

A seguinte análise diz respeito aos argumentos utilizados pelas/os estudantes para sustentar o seu posicionamento. Na tabela VII todos os argumentos utilizados pelas/os estudantes.

Tabela VII: Respostas à das/dos estudantes do 7.º Z à pergunta: “A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
As mulheres não podiam votar	6
Nem todos podiam votar	5
Nem todos tinham os mesmos direitos	4
Os metecos não podiam votar	3
As mulheres não tinham os mesmos direitos que os cidadãos	3
Não se verifica o princípio da soberania popular	3
Não existia igualdade e género	2
Não existia liberdade de expressão	1
A educação não era igual para homens e mulheres	1
Só os homens podiam votar	1
Os escravos não podiam votar	1

O argumento: *as mulheres não podiam votar* foi o mais usado. A tabela foi organizada de forma a comportar todos os argumentos utilizados pelas/os estudantes, por isso existem alguns argumentos que vão ao encontro da mesma ideia. No entanto, também tentei captar as limitações da democracia ateniense que as/os estudantes dão maior enfoque. Se tivesse construído a tabela a partir de categorias predefinidas, sem dúvida que a ausência do sufrágio universal seria a principal limitação a par da desigualdade entre homens e mulheres apontadas pelas/os estudantes, como as seguintes respostas nos revelam:

E7Z10 - “Na minha opinião, a democracia ateniense não foi na realidade uma democracia, todos sabemos que numa democracia quem tem o poder de eleição é o povo, enquanto nas sociedades atuais qualquer pessoa de nacionalidade de um país e seja maior de idade tem o poder de votar. Enquanto na sociedade ateniense só homens, maiores de idade e filhos de pais ateniense é que têm o poder de votar. Por isso, eu acho que a sociedade ateniense não é uma democracia porque nem todos têm os mesmos direitos”.

E7Z20 - “Não, porque nem todos tinham direito de voto, cidadãos eram os únicos com direitos políticos apesar de serem a minoria da população e as mulheres, metecos e os escravos não podiam ter direitos políticos”.

Os diferentes currículos educacionais para homens e mulheres também foi assinalado como umas das limitações do regime ateniense. O homem era instruído para a vida política, e treinado militarmente para defender a pólis. Por outro lado, a mulher era preparada para assumir tarefas no lar doméstico:

E7B14 - “Na minha opinião não é uma democracia porque por exemplo as mulheres não podiam votar, os homens tinham direito de ir à escola e as mulheres não, etc. E eu acho que todas as coisas que homens podiam fazer e as mulheres não, deveriam ser realizadas, por todos numa democracia”.

Com a contínua análise das respostas identifiquei o seguinte padrão: as/os estudantes realçaram sobretudo as diferenças sociais entre mulheres e cidadãos comparativamente com as diferenças sociais dos metecos e escravos perante os cidadãos. Não se deslumbra fácil decifrar este padrão. No meu pensamento, como na atualidade está consagrada a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres assumi que para as/os estudantes não é compreensível existir desigualdade de género. Por outro lado, as/os estudantes não estavam familiarizados com os conceitos de metecos, e escravo.

4.2.3 - Avaliação das Respostas

Depois de procedermos à respetiva avaliação das respostas, criámos a seguinte tabela.

Tabela VIII: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 7.º Z à pergunta “A democracia ateniense foi uma democracia? Sim ou não?”	
Níveis de avaliação	Número de estudantes
Nível I	0
Nível II	3
Nível III	3
Nível IV	4
Nível V	9

Nenhuma resposta se enquadrava no nível I, porém no nível seguinte enquadram-se três respostas. A seguinte resposta é exemplificativa do nível II:

E7Z6 - “[Sim] Foi porque contrastes a democracia moderna e a moderna ateniense”.

Como podemos constatar, a/o estudante tomou uma posição perante o problema, parece ter entendido o conteúdo, porém quando tentou justificar apresentou uma frase completamente desenquadrada e sem sentido. Os restantes estudantes presentes neste nível também apresentaram os mesmos problemas de coerência textual, porém conseguiram entender o que era pedido no guião.

No nível III encontram-se as/os três estudantes que tentaram justificar as duas posições. As respostas foram classificadas neste nível porque não conseguiram justificar a sua posição convincentemente.

No nível IV, as/os estudantes compreenderam a questão, mas os argumentos são incompletos e pouco rigorosos porque não identificam os grupos sociais que não podiam votar, como podemos constatar nas seguintes respostas:

E7Z17 - “Não porque não tinham todos os mesmos direitos e não podiam votar”.

E7Z21 - “Não, pois nem todos tinham os mesmos direitos, uns podiam ter e outros não podiam votar e os outros sim”.

Por fim, nove estudantes, quase metade da turma, enquadraram-se no nível V. Quanto às características das respostas: todos tomaram uma posição e expuseram argumentos convincentes à posição tomada. Atende-se, existem respostas mais completas do ponto de vista do número de argumentos que selecionaram, porém não foi um fator a considerar, o essencial era que expusessem, pelos menos, um argumento coerente. Olhemos para algumas respostas que se inserem neste nível:

E7Z18 - “[Não] os homens tinham direito a voto, os metecos não tinham os mesmos direitos que os cidadãos atenienses. As mulheres não podiam votar”.

E7Z11 - “Não, porque as mulheres não tinham o direito de votar”.

Concluí com a realização desta atividade que as/os estudantes puderam compreender a evolução do conceito de democracia ao longo do tempo e as principais diferenças entre a experiência democrática ateniense e a democracia na atualidade. Quanto à avaliação das respostas, assumo que foi um sucesso, nomeadamente, tendo em conta que a maioria das/os estudantes conseguiram alcançar os dois níveis mais altos.

4.3 - 25 de Abril de 1974 – 49 Anos Depois do Estado Novo

4.3.1 - Descrição da Atividade

Em virtude do 7.º ano dispor de três tempos semanais de 50 minutos foi possível organizar uma sessão com os estudantes sobre o 25 de Abril de 1974. A aula decorreu no dia 27 de abril de 2023 e foi dividida em duas partes²³. Na primeira parte²⁴, foi feita uma

²³ Cf. Anexo 23: Planificação da aula da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”. P. 129.

²⁴ Cf. Anexo 24: *PowerPoint* na atividade “25 de Abril - 49 depois do Estado Novo”. p. 130.

contextualização histórica sobre a implementação do Estado Novo e fornecidos alguns dados sobre o contexto económico, social e político do período em que vigorou esse regime. Foi mostrado aos/as estudantes dois gráficos: um mostrava a evolução da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, onde aos/as estudantes puderam observar a lenta evolução da alfabetização em Portugal.

Ainda sobre a educação foi mostrado as/aos alunas/os a constituição de uma sala de aula típica do Estado Novo, com a natural presença do retrato do presidente do conselho de ministro, António de Oliveira Salazar, o crucifixo a aludir à dimensão católica do país e a bandeira nacional. Foi, ainda, referido que grande parte dos jovens, durante o Estado Novo, não prosseguiram a sua educação além da escolaridade obrigatória sendo o seu destino trabalhar e contribuir para o sustento da família.

O segundo tópico abordado prendeu-se com a saúde, onde foi referido que o Estado só prestava auxílio aos mais pobres, e para uma pessoa ser classificada como pobre deviria ser emitida uma certidão pela Câmara Municipal da sua área de residência que confirmasse o seu estado de pobreza.

No terceiro tópico debrucei-me sobre os condicionamentos às liberdades individuais: as mulheres não tinham direito de voto, não poderiam exercer nenhum cargo político, só podiam viajar com autorização do marido. Também foram identificados os aparelhos de repressão, a censura, a polícia política, a proibição da existência de partidos políticos, excetuando a União Nacional.

No quarto tópico, aos/as estudantes observaram imagens que cristalizavam as condições de vida da população mais pobre, crianças a andar na rua descalças e foi mostrado um conjunto de fotos do bairro da Conchada nos inícios dos anos 70. Por fim, foi mencionada as repercussões sociais, económicas da guerra colonial, bem como as suas implicações no fim do Estado Novo.

Na segunda parte da aula foram enumeradas as principais mudanças ocorridas depois do 25 de Abril: fim da censura prévia; libertação dos presos políticos; autorização da formação de partidos políticos; fim da P.I.D.E/D.G.S. da Legião Portuguesa e do partido único.

Por fim, terminei a exposição dos conteúdos com a referência a alguns problemas atuais na sociedade portuguesa: a imigração; desemprego jovem; a não reposição geracional e as condições de habitação.

Finalizada a parte expositiva da aula deu-se início à preparação do debate. Ao contrário do debate anterior, onde as respostas foram dadas em papel, desta vez optei pelo *Google Forms*²⁵.

O questionário/ficha de debate foi constituído por quatro questões. A primeira questão: *Relembrando as aulas sobre a Democracia Ateniense, aponta uma ou várias características, que fazem de Portugal uma democracia*, teve como objetivo aferir os conhecimentos que retiveram das aulas sobre a democracia ateniense. Com a segunda pergunta: *o que significa o 25 de Abril para ti?* procurei saber as ideias que as/os estudantes associam à Revolução de Abril. A terceira questão: *49 anos depois do fim da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?* teve como objetivo a reflexão dos 49 anos de democracia em Portugal. Por fim, a última: *como cidadão, apresenta um problema da sociedade atual e uma, ou várias soluções, para esse problema;* teve como âmbito promover a análise, por parte das/os estudantes, do estado da nossa sociedade, reportando problemas e soluções para os mesmos.

4.3.2 - Resultados da Atividade

Na seguinte tabela constam as respostas dadas à questão: *Relembrando as aulas sobre a Democracia Ateniense, aponta uma ou várias as várias características que fazem de Portugal uma democracia:*

Tabela IX: respostas das/os estudantes do 7.º Z à pergunta: “Relembrando as aulas sobre a Democracia Ateniense, aponta uma ou várias as várias características que fazem de Portugal uma democracia.”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Sufrágio Universal (Direito ao voto)	8
Liberdade de expressão	4
Igualdade de direitos	3
Participação de todos os cidadãos na vida política	3
Acesso à saúde	1
Igualdade perante a lei	1
Remuneração dos mais pobres	1
Acesso à educação	1
Fora de contexto	2

Os resultados demonstram que a principal característica que faz de Portugal uma democracia, para as/os estudantes é o *sufrágio universal*, seguida da *liberdade de expressão*, *igualdade de direitos* e *participação de todos os cidadãos na vida política*. As seguintes

²⁵ Cf. Anexo 25: Guião de Debate da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”. (2.ª atividade da turma do 7.ºZ.). p. 140.

categorias: *acesso à saúde*, *acesso à educação* e “remuneração dos mais pobres”, no meu entender podem ser enquadradas no paradigma de Estado Providência. Observemos algumas respostas que se inserem nas categorias mencionadas anteriormente:

7Z14 - “Todos os cidadãos são livre e iguais perante a lei, os cidadãos participarem na vida política e atribuir remuneração aos mais pobres”.

7Z7 - “Podem todos votar, todos têm direito a educação a saúde”.

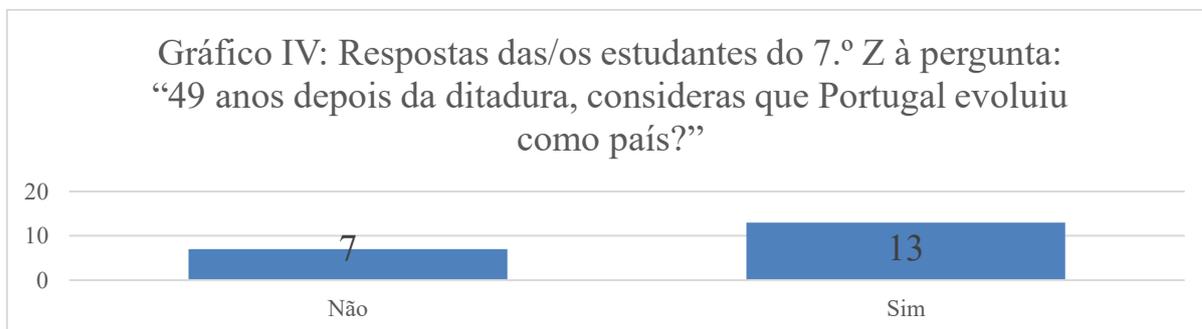
Comparativamente com os resultados da atividade anterior, a turma continuo a seguir o mesmo padrão identificado na análise à atividade anterior. Se na primeira atividade considerou que a democracia ateniense não era uma democracia porque só os cidadãos poderiam votar nas decisões da pólis, arredando metecos e mulheres dessa participação. Nesta atividade, mencionaram, em maior número, o sufrágio universal como fator determinante para que Portugal seja uma democracia. Outra tendência relacionou-se à questão da desigualdade de direitos entre homens e mulheres, em concreto três estudantes classificaram a concessão do direito de voto à mulher.

A segunda questão colocada - *o que significa, para ti, o 25 de Abril de 1974?* - teve como objetivo averiguar as ideias tácitas que as/os estudantes têm desta data. Segue-se uma tabela com as respostas:

Tabela X: respostas das/os estudante do 7.º Z à pergunta “O que significa, para ti, o 25 de Abril de 1974”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Democracia	3
Fim da ditadura	3
Liberdade	3
Liberdade de expressão	2
“Época Libertadora”	1
Dia da Liberdade	1
Mais direitos ao cidadão e à mulher	1

Ao analisar as respostas percebi que deveria ter elaborado a pergunta de outra forma: “O que significa, para ti, o dia 25 de Abril?”, tirando a menção ao ano provavelmente teria respostas que fossem de encontro à simbologia deste dia. Não tendo executado desta maneira, verificou-se que as/os estudantes, assinalaram as consequências históricas: o início do caminho para a democracia, o acesso à liberdade de expressão.

A terceira pergunta do questionário: *49 anos depois da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?*; serviu para as/os estudantes fazerem uma análise retrospectiva da grande parte do século XX português, até à atualidade.



Verifiquei que treze consideraram que Portugal evoluiu, sendo que sete consideraram que *não*. Quanto às respostas, foram bastante simples e diretas. As/os estudantes que se posicionaram no *não* se justificaram através dos seguintes argumentos: *inflação, dificuldades financeiras, falta de aptidão dos governantes e a permanência da desigualdade de género*:

E7Z4- “Eu acho que não porque, nos dias de hoje continua a haver crises políticas, muita desigualdade de género e dificuldades financeiras”.

E7Z12 – “Porque antigamente existiam muitas desigualdades, muito desemprego e muitas dificuldades financeiras e nos dias de hoje, com a Guerra na Ucrânia, Portugal está a passar por dificuldades financeiras, com o aumento do preço dos alimentos, da água, da luz, do IRS e das pensões”.

E7Z3 – “Na minha opinião, Portugal não evoluiu em termos de governo como por exemplo as pessoas que governam o país neste momento não têm capacidade suficiente para tal”.

Quanto aos estudantes que responderam *sim*, verificou-se uma tendência para sublinharem as mudanças que são mais visíveis e têm impacto imediato na vida das pessoas como: o melhoramento das condições sociais, a saúde, o acesso à educação, o desenvolvimento da economia, e o acesso ao voto por parte das mulheres:

E7Z9 – “A partir do fim do Estado Novo, Portugal evoluiu muito economicamente e especialmente na parte social. Todos nós temos liberdade de dizer o que pensamos e de não sermos parados por termos opiniões diferentes”.

E7Z14 – “Eu escolhi a segunda opção, pois Portugal tornou-se um país onde as pessoas puderam ser livres, onde as mulheres puderam começar a votar, começaram a poder sair de casa sem os seus homens, onde crianças deixaram de trabalhar”.

Na seguinte tabela, segue-se os problemas mencionados e as respetivas soluções, segundo as/os estudantes:

Tabela XI: respostas dos estudantes do 7.º Z à pergunta “Como cidadão, apresenta um problema da sociedade atual e uma, ou várias soluções, para esse problema”	
Problemas propostos	Soluções para o problema
Sem-abrigo	Melhor gestão dos recursos e doação de um euro para doar aos sem-abrigo;
Falta de habitação	Construir mais casas;
Desigualdade de géneros, racismo e homofobia	“as pessoas pensarem melhor nos seus atos e que consequências eles vão ter”;
Guerra na Ucrânia	“Conversar pacificamente”; “Matar o Putin”
Educação;	Não mencionou uma solução;
Condições para os emigrantes	Não mencionou uma solução;
Corrupção	Não mencionou uma solução;
Dificuldades financeiras (pobreza?)	“Despedir o Governo, Primeiro-Ministro e o Presidente da República”
Saúde	“Pedir ajuda a especialistas para criar um plano com soluções”
O Governo	Não mencionou uma solução;
Pobreza	Não mencionou uma solução;
Inflação	Não mencionou uma solução;
Desigualdade Social	Não mencionou uma solução;
Mulheres não podem votar em alguns países	“Mulheres lutarem pelo seu lugar na sociedade
Poluição;	“Separar o lixo, não despejar óleo na pia da cozinha, não jogar o lixo nas areias das praias, descartar pilhas e baterias nos sítios apropriados”
Racismo	“Promover comportamentos não racistas”.

O que fica patente nesta última pergunta é que as/os estudantes conseguem reter as situações da realidade que os rodeia. Como seria de esperar, classificaram a Guerra na Ucrânia como o maior problema na atualidade, porém não foi mencionada de maneira esmagadora, e assim, considero que os resultados foram bastante diversos. Por outro lado, alguns mostraram ter consciência cívica, sobretudo, aqueles que referiram os problemas da desigualdade de género, do racismo, dos sem abrigos e da poluição.

4.3.3 - Avaliação das Respostas

Posto isto, nesta secção irei avaliar as respostas das/os estudantes à questão: *49 anos depois da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?*; visto seria a questão alvo de debate. Na seguinte tabela estão presentes os resultados das respostas:

Tabela XII: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 7.º Z à pergunta “49 anos depois da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?”	
Níveis de avaliação	Número de estudantes
Nível I	2
Nível II	2
Nível III	7
Nível IV	4
Nível V	3

No que concerne ao primeiro nível, de forma muito sucinta, foram respostas sem conteúdo útil.

Nas/os estudantes que obtiveram o nível II revelaram ter percebido o que era pedido na questão, porém apresentaram justificações sem conteúdo concreto, como podemos observar a resposta da/o estudante não explicita as coisas que existiam antes e depois do 25 Abril, e a seguinte resposta não menciona as transformações que ocorreram durante estes 49 anos.

E7Z15 - “[Sim] Porque temos coisas hoje em dia que antes do 25 de abril não tínhamos”.

E7Z1 - “[Sim] Acho que o país evoluiu”.

Quanto ao nível III, as/os estudantes evidenciaram ter percebido a questão, porém podiam ter explicitado outros pontos ou aprofundado os itens das duas respostas. A resposta da/o estudante 7Z17 aponta que Portugal continua com problemas internos, mas que problemas são esses? O estudante 7Z17, refere que ocorreu um desenvolvimento em Portugal, mas onde se pode verificar esse desenvolvimento? A resposta 7Z17 só não foi classificada com o nível II porque faz menção à construção da democracia.

E7Z21 - “[Sim] Porque mesmo depois do 25 de Abril Portugal continua cheio de problemas internos”.

E7Z17 - “[Sim] No meu contexto e do que leio, abriu caminho, para a democracia e desenvolvimento do país.”

No nível IV, as respostas revelam que os estudantes entenderam a problemática, porém só não alcançam o nível V devido a pequenos detalhes. A resposta da/o estudante 7Z9 apontam que Portugal evoluiu economicamente e socialmente. Também poderia ter mencionado áreas sociais em concreto, como a criação do Sistema Nacional de Saúde (S.N.S). Por outro lado, refere que não podemos ser “parados por termos opiniões diferentes”, no entanto, de acordo com a lei portuguesa, os discursos de ódio são puníveis com pena de prisão, pelo que a liberdade de expressão não é ilimitada.

E7Z9 - “[Sim] A partir do fim do Estado Novo, Portugal evoluiu muito economicamente e especialmente na parte social. Todos nós temos liberdade de dizer o que pensamos e de não sermos parados por termos opiniões diferentes.”

Por fim, no nível V, as/os estudantes não apresentaram respostas excecionais, porém considero os argumentos coerentes:

E7Z4 - “Eu acho que não porque, nos dias de hoje continua a haver crises políticas, muita desigualdade de género e dificuldades financeiras”.

Em suma, as/os estudantes evidenciaram serem conhecedores dos principais pilares da democracia portuguesa: sufrágio universal; igualdade de direitos e deveres; liberdade de expressão e a gratuidade de direitos universais como é o caso da educação e da saúde. Realço que uma parte considerável da turma afirmou que Portugal não evoluiu durante os 49 anos que vigora o regime democrático, que por um lado poderá ser sintomático da incapacidade das democracias em resolverem alguns problemas da sociedade. Por fim, atestei que as/estudantes estão conscientes da realidade que os rodeia, porém ainda têm uma visão superficial dos acontecimentos.

4.4 - Formas de Discriminação e de Intolerância no Passado e na Atualidade

4.4.1 - Discrição da Atividade

O segundo debate do projeto pedagógico foi levado a cabo na turma do 8.º Y, sendo este o tema escolhido: *Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade*. Com o intuito de preparar o debate fiquei incumbido de lecionar quatro aulas sobre a Reforma Protestante e a Contrarreforma. Na primeira aula, comecei por abordar o contexto que

antecedeu a Reforma Protestante (Cisma do Ocidente e comportamento do clero) e, posteriormente, na segunda parte da aula, abordei as principais características do luteranismo. Na segunda aula, debrucei-me sobre o surgimento de outras igrejas reformadas: calvinista e anglicana. Na terceira aula, lecionei às/aos estudante a resposta da Igreja Católica à reforma protestante sua reforma interna. Por fim, aula onde se realizou o debate, foi dedicada à intolerância religiosa²⁶ no século XVIII.

A aula foi organizada com diferentes dinâmicas. Num primeiro momento, abordei a expulsão dos judeus de Portugal, ordenada por D. Manuel e o massacre de judeus, que teve lugar em Lisboa, no ano de 1506. Seguidamente, mostrei alguns exemplos de segregação religiosa que ainda perduram na atualidade, como os muros de paz na Irlanda do Norte que separam os irlandeses católicos dos protestantes e o conflito israelo-palestiniano. O objetivo deste primeiro momento passou por mostrar as/aos estudantes a continuidade da intolerância religiosa na atualidade²⁷.

O segundo momento da aula, foi dada a palavra a/o estudante que professa a fé islâmica e teve a oportunidade de partilhar a sua visão sobre a sua religião²⁸.

Por fim, a última parte da aula foi dedica ao debate²⁹. O guião de debate foi dado às/aos estudantes uma semana antes da realização do mesmo, para que, em casa, e através da consulta de materiais que achassem necessários, preparassem a sua argumentação. A folha de debate continha as seguintes perguntas: *como podemos resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade?* e *o contato entre culturas é benéfico?* A primeira pergunta teve como objetivo colocar o aluno numa posição em que pudesse refletir sobre o problema e resolvê-lo. No caso da segunda questão, as/os estudantes deveriam tomar uma posição a favor ou contra o contacto entre culturas, e por fim, justificar a sua posição com argumentos convincentes.

No momento que iria dar início ao debate verifiquei que alguns estudantes ainda não tinham respondido às perguntas, por isso concedi mais 10 minutos de aula para que pudessem acabar a atividade com recurso à utilização de *Internet*. Finalizados os 10 minutos, as/os

²⁶ Cf. Anexo 26: Planificação da aula onde decorreu a atividade “Formas de discriminação e de intolerância religiosa no passado e no presente”. p. 141.

²⁷ Cf. Anexo 27: Alguns diapositivos do *PowerPoint* utilizado na atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”. p. 142.

²⁸ Cf. Anexo 28: *PowerPoint* de uma/um estudante que apresentou, em aula, as principais características da sua religião, o islão. p. 145.

²⁹ Cf. Anexo 29: Guião de debate da atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade” (1.ª atividade realizada na turma do 8.ºY). p. 149.

estudantes começaram a ler as suas respostas. A atividade foi pautada por um ambiente de monotonia devido à ausência da confrontação de opiniões, até certo, as/os estudantes partilhavam das mesmas opiniões como veremos mais à frente. Porém este ambiente alterou-se quando uma/o aluna/o referiu que uma das soluções para a intolerância religiosa seria “não debater”. Por muito descabida que parecesse a sua posição abriu o debate e surgiram duas posições distintas: uns estudantes defendiam que não se devia falar sobre as diferenças culturais e religiosas e outros consideravam que uma forma de resolver a intolerância religiosa seria o contacto entre culturas. As/Os estudantes que rejeitavam o diálogo consideravam que o contacto entre culturas poderia agravar a intolerância religiosa, como podemos ver na seguinte resposta:

ENI3³⁰ - “Acho que sempre haverá intolerância religiosa porque sempre haverá pessoas teimosas, mas talvez melhore com o passar do tempo”.

Porém a esmagadora maioria da turma, como podemos verificar no próximo tópico sobre a análise de resultados, considerou que o contacto entre culturas é benéfico justificando que: pode contribuir para respeitar as diferenças culturais:

ENI9 - “É preciso defender os direitos individuais promover o acesso à informação com conhecimento, discussões, além de lutar por políticas públicas que estimulem a tolerância e a liberdade”.

4.4.2 - Resultados da Atividade

Na seguinte tabela organizei os exemplos que as/os estudantes deram para resolver os problemas de intolerância religiosa na atualidade. Note-se que uma resposta pode comportar várias resoluções.

Tabela XIII: Respostas das/os estudantes à pergunta “Como podemos resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Acesso à informação	6
Defender os direitos individuais	1
Políticas públicas	1
Promover discussões	1
Educação/ensinar os mais idosos	1
Informação de qualidade	1
Não debater	1

³⁰ Na atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e no presente” as respostas das/os estudantes são identificadas com a sigla “ENI (número)” (Estudante não identificada), seguido de um número aleatório de forma a preservar a identidade das/os estudantes.

Reportar às autoridades	1
--------------------------------	---

A categoria e resposta, *acesso à informação*, foi a forma de resolução do problema mais vezes proposta pelas/os estudantes:

ENI18 - “Para resolver o problema da intolerância religiosa podemos: organizar campanhas de sensibilização para a população; fornecer educação sobre as várias religiões; divulgar e disponibilizar o fácil acesso à educação à informação sobre cada religião”

Das respostas recebidas esta foi uma das mais completas, a/o aluna/o enumerou várias medidas que podiam ser adotadas e note-se, claramente, que o foco colocado na sua resposta foi no acesso generalizado de conhecimento a toda a população sobre as várias religiões. A seguinte resposta segue a mesma linha de pensamento, porém adiciona outras nuances:

ENI12 - “Para resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade, devemos aprender melhor sobre as outras religiões e entender o que os outros pensam e respeitar. Não devemos acreditar em todas as coisas, mas que ouvimos na Internet e devemos confirmar as informações que temos. Devemos ensinar as pessoas mais novas e as pessoas idosas a compreender e entender as outras pessoas de diferentes religiões, porque a maioria das crianças e dos idosos não sabem muita coisa sobre a diversidade cultural”.

Primeiro, a/o estudante acredita que a solução passa por instruímo-nos sobre outras religiões, tal como a resposta anterior. Contudo a/o estudante explica que nem todas as informações sobre determinadas religiões são fidedignas, por isso quando aprendemos sobre uma nova religião ou decidimos aprofundar o nosso conhecimento sobre uma que já conhecemos, deveremos certificar-nos que estamos a consultar informações de qualidade. Neste sentido, a/o estudante em questão poderá estar a alertar-nos para a dimensão das *fake news*, tópico que tem sido debatido imensamente nos últimos anos³¹. Por fim, a/o estudante destacou, particularmente, que as pessoas mais novas e as idosas deviam ser ensinadas. Considero que, para o segundo a/o estudante as pessoas mais novas devem ser ensinadas porque nunca conheceram essas realidades por isso é uma medida preventiva para evitar preconceitos, a reprodução de mitos e informações falsas. As pessoas mais velhas deverão conhecer essas

³¹ Note-se que a edição de 2021 do “Parlamentos dos Jovens” foi dedicada ao impacto da desinformação na democracia.

realidades porque, talvez, nunca tiveram acesso a esses tipos de informações e, por vezes, nestas faixas etárias existe maior desconhecimento acerca de outras religiões, e minorias. É de referir que esta não foi a única resposta a mencionar a educação deste tipo de conhecimento às faixas etárias mais avançadas, na próxima resposta, a/o aluna/o menciona que uma forma de evitar a intolerância religiosa é deter uma educação vinda de casa.

ENI11 - “Na minha opinião a intolerância religiosa pode ir acabando com desde cedo ter boas influências maternas, paternos entre outras, porque a maioria dos nossos ensinamentos vem de lá”.

Nesta resposta verifico que a/o estudante afirma que os pais desempenham um papel essencial na formação dos seus filhos. Os pais têm o poder para serem um exemplo positivo para os filhos, contudo o mesmo pode-se verificar no sentido contrário ao reproduzirem opiniões intolerantes que poderão ser assimiladas e reproduzidas pelos filhos.

Finalizada a análise da primeira questão do questionário, em seguida vou analisar a segunda questão: *o contacto entre culturas é benéfico?* Dos dezanove que estavam presentes em sala, treze consideraram que o contacto entre culturas é benéfico, um respondeu que sim e não, cinco não preencheram e nenhum estudante respondeu que não. Na seguinte tabela poderemos ver os argumentos utilizados pelas/os alunas/os:

Tabela XIV: Respostas das/os estudantes do 8.ºY à pergunta: “O contacto entre culturas é benéfico?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Leva a uma melhor compreensão do outro	6
Permite conhecer culturas diferentes	4
Aumento do conhecimento	3
Diminuição do preconceito	1

Na seguinte resposta a/o estudante utilizou dois argumentos distintos: *melhor compreensão do “outro”* e *permite conhecer diferentes culturas*:

ENI5 - “Sim, porque assim as pessoas de outras culturas aprendem as culturas do mundo inteiro e podem começar a ser mais compreensivas”.

Apesar da resposta ser sintética e oferecer alguns pontos interessantes como a correlação entre o aumento de conhecimento de uma determinada religião e o aumento da compreensão entre religiões não é uma resposta completamente perfeita. Vejamos as seguintes respostas:

EN12 - “O contacto entre culturas é benéfico porque as pessoas ao conhecerem as outras culturas vão entender melhor o outro lado, vão respeitar e vão partilhar culturas e costumes entre eles. *O que desconhecemos, tememos*”.

EN18³² - “O contacto entre culturas é importante pois através desse contacto podem receber mais conhecimento, enriquecendo a sua cultura. Ao conhecermos mais sobre os outros e as suas culturas podemos aprender a respeitar. *Na vida não existe nada a temer, apenas a ser compreendida: Marie Currie*”.

Ambas as respostas consideram que o contacto entre culturas é benéfico e enfatizam a importância da troca de conhecimento entre culturas numa lógica de enriquecimento de conhecimento mútuo e aumento do respeito.

Por fim, a seguinte resposta vem de uma/o aluna/o que tentou justificar as duas posições:

ENI14 - “Por um lado sim, porque ensina-nos coisas novas sobre outras culturas e ajuda-nos a ser mais ricos pois conhecemos pessoas novas e com histórias diferentes, permite-nos saber um pouco mais de todos os países à nossa volta. Por outro lado não, porque muitas pessoas não conseguem aguentar haver outras religiões, etnias, culturas no geral e isso pode levar a racismo guerra entre outros problemas. Há pessoas que focam-se tanto na sua cultura que quem se atrever a ter outra eles podem começar uma guerra”.

De todas as respostas recolhidas, esta mostrou-se a mais interessante por ter tentado defender ambos os pontos. Primeiramente, inúmera os pontos positivos do contacto cultural. Em seguida, identifica as consequências negativas desse mesmo contacto: racismo e guerra.

4.4.3. - Avaliação das Respostas

No presente tópico irei analisar o desempenho das/os estudantes na segunda questão do guião de debate, “O contacto entre culturas é benéfico?”. Como a atividade direcionava-se para a intolerância religiosa, foram valorizadas respostas que argumentavam no sentido que o contacto entre culturas poderia resolver essa questão. Na seguinte tabela estão representados os resultados obtidos pelas/os estudantes.

³² Cf. Anexo 30: Folha de preparação de uma/um estudante para o debate “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”. p. 150.

Tabela XV: Classificação das respostas das/os estudantes da turma 8.ºY à pergunta: “O contacto entre culturas é benéfico?”	
Níveis de avaliação	Número de estudantes
Nível I	0
Nível II	1
Nível III	3
Nível IV	1
Nível V	10

Nenhuma resposta foi classificada no nível I, sendo que no próximo nível obteve uma resposta:

ENI15 - “Sim, para chegar a um acordo”.

Esta foi a resposta que desencadeou o debate entre as/os estudantes. Considero que tomou uma posição perante o problema, porém, não consegue concretizar o seu argumento. Por isso a resposta é classificada no nível II.

Quanto ao nível três, classifiquei três respostas:

ENI3 - “Acho que o contacto entre culturas é benéfico porque ajuda no desenvolvimento da maneira de pensar e também ajuda no aumento do conhecimento”.

ENI9 - “Porque assim podemos conhecer mais culturas e podemos conhecer mais religiões”.

As duas respostas anteriores encontram-se no nível três porque observei que ambas/os as/os estudantes tomaram uma posição, entenderam a questão proposta, porém a sua argumentação não vai ao encontro dos objetivos da atividade. Foi somente referido que o contacto entre culturas poderá aumentar o conhecimento, porém não explicitam um objetivo concreto como a redução da tolerância, racismo ou xenofobia.

Quanto aos últimos dois níveis, nenhum estudante obteve o quarto nível, sendo que, dez estudantes, quase metade da turma, encontram-se no nível V:

ENI2 - “Porque conhecemos mais pessoas e tem muitas vantagens como: diminuiu estereótipos; diminui o racismo; oferece diversidade; melhora a comunicação”.

ENI4 - “É benéfico pois temos acesso a diferentes culturas de diferentes países e que intendemos a importância e tolerância ao diferente”.

Por contraste, às respostas de nível III, as respostas no nível V vão ao encontro dos objetivos da atividade, argumentando sobre as possíveis vantagens do contacto entre diferentes culturas. Enquanto as/os estudantes do nível III afirmam que não têm impacto na realidade das pessoas, as/os estudantes do nível V apresentam argumentos que poderão ter consequências na vida quotidiana. Porém, destaco a resposta da/o ENI12, a única resposta que tentou conciliar os dois pontos de vista e que demonstra a verdadeira complexidade da questão proposta. Em teoria, o contacto entre culturas é benéfico, porém, em determinadas situações, o contacto pode conduzir a situações de violência e extremismo.

Concluo que a atividade excedeu as expectativas iniciais, pois a turma no decorrer das aulas que antecederam a aula do debate demonstrou-se apática. Apesar da parte inicial do debate ter sido monótona, no final as/os estudantes já debatiam entre si posições contrárias, o que se revelou positivo. Quanto às respostas dos questionários, a grande maioria escreveu respostas curtas e telegráficas. Na segunda questão esperava que as/os estudantes fizessem uma ligação com os conteúdos dados em aula, por exemplo poderiam ter usado este argumento: “O contacto entre culturas é benéfico, porque, primeiro, existe a troca de conhecimento entre culturas, o que pode levar a diminuição do preconceito, e assim são evitadas situações de intolerância religiosa entre protestantes e católicos no século XVI, ou ações de violência contra os judeus como vimos em Portugal”. Porém, após submeter algumas respostas ao detetor de plágio do *Word*, verificou-se que algumas foram copiadas integralmente da *Internet*, o que comprometeu a originalidade das mesmas.

4.5 - Intolerância Religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa

4.5.1 - Descrição da Atividade

Devido à escassez de tempo para a implementação desta atividade em sala de aula, a sua realização foi remetida para o *Google Forms*³³, em casa. Note-se que a atividade: *Formas de*

³³ Cf. Anexo 31: Questionário da atividade “Intolerância religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa” (2.^a atividade realizada na turma do 8.ºZ). p. 151.

discriminação e de intolerância no passado e na atualidade, idealmente, teria sido realizada em simultâneo nas duas turmas de 8.º ano, porém só foi possível a sua concretização no 8.º Y.

Após ter-me reunido com a professora-orientadora deste trabalho, decidi enviar aos estudantes do 8.º Z o mesmo questionário que fora preenchido pelas/os estudantes do 8.º Y. Inicialmente planei entregar aos estudantes o questionário enquanto o tema do ataque ao Centro Ismaelita de Lisboa ainda estava bem presente nos órgãos de notícias. Contudo, depois de me reunir com a orientadora de estágio decidi não implementar neste momento devido à proximidade com o fim do 2.º período, o que poderia refletir num escasso número de respostas. Face a isto a atividade foi remetida para o 3.º período. Contudo, como na fase intermediária do período as/os estudantes estavam ocupados com outras atividades, o questionário acabou por ser remetido para *Google Forms*, na última semana de maio. Face a isto, o *link* do questionário foi colocado na *Classroom* da turma, porém só seis, dos vinte e sete estudantes, responderam ao questionário.

4.5.2 – Resultados da Atividade

Como foi referido anteriormente, o questionário desta atividade foi constituído pelas mesmas perguntas da primeira atividade do 8.º Y: *que medidas devem ser tomadas, em Portugal, para resolver situações de intolerância religiosa?* e *o contacto entre culturas é benéfico?*

Na seguinte tabela podemos observar as medidas sugeridas pelas/os estudantes para resolver a questão proposta:

Tabela XVI: Respostas das/os estudantes do 8.º Z à pergunta: “Que medidas devem ser tomadas, em Portugal, para resolver situações de intolerância religiosa?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Respeito pelos Direitos Humanos	2
Ineficácia da justiça	1
Maior vigilância em zonas de culto	1
Integração das comunidades	1
Proibição de transporte de armas	1
Leis contra a intolerância religiosa	1
Acesso a informação (debates)	1
Políticas públicas que estimulem a tolerância e liberdade	1

Nas respostas à primeira questão verifiquei que foram propostas diversas e diferentes medidas para resolver a intolerância em Portugal, inclusive alguns estudantes sugeriram mais do que uma medida. Comparativamente ao 8ºY, atestei a repetição de algumas categorias de resposta como o *acesso à informação*, que foi a categoria que recolheu maior prevalência no

8ºY. As seguintes sugestões também são paralelas às duas turmas: *discussões públicas* ou *debates* tal como a *atuação das autoridades* (Leis contra a intolerância religiosa e políticas públicas). A seguinte resposta sintetiza as categorias mencionadas:

E8Z27 - “As medidas que Portugal deve adotar para resolver situações de intolerância religiosa são: adoção de políticas que defendam os direitos individuais, promovam o acesso à informação, conhecimento, discussões e debates, além de lutar por políticas públicas que estimulem a tolerância e a liberdade”.

A seguinte resposta foi influenciada pelo mote do questionário, patente nas sugestões de medidas securitárias para a resolução do problema proposto:

E8Z4 - “Mais segurança e vigilância em zonas de culto, dos frequentadores. Maior liberdade religiosa, como por exemplo integração universal e proibição de transporte de armas”.

Quanto à segunda pergunta todos consideraram que o contacto entre culturas é benéfico. Na seguinte tabela podemos observar as justificações dos estudantes:

Tabela XVII: Respostas das/os estudantes do 8ºZ à pergunta “O contacto entre culturas é benéfico?”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Partilha de conhecimentos entre religiões	5
Entendimento entre as várias religiões	2

Como podemos constatar, não existe uma diversidade de categorias de resposta. Tanto o 8ºY como o Z apontam o *aumento do conhecimento e compreensão do outro* como consequências do contacto entre culturas:

E8Z27 - “O contacto entre culturas é benéfico, pois permite maior compreensão sobre o Mundo e, conseqüentemente uma melhoria das competências sociais no nosso dia a dia, uma maior aceitação das diferenças entre as culturas (por exemplo, diminui o racismo), e uma melhoria da comunicação porque se adquire conhecimento de novas línguas”.

Concluo que os moldes onde a atividade foi realizada não foram os melhores. Devido à falta de tempo não foi possível executar a atividade em sala de aula, o que se refletiu no número

baixo de respostas, por outro lado também não foi dado o devido acompanhamento à preparação do preenchimento do questionário.

No que concerne à comparação dos resultados entre as duas turmas do 8.º, concluí que existiram semelhanças nas respostas apresentadas. A principal diferença reside na sugestão de medidas securitárias, por parte do 8.ºZ, como forma de resolver o problema da intolerância religiosa. Note-se que algumas respostas da turma do 8.ºZ foram influenciadas pelo evento que introduzia o questionário, contrariamente ao guião de debate do 8.ºY que não fazia menção a este evento, porque ainda não tinha acontecido.

Por fim, Nuno Epifânio operacionalizou-se a temática do Iluminismo com o objetivo dos seus estudantes estabelecessem paralelismos entre os princípios iluministas e a atualidade. O referido autor, que trabalhou com turmas do 11.º ano, observou que os estudantes tendem a afirmar que a discriminação está, progressivamente, a aumentar e deveria ser abolida.

Comparativamente aos resultados do meu estudo, as/os estudantes do 11.º ano observam a realidade com um olhar pessimista, assumindo que a discriminação continuará a existir e denunciam que apesar da divulgação de informação para aprofundar conhecimentos sobre realidades étnicas e religiosas diferentes da nossa, continuará a existir discriminação. Por meu turno, nas turmas de 8.º só a resposta da/do estudante ENI11 perspetiva o mesmo que os estudantes do Nuno Epifânio, porém a maioria tenta demonstrar as vantagens que resultam do contacto multicultural.

Por fim, Nuno Epifânia desafiou os seus estudantes a criarem medidas que promovessem a inclusão social de pessoas oriundas de outras culturas. Os estudantes do 11.º demonstraram uma perspetiva crítica da realidade como atesta o seguinte excerto “As estratégias já existem, que falta é a diminuição do egoísmo por parte do ser humano”. Por meu turno, as/os estudantes do 8.º ano tentaram ir ao encontro do problema ao sugerirem propostas concretas, não observei nenhuma crítica a medidas já implementadas. As diferenças nas respostas podem advir do espaçamento etário entre estudantes do 11.º e dos 8.º anos, provavelmente os estudantes do 11.º encaram a realidade com um olhar mais crítico e consciente do que os estudantes do 8.º ano.

4.6 - Os Limites da Liberdade de Expressão e a Intolerância Religiosa

4.6.1 - Descrição da atividade

A última atividade alvo de análise teve como título: *Os limites da liberdade de expressão e a intolerância religiosa* e foi implementada nas duas turmas do 8.º ano. Devido à escassez de tempo foi dado aos estudantes, no dia 8 de maio de 2023, a folha de debate para que em casa preparassem a sua argumentação. O questionário era constituído por duas questões. Na primeira questão foi dito expressamente aos estudantes para não a realizarem, pois constituía uma pergunta de associação entre os poderes legislativo, executivo e judicial, às instituições e às figuras que detêm esses poderes em Portugal. A segunda e última pergunta, que daria o mote para o debate, deveria ser feita previamente em casa.

A atividade foi implementada no dia 11 de maio de 2023. Em termos programáticos integra-se domínio “Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, o subdomínio A “Cultura em Portugal no contexto europeu”, sendo que o tema tratado na aula foi o Iluminismo.

Quanto à organização das aulas, foi usada a mesma planificação para as duas turmas³⁴. A aula ficou dividida em duas partes; a primeira parte teórica e a segunda parte dedicada à realização do debate³⁵. A aula foi iniciada com a explicação do contexto do surgimento das ideias iluministas e o impacto da revolução científica nas mentalidades. Apesar do manual não referir o contributo de John Locke, optei por expor os direitos naturais defendidos por este filósofo: vida, liberdade e propriedade. Seguidamente apresentei os princípios defendidos por Montesquieu, Rousseau, Voltaire.

Até este momento, as aulas foram análogas para ambas as turmas. Na turma do 8º Y, como parte das/os estudantes não responderam ao guião de debate, foram dados 10 minutos e concedida a liberdade de consultarem a *Internet* a partir do telemóvel para preencherem o guião. Durante este momento, verifiquei que as/os estudantes demonstraram dificuldades em responder ao guião. Face a este cenário, optei por não realizar o debate e conferi mais tempo para elaborarem as respostas. Como ainda faltavam alguns minutos para o final da aula, optei por reforçar a matéria da aula com a interpretação de textos dos autores iluministas

³⁴ Cf. Anexo 32: Planificação da aula onde foi realizada a atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”. p. 152.

³⁵ Cf. Anexo 33: Guião de debate da atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”. (1.ª atividade da turma do 8.ºZ, e 2.ª atividade da turma do 8.ºY). p. 153.

mencionados anteriormente. A partir das ideias presentes nos textos foi pedido aos estudantes que identificassem a ideia iluminista presente e respetivo autor que a defendia.

Na turma 8º Z, a maioria das/os estudantes prepararam o debate, pelo que não houve necessidade de preencherem a folha de guião na sala de aula. Desta maneira permitiram a realização imediata debate. De todas as atividades realizadas neste projeto, foi nesta turma que se observou a maior aproximação à definição de debate, sendo que a professora orientadora da escola registou que onze quiseram tomar a palavra por iniciativa própria, sendo que alguns deles falaram mais que uma vez. Com o decorrer do debate o tema original, deixou de ser debatido passando ao centro do debate questões relacionadas com os direitos das pessoas LGBTQ devido à intervenção de um aluno que referiu que não tolerava pessoas homossexuais pois, segundo o mesmo, a sua existência poderia levar à extinção dos humanos. Tenho de referir deixei o meu papel de moderador para repreender o aluno em questão sendo muitos dos seus colegas também contra-argumentaram. A poucos instantes do fim da aula dei por terminado o debate e apresentei e expliquei o paradoxo da tolerância de Karl Popper³⁶.

4.6.2 - Resultados da atividade: 8.ºY

Na seguinte tabela podemos observar a assertividade das respostas das/os estudantes da turma do 8.ºZ à primeira pergunta: *associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição*:

Tabela XVIII: assertividade das/os estudantes do 8.ºZ à pergunta: “Associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição”	
Assertividade da 1º questão	Número de estudantes
Três respostas certas	14
Uma resposta certa	1
Respostas erradas	3
Não respondeu	1

Averigui que na turma do 8.º Y houve uma grande assertividade relativamente à primeira questão, porém estes resultados podem ser justificados pela permissão do uso do telemóvel. Apesar do acesso concedido à *Internet*, alguns estudantes não conseguiram responder corretamente porque enumeraram os principais órgãos de soberania da República Federal do Brasil, o que evidencia dois pontos: não sabem quais são os órgãos de soberania portuguesa e não sabem consultar a informação com recurso à *Internet*.

³⁶ Cf. imagem apresentada foi retirada a partir do seguinte *link*: <https://observador.pt/opiniao/o-paradoxo-da-tolerancia/> (acedido a 5/5/2023).

Quanto ao posicionamento das/dos estudantes à questão: *tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância (racismo, antissemitismo, homofobia, intolerância religiosa, intolerância política, entre outras) devem ser permitidas?*; dezassete estudantes consideraram que *não* devem ser permitidas, enquanto dois estudantes posicionaram no *sim*.

Observei que a maioria das respostas declararam que opiniões intolerantes não devem ser permitidas, sendo que apenas dois consideraram que posições que defendam princípios intolerantes devem ser permitidas. Segue-se as respostas dadas pelos dois estudantes que se posicionaram no *sim*.

E8Y21 - “Todas a gente tem liberdade de ser como são e ser como querem, independentemente se for no século XVII e XVIII ou no século XXI”.

E8Y19 - “As pessoas têm direito a falar”.

Constatei que ambos as/os estudantes pensam que o conceito de liberdade de expressão engloba elaborar juízos sobre quaisquer assuntos independentemente de defenderem princípios intolerantes. Porém, acrescento que a primeira opinião poderá também refletir um certo grau de libertinagem, ou seja, assumindo que os indivíduos têm o direito de ter opiniões intolerantes independentemente das consequências. Contudo, estes estudantes não conseguiram justificar a sua posição. O primeiro estudante engloba na sua resposta elementos anacrónicos, o que faz com que a sua argumentação não faça sentido, no segundo caso a resposta é desprovida de argumentação limitando-se a fazer apenas uma afirmação.

Nas respostas das/os estudantes que responderam, *sim*, estes foram os argumentos mais utilizados: *liberdade de expressão tem limites*, sendo usado por três estudantes, seguido do *devemos respeitar ideias diferentes*. Os seguintes argumentos foram usados só uma vez: *passado histórico*; *saúde mental*; e *direitos iguais*.

Verifiquei que as respostas que se aproximam do Paradoxo da Tolerância de Popper expressam que a liberdade de expressão tem limites, como veremos nas seguintes respostas:

E8Y12 - “Pois é importante mostrar que o direito à liberdade de falar não significa que todas as opiniões são igualmente válidas ou valiosas. Ainda é possível defender o princípio da liberdade de fala enquanto criticamos discursos discriminatórios”.

E8Y16 - “Alguém que demonstre uma opinião com algum tipo de intolerância é porque não olhou para o passado, para o Apartheid, para a 2ª guerra mundial. Durante séculos lutámos para moldar uma sociedade livre, justa e tolerante. Quem apresenta uma opinião com qualquer tipo de intolerância não se deixou moldar e decidiu ser ignorante ao que chamamos sociedade moderna. Como não conseguiram olhar para o passado estão a condenar o seu futuro”.

Na primeira resposta, a/o estudante 8Y12 assume que a liberdade de expressão tem limites, realçando que existem opiniões que não são válidas. No caso da segunda resposta, a/o E8Y16 aponta exemplos do passado para recusar a permissão de opiniões intolerantes.

4.6.3 - Avaliação das Respostas: 8.ºY

Na seguinte tabela podemos observar os níveis alcançados pelas/os estudantes nesta atividade.

Tabela XIX: classificação das/os estudantes do 8.ºY à pergunta: “Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância [...] devem ser permitidas?”	
Níveis de avaliação	Número de estudantes
Nível I	0
Nível II	5
Nível III	7
Nível IV	4
Nível V	1

Quanto à avaliação de respostas, foram poucos as/os estudantes que alcançaram os níveis mais elevados. Prosseguindo a análise, foram avaliados cinco estudantes com o nível II. Estas respostas podem ser caracterizadas como destruturadas, com afirmações pouco úteis ao debate, contraditórias ou anacrónicas como podemos ver pelos seguintes exemplos:

E8Y17 - “Na minha opinião a liberdade de expressão e de tolerância não devem ser permitidas”.

E8Y21 - “Toda a gente tem liberdade de ser como são e ser como querem, independentemente se for no século XVII e XVIII ou no século XXI”.

No nível seguinte, as/os estudantes redigiram respostas simples, talvez um pouco “infantis”, porque observam o problema a partir de uma visão emocional:

E8Y23 - “Porque devemos pensar como é que as pessoas vão se sentir, e respeitar as diferenças é muito importante. E as pessoas não devem ser criticadas pelas suas diferenças”.

E8Y3 - “Na minha opinião todos têm o direito de ser o que querem e ser como são pois todos têm um defeito em que poderiam ser gozadas também não são. A maior parte das pessoas que tomam estas atitudes acham-se superiores às outras sendo que todos somos iguais e temos todos os mesmos direitos e deveres”.

No nível IV, as/os estudantes desenvolveram respostas interessantes e rejeitaram perentoriamente opiniões intolerantes. A/o estudante 8Y16 (página anterior) usa na sua argumentação um período histórico para justificar a sua posição, porém depois apresenta algumas falhas, (desvalorizando assim a resposta) pois traspassa a ideia de que as pessoas devem ser formatadas para seguir um código de conduta. Os jovens e adultos não devem ser formatados a partir de uma única narrativa, mesmo que essa narrativa seja considerada a mais adequada.

Por fim, só uma resposta obteve o nível V:

E8Y12 - “Pois, é importante saber que o direito à liberdade falar não significa que todas as opiniões são igualmente válidas ou valiosas. Ainda é possível defender o princípio da liberdade de fala enquanto criticando discurso discriminatório”.

Posso apontar a pouca elaboração da resposta, porém, de todos as/os estudantes é aquele que se aproxima do objetivo da atividade, o Paradoxo da Tolerância de Popper e comparativamente com as respostas do nível IV, não exprime ideias infantis e não ocorre na difusão de ideias com pouco critério lógico.

4.6.3 - Resultados da Atividade: 8.ºZ

Na seguinte tabela podemos observar a assertividade das respostas das/os estudantes da turma do 8ºZ à primeira pergunta: *associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição*:

Tabela XX: assertividade das/os estudantes do 8ºZ à pergunta “Associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição”	
Assertividade da 1º questão	Número de estudantes
Três respostas certas	3

Duas respostas certas	3
Uma resposta certa	2
Nenhuma certa	2
Não fez	6

O primeiro dado que salta à vista é o número de estudantes que não realizou a questão. Ao deambular pela sala apercebi-me que muitos deles não sabiam responder, e por isso não responderam ou responderam erradamente. Por outro lado, com receio da falta de tempo, conferi pouco tempo à realização da tarefa.

Seguidamente, quanto aos resultados da segunda questão: *tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância (racismo, antisemitismo, homofobia, intolerância religiosa, intolerância política, entre outras) devem ser permitidas?*

Na turma do 8º Z, a maioria da turma considerou que opiniões que defendem a intolerância não deviam ser permitidas o que se traduz nos seguintes dados. Dezasseis estudantes posicionaram-se no *não*, enquanto dois no *sim*. De seguida irei analisar os argumentos usados pelas/os estudantes que consideraram que opiniões intolerantes devem ser permitidas:

E8Z25 - “Porque na minha opinião todas as pessoas sejam ricas ou pobres tem o direito de expressão”.

E8Z11 - “Na minha opinião princípios de intolerância não são corretos, no entanto devemos tentar entender as pessoas que acreditam nos princípios de intolerância, no entanto caso eles cometam um crime a situação muda tornando-se um caso grave”.

Na primeira resposta, a/o estudante considerou que todas as pessoas devem ter liberdade de expressão, ou seja, acredita num conceito de liberdade de expressão ilimitada. No caso da segunda resposta, a/o estudante apresenta uma resposta mais complexa. Primeiro reconhece que opiniões intolerantes são incorretas, mas depois chama à atenção para sermos empáticos com as pessoas que defendem este tipo de opiniões. Em contexto de debate, a/o estudante explicou melhor a sua opinião, exprimindo que pessoas que já foram vítimas de indivíduos da etnia cigana tinham legitimidade para serem intolerantes para com indivíduos dessa etnia. Seguidamente, outra/o colega contra-argumentou, apontando que não existe uma ligação entre o crime e a origem da pessoa, ou seja, a etnia não determina se a pessoa é criminosa ou não.

De forma geral, as melhores respostas argumentaram que a liberdade de expressão tem limites, como observar nas seguintes:

E8Z24 - “Na minha opinião acho que não deviam ser permitidas porque mesmo que tenha de haver liberdade de expressão não quer dizer que possam abusar dessa liberdade. Quando uma liberdade é dada a um ser humano é para aproveitá-la, não descartá-la”

Contudo, a melhor resposta foi a seguinte:

E8Z7 - “Opiniões que defendem princípios da intolerância não devem ser permitidas porque estas ideias podem gerar atos perigosos. Um exemplo é a segunda guerra mundial com o nazismo onde perseguiram e mataram judeus, ciganos, pessoas lgbt, deficientes, testemunhas de jeová, eslavos e milhões de pessoas morreram devido a opiniões intolerantes, por isso acho que não deveriam ser permitidas”

Ao contrário de algumas respostas contraditórias, que rejeitavam opiniões intolerantes, mas por outro lado defendiam que “todos têm o direito a ter a sua opinião”, na última resposta o aluno, perentoriamente, declarou que opiniões intolerantes não devem ser permitidas. Por outro lado, de todas as respostas foi a única a correlacionar a sua argumentação com a História.

4.6.4 - Avaliação das Respostas: 8.ºZ

Depois de avaliar as respostas das/os estudantes, a partir da tabela de avaliação por níveis, construí esta tabela com os respetivos resultados:

Tabela XXI: classificação das/os estudantes do 8.ºZ à pergunta: “Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância [...] devem ser permitidas?”	
Níveis de avaliação	Número de estudantes
Nível I	0
Nível II	6
Nível III	6
Nível IV	0
Nível V	7

Atendendo aos dados da tabela, nenhum estudante foi avaliado com o nível I, porém, no nível seguinte foram apurados seis estudantes no segundo nível. Note-se que duas respostas foram desclassificadas por serem completamente iguais. No conjunto, é perceptível que as/os

estudantes entenderam a problemática da questão, no entanto apresentam afirmações, ou desejos pessoais, como é o caso da/o estudante 8Z17, ou argumentos destrutturados ou sem sentido, como podemos constatar na resposta do aluno 8Z19:

E8Z17 - “Eu acho que nos dias de hoje as pessoas já estão muito menos preconceituosas, mas ainda assim há racismo, homofobia, etc... Não acho justo as pessoas sofrerem simplesmente por aquilo que são acreditam”.

E8Z19 - “Eu acho que não, porque mesmo que toda a gente tenha o direito de falar a sua opinião, acho que nestes assuntos se estiveram contra é da conta deles, mas acho que não é preciso dizer em voz alta ou de forma ofensiva”.

No seguinte nível, nível III, foram classificados seis estudantes. As respostas vão ao encontro da problemática, no entanto a argumentação não é sólida e redundante como a resposta da/o estudante 8Z, ou contraditória como a/o estudante 8Z6, que apresenta um início de resposta interessante, porém termina a resposta assumindo que todos têm o direito à liberdade, o que contraria o princípio de Karl Popper, apresentado em aula.

E8Z1 - “Tendo em conta que na minha opinião os princípios de intolerância não devem ser admitidos pois, na minha opinião isso é preconceito perante a liberdade de expressão não devem ser preconceituosos em relação a isso”.

E8Z6 - “Eu não concordo com opiniões que defendem princípios de intolerância pois acho que não é humano tratar as pessoas de forma diferente por causa de características físicas, costumes, gostos e acho que todos devem ter liberdade de expressão”.

Nenhuma resposta foi classificada no nível IV, e sete respostas enquadram-se no nível V e evidenciam um certo grau de complexificação. A maioria aponta que a liberdade de expressão tem limites. A/O E8Z2 afirma que opiniões intolerantes poderão desencadear atos de violência. Por sua vez, a/o E8Z6 (a resposta encontra-se na página anterior) defende que os Direitos Humanos são princípios superiores ao da liberdade de expressão, tal como defende a/o E8Z3. Por fim, destaco a resposta da/o E8Z4 por se ter antecipado à conclusão da atividade.

E8Z2 - “Essa é uma questão relativa só que proibir princípios de intolerância estariam limitando a [liberdade de] expressão, mas eu acredito que não só que qualquer princípio que ative a violência sem motivos plausíveis deveria ser proibido”.

E8Z3 - “Na minha opinião, considero que nenhum princípio de intolerância deveria ser permitido, uma vez que os princípios da liberdade de expressão defendiam os direitos humanos e a necessidade da população ser livre de se expressar pela sua pessoa, mas também aprenderem a lidar com as suas diferenças, ou sei, respeitando-se umas às outras”.

E8Z4 - “Na minha ótica, tolerar a intolerância é um paradoxo chamado Paradoxo da tolerância criado por Karl Popper. A tolerância ilimitada leva à intolerância, assim a liberdade ou democracia em demasia leva ao desaparecimento dos tolerantes e à própria tolerância. Por isso, é necessário não tolerar a intolerância”.

Concluí que existe uma diferença notória nos resultados das duas turmas. Relativamente à predisposição para a realização do debate, a turma do 8º Z estava mais preparada, isso é visível quer nos textos que escreveram que foram mais longos em comparação aos textos do 8º Y, bem como na argumentação, onde observamos respostas complexas e mais bem estruturadas e próximas da definição do Paradoxo de Karl Popper. Porém, em cada turma, só houve um aluno que robusteceu a sua argumentação com recurso a exemplos do passado, por isso, as suas respostas saíram mais valorizadas. Quanto à evolução do 8º Y, apesar da não realização do debate verificou-se uma notória evolução na capacidade escrita. Saliento, a este respeito, a extensão e organização dos textos.

4.7 - Questionário de Opinião Final

O projeto pedagógico terminou com o preenchimento do questionário de opinião final por parte das/os estudantes³⁷ participantes. O questionário é composto por cinco questões. As duas primeiras questões foram construídas a partir da escala de Likert³⁸: *consideras que o temas abordados nos debates te ajudaram a desenvolver enquanto cidadão?* e *consideras que o debate de ideias pode levar à revolução de problemas na sociedade atual?* A partir destas duas questões, aferi a opinião das/os estudantes sobre as atividades desenvolvidas sobre a utilidade, ou não, do debate na resolução de problemas.

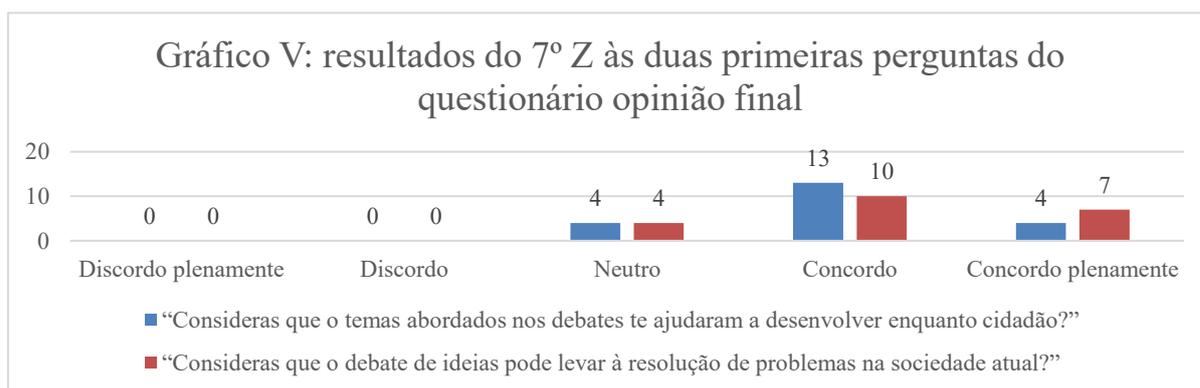
³⁷ Cf. Anexo 34: Questionário de opinião final. p. 154.

³⁸ Escala criada por Rensis Likert e é sobretudo aplicada em questionário de opinião. A escala pode ser composta por vários níveis (Discordo plenamente; discordo, neutral, concordo e concordo plenamente) e serve para medir o grau de concordância relativamente a uma pergunta.

As outras três foram de resposta escrita: *consideras que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da cidadania? Justifica a tua resposta.*; *consideras que a História é importante para compreender os fenómenos da atualidade? Justifica a tua resposta*; e por fim: *indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates*. As duas primeiras serviram para estabelecer paralelismos com os resultados do questionário de opinião inicial e verificar a ocorrência da mudança de opinião, ou não, sobre a forma como as/os estudantes percebem a História e o seu contributo na formação para a cidadania. Por fim, questionei as/os estudantes sobre temas pertinentes para futuros debates.

4.7.1 - Resultados: 7.º Z

No questionário de opinião ao 7.ºZ, responderam um total de vinte e um estudantes. Nas duas primeiras questões nenhum estudante selecionou o nível “discordo plenamente” e “discordo”. O terceiro nível, “neutro”, obteve a preferência de quatro estudantes em ambas as questões. Nos dois níveis finais os resultados são diferentes. À primeira questão, treze estudantes concordaram com a questão proposta, enquanto quatro, concordaram plenamente. Na segunda questão, dez concordaram e sete concordaram plenamente. A partir da análise das duas questões, concluí que a grande maioria concorda que os temas abordados nos debates desenvolveram a sua cidadania. Considerando que a maioria das/dos estudantes selecionaram os dois níveis superiores, concluí que estes concordam que o debate poderá ser uma ferramenta útil na resolução de problemas.



Quanto à terceira questão: *consideras que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da cidadania?*; todas/os as/os estudantes consideraram a História como uma disciplina importante para o desenvolvimento da cidadania. Porém, a verdadeira interpretação da pergunta está na análise das respostas das/os estudantes. Notei que existe uma continuidade

com as opiniões dadas no questionário inicial de opinião. As/Os estudantes voltam a realçar a importância de conhecer novas culturas e sobre os “antepassados”, vejamos alguns exemplos:

ENI19 - “Sim, porque descobrimos sobre os nossos antepassados e também ficamos a saber mais sobre a nossa própria cultura e a cultura dos outros países”.

ENI4 - “Eu acho que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da cidadania porque desenvolve as atitudes das pessoas, a cultura geral, e o conhecimento de antigamente (Como se formou a terra, o que faziam para desenvolver a cultura, etc.)”.

Porém, surgiram um conjunto de novas respostas que não se enquadram no padrão do questionário de opinião inicial ao mencionarem o possível papel da História no entendimento do presente:

ENI5 - “Sim, pois ajuda-nos a desenvolver como seres humanos, a perceber melhor o “antes” e o “depois””.

ENI6 - “Sim, pois ajuda-nos com exemplos do passado, a crescermos melhor”.

EN3 - “Sim, porque dessa maneira poderemos descobrir como as pessoas viviam na antiguidade e podemos ver os seus erros para melhorar”.

Neste lote de respostas observamos que as/os estudantes consideram a História como uma ferramenta útil para o seu futuro, evidenciando que podem aprender “com os erros do passado” para projetar um futuro melhor.

Na quarta questão: *consideras que a História é importante para compreender os fenómenos da atualidade?*; ao contrário da questão anterior onde existiu um consenso total, nesta tanto existiram estudantes a considerarem que a História é fundamental para compreender a atualidade, bem como o seu contrário. Assim sendo, três estudantes acreditam que a História *não* é útil para compreender os fenómenos do presente, ao passo que os restantes (dezasseis estudantes), consideram que *sim*. Vejamos uma resposta de uma/o estudante que respondeu *não*:

ENI16 - “Não, porque aprendemos o passado, não o presente”.

Observamos que segundo a/o estudante, a História é uma disciplina onde só se aprende exclusivamente matérias do passado. Quanto aos estudantes que se posicionaram-se no *sim*, verificamos que alguns repetem algumas ideias apresentadas na pergunta anterior:

EN7 - “Sim, pois na História descobrimos como chegamos onde estamos”.

EN11 - “Sim, porque se conhecermos o passado não cometemos os mesmos erros que os nossos antepassados cometeram”.

Na primeira resposta, a/o estudante compreende a História como uma sucessão de acontecimentos com repercussões no presente. Ou seja, julgo que a/o estudante compreende que as consequências de alguns eventos no presente e no futuro têm as suas causas no passado. Na segunda resposta, à semelhança da terceira questão do questionário, a/o estudante considera que é no passado que estão às respostas aos problemas do passado e do presente.

Concluí, com a análise destas duas questões, que houve uma evolução na forma como os estudantes do 7.ºZ percecionam a História. Se no questionário de opinião inicial nenhum estudante mencionou a utilidade da História no presente, no questionário de opinião final várias/os estudantes registaram a sua importância para o presente e futuro, tal como o seu papel no desempenho da formação para a cidadania.

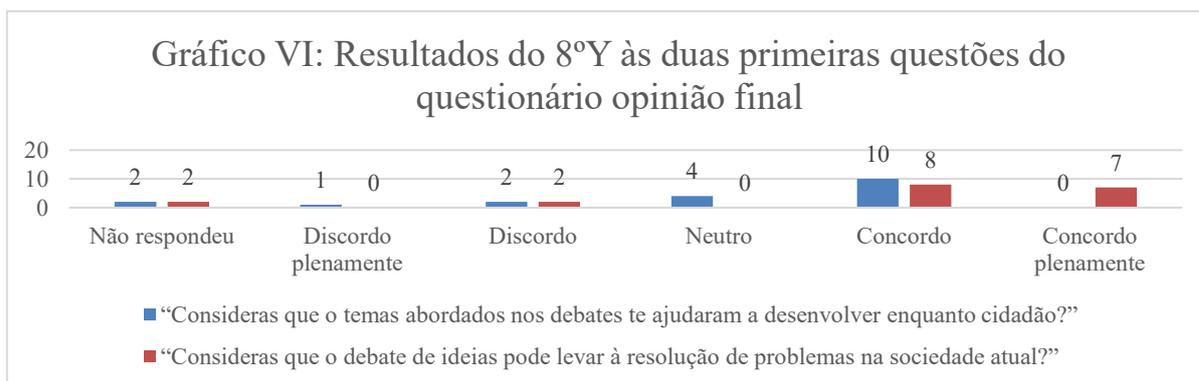
Por fim, na quinta questão: *indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates*, elaborei uma tabela que comporta todos os temas escolhidos pelas/os estudantes. Concluí a manutenção da tendência da desigualdade de género nesta turma. Porém, não deixa de ser curioso a sugestão de temas como o fascismo ou o comunismo tendo em consideração o ano de ensino e a idade das/dos estudantes.

Tabela XXII: Respostas das/os estudantes do 7.ºZ à pergunta: “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Desigualdade de género	7
Racismo	6
Fascismos	2
Passado	1
Direitos de autor	1
Desigualdades	1
Comunismo	1
Desenvolvimento da escola	1
Política	1
Cultura Muçulmana	1

Ditadura	1
Igualdade	1
25 de Abril	1

4.7.2 - Resultados: 8.ºY

No 8ºY responderam um total de dezanove estudantes ao questionário de opinião final. Quanto aos resultados da primeira questão: *consideras que os temas abordados nos debates te ajudaram a desenvolver enquanto cidadão?*; dois estudantes não responderam, um discordou plenamente, dois discordaram sendo que quatro se posicionaram no “neutro”. Por fim, a maioria da turma, dez estudantes posicionaram-se no “concordo” e nenhum no “concordo plenamente”. Relativamente à segunda questão: *consideras que o debate de ideias pode levar à resolução de problemas na sociedade atual?*; dois estudantes não responderam, dois discordaram, e a maioria da turma encontra-se nos últimos dois níveis, oito estudantes concordaram, sendo que setes concordaram plenamente.



Relativamente à terceira questão: *consideras que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da cidadania?*, a maioria das/os estudantes considerou existir vantagens na ligação entre a História e a cidadania, à exceção de alguns estudantes que argumentaram que “a disciplina de História é uma coisa, a disciplina de cidadania é outra disciplina”. À semelhança da turma do 7.º Z, a turma 8.ºY acredita que a utilidade da História para a formação para cidadania reside no fornecimento de exemplos do passado para melhorar o futuro, vejamos duas respostas que exemplificam essa posição:

ENI39 - “Sim, concordo que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da cidadania, pois ao olharmos para o passado podemos conseguir aprender coisas para o futuro”.

ENI40 - “Sim, pois na disciplina de História aprendemos sobre a tolerância, a desigualdade social, por exemplo o absolutismo, etc. E assim aprendemos como é melhor viver em igualdade e tolerância, pois vimos como viviam as pessoas com o absolutismo e a intolerância”.

Quanto à quarta questão: *consideras que a História é importante para a compreender os fenómenos da atualidade*; a grande maioria da turma considerou que sim, excetuando dois casos que afirmaram que a disciplina de História só serve para conhecer o passado. As/Os estudantes que assinalaram a importância da História justificaram-se, referindo, que os eventos do presente têm as suas causas no passado e a História ajuda no entendimento sobre fenómenos relacionados com a intolerância religiosa:

ENI40 - “Sim considero importante pois na disciplina falamos muitos fenómenos como a tolerância a igualdade, etc., e aprendemos como viver melhor”

ENI39 - “Sim, com a História aprendemos muito sobre a igualdade tolerância religiosa, etc.”.

Por fim, na tabela abaixo estão presentes os temas que as/os estudantes propuseram para futuros debates:

Tabela XXIII: Respostas das/os estudantes do 8.ºY à pergunta: “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Discriminação	2
Como resolver a guerra na Ucrânia	2
Direitos Humanos	2
Desigualdade de oportunidades	2
Política	1
Racismo	1
Desigualdade de género	1
Diversidade cultural	1
A pressão que a escola coloca nos alunos	1
Desemprego	1
Alimentação	1
Salários	1
Revolução francesa	1
Poluição	1
Desigualdades de oportunidades	1

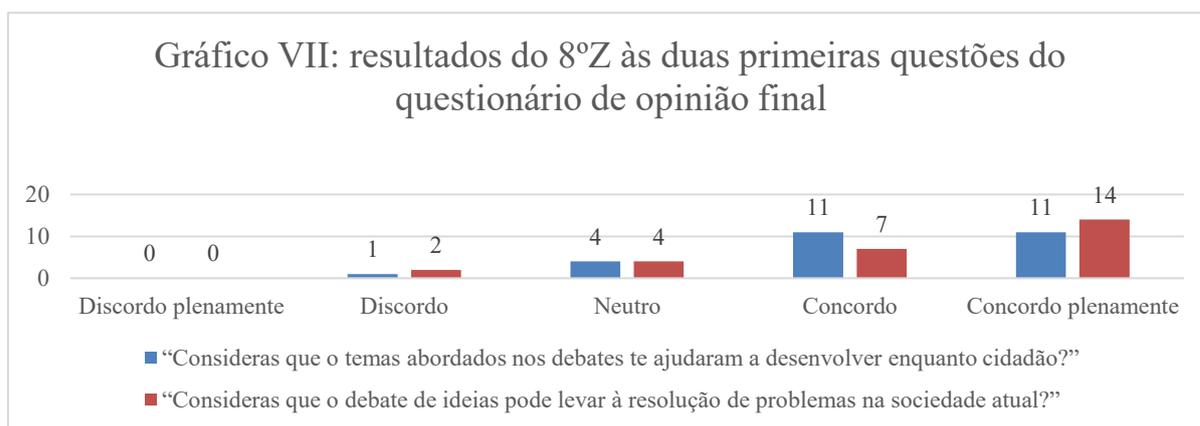
Analisando a tabela, observo que as/os estudantes propuseram uma enorme variedade de temas, poucos foram aqueles que se repetiram. É notória a prevalência na escolha de temas

sociais (Direitos Humanos, Racismo, Discriminação entre outros), o que contrasta com a menção de temas aportados à disciplina de História (Revolução Francesa).

4.7.3 - Resultados: 8.º Z

Nesta turma responderam vinte e sete estudantes ao questionário, o que corresponde à totalidade da turma. Na primeira questão, nenhum estudante selecionou a opção “discordo plenamente”, um a/o estudante preferiu a opção “discordo”, quatro posicionaram-se no “neutro”. A maioria da turma optou pelo nível IV e V, onze estudantes em cada nível.

Quanto à segunda questão, nenhum estudante selecionou “discordo plenamente”, dois estudantes optaram pelo “discordo”, sendo que quatro posicionaram-se no “neutro”. Por fim, a grande maioria selecionou os últimos dois níveis, sete no “concordo” e quatorze, ligeiramente mais que a maioria, no “concordo plenamente”.



É na turma do 8.ºZ que encontrei as respostas mais complexas à terceira e quarta questões. Na quarta questão, a grande maioria das/os estudantes da turma concordou que a História pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania, considerando, mais uma vez, que podemos aprender com os erros. Porém, para surpresa minha, alguns estudantes (ENI44 e 45) afirmaram que a ligação entre a História e a cidadania poderá ajudar no desenvolvimento do espírito crítico. Observemos alguns exemplos:

ENI61 - “Eu considero que a História é uma disciplina importante para o desenvolvimento da cidadania, porque conseguimos perceber o comportamento das sociedades, e ao olhar para o passado conseguimos perceber os erros que os nossos antepassados cometeram e aprender com e eles e não cometer novamente”.

ENI44 - “Sim, considero porque na História com os debates aprendemos a desenvolver o espírito crítico e para entender as opiniões dos outros”.

ENI45 - “Sim eu concordo, a história nos faz refletir sobre o nosso passado e pensar sobre o nosso futuro novamente. É importante para aprender sobre os erros do passado para que eles não sejam repetidos. Também é muito importante aprender história para desenvolver um senso crítico”.

No diz que respeito à quarta questão, verifica-se a mesma tendência da pergunta anterior com a valorização do passado e dos seus ensinamentos para as correções dos problemas do presente e do futuro:

ENI45 - “Sim, porque assim podemos refletir em eventos que aconteceram no passado e assim compreender melhor o presente”.

ENI44 - “Sim, pois conseguimos saber quando é que esses fenómenos foram criados e porquê. Também entendemos as vantagens e desvantagens que podem trazer”.

Por fim, quanto à quinta questão, na tabela abaixo averigui as preferências temáticas das/os estudantes para futuros debates, onde saliento a variedade e a pertinência dos temas propostos. Realço a preocupação que as/os estudantes demonstram pelo impacto que poderá ter a industrialização e o consumismo no mundo, as questões que a criação da Inteligência Artificial está a levantar e temas sociais (Igualdade de género, fome, pobreza e Direitos Humanos. Por fim, concluí que os temas relacionados com os *Direitos Humanos* e *igualdade de género* são transversais às três turmas.

Tabela XXIV: Respostas das/os estudantes do 8.ºZ à pergunta “Indica outros temas que consideras que podem ser abordados em futuros debates”	
Categorias de resposta	Número de estudantes
Influência da industrialização no mundo	2
Temas relacionados com a juventude	2
Consumismo	2
Igualdade de género	2
Comunidade LGBT	1
Bullying	1
Política mundial	1
Consequência da revolução industrial	1
Direitos do Cidadão (tolerância, igualdade, liberdade)	1
Importância da História para a sociedade	1

Pobreza	1
Fome	1
Direitos Humanos	1
Política na atualidade	1
Como é que as revoluções foram benéficas?	1
Evolução da internet	1
Substituição dos humanos por Robôs	1
Revoluções Liberais	1
Grandes guerras do século XX	1
Os melhores reis de Portugal	1

Por fim, concluo que comparativamente com os resultados do questionário de opinião inicial ocorreu, uma transformação na forma como as/os estudantes percecionam a História. No questionário inicial a grande maioria das/os estudantes inquiridos referia que a História era a disciplina onde aprendiam sobre o passado, a partir da análise dos resultados do questionário de final, constatei que esse cenário se modificou, sobretudo nas/os estudantes do 8.º ano a considerarem a História como uma disciplina importante para a promoção da cidadania e da compreensão do presente. Contudo, de forma minoritária, alguns do 7.º ano argumentaram no sentido contrário, ao afirmarem que a História só serve para conhecer o passado. Esta diferença de opiniões entre alguns estudantes do 7.º ano e do 8.º ano, poderá justificar-se pela diferença etária, apesar de mínima, entre os estudantes dos dois níveis.

4.8 - Discussão dos Resultados Obtidos

A implementação das atividades descritas e analisadas anteriormente, visavam responder à questão: *qual o contributo que o ensino da História poderá dar à educação para a cidadania?* Tendo em consideração a minha experiência empírica, assumo que a disciplina de História fornece uma plataforma de exemplos do passado, de ideias, conjunturas e estruturas passíveis de serem refletidas e comparadas, em conjunto, com eventos do presente. Por outro lado, notou-se, claramente, que alguns estudantes compreendiam que os eventos do presente e do futuro tinham a sua origem no passado.

Como foi sobejamente explicado, o meu estudo seguiu as orientações de vários autores e de organizações como a UNESCO e o Conselho da Europa, bem como as orientações do PASEO. Posto isto, as atividades direcionaram-se para dois vetores de aprendizagem: o conhecimento sobre as instituições democráticas e sobre múltiplas identidades (religiosa, sexual, nacional entre outras).

As atividades desenhadas para o 7.ºZ visavam: demonstrar a evolução do conceito de democracia através da comparação entre o regime ateniense e a democracia na atualidade, tal como a identificação dos princípios democráticos básicos por parte dos estudantes. Aliadas a estas estratégias também foram implementadas na segunda atividade (*25 de Abril de 1974 - 49 anos depois do Estado Novo*) questões que fomentavam a tomada de decisão relativamente aos problemas da sociedade atual, tal como a sua resolução.

Da primeira atividade realizada na turma do 7.º.Z (*A Democracia Ateniense foi uma Democracia? Sim ou não?*) posso concluir que as/os estudantes mostraram-se conhecedores das limitações da democracia ateniense, dando maior ênfase à desigualdade de direitos entre o homem e a mulher (as mulheres não participavam na vida política da pólis e os homens e mulheres tinham dois caminhos educacionais distintos). Este ponto evidencia que as/os estudantes reconheceram que a igualdade de direitos entre os cidadãos é um fator fundamental numa sociedade democrática. Posso medir o sucesso da atividade a partir do número de respostas que alcançaram os níveis de avaliação mais elevados. Porém, note-se que a atividade foi baseada num conteúdo programático, como tal, as/os estudantes dispunham de acesso ao manual, pelo que, facilitou a construção dos seus argumentos.

Na segunda atividade implementada, atribuíram ao sufrágio universal a principal característica que faz de Portugal um regime democrático. Esta posição reflete uma continuidade de grande parte dos estudantes do 7.º Z em relação ao tópico da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Verifiquei, em relação à questão: *49 anos depois do fim da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?* não ocorreu uma unanimidade esmagadora: sete estudantes consideraram que não evoluiu, contra treze que argumentaram que sim. Estes dados podem ser reveladores de inúmeras situações: da degradação das instituições democráticas e da incapacidade das mesmas em resolverem os problemas da sociedade, ou os/as estudantes poderão estar a reproduzir a simples narrativa, mas bastante contagiosa do “os políticos são uns corruptos” entre outras narrativas que são bastante divulgadas em Portugal.

Seguidamente, as/os estudantes conseguiram identificar inúmeros problemas que a sociedade atual atravessa e propor algumas soluções, o que demonstra atenção à realidade que os rodeia. Quanto à avaliação das respostas à pergunta: *49 anos depois do fim da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?*, identifiquei uma evolução negativa em comparação com os resultados da atividade anterior. A origem desta evolução poderá relacionar-se com o facto dos conteúdos relacionados com 25 de Abril de 1974 não serem

leccionados no 7.º ano, por isso, as/os estudantes não tinham acesso a conteúdos para elaborarem as suas respostas. Por outro lado, a pergunta da segunda atividade tinha um nível de complexidade superior.

Na sua dissertação de mestrado: *Educar para a Cidadania a Evidência da História*, a autora, Ana Vila Boas abordou as diferenças entre a democracia portuguesa e a democracia ateniense a partir das limitações do primeiro regime. A autora destaca a participação de um estudante, durante a aula que lecionou sobre a democracia ateniense que enfatiza que as mulheres têm de ter os mesmos direitos dos homens. Apesar de uma única intervenção não ser representativa da amostra, é um ponto de contacto com os resultados do presente estudo, as/os estudantes são conscientes que as mulheres devem ter os mesmos direitos dos homens (Vilas Boas, 2022, p. 91). Porém, Rubén Gomes, no seu relatório de estágio, *Cidadania e o Ensino da História. A Importância de pensar o passado, o presente e o futuro*, ao inquirir os seus estudantes sobre temas a desenvolver na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a temática mais vezes seleccionada foi a igualdade de género (Gomes, 2019, p. 29). Por outro lado, os esforços que se assiste nas reivindicações feministas e no desenvolvimento de campanhas de sensibilização, dentro (a iniciativa Parlamento dos Jovens de 2018 teve como tema a igualdade de género) e fora da escola, decerto que tiveram impacto na opinião dos estudantes deste estudo.

Tal como eu, Ana Vilas Boas também implementou um exercício onde pedia aos estudantes que distinguissem a democracia ateniense da portuguesa, apesar de não apresentar resultados concretos, a autora afirmou que a turma obteve bons resultados. Ana Vilas Boas também criou uma “assembleia”, que se assemelha à estratégia de debate utilizada na minha experiência pedagógica. Mais uma vez, a autora não apresenta resultados durante a realização das “assembleias” porém salienta que a escassez de tempo foi um problema, algo que também afetou a realização dos debates do presente estudo.

Nas duas turmas de 8.º ano foram implementadas duas atividades em cada turma. A atividade: *Formas de Discriminação e de Intolerância no Passado e na Atualidade*, implementada no 8.ºY e a atividade: *Intolerância religiosa: Atentado do centro ismaelita de Lisboa*, concretizada pelo 8.ºZ, apesar de terem sido realizadas em momentos distintos do ano letivo, as questões foram bastante semelhantes. Nas medidas propostas pelas/os estudantes para a resolução da intolerância religiosa, na turma do 8.ºZ a categoria de respostas mais utilizada foi o *acesso à informação*, seguida de outras múltiplas propostas como *discussões, educação direcionada para os idosos* entre outras propostas. Por seu turno, as respostas do 8.ºZ foram

influenciadas pelo mote do questionário, o ataque no centro Ismaelita de Lisboa, pelo que sugeriram medidas de cariz securitário como a *proibição de transporte de armas*, e *vigilância em zonas de culto*. Por outro lado, repetiu-se a categoria de *acesso à informação*, categoria bastantes mencionada pela turma do 8.º Y na primeira atividade.

Na segunda questão: *o contacto entre culturas é benéfico?*, na turma do 8.ºY alguns estudantes apontaram que o contacto entre culturas poderá agravar ainda mais os fenómenos de intolerância, porém a maioria das/os estudantes consideraram existirem vantagens no contacto entre que culturas, apontando que poderá levar a uma melhor compreensão do outro e à diminuição do preconceito.

Comparativamente com os resultados obtidos por Nuno Epifânio, na sua dissertação de mestrado *A importância do ensino da História na formação cívica dos alunos*, criou atividades que visavam a exploração da intolerância com estudantes do 11.º ano. A diferença mais notória entre as opiniões das/os estudantes no presente estudo com o estudo do Nuno Epifânio é caráter crítico dos estudantes do 11.º ano, comparativamente com os do 8.º ano. Os estudantes do 11.º ano reconhecem, tal como as/os estudantes do 8.º ano, a importância do *acesso à informação* para a diminuição do preconceito, no entanto, aponta que apesar da existência de informação continua a existir discriminação (Epifânio, 2020, p. 86). Quando Nuno Epifânio questiona os estudantes sobre medidas que devem ser tomadas para resolver a inclusão social de pessoas provenientes de outras culturas, surgem opiniões que mencionam que já existem medidas, porém vaticinam que não são concretizadas. Através do estudo do autor, concluo que a idade dos estudantes tem um peso relevante na estruturação da sua opinião, e na capacidade de globalizar, relacionar perspetivas e na crítica.

A atividade: *Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância*, as/os estudantes demonstraram dificuldades na realização da primeira questão: *Associa, na atualidade portuguesa cada princípio iluminista a uma instituição*. Em primeiro lugar, revelaram dificuldades na resolução da questão, inclusive na turma do 8.ºY foi concedida a liberdade de aceder ao telemóvel, porém, mesmo com a utilização deste recurso responderam erradamente ao citarem instituições da República Federal do Brasil. Por outro lado, identifiquei um abismo entre o desempenho das/os estudantes. As/Os da turma do 8.ºY não responderam ao guião de debate que tinha sido entregue antecipadamente para que pudessem realizá-lo em casa, ficando patente a baixa motivação de alguns estudantes para a atividade. Comparativamente, a

turma do 8.ºZ quase na sua maioria preencheram o guião em casa. Estas duas atitudes diferentes ficaram patentes na predisposição para o debate e nas respostas às questões propostas.

Por fim, a partir da análise dos resultados do questionário inicial de Nuno Epifânio, os estudantes, na sua maioria, consideraram que a disciplina de História é importante na compreensão do presente, igualmente refeririam a pertinência da realização de debates. Quando questionados com a questão: *consideras que o ensino da disciplina de História promove a formação cívica dos alunos?* apontaram que a História permite compreender o presente através dos exemplos do passado (Epifânio, 2020, p.75) posição igualmente defendida pelas/os estudantes no presente estudo.

Na globalidade, tendo em consideração o desempenho em debate das três turmas e a avaliação das respostas, identifiquei quem obteve melhores desempenhos foram as/os estudantes com melhor aproveitamento na disciplina de História, e numa análise panótica os rendimentos médios de cada turma estão diretamente ligados à prestação das/os estudantes nos debates e respostas às restantes questões. Assim, os conhecimentos prévios de cada estudante têm um impacto determinante na capacidade que estes dispõem para construir e exprimir as suas ideias durante um debate.

Conclusão

A cidadania é um conceito que evoluiu ao longo do tempo, afetada por razões de ordem económica, social e política. Durante um longo período, constituía os direitos e deveres dos indivíduos afetos à comunidade nacional (direito ao voto, dever de pagar impostos etc.). Todavia, com o progressivo declínio do Estado-nação, com o crescimento de organizações supranacionais (ONU, UNESCO, UE) e do desenvolvimento da Globalização, surgiram propostas de reinterpretação do conceito. Estas visam a preocupação com questões internacionais, como a intolerância religiosa, mas também uma cidadania onde os indivíduos sejam capazes de conhecer as estruturas políticas locais, nacionais e supranacionais e desenvolver a sua autonomia e espírito crítico para enfrentar os desafios de um futuro cada vez mais volátil.

Os objetivos dos sistemas educativos estão subordinados ao poder político, que cria o paradigma de adulto desejável na sociedade. No período de vigência da I República o poder político procurou laicizar a educação e a partir dela formar cidadãos republicanos. Durante o Estado Novo, o poder político procurava controlar e manipular as mentalidades através de uma educação nacionalista e tradicionalista que não admitia o debate de visões divergentes. Com a implementação de um regime democrático em Portugal, procurou-se educar os cidadãos para serem participantes ativos na implementação e desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Quanto às propostas de educação para a cidadania, vários autores apontam que não pode ser ensinada através dos mesmos métodos utilizados em disciplinas teóricas como a matemática, entre outras. Segundo António Fonseca, a educação para a cidadania deve ser promovida através de debates sobre os desafios da vida humana, sociais, económicos, entre outros. Por outro lado, um cidadão completo deverá conhecer as estruturas políticas do espaço territorial onde está inserido.

Dentro do cenário de educação para a cidadania, a História deverá contribuir com problemas do passado que serão debatidos e refletidos pelos estudantes. Através da História, também poderão conhecer a realidade humana de forma mais alargada, entender o modo de funcionamento e de interação de um vasto conjunto de problemas, conjunturas e estruturas.

A partir das diretrizes sugeridas pelos autores referidos ao longo deste relatório para a educação para a cidadania, decidi implementar atividades centradas em debates sobre

problemas e assuntos fraturantes da sociedade. Para a condução do estudo, foram criados três instrumentos de recolha de dados: questionário de opinião inicial, guiões de debate e questionários de opinião final.

Os resultados do questionário de opinião inicial indicam que para as/os estudantes das três turmas envolvidas no estudo, a disciplina de História serve para conhecerem o passado, entenderem novas culturas e adquirirem “cultura geral”. Considero relevante só as/os estudantes dos 8.º anos terem referido que a História poderá ser útil para a compreensão dos problemas do presente, o que evidencia uma evolução do pensamento dos estudantes de acordo com a idade.

Nas duas atividades realizadas com as/os estudantes do 7.º Z concluo que aprofundaram os seus conhecimentos sobre o conceito de democracia e compreenderam a sua evolução ao longo do tempo, assim como as principais diferenças entre a democracia ateniense e a democracia portuguesa. Quanto à avaliação, as/os estudantes obtiveram melhores resultados na primeira atividade (*A Democracia Ateniense foi uma Democracia? Sim ou não?*), o que pode ser justificado com o acréscimo da dificuldade da primeira para a segunda atividade (*25 de Abril de 1974 - 49 depois do Estado Novo*), mas também pelo facto de na primeira atividade as/os estudantes terem tido acesso às informações necessárias ao debate no manual da disciplina, o mesmo não se verificou na segunda atividade. Sobretudo, na segunda atividade as/os estudantes adquiriram competências de análise sobre os problemas da sociedade e para a criação de soluções para os mesmos.

Na primeira atividade realizada no 8.º Y, (*Formas de discriminação na intolerância no passado e na atualidade*) a turma mostrou-se pouco motivada (alguns estudantes não preencheram o guião de debate). Quanto aos resultados da atividade, quase a maioria dos estudantes consideraram que a disponibilização de informações sobre outras culturas poderia ser uma medida a tomar para resolver a intolerância religiosa.

No que concerne à atividade: *Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância*, concluo que ambas as turmas do 8.º ano demonstraram dificuldades em associar os três poderes: legislativo, executivo e judicial às respetivas instituições/órgãos da democracia portuguesa que detêm esses poderes. Em termos orais, apesar de não ter sido possível realizar o debate no 8.º Y, existe um fosso enorme entre as duas turmas, quer ao nível da comunicação e dos conhecimentos prévios, quer à disponibilidade para falar em público. Este cenário refletiu-

se nas respostas escritas, com as/os estudantes do 8.º Z a apresentarem respostas pertinentes e de qualidade.

Comparando os resultados do questionário de opinião inicial com o final, o dado mais relevante passa pelo aumento do número de estudantes que afirma que a História pode ter um papel fundamental na compreensão dos fenómenos do presente e na educação para a cidadania.

Retomando a pergunta que orientou esta investigação - *qual o contributo que a História poderá dar à educação para a cidadania?* - a partir dos resultados obtidos afirmo que a História pode providenciar temas complexos e questões fraturantes passíveis de serem comparados e refletidos com eventos que ocorrem no presente. Apesar de considerar a seguinte visão muito redutora das potencialidades da História, também afirmo que a partir dos erros e dos sucessos do passado podemos ambicionar a construir um presente e um futuro melhor.

Quanto à aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da democracia portuguesa, as/os estudantes do 7.º ano evidenciaram conhecer os princípios base de qualquer democracia (sufrágio universal, igualdade de direitos e deveres entre todos os cidadãos), e também da democracia portuguesa (sufrágio universal, gratuitidade de direitos universais como a educação e a saúde). As/Os estudantes do 8.º ano apresentaram dificuldades em associar os poderes legislativo, executivo e judicial aos respetivos órgãos de soberania. Note-se, que quando foi concedida a oportunidade da turma do 8.º Y consultar o telemóvel, responderam ao exercício identificando os organismos da República Federal do Brasil, o que evidencia que não conhecem os órgãos de soberania portugueses e não têm capacidade de consultar e de selecionar a informação necessária a partir da *Internet*.

Por fim, quanto à avaliação da argumentação das respostas das/os estudantes às questões dos guiões de debate, concluo que as/os estudantes com os melhores níveis de aproveitamento à disciplina de História alcançaram os melhores níveis de resposta. Por outro lado, em relação ao 7.º Z a evolução negativa da primeira atividade para a segunda reside no facto que as respostas para a primeira atividade se encontravam no manual, enquanto na segunda atividade não existia nenhum meio que pudessem consultar. Face ao não cumprimento de alguns objetivos e falhas metodológicas, decidi sugerir algumas correções e sugestões de melhoramento.

Antes da implementação das atividades deste estudo, já sabia de antemão que iria enfrentar algumas dificuldades. A primeira dificuldade foi o tempo. O programa de

flexibilidade curricular concedeu às escolas a autonomia de gerir pelo menos 25% da carga horária. Na escola onde foi implementado o estudo, a disciplina de História tem uma carga horária reduzida comparativamente com as disciplinas de Português ou Matemática. A disciplina de História no 7.º ano durante a primeira metade do ano letivo era lecionada em dois tempos de 50 minutos, na segunda parte foi adicionado um terceiro tempo de 50 minutos. Quanto ao 8.º ano, História teve direito a 100 minutos semanais ao longo do ano letivo, sendo que Matemática e Português têm 300 minutos cada.

Face a isto, e devido ao extenso programa de História não foi possível realizar os seis debates que estavam inicialmente planeados (dois em cada turma), tendo só sido possível realizar um debate em cada turma. Assim sendo, foi impossível averiguar a evolução dos estudantes em contexto de debate. Por outro lado, foi difícil avaliar a prestação oral das/os estudantes, uma vez que eu não podia estar ao mesmo tempo a desempenhar as funções de moderador e de avaliador.

Outra lacuna que poderá ter afetado a realização das atividades pedagógicas foi a preparação dos debates. Para que o debate seja realizado da melhor forma, nomeadamente, para atingir o maior número de intervenções (com qualidade), é necessário que os estudantes estejam devidamente informados sobre os assuntos a serem debatidos. Assim sendo, quatro atividades realizadas iam ao encontro dos respetivos conteúdos programáticos, enquanto na atividade sobre o 25 de Abril foi possível fazer uma aula sobre o tema. Face a isto, verifiquei que em alguns debates, apesar de existir preocupação na divulgação dos conteúdos, alguns estudantes não têm a mesma capacidade de assimilação da matéria e, muito menos, a sua operacionalização.

Face a este cenário, o problema poderá ser corrigido com a implementação de pequenas tarefas, por exemplo, o professor poderá sugerir aos estudantes a leitura de pequenos excertos de livros (eventualmente facultados pelo professor), de notícias ou a visualização de materiais audiovisuais como filmes, documentários ou *podcasts*. Outra alternativa poderá passar pela criação de um clube de debate vocacionado para a instrução das/os estudantes quanto à postura a adotarem num debate e sobre os procedimentos utilizados durante a busca pela informação.

Como foi referido, nem todos os estudantes têm as mesmas capacidades para desenvolver este tipo de atividades, como foi o caso de alguns estudantes dos 7.º Z e do 8.º Y. Uma sugestão para ultrapassar este problema poderia passar pela elaboração de duplas ou de

pequenos grupos de três a quatro elementos que, entre si, trabalhavam e refletiam sobre o problema que era proposto no guião de debate. Desta forma, as/os estudantes com menos capacidades podiam ser encorajados pelas/os estudantes mais capazes a desenvolverem novas competências.

Outro problema que me deparei foi o plágio de respostas. As turmas de 8.º ano, como foi referido anteriormente, levaram as folhas de guião de debate para casa para que pudessem responder aos problemas propostos de forma ponderada, com acesso a toda a informação que achassem pertinente. Porém, nem todos as/os estudantes foram honestos na elaboração das suas respostas e verifiquei alguns casos de plágio integral. É um risco que corro neste tipo de trabalho, pois acredito que a melhor forma de estimular o espírito crítico passa pelas/os estudantes consultarem a informação de forma livre, porém com alguma orientação do professor. Uma sugestão de resolução poderá passar, outra vez, pela realização de pequenas tarefas em sala de aula.

A apresentação e reflexão dos resultados alcançados pelas/os estudantes, poderia ter sido uma mais-valia para o presente estudo. Deste modo, seriam sinalizadas as falhas que ocorreram nas diversas atividades e seriam apresentados, a cada estudante, os pontos a corrigir e a melhorar. Talvez a maior limitação que identifico é o impacto que estas sessões poderão ter nos estudantes nos anos subsequentes. Diversos estudantes apresentaram resultados bastantes interessantes, outros não, contudo, não é garantido que no futuro desenvolvam práticas cívicas.

Porém, apesar da incerteza do impacto que estas atividades poderão ter no futuro, deve ser um objetivo do sistema de ensino estimular as/os para a complexidade do mundo atual. Os professores e futuros professores deverão ter a consciência que o seu ministério pode ter impacto no desenvolvimento da sociedade, para isso é necessário continuar a trabalhar, criar atividades e estratégias que aprofundem os conhecimentos e espírito crítico dos estudantes. O debate é uma estratégia que pode ajudar para esse efeito, porque estimula o diálogo e a negociação de propostas e recria um dos elementos mais importantes para a nossa democracia que é a liberdade de opinião. Posto isto, a História aliada à formação para a cidadania poderá fornecer conhecimentos do passado para compreendermos os acontecimentos do presente como o racismo, xenofobia, radicalismos e através do debate e diálogo criar soluções para esses problemas. Com a implementação de debates sobre assuntos pertinentes para a sociedade, estaremos a informar os estudantes e a desenvolver as suas competências críticas e a democracia.

Bibliografia

André, J. M. (2004) Globalização mestiçagens e diálogo intercultural, *Revista de História das Ideias*, 25, 9-50. <http://hdl.handle.net/10316.2/43692>, acessido em 25/11/2022.

André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidade e mestiçagem*, Palimage.

Arendt, H. (1957/2006). A crise na educação. In H. Arendt. *Entre o passado e o futuro*. 183-206. Lisboa: Relógio D'Água.

Barbosa, C. Marinho, D, Carvalho, L. (2020). Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. In B. Almeida & D. Carvalho (orgs.). Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. 22-32. Editora Famen. <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/13.pdf>, acessido em 3/12/2022.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2 (3), 13-21. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>, acessido em 4/1/2023.

Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66. <http://hdl.handle.net/10316.2/28241>, acessido em 2/12/2022.

Barca, I. (2004, dezembro). *Os jovens portugueses: ideias em História*. Perspetiva. 22 (2), 381-403. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9650>, acessido em 3/12/2022.

Barca, I. (2012). A formação social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação*. 37 (3), 437-437. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18216>, acessido em 26/11/2022.

Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. In I. Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas, 21.

Bebiano, R. (2003). Temas e problemas da história do presente. In D' Encarnação J. (Coord.) *A História Tal Qual se Faz*, 225-236. Edições Colibri. <http://www1.ci.uc.pt/pessoal/rbebianos/docs/estudos/hrecente.pdf>, acessado em 15/12/2022.

Bento, B. S. (2021). *A Expansão e o Multiculturalismo nos séculos XV e XVI – A História na Educação para a Cidadania* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54032>, acessado em 7/12/2022.

Caeiro, M. C. (2021). *O Ensino da História: uma educação para a Cidadania* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1268>, acessado em 29/11/2022.

Carmo, H. (2019). Competências para a Cultura Democrática: reflexões sobre o papel da escola. *Revista Científica de Intervenção Social, Política e Desenvolvimento*, (1), 2-17. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8071>, acessado em 4/1/2023.

Conselho da Europa. (2018). Ensino de qualidade de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>, acessado em 27/12/2022.

Comissão europeia/ EACEA/ Eurydice, (2017), *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*, Relatório Eurydice. Serviços de Publicação da União Europeia. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1>, acessado em 27/12/2022.

Epifânio, N. M. (2020). A importância do Ensino da História na Formação Cívica dos Alunos. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/141065/2/447023.pdf>, acessado em 13/3/2023.

Dias Gomes, A. Hortas, M. J. (2020, maio/agosto). Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço Currículo*, 12 (2), 176-190. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14874/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20cidadania%20em%20Portugal.pdf>, acessado em 4/11/2022.

Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf, acessido em 12/4/2023.

Gomes, R. C. A. (2019). *Cidadania e o Ensino da História. A importância de pensar o passado, o presente e o futuro* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/93355>, acessido em 20/11/2022.

Gonçalves, D. (2007). Finalidades da Educação para a Cidadania. In *Cidadania(S): Discursos e Práticas/Atas do Congresso Internacional*. 265-271. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1231>, acessido em 14/11/2023.

Gorczewski, C. & Martin, N. B. (2011). *A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática*. EDUNISC.

Grupo de Trabalho para a Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, acessido em 15/5/2023.

Fernandes, T. & Pinto, da Cruz, B. (2018). A Democracia na Europa: Alemanha, França, Reino Unido e Espanha face às crises contemporâneas. *Instituto da Defesa Nacional*. <https://www.idn.gov.pt/pt/publicacoes/idncadernos/Paginas/IDN-Cadernos-31.aspx>, acessido em 18/12/2022.

Foa, R. S. & Mounk, Y. (2019). Youth and the populist wave. *Philosophy and Social Criticism*, 45 (9-10), 1013-1024. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0191453719872314>, acessido em 19/12/2022.

Lee, P. (2011). Porque que aprender História? *Educar em Revista*, (42), 19-42. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>, acessido em 7/11/2022.

Martins, P. H. (2011). O dom como fundamento de uma cultura democrática e associativa. In Portugal, Sílvia & Martins, Paulo Henrique (orgs). *Cidadania, Políticas Públicas e Redes Sociais*, Imprensa da Universidade de Coimbra, 13-27. <http://hdl.handle.net/10316.2/31317>, acessido em 19/11/2022.

Martins, M., Magarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>, acessido em 12/6/2012.

Martins, Gomes, Brocardo, *et al.* (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acessido em 31/9/2022.

Ferreira, F. A. (2021). *Educação, História e Comunidade. A relação Escola-Comunidade no desenvolvimento de Valores de Cidadania*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/53708>, acessido em 16/11/2022.

Miranda, S. (1981). Portugal e o ocdeísmo, *Análise Psicológica*, 2 (1), 25-38. <http://hdl.handle.net/10400.12/5604>, acessido em 9/11/2022.

Nunes, J. P. A. (2019). Historiografia, ensino da História e “questões fraturantes”. Uma perspetiva de didática da História”, In Luís, Ana R. e outras (Coord.). *A formação inicial de professores nas humanidades. Reflexões didáticas*, 89-114, IUC. <http://hdl.handle.net/10316.2/47626>, acessido em 10/11/2022.

Nunes, J. P. A. (2007). A “boa propaganda”, e “má propaganda” e o ensino da história. *Revista Portuguesa de História*, 39, 165-182 https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28250/3/RPH39_artigo9.pdf, acessido em 10/11/2023.

Nunes, J. P. A. & Ribeiro, A. I. S. (2007). A didáctica da História e o perfil do professor de História, *Revista Portuguesa de História*, 39, 87-105. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44433/1/A_didactica_da_Historia_e_o_perfil_do_pr.pdf, acessido em 25/11/2022.

Ramos, R. (2004). Para uma história política da cidadania em Portugal. *Análise Social*, 39 (172), 547-569. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218707183C2vWV0xp9Xc99GX1.pdf>, acessido em 12/12/2022.

Rauch, C. J. (2018). Trainee teachers' views on democratic citizenship education: The cases of PGCE and Teach First. *Cambridge open-Review Educational Research e- Journal*, 5, 72-86 . <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/287572>, acessado em 13/12/2022.

Ribeiro, N, Neves, T, & Menezes, I. (2014, dezembro). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14 (3), 12-31. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>, acessado em 15 de novembro de 2022.

Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, Edições Afrontamento. '

Santos, L.F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania*, IIE.

Santos, J. J.C. (2000). Competências científicas e transposição didática no ensino da história: algumas reflexões no contexto da escola atual. *Revista Portuguesa de História*, 34, 427-451. https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/46209/1/Competencia_cientifica_e_transposicao_didactica.pdf, acessado em 23/11/2022.

Santos, M. & Gonçalves, Maria. A educação para a cidadania em Portugal o acto de educar para a cidadania – A evolução e (re)construção do conceito – do vintismo à actualidade.

Simão, L. (2019). As Crises da Ordem Liberal. In *Relações Internacionais*, 63, 39-51. https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri63/RI63_artg04_LS.pdf, acessado em 17/12/2022.

Seixas, T.R. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado], Instituto Universitário da Maia.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & educação*, Profedições.

UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO.

Vilas Boas, A. (2022). *Educar para a Cidadania a Evidência da História. O contributo da História na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento*. [Dissertação de Mestrado], Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Anexos

Anexo 1: Plano Individual de Formação (PIF).

Plano Individual de Formação (PIF)

No segundo ano do mestrado de Ensino de História da Faculdade de Letras da Universidade de Letras ocorre durante todo o ano letivo o estágio orientado. Neste contexto, pela primeira vez o antigo aluno veste o manto de professor (professor estagiário) e leciona as suas primeiras aulas. Porém, esta mudança de lugar na sala de aula acarreta dificuldades para o novo professor. Este se encontrará numa nova posição que poderá ser difícil de assumir, quer pela sua in experiência, quer pelas características do seu auditório, na sua maioria composto por adolescentes em diferentes estados de evolução física e mental. Por isso, o mundo universitário, a qual estamos habituados, a nada se assemelha áquilo que poderemos encontrar numa escola de ensino básico, ou ensino secundário.

Posto isto, durante o ano estágio são inúmeras as responsabilidades e tarefas curriculares e extracurriculares que recaem sobre o professor-estagiário. Neste sentido, o PIF assume-se como uma declaração, em que eu, o professor-estagiário apresenta as atividades que está disposto a desenvolver e colaborar, bem como as suas limitações. Contudo, o PIF é um documento em construção e reconstrução ao longo da duração do estágio. Com o decorrer do ano letivo alguns objetivos poderão ser reformulados e outros adicionados.

No **âmbito curricular** assumo o compromisso de:

- Assistir a todas as aulas lecionadas pela professora/o-orientadora/a, nas turmas de 7º e 8º anos, bem como, assistir a todas as aulas lecionadas pela colega de estágio;
- Cumprir o mínimo de aulas previstas no Plano Anual de Formação (26 a 29 aulas de 50 minutos ou 12 a 14 blocos de aulas de 100 minutos). Porém, pessoalmente, desejo superar as 40 aulas de 50 minutos;
- Participar nas reuniões do núcleo de estágio;
- Participar nas reuniões de Conselho de Turma;
- Criar testes de avaliação, corrigi-los e ajudar os alunos na sua correção, o mesmo se aplica a questões-aulas ou *quizz*;
- Dinamizar o tema do meu relatório e estar disponível para novas ideias e sugestões de melhoramento; O tema do meu relatório de estágio estará relacionado como a forma que os conteúdos de História poderão ser transpostos para cidadania, bem

como os meios que poderão ser articulados entre estas duas áreas para a construção dos futuros cidadãos.

- Diversificar os instrumentos didáticos utilizados em cada aula, tendo sempre em conta as limitações estruturais da escola e episódios esporádicos que impeçam a utilização de materiais tecnológicos;

No **âmbito extracurricular** assumo o compromisso de:

- Dinamizar e participar em atividades planeadas pela escola (Dia da Restauração da Independência; Dia Internacional da Lembrança do Holocausto; possível visita de estudo à Biblioteca Joanina; Laboratório Chimico; Museu de História Natural/ Gabinete de Curiosidades; organizar a palestra dedicada ao cinquentenário do 25 de abril de 1974 com o historiador Miguel Cardina, a realizar-se no dia 30 de março de 2023.
- Criar e dinamizar atividades do tipo: exposições; conferências com figuras de relevo científico; visitas de estudo e outro tipo de atividades que se incluam na esfera de atividades fora do registo tradicional da sala de aula;
- Promover/ ajudar na renovação de bibliografia histórica da biblioteca escolar;
- Participar e dinamizar o *Parlamento dos jovens*.

Professor Estagiário: João Pedro Oliveira Matias

Anexo 2: Notícia publicada sobre a “Semana Polar”.

Palestra “Semana Polar”

ligado 14 outubro 2022. Publicado em [Notícias](#)

Na passada quinta-feira, dia 6 de outubro de 2022, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e da Semana Polar, que ocorre duas vezes por ano, em momentos próximos dos equinócios de primavera e outono, uma conferência proferida pelo Professor Doutor Pedro Pina, investigador e professor na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, que partilhou algumas das suas experiências no âmbito da sua investigação no Polo Norte e Antártida.

Estiveram presentes todas as turmas de 8º ano da escola, sendo que o tema da conferência está intimamente ligado com as temáticas de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, abordadas na referida disciplina neste ano de escolaridade. Os alunos contactaram com a experiência do investigador, que elucidou sobre a biodiversidade existente nestes ecossistemas, bem como as Alterações Climáticas, cada vez mais visíveis nos ambientes polares.



Anexo 3: Notícia sobre as comemorações do 5 de Outubro de 1910.

República | 5 de outubro

ligado 14 outubro 2022. Publicado em [Notícias](#)

No passado dia 5 de outubro o grupo disciplinar de História assinalou a comemoração dos 112 anos da Implantação da República com a realização de uma exposição, situada no pavilhão E até ao final dessa semana.

A exposição foi composta pela evolução da bandeira nacional ao longo da existência de Portugal, até à atualidade. A bandeira que ainda hoje utilizamos foi selecionada em 1911, por meio de um concurso, para representar o novo regime implantando em Portugal. Além da bandeira, outros símbolos nacionais foram substituídos, por exemplo a moeda que passou de reis para escudos. Destacando, desta maneira, uma rutura entre o regime anterior a 1910 e a República que pretendia edificar um novo Portugal.

Além da bandeira, a exposição destacou outros símbolos nacionais criados/adotados pela República como foi o caso do hino. Originalmente escrito como uma forma de protesto contra o ultimato britânico (a expressão “canhões” substituiu a expressão “bretões”). Por fim, a comemoração deste evento contou com a ajuda dos alunos que emprestaram as bandeiras que ficaram expostas em suspenso.



Anexo 4: Planificação da primeira aula lecionada, 7 de novembro de 2022.

	Tema: A conquista e a exploração da América espanhola	Aula n.º:	Sumário: A conquista das civilizações da Mesoamérica e do Andes pelos Espanhóis. O caso dos astecas, maias e incas. As primeiras viagens exploratórias espanholas; Conquista e suas consequências.
Professor: João Pedro Oliveira Matias	Unidade: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI		Descritores do perfil dos alunos: Conhecedor/sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
Ano/turma: 8ºZ	Subunidade: A abertura ao mundo		

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Caraterizar sumariamente as principais civilizações que os espanhóis encontraram na sua chegada à América; Identificar as principais características da conquista e da ocupação espanhol na América Central e do Sul;	As civilizações da Mesoamérica e do Andes: comparação com civilizações da eurásia. O caso da agricultura. Espanha antes do início da expansão: a união da coroa de Castela e Aragão e a conquista de Granada; As viagens exploratórias ao longo do mar das caraíbas; A conquista da América pelos Espanhóis: Conquista do Império Asteca por <u>Hernán</u> Cortez e a conquista dos Incas por Francisco Pizarro. O desfasamento tecnológico entre conquistador e conquistado;	Iniciar a aula com a recolha das ideias tácitas dos alunos sobre as civilizações Astecas, Maias e Incas; Exposição de conteúdos intercalada com momentos de questionamento dos alunos; Interpretação de imagens que mostram a diferença tecnológica entre os impérios da mesomérica, andes com o império espanhol, com vista a ajudar os alunos a perceberem a facilidade com que estes povos foram conquistados. Leitura e interpretação dos documentos 31A e B de forma a entenderem duas	Recurso ao <u>powerpoint</u> com imagens alusivas ao tema da aula: Imagem sobre a divisão política dos territórios da Mesoamérica e dos Andes; imagem relativa às técnicas agrícolas; Imagens que exibem as diferenças tecnológicas entre conquistadores e conquistados;	Participação voluntária ou solicitada; Qualidade da participação;

As consequências da conquista: destruição das civilizações e do seu modo de vida; consequências demográficas;	posições distintas sobre a conquista destas civilizações; Visualização de um vídeo para sistematizar a matéria e imediatamente questionar os alunos sobre as principais ideias que retiveram da aula;	Manual: páginas 24 e 25; Leitura e interpretação dos documentos 31A e 31B; Visualização de um vídeo; Vídeo da escola virtual ou excertos do vídeo <u>European conquest of America</u> https://www.youtube.com/watch?v=OMx4Edz3Pk&t=396s
---	--	--

Anexo 5: Notícia sobre a exposição do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto.

Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto

ligado 30 janeiro 2023. Publicado em [Notícias](#)

Está patente no átrio do edifício da Escola Secundária de Sagrada Fiel, uma exposição alusiva ao Dia em Memória das Vítimas do Holocausto, que se celebra a 27 de janeiro. A exposição conta com várias fotografias e uma instalação alusiva aos campos de concentração nazis, bem como alguns livros da Biblioteca Escola relativos ao tema.

O grupo de História partilhou com os docentes um pequeno texto e um vídeo sobre a comemoração deste dia, para que fossem apresentados no primeiro tempo da manhã de dia 27 de janeiro.

No dia 1 de fevereiro realizar-se-á uma sessão de cinema para alunos de 9ºano, pelas 14:30, que terão oportunidade de ver e debater um dos filmes mais emblemáticos sobre o Holocausto.





Fonte: [Yad Vashem](#) Grupo de História e Núcleo de Estágio de História

Anexo 6: Bilhete de ingresso para a sessão de cinema do filme “A Vida é Bela”.

Canva Stories



A VIDA É BELA

1 DE FEVEREIRO

1 BILHETE

A VIDA É BELA

1 DE FEVEREIRO

Sessão das 14H30MIN | 0,0 | 1 BILHETE



Anexo 7: Notícia a dar conta da vinda da deputada à Assembleia da República, Mónica Quintela à Escola.

Deputada veio à Escola

ligado 12 janeiro 2023. Publicado em [Notícias](#)

PARLAMENTO DOS JOVENS



No passado dia 9 de janeiro, pelas 10:30, no âmbito do projeto Parlamento dos Jovens, o auditório [redacted] recebeu a senhora deputada Dra. Mónica Quintela. A sessão contou com os elementos das oito listas candidatas à eleição, a decorrer no dia 16 de janeiro, a deputados para a sessão escolar.

A deputada Mónica Quintela explicou o funcionamento dos vários órgãos da democracia portuguesa, realçou o quotidiano do trabalho dos deputados da Assembleia da República e esclareceu as várias questões colocadas pelos alunos no âmbito da temática proposta para o Parlamento dos Jovens deste ano - *A Saúde Mental nos Jovens. Que desafios? Que respostas?*

A sessão foi muito enriquecedora para os alunos, que contactaram com uma deputada eleita pelo círculo de Coimbra.



Anexo 8: Notícia sobre as eleições à Sessão Escolar, Parlamento dos Jovens.

Eleições para o Parlamento dos Jovens

ligado 18 janeiro 2023. Publicado em [Notícias](#)

A passada segunda-feira, dia 16 de janeiro, foi dia de eleições. Todos os alunos da escola, desde o 5.º ano até ao 9.º afluíram às urnas para depositar a sua intenção de voto, sendo que, este ano oito listas disputavam os trinta e um assentos na Sessão Escolar. Para muitos jovens foi a primeira vez que participaram numa eleição verificando-se por vezes a questão: "Onde é que coloco este papel?".

A realização das eleições decorreu com a maior da normalidade. A contagem de votos começou após o encerramento das urnas às 17h e 30min. As Listas C e D foram as mais votadas elegendo, respetivamente, sete e oito deputados. As Listas A e E elegeram ambas quatro deputados, a B três deputados, a F e G duas deputadas respetivamente, e por fim, a Lista H um deputado.



Anexo 9: Planificação da primeira aula assistida pelas professoras-orientadoras da FLUC, 14 de fevereiro 2023.

	Tema: Quem mandava em Roma?	Aula n.º:	Sumário: A evolução política da civilização Romana. O fim da República e o início do Império. Os poderes do Imperador Romano.
Tempo: 50 minutos	Domínio 2: A herança do Mediterrâneo Antigo.		
Professor: João Matias	Subdomínio: O mundo romano no apogeu do Império.		
Ano/turma: 7.º Z	Descritores do perfil dos alunos: A, B, C.		
			Conceitos trabalhados: República Romana; Império Romano; Culto ao Imperador;

Conteúdos	Aprendizagens a realizar	Estratégias	Recursos/Suporte	Avaliação
<p>A fundação de Roma;</p> <p>A República de Roma: organização governativa deste regime;</p> <p>O século I a.C. em Roma: convulsões sociais e guerras civis;</p> <p>Júlio César: a transição entre o final da República e o Principado de Augusto;</p> <p>A ascensão de Octávio e o progressivo controlo das instituições republicanas.</p>	<p>Identificar os regimes políticos implantados em Roma;</p> <p>Conhecer a organização social romana e como esta afetava as instituições políticas da República;</p> <p>Entender e reconhecer que o clima divisão interna em Roma levou ao fim da República e ao início do Principado de Augusto;</p> <p>Explicar como Octávio se tornou o Imperador;</p> <p>Enumerar os principais poderes do Imperador Romano.</p>	<p>1.: Iniciar a aula recordando a fundação da cidade de Roma;</p> <p>2.: Explicar o funcionamento da sociedade romana durante a República a partir da explicação da origem dos vocábulos "Patrício" e Plebeu";</p> <p>Explicar o funcionamento dos órgãos da república a partir de um esquema presente no <i>PowerPoint</i>;</p> <p>Apresentação de um mapa que espelha a evolução territorial do Império Romano;</p> <p>Exposição, através de um friso cronológico, do período de crise interna que a República Romana estava a viver;</p>	<p><i>Powerpoint</i></p> <p>Quadro</p> <p>Documento Bibliográfico: José Luís Brandão, <i>História de Roma Antiga volume I: das origens à morte de César</i>, p. 418 & 420.</p> <p>Documento histórico: Tácito (senador. Escritor romano do séc. I, Anais)</p>	<p>Participação voluntária ou solicitada;</p> <p>Qualidade da participação;</p>
		<p>Leitura e análise de um texto bibliográfico sobre a ascensão de Júlio César;</p> <p>Leitura e interpretação de um documento histórico que aborda a ascensão de Octávio;</p> <p>Análise de uma imagem onde Augusto é representado como Pontífice Máximo;</p> <p>3.: Como forma de sintetizar a matéria lecionada na aula será pedido aos alunos que associem a cada imagem, presente no <i>PowerPoint</i>, os poderes do imperador.</p>		

Anexo 10: Rascunho da notícia (não publicada) acerca da visita de estudo ao Museu Portugal Romano em Sicó *PO.RO.S* e às ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga, em Condeixa.

No dia 28 de março de 2023, alunos do 7º ano da escola Martim de Freitas estiveram em visita de estudo ao Museu Portugal Romano em Sicó *PO.RO.S* e às ruínas e Museu Monográfico de Conímbriga, em Condeixa. A visita de estudo enquadrou-se na disciplina de História, mais concretamente nos temas do Império Romano e das invasões germânicas na Península Ibérica. A escolha dos espaços está diretamente relacionada com a ligação entre a cidade romana de Conímbriga e a origem do nome da cidade de Coimbra, à época *Eminium*, para onde migraram os conimbricenses que vieram, assim, nomear os habitantes da cidade que hoje conhecemos como Coimbra.

Em termos de componente letiva, a realização desta visita estudo esteve inserida no tema: *o mundo romano no apogeu do Império.* /

Anexo 11: Cartaz do debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?”.



30 MAR 15h

SESSÃO PÚBLICA

**ESTADO NOVO
PORQUE DUROU?
COMO CAIU?**

COM

**Miguel
Cardina**



cul:tra
COOPERATIVA CULTURA TRABALHO E SOCIALISMO

Anexo 12: Planificação da última aula lecionada, 26 de maio 2023.

	Tema: O Gótico;	Data: 25/05/2023	Sumário: O Gótico.
Tempo: 50 minutos	Domínio: Portugal no contexto europeu dos séculos XII e XIV;		
Professor: João Matias	Subdomínio: A cultura portuguesa face aos modelos europeus;		
Ano/turma: 7.ºB	Descritores do perfil dos alunos: A, B, C, D, E, H, I.		Conceitos trabalhados: gótico.

Conteúdos	Aprendizagens a realizar	Estratégias	Recursos	Avaliação
Contexto do aparecimento do românico; As principais características do gótico: Abóbadas sobre cruzamento de ogivas; Arcos em ogiva ou de volta quebrada quebrados; Janelões e rosáceas decoradas com vitrais; pináculo; arcobotante;	Localização no tempo e no espaço a arte gótica; Caraterizar o estilo gótico, destacando especificidades regionais; Identificar e aplicar o conceito: gótico;	1. Conclusão da matéria da aula anterior a partir da análise com os alunos da escultura românica; 2. Questionar os alunos sobre o contexto europeu em que surge a arte gótica; Analisar e interpretar o texto de Maria Cristina Gozzoli, <i>Como Reconhecer a Arte Gótica</i> , com o objetivo que os alunos percebam o contexto da origem do gótico; Análise e interpretação por parte dos alunos de construções góticas; Análise e interpretação do texto de Donald Matthew, <i>A Europa Medieval</i> , sobre a função didática que os vitrais desempenham nas catedrais góticas; Visualização de um vídeo sobre a produção de vitrais góticos;	<i>PowerPoint</i> ; <i>Quadro</i> ; Escultura Românica; Tímpano da Igreja de São Pedro de Rates; Tímpano da Basílica de Sainte-Marie Madeleine (Vezelay - França); Tímpano da Igreja de Saint-Foy; Construções góticas: Catedral de Saint-Denis, França;	Participação voluntária ou solicitada; Qualidade da participação.
		3. Realização de uma ficha de consolidação da matéria sobre o românico e o gótico onde os alunos deverão identificar nas imagens presentes na ficha o estilo e as características presentes na imagem.	Catedral de Notre-Dame de Paris, França. Catedral de Milão; Catedral de Colónia, Alemanha; Mosteiro de Alcobaça; Mosteiro da Batalha; Análise de texto: Maria Cristina Gozzoli, <i>Como Reconhecer a Arte Gótica</i> , Edições 70 Donald Matthew, <i>A Europa Medieval</i>	

Anexo 13: Cartaz da exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”.



Anexo 14: Rascunho da notícia (não foi publicada) sobre o debate “Estado Novo porque durou? Como caiu?” e a exposição “25 de Abril 1974 Coimbra”.

Conferência “Estado Novo. Porque durou? Como caiu?” e Exposição “25 de Abril em Coimbra”

No dia 30 de março, pelas 15 horas, no auditório da escola, realizou-se o debate “Estado Novo. Porque durou? Como caiu?”. O debate foi dinamizado pelo historiador e investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade Coimbra, Miguel Cardina, tendo sido organizado pelo Grupo de História e pelo Núcleo de estágio de História.

Este evento inseriu-se num conjunto de atividades dinamizadas pela iniciativa “Abril é Agora”, no âmbito do cinquentenário do 25 de Abril de 1974, que se comemorará no próximo ano.

Na conferência, o investigador elucidou o público sobre o funcionamento do Estado Novo, dos aparelhos repressivos utilizados para dominar a opinião pública, sobre as consequências que os opositores do regime. E por fim, abordou as causas que levaram ao fim do regime. Estiveram presentes na sessão algumas turmas de 9º ano, que tiveram oportunidade de dialogar com o convidado sobre o tema.

Dentro das comemorações do 49º aniversário do 25 de Abril foi realizada uma exposição com fotografias que captavam as reações da população conimbricense à notícia da Revolução e da queda do Estado Novo. Nas fotografias podíamos observar os festejos no dia do 1 de maio de 1974, à tomada da placa da Direção Geral de Segurança (anteriormente designada como P.I.D.E.) por populares, tal como à destruição e incendimento de um carro pertencente a um agente da D.G.S.

A exposição “25 de Abril em Coimbra” teve exposta no Bloco E entre os dias 24 de abril e 5 de maio.

Anexo 15: Planificação da segunda aula assistida pela professor-orientadora da FLUC, 18 de março de 2023.

	Tema: A modernização da agricultura nos séculos XVIII e XVIII.	Data: 18/05/2023	Sumário: A modernização da agricultura nos séculos XVII e XVIII: A Revolução Agrícola.
Tempo: 50 minutos	Domínio: Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX.		
Professor: João Matias	Subdomínio: A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial.		
Ano/turma: 8.ºZ..	Descritores do perfil dos alunos: A, B, C e E.		Conceitos trabalhados: Revolução Agrícola Enclosures:

Conteúdos	Aprendizagens a realizar	Estratégias	Recursos	Avaliação
A agricultura antes da Revolução Agrícola; Novo ordenamento da terra cultivada: <i>Enclosures</i> ; Novas técnicas de cultivo e inovações tecnológicas: o sistema quadrienal; cultivo de novas culturas e tratamento dos solos; seleção de animais; novos instrumentos agrícolas (máquina de semear novo arado); A agricultura na atualidade.	Localizar no tempo e no espaço a Revolução Agrícola; Comparar a agricultura antes e depois da Revolução Agrícola; Identificar e enumerar as mudanças que ocorreram na agricultura; Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas e as inovações técnicas; Explicar as consequências da Revolução Agrícola.	1. Iniciar a aula com a análise das páginas 130 e 131 do manual e dialogando com os alunos os conteúdos que serão dados na unidade “A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial” refletindo também o impacto que estas transformações têm na sociedade atual; 2. Análise da pintura “Os colhedores”, com o objetivo de os alunos perceberem o modo de funcionamento da agricultura antes da Revolução Agrícola; Explicação do movimento dos <i>Enclosures</i> a partir da análise de uma figura onde representa a ordenação da terra na Inglaterra antes e depois dos <i>Enclosures</i> .	<i>PowerPoint</i> ; Quadro Manual: páginas 130-133; Pintura: <i>Os colhedores</i> , Pieter Bruegel, 1565. Documentação: E.J. Hobsbawm, George Rudé, <i>Captain Swing</i> , 1969. F.-A. de La Racheffoucauld.	Participação voluntária ou solicitada; Qualidade da participação.

		Leitura e análise do excerto do texto do livro <i>Captain Swing</i> de E.J. Hobsbawm e George Rudé sobre as mudanças sociais causadas pelo movimento dos <i>Enclosures</i> ; Leitura e análise do documento <i>Impressões sobre Inglaterra</i> , de F.-A. de La Racheffoucauld a fim dos alunos compreenderem as principais mudanças ocorridas na agricultura segundo autor e as consequências dessas mudanças; Novas inovações técnicas: análise comparativa, a partir de imagens, do modo de cultivo e instrumentos utilizados antes da Revolução Agrícola com as novas inovações que surgiram durante o período; 3. Reflexão com e entre os alunos sobre a agricultura na atualidade recorrendo a notícias publicadas nos últimos anos.	<i>Impressões sobre a Inglaterra</i> , 1784.	
--	--	---	--	--

Anexo 17: Ficha de trabalho inserido nas aulas “A arte Românica e arte Gótica”, na turma do

c) Capela-Mor do Mosteiro de São Dinis, Odivelas.



c) _____

c) Igreja de Saint-Étienne, Vignory.



d) _____

7.ºZ.

Nome: _____ Nº ____ Ano ____

Classifica os edifícios representados do ponto de vista do estilo arquitetónico a que pertencem (Românico ou Gótico). Justifica as tuas escolhas.



a) _____

a) Sé Velha, Coimbra.

b) Catedral de *Notre-Dame*, Paris



b) _____

Anexo 18: Grelha de avaliação de debate.**Grelha de avaliação de debate**

Tema:		Ano/Turma:					
Nome	Argumento	Ideias apresentadas	Capacidade de ouvir os/as colegas	Capacidade de incorporar a opinião dos/as colegas no debate	Respeito pelo tempo	Tolerância para com opiniões diferentes	Qualidade da argumentação e das ideias apresentadas

Anexo: 20: Planificação da primeira aula sobre “A democracia ateniense” na turma do 7.ºZ.

	Tema: A democracia ateniense	Aula n.º:	Sumário: A democracia ateniense: a educação ateniense; funcionamento dos órgãos do poder e principais magistraturas;
Professor:	Domínio 2: A herança do Mediterrâneo Antigo		
Turma: Ano: 7.º ano	Subdomínio: 2.1 Os Gregos no século V a.C.: o exemplo de Atenas.		

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações;</p> <p>Identificar/Aplicar os conceitos: democracia e método comparativo.</p>	<p>O percurso até à democracia: a oligarquia, tirania e as reformas da polis grega;</p> <p>A formação do futuro cidadão: o percurso de preparação dos rapazes para o exercício das funções cívicas.</p> <p>O funcionamento das estruturas do poder da democracia atenienses: Eclésia; <u>Bulé</u>; Areópago, <u>Helicu</u>. As principais magistraturas: Estrategos e Arcontes;</p> <p>Os pilares da democracia grega: Liberdade de expressão; liberdade de acesso a cargos públicos e igualdade perante a lei;</p>	<p>Introdução: Pedir a um/a aluno/a individualmente para fazer o resumo da última aula.</p> <p>Apresentação e análise de uma tábua cronológica com a evolução das formas de governo da pólis ateniense.</p> <p>Leitura e interpretação de um documento da autoria de Platão onde aborda a educação em Atenas. De forma a perceber as etapas do percurso educativo, quer de rapazes, quer de raparigas, apresentarei um esquema.</p> <p>Visualização de um excerto do filme <i>300: Acensão de Império</i> onde sugere uma interpretação do poder ser uma sessão na <u>Bulé</u>.</p> <p>Apresentação das estruturas executivas, legislativas e judiciais da democracia ateniense, a partir de informação sistematizada. Apresentação de um</p>	<p><i>Manual</i>: pp. 62-63</p> <p>Documentos: Aristóteles, <i>Política</i>, Livro III, 1284 A;</p> <p>Aristóteles. A <i>Constituição dos Atenienses</i>, 350. a.C.</p> <p><i>O que é que a democracia em Atenas significa realmente?</i> https://www.youtube.com/watch?v=0fvQUIC7-8&t=168s</p> <p>Democracia grega. <u>elecciones por sorteo</u></p>	<p>Participação oral, quando esta é solicitada ou voluntária;</p> <p>Qualidade da participação;</p> <p>Postura correta em contexto de sala de aula;</p>

		<p>excerto de um vídeo que demonstra o funcionamento do <u>Klerition</u>.</p> <p>Interpretação de um documento da autoria de Demóstenes que aborda a importância da lei para o regime democrático em Atenas.</p> <p>Conclusão: Visionamento de um vídeo de consolidação da matéria;</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=sRKOAYHTmpA&t=29s</p>	
Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação

Anexo 21: Planificação da segunda aula sobre a “a democracia ateniense” na turma do 7.ºZ.

	Tema: Como é que os Atenienses governavam?	Aula n.º:	Sumário: As diferenças entre a democracia ateniense e as democracias atuais Realização de um debate entre os alunos;
Tempo: 50 minutos	Domínio 2: A herança do Mediterrâneo Antigo		
Professor: João Matias	Subdomínio 2.1: Os Gregos no século V a.C.: o exemplo de Atenas.		
Ano/turma: 7.º Z	Descritores do perfil dos alunos: (A, B, C, D, G.)		Conceitos trabalhados: Democracia representativa; Democracia.

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações;</p> <p>Identificar/Aplicar os conceitos: democracia e método comparativo.</p>	<p>Os “limites” democracia ateniense: sociedade escravagista; metecos e mulheres sem direitos cívicos.</p> <p>A democracia atual: soberania popular; Liberdade de expressão; igualdade perante a lei; acesso à educação; separação de poderes;</p> <p>Democracia direta e Democracia representativa;</p>	<p>1.º momento: De forma a recuperar os conteúdos da aula passada será pedido a um aluno para destacar as principais ideias dessa aula;</p> <p>2.º: Através do diálogo vertical e horizontal os alunos iram analisar e interpretar uma imagem do parlamento austríaco e uma da assembleia de um cantão na Suíça. Com este exercício pretende-se que os alunos infiram os conceitos de Democracia direta e representativa;</p>	<p><i>Powerpoint</i></p> <p>Debate;</p>	<p>Participação oral, quando esta é solicitada ou voluntária;</p> <p>Qualidade da participação;</p> <p>Postura correta em contexto de sala de aula;</p>

		<p>A segunda parte, da aula terá como figura central a realização de um debate entre os alunos. Será entregue um documento aos alunos, onde eles irão registar a sua opinião sobre <i>Democracia hoje e na Grécia Antiga: diferenças entre a democracia moderna e a democracia em Atenas. A democracia ateniense foi ou não uma democracia?</i></p> <p>Todos os alunos serão convidados a apresentar aos seus colegas a sua reflexão, tentando promover o diálogo entre pares.</p> <p>3º: No final da aula será realizada uma reflexão sobre a atividade desenvolvida e sobre a evolução do conceito de democracia.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 22: Guião de Debate da atividade “Democracia hoje e na Grécia Antiga: contrastes entre a democracia moderna e a democracia ateniense e a evolução do conceito de democracia”. (1ª atividade do 7.ºZ).

Guião de debate

O que é um debate? Um debate é uma forma de discussão pública organizada e estruturada em que os participantes defendem as suas opiniões ou posições sobre um tópico em específico. Os participantes de um debate podem ser indivíduos ou grupos de pessoas e podem incluir especialistas em diferentes campos de conhecimento. A finalidade do debate é permitir que os participantes explorem diferentes perspetivas sobre um tópico e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre ele através de trocas de ideias e argumentos.

Como se realiza um debate? O debate é conduzido por um moderador ou árbitro que mantém o controle da discussão. Durante o debate, os participantes podem apresentar argumentos e evidências para apoiar as suas posições e tentar persuadir os outros de que estão certos. O debate também pode incluir perguntas e respostas, bem como a oportunidade para os participantes rebaterem os argumentos dos outros.

Qual o objetivo do debate? O objetivo do debate é fornecer uma plataforma para o diálogo e a troca de ideias sobre um tópico em específico e que os participantes aprendam uns com os outros e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre o tópico em questão.

Tema do debate: *Democracia hoje e na Grécia Antiga: contrastes entre a democracia moderna e a democracia ateniense e a evolução do conceito de democracia;*

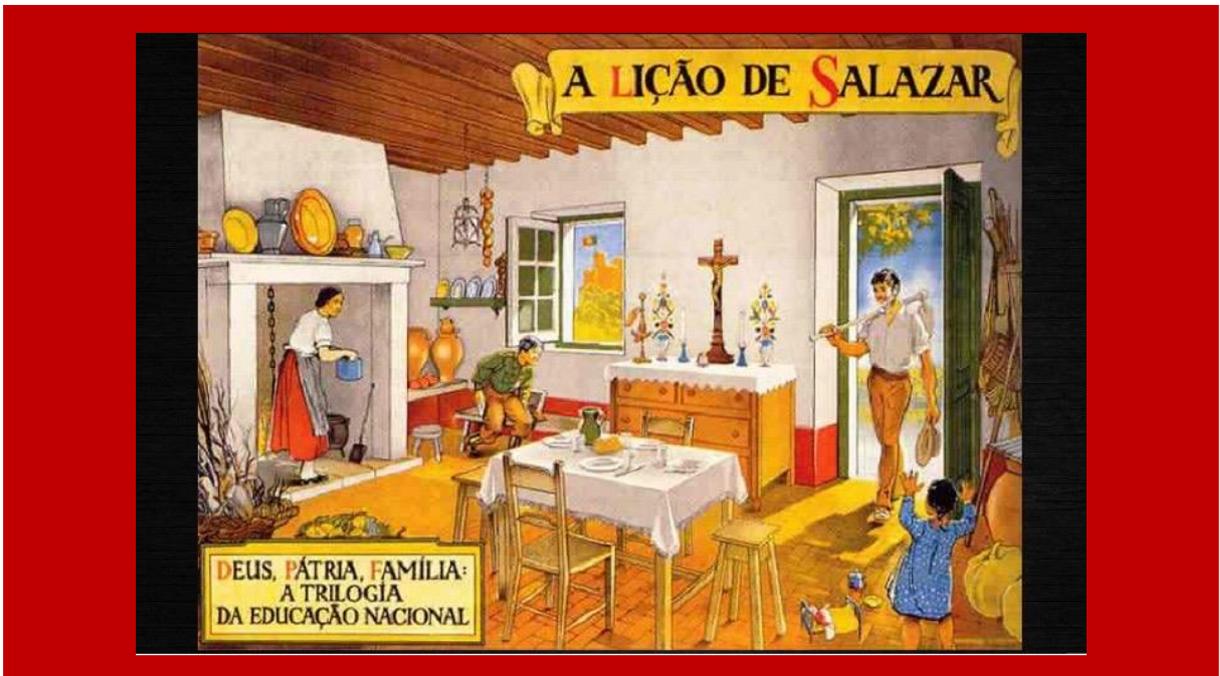
A democracia ateniense é uma democracia? Sim ou não, justifica.

Bom trabalho 😊 !!

Anexo 23: Planificação da aula da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”.

	Tema: 25 de abril de 1974	Data: 25/04/2023	Sumário: 25 de abril de 1974 – 49 anos depois do Estado Novo.	
Tempo: 50 minutos	Domínio:			
Professor: João Matias	Subdomínio:			
Ano/turma: 7ºB	Descritores do perfil dos alunos: A, B, C.		Conceitos trabalhados::	
Conteúdos	Aprendizagens a realizar	Estratégias	Recursos	Avaliação
A implementação do Estado Novo em Portugal; A educação, saúde e liberdades individuais durante o Estado Novo; Problemas do Portugal atual: desemprego jovem, imigração	Saber o processo que levou à implementação do Estado Novo; Conhecer o estado da educação, da saúde, e condições sociais que os portugueses estavam sujeitos durante o Estado Novo	1. Explicação do surgimento do Estado Novo. A falência da I República e o golpe militar de 1926. 2. Explicação do funcionamento da educação e da saúde recorrendo a algumas imagens e gráficos que demonstram a evolução do analfabetismo e a alfabetização em Portugal durante o Estado Novo; Demonstram das condições sociais em Portugal recorrendo a imagens da zona da Conchada durante os inícios dos anos 70. Apresentação de alguns problemas que a sociedade portuguesa atravessa na atualidade. 3. Realização do debate sobre o tema 25 de abril de 1974 – 49 anos depois do Estado Novo	<i>PowerPoint;</i> <i>Debate;</i>	Participação voluntária ou solicitada; Qualidade da participação.
		onde os alunos poderão refletir sobre a evolução do regime e dos problemas do presente e do futuro.		

Anexo 24: PowerPoint na atividade “25 de Abril - 49 depois do Estado Novo”.



Educação

• Escolaridade obrigatória:

1956	4 anos para rapazes e 3 para raparigas
1960	4 anos para rapazes e raparigas
1964	6 anos
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)

QUADRO 1
Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir de Censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados, e assentos matrimoniais

	1850	1900	1950
Países Nórdicos, Alemanha Escócia, Holanda e Suíça	95%	aprox. 98%	aprox. 98%
Inglaterra e País de Gales	70%	aprox. 88%	aprox. 98%
França, Bélgica e Irlanda	55%	80%	aprox. 98%
Áustria e Hungria	35%	70%	aprox. 98%
Espanha, Itália e Polónia	25%	aprox. 40%	aprox. 80%
Rússia, Balcãs e Portugal	aprox. 15%	aprox. 25%	U.R.S.S. - aprox. 90%; Bulgária e Roménia - 80% Grécia e Yugoslávia - aprox. 75% Portugal - aprox. 55%

in Johansson, citado por Graff, 1991, 375

Taxa de analfabetismo

Proporção - %

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1960	33,1	26,6	39,0
1970	25,7	19,7	31,0
1981	18,6	13,7	23,0
1991	11,0	7,7	14,1
2001	9,0	6,3	11,5
2011	↓ 5,2	↓ 3,5	↓ 6,8
2021	3,1	2,1	4,0



Saúde

- <https://visao.pt/atualidade/politica/2022-03-20-o-que-e-feito-das-colonias-agricolas-do-estado-novo/>



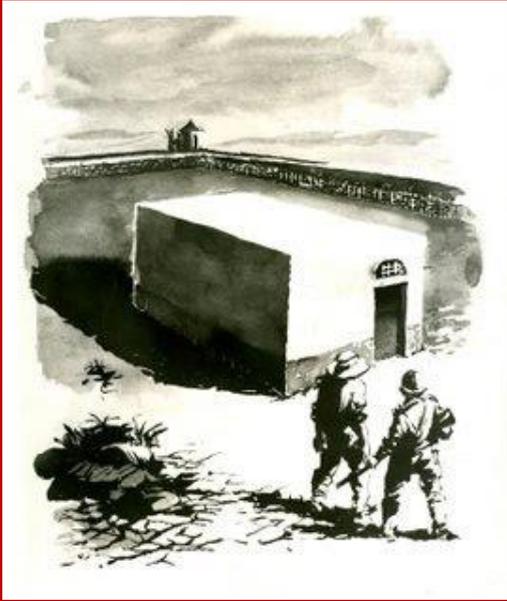
Liberdades individuais e coletivas

- As mulheres não podiam votar;
- Viagens ao estrangeiro só com autorização do marido;
- Proibição de exercer cargos públicos.



- Censura prévia;
- Proibição dos partidos políticos.
- Polícia política;
- Proibição do direito à greve;
- Imposição de partido único.





Condições sociais





Guerra Colonial



A revolução

- Fim da censura prévia;
- Libertação dos presos políticos;
- Foi autorizada a formação de partidos políticos;
- Fim da Polícia política, da Legião Portuguesa e do Partido Único (Ação Nacional Popular).



Portugal, agora.

Odemira terá mais uma centena de “aldeias” com o alojamento de imigrantes em contentores

Cerca de 200 hectares ano é o ritmo de crescimento de novas culturas em estufa, o que significa um aumento anual de 2000 trabalhadores imigrantes.

Carlos Dias

4 de Maio de 2021, 21:25

Receber alertas



Portugal é dos países da UE com mais desemprego jovem

Estudo aponta Portugal como o quarto país da União Europeia com taxa de desemprego jovem mais elevada, representando 23% em 2021.

DN/Lusa

10 Outubro 2022 — 16:25



TÓPICOS

- Estudo
- União Europeia (UE)
- desemprego
- dinheiro



Reposição geracional



FERTILIDADE

Taxa de fecundidade em Portugal continua entre as mais baixas da Europa

Dificuldade em conciliar trabalho e tarefas domésticas ajudam a explicar os indicadores nacionais, aponta demógrafa.

Samuel Silva
9 de Março de 2023, 18:14

Taxa de fertilidade em Portugal é de 1,35 filhos por mulher em idade fértil (IUI GAUDÊNCIO)

Público, 9 de março de 2023

Condições habitacionais

ECONOMIA

Quase um terço dos portugueses não tem aquecimento em casa

Apenas 14% das habitações em Portugal dispõem de aquecimento central e os aquecedores móveis são os mais usados para combater as baixas temperaturas. Quase um terço das famílias não utiliza com regularidade qualquer tipo de aquecimento, de acordo com o INE e com os dados dos censos.

MAIS LIDAS

- Um Tesla no pódio e T-Roc no Top 10. Veja os modelos mais vendidos no 1.º trimestre
- Mais-valias das vendas de 2022 também têm benefício

Jornal de Negócios, 8 de fevereiro de 2023.

Anexo 25: Guião de Debate da atividade “24 de Abril - 49 anos depois do Estado Novo”. (2ª atividade da turma do 7.ºZ.)

25 de Abril de 1974 - 49 anos depois do Estado Novo



* Indica uma pergunta obrigatória

Email *

O seu email

Relembrando as aulas sobre a Democracia Ateniense, aponta uma ou as várias características, que fazem de Portugal uma democracia.

A sua resposta

O que significa para ti o 25 de Abril de 1974?

A sua resposta

49 anos depois do fim da ditadura, consideras que Portugal evoluiu como país?

Não

Sim

Justifica a tua resposta.

A sua resposta

Como cidadão, apresenta um problema da sociedade atual e uma, ou várias soluções, para esse problema.

A sua resposta

Enviar Limpar formulário

Anexo 26: Planificação da aula onde decorreu a atividade “Formas de discriminação e de intolerância religiosa no passado e no presente”.

	Tema: Intolerâncias religiosas: no século XVI e na atualidade.	Aula n.º:	Sumário: As intolerâncias religiosas no presente e no passado.
Tempo: 50 minutos	Domínio E: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI;		
Professor: João Matias Ano/turma: 8.º A	Subdomínio: Renascimento e Reforma; Descritores do perfil dos alunos: A, B, C, F.		
			Conceitos trabalhados: Catolicismo; Luteranismo; Reforma Protestante; cristãos-novos; intolerância religiosa,

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Sintetizar os antecedentes e principais características da Reforma Protestante; Capacidade de desenvolver empatia cultural; Argumentar sobre temáticas complexas.	Reforma Protestante: antecedentes; momento de rutura e consequências na Europa – recuperação de conteúdos; A perseguição movida contra os judeus e a sua conversão forçada, em Portugal, no século XVI; Intolerâncias religiosas no presente: o conflito israelita-palestiniano e os protestantes e católicos na Irlanda no Norte.	1. Sistematização da matéria das aulas anteriores através da produção de um esquema do quadro da sala de aula pelos alunos; 2. Visualização de imagens relativas às judiarias de Coimbra, os muros que dividem católicos e protestantes na Irlanda do Norte e outra imagem que dividem o território palestiniano do israelita; Realização de um debate: <i>Como podemos resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade? O diálogo inter-religioso poderá ser benéfico? Sim ou não?</i>	<i>Powerpoint</i> Quadro Debate	Participação voluntária ou solicitada; Qualidade da participação.
		3. Reflexão sobre as posições tomadas durante o debate e reflexão sobre a complexidade da temática abordada.		

Anexo 27: Alguns diapositivos do *PowerPoint* utilizado na atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”.

Intolerâncias Religiosas



Gravura do massacre de 1506



Judiarias em Coimbra





Anexo 28: *PowerPoint* de uma/um estudante que apresentou, em aula, as principais características da sua religião, o islão.



O que é o Islamismo?

O Islamismo é uma religião monoteísta, que surgiu em 608/609 d.C., de uma revelação feita ao Maomé pelo anjo Gabriel, na Península Arábica.

Ser muçulmano/a é :

- Acreditar em Alá como único deus;
- Acreditar que o Alcorão é a palavra de Deus;
- Acreditar nos profetas que Deus enviou, nos livros sagrados e nos seus anjos;
- Acreditar que o Dia do Juízo é verdadeiro e virá;
- Cumprir os 5 pilares do islamismo.



Os 5 Pilares do Islamismo:

1



Shahada

2



Salat ou Oração

3



Zakat

4



Jejum

5



Peregrinação

Quem é Jesus para os muçulmanos?



Para nós muçulmanos, Jesus é um profeta. Nós respeitamos e consideramos um dos maiores mensageiros de Deus para a humanidade. Também o Alcorão confirma o seu nascimento virgem, e um capítulo do Alcorão é chamado “Maryam” (Maria), em que encontramos como Jesus nasceu.

Acreditamos na Bíblia?

Para sermos muçulmanos de verdade devíamos acreditar em todos os profetas enviados e nos livros sagrados, mas a Bíblia e os outros livros sagrados foram alterados pelo homem, por isso, Allah enviou Maomé, como último profeta, para ensinar as pessoas o Alcorão e o Alcorão nunca foi alterado. Ou seja acreditamos no Alcorão como palavra de deus.

A religião da paz

Infelizmente, muitas pessoas quando ouvem a palavra "islamismo" pensam em coisas más, por causa do que veem na net ou do que ouvem e pensam que a religião islâmica é que manda as pessoas a serem maus, mas a verdade é que o islamismo é uma religião que transmite a tolerância, a generosidade e a solidariedade entre todos. É uma religião que não aceita o racismo e manda respeitar todas as pessoas mesmo por terem religiões diferentes. É uma religião em que todos tem os seus direitos.



Anexo 29: Guião de debate da atividade “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade” (1ª atividade realizada na turma do 8.ºY).

Guião de debate

O que é um debate? Um debate é uma forma de discussão pública organizada e estruturado em que os participantes defendem as suas opiniões ou posições sobre um tópico em específico. Os participantes de um debate podem ser indivíduos ou grupos de pessoas e podem incluir especialistas em diferentes campos de conhecimento. A finalidade do debate é permitir que os participantes explorem diferentes perspetivas sobre um tópico e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre ele através de trocas de ideias e argumentos.

Como se realiza um debate? O debate é conduzido por um moderador ou árbitro que mantém o controle da discussão. Durante o debate, os participantes podem apresentar argumentos e evidências para apoiar as suas posições e tentar persuadir os outros de que estão certos. O debate também pode incluir perguntas e respostas, bem como a oportunidade para os participantes rebaterem os argumentos dos outros.

Qual o objetivo do debate? O objetivo do debate é criar um lugar para o diálogo e para a troca de ideias sobre um determinado tópico e que os participantes aprendam uns com os outros e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre o tópico em questão.

Tema do debate: *Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade.*

Como podemos resolver o problema da intolerância religiosa na atualidade.

+

O contacto entre culturas é benéfico?

Sim_ Não_

Diz porquê:

Bom trabalho ☺!!

Anexo 30: Folha de preparação de uma/um estudante para o debate “Formas de discriminação e de intolerância no passado e na atualidade”.

DEBATE

FRASES

- Na vida não há nada para temer apenas para compreender.
- O que desconhecemos, tememos.

Morie Cone

Passado

Um bom exemplo de discriminação no passado encontra-se na segunda guerra mundial, no holocausto. Os Judeus foram privados o direito de entrar em certas lojas. Os nazis consideravam-nos uma raça inferior, mas é importante sublinhar que apenas existe uma raça, a raça humana que é composta por várias etnias e religiões.

ATUALIDADE

O racismo não é apenas um problema atual. É um problema que tem percorrido vários séculos de história. Mas, o que é realmente o racismo? O racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre pessoas e povos. Um exemplo é o Apartheid.

O Apartheid foi uma segregação entre pessoas com diferentes tons de pele. Houve várias pessoas que lutaram contra o Apartheid, mas a que mais se destacou foi Nelson Mandela que acabou por ser preso em 1962. O Apartheid Local onde o Apartheid teve a sua maior expressão foi na África do Sul.

SOLUÇÕES

- campanhas de sensibilização
- educação sobre várias religiões
- A divulgação ~~de~~ e fácil acesso à informação sobre cada religião

Anexo 31: Questionário da atividade “Intolerância religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa” (2ª atividade realizada na turma do 8.ºZ).

Intolerância Religiosa: Atentado ao Centro Ismaelita de Lisboa

A seguinte atividade insere-se no âmbito da realização do meu relatório de estágio, que tem como tema, "O Ensino da História e a Cidadania".

No dia 28 de março de 2023, o Centro Ismaelita de Lisboa sofreu um atentado, onde duas pessoas morreram e outras pessoas ficaram feridas. Apesar de não sabermos os motivos que levaram o autor deste atentado a fazer o que fez é importante refletir uma vez mais sobre as diferenças religiosas e sobre a intolerância religiosa.

Antes de responderes ao seguinte questionário lê as seguintes notícias:

[Quem são ismaelitas? Conheça a comunidade que foi alvo de ataque em Lisboa](#)

[Duas mulheres morreram no ataque no Centro Ismailita em Lisboa. Suspeito alvejado](#)

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Que medidas devem ser tomadas, em Portugal, para resolver situações de intolerância religiosa? *

Texto de resposta longa

O contacto entre culturas é benéfico? *

Sim

Não

Justifica a tua resposta *

Texto de resposta longa

Anexo 32: Planificação da aula onde for realizada a atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”.

	Tema: O século XVIII e a filosofia das luzes	Data: 11/05/2023	Sumário: O século XVIII e a filosofia das luzes. Realização de um debate entre os alunos
Tempo: 50 minutos	Domínio: Portugal no contexto europeu. Dos séculos XVII e XVIII.		
Professor: João Matias	Subdomínio: A cultura em Portugal no contexto europeu.		Conceitos trabalhados: iluminismo: soberania popular; separação dos poderes; direitos humanos e despotismo esclarecido.
Ano/turma: 8.º Y e Z	Descritores do perfil dos alunos: A, B, C e E.		

Conteúdos	Aprendizagens a realizar	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>A revolução científica e a ideia de progresso;</p> <p>O impacto da revolução científica no pensamento iluminista;</p> <p>Os Direitos Naturais de Locke;</p> <p>Os principais princípios iluministas: a separação dos poderes; contrato social e a defesa das liberdades civis;</p> <p>O Despotismo Esclarecido.</p>	<p>Enquadras as novas propostas sociais e políticas na filosofia das luzes;</p>	<ol style="list-style-type: none"> Criação de um esquema sobre o contexto em que se desenvolve as ideias iluministas; Exploração de um excerto do <i>Esquisse d'un tableau de progrès de l'esprit humain</i> de Condorcet com o objetivo de explicar o papel e a importância da Razão na filosofia das Luzes; <p>Explicação dos princípios básicos do iluminismo: Separação dos poderes de Montesquieu; soberania popular de Rousseau e tolerância religiosa e defesa dos direitos civis de Voltaire;</p> <p>Desafiar os alunos a associarem um dos excertos apresentados a um princípio iluminista;</p>	<p><u>PowerPoint</u>;</p> <p>Documentos: Condorcet, <i>Esquisse d'un tableau de progrès de l'esprit humain</i>;</p> <p>Jean-Jacques Rousseau, <i>O Contrato Social</i>, 1712.</p> <p>Montesquieu, <i>O Espírito das Leis</i>.</p> <p>Montesquieu, <i>Cartas Persas</i> (1721)</p> <p>Debate;</p>	<p>Participação voluntária ou solicitada;</p> <p>Qualidade da participação.</p>

		<p>Explicação dos alunos do conceito de <i>Déspota Esclarecido</i>.</p> <p>Realização do debate: Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância (racismo, antissemitismo, homofobia, intolerância religiosa, intolerância política, entre outras) devem ser permitidas?</p> <p>3. Realização de uma nuvem de conceitos, a partir do <i>Mentimeter</i>, e reflexão sobre os resultados desta nuvem.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 33: Guião de debate da atividade “Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância”. (1.º atividade da turma do 8.ºZ, e 2º atividade da turma do 8.ºY).

Guião de debate

O que é um debate? Um debate é uma forma de discussão pública organizada e estruturado em que os participantes defendem as suas opiniões ou posições sobre um tópico em específico. Os participantes de um debate podem ser indivíduos ou grupos de pessoas e podem incluir especialistas em diferentes campos de conhecimento. A finalidade do debate é permitir que os participantes explorem diferentes perspetivas sobre um tópico e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre ele através de trocas de ideias e argumentos.

Como se realiza um debate? O debate é conduzido por um moderador ou árbitro que mantém o controle da discussão. Durante o debate, os participantes podem apresentar argumentos e evidências para apoiar as suas posições e tentar persuadir os outros de que estão certos. O debate também pode incluir perguntas e respostas, bem como a oportunidade para os participantes rebaterem os argumentos dos outros.

Qual o objetivo do debate? O objetivo do debate é criar um lugar para o diálogo e para a troca de ideias sobre um determinado tópico e que os participantes aprendam uns com os outros e cheguem a uma conclusão ou decisão sobre o tópico em questão.

Tema do debate: *Os limites da liberdade de expressão e o princípio da tolerância.*

Nome: _____ / 8º ____ / Nº ____

1. Associa, na atualidade portuguesa, cada princípio iluminista a uma instituição:

Poder Legislativo: _____

Poder Executivo: _____

Poder Judicial: _____

2. Tendo em conta os princípios da liberdade de expressão e da tolerância de Voltaire, consideras que opiniões que defendem, de alguma forma, princípios de intolerância (racismo, antissemitismo, homofobia, intolerância religiosa, intolerância política, entre outras) devem ser permitidas?

Sim: _____ Não: _____

Justifica a tua opinião:

Anexo 34: Questionário de opinião final.**Questionário final**

Responde ao seguinte questionário, o seu preenchimento é anónimo, por isso não deves escrever o teu nome em qualquer parte do mesmo. Responde da forma mais sincera possível.

1-Discordo plenamente	2- Discordo	3-Neutro	4- Concordo	4- Concordo plenamente
-----------------------	-------------	----------	-------------	------------------------

Consideras que os temas abordados nos debates te ajudaram a desenvolver enquanto cidadão?

1-	2-	3-	4-	4-
----	----	----	----	----

Consideras que o debate de ideias pode levar à resolução de problemas existentes na sociedade atual?

1-	2-	3-	4-	4-
----	----	----	----	----

Identificaste mais com a cidadania portuguesa ou a cidadania europeia/global?

Os debates organizados pelo professor estágio

Consideras que a História é uma disciplina importante no desenvolvimento da tua cidadania? Justifica.



A História pode ser importante para compreender fenómenos do dia de hoje? Justifica.

Indica outros temas que podem ser abordados em futuros debates?
