



**Politécnico  
de Viseu**  
Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

IPV – ESEV 2025

A Censura e a Liberdade de Expressão sobre as perceções dos alunos de uma turma do 6.º ano

Alice Cravo

## **A Censura e a Liberdade de Expressão sobre as perceções dos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade**

Alice Manuela Correia Cravo

Viseu, 2025



## **A Censura e a Liberdade de Expressão sobre as perceções dos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade**

Alice Manuela Correia Cravo

### **Relatório Final de Estágio**

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

### **Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professor Doutor João Nunes.

Viseu, 2025



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Alice Manuela Correia Cravo, n.º 4381 do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 04/02/2025

O aluno,

Alice Manuela Correia Cravo

## **Agradecimentos**

A todos os que fizeram parte deste desafio...

Ao Professor Doutor João Nunes pela disponibilidade e envolvimento ininterruptos e pelo saber que prolifera, mas acima de tudo, pelo altruísmo com que se entrega à profissão.

À Professora Doutora Ana Isabel Silva que, com as suas palavras, conseguiu a mágica transformação relacional da deferência para a amizade.

Ao Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes, pela empática capacidade de reanimar o meu valor, mesmo naqueles momentos em que a dúvida nos entorpece.

Às Professoras Cooperantes que, ao abrirem as portas da sua experiência, fizeram-me perspetivar novas formas de estar no futuro.

À Professora Paula Lavajo e aos seus alunos do 6.º ano, um expresso bem-haja pela pronta participação no estudo que aqui se apresenta.

Aos demais Professores da ESEV com quem tive o privilégio de me cruzar, pela entrega e pelo rigor no exercício da função de orientarem prática e teoria, os alicerces que sustentam a profissão.

Ao colega Nuno Almeida, pelo apoio incondicional nos momentos de aprendizagem partilhada. A sua calma e leveza humanizaram com alento o trabalho desenvolvido com as turmas do 1.º CEB.

Ao trio Beatriz, Raquel e Rita, minhas colegas, que com palavras de coragem e incentivo deram um toque aprazível às dinâmicas empreendidas com o 2.º CEB.

Aos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, por me ensinarem que é no entusiasmo que está o motor da aprendizagem, porque é aí que há vida criadora e criativa. Guardar-vos-ei na memória com muito afeto.

Aos meus amigos, Bruno, Diana, Elisabete, João, Mara, Sérgio e Tâmara, por serem tribo.

Aos meus primos, Mia, Nuno e Sílvia, obrigada por serem casa quando o meu pai já se metamorfoseou numa estrela cadente e a minha mãe num sorriso pueril.

À Sónia, minha irmã, que com a resistência de uma rocha sempre presenciou todos os meus eventos de vida.

Aos meus pais, minha mãe Silvina e meu pai Manuel, as raízes férteis que vão sempre ditar o amor incondicional que embalou o meu crescer!

O meu muito obrigado...

## **Resumo**

O presente relatório final de estágio apresenta um estudo elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal (HGP), mais concretamente numa turma do 6.º ano de escolaridade na disciplina de HGP. Neste sentido, este divide-se em duas seções, a primeira parte, apresenta-se o percurso desenvolvido durante as Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II no 1.º CEB e na PES II no 2.º CEB, em que se descreve os contextos das práticas pedagógicas e se faz uma análise crítica das competências pedagógicas adquiridas ao longo dessas experiências de ensino.

A segunda parte do relatório é dedicado ao estudo empírico, onde este se inicia pela definição do objeto de estudo e a sua pertinência, avançando depois para uma revisão de literatura. Posteriormente, indica-se a metodologia utilizada, através da amostra, das técnicas e instrumentos de recolha de dados, dos procedimentos adotados e da análise e tratamento de dados. Seguidamente, a apresentação e discussão dos dados recolhidos, que consistiu na análise e interpretação dos dados obtidos nos dois inquéritos por questionário à turma.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, bem como uma apreciação global de todo o processo.

**Palavras-chave:** História e Geografia de Portugal; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Censura; Liberdade de Expressão

## **Abstract**

This final internship report presents a study conducted within the scope of the Master's Degree in 1st Cycle of Basic Education (CBE) Teaching and 2nd CBE in Portuguese and History and Geography of Portugal (HGP) Teaching, specifically in a 6th-grade class in the subject of HGP. Thus, it is divided into two sections, in the first one, the path developed during the Supervised Teaching Practice (STP) I and II in the 1st CBE and in the STP II in the 2nd CBE is presented, where the contexts of the pedagogical practices are described and a critical analysis of the acquired pedagogical skills throughout these teaching experiences is done.

The second part of the report is dedicated to the empirical study, starting with the definition of the study object and its pertinence, followed by a literature review. Thereafter, the methodology used is indicated through the sample, the techniques and data collection instruments, the adopted procedures, and the data analysis and treatment. Subsequently, the presentation and discussion of the collected data, which consisted of the analysis and interpretation of the data obtained in the two questionnaire surveys to the class.

Finally, the study's conclusions are presented, as well as an overall assessment of the entire process.

**Keywords:** History and Geography of Portugal; 2nd Cycle of Basic Education; Censorship; Freedom of Expression

## Índice Geral

Introdução geral .....	10
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	12
1. Contextualização dos estágios .....	13
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	15
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	16
2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	23
3. Síntese global da reflexão .....	30
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	35
Introdução .....	36
1. Definição do problema.....	36
1.1. Delimitação do objeto de estudo.....	36
1.2. Justificação e relevância do estudo .....	36
2. Revisão da literatura.....	38
2.1. O ensino da História e Geografia de Portugal.....	38
2.2. Enquadramento histórico da disciplina de HGP .....	43
2.3. Definição de conceitos.....	46
2.3.1. Censura .....	46
2.3.2. Liberdade de expressão.....	50
2.4. A relevância do estudo dos dois conceitos na disciplina de HGP .....	55
Os conceitos de censura e liberdade de expressão numa escola de Viseu.....	57
3. Metodologia .....	57
3.1. Tipo de investigação.....	57
3.2. Caracterização dos participantes.....	59
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	60
3.4. Procedimentos.....	62
3.5. Análise e tratamento de dados .....	63
4. Apresentação e discussão dos dados.....	64
4.1. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário.....	65
4.1.1. Primeiro inquérito por questionário .....	65
4.1.2. Segundo inquérito por questionário .....	89
Conclusão do estudo.....	107

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações .....	109
Conclusão Geral .....	110
Referências bibliográficas .....	112
ANEXOS .....	120
Anexo I – Relatório semanal (PES II - 1.º CEB) .....	121
Anexo II – Plano de aula do 1.º CEB .....	135
Anexo III – Plano de aula do 1.º CEB .....	140
Anexo IV – Fotos da aula de Estudo do Meio .....	143
Anexo V – Experiências laboratoriais.....	144
Anexo VI – Atividades (Estudo do Meio- PES I – 1.ºCEB) .....	145
Anexo VII – Exemplos de fichas de trabalho de PEA.....	146
Anexo VIII – Ficha de Português e de Estudo do Meio .....	147
Anexo XIX – Visita de estudo (Museu do Quartzo) .....	148
Anexo X – Plano de aula de Português .....	149
Anexo XI – Plano de aula de HGP .....	150
Anexo XII – Cartaz.....	153
Anexo XIII – Primeiro inquérito por questionário .....	154
Anexo XIV – Segundo inquérito por questionário.....	156

### Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Respostas dos alunos à questão 1. ....	66
<b>Gráfico 2</b> - Respostas dos alunos à questão 2. ....	66
<b>Gráfico 3</b> - Respostas dos alunos à questão 3. ....	71
<b>Gráfico 4</b> - Respostas dos alunos à questão 4. ....	74
<b>Gráfico 5</b> - Respostas dos alunos à questão 5. ....	80
<b>Gráfico 6</b> - Respostas dos alunos à questão 5. ....	81
<b>Gráfico 7</b> - Respostas dos alunos à questão 5. ....	83
<b>Gráfico 8</b> - Respostas dos alunos à questão 6. ....	84

### Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Respostas dos alunos à questão 2.1. ....	70
<b>Tabela 2</b> - Respostas dos alunos à questão 4.1. ....	77
<b>Tabela 3</b> - Respostas dos alunos à questão 6.1. ....	87

<b>Tabela 4</b> - Respostas dos alunos à questão 3.1. ....	95
<b>Tabela 5</b> - Respostas dos alunos à questão 5.1. ....	101
<b>Tabela 6</b> - Respostas dos alunos à questão 6.1. ....	104

### **Lista de Abreviaturas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CeD** – Cidadania e Desenvolvimento

**DGAE** – Direção-Geral da Educação

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**HGP** – História e Geografia de Portugal

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**PEA** – Perturbações do Espectro do Autismo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução geral**

O presente relatório final surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, com o objetivo à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Português e História e Geografia de Portugal (HGP).

Este relatório descreve o percurso pedagógico desenvolvido ao longo das práticas de observação e intervenção em contexto educativo, através do enquadramento das mesmas, realizadas no 1º CEB e no 2º CEB durante o presente ano letivo e da análise crítica das competências pedagógicas adquiridas ao longo das várias experiências de ensino. A reflexão crítica sobre as práticas docente é fundamental, pois proporciona a evolução contínua e robusta da formação dos aspirantes a professores, aplicando e melhorando o uso de estratégias e metodologias adequadas aos alunos que se nos colocam à frente, incentivando a melhoria das práticas educativas. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (Nóvoa, 1992, p. 25)

Em contexto das práticas de PES II do 2.º CEB foi elaborado um estudo na disciplina de HGP com uma turma do 6º ano de escolaridade. Neste sentido, reconhecendo a educação para o desenvolvimento como um objetivo prioritário, o professor é aqui encarado como um investigador social, que se propõe interpretar e valorizar o mundo conceptual dos alunos, auxiliando-os na transformação positiva das suas conceções e conhecimentos. (Barca, 2004).

O principal objetivo desta investigação foi compreender as perceções dos alunos sobre os conceitos de censura e de liberdade de expressão. Pretendeu-se aferir, no final do ano letivo, o nível de conhecimento dos alunos após a abordagem desses conceitos pelos professores em sala de aula, considerando que fazem parte dos programas curriculares do 6.º ano (2.º CEB). Após a lecionação dos conteúdos, procurámos promover nos alunos uma consciência mais informada e justa, incentivando o desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos na tomada de consciência do valor das liberdades fundamentais. Paralelamente, visou-se refletir sobre a relevância da disciplina de HGP na compreensão destes conceitos pelos alunos do 6º ano. Para orientar a investigação, delineou-se uma questão central que norteou o estudo: “Que abordagens didáticas foram realizadas pelos professores ao conceito de Censura e Liberdade de Expressão e que impacto tiveram essas

abordagens nas aprendizagens dos estudantes no final do 2.º CEB?”, desdobrada em três questões que permitiram uma análise mais profunda e detalhada do tema, facilitando a interpretação e exploração dos dados recolhidos.

Para obter respostas às questões de investigação, foi elaborado um conjunto de atividades a serem realizadas pelos alunos, sustentadas numa metodologia mista, com predominância de uma abordagem qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo ou construtivista. A recolha de dados foi realizada através de técnicas diversificadas, incluindo inquéritos por questionário impresso, observação direta e participante, bem como análise bibliográfica e documental. Este conjunto metodológico permitiu uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos conhecimentos e perceções dos alunos em relação ao tema, promovendo um diálogo educacional em torno da história e da importância das liberdades fundamentais no contexto de uma sociedade democrática.

# **PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO**

## 1. Contextualização dos estágios

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) permite o contacto direto com os alunos, possibilitando aos futuros docentes desenvolverem competências de gestão da sala de aula, nomeadamente adaptar estratégias pedagógicas e lidar com as exigências concretas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1992; Schön, 2000; Pereira & Fraga, 2017).

Os estágios incluíram o trabalho com duas turmas do 1.º Ciclo Básico (1.º e 4.º anos) e duas do 2.º Ciclo (6.º ano), uma a História e Geografia de Portugal (HGP) e outra a português. Estas sob a orientação de quatro professoras cooperantes em quatro escolas diferentes pertencentes a dois agrupamentos de escolas de Viseu (três a um e uma a outro).

No primeiro semestre, a turma do 1.º ano era composta por vinte e três alunos, dezassete rapazes e sete raparigas. Os alunos eram curiosos e participativos, embora apresentassem algumas dificuldades na oralidade e na grafia de letras em português e na matemática, especialmente no raciocínio concreto e abstrato. A maioria era de nacionalidade portuguesa, exceto um aluno angolano e uma aluna ucraniana. No piso inferior da escola, encontrava-se a sala de aula da turma, as mesas organizadas em “ilhas”, adaptadas às necessidades dos alunos, com boa iluminação e aquecimento.

A PES I decorreu às segundas-feiras e às terças-feiras, das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00, com um intervalo de manhã, entre as 10h30m e as 11h00m.

No segundo semestre, a turma do 4.º ano constituída por vinte e um alunos (oito rapazes e treze raparigas). A turma era bastante heterogénea, com três crianças abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela lei no 116/2019, de 13 de setembro, beneficiando de medidas universais e seletivas. Os alunos da turma eram participativos e empenhados, no entanto, apresentavam dificuldades na ortografia e no cálculo mental. Tratava-se de um ambiente multicultural, incluía crianças de quatro nacionalidades: portuguesa, brasileira, ucraniana e angolana.

A sala da turma, situada no segundo andar, estava organizada em colunas, com mesas e cadeiras adaptadas à altura dos alunos, bem equipada, com cartazes de apoio, com isolamento térmico, aquecimento e boa iluminação.

A PES II decorreu em três dias da semana (segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras), das 9h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m, com um intervalo de manhã das 10h30m às 11h00m.

As práticas de PES I e II (1.º CEB) decorreram num grupo constituído por dois elementos. Durante a intervenção, foram contemplados momentos de trabalho em

grupo e individual. A intervenção coletiva ocorreu na primeira e na última semana, enquanto nas semanas intermédias a prática foi realizada individualmente.

Em relação à PES II no 2.º CEB desenvolvida, também no 2.º semestre, contou com uma turma do 6.º ano na área do Português e outra na de HGP.

A turma de português, composta por vinte e quatro alunos, destacava-se pela sua participação ativa e empenho. De um modo geral, não apresentava dificuldades significativas de aprendizagem. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. As salas de aula eram espaçosas e bem organizadas, com aquecimento e iluminação adequados, contudo, apresentavam problemas de isolamento acústico e uma insuficiente disponibilização de computadores. Além disso, os projetores não funcionavam de forma consistente.

A turma de HGP era composta por dezanove alunos, dos quais cinco eram raparigas e catorze rapazes. A maioria dos alunos demonstrava pouco interesse e empenho, embora alguns alunos com um bom desempenho. A turma era bastante heterogénea, incluindo três crianças abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, beneficiando de medidas de apoio universais e seletivas.

As salas de aula são pequenas para o número de alunos por turma, frias no inverno devido a problemas de aquecimento, com pouca iluminação natural e fraco isolamento acústico. No entanto, todas as salas têm computadores e projetores que funcionavam bem.

As observações e intervenções decorreram entre duas vezes por semana, às segundas-feiras, das 16h30 às 17h25, e às quintas-feiras, das 14h30 às 16h25.

As práticas de português ocorreram às quartas-feiras, com periodicidade quinzenal, das 08h25 às 09h50 e às quintas-feiras, das 11h50 às 13h25. As aulas de Português estavam organizadas em blocos de 90 minutos sem intervalos, enquanto as aulas de HGP eram estruturadas em blocos de 50 minutos.

As práticas no 2.º CEB consistiram na observação das docentes cooperantes (Português e HGP) e das colegas estagiárias (HGP), bem como em intervenções individuais, que ocorreram durante, pelo menos, três dias consecutivos.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

A apreciação das competências adquiridas durante os estágios no 1.º CEB e do 2.º CEB realça a relevância da reflexão contínua acerca das práticas profissionais, sendo esta fundamental para o desenvolvimento/evolução pessoal e profissional do professor estagiário e para todo o processo de aprendizagem (Shulman & Shulman, 2004). Este processo de reflexão permite a identificação tanto dos pontos fortes como das fragilidades inerentes a tais práticas. Para Roldão (2007) a prática reflexiva é um elemento essencial na construção da identidade profissional do professor, pois é através da reflexão, que o professor pode questionar as suas práticas, explorar novas metodologias e desenvolver uma abordagem mais crítica e consciente do seu papel educativo. Perrenoud (2002) aduz que o “profissional reflexivo deve ser capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências” (p.24). Por sua vez, Alarcão (2003) sustenta que um professor reflexivo é aquele que detém a capacidade de pensar e refletir de forma criativa, em vez de se limitar à mera reprodução de ideias e práticas alheias. Ela ressalta a importância de um profissional que atua de maneira inteligente e flexível, especialmente em contextos profissionais caracterizados pela incerteza e pelo imprevisto. “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexivo”. (Nóvoa, 1992, p. 27). Neste sentido, elaborei semanalmente relatórios com reflexões individuais sustentadas em autores relevantes, com o objetivo à melhoria das práticas subsequentes. Ao qual consistiram em analisar o impacto das atividades propostas nos alunos, através das suas reações, envolvimento, motivação e desempenho, entre outros aspetos. Além disso, cada reflexão incluiu uma autoavaliação do meu desempenho e uma retrospectiva dos desafios que se apresentavam para a semana seguinte, aludindo para o compromisso com a autoavaliação e a melhoria contínua. Desta forma, estas reflexões permitiram identificar aspetos menos positivos e aspetos a melhorar, possibilitando a implementação de mudanças necessárias para a otimização das estratégias de ensino, do qual se denota dos primeiros planos de aula comparativamente para os últimos, conforme evidenciado em anexo (cf. anexo I). Assim, torna-se imprescindível refletir sobre as práticas através da apreciação crítica das competências

desenvolvidas, tendo como modelo os Padrões de Desempenho Docente, especificamente no que diz respeito às dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, sobretudo (Despacho n.º 16034/2010):

i) na “Vertente Profissional, Social e Ética”, que engloba três domínios, sendo estes o “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, o “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e, ainda, o “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.6);

ii) no “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” que tem como suporte quatro domínios sendo estes a “Preparação e organização das atividades letivas”, a “Realização das atividades letivas”, a “Relação pedagógica com os alunos” e, ainda, o “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);

iii) na “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” que se refere a três domínios, sendo estes o “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8) e;

iv) no “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” que contém apenas um domínio, sendo este a “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Apesar destas dimensões estarem divididas em quatro grandes áreas e conseqüentemente em domínios, que se desdobram em vários indicadores, estas não devem ser compartimentadas, pelo contrário, devem resultar de uma articulação entre todas.

## **2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante as PES I e II no 1.º CEB, a dimensão “Vertente profissional, social e ética” esteve sempre presente, manifestando-se através dos vários indicadores. Assim, relativamente ao primeiro domínio, o “Compromisso com a Construção e o Uso

do Conhecimento Profissional”, que foi continuamente evidenciado nas investigações constantes e atualizadas imprescindíveis para a elaboração dos planos de aula semanais. Com o intuito de consolidar um conhecimento robusto, imprescindível para a criação de estratégias pedagógicas eficazes, em conformidade com as diretrizes presentes nas AE das várias áreas disciplinares, bem como, planificações anuais do 1.º CEB, programas, metas curriculares, projetos educativos, em consonância com as características específicas de cada turma e de acordo com os conteúdos a abordar e os objetivos definidos para cada ano de ensino (1.º e 4.º), considerado os interesses e necessidades dos alunos. Os planos de aula foram continuamente aprimorados ao longo da PES II, integrando, ainda, as práticas sugeridas pela professora cooperante, conforme o relatório reflexivo (cf. anexo I), o que contribuiu para uma melhor organização e gestão das estratégias de ensino, tendo em conta a diversidade dos alunos e os recursos ao meu dispor. Este processo de reflexão e adaptação permitiu-me responder de forma mais eficaz às necessidades educativas de cada criança.

Um dos indicadores mais relevantes na conceção das práticas profissionalizantes reside na capacidade de promover uma reflexão crítica contínua sobre as mesmas. Neste sentido, esta reflexão foi rigorosamente evidenciada através da elaboração de relatórios semanais individuais, sustentadas em autores de referência na área. Estes relatórios tiveram como propósito analisar a eficácia das atividades propostas aos alunos, examinando atentamente as suas reações, o nível de envolvimento, a motivação e desempenho demonstrado pelos alunos. Neste processo, foram destacados os aspetos positivos e negativos, com uma identificação criteriosa dos elementos menos bem-sucedidos, aos quais foram alvo de correção e aperfeiçoamento, com vista a fortalecer as intervenções futuras, sempre com um foco atento nas características e interesses específicos das crianças.

Além disso, cada reflexão semanal incluiu uma autoavaliação do meu próprio desempenho e uma retrospectiva dos desafios antecipados para a semana seguinte, demonstrando um compromisso firme com a autoavaliação e o aperfeiçoamento contínuo (cf. Anexo I). Esta prática de visitar e avaliar criticamente as intervenções e o envolvimento dos alunos, mostrou-se fundamental para garantir o cumprimento dos objetivos educativos. Conforme sublinha Pereira (2016, cit. por Pereira & Fraga, 2017), “a conceção de prática pedagógica que privilegia a análise reflexiva sobre a prática, que incentiva a reflexão sobre a ação, procedendo à análise crítica do quê e do porquê se fez.” (p. 438). Este rigoroso processo formativo visa capacitar educadores a discernir, com clareza, as intenções e os objetivos das suas futuras ações

profissionais, assegurando que estas sejam solidamente fundamentadas e intencionalmente dirigidas, em consonância com os princípios normativos dos processos de ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

As práticas foram marcadas pela colaboração ativa das professoras cooperantes, do meu colega de estágio e dos professores supervisores da ESEV que proporcionaram avaliações regulares das minhas intervenções, identificando tanto os pontos fortes como as áreas a possíveis melhoramentos. Este “paradigma formativo artesanal, concretiza-se na relação entre aprendiz e mestre”. O candidato a professor torna-se profissional, estando em contacto com alguém que sabe como se faz. (Pereira & Franco, 2017, p. 438). Segundo Day (1999, cit. por Ponte & Serrazina, 2003) “a colaboração pressupõe negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes”. (p. 5).

De igual modo, foram solicitados pareceres aos alunos através de diálogos constantes sobre as atividades propostas e o meu desempenho. Estas avaliações regulares e posteriores, reflexões críticas sobre as práticas foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo melhorar a eficácia pedagógica, a organização do ambiente educativo, a relação entre professor-aluno, a gestão do tempo e a planificação das aulas. Por conseguinte, permitiram uma melhor articulação entre as tarefas e a seleção de recursos didáticos, com o propósito de responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Esta busca contínua de pareceres, tanto dos professores como dos alunos, reflete o meu compromisso com a evolução profissional, claramente evidenciado no relatório reflexivo sobre as práticas (cf. anexo I).

Na dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” foram preparadas e organizadas as atividades letivas com o rigor exigido, sustentado em conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, com propósito de interligar as diferentes áreas disciplinares. Inicialmente, foram enfrentados desafios como a articulação interdisciplinar das várias disciplinas, no entanto, com o tempo essa competência foi aperfeiçoada e aplicada constantemente na planificação ao longo dos diferentes níveis de ensino e nas decisões curriculares. Embora a articulação vertical e horizontal com os pares nem sempre esteve refletida nos planos de aula, ela foi uma preocupação constante no meu processo ensino-aprendizagem (cf. anexo II e III).

A planificação das atividades, aliada a uma observação cuidadosa e contínua do desempenho das crianças, reflete o compromisso com a promoção do sucesso

escolar. Este compromisso é visível na adaptação das tarefas para assegurar o interesse e o envolvimento dos alunos, sendo exemplo disso, o plano de aula (cf. anexo II) em que, estava prevista um jogo motivacional na área de português, mas que foi adaptado para a área da matemática. Esta alteração teve o intuito de ir ao encontro das dificuldades apresentadas pelos alunos na intervenção do dia anterior, como dificuldades nas representações numéricas, servindo também para introduzir a hora da matemática. Este jogo teve como objetivo estimular o interesse e atender às necessidades dos alunos, através de uma abordagem focada e eficaz.

A inclusão de atividades que promovem tanto o desenvolvimento de competências académicas como sociais, como o trabalho em grupo e debates, evidencia uma abordagem holística no processo de aprendizagem das crianças. Portanto, vários momentos de trabalho em grupo com debates, que incluíram experiências, atividades manuais e a construção de cartazes (cf. anexo V), como por exemplo, debates sobre a higiene pessoal (cf. anexo III).

Ao longo das práticas, considerei cuidadosamente as características individuais de cada aluno, permitindo uma aprendizagem diversificada. Esta estratégia incluiu apoio individualizado para alunos com maiores dificuldades e problemas de concentração, assegurando que todos beneficiassem de oportunidades de progresso significativo e equitativo.

Também, procedi a uma reorganização constante do ambiente educativo, com intuito de facilitar a execução das atividades e atender às necessidades de espaço para tarefas mais práticas. Esta organização procurou garantir a visibilidade de todos os alunos, resultando num esforço contínuo para criar ambientes de trabalho seguros e estimulantes. A adaptação das atividades e a reorganização das mesas para facilitar a colaboração refletem o cuidado em atender à diversidade dos alunos, implementando estratégias inclusivas adequadas a diferentes contextos. Ao longo da prática, foram sendo diversificados os grupos de trabalho, para permitir aos alunos que colaborassem com colegas distintos, procurando incentivar a entajuda e a responsabilização.

Incentivei os alunos a partilharem as suas vivências e experiências, o que dinamizou as aulas e permitiu uma contextualização de novos conteúdos. Como se verificou, por exemplo, no mês de dezembro, onde todos os alunos partilharam/referiram algumas das tradições natalícias das suas famílias. Uma das crianças é de nacionalidade ucraniana, ao que por essa razão apresentou alguns costumes ucranianos diferentes dos portugueses. Este momento serviu de introdução

ao tema “Datas Comemorativas” na área de Estudo do Meio e de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), conforme o PowerPoint em anexo (cf. anexo VI). Esta atividade não só incentivou a expressão oral em português, mas também fomentou o conhecimento de outras culturas, promovendo a interculturalidade através da partilha de tradições natalícias portuguesas e ucranianas. Através da abordagem a uma data universalmente celebrada como o Natal, foram integrados elementos culturais variados, como tradições, músicas e línguas, proporcionando aos alunos uma oportunidade de valorizar a diversidade cultural. Estas experiências não só alargaram o conhecimento cultural das crianças, mas também criaram um ambiente de respeito e valorização das diferentes culturas, promovendo uma visão global e inclusiva. Como refere Vieira (1999), “para se ter consciência da multiculturalidade na sala de aula é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha” (p.152). O professor deve, assim, investigar para agir, valorizando as experiências de cada aluno e aproveitando a diversidade para criar contextos de interculturalidade e estabelecer pontes entre o saber quotidiano e o currículo.

Para estimular a expressão oral, a participação ativa e a criatividade das crianças, utilizei atividades como a partilha de experiências do fim de semana e a construção de narrativas, tanto individual como coletivas. Esta abordagem favoreceu o seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Integrei também dramatizações de histórias para ensinar conceitos matemáticos, incorporando as contribuições dos alunos e respeitando o seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Recorri a uma diversidade/variedade de materiais didáticos – fichas de trabalho, fichas de avaliação, cartazes, apresentações em PowerPoint, vídeos e jogos – que responderam a várias dificuldades dos alunos. A utilização de materiais manipuláveis foi essencial para facilitar a compreensão de conceitos, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a criatividade através de tarefas práticas e desafiadoras.

A escolha criteriosa de materiais didáticos, como a história da “Patrícia papaia” para introduzir a letra “p”, no 1.º ano, e o texto informativo “Pedras Parideiras”, também abordado a português, para abordar o tema das “Rochas” em Estudo do Meio, no 4.º ano, com a devida experiência laboratorial posteriormente, demonstra o empenho em alinhar as práticas com estratégias eficazes. Estes exemplos revelam a dedicação em proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e adaptado às necessidades dos alunos.

Prestei também apoio individualizado a uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo, (PEA), o que me permitiu aprofundar o meu conhecimento sobre

esta condição. As sessões individuais e as atividades em sala de aula foram planejadas tendo em consideração as suas características e principais dificuldades, nas áreas da leitura, grafia e do cálculo mental. Este trabalho foi coordenado com a professora titular e a docente de Educação Especial, como demonstrado no anexo (cf. anexo VII).

Utilizei uma linguagem adequada à faixa etária, explicando as atividades de forma simples e clara para garantir a compreensão dos conceitos. Este cuidado permitiu criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz.

Em relação ao indicador "Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos", desenvolvi uma abordagem sistemática nas práticas da PES I e PES II, baseada em observações e intervenções contínuas. Este processo incluiu a análise dos conhecimentos prévios das crianças e a observação dos seus comportamentos em sala de aula, com particular atenção à sua participação, o que me permitiu ajustar a prática pedagógica conforme necessário e traçar os perfis dos alunos em ambas as turmas.

Na turma do 4.º ano (PES II), além da observação e análise, apliquei estratégias adicionais para monitorizar o progresso dos alunos, recorrendo a fichas de avaliação formativa nas disciplinas de Português e Estudo do Meio (cf. anexo VIII). Estas fichas revelaram aspetos específicos do desempenho dos alunos, ajudando-me a adequar as práticas e intervenções pedagógicas. Ao atribuir valores qualitativos às fichas, pude fornecer aos alunos uma referência para identificarem as áreas onde enfrentavam maiores dificuldades, permitindo-lhes concentrar-se nos conteúdos que precisavam de revisão antes da avaliação sumativa. Assim, as fichas de avaliação formativa incentivaram a autorreflexão dos alunos, orientando-os a reconhecer as áreas de melhoria. Como afirma Fernandes (2011), a avaliação é, acima de tudo, um processo pedagógico integrado na aprendizagem, com objetivo de verificar a assimilação dos conteúdos, a identificar dificuldades e a colmatar lacunas nos conceitos abordados. No final de cada PES, realizei, juntamente com o meu colega de estágio, uma avaliação detalhada das crianças, o que permitiu refletir sobre o seu percurso e aprimorar as práticas futuras.

No que diz respeito à participação na escola e à relação com a comunidade educativa, embora não tenha estado diretamente envolvida na conceção de projetos, acompanhei as crianças em atividades alinhadas com as práticas pedagógicas, promovendo a socialização e a interação com outras turmas. Um exemplo disso foi a visita de estudo ao Museu do Quartzo (cf. anexo IX) e a sessão de sensibilização

promovida por profissionais do Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), que incluiu a visita a uma ambulância e a uma Viatura Médica de Emergência e Reanimação (VMER), no âmbito dos conteúdos de Estudo do Meio. Estas atividades constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas que integradas em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional. (Monteiro, 1995). Segundo, o autor a visita de estudo é “uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade”. (Monteiro, 2002, p. 188).

Por fim, a dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, e os seus indicadores, como a formação contínua e o desenvolvimento profissional, são fundamentais para o meu crescimento como professora. Oliveira-Formosinho (2009) refere que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser separado do conceito de formação contínua, sendo que o conceito de desenvolvimento profissional é vasto e abarca componentes da vida de um professor, que incluiu os aspetos familiares, escolares, profissionais, etc. Relativamente à formação contínua, refere-se a toda a atividade que o docente realiza, de forma individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula ou para a realização de novas tarefas. Nesse caso, pode-se inferir que há uma intencionalidade formativa, ou seja, o professor busca esse processo formativo para melhorar a prática docente, almejando ou desejando a melhoria da atividade profissional. (Marcelo, 1999). Neste sentido, as formações por mim realizadas contribuíram de forma significativa para o meu aperfeiçoamento profissional.

Nos últimos dois anos, participei em diversas palestras, seminários e ações de formação, com o objetivo de me manter informada e melhorar as minhas práticas. Desta forma, destaco a palestra “Sintra Edu Green Steam – Energias Alternativas”, que decorreu no dia 27 de maio de 2023, no centro lúdico de Massamá (Sintra). Adicionalmente, entre 3 de maio a 21 de junho de 2023, participei numa ação de formação destinada a professores do 2.º e 3.º CEB, intitulada “Ação Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED”, orientada por uma psicóloga e formadora (Mediadora Escolar) do Agrupamento de Escolas Aqualva-Mira Sintra. O projeto INCLUD-ED,

coordenado pela CREA – Community of Research in Excellence for All da Universidade de Barcelona, tem como objetivo promover o sucesso educativo para todas as crianças e jovens.

Entre abril e maio frequentei seminários na ESEV, no âmbito do mestrado, incluindo o “Seminário de Investigação sobre as Práticas – Banco de Dados”, conduzido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia Loureiro.

Estas experiências formativas contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional, proporcionando novas perspetivas e consolidando conhecimentos, aptidões e competências. Como afirma Nóvoa (2001), para responder às exigências contemporâneas da profissão, o docente deve estar em constante atualização. A formação inicial representa apenas o início de um percurso; é crucial que o professor mantenha uma formação contínua, tanto individualmente como em grupo, para lidar com a complexidade das salas de aula atuais.

As formações, tanto as passadas como as mais recentes, em contextos de inovação e intervenção prática, impulsionam o desenvolvimento de um profissional de educação preparado para desempenhar funções docentes que integram intervenção educativa, investigação, análise reflexiva e aprendizagem contínua.

## **2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico**

A avaliação das competências desenvolvidas no estágio do 2.º CEB sublinham a importância da reflexão contínua sobre as práticas profissionais para o progresso profissional e pessoal, tendo como referência os Padrões de Desempenho Docente. Assim, um dos indicadores que esteve sempre presente foi o “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, desenvolvida através da elaboração das planificações semanais individuais para a disciplina de Português e de HGP (cf. anexo X e XI). Para tal, investiguei aprofundadamente os temas a abordar, procurando consolidar um conhecimento sólido e promover estratégias pedagógicas eficazes. Este processo foi realizado em colaboração com as professoras cooperantes, ajustando-se sempre às características, interesses e necessidades dos alunos o que evidenciou a importância da atualização contínua dos meus conhecimentos. Portanto, esta abordagem

“colaborativa” das professoras cooperantes que “surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta.” (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996; Pereira & Fraga, 2017, p.441).

“Com Gramsci, a práxis clarifica o seu significado de “transformación crítico-práctica”, o qual se traduz num processo que, partindo da realidade concreta sobre a qual o sujeito se propõe agir, implica uma reflexão crítica, transformando o “saber” em “saber-ação”, com o propósito de transformar essa mesma realidade.” (Dias, 2021, p.85). Nesta perspetiva, exige um esforço considerável, uma vez que requerem tempo para pesquisa, leitura de autores relevantes, concretização e consideração de mudanças na prática, caso necessário. A introdução de mudanças pedagógicas implica repensar planos, conteúdos e estratégias para assegurar o sucesso dos objetivos de ensino-aprendizagem. Para além disso, o tempo disponível para realizar essas reflexões foi bastante limitado devido a outras responsabilidades, como o estágio da PES II no 1.º CEB, as planificações semanais e a preparação de recursos didáticos aumentaram a complexidade da tarefa, especialmente com as aulas na ESEV. Esta situação tornou o estágio particularmente desafiante a nível pessoal.

Ao longo das práticas mantive uma postura informada e participativa em relação às políticas educativas, incluindo as AE, os Programas, as Metas Curriculares e os Planos Anuais, nas duas áreas disciplinares, bem como os Projetos Educativos das duas escolas. Este facto, contribuiu para a orientação e organização das minhas intervenções, sem descurar as características dos alunos de ambas as turmas.

O professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, evidenciado através do aperfeiçoamento dos planos de aula e da contínua evolução das minhas intervenções. De acordo com Marcelo (1999) o professor é capaz de agir com autonomia sobre os seus próprios processos de aprendizagem, aprende por si mesmo e consegue discernir o que é ou não necessário para o seu desenvolvimento profissional e/ou pessoal. (Marcelo, 1999). Este progresso só foi possível com os pareceres constantes das professoras cooperantes e dos professores supervisores da ESEV, cujas avaliações e apreciações foram fundamentais para a minha formação enquanto professora. Nesse contexto, Schön (1997) sublinha que a reflexão sobre a prática se realiza, em grande parte, por meio de diálogos reflexivos durante a ação, com outros colegas ou participantes. Estas intervenções são essenciais para a tomada de decisões, a construção de uma compreensão mútua e a troca de conhecimentos e experiências. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), esta perspetiva pode ser

sintetizada da seguinte forma: “Os indivíduos são capazes de aprendizagem auto-dirigida e auto-iniciada; os indivíduos são os melhores juizes das suas necessidades; Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua auto-avaliação” (p. 238)

O meu compromisso com a excelência educativa, refletiu-se na minha participação ativa nas práticas pedagógicas de observação, conforme evidenciado nos diversos relatórios reflexivos (por exemplo, no relatório semanal n.º 2), traduzindo-se no desenvolvimento de algumas funções diretas com os alunos, como por exemplo, quando acompanhei três alunos na elaboração da ficha de avaliação sumativa. Outro exemplo, foi quando procedi à leitura da ficha de avaliação sumativa, a uma aluna com medidas seletivas, demonstrando a minha dedicação em atender às necessidades específicas de cada estudante. A constante adaptação dos métodos de ensino nas práticas de intervenção reflete a minha postura proativa e responsável em relação às atividades letivas, assegurando que todos os alunos recebam o suporte necessário para o seu desenvolvimento.

No domínio do “Compromisso com a Promoção da Aprendizagem e do Desenvolvimento Pessoal e Cívico dos Alunos”, destaco a responsabilidade de fomentar um ambiente de trabalho seguro, exigente e estimulante. Esforcei-me para criar ambientes onde os alunos se sentissem confortáveis para partilhar as suas ideias e pontos de vista, fundamentadas nas suas vivências e experiências, através da implementação de várias estratégias. Primeiramente, promovi dinâmicas de grupo que incentivavam a colaboração e a troca de opiniões, permitindo que cada aluno se expressasse livremente. Além disso, utilizei atividades que valorizavam a diversidade de experiências, como debates e discussões em sala de aula, onde todos eram encorajados a contribuir. Criei também um ambiente de respeito mútuo, estabelecendo regras claras sobre a escuta ativa e a valorização das intervenções de cada colega. Ao proporcionar pareceres positivo e construtivo, incentivei a confiança dos alunos em partilhar os seus pensamentos.

Na turma de HGP, a presença de vários alunos de nacionalidade brasileira, proporcionou uma oportunidade valiosa para explorar a diversidade cultural. Procurei incentivar a partilha das diferenças entre a cultura brasileira e a portuguesa, o que facilitou a adaptação e a integração dos alunos, aos mesmo tempo que promovia a compreensão intercultural entre todos os colegas. Este enfoque não só fomentou as relações de amizade, mas também enriqueceu o ambiente escolar. Além disso, o compromisso com o trabalho colaborativo, tanto entre os alunos como com a Escola,

contribui para a troca de boas práticas e para a coesão das estratégias pedagógicas. Esta colaboração fortaleceu a capacidade de enfrentar desafios educativos, resultando num ambiente de aprendizagem mais robusto e enriquecedor para todos.

Outro indicador relevante é a "Responsabilidade na promoção e sucesso das aprendizagens", que se manifesta através da inovação de estratégias para captar a atenção dos alunos. A utilização de diversos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem é fundamental para a eficácia educativa e para manter o interesse dos estudantes (cf. anexo X e XI). Exemplos incluem vídeos, apresentações em PowerPoint, jogos interativos, exercícios de consolidação de conteúdos, resumos e esquemas das ideias-chave, bem como debates que estimulam a reflexão ao colocarem questões pertinentes. A visualização e discussão de imagens históricas e a análise de documentos também são práticas que enriquecem o processo de aprendizagem. Rösen (2015) enfatiza a importância de promover a autoatividade dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão crítica e argumentativa dos acontecimentos históricos, o que é essencial para seu crescimento pessoal e cívico.

De salientar, que devido à incompatibilidade de horários entre os estágios no 1.º CEB e 2.º CEB, a PES II do 2.º CEB em HGP foi realizada individualmente, impedindo a obtenção de apreciações avaliativas da minha colega de estágio, o que dificultou uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas. Contudo, tive o acompanhamento da professora cooperante, que desempenhou um papel fundamental, fornecendo-me avaliações em tempo real sobre as minhas abordagens pedagógicas, sugerindo estratégias e recursos eficazes que facilitaram a minha integração e aprimoraram a minha prática docente por meio de uma reflexão mais abrangente. Segundo, Marcelo & Sánchez (1990, cit. por Macelo, 1999) "O mentor desempenha um papel de grande importância no programa de iniciação, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor iniciante, tanto no currículo como na gestão da classe. (p.124).

Apesar destas limitações, a colaboração com as colegas de estágio ocorreu por meio da partilha de ideias e experiências, conjugada com a participação em diversas atividades escolares. Esta dinâmica reflete uma abordagem comunitária sólida, essencial para a construção de um ambiente escolar coeso e colaborativo. Além disso, a busca por estratégias eficazes para manter o envolvimento dos alunos em níveis elevados foi uma prioridade. A troca de experiências e o apoio mútuo entre os docentes, contribuem para a melhoria contínua das práticas pedagógicas, beneficiando, assim, o ambiente de aprendizagem como um todo. Segundo Nóvoa

(1992), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (p. 26). Portanto, “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergente da prática profissional.” (p. 26).

Na dimensão "Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem", sustentada por quatro domínios, destaca-se um dos indicadores mais relevante a “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”. As aulas foram cuidadosamente planificadas em conformidade com os conteúdos acordados com a professora cooperante, respeitando rigorosamente as AE de cada área disciplinar e alinhando-se com os Programas de Português e HGP, as Metas Curriculares e as Planificações Anuais das disciplinas. Este compromisso com a organização das atividades letivas e com o cumprimento dos objetivos curriculares foi realizado através da utilização eficaz dos recursos disponíveis e de uma linguagem clara e adequada à faixa etária dos alunos.

Ao longo da PES II, os planos de aula foram aprimorados com o parecer dos professores supervisores da ESEV, permitindo a interligação de conteúdos de várias áreas disciplinares e garantindo a continuidade e qualidade das aprendizagens dos alunos. Segundo Ponte (2005) “A planificação de uma unidade não se reduz à seleção de umas tantas tarefas, exigindo que o professor pondere factores que podem indicar ênfases maiores ou menores em certos tipos de tarefa, certos modos de trabalho, certos materiais.” (p.12). Na verdade, na planificação de uma unidade didática, é essencial considerar vários elementos: os objetivos curriculares, as características dos alunos, os recursos disponíveis na escola e na comunidade (como manuais escolares, materiais curriculares e outros materiais) e os fatores de contexto escolar e social. (Ponte, 2005).

Durante algumas intervenções, foi necessário ajustar o plano de aula para incluir atividades adicionais, como a correção dos trabalhos de casa, reforçando assim as aprendizagens anteriores. Esta flexibilidade na planificação adaptou-se às necessidades emergentes da turma, evidenciando uma abordagem adaptativa e centrada no aluno. Por exemplo, a substituição da apresentação em PowerPoint para a explicação da gramática pelo manual – uma vez que estávamos a trabalhar nele –, devido ao tempo escasso disponível, ilustra uma flexibilidade prática que visou assegurar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Este processo requer não

apenas uma compreensão dos processos gerais de desenvolvimento e aprendizagem, mas também um conhecimento aprofundado das didáticas específicas de cada disciplina. “Toda a planificação pressupõe a definição (explícita ou implícita) de uma estratégia de ensino, onde sobressaem sempre dois elementos, a atividade do professor (o que ele vai fazer) e a atividade do aluno (o que ele espera que o aluno faça), e se estabelece um horizonte temporal para a respetiva concretização (um certo período de tempo ou número de aulas).” (Ponte, 2005, p.12).

A relação pedagógica com os alunos foi sempre fundamentada num ambiente de respeito, confiança e disciplina, elementos cruciais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Prestei apoio individualizado, o que ajudou a colmatar as dúvidas dos alunos e a promover uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

O desenvolvimento cognitivo e a criatividade foram estimulados pela integração de ideias e comentários dos alunos nas duas turmas (HGP e Português), reforçando competências transversais a ambas as disciplinas. Esta abordagem não apenas aprofundou o conhecimento sobre a matéria, mas também favoreceu o desenvolvimento das habilidades de expressão e argumentação. Adotei diversas metodologias, como a revisão de conteúdos através de perguntas, leitura em voz alta, debates, esquemas, imagens, documentos e recursos tecnológicos, como vídeos e música. Estas abordagens práticas evidenciaram a constante atualização de novos conhecimentos na prática diária, envolvendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de recursos digitais, como animações e simulações, tornou a aprendizagem mais envolvente e atrativa, permitindo também a avaliação dos conhecimentos adquiridos. (Franco, 2013, p.17).

A integração vertical e horizontal da planificação curricular, em conjunto com os pares, assegurou uma coesão educativa eficaz. O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos das duas turmas foi realizado com o mesmo método de avaliação, o da observação e da análise dos comportamentos, participação e envolvimento nas atividades, sejam elas autónomas, a pares ou em grupo. Como, por exemplo, a correção de exercícios sobre os conteúdos lecionados (gramaticais, históricos e de interpretação textual, etc.), o que possibilitou uma avaliação formativa contínua e holística. A distribuição de fichas de consolidação e de avaliação de conhecimentos no final das intervenções permitiu aos alunos refletirem sobre seu desempenho. Este método de avaliação formativa promove a responsabilidade dos alunos em relação às suas aprendizagens, fornecendo dados valiosos para ajustes

futuros nas estratégias de ensino. A aplicação destes instrumentos de avaliação serviu para monitorizar a atividade letiva, sendo fundamental para diagnóstico, regulação do processo de ensino e certificação de resultados, assegurando uma compreensão clara das necessidades e progressos dos alunos.

Na dimensão "Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa", que se refere a três domínios – o “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” –, embora não tenha estado diretamente envolvida na conceção de projetos, acompanhei os alunos em atividades que coincidiram com as minhas práticas. Como, por exemplo, a ida ao auditório da escola para assistir à peça de teatro “Os Piratas” e a ida à exposição sobre “Os 50 anos do 25 de Abril” na biblioteca escolar, iniciativas que aproximam e envolvem a comunidade escolar.

Apesar de o meu horário ter sido bastante limitado devido a outros compromissos como o estágio da PES II no 1.º CEB, sempre que possível, estive disponível para participar ativamente nas atividades promovidas pelas professoras cooperantes e pelas escolas. Um exemplo disso foi a colaboração que prestei à professora cooperante da disciplina de HGP na montagem da exposição intitulada “A Pré-História no Viso”, que apresentou trabalhos realizados pelos alunos do 5.º ano.

Nas escolas onde realizei os estágios fui sempre bem recebida por pessoas afáveis e dispostas a ajudar. A minha relação com os professores das duas comunidades educativas, especialmente com as professoras cooperantes e com as auxiliares de ação educativa, foi pautada pelo respeito e empatia, fundamentais para uma convivência normal e saudável em qualquer ambiente escolar. Este clima colaborativo contribuiu para que me sentisse parte integrante das comunidades em que estive inserida.

Por fim, na dimensão "Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida", que se centra exclusivamente no domínio da “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, a minha evolução foi evidenciada através da participação em vários seminários, como o “Seminário de Investigação sobre as Práticas – Banco de Dados”, dinamizado pela Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Loureiro, bem como pelas leituras contínuas de autores de referência que se revelaram fundamentais para a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Estas atividades

permitiram-me manter-me informada sobre as mais recentes abordagens de ensino, assegurando, assim, uma melhor qualidade nas aprendizagens dos alunos.

Destaco, ainda, que em colaboração com as minhas colegas de mestrado, proporcionámos à comunidade estudantil da ESEV, especialmente aos alunos que se encontram no final do ciclo de estudos da licenciatura em Educação Básica, uma sessão de esclarecimento sobre diversos aspetos teóricos e práticos relacionados com o Mestrado em 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB (cf. anexo XII).

### **3. Síntese global da reflexão**

A prática de observação e intervenção, tanto individual quanto em grupo, realizada ao longo da PES I e II, nos contextos do 1.ºCEB e do 2.ºCEB II, permitiram-me desenvolver uma reflexão aprofundada e contínua sobre diversos aspetos da docência. Desde a planificação e a preparação de conteúdos à seleção de materiais e métodos, passando pela organização e pela interação com as crianças, todas as experiências vividas no 1.ºCEB e nas disciplinas de Português e HGP do 2.º CEB, impulsionaram uma análise meticulosa e sistemática sobre as minhas próprias práticas.

As reflexões que resultaram destes momentos foram registadas em relatórios individuais com análises críticas, nas quais fiz autoavaliações e recolhi apreciações de colegas, professoras cooperantes, professores supervisores da ESEV e, ainda, dos próprios alunos. Este conjunto de perspetivas distintas ajudou-me a identificar áreas de maior competência, bem como aspetos a aperfeiçoar, facilitando assim um desenvolvimento profissional mais fundamentado e o contínuo aperfeiçoamento das minhas competências pedagógicas. Durante as PES, a construção de uma prática pedagógica informada e colaborativa foi essencial para estabelecer ambientes inclusivos e positivos, que priorizaram o respeito mútuo e proporcionaram condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem. A implementação de métodos de ensino diversificado e a promoção de um ambiente de confiança e respeito resultaram num envolvimento mais profundo dos alunos, contribuindo para uma experiência educativa positiva e enriquecedora.

A prática de avaliação contínua, aliada a um apoio

personalizado/individualizado para cada aluno, revelou um forte compromisso com o progresso educativo, procurando atender sempre que possível, às necessidades e características individuais. A atenção à gestão do tempo e a flexibilidade para ajustar/adaptar as atividades das intervenções ao longo da semana revelaram-se fundamentais para responder de forma eficaz aos ritmos e dinâmicas de cada turma.

O desenvolvimento do meu conhecimento profissional foi também amplamente enriquecido pelo trabalho colaborativo com os pares. O intercâmbio de experiências e conhecimentos com outros professores trouxe uma nova profundidade às minhas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de partilha de aprendizagem cooperativa. Este compromisso com a formação contínua, sustentado numa análise crítica e na mobilização do conhecimento adquirido, contribuiu decisivamente para a eficácia educativa e para o desenvolvimento da escola como um todo, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, adaptado às exigências e expectativas contemporâneas.

Durante as intervenções, mantive uma postura atenta às necessidades e particularidades das crianças, reconhecendo a importância de ajustar as práticas pedagógicas aos seus interesses, garantindo que cada aluno se sentisse integrado e valorizado. A gestão do tempo nas aulas foi um dos maiores desafios, especialmente face à heterogeneidade das turmas, onde as crianças apresentavam ritmos de trabalho e níveis de desempenho bastante variados. Para responder a esta diversidade, planifiquei atividades que incluíssem tanto apoios adicionais para os alunos com mais dificuldades como tarefas complementares para aqueles que concluíam as atividades mais cedo, promovendo um equilíbrio entre o apoio e o desafio.

A adoção de uma postura pedagógica flexível, que valorizasse a individualidade e respeitasse as especificidades de cada criança, revelou-se essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Enquanto professora, procurei responder a dúvidas espontâneas e adaptar-me a situações imprevistas, criando um ambiente onde as crianças se sentissem protagonistas do seu próprio percurso de aprendizagem. Para cada atividade, os objetivos foram cuidadosamente definidos com base nos conteúdos a trabalhar, e as estratégias foram delineadas de modo a suscitar o interesse e a motivação dos alunos. Antes de introduzir novos conteúdos, promovia-se um diálogo exploratório que permitia compreender os conhecimentos prévios dos alunos e integrá-los nas novas aprendizagens, facilitando uma construção de conhecimento integrada e participativa. Segundo Ponte, a discussão pressupõe um muito maior equilíbrio de participação

entre os professores e os alunos, cabendo-lhe, naturalmente, assumir o papel de moderador, gerindo a sequência de intervenções e orientando, se necessário, o respetivo conteúdo. (Ponte, 2005).

As primeiras semanas da PES I e II foram particularmente desafiantes, especialmente devido à falta de familiaridade com as características individuais, familiares, socioeconómicas e culturais das crianças. Esse desconhecimento levou-me a adotar uma postura de observação próxima, procurando conhecer as necessidades e potencialidades de cada aluno e planificando atividades que refletissem esse conhecimento.

O trabalho colaborativo e a prática de saberes com os colegas e supervisores impulsionaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me ajustar estratégias e definir objetivos claros para uma prática pedagógica cada vez mais eficaz. A análise crítica e a reflexão constante sobre a prática docente são fundamentais para o sucesso educativo e para o fortalecimento do ambiente escolar, promovendo uma educação ajustada às necessidades de cada aluno e à realidade contemporânea. Este compromisso com a melhoria contínua, tanto no plano individual quanto coletivo, reforça a eficácia da intervenção pedagógica e contribui para a criação de uma escola orientada para o crescimento e o desenvolvimento de todos os seus membros.

Ao longo deste percurso formativo e refletindo sobre as Aprendizagens Essenciais (AE) adquiridas para um desenvolvimento profissional contínuo e eficaz, importa focar nos aspetos positivos e os negativos, que devem ser reconhecidos e aprofundados, como as dificuldades que oferecem valiosas oportunidades de crescimento e melhoria. Assim, no que toca aos pontos positivos, tenho a identificar os planos de aula que serviram de orientação das matérias a lecionar, bem como, para uma melhor gestão do tempo de aula. A pesquisa pelos materiais mais didáticos e eficientes para cada turma foi uma aprendizagem gradual e bastante enriquecedora. Em contexto de sala de aula verificar a aplicação da metodologia, dependendo do tipo de conteúdo a abordar e materiais a utilizar, foi sem dúvida de um grande desenvolvimento de competências.

No que concerne aos aspetos negativos ou menos positivos, podemos identificar que em algumas intervenções, a seleção de materiais didáticos, metodologias e estratégias adotadas não se mostraram como sendo as mais eficazes e apropriadas para os alunos em questão, conforme aconteceu na primeira intervenção a HGP. Uma vez que, para cada uma das intervenções é necessária uma

investigação científica aprofundada sobre os recursos, os métodos e as estratégias a adotar para a elaboração da sua planificação, o excesso de trabalho e o pouco tempo disponibilizado entre cada uma das intervenções, acrescido das aulas na ESEV, ditaram uma aula bastante expositiva e pouco participativa. Barca, Magalhães e Santos (2002, cit por Barca, 2004) “sobre as conceções de professores quanto ao Ensino da História, os professores participantes sugeriram perfis que vão de noções de senso comum ou de preocupações generalistas até uma atitude pontual de reflexão pragmática, sem suporte investigativo explícito.” (p. 396).

Estas experiências, menos conseguidas deram-me a possibilidade de refletir bastante sobre as metodologias e as estratégias a adotar em futuras intervenções, contribuindo para o aperfeiçoamento das mesmas, os pareceres de outros colegas e professores (cooperante e supervisor).

Em síntese, através da análise e reflexão crítica sobre o que correu bem permite-nos consolidar práticas de sucesso, em sentido contrário, na identificação do que correu menos bem, devemos ajustar ou transformar as práticas.

No contexto da prática pedagógica, os desafios que se antecipam são variados e exigem uma postura flexível e resiliente. A educação contemporânea é marcada por uma diversidade de ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos, o que implica a capacidade de adaptar métodos e estratégias a diferentes contextos. Entre os principais desafios, destaca-se a criação de ambientes inclusivos e a adaptação a novos modelos pedagógicos que valorizem a participação ativa dos alunos e fomentem uma aprendizagem significativa e colaborativa.

A organização da escola para o futuro deve, assim, estar centrada numa estrutura flexível que promova o trabalho colaborativo entre os docentes, a partilha de experiências e o apoio mútuo na busca por soluções inovadoras. É essencial garantir que a escola seja um espaço dinâmico, capaz de integrar as mudanças sociais e tecnológicas e de se adaptar às exigências de uma sociedade em constante transformação. A aposta na formação contínua dos professores, na melhoria dos recursos educativos e na promoção de uma cultura de diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo são elementos-chave para o desenvolvimento de uma escola eficaz e inclusiva.

Além disso, é necessário refletir sobre a organização e o funcionamento interno da escola, criando estruturas que favoreçam uma gestão do tempo mais eficiente e a possibilidade de apoiar cada aluno de acordo com as suas necessidades específicas. A capacidade de estabelecer um equilíbrio entre o cumprimento dos objetivos

curriculares e a flexibilidade para adaptar o plano de ensino às dinâmicas diárias é crucial para um ensino de qualidade e para a criação de uma comunidade escolar harmoniosa e participativa.

Portanto, a reflexão contínua sobre a prática docente, os desafios que se anteveem e a organização escolar no futuro é imprescindível para a formação de um ambiente educativo que valorize cada aluno e incentive uma aprendizagem ativa e adaptada aos tempos atuais. Esta perspectiva permite enfrentar os desafios de forma colaborativa e criativa, promovendo o desenvolvimento das competências de todos os envolvidos e contribuindo para a construção de uma escola preparada para o futuro.

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

## **Introdução**

### **1. Definição do problema**

#### **1.1. Delimitação do objeto de estudo**

O problema de investigação subjacente ao estudo prende-se com as abordagens didáticas aos conceitos de Censura e Liberdade de Expressão pelos professores do 2.º CEB e o impacto que têm na aprendizagem desses mesmos conceitos pelos alunos do 6.º ano.

Neste sentido, o estudo visa responder à pergunta central: “Que abordagens didáticas foram realizadas pelos professores ao conceito de Censura e Liberdade de Expressão e que impacto tiveram essas abordagens nas aprendizagens dos estudantes no final do 2.º CEB?”. Para tal, desdobei a questão principal, nas seguintes questões-problema:

✓ Identificar as estratégias didáticas utilizadas pelos professores na abordagem dos conceitos de "Censura" e "Liberdade de Expressão";

✓ Avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre esses conceitos antes e após a lecionação dos mesmos;

✓ Analisar a evolução da perceção dos alunos sobre "Censura" e "Liberdade de Expressão" ao longo do processo de ensino.

Este estudo procura entender como essas abordagens didáticas podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, progredindo para uma educação mais crítica e consciente sobre direitos e liberdades fundamentais. Além disso, a investigação poderá vir a oferecer uma perceção mais aprofundada, importante para professores e educadores sobre a eficácia das suas metodologias e sobre a perceção dos alunos em relação a temas históricos e políticos importantes.

#### **1.2. Justificação e relevância do estudo**

Uma educação orientada para a formação de uma consciência crítica e informada baseia-se na compreensão e na valorização dos direitos e das liberdades fundamentais. Rüsen (2015) sublinha que a educação histórica não deve limitar-se à simples transmissão de factos, mas antes, visar a construção de uma consciência

crítica nos alunos, essencial para compreender e avaliar os princípios democráticos e os direitos humanos. Segundo o autor, a história ensinada de maneira crítica e reflexiva permite que os alunos compreendam a complexidade do passado e desenvolvam as habilidades necessárias para avaliar criticamente o presente e o futuro (Rüsen, 2015), capacitando-os para a participação ativa numa sociedade democrática. É, portanto, essencial que conceitos como a liberdade de expressão sejam abordados em idades jovens. É, neste pressuposto que este conceito aparece indicado nos programas curriculares do 1.º CEB, precisamente, nas AE de Estudo do Meio, no domínio “Sociedade”, para o 4.º ano de escolaridade. Neste domínio, o aluno é incentivado a compreender a importância histórica de acontecimentos como a implementação da República e fim da monarquia e a Revolução do 25 de Abril, explorando a relação entre esses momentos e a conquista de liberdades e de direitos. Esta aprendizagem é visualmente apoiada pela construção de um friso cronológico que inclui os factos e as datas relativas a estes acontecimentos, estimulando uma leitura histórica fundamental para a sua compreensão da liberdade. (AE | Estudo do Meio, 2018).

No 2.º CEB, mais concretamente no 6.º ano, o tema é novamente retomado na disciplina de HGP, durante o estudo do domínio "Portugal do Século XX", em particular no subdomínio "O Estado Novo (1933-1974)". Nesta abordagem, os conceitos como “Censura” e “Liberdade de Expressão” são explorados nas aulas, sendo o primeiro conceito apresentado como parte intrínseca da ideologia do regime Salazarista, o segundo conceito, no subdomínio “O 25 de Abril de 1974 e o Regime Democrático”, surgindo como um direito consagrado na Constituição Portuguesa de 1976 e na Carta Internacional dos Direitos Humanos. Este contexto histórico reflete o fim da Censura enquanto mecanismo de repressão após a Revolução de Abril, tornando claro o seu impacto na evolução da sociedade portuguesa.

A abordagem destes conceitos nas aulas de HGP reveste-se de uma importância fulcral, não apenas pela relevância histórica, mas pela sua ligação intrínseca aos direitos fundamentais e ao exercício pleno de cidadania. É, portanto, nesta análise que os alunos adquirem as bases para compreender o valor da liberdade de expressão como direito individual e a importância de protegerem e respeitarem este direito nas suas vidas. A ausência de uma base de estudos didáticos sólida sobre esta matéria reforça a importância de novas investigações para aprimorar as práticas pedagógicas e enriquecer a compreensão da história recente de Portugal.

Debater a censura e a liberdade de expressão em contexto educativo torna-se,

assim, uma prioridade para a formação de cidadãos informados, críticos e conscientes das suas responsabilidades na construção de uma sociedade democrática. No entanto, pode não apenas proporcionar uma compreensão mais profunda dos valores democráticos, mas também inculcar nos alunos a responsabilidade de defender esses princípios na sua vida quotidiana. A urgência de adaptar os currículos escolares às exigências de uma sociedade em transformação reflete a importância de desenvolver nos alunos uma capacidade de análise crítica e uma compreensão sólida dos direitos humanos.

Arendt (1972 cit por Silva, 2018) melhora esta ideia ao afirmar que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele (...)" (p.305). No ensino da História, os professores têm, assim o papel não apenas de transmitir conhecimentos, mas de formar jovens conscientes, capazes de reconhecer os perigos da censura e de valorizar a liberdade de expressão como um direito fundamental. Desta forma, o ensino de HGP assume-se como uma disciplina-chave para o desenvolvimento de cidadãos que, no futuro, saibam defender os seus direitos e promover uma sociedade onde os valores democráticos e os direitos humanos são respeitados e assegurados.

## **2. Revisão da literatura**

### **2.1. O ensino da História e Geografia de Portugal**

*“Nunca deixes de aprender porque a vida nunca para de ensinar.”*

Kirill Korshikov

Um ser humano sem memória carece de consciência da sua identidade; sem autoconhecimento, torna-se difícil delinear o seu futuro. A herança histórica não se reduz ao conhecimento de artefactos e narrativas terminadas, é, antes, a base do presente e o ponto de partida para antecipar cenários, exercendo o livre-arbítrio de forma consciente e crítica. É neste fluxo dialético entre identidade individual e coletiva, entre passado e futuro, que se consubstancia a consciência sócio histórica da humanidade (Vygotsky, 2003).

Segundo Bastos (2011),  
(...) podemos entender que o Patrimônio Histórico, mais do que um testemunho do passado, é um retrato do presente, uma expressão das possibilidades políticas dos diversos segmentos sociais, expressos em grande parte pela herança cultural dos bens que materializam e documentam sua presença, sua marca no fazer histórico da sociedade. (p. 53).

Neste pensamento, o patrimônio histórico representa mais que um registro do passado; é também um reflexo do presente e das possibilidades políticas e sociais, expresso pela herança cultural e pelos bens que documentam a história de uma sociedade. Neste sentido, no mundo globalizado em que vivemos, a integração da História no currículo escolar é fundamental para preparar os jovens para uma cidadania ativa e responsável. (Mattoso, 1999). Os alunos ao compreenderem o passado podem interpretar o presente e projetar o futuro com uma consciência crítica, uma vez que esta permite-lhes analisar as dinâmicas atuais e orientar as suas ações futuras de forma informada e responsável (Sérgio, 2008; Prats & Santacana, 2011; Solé, 2021). Nesse processo dialético, os alunos são convidados a refletirem sobre os acontecimentos históricos que moldaram as sociedades, aplicando essas aprendizagens para enfrentar os desafios futuros.

Vivemos numa era em que há uma verborreia de informações, onde o acesso a uma imensa quantidade de dados pode obscurecer a clareza de pensamento e dificultar a construção de uma compreensão crítica. É neste panorama que o ensino da História adquire um papel vital, pois fornece ferramentas para que os jovens compreendam como o conhecimento histórico é construído (Barca, 2004). Este processo implica uma avaliação rigorosa das fontes, uma análise crítica de múltiplas narrativas e a compreensão das metodologias utilizadas pelos responsáveis por narrar a história da humanidade (professores e historiadores). Portanto, ao ensiná-los “a “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológicas, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas” (Barca, 2004, p. 132), distinguindo fontes confiáveis de narrativas simplificadas ou distorcidas, o ensino de História prepara os alunos para um pensamento crítico profundo e informado.

A mesma autora, salienta que ensinar História “passa por uma compreensão e contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo

desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (Barca, 2004, p. 132). Portanto, é, sobretudo, ensinar a perceber como o conhecimento histórico é construído, avaliando a fiabilidade das fontes e compreendendo múltiplos pontos de vista. (Barca, 2004). Neste entendimento, no ensino da História, o desenvolvimento de uma abordagem rigorosa e plural à informação fomenta a capacidade dos alunos questionarem narrativas estabelecidas, formando a base essencial para uma cidadania democrática e consciente. (Barca, 2004). Neste contexto, esta prática assume uma função transformadora, na medida em que não se limita à memorização de acontecimentos ou datas, mas antes desafia os alunos a entender as complexidades dos fenómenos sociais, políticos e culturais, apetrechando-os com competências essenciais para interpretar as diferentes versões dos factos e discernir entre múltiplas perspectivas. (Barca, 2009). Tal abordagem reforça o compromisso social e cívico, formando cidadãos capazes de intervir na sociedade de forma lúcida e responsável, promovendo o diálogo e a construção de uma consciência coletiva mais informada e participativa. Conforme refere Nunes

o ensino da História deveria treinar e incentivar os estudantes a adotar a informação e a lógica de interpretação/valorização, a adquirir as conceções e as competências, a protagonizar a atuação que são compatíveis com uma determinada mundividência – a única que supostamente viabilizaria a consolidação de sociedades democráticas, desenvolvidas, integradas e sustentáveis. (Nunes, 2022, p.180).

Além disso, o ensino de História também promove uma consciência temporal que ajuda os alunos a situarem-se no fluxo da História, compreendendo as continuidades e mudanças cronológicas, “que com os seus conceitos e métodos, permite aos sujeitos ampliar os seus horizontes pela compreensão da vida em vários tempos e espaços.” (Barca, 2021, p.62). Esta consciência temporal permite-lhes reconhecer como o passado e o presente estão interligados, favorecendo uma visão informada para “perspetivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado.” (Barca, 2006, p. 94). Segundo a mesma autora, esta consciência exige que o aluno se aproprie dos acontecimentos históricos que moldaram a humanidade como por exemplo, as revoluções, as crises económicas, os movimentos sociais, ou a luta pelos direitos humanos, promovendo uma interdependência entre a identidade

coletiva e a individual. (Barca, 2003). Esta compreensão contribui para uma consciência ética mais profunda, ao confrontar os alunos com dilemas morais de diferentes períodos históricos, e para uma sensibilidade cívica que os prepara para enfrentar questões de justiça, igualdade e liberdade no mundo contemporâneo. (Barca, 2004).

A Geografia complementa este entendimento, pois “permite aprender a compreender e intervir no território” (Ucha, 2017, p. 11), fornecendo uma análise detalhada do território português e das suas interações com o ambiente, bem como “(..) contribuem para o conhecimento do mundo e permitem aos alunos desenvolver competências para poderem agir no território”. (Ucha, 2017, p. 11). Esta numa “conceção tradicional da Geografia, centrada no estudo da diferenciação regional da Terra”. (Dias & Hortas, 2015, p. 191). No entanto, a Geografia não investiga apenas as características físicas do espaço, mas também as interações sociais, “representa o núcleo central da Geografia Humana, remetendo para as relações dos grupos humanos com o meio;” (Dias & Hortas, 2015, p. 191), apresentando uma perspetiva abrangente essencial para lidar com questões contemporâneas, como a diversidade cultural e a sustentabilidade. (Alarcão, 2002). Ao estudar a geografia física e humana, garantindo a unidade da disciplina entre as duas componentes (Dias & Hortas, 2015), os alunos aprendem a interpretar as características do espaço geográfico (território), como estudo das paisagens e a perceberem, como ele influencia a organização social, económica e cultural do país. Portanto, os alunos desenvolvem uma consciência ambiental, explorando temas como ordenação do território, a distribuição populacional e os desafios atuais, como as mudanças climáticas e a urgência na gestão de recursos.

O país sempre foi uma encruzilhada de rotas comerciais, culturais e políticas, devido à sua posição geoestratégica no encontro entre continentes, mares e civilizações. Esta localização singular conferiu-lhe não apenas um papel central na história das trocas internacionais, mas também se tornou alvo de cobiça no contexto europeu e mundial, tendo moldado a sua identidade ao longo dos séculos. Neste enquadramento, a Geografia emerge como uma disciplina essencial na formação de alunos, pois permite-lhes compreender as complexas interdependências globais que estruturam o mundo contemporâneo. Para além de um estudo estático de mapas ou territórios, a Geografia promove uma análise crítica das dinâmicas económicas, sociais e ambientais, ajudando os alunos a refletirem sobre os impactos dessas forças globais sobre o seu país. Este conhecimento não apenas fomenta uma visão esclarecida

sobre os desafios e oportunidades que Portugal enfrenta no panorama internacional, como também desenvolve competências indispensáveis à cidadania global, formando os jovens para participarem ativamente no mundo cada vez mais interligados e interdependentes.

A interdisciplinaridade entre História e Geografia permite desenvolver uma visão integrada e abrangente das realidades locais e globais, possibilitando aos alunos compreender as relações entre o contexto territorial e os acontecimentos históricos. Esta abordagem holística capacita os alunos a analisar as interações entre as variáveis sociais, culturais e ambientais, promovendo uma cidadania ativa e um compromisso com o desenvolvimento sustentável. Segundo Barca (2012), a compreensão do contexto geográfico é essencial para uma interpretação mais abrangente dos acontecimentos históricos, sendo a Educação um espaço de formação integral, (Nóvoa, 2000; Barca, 2012) o conhecimento histórico e geográfico é crucial para uma cidadania bem informada e participativa.

“No 2.º ciclo a História surge integrada na área das Línguas e Estudos Sociais como complemento à área de Estudo do Meio do 1.º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal, integrando as duas componentes História e Geografia.” (Solé, 2021, p. 21). O programa desta disciplina integra os conteúdos, conceitos e objetivos a desenvolver neste ciclo, definido desde a reforma curricular de 1991 (ME, 1991) e atualizado com as AE (MEC/DGE, 2018), onde “os conteúdos foram redefinidos e reduzidos a conteúdos essenciais a lecionar.” (Solé, 2021, p.21). Este programa foi estruturado para maximizar o papel formativo da disciplina, dotando os alunos de competências para uma intervenção ativa e esclarecida na sociedade, estando organizado em três domínios principais — Valores e Atitudes, Capacidades e Conhecimentos —, promovendo valores como a cidadania, como a manifestação de espírito crítico, o reconhecimento de valores éticos, a convivência democrática, o respeito por diferentes culturas, o interesse pela melhoria da qualidade de vida e a preservação do património, bem como a intervenção na resolução de problemas comunitários. (ME, 1991, 83). No que diz respeito às capacidades, destacam-se a observação e descrição da realidade, a identificação de problemas, a formulação de hipóteses e a emissão de opiniões fundamentadas. Por fim, no domínio dos Conhecimentos, salienta-se o reconhecimento das contribuições e alterações resultantes das relações de Portugal com a Europa e o Mundo. (ME, 1991, 83). Assim, o ensino de HGP visa muito além da simples transmissão de conteúdos históricos e geográficos: ele promove uma compreensão crítica e uma atitude consciente, que

incentivam os alunos a contribuir para a melhoria do seu ambiente e a viver em sociedade de forma ativa e cooperante. Por conseguinte, as AE para o 6.º ano de escolaridade para a disciplina de HGP (AE, 2018) reforçam que o objetivo é que o aluno “compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenha no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta.” (p.2).

## **2.2. Enquadramento histórico da disciplina de HGP**

Até ao século XIX, a historiografia era predominantemente institucional e política, centrada no estudo das elites e frequentemente marcada por um caráter apologético, que glorificar certas figuras e instituições, omitindo factos que pudessem pôr em causa a superioridade de líderes e organizações. (Nunes, 2020). Com o surgimento dos Estados-Nação, a historiografia evoluiu para uma disciplina científica essencial à afirmação das nações. Movimentos como o positivismo e o marxismo introduziram novas metodologias e uma ênfase nas fontes e no saber histórico, com figuras como Comte, Marx e Engels a exercerem grande influência na atualização da historiográfica. (Nunes, 2020)

Em Portugal, autores como Alexandre Herculano e Oliveira Martins foram pioneiros ao introduzir uma abordagem mais rigorosa e analítica, baseando-se em documentação coeva e transformando significativamente o panorama historiográfico nacional. (Nunes, 2020).

No século XX, a Escola dos Annales, trouxe uma perspetiva interdisciplinar e social que moldou profundamente a historiografia contemporânea, influenciando também Portugal, onde autores como Vitorino Magalhães Godinho e Oliveira Marques ampliaram o estudo para além das tradicionais narrativas políticas. (Nunes, 2020).

Até aos anos 70, o ensino da História em Portugal era marcado por uma visão nacionalista e conservadora, exaltando o passado imperial e figuras históricas. Durante o Estado Novo (1933-1974), a História serviu como instrumento de propaganda para fortalecer a ideologia do regime. A revolução de 25 de Abril de 1974 implementou uma rutura ideológica significativa, introduziram-se valores de democracia, cidadania, tolerância e autonomia na educação. Com a promulgação da

Constituição de 1976 e, posteriormente, com a Lei Geral da Educação em 1986, o currículo nacional tornou-se obrigatório e centralizado, garantindo a política de educação para todas as escolas públicas e privadas.

O processo de democratização da sociedade portuguesa, coincidiu com a propagação da corrente pedagógica construtivista, que, com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, possibilitou uma revisão das práticas educativas anteriores. A democratização trouxe uma abordagem que valorizava a análise crítica e a pluralidade cultural, afastando-se da visão laudatória do passado. Com este contexto, abandonaram-se programas inflexíveis e normas de avaliação baseadas quase exclusivamente na memorização. Mais tarde, emergiram novas diretrizes, como uma pedagogia centrada no aluno, a promoção de uma avaliação contínua e flexível, a valorização do papel mediador do professor e a introdução da noção de competência.

Apesar de os conteúdos programáticos do 2.º CEB não terem sido alterados desde 1991, verificaram-se mudanças significativas nas metodologias e práticas de ensino. Tendo ressonância com os debates em Portugal sobre a formação de professores, onde a formação inicial e contínua é vista como fundamental para equipar os docentes com as ferramentas de aplicação para aplicar metodologias construtivistas de forma eficaz.

Nóvoa (2000) sublinha a importância desta reforma educacional, destacando que a mudança não se limita ao currículo, mas que envolve uma reavaliação das metodologias de ensino. O professor passou de simples transmissor de conhecimento para facilitador da aprendizagem, focando-se no papel ativo do aluno e na relevância do contexto social e cultural para o desenvolvimento cognitivo, promovendo o desenvolvimento de competências críticas nos alunos e a investigação, em vez de uma mera transmissão de conteúdos. refletindo-se diretamente no ensino da História, que passou a valorizar a interpretação e a compreensão dos fenómenos históricos em vez da mera memorização de factos (Solé, 2021).

Houve, portanto, um movimento em direção a uma educação mais centrada no aluno, valorizando a compreensão crítica dos acontecimentos históricos e a sua relevância para o presente e na qual o professor passou a ser visto como um facilitador da aprendizagem, e não apenas como o detentor do saber, refletindo-se também no ensino da História.

Segundo Barca (2007, cit por Amaral et al., 2012) o professor construtivista deve orientar as suas metodologias em sala de aula, em primeiro de tudo, de explorar as “ideias prévias dos alunos acerca do conteúdo” a abordar, formular “questões

desafiadoras”, propor tarefas de “interpretação cruzada de fontes históricas”, implementar “tarefas de aula variadas” (por exemplo, trabalho intelectual individual e em pequeno grupos e/ou a pares), analisar a evolução conceptual dos alunos através de pequenas fichas e incentivar a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens, através de exercícios de metacognição. (p. 11)

Esta nova perspectiva para o ensino de História consolidada nos anos 1990, contribuiu para o processo de reorganização curricular do ensino básico, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, materializado no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (DEB-ME, 2001)”, consubstanciado numa abordagem de ensino construtivista (Solé, 2017). O documento promove um ensino por competências, centrado na lógica de “um saber ou em uso” pela promoção de competências específicas e transversais. (Roldão, 2009). Portanto, combinando conhecimentos, habilidades e atitudes para que os alunos possam desenvolver um saber em ação. Assim, no final do ensino básico e de acordo com relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) espera-se que os alunos tenham adquirido um domínio de um conjunto de conceitos e processos fundamentais, focando-se não apenas na memorização de termos, factos e procedimentos “básicos”, mas incorporando elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas (Solé, 2021).

O construtivismo, que continua a influenciar as práticas educativas no século XXI, foi criticado por ser difícil de implementar em turmas numerosas e com recursos limitados. Outra das principais críticas a este método “(...) está relacionada com o excesso de autonomia e de atividades dadas aos alunos, que nem sempre resultam na construção de conhecimentos, mas em saberes desconexos e sem um fio condutor coerente.” (Santos, 2014, p. 29).

Conforme salienta Ribeiro (2012 cit. por Santos, 2014), “(...) o uso de pedagogias centradas no aluno, nas quais se impôs a tese da autoaprendizagem ou do autoconhecimento pelo aluno, abusando em atividades como: pesquisas autónomas, trabalhos de grupo, apresentações de trabalhos, realização de questionários/fichas, comentários a imagens, etc.” (p. 29), portanto, esta ênfase excessiva na autonomia pode, contudo, resultar numa falta de orientação clara para aqueles os alunos que têm mais dificuldades em gerir a sua aprendizagem de forma independente. Em alguns casos, a aplicação do construtivismo sem um acompanhamento adequado pode aumentar as desigualdades entre os alunos. No entanto, os defensores desta abordagem continuam a sublinhar que, quando bem

aplicados, como a introdução de metodologias ativas e a aprendizagem baseada em projetos, podem transformar positivamente a experiência de aprendizagem, tornando-a mais participativas, profundas e significativas.

As reformas curriculares mais recentes procuram integrar esta filosofia, incentivando práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia dos alunos. Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, ao conferir maior autonomia às escolas, reforçou esta abordagem, incentivando práticas de ensino interdisciplinares e centradas no desenvolvimento de competências transversais dos alunos, fundamentadas pelas AE.

Em suma, as reformas de ensino da História em Portugal refletem uma evolução significativa ao longo do século XX e início do XXI, com uma clara tendência para uma educação mais democrática, inclusiva e crítica, onde a História assume um papel fundamental na compreensão das complexidades sociais e culturais do presente.

## **2.3. Definição de conceitos**

### **2.3.1. Censura**

Censura: “Ato ou efeito de censurar; crítica severa, repreensão; exame oficial de certas obras ou escritos; corporação a que compete esse exame; pena eclesiástica que priva os fiéis dos bens espirituais.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2024).

Etimologicamente, a palavra “censura” surge como um meio de controlo e de opressão da liberdade de expressão, profundamente enraizado na história da humanidade. Caldeira (2008) afirma “Sempre, ao longo da História, a imposição da censura e de práticas censórias foi justificada pelo “nosso” interesse, pela defesa dos interesses dos cidadãos ou, mais exactamente, dos súbditos. Quem decide a censura ou a executa, fá-lo sempre em “nossa” defesa, pelo “nosso” bem.” (p. 9).

Em Portugal, ao longo de vários períodos, a censura foi aplicada de diversas formas, instalada como “uma “arma” de defesa tanto para a Igreja como para o Estado.” (Leite, 2021, p.39). Segundo Leite (2021), esta prática funcionava como um mecanismo essencial de controle da ordem social, sendo utilizada para proteger ideais

religiosos, instituições sociais e políticos dominantes (Estado), com o objetivo de limitar a circulação de ideias e de informações. De acordo com Pereira (2022), a censura não constitui apenas uma violação da liberdade individual; é também uma ameaça à essência da sociedade democrática. Entendida como uma restrição à liberdade de expressão, a censura representa uma violação de um direito fundamental garantido atualmente pela Constituição Portuguesa.

“A censura em Portugal foi a mais rigorosa de todas as censuras inquisitoriais”  
Jacinto do Prado Coelho (Cádima, 2013)

O reinado de D. João III, em 1536, marca o início da Inquisição em território português, sob a direção do Cardeal D. Henrique, que contribuiu para um processo de censura vigoroso, principalmente dirigido à proteção da doutrina católica. Uma das medidas principais promulgadas pela censura inquisitorial, “(..) é a proibição do uso das Sagradas Escrituras «em linguagem» (ou seja, em linguagem vulgar, em vez do latim).” (Cádima, 2013, p.106). Portanto, o controlo estendeu-se às escrituras sagradas consideradas heréticas pela Igreja cristã que considerava uma ameaça ao seu domínio espiritual e à ordem moral estabelecida. Cádima (2013). Passando a existir, em 1555, a “edição do *Index Librorum Prohibitorum* a pedido do Papa Paulo IV, um catálogo de livros proibidos” (p.107). Cádima (2013) estabelecendo Portugal como um dos países mais rigorosos no combate ao que denominava “imoralidade literária”, longo de toda a segunda metade do século XVI, Portugal foi muito provavelmente o país católico mais persecutório e inquisitorial, o mais intolerante contra a heresia e a “imoralidade literária”. (p.108).

Inicialmente aplicada a obras heréticas, a censura expandiu-se para livros com ideologias positivas à doutrina cristã e, posteriormente, para gazetas que questionavam a Coroa Portuguesa. Desde os primórdios, a censura serviu como ferramenta de silenciamento das vozes opositoras ao poder. (Barata, 2021).

Neste propósito, consegue-se então perceber as verdadeiras origens da censura, inicialmente como um instrumento de repressão contra escrituras consideradas heréticas, passando mais tarde a incluir os livros que demonstravam ideologias contrárias à doutrina cristã e, posteriormente, publicações que contestavam as decisões da Coroa Portuguesa. “Desde os seus primórdios, a censura sempre foi considerada como um mecanismo silenciador das vozes opositoras do Poder.” (Barata, 2021, p. 22).

O golpe militar de 28 de maio de 1926, trouxe o fim da Primeira República e iniciou a Ditadura Militar, onde a censura alcança um novo patamar de controlo ideológico, com o Estado Novo (1933-1974). (Gonçalves, 2012).

A censura em Portugal, particularmente durante este período, exerceu um impacto profundo e duradouro na cultura e na identidade nacional. "(...) Na verdade foi uma peça central da estrutura orgânica do Estado Novo, do seu aparelho repressivo, propagandístico e de enquadramento político-ideológico da população (...)". (Azevedo, 1999, p. 13). "(...) a Censura garantia a concretização de dois grandes objectivos estratégicos do regime: em primeiro lugar, salvaguardava a recriação propagandística e apologética da realidade do País (...)" e "em segundo lugar, e no âmbito mais propriamente político-ideológico, a Censura constituía um instrumento para condicionar consciências e manipular ideias e comportamentos (...)" (Azevedo, 1999, p. 23). Este regime autoritário implementou uma série de medidas repressivas que condicionaram a liberdade de expressão e limitaram a produção artística, afetando não apenas as manifestações artísticas, mas também a construção da identidade coletiva dos portugueses. Como observou Soares (1977, cit. por Rolim, s,d) "De todos os mecanismos repressivos a Censura foi sem dúvida o mais eficiente, aquele que conseguiu manter o regime sem alterações estruturais durante quatro décadas." (p. 2).

Salazar acreditava ser essencial ensinar ao povo os "valores corretos", criando um ambiente de doutrinação que servisse os interesses de estabilidade do regime, afastando a população de ideais democráticos e liberais. (Quaresma, 2014). A Censura, segundo Raul Rego, "era essencial para o regime, porque significava a sua própria sobrevivência" (...) "nunca soube o que foi fazer uma reportagem, dar uma notícia, traduzir um telegrama, fazer um artigo, literário ou político, sem pensar no que me era permitido dizer!" (Azevedo, 1999, p.17).

A censura ia para além dos cortes, as suspensões e proibições na imprensa escrita e do livro, mas também, abrangida a rádio, a televisão, o cinema, os espetáculos, as artes plásticas, a música, o ensino. "As suas consequências, na esfera do ensino, da formação de mentalidades, e no condicionamento político-ideológico dos portugueses foram tão importantes." (Azevedo, 1999, p.14). Salazar utilizou a censura como ferramenta para criar uma imagem fictícia e oficial de Portugal, que prevaleceu durante anos, contrastando com o país real conhecido pelos cidadãos. Este "Portugal virtual" mascarava as dificuldades do quotidiano vivido pelos portugueses nas suas atividades intelectuais, administrativas ou laborais, muitas vezes marcadas por extrema adversidade. (Azevedo, 1999).

A censura prévia foi a mais rigorosas e duradoura instituição da II República Portuguesa, existindo quase ininterruptamente de maio de 1926 a abril de 1974. Implementada pela ditadura militar em 1926 e regulamentada novamente por Salazar em 1933 (Decreto-Lei n.º 22 469), a censura "(...) era o vértice e o elemento essencial deste sistema, antes de mais assente na repressão preventiva, no não correr o risco de se deixar escrever, falar ou mostrar." (Oliveira, et al., 1992, p. 275). Inicialmente dependia do Ministério do Interior e, a partir de 1944, passou para o Secretariado de Propaganda Nacional (Decreto-Lei n.º 33 545), sob a Presidência do Conselho, destacando o seu papel central no regime.

A censura prévia, reconhecida popularmente como "lápiz azul", tornou-se o símbolo desta repressão, tendo sido a ferramenta mais utilizada pelo Estado Novo para controlar a produção cultural: documentos, obras literárias, peças teatrais, filmes e até canções só puderam ser divulgadas após um exame rigoroso por parte do governo, que eliminava ou alterava qualquer conteúdo que ameaçasse a doutrina do regime. Citando Rolim (s,d) "foi no Estado Novo que a censura atingiu o seu expoente máximo, sendo o Lápis Azul foi o seu símbolo. A censura realizava cortes a azul e carimbava os conteúdos informativos que não lhe agradavam com "autorizado", "autorizado com cortes", "cortado" ou "suspenso". (p. 2). Como resultado, muitos artistas e escritores foram forçados a adaptar suas obras, utilizando metáforas e simbolismos para contornar as restrições impostas. Essa necessidade de subterfúgios levou a uma produção cultural rica em subtextos e críticas veladas ao regime, evidenciando uma criatividade extraordinária em resposta à repressão. Cerrillo y Sotomayor (2016, p. 23 cit por Balça et al, 2017), "en tiempos de dictadura, suele haber una explosión creativa que necesitaba "burlar" la represión y la censura, y que tanto la poesía como la literatura para niños, o la música, se han mostrado como buenas formas expresivas para lograrlo".

A censura afetou não apenas a literatura, mas também as artes visuais e a música. Exposições de arte foram frequentemente censuradas, e muitos artistas enfrentaram perseguições e repressões. A diversidade de expressões artísticas foi limitada, levando a um ambiente cultural homogêneo que favorecia a propaganda do regime. A arte tornou-se um meio de resistência, onde muitos artistas usaram suas obras para criticar indiretamente o governo e expressar descontentamento. Além de restringir a liberdade criativa, a censura teve um efeito profundo na sociedade portuguesa. A população foi privada de acesso a ideias e informações que poderiam desafiá-las a pensar criticamente sobre o regime. Isso resultou em um ambiente de

conformismo e apatia, onde muitos se sentiam desmotivados a questionar a autoridade. A marginalização de vozes dissidentes, frequentemente silenciadas ou forçadas ao exílio, contribuiu para um sentimento de isolamento e alienação cultural.

A narrativa oficial promovida pelo regime não refletia a diversidade cultural e histórica de Portugal, gerando alienação entre muitos cidadãos em relação à sua própria identidade. A falta de acesso a informações externas reforçou essa desconexão, criando uma sociedade que se sentia distante do que acontecia no mundo exterior.

Após a Revolução dos Cravos em 1974, que pôs fim ao Estado Novo, a censura foi abolida, permitindo um florescimento da liberdade de expressão e da criatividade em Portugal. No entanto, o legado da censura ainda é sentido, e muitos artistas e intelectuais continuam a refletir sobre esse período em suas obras, explorando temas de liberdade, repressão e resistência.

Em resumo, a censura em Portugal não apenas moldou a produção cultural durante o Estado Novo, mas também teve um impacto duradouro na sociedade, influenciando a forma como a arte e a literatura são percebidas e criadas até os dias de hoje.

### **2.3.2. Liberdade de expressão**

A liberdade de expressão é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais de qualquer sociedade democrática. Trata-se de um direito natural e essencial, anterior ao Estado e inerente à condição humana. Segundo Warburton (2015), “Este princípio encontra-se no cerne da democracia, um direito humano básico, e a sua proteção é sinal de uma sociedade civilizada e tolerante” (p. 9). Este direito está consagrado em diversos documentos internacionais “(...) que reconhecem explicitamente a necessidade de proteger a livre expressão.” (Warburton, 2015, p. 9). Como no artigo 19.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, onde refere que “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão” (NU, 1948).

Também, o artigo 11.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

refere que

(1) qualquer pessoa tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber e de transmitir informações ou ideias, sem que possa haver ingerência de quaisquer poderes públicos e sem consideração de fronteiras. (2) São respeitados a liberdade e o pluralismo dos meios de comunicação social. (EU, 2020).

Neste artigo está consagrado o direito fundamental de os indivíduos expressarem livremente as suas opiniões, ideias e pensamentos, sem interferência de poderes públicos ou privados. Além disso, confere o direito de procurar e receber informações sem restrições.

Em Portugal, este direito está assegurado no art.º 37 da Constituição da República (CRP), onde se indica que

(1) Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações. (2) O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura. (DR, s,d).

Os dois primeiros pontos do artigo garantem o direito à expressão livre de ideias, convicções e pontos de vista, o segundo, sem censura ou discriminação. (DR, s,d). O direito da liberdade é complementada pelo direito à informação (n.º1 do art.º 37.º), essencial para a construção de uma sociedade informada e participativa.

Benjamin Constant (1985, cit por Alves 2011) “com maestria apresenta a distinção entre a liberdade na Grécia antiga e a liberdade dos modernos.” (p.197) Para os antigos, a liberdade consistia na participação direta na soberania coletiva, onde o indivíduo deliberava sobre questões públicas em assembleias, mas submetia-se totalmente à autoridade do coletivo. Em contraste, a liberdade moderna valoriza a independência pessoal na vida privada e limita a soberania estatal. Esta visão moderna tem raízes no Cristianismo, que considera cada ser humano único, dotado de dignidade e responsável pelos seus próprios atos, defendendo o respeito pelas escolhas individuais. (Alves, 2011). No entanto, “não apenas a teologia cristã, mas especialmente as teorias filosóficas do século XVIII contribuíram para a afirmação histórica da liberdade individual como direito do homem”. (Alves, 2011, p. 197).

A liberdade de expressão desempenha um papel vital no desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática. Ela promove a diversidade de ideias, o debate aberto e o entendimento entre diferentes grupos, essenciais para o progresso social. Além disso, permite a fiscalização das autoridades públicas e impede a repressão de dissidências, contribuindo para a transparência governativa.

No contexto académico, esta liberdade assume um carácter especialmente importante. O debate intelectual, a troca de ideias e a investigação inovadora dependem da possibilidade de expressar livremente pensamentos, teorias e críticas. As instituições de ensino superior devem ser espaços onde diferentes perspetivas possam ser discutidas, contribuindo para o avanço do conhecimento e da sociedade. No entanto, também enfrenta desafios e limites, apesar de ser um direito fundamental, as instituições de ensino, através de normas e códigos de conduta, devem garantir que este direito não seja utilizado para disseminar discursos de ódio, desinformação ou qualquer forma de discriminação. O equilíbrio entre a liberdade de expressão e a responsabilidade social é necessário para preservar um ambiente inclusivo e respeitoso.

A pressão social e a polarização política, fenómenos particularmente evidentes em debates públicos e nas redes sociais, também desafiam a liberdade de expressão. A autocensura pode surgir em ambientes onde há receio de retaliações sociais ou institucionais. Numa sociedade democrática é crucial que se mantenha o equilíbrio entre a promoção de um debate livre e a proteção contra abusos desse direito.

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) através da Direção-Geral da Educação, (DGAE) elaborou uma versão revista e atualizada do Referencial de Educação para os Media (Pereira et al., 2023). Publicado inicialmente em 2014 este referencial destaca-se pela flexibilidade que permite a sua aplicação em contextos educativos (formais, não formais e informais), sendo um instrumento essencial no desenvolvimento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Implementado e desenvolvido através da componente de currículo de CeD, com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o referencial “vista contribuir para a formação de cidadãos dotados de pensamento crítico, socialmente ativos e participativos, tal como também é preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).” (Pereira, et al., 2023, p. 6).

A ENEC integra as matrizes curriculares de todas as ofertas educativas e formativas. (...) “A forma de organização do trabalho é da responsabilidade de cada escola, no âmbito do seu Projeto Educativo e da autonomia e da flexibilidade na

gestão do currículo”. (Pereira, et al., 2023, p. 8), permitindo a inclusão de temas fundamentais como a literacia mediática e a liberdade de expressão.

A literacia mediática envolve competências e conhecimentos que permitem aos cidadãos usar os meios de comunicação de forma eficaz e responsável, analisando criticamente e criando conteúdos. É essencial que fornecedores de serviços de comunicação e plataformas de partilha promovam essa literacia em toda a sociedade, abrangendo todas as idades e meios de comunicação, com um acompanhamento contínuo da sua evolução. (UE, 2018 cit por Pereira, et al., 2023, p. 8). Desta forma, o referencial tem como objetivo “incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação social, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais” (ME, s.d.), desenvolvendo competências essenciais para identificar desinformação, manipulação e discursos polarizados. Nesse sentido, a literacia mediática é apresentada como uma ferramenta indispensável na construção de uma sociedade justa, informada e democrática. A importância da literacia mediática é reconhecida pela União Europeia (UE) há mais de quinze anos, com várias recomendações do Conselho e as Comunicações da Comissão Europeia.

O referencial também estabelece uma forte ligação com o ensino da História, pois promove a desconstrução crítica de narrativas históricas e a avaliação rigorosa das fontes de informação, preparando os alunos para construir uma interpretação mais completa, contextualizada e rigorosa do passado. Viabilizando o desenvolvimento de habilidades de pensamento consciente e informado da sociedade, alinhando-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Desta forma, a literacia mediática complementa o ensino da História, através da promoção de uma cidadania consciente e combatendo a crescente polarização e radicalização dos discursos presente nas redes sociais e nas comunicações públicas e políticas. Também, emergem fenómenos de exclusão e de intolerância, cancelamento, discursos e comportamentos de ódio, entre outros, o que evidencia novos desafios à Educação para a Cidadania, mais concretamente, enfatiza a necessidade de maior atenção à Educação para a Comunicação e para os *Media*”. (Pereira, et al., 2023). Neste contexto, o mesmo referencial aborda temas, como a liberdade de expressão e o direito à informação, fundamentais para a construção de sociedades democráticas. Ao abordar estas questões, os alunos são incentivados a refletir sobre os impactos negativos da ausência desses direitos, identificar restrições e compreender os valores

relacionados à comunicação. A inclusão destes conteúdos no currículo escolar, aliada ao desenvolvimento da literacia mediática, prepara os jovens para enfrentar os desafios de uma sociedade em transformação, promovendo cidadãos críticos, responsáveis e participativos.

Para o 2.º Ciclo, o referencial, no tema cinco – “Liberdade e Ética”, propõe orientações que visam desenvolver a consciência crítica e ética dos alunos no uso da informação e dos meios de comunicação. Os alunos devem compreender que um cidadão informado está mais preparado para tomar decisões e participar ativamente na sociedade, reconhecendo a liberdade de informação e expressão como um direito humano essencial para a construção da democracia e do pensamento crítico. (Pereira, et al., 2023). Além disso, são incentivados a identificar situações onde ocorram restrições à liberdade de informação e expressão, analisando as suas implicações para a sociedade. Neste sentido, o referencial destaca a necessidade de os alunos refletirem sobre valores e padrões éticos na comunicação e na participação no espaço público, debatendo atitudes e comportamentos inadequados relacionados com a partilha, publicação e comunicação de informação. (Pereira, et al., 2023).

Outro aspeto importante é o respeito pelos direitos de autor, levando os alunos a entender a relevância do trabalho intelectual alheio. Por fim, é destacada a gravidade do plágio, que é apresentada como um crime de roubo, sujeito a penalizações legais. (Pereira, et al., 2023).

Este conjunto de aprendizagens visam, promover uma educação para a cidadania crítica, informada e ética, essencial para a participação responsável na sociedade atual, marcada pelo papel central dos meios de comunicação e da informação.

O tema inclui quatro subtemas, sendo o primeiro “Liberdade de expressão e direito à informação”. O objetivo principal é levar os alunos a “entender a importância da liberdade de expressão e compreender o significado do direito à informação.” (Pereira, et al., 2023, p. 22), através dos seguintes descritores de desempenho: compreender a liberdade de expressão como um direito de todas as pessoas; refletir sobre os impactos negativos da sua ausência na sociedade; identificar e analisar exemplos de restrição à liberdade de expressão e reconhecer que todas as crianças têm o direito de aceder à informação e de se informarem. (Pereira, et al., 2023). Ainda que os descritores de desempenho variem conforme o nível de ensino, o objetivo central mantém-se inalterável: promover a compreensão destes direitos como fundamentais para a vida em sociedade.

Por fim, é enfatizado que a liberdade de expressão não pode causar a disseminação de desinformação ou de discursos extremados. Em contextos de polarização política, este direito pode ser desafiado, conduzindo a cenários de autocensura e limitando a livre troca de ideias. Assim, a liberdade de expressão, enquanto pilar da democracia e da inovação académica, deve ser exercida com responsabilidade social, especialmente em contextos educacionais. A integração de conceitos como liberdade de expressão, censura e literacia mediática na educação prepara os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade em transformação, promovendo indivíduos conscientes, informados e capazes de contribuir para o desenvolvimento social. Neste sentido, no âmbito da CeD, “(...) os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.” (ME, 2018, p. 2).

#### **2.4. A relevância do estudo dos dois conceitos na disciplina de HGP**

O estudo aos conceitos censura e da liberdade de expressão explanados nas AE e programas curriculares para a disciplina de HGP – 6.º ano, é especialmente relevante, pois é nesta fase que os alunos começam a desenvolver uma compreensão histórica e uma consciência crítica.

A HGP é uma disciplina que promove o desenvolvimento na integra dos alunos, na sua formação cívica e na promoção de um ambiente educativo mais justo e equitativo. O facto de os conceitos fazerem parte do currículo, conferem maior alcance às aprendizagens, especialmente em relação à censura, uma vez que permite aos alunos fazerem paralelismos entre acontecimentos passados com a sua realidade atual. Este exercício possui especial relevância no contexto educativo português, devido ao impacto histórico que a censura teve durante o regime do Estado Novo e a subsequente valorização da liberdade de expressão no regime democrático. Esta contextualização facilita a reinterpretação do conhecimento e a compreensão do impacto da liberdade de expressão na sociedade contemporânea, pois aprofunda a compreensão das dinâmicas de poder e dos impactos sociopolíticos. Assim, ao

abordar casos históricos e contemporâneos, os alunos são incentivados a desenvolver um pensamento crítico e a formular as suas próprias opiniões, enriquecendo, assim, a sua aprendizagem. Desta forma, é crucial que os conteúdos relacionados com a censura e a liberdade de expressão não sejam meramente abstratos no currículo, mas realidades tangíveis que impactam, e continuam a influenciar, a sociedade.

Neste contexto, o professor deve instigar os alunos a refletirem criticamente sobre as implicações destas práticas, a censura e a relevância da liberdade de expressão, na construção de uma democracia sólida e saudável, preparando-os para serem cidadãos informados e críticos.

Uma das estratégias dos professores na abordagem aos temas passa pelo debate e a discussão de ideias e pontos de vista, onde o aluno possa expressar as suas opiniões e as suas dúvidas, que naturalmente os motivará a envolverem-se ativamente nas aprendizagens. Como sublinha Barca “Os jovens constroem as suas conceções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os media e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores”. (Barca, 2004, p. 387). Neste sentido, é primordial que os professores “conheçam as conceções dos seus alunos para que possam modificá-las”. (Barca, 2004, p. 387). Portanto, devem explorar sistematicamente as ideias que os alunos levam para a sala de aula, para que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Uma vez que só se pode contribuir para a mudança se se conhecer aquilo que se quer mudar. (Barca, 2004). Posto isto, o docente deve ter conhecimento das perceções dos alunos em relação aos conceitos de censura e à liberdade de expressão para adequar as suas estratégias de ensino.

Para tal, os professores devem adotar metodologias que despertem a curiosidade dos alunos em relação a estes e outros conceitos, estimulando a sua motivação intrínseca. Neves (2010, p.36, cit. por Duque et al, 2016), defini-a como “um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento”. Portanto, “ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa.” “(...) No contexto ensino-aprendizagem, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até ao fim” (p. 232). Segundo as teorias sociocognitivas da motivação para a aprendizagem, “Um aluno é intrinsecamente motivado quando se envolve e mantém na tarefa pela atividade em si, por ser interessante e geradora de satisfação. Os alunos executam as tarefas porque sentem prazer, simplesmente.” (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan, 1991;

Lens, 1994; Pintrich e Schunk, 2002; Siqueira e Wechsler, 2006 cit. por Duque et al., 2016, p. 232).

Conforme afirma Alcará & Guimarães (2007) um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, mostra-se entusiasmado e otimista na realização de tarefas, com disposição para novos desafios, envolvendo-se, assim, no processo de ensino-aprendizagem.

Um estudo que analisa as percepções dos alunos sobre temas tão revelantes como a censura e a liberdade de expressão revela-se de grande importância, dado que há poucos trabalhos que abordem esses conceitos e as suas repercussões no 2.º Ciclo. Além disso, este tipo de investigação abre espaço para reflexões importantes sobre a prática pedagógica no ensino das disciplinas de História e Geografia. Tais reflexões não só enriquecem o currículo escolar, como também preparam os alunos para se tornarem cidadãos ativos e informados numa sociedade democrática.

## **Os conceitos de censura e liberdade de expressão numa escola de Viseu**

### **3. Metodologia**

Em qualquer contexto de intervenção, quando se pretende analisar um fenómeno social e refletir criticamente sobre ele, é essencial recorrer às metodologias mais adequadas para compreendê-lo integralmente. Segundo Taylor & Bogdan (1986, cit por Serrano, 1994) “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 18). Assim, neste capítulo, serão expostas as principais opções metodológicas adotadas ao longo do processo de investigação.

#### **3.1. Tipo de investigação**

A investigação científica é uma atividade complexa que exige métodos

rigorosos e sistemáticos para produzir resultados fiáveis e válidos (Pardal & Correia, 1995). Este processo começa com a definição clara do problema, segue com a análise dos dados e culmina na divulgação de conclusões, sendo essencial para criar novos conhecimentos ou validar teorias existentes, contribuindo para significativamente para o progresso científico. Serrano (1994) sublinha que uma investigação social deve ser planeada e sistemática, orientada para melhorar ou transformar a realidade ao disponibilizar informações relevantes para a tomada de decisões.

Coutinho (2011) descreve a metodologia como um conjunto estruturado de orientações que norteiam o investigador desde a formulação de hipóteses, análise dos dados até à validação empírica dos resultados. Este processo organiza os métodos, esclarece conceitos e permite uma análise crítica dos pressupostos, garantindo que o conhecimento produzido seja objetivo e replicável por outros investigadores.

Nesta investigação, optou-se por uma metodologia mista, que combina abordagens qualitativas e quantitativas. Este modelo, enquadrado num paradigma descritivo-compreensivo, foi operacionalizado através da realização de questionários com perguntas abertas e fechadas. Estes instrumentos permitiram compreender as perceções dos alunos do 6.º ano em relação aos dois conceitos abordados nas aulas de HGP.

A integração de métodos qualitativos e quantitativos revelou-se uma estratégia necessária para enriquecer a investigação. Enquanto os métodos quantitativos forneceram uma base objetiva e estruturada, os métodos qualitativos complementaram esta abordagem, permitindo uma análise mais detalhada e contextualizada. Neste âmbito, o recurso a perguntas abertas tornou-se imprescindível, pois possibilitou uma exploração mais aprofundada das opiniões e perspetivas dos alunos, conduzindo a uma interpretação mais rica e alargada das suas respostas. De acordo com Yin (2001), este procedimento promove uma análise mais completa e rigorosa da realidade científica. A conjugação de ambos os métodos (qualitativo e quantitativo) permitiu enriquecer a investigação, garantindo uma triangulação de dados que reforçou a validade e fiabilidade dos resultados (Yin, 2001).

Tradicionalmente, metodologias qualitativa e quantitativa eram vistas como antagónicas (Júnior & Abacar, 2015). Contudo, avanços nos estudos científicos revelaram o seu carácter complementar. Júnior e Abacar (2015) destacam que, apesar de se concentrarem em problemas e tópicos distintos, as abordagens quantitativas e qualitativas têm igual relevância e, quando integradas simultaneamente, possibilitam resultados mais abrangentes e confiáveis.

A metodologia mista, ao unir ambas as abordagens, constitui uma estratégia eficaz para investigar fenômenos complexos, permitindo uma análise mais rica e contextualizadas. O seu valor é extremamente reconhecido por muitos investigadores, especialmente em contextos onde uma metodologia única não seria suficiente para captar toda a complexidade do problema estudado.

Em última análise, a escolha metodológica deve, assim, alinhar-se com a natureza do problema e os objetivos da investigação, garantindo a produção de conhecimento rigoroso e útil.

Lincoln, Lynham e Guba (2011) sublinham que a combinação de métodos é particularmente vantajosa, pois permite explorar o potencial de cada abordagem em diferentes etapas do estudo. Os métodos quantitativos garantem objetividade na recolha de dados, enquanto os qualitativos fornecem interpretações elaboradas e contextuais, captando nuances que os números isoladamente não revelam. Este equilíbrio entre precisão e profundidade fortalece a investigação, tornando-a mais completa e significativa.

### **3.2. Caracterização dos participantes**

A presente investigação teve como população-alvo, uma turma constituída por dezassete alunos que frequentam o 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Os participantes foram selecionados por conveniência, uma vez que exerciam a sua atividade letiva no local de estágio da investigadora, o que possibilitou uma maior facilidade na recolha dos dados.

A escolha da escola e do concelho, prendeu-se com o período de estágio concretizado no âmbito da unidade curricular de PES II no 2.º CEB.

No que respeita ao número de participantes, salientamos que foram distribuídos trinta e um inquéritos por questionário aos alunos, dezassete deles foram aplicados antes da abordagem aos conceitos (censura e liberdade de expressão) e os restantes catorze, após a leção dos mesmos em sala de aula de HGP.

Apesar do número razoável de participantes, os resultados do estudo pela natureza da amostra não podem ser generalizados.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para respondermos às perguntas de pesquisa da investigação foram utilizadas diferentes técnicas, como os inquéritos por questionário (dois) e a análise documental.

A escolha dos inquéritos por questionário, impressos em papel, prendeu-se por serem objetivos e práticos, aplicados de forma direta, permitindo uma aplicação rápida junto dos alunos, garantido a participação de todos, o anonimato e permitindo uma recolha eficaz das suas respostas, uma autenticidade das respostas. Segundo Dias (1994), o inquérito por questionário é um instrumento que utiliza um conjunto de questões, que visa gerar uma série de discursos individuais, aos quais são depois interpretadas e generalizadas para grupos mais vastos. Esta técnica não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais treinados. Através das suas respostas, “os indivíduos não só atribuem significado aos fenómenos estudados, como nos dão a conhecer as suas motivações, atitudes, opiniões, sistema de representações, etc.; isto é, torna-se possível a captação de dimensões subjetivas que escapam à observação direta”. (Dias, 1994, p.6). Assim, como temos acesso a informação atual e atualizada, ou seja, esta técnica de pesquisa permite-nos estudar um fenómeno tal como ele ocorre e é socialmente construído e representado num determinado momento. Também, as questões são colocadas iguais a todos os participantes para assegurar a comparabilidade das respostas.

A construção do questionário seguiu um modelo simples, com questões fechadas, maioritariamente de escolha múltipla, que vão do geral para o particular, devendo o inquirido escolher aquela que lhe parece a mais adequada, para facilitar a coerência das respostas. No entanto, também possui questões abertas que permitem ao inquirido responder livremente, uma vez que as respostas possíveis não estão previstas. Mas, conforme refere Dias (1994) é reservado um espaço suficiente, para que esta resposta possa ser integralmente registada (neste caso a única limitação advém do espaço que é destinado ao registo da resposta, o qual se for muito reduzido acaba por ser um pouco inibidor da qualidade da mesma). Este tipo de questões, permitem-nos recolher informação sobre as opiniões, motivações, ou seja, de dimensões que tocam o foro da subjetividade de cada indivíduo.

Os dois questionários de tipo misto, com respostas fechadas e abertas, permitiram obter expressões livres, captando opiniões e as perspetivas dos alunos, após pré-testes para garantir a validade das perguntas. A escolha destes métodos foram os mais adequados para conseguir aferir sobre os conhecimentos dos alunos.

Para o tratamento e análise de dados recolhidos foi facilitada pelo uso da estatística, com a apresentação dos resultados em tabelas e gráficos para uma melhor leitura e interpretação.

O primeiro inquérito por questionário (c.f. anexo XIII) aplicado em abril, constituiu o primeiro método de recolha de dados. Na análise dos dados recolhidos, este oferece uma visão inicial sobre as concepções dos alunos acerca dos conceitos: "Censura" e "Liberdade de Expressão", sem abordagem prévia ao tema em sala de aula.

O questionário foi dividido em três partes: a primeira, com uma questão fechada, recolhemos os dados de género, a segunda, composta por duas questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta visou aferir se os alunos tinham conhecimentos sobre o significado do conceito censura. A terceira, composta por três questões de resposta fechada e duas questões de resposta aberta, visou analisar os conhecimentos dos alunos sobre o conceito de "Liberdade de Expressão".

Posteriormente foram analisarmos os dados recolhidos no segundo inquérito por questionário (c.f. anexo XIV) aplicado em maio, para a obtenção de informação relevante e precisa, da evolução do conhecimento dos alunos, após a lecionação/abordagem dos conceitos.

Este questionário foi dividido em três seções: a primeira, com uma questão fechada, recolhemos os dados de género, a segunda, composta por três questões de resposta fechada e três questões de resposta aberta visou aferir se os inquiridos tinham conhecimentos sobre o significado do conceito "Censura depois da abordagem do mesmo nas aulas de HGP. A terceira, composta por duas questões de resposta aberta, que visou analisar os conhecimentos dos alunos sobre o conceito de liberdade de expressão depois da abordagem do mesmo nas aulas de HGP.

A recolha de dados após a abordagem aos conceitos garantiu a relevância e a atualidade das informações obtidas, contribuindo para a robustez e a aplicabilidade dos resultados da pesquisa.

No fim, procedemos a uma análise criteriosa dos dados recolhidos em ambos os questionários para comparação dos mesmos, no sentido de percebermos se a perceção dos alunos sobre os conceitos se tinham modificado/alterado ou se pelo contrário se mantiveram inalteradas.

Também, a pesquisa e a análise de obras literárias de autores relevantes sobre o tema em questão, mostraram-se indispensáveis para fundamentar os dados obtidos através dos questionários.

### **3.4. Procedimentos**

Para a concretização da investigação foram envolvidos no início do estudo dezassete alunos e quatorze, no fim do estudo. De salientar que no dia da realização do segundo questionário estiveram ausentes da sala de aula três alunos que tinham participado anteriormente no primeiro questionário. Além de que não foi possível a sua posterior integração no estudo, no que resultou conseqüentemente, na diferença de três participantes do primeiro para o segundo questionário.

Todos os participantes foram informados sobre a natureza do estudo e o projeto de investigação.

O objetivo principal foi compreender as perspetivas dos alunos em relação aos conceitos abordados nas aulas de HGP, antes e após a lecionação dos mesmos. Primeiro, foram apresentados os dados do primeiro questionário, organizados em categorias e subcategorias expressas em gráficos e tabelas. Em seguida, foram analisados os resultados do segundo questionários, organizados e categorizados da mesma maneira do anterior. Embora os questionários apresentem uma estrutura semelhante, possuem diferenças importantes entre eles. No primeiro questionário, abordámos o significado dos conceitos de censura e de liberdade de expressão. Em seguida, apresentámos questões que indagavam sobre os reconhecimentos e associação de direitos e deveres intrínsecos ou não a estes conceitos. O objetivo era perceber a abrangência dos conhecimentos dos alunos, verificando se reconheciam a liberdade de expressão como um direito essencial no regime democrático em que vivemos.

No segundo questionário, verificámos novamente os conhecimentos dos alunos sobre os dois conceitos, mas desta vez após a sua abordagem em sala de aula. Relativamente à censura, foram introduzidas questões que incentivaram uma reflexão mais aprofundada, como, por exemplo, se consideravam-na benéfica para a sociedade portuguesa e se acreditavam que ainda existem situações de censura nos dias de hoje. Estas questões visaram explorar o entendimento dos alunos sobre a pertinência e o impacto da censura na sociedade contemporânea.

Quanto à liberdade de expressão, o segundo questionário procurou aferir se, após a sua lecionação pelos professores, os alunos passaram a reconhecê-la como um direito fundamental e se identificavam situações, na sociedade portuguesa atual em que esse direito não estava plenamente garantido. Assim, enquanto o primeiro questionário tinha um caráter mais introdutório e exploratório, o segundo foi concebido

para promover uma reflexão mais crítica e detalhada, permitindo uma análise mais profunda das percepções dos alunos relativamente aos dois conceitos, bem como à sua relevância no contexto social e político atual.

Os dados foram apresentados em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e compreensão, acompanhados da análise e discussão, com referência a anexos para mais detalhes.

Os questionários foram autorizados pela professora cooperante da disciplina de HGP e aplicados em data oportuna. Os alunos foram informados de que os questionários eram individuais e anónimos. Foi-lhes pedida a máxima sinceridade nas suas declarações, para garantir a credibilidade das respostas.

Algumas dúvidas foram colocadas pelos alunos antes do preenchimento do primeiro questionário, tendo sido prontamente esclarecidas, tais como, se podiam dar outra resposta como o “talvez” numa questão fechada, onde apenas tinham as opções, “sim” ou “não”. Outro aluno, questionou se tinham de assinalar várias alíneas nas questões de escolha múltipla e, por último, se tinham de colocar o nome.

Os alunos foram esclarecidos, no momento, que não deveriam escrever outras respostas em questões que apenas tinham de assinalar uma das opções dadas, nas respostas fechadas apenas uma opção, na questão de escolha múltipla podiam escolher várias. Nas com várias alíneas que deveriam assinalar as que considerassem pertinentes para a questão. Voltamos a referir que o questionário era anónimo, logo não tinham de colocar o nome, pois a identidade não é relevante para o estudo, nem o questionário reserva esse espaço para isso

### **3.5. Análise e tratamento de dados**

Terminada a recolha de dados foi feita a sistematização, análise e interpretação em função dos dados recolhidos. Para tal, recorreremos à análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, permitindo fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados (Bardin, 1977).

#### **4. Apresentação e discussão dos dados**

Após aplicação dos dois questionários à turma do 6.º ano, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

De salientar que no dia da realização do segundo questionário em sala de aula, três alunos não estiveram presentes, nem foi possível a sua participação no estudo, posteriormente. Tendo contribuído para que apenas participassem catorze alunos no segundo questionário.

O objetivo principal do estudo foi compreender as perspetivas dos alunos em relação aos conceitos (censura e liberdade de expressão) antes e após a sua abordagem nas aulas de HGP. Para tal, em primeiro, foram analisados e apresentados os dados recolhidos no primeiro questionário dos dezassete alunos e em segundo, os dados dos questionários aplicados aos catorze alunos.

Para compreendermos as perceções dos alunos em relação aos conceitos, foram elaborados dois questionários, ambos contendo questões semelhantes. Por exemplo, nas perguntas fechadas, os alunos tiveram de assinalar se sabiam ou não o significado dos conceitos. Nestas questões abertas, foram convidados a definir os conceitos através de uma palavra e/ou frase, com o propósito de comparar a possível evolução dos seus conhecimentos sobre os mesmos. Além disso, existem questões mais específicas, como a terceira e a quinta questão do primeiro questionário, nas quais os alunos devem associar os conceitos a vários direitos e deveres apresentados em diferentes alíneas. A sexta questão também exige que os alunos contextualizem o conceito dentro do tipo de regime político (democrático).

No segundo questionário, além das questões sobre o significado dos conceitos, procurou-se aferir a aplicabilidade dos mesmos. Por exemplo, questionou-se se a censura é benéfica ou se ainda se faz sentir na vida da população portuguesa. Relativamente à liberdade de expressão, indagou-se se os alunos a reconhecem como um direito e se identificam situações em que essa liberdade não está garantida. Assim, além de avaliar o significado, foi importante perceber o reconhecimento e a aplicabilidade dos conceitos por parte dos alunos.

Os dados foram apresentados em gráficos e tabelas para facilitar a leitura e compreensão, acompanhados de uma análise e discussão, com referência a anexos para mais detalhes.

Os resultados obtidos na questão cinco do primeiro inquérito por questionário foram reorganizados de acordo com os géneros da turma e apresentados em gráficos

circulares (gráficos 6 e 7), permitindo uma visualização mais clara e comparativa dos dados.

#### **4.1. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário**

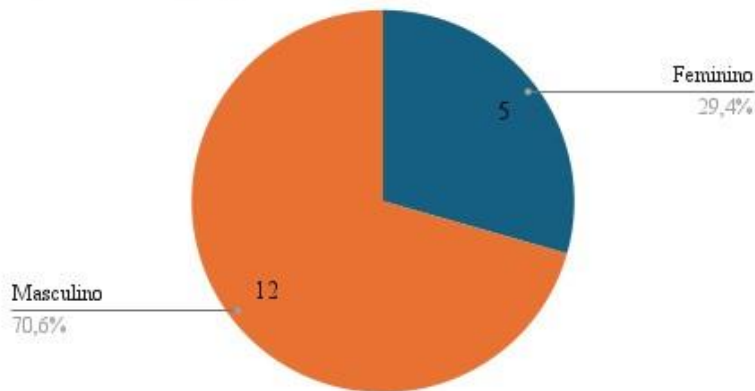
##### ***4.1.1. Primeiro inquérito por questionário***

O primeiro questionário é constituído por nove perguntas, seis questões fechadas e três abertas, em que participaram os dezassete alunos da turma e foi aplicado no mês de abril de 2024 (c.f. anexo XIII).

A primeira questão, consistiu em identificar o género dos participantes do questionário. Desta forma, temos em predominância o sexo masculino, com 12 alunos, o que perfaz 70,6% dos alunos da turma e do sexo feminino, com 5 alunas, perfaz 29,4% dos alunos da turma, conforme verificamos no gráfico 1. Portanto, a turma é maioritariamente constituída por rapazes, mais do dobro do número total de raparigas da turma.

Apesar de a turma não ser qualitativamente equilibrada nos géneros, esta distribuição é relevante para a análise dos resultados, pois pode influenciar a forma como os conceitos são percebidos e assimilados pelos alunos. Tannen (1990) indica que as experiências educativas e as formas de participação em sala de aula podem variar consoante o género, afetando a interação dos alunos com o conteúdo e a maneira como respondem a inquéritos. Por exemplo, rapazes e raparigas podem manifestar diferentes estilos de comunicação e níveis de confiança ao abordar temas controversos, como os discutidos em torno do Estado Novo.

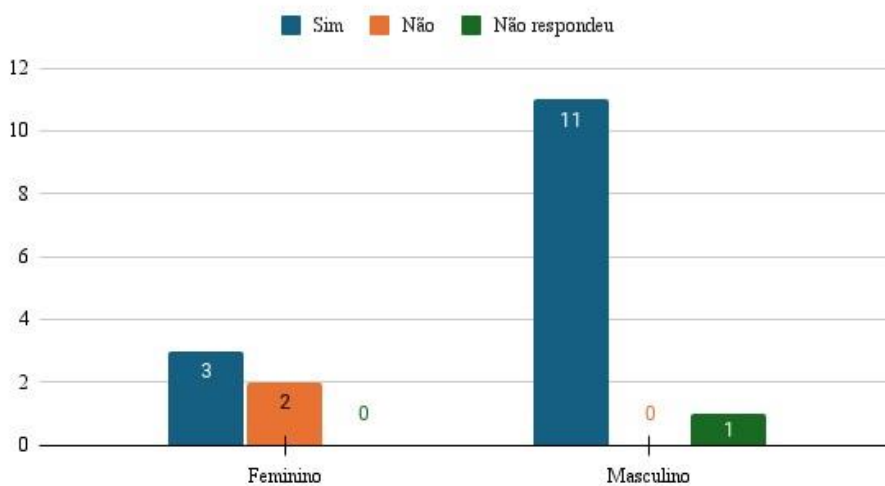
### 1) Sexo dos(as) alunos(as) da turma



**Gráfico 1** - Respostas dos alunos à questão 1.

A seguir indagou-se se os alunos conheciam o significado do conceito "Censura". Verificámos que 14 alunos indicaram que sabiam o significado do conceito. Por conseguinte, 2 alunas admitiram não o saber, assinalando a opção "não", conforme o gráfico 2. Um aluno não respondeu à questão, o que poderá indicar o desconhecimento do conceito ou falta de concentração aquando do preenchimento do questionário.

### 2) Sabes o significado do conceito "Censura"?



**Gráfico 2** - Respostas dos alunos à questão 2.

Na questão seguinte, os catorze alunos (onze dos rapazes e três das raparigas) que responderam afirmativamente à pergunta anterior, tiveram de redigir uma definição do conceito, através de uma única palavra ou frase. Consequentemente, doze alunos (dez rapazes e duas raparigas) redigiram apenas uma frase, cumprindo as indicações da questão; dois alunos (um rapaz e uma rapariga) apresentaram uma explicação mais exaustiva do conceito, não respeitando as instruções dadas.

Esta questão de resposta aberta teve como objetivo analisar os conhecimentos dos alunos sobre o conceito, sem que tivesse havido abordagem ao mesmo em sala de aula. Obtivemos definições variadas, umas mais concretas e completas do que outras e outras mais simples. "(...) alunos de 10-13 anos, (...) constroem sentidos mais ou menos adequados, mais ou menos elaborados, sobre a narrativa histórica, mesmo quando ela é apresentada de forma divergente." (Barca & Gago, 2004, p. 39).

Os resultados revelaram que cerca de metade dos alunos inquiridos (7 alunos) deu uma definição com o sentido do conceito implícito, mas com variações significativas na profundidade do mesmo. Desta forma, temos interpretações precisas como a "Censura é o ato de proibir uma informação de ser transmitida", mas, também, respostas menos claras ou confusas, como "NADICIES FASSAIS" (interpretado como uma tentativa de escrever "nada a dizer, fazer"). Esta última, evidencia uma lacuna significativa na compreensão do conceito, demonstrando que ainda não foi claramente apreendido, assim como, outras três respostas de três alunos (uma rapariga e dois rapazes), são elas: "Quando nós erámos livres de fazer certas coisas", "O jornal não foi censurado" e "Não deixar" que vão no sentido oposto da definição do mesmo. Portanto, contabilizando estas quatro respostas (uma rapariga e três rapazes), somando as duas raparigas se assinalaram desconhecer o conceito, com o rapaz que não respondeu, perfaz um total de sete os alunos que não sabiam o significado do mesmo.

Os restantes alunos, mais concretamente dez alunos, associam o conceito ao ato de "proibir a informação", conforme a definição já supracitada, ou "esconder a verdade", como uma aluna afirmou "a forma de fazer com que as verdades não fossem reveladas e ninguém, como por exemplo, na altura, era riscado nos jornais aquilo que falava mal sobre Salazar e o Estado Novo". Analisando a frase, primeiro temos a afirmação de que a censura esconde as "verdades", indicando assim uma perceção deste mecanismo como uma restrição à liberdade de expressão. Segundo, essas verdades que eram riscadas dos jornais que falassem mal de Salazar ou do

Estado Novo, tendo a aluna associado o conceito ao contexto histórico do Estado Novo, uma vez que ilustra a falta de liberdade, a repressão política e o controle ideológico. Este ponto é crucial para discutir a censura como estratégia dos regimes autoritários, de modo educativo e histórico.

A prática de arriscar ou cortar textos críticos nos jornais é um exemplo visualmente marcante que é frequentemente mencionado em livros de história e em sala de aula. A sua presença na cultura popular, através da literatura, filmes e relatos orais, reforça a associação entre censura e o regime de Salazar, ajudando as gerações mais novas a compreender o impacto significativo que teve na sociedade portuguesa, tendo, portanto, um lugar importante na memória coletiva de Portugal.

Em síntese, a aluna evidenciou uma compreensão crítica e contextualizada do conceito, estando alinhada com a abordagem formal em contexto educacional português (o currículo para o 4.º ano e o 6.º ano). O facto de o conceito ainda não tinha sido abordado pelos professores, revela conhecimentos adquiridos anteriormente, pela via formal, no 4.º ano do 1.º CEB e/ou pela via informal, através de outras fontes, como por exemplo, livros, televisão, internet. Barca (2004), “(...) crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os media e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores.” (p. 387).

Analisando outras definições, como “A Censura era uma forma que não havia liberdade” e “Sem liberdade”, verificamos que dois alunos associaram o conceito à restrição de liberdade. Ao que podemos concluir que estes dois inquiridos compreendem que quando existe censura, esta restringe a liberdade e que portanto, uma não coexistir com a outra; são dois conceitos opostos.

Uma aluna definiu o conceito como “Quando nós erámos livres de fazer certas coisas”, não estando correto, uma vez que vai em sentido oposto/contrária ao significado de censura, demonstrando desconhecimento total do mesmo. Também, um outro aluno definiu o conceito como “O jornal não foi censurado”, apesar desta resposta também poder ser considerada correta, uma vez que vai em sentido contrário do significado do mesmo, no entanto, associou o jornal ao conceito evidenciando a sua contextualização histórica. Portanto, apesar do aluno não ter absorvido da informação correta que seria “O jornal foi censurado”, transparece a ligação do conceito aos conteúdos programáticos abordados em sala de aula do 1.º CEB e/ou em discursos familiares ou frequentemente mencionados em filmes, livros, documentos,

etc.

Um outro aluno definiu o conceito da seguinte maneira, a “Censura significa que como nos vídeos nós temos que ver, mas numa parte do vídeo aparece (Censura) e isso significa que alguém não nos deixa ver algo, porque essa pessoa acha que não deve mostrar algo, porque foi rejeitada”. Analisando a frase, o aluno apresentou uma percepção básica e intuitiva do conceito através de uma linguagem simples e espontânea. No entanto, a estrutura repetitiva e a escolha de palavras, como "porque foi rejeitada", podem gerar alguma confusão sobre o significado exato da censura e a quem ou a que se refere o termo. A expressão "nós temos que ver" sugere uma expectativa de acesso à informação, mas não explica de forma clara a quem pertence essas obrigações.

O aluno associa censura à supressão de conteúdos em vídeos, o que demonstra uma compreensão concreta e visual do conceito, provavelmente baseada em experiências do cotidiano, como assistir a conteúdos censurados na internet ou na televisão. Apesar disso, esta visão é limitada, pois não considera o alcance mais amplo da censura, incluindo a sua aplicação em contextos como literatura, arte ou imprensa, nem reflete sobre as motivações políticas, sociais ou culturais subjacentes. A ideia de que "alguém não nos deixa ver algo porque acha que não deve mostrar" sugere uma noção básica de controle, mas carece de uma reflexão mais profunda sobre os agentes de censura (como governos, instituições ou indivíduos) e as suas implicações. Assim, a frase demonstra uma compreensão inicial e concreta do conceito, mas também evidencia lacunas que podem ser exploradas para desenvolver uma visão mais ampla e crítica.

Em suma, os resultados indicam que, a maioria dos alunos embora estejam familiarizados com o conceito, o seu entendimento não é uniforme e temos ainda sete alunos que não estão alinhados com o mesmo. Segundo Vigotsky (1978 cit por Barca, 2001), o desenvolvimento cognitivo dos alunos é fortemente influenciado pela interação social e pelo contexto educativo, sugerindo que a forma como o conceito de Censura é ensinado pode gerar diferentes níveis de compreensão.

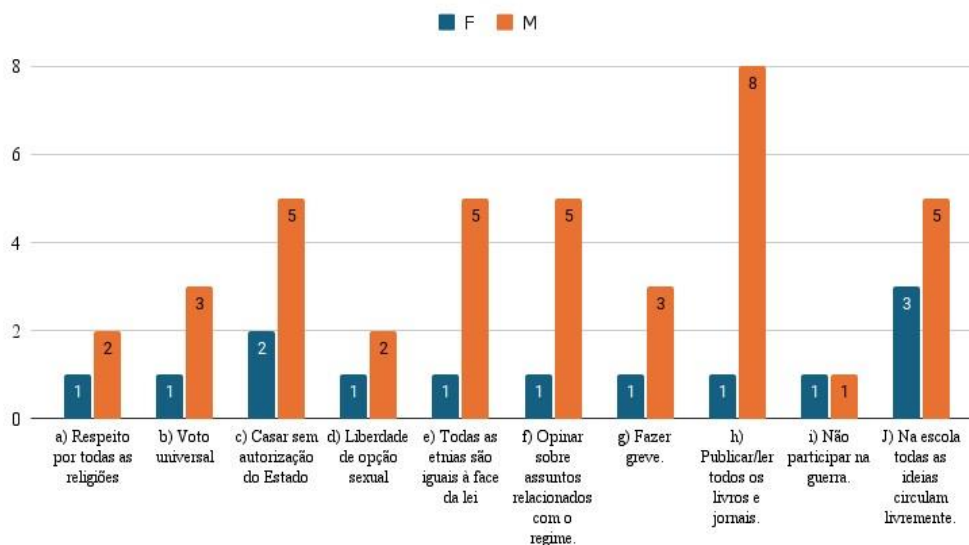
<b>Sexo</b>	<b>2.1.) Se sim, define-o numa palavra ou frase.</b>
Feminino	“A Censura é a forma de fazer com que as verdades não fossem reveladas e ninguém, como por exemplo, na altura, era riscado nos

	jornais aquilo que falava mal sobre Salazar e o Estado Novo”.
Feminino	“Quando nós erámos livres de fazer certas coisas”.
Feminino	“Significa que não podíamos ver coisas censuradas”.
Masculino	“Censura é o ato de proibir uma informação de ser transmitida”.
Masculino	“Censura é retirar informação que não quer que os outros saibam”.
Masculino	“O jornal não foi censurado”.
Masculino	“Não deixar”.
Masculino	“Não mostrar a verdade sobre algo”.
Masculino	“É quando ocultamos alguma coisa”.
Masculino	“Sem liberdade”.
Masculino	“A Censura era uma forma que não havia liberdade”.
Masculino	“Censura é quando as verdadeiras coisas são "escondidas" ao povo”.
Masculino	“Censura significa que como nos vídeos nós temos que ver, mas numa parte do vídeo aparece (Censura) e isso significa que alguém não nos deixa ver algo, porque essa pessoa acha que não deve mostrar algo, porque foi rejeitada”.
Masculino	“Quer dizer NADICIES FASSAIS”.

**Tabela 1** - Respostas dos alunos à questão 2.1.

Na questão seguinte, os alunos foram convidados a identificar, entre dez alíneas, aquelas que consideravam relacionadas com o conceito de censura. Cada uma das alíneas menciona um direito relacionado com a liberdade de expressão, sendo o objetivo desta abordagem o de avaliar como os alunos relacionavam esses direitos com a sua compreensão do conceito de censura.

3) Selecciona as alíneas que consideras que estão relacionadas com a Censura:



**Gráfico 3** - Respostas dos alunos à questão 3.

Dos dezassete inquiridos, cinco alunos (três rapazes e duas raparigas) não assinalaram nenhuma alínea. Este resultado pode indicar que estes alunos compreenderam que a censura apresenta limitações à liberdade de expressão, logo não está diretamente associada a nenhum dos direitos apresentados, o que demonstra uma assimilação adequada do conceito.

Entre estes cinco alunos, incluem-se três que, na questão anterior, deram as seguintes definições: “A Censura era uma forma que não havia liberdade.”, “Sem liberdade” e “O jornal não foi censurado”. A ausência na seleção de alíneas por parte destes alunos reforça a ideia de compreensão do conceito por parte dos dois primeiros, cujas definições refletem uma ligação clara entre censura e privação da liberdade de expressão. Estes alunos demonstraram uma compreensão correta do conceito e a capacidade de considerar que nenhuma das alíneas apresentadas se enquadra no conceito de censura, mas sim com os direitos fundamentais da liberdade que a censura procura limitar.

Por outro lado, a terceira definição, “O jornal não foi censurado”, revela uma interpretação contraditória, possivelmente associada a uma dificuldade em compreender plenamente o conceito ou em articular a sua resposta. Esta discrepância

sugere que o aluno pode ter enfrentado obstáculos na interpretação ou aplicação prática do conceito.

As respostas dos dois alunos que associaram o conceito à restrição da liberdade de expressão demonstram uma compreensão consistente das implicações do conceito. A sua decisão de não assinalar nenhuma alínea confirma a capacidade de distinguir entre censura e os direitos fundamentais protegidos pela liberdade de expressão, patenteando uma compreensão mais avançada e crítica do tema.

Para além dos três alunos que não assinalaram nenhuma alínea, temos ainda duas alunas que também não indicaram quaisquer alíneas, sendo que na questão anterior referiram não saber o significado do conceito. Desta forma concluímos que ao não saberem o significado do conceito, também não lhes foi possível responder a esta questão. Porém, nas questões subsequentes, afirmaram saber o que significa liberdade de expressão, o que pode indicar uma certa ambiguidade nas suas reflexões sobre o conceito em questão.

Analisando os resultados das respostas dos doze alunos restantes, verificamos que cada aluno assinalou pelo menos duas a três alíneas, demonstrando uma menor familiaridade com o conceito. Além disso, cinco alunos (quatro rapaz e uma rapariga) selecionaram cinco ou mais alíneas, representando quase metade dos inquiridos. Este dado sugere uma lacuna significativa na compreensão do conceito, por uma considerável parte do grupo, o que poderá ser demonstrativo da falta de conhecimento do mesmo.

Das dez alíneas apresentadas, as mais assinaladas pelos alunos foram a alínea “h” – “Publicar/ler todos os livros e jornais” e a alínea “j” – “Na escola todas as ideias circulam livremente”. Estes resultados sugerem que os inquiridos não compreenderam plenamente a censura como uma restrição ao acesso à informação ou à livre troca de ideias. Contudo, observa-se também que, apesar de terem escolhidos estas alíneas, as definições que deram anteriormente contrariam as escolhas feitas. Este procedimento evidencia uma confusão significativa de ideias, revelando uma discrepância entre a definição teórica que os alunos têm do conceito e a forma como interpretam os direitos apresentados nas várias alíneas.

Os mesmos alunos que na questão anterior (tabela 1) fazem uma definição correta do conceito, nesta questão, elegem itens contrários que nada têm a ver com a censura. Portanto, existem lacunas na compreensão do conceito, e certamente alguma confusão dos alunos, que quando postos à prova na seleção de várias alíneas numa mesma questão (resposta fechada e relativa resposta rápida), poderá ter

contribuído para uma seleção aleatória, por parte da maioria dos alunos, sem que houvesse a necessária concentração que a questão exigia, uma vez que um aluno afirmou que achava que havia obrigatoriedade na seleção de uma opção.

A alínea menos escolhida pelos alunos foi a “i” – “Não participar na guerra”, com apenas dois alunos (uma rapariga e um rapaz) a selecioná-la. Este direito não está diretamente relacionado ao conceito de censura, mas sim com o conceito de liberdade de expressão. No entanto, pode ser influenciado pela censura em determinados contextos. Para compreender esta relação é necessário analisar os conceitos e os cenários em que se podem cruzar. Por exemplo, a relação entre censura e o direito de “Não participar na guerra”, pode ser observada no silenciamento de opiniões divergentes à guerra em regimes autoritários ou em tempos de conflito. Nestes contextos, a censura é frequentemente utilizada para suprimir opiniões que se opõem ao esforço de guerra. Cidadãos que defendem o direito de não participar na guerra, seja por motivos de consciência ou ideológicos, podem ser impedidos de expressar as suas opiniões através de mecanismos de censura. Assim, o direito de objeção à guerra pode ser indiretamente afetado pelas limitações da liberdade de expressão.

Em suma, as respostas revelam um panorama em que a maioria dos alunos confundiu o conceito de censura com direitos que estão diretamente relacionados à liberdade de expressão, o que pode indicar um desconhecimento mais aprofundado sobre o conceito.

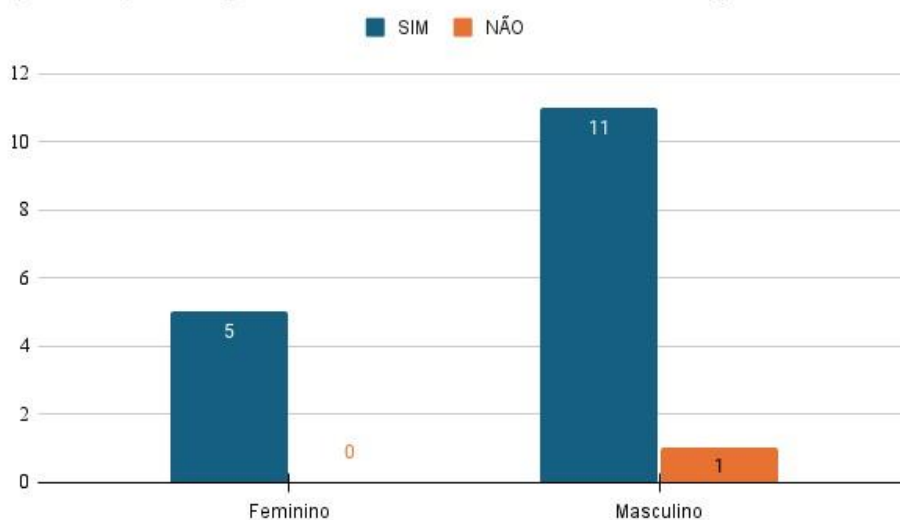
Na quarta questão, verificámos que, à exceção de um aluno que assinalou que não sabia o significado do conceito de liberdade de expressão, todos os outros alunos afirmaram que sabiam o seu significado. Devemos reforçar que o tema ainda não tinha sido abordado nas aulas aquando deste estudo. No entanto, tanto raparigas como rapazes indicaram possuir conhecimentos sobre o mesmo. Para tal, pode ter contribuído o facto, de este fazer parte do estudo do 25 de Abril de 1974, na área de Estudo do Meio, no 4.º ano do 1.º CEB, sendo um elemento essencial do currículo escolar. Este acontecimento histórico, marcante na trajetória de Portugal, simboliza a conquista da democracia e das liberdades cívicas, com destaque para a liberdade de expressão.

Contudo, embora os alunos reconheçam o conceito, a sua compreensão pode ser limitada, uma vez que a liberdade de expressão não envolve apenas o direito de partilhar opiniões, mas também inclui a responsabilidade de ouvir e respeitar perspetivas divergentes, elemento indispensável à robustez de uma sociedade democrática. Este direito sustenta não só o pluralismo de ideias, mas também promove o desenvolvimento cultural e social.

Para aprofundar o entendimento do conceito em contexto escolar, torna-se crucial promover discussões sobre a aplicação prática da liberdade de expressão no quotidiano e refletir sobre os seus limites, especialmente para prevenir discursos de ódio ou incitação à violência. Também é importante explorar temas atuais, como a desinformação e a influência das redes sociais na propagação de conteúdos, incentivando os alunos a adotar uma postura crítica face à informação que consomem.

Assim, uma abordagem integrada e multifacetada sobre a liberdade de expressão nas aulas permitirá que os alunos não só reconheçam a importância deste direito fundamental, mas também desenvolvam competências para o exercitar e defender, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e empenhados na preservação da democracia.

#### 4) Sabes qual o significado do conceito "Liberdade de Expressão"?



**Gráfico 4** - Respostas dos alunos à questão 4.

Na questão seguinte, propusemos aos alunos que definissem o conceito de liberdade de expressão numa palavra ou frase, obtivemos um total de dezasseis respostas (onze de rapazes e cinco de raparigas). Um aluno não respondeu, pois na questão anterior indicou que desconhecia a o significado do conceito.

Das respostas concedidas, quinze alunos (dez rapazes e cinco raparigas) demonstram compreender o conceito, associando-o à possibilidade e/ou ao direito de expressar as suas opiniões livremente, considerando-o um direito fundamental. Apesar de algumas imprecisões na formulação das frases, o significado do conceito é claro. No entanto, existem nuances interessantes que revelam diferentes níveis de compreensão, maturidade e reflexão.

Definições como “Poder dar a nossa opinião”, “Liberdade de opinião” e “Liberdade de falar”, indicam uma compreensão básica, centrada na ideia de comunicar opiniões sem restrições. Esta perceção, embora válida, revela-se ainda limitada e pouco aprofundada, sem explorar contextos mais amplos. Contudo, é importante avaliar a profundidade dessa compreensão, uma vez que a liberdade de expressão é um dos pilares fundamentais da sociedade democrática. Este direito, consagrado na Constituição da República Portuguesa de 1976, permite aos cidadãos expressar ideias, crenças e opiniões sem receio de censura ou retaliação, garantindo uma esfera pública propícia ao diálogo e ao dissenso.

Outras definições, como “Liberdade de Expressão é poder falar o que quisermos ou a nossa opinião sem acontecer nada” e “Poder falar o que entendemos sem restrições”, mostram uma preocupação com a ausência de consequências negativas ou limitações. Essa associação pode ser reflexo de uma consciência inicial de que a liberdade de expressão, embora essencial, nem sempre é garantida ou plenamente aplicada, especialmente em regimes/contextos autoritários.

Respostas como “Ser livre de falar o que quer ou o que sente”, “Ter liberdade para dizer o que quisermos” e “A liberdade de expressão é uma forma de transmitirmos a nossa opinião livremente” destacam a ideia de liberdade individual como um valor intrínseco. Estas respostas demonstram que os alunos compreendem a liberdade de expressão como um componente fundamental da autonomia pessoal e da dignidade humana, ainda que essa perceção possa carecer de uma visão crítica sobre os limites e responsabilidades associadas a este direito. É importante que os alunos compreendam que a liberdade de expressão não é absoluta; pode ser

restringida em caso de discursos de ódio, incitação à violência ou difamação. Educar sobre estas nuances é essencial para formar cidadãos informados que compreendam não apenas os seus direitos, mas também as responsabilidades que advêm do exercício da liberdade de expressão.

Uma resposta em particular destaca-se, pois, o aluno definiu a liberdade de expressão como "Ser livre de falar o que quer ou o que sente", sugerindo que o aluno não vê apenas o conceito como um direito legal, mas também como uma necessidade emocional e pessoal para comunicar ideias e sentimentos. Esta perspetiva mais profunda poderia ser aproveitada em sala de aula, elucidando a ligação entre a liberdade de expressão e o desenvolvimento emocional e social dos jovens.

Outras definições como "É uma forma de liberdade" e "Ser livre de dizer" revelam uma associação ampla entre liberdade de expressão e o conceito genérico de liberdade. Estas respostas podem refletir uma compreensão mais intuitiva e emocional, típica da idade, em que a liberdade é vista como um valor absoluto.

Por fim, temos um aluno que definiu o conceito como "Dizer sem ser interrompido". Esta resposta revela-se ambígua e incompleta, não se enquadrando na definição do conceito, sugerindo que o aluno não compreendeu o significado de liberdade de expressão.

Embora as restantes respostas demonstrem uma familiaridade básica com o conceito, nota-se uma falta de reflexão sobre aspetos mais complexos, como os limites éticos e legais, os desafios em contextos específicos (como redes sociais ou discursos de ódio) e a relação com outros direitos fundamentais. Essa lacuna é compreensível, dado o contexto educacional e a idade dos alunos, mas demonstra a necessidade de aprofundar o tema nas práticas pedagógicas. Neste sentido, o ensino da liberdade de expressão deve transcender a sua definição legal, apresentando-a como um conceito dinâmico e multifacetado, vital para a vida democrática e as interações humanas. É crucial promover discussões que incentivem os alunos a refletir criticamente sobre o exercício deste direito e as suas repercussões especialmente num contexto marcado pela expressão digital e pelas redes sociais. Desta forma, contribuímos para a formação de cidadãos não só cientes dos seus direitos, mas também responsáveis e empáticos nas suas relações sociais e no exercício dos seus deveres cívicos.

<b>Sexo</b>	<b>4.1.) Se sim, define-o numa palavra ou frase.</b>
Feminino	“Poder se expressar e dar a sua opinião livremente”.
Feminino	“Liberdade de opinião”.
Feminino	“Liberdade de Expressão é poder falar o que quisermos ou a nossa opinião sem acontecer nada”.
Feminino	“Poder dar a nossa opinião”.
Feminino	“A liberdade de expressão é a forma de transmitirmos a nossa opinião livremente”.
Masculino	“É uma forma de liberdade”.
Masculino	“Ser livre de dizer”.
Masculino	“Liberdade de Expressão é a gente ser livre de poder expressar nossa opinião”.
Masculino	“Dizer sem ser interrompido”.
Masculino	“Ter a liberdade de dizer o que pensar”.
Masculino	“Ser livre de falar o que quer ou o que sente”.
Masculino	“Ter liberdade para dizer o que quisermos”.
Masculino	“Poder falar o que entendemos sem restrições”.
Masculino	“Termos uma opinião livre”.
Masculino	“Liberdade de falar”.
Masculino	“Liberdade de dizermos a nossa opinião”.

**Tabela 2** - Respostas dos alunos à questão 4.1.

Na questão seguinte, foi solicitado aos alunos que seleccionassem, entre várias alíneas (direitos e deveres), aquelas que consideravam relacionadas com o conceito de liberdade de expressão. Importa destacar que, das nove alíneas apresentadas, seis alíneas estão diretamente relacionadas com o conceito, são elas: a alínea “a” –

“Direito de publicar/ler todos os livros e jornais”, a alínea “b” – “Opinar sobre os assuntos do Estado”, a alínea “d” – Direito a ser informado”, a alínea “f” – “Liberdade de transmitir informações ou ideias”, a alínea “h” – “Liberdade em exprimir-se ou dar a sua opinião” e por último, a alínea “i” – “Responsabilidade de contribuir para a pluralidade do regime.”.

As três outras alíneas disponibilizadas não estão relacionadas com a liberdade de expressão, são elas: a alínea “c” – “Dever de dizer mal do Estado”, a alínea “e” – “Dever de falar mal dos outros” e a alínea “g” – “Direito a publicar livros com a autorização do Estado”.

No caso das alíneas “c” e “e”, apesar de a liberdade de expressão ser um direito fundamental que permite às pessoas manifestarem livremente as suas opiniões, mas não implica o dever de criticar ou denegrir. Pelo contrário, o exercício deste direito deve respeitar padrões éticos e morais, preservando a integridade e a dignidade de outros indivíduos e instituições. Criticar, por exemplo, o Estado ou terceiros, não constitui uma obrigação decorrente da liberdade de expressão, mas sim uma possibilidade que deve ser exercida com responsabilidade e respeito.

Relativamente à alínea “g”, é importante esclarecer que, em regimes democráticos, os cidadãos têm o direito de publicar livros ou outras formas de expressão escrita sem a necessidade de autorização prévia do Estado. Este ponto é fundamental para diferenciar sistemas democráticos, que valorizam a liberdade de expressão, de regimes autoritários, onde a censura e a autorização prévia são práticas comuns.

A inclusão destas alíneas poderá ser vista como uma oportunidade para educar os alunos sobre as subtilidades da liberdade de expressão, incluindo as responsabilidades que acompanham este direito e as distinções entre direitos, deveres e limitações éticas.

Da análise às dezassete respostas, verificámos que um aluno apenas considerou três alíneas, que cinco alunos assinalaram pelo menos quatro alíneas e que os restantes alunos (onze) consideraram cinco ou mais alíneas.

As duas alíneas mais indicadas pelos alunos como estando relacionadas com o conceito, ambas com doze respostas dos rapazes e cinco das raparigas o que perfaz a totalidade dos inquiridos (alunos), sendo elas: a alínea “b” - “Opinar sobre os assuntos do Estado” e a alínea “h” - “Liberdade em exprimir-se ou dar a sua opinião”. Apenas, com menos um voto dos rapazes, a alínea “f” - “Liberdade de transmitir informações ou ideias”. E, por último, a alínea “a” – “Direito de publicar/ler todos os

livros e jornais”, com doze votos (nove rapazes e três raparigas). Estas escolhas refletem a forte associação dos alunos com os princípios fundamentais da liberdade de expressão, que permitem aos cidadãos expressar opiniões e ideias, mesmo em discordância com o Estado.

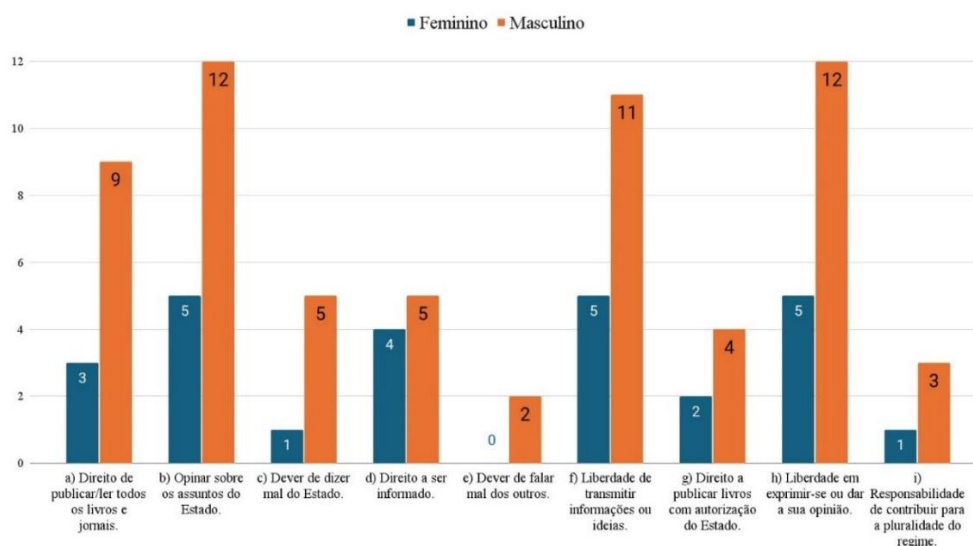
Observou-se ainda que seis alunos (quatro rapazes e duas raparigas) assinalaram a alínea “g” – “Direito a publicar livros com autorização do Estado”, o que sugere uma interpretação distorcida do conceito, pois exigir de autorização do Estado para a publicação de obras literárias ou informativas contradiz os princípios fundamentais da democracia, limitando a liberdade criativa do escritor e o direito à livre circulação de ideias. A necessidade de autorização pelo Estado para publicar obras representa uma restrição grave ao direito individual de expressão.

A alínea com menos pontuação foi alínea “e” – “Dever de falar mal dos outros”, escolhida apenas por dois rapazes. Esta escolha é particularmente controversa, pois “falar mal de outros” compromete a liberdade e a dignidade alheia. Esta questão levanta um ponto crucial: até onde a liberdade de expressão deve ser exercida e quais são os limites éticos que devem ser respeitados. Este debate é necessário para equilibrar o direito de cada um se expressar com o respeito pelos direitos dos outros.

Ainda, é relevante mencionar o aluno que na questão anterior (gráfico 4), indicou desconhecer o significado do conceito, mas que, no entanto, respondeu a esta questão, assinalando todas as alíneas, exceto a alínea “e” – “Dever de falar mal dos outros” e a “f” – “Liberdade de transmitir informações ou ideias”, numa organização sem lógica evidente. Esta escolha, aparentemente aleatória, reflete a ausência de um entendimento claro sobre o conceito e ressalta a importância de trabalhar com os alunos na construção de uma definição mais sólida e consciente.

Esta análise dos resultados evidencia não só a compreensão básica do conceito de liberdade de expressão entre os alunos, mas também destaca a necessidade de aprofundar esta discussão em sala de aula. É fundamental que a educação sobre este direito envolva uma reflexão abrangente sobre a responsabilidade no seu exercício, promovendo um espaço de diálogo inclusivo, onde cada aluno possa explorar as suas ideias e opiniões de forma segura e respeitosa.

5) Selecciona as alneas que consideras que esteja relacionado com o conceito "Liberdade de Expressão"



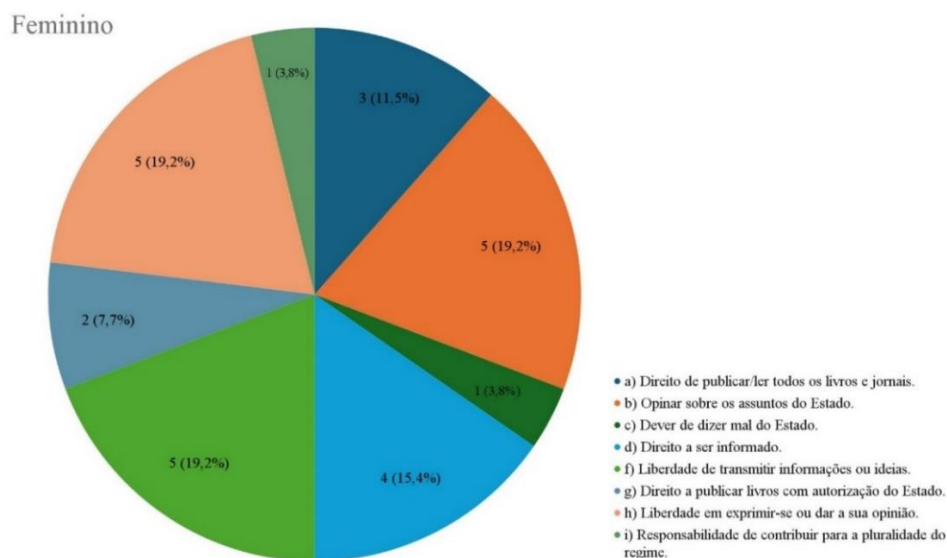
**Gráfico 5** - Respostas dos alunos à questão 5.

No gráfico 6, referente às respostas das raparigas, constatámos que todas as cinco alunas inquiridas assinalaram, com maior frequência, três alíneas específicas como fundamentais para o conceito de liberdade de expressão. Cada uma destas opções — a alínea “b” – “Opinar sobre os assuntos do Estado”, a alínea “f” – “Liberdade de transmitir informações ou ideias” e a alínea “h” – “Liberdade em exprimir-se ou dar a sua opinião” — registou a mesma percentagem de 19,2%, evidenciando um consenso entre as alunas quanto à relevância destes pontos.

Quanto às alíneas consideradas menos importantes pelas raparigas, destaca-se a alínea “e” – “Dever de falar mal dos outros”, que não foi assinalada por nenhuma das alunas, indicando que este comportamento é amplamente visto como incompatível com o conceito. A alínea “i” – “Responsabilidade de contribuir para a pluralidade do regime” também obteve baixa adesão, sendo escolhida apenas por uma rapariga, o que corresponde a uma percentagem residual de 3,8% das respostas, sugerindo que a dimensão da responsabilidade no pluralismo político é, ainda, percecionada de forma menos imediata.

Estes dados, organizados por género, não só facilitam uma leitura mais detalhada das preferências das raparigas sobre o tema, mas também lançam pistas sobre áreas que podem ser trabalhadas em sala de aula, como o equilíbrio entre os

direitos e as responsabilidades que compõem o exercício pleno da liberdade de expressão.



**Gráfico 6** - Respostas dos alunos à questão 5.

No gráfico 7, verificamos que os doze rapazes elegeram a alínea “b” - “Opinar sobre os assuntos do Estado” e a “h” - “Liberdade em exprimir-se ou dar a sua opinião”, como sendo as que mais se relacionam com o conceito, representando cada uma 19% do total das escolhas, alcançando um consenso absoluto entre os inquiridos. Esta escolha indica uma compreensão clara do valor fundamental da liberdade de expressão, reconhecendo-o como um pilar essencial para a participação cívica ativa e para o exercício do direito de partilhar opiniões. A consciência demonstrada pelos alunos reflete uma percepção crítica sobre a importância de um ambiente democrático, onde o debate, a diversidade de ideias e a livre troca de pensamentos não só são permitidos, mas também incentivados. Além disso, comprova que a liberdade de expressão é vista como um direito que vai além da simples manifestação de opiniões pessoais, afirmando-se como um instrumento vital para a construção de uma sociedade mais justa e informada.

Num contexto democrático, este direito permite aos cidadãos influenciar decisões coletivas e questionar normas estabelecidas de forma construtiva,

promovendo assim o progresso social e político.

Outra alínea que teve a quase totalidade das escolhas dos alunos (onze inquiridos), com 17,5% das preferências, foi a “Liberdade de transmitir informações ou ideias” (alínea f). O aluno que anteriormente manifestou desconhecimento sobre o conceito manteve essa ideia ao não associar esta alínea ao conceito de liberdade de expressão, conforme já mencionado.

Outra alínea com uma percentagem expressiva de 14,3%, em que nove rapazes consideraram o “Direito de publicar/ler todos os livros e jornais” (alínea a) como parte integrante do conceito, reconhecendo implicitamente a relevância do acesso à informação como base da liberdade de expressão.

As duas alíneas menos assinaladas pelos rapazes foram o “Dever de dizer mal do Estado” (alínea c) e o “Direito a ser informado” (alínea d), apenas com os votos de cinco em cada uma delas, perfazendo 7,9% das escolhas do total disponibilizadas.

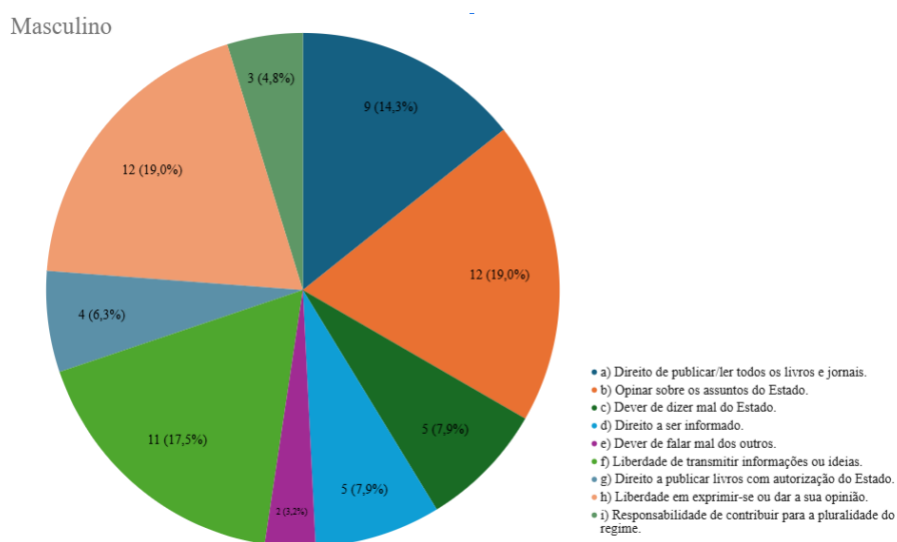
Por conseguinte, quatro rapazes indicaram a alínea “g” - “Direito a publicar livros com autorização do Estado”, representando 6,3% do total das escolhas, demonstra uma ideia contrária ao significado do conceito. Conforme também já explicado no gráfico anterior.

Outra alínea selecionada por apenas três rapazes, representando 4,8% do total das escolhas dos mesmos, foi o item “i” – “Responsabilidade de contribuir para a pluralidade do regime”. Este resultado sugere que os alunos não associam esta responsabilidade ao conceito de liberdade de expressão, o que pode estar associado à falta de compreensão do significado da palavra “pluralidade” e da sua importância nos regimes democráticos, como o vigente no nosso país. Assim, constata-se uma dificuldade por parte dos alunos em interpretar o conceito de forma mais abrangente e aprofundado, sublinhando a necessidade de abordar estes conceitos de forma mais claros e contextualizados nas práticas pedagógicas.

Por último, dois rapazes assinalaram a alínea “c” – “Dever de falar mal dos outros”, representando 3,2% do total das escolhas. Esta opção, apesar de não estar diretamente relacionada com o conceito de liberdade de expressão, sugere uma interpretação distorcida ou incompleta do mesmo. Pode-se subentender que os alunos associam o conceito ao direito irrestrito de dizer o que quer que seja, incluindo comentários depreciativos ou ofensivos sobre os outros. Esta visão, embora não esteja de todo alinhada com os princípios que sustentam a liberdade de expressão, mostra a necessidade de abordar, em contexto educativo, os limites éticos e legais deste direito fundamental.

A liberdade de expressão não deve ser entendida como uma autorização para a difamação, o discurso de ódio ou a violação da dignidade alheia. Assim, a escolha desta alínea revela uma possível confusão entre liberdade e libertinagem, apontando para uma lacuna que deve ser colmatada com discussões mais aprofundadas sobre as responsabilidades associadas ao exercício deste direito. Assim sendo, este tema merece especial atenção no ambiente escolar, uma vez que a compreensão equilibrada deste conceito é essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitadores do espaço democrático, onde os direitos individuais coexistem com o respeito pelo próximo.

Ao compararmos os dados recolhidos nos dois gráficos circulares, que refletem as respostas separadas por género, constatamos que não existem discrepâncias significativas na compreensão do conceito de liberdade de expressão entre rapazes e raparigas. Assim como, não existem disparidades ou constrangimentos nas respostas segundo o género da amostra. Ambos os grupos convergem nas alíneas que consideram essenciais para a definição do conceito, como o direito a opinar sobre temas de interesse público e a possibilidade de se expressarem abertamente. A ligeira diferença percentual verificada em algumas alíneas, como na alínea “a” – “Direito de publicar/ler todos os livros e jornais.” e na alínea “f” – “Liberdade de transmitir informações ou ideias.”, revela, contudo, nuances de entendimento que podem ser aprofundadas em sala de aula para consolidar a compreensão partilhada dos direitos e responsabilidades associados à liberdade de expressão.

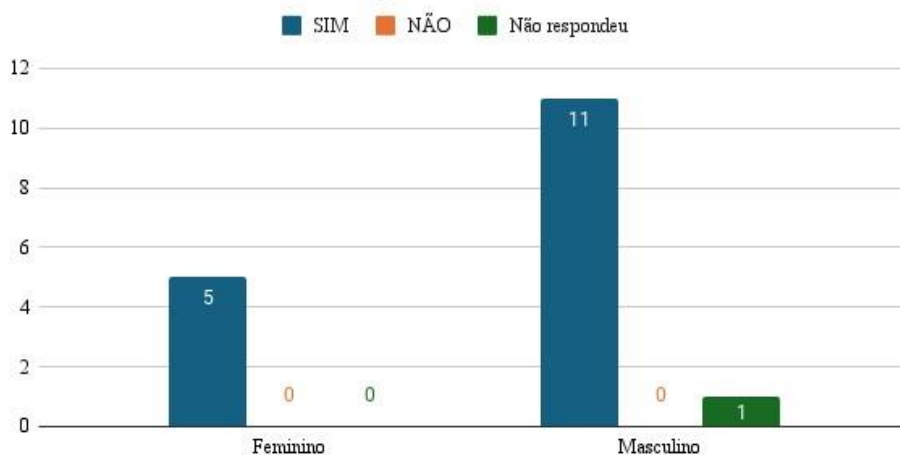


**Gráfico 7** - Respostas dos alunos à questão 5.

Na questão seguinte, verificámos que a quase totalidade dos dezasseis alunos da turma (cinco raparigas e onze rapazes) reconhecem a importância de viver num regime democrático onde a liberdade de expressão é assegurada. Esta resposta revela uma compreensão já consolidada entre os alunos sobre o valor intrínseco deste direito como pilar da democracia, associando-o diretamente a um estado onde a voz de cada cidadão é respeitada e protegida. Este entendimento é significativo, visto que o estudo da democracia e das liberdades cívicas, como a liberdade de expressão, integra o currículo do 4.º ano, embora se possa inferir que muitos alunos possam ter tido contacto prévio com estes valores através de fontes informais como filmes, documentários, livros ou conversas familiares.

Contudo, houve um caso singular que merece destaque. Um do aluno optou por não assinalar nenhuma das opções (“sim” ou “não”) e, em vez disso, registou no espaço em branco a frase “não faço nenhuma ideia”. Esta atitude é consistente com respostas dadas anteriormente por este aluno, onde já havia demonstrado não possuir conhecimento sobre o conceito. No entanto, selecionou algumas alíneas relacionadas com o conceito, mas que se subentende que tais escolhas tenham sido feitas aleatoriamente, dada a falta de conhecimento. Ainda, de referir, que o aluno não justificou a sua resposta, o que era espectável, apesar de lhe ter sido dada essa opção na questão subsequente.

6) Consideras que é importante vivermos num regime Democrático onde exista “Liberdade de Expressão”?



**Gráfico 8** - Respostas dos alunos à questão 6.

Na última questão, os alunos foram convidados a justificar a sua posição sobre a importância de viver num regime democrático, onde a liberdade de expressão é um direito garantido. Esta pergunta aberta gerou respostas diversificadas, refletindo a relevância que os alunos atribuem ao direito de se expressarem livremente e de partilharem as suas opiniões.

Ao analisarmos as dezasseis respostas obtidas (cinco de raparigas e onze de rapazes), constatamos que todos os alunos consideraram importante viver num regime democrático que assegura a liberdade de expressão. No entanto, uma aluna demonstrou confusão sobre o conceito, afirmando que a democracia é importante, mas justificando a sua posição com a frase: "Sim, porque se vivermos num regime Democrático não podemos transmitir uma opinião diferente do Governo". Esta associação sugere que a aluna vê a democracia como limitadora da expressão de opiniões divergentes, o que contradiz os princípios fundamentais de um regime democrático. Esta resposta revela uma lacuna na compreensão dos regimes políticos e dos direitos associados à liberdade de liberdade.

As restantes quinze respostas dos alunos (quatro raparigas e onze rapazes) evidenciam uma relação clara entre a liberdade de expressão e a democracia, sublinhando a ausência desse direito em contextos autoritários. Exemplos como "Porque, sem liberdade de expressão não podemos dizer a nossa opinião", "Porque sem isso viveríamos numa Ditadura" e "Porque se não houvesse liberdade de expressão ainda era Ditadura" mostram que os alunos reconhecem a liberdade de expressão como um marcador essencial dos regimes democráticos. Todavia, algumas dessas respostas apresentam generalizações como a associação da democracia à fraternidade na frase "Pois com o regime Democrático temos liberdade de expressão, igualdade de género e a fraternidade", indicando uma compreensão que poderia ser aprofundada nas aulas de HGP ou CeD.

Além disso, há uma forte valorização da liberdade de opinião pessoal. Respostas como "Eu acho que sim para podermos dar a nossa opinião", "É importante porque podemos dar a nossa opinião" e "Sem liberdade de expressão não podemos ser ou expressar a nossa opinião" destacam a importância que os alunos atribuem à individualidade e à partilha de ideias no contexto da liberdade de expressão. Este reconhecimento para uma perceção positiva, embora em alguns casos simplificados, sobre a relação entre a liberdade de expressão e a autonomia individual.

Muitos mencionaram que esta liberdade possibilita não só a defesa das próprias ideias, mas também o questionamento e o desafio das normas sociais e

políticas, o que consideram crucial para o progresso e inovação num ambiente democrático. Esta compreensão sugere que os alunos começam a perceber a liberdade de expressão como um direito que ultrapassa a simples capacidade de falar; percebem-na como um convite à participação consciente no diálogo social e na construção de um bem comum.

Por fim, algumas respostas exploram ideias mais metafóricas e criativas, como "Para as ideias voarem pelo ar e podermos ter a nossa própria ideia sobre alguma coisa", ou associam a liberdade de expressão à construção de um futuro melhor, como em "Porque assim a gente pode expressar as nossas ideias, ajudando as futuras gerações e o próprio país." Estas reflexões demonstram que, apesar de algumas dificuldades da definição do conceito, os alunos conseguem associar a liberdade de expressão a um direito humano essencial, com impacto tanto no presente como no futuro da sociedade.

O aluno que não respondeu à questão, reflete uma possível falta de compreensão ou familiaridade com o conceito. Este caso sublinha um desafio importante para a educação cívica, que é o de garantir que todos os alunos não só compreendam a importância da liberdade de expressão, mas também se sintam confiantes para discutir e argumentar sobre o tema.

Em conclusão, a análise das respostas revela um reconhecimento claro da importância da liberdade de expressão num regime democrático. O desafio, contudo, não reside apenas no reconhecimento do direito, mas na sua compreensão e das suas implicações, assim como, na promoção da participação ativa e informada em temas de relevância social. Desenvolver competências de argumentação e de participação cívica torna-se, portanto, essencial para preparar os alunos para a vida em sociedade e para a defesa consciente e ativa dos seus direitos fundamentais.

<b>Sexo</b>	<b>6.1.) Justifica a tua resposta.</b>
Feminino	"Sim, porque se vivermos num regime Democrático não podemos transmitir uma opinião diferente do Governo".
Feminino	"Eu acho que sim para podermos dar a nossa opinião".

Feminino	“É importante porque podemos dar a nossa opinião”.
Feminino	“Assim podemos viver melhor, ou seja, temos o direito de nos expressar”.
Feminino	“Sem liberdade de expressão não podemos ser ou expressar a nossa opinião”.
Masculino	“Porque, sem liberdade de expressão não podemos dizer a nossa opinião”.
Masculino	“Sim, porque todos podemos falar sobre o Estado.”
Masculino	“Porque sem isso viveríamos numa Ditadura”.
Masculino	“Para as ideias voarem pelo ar e podermos ter a nossa própria ideia sobre alguma coisa”.
Masculino	“Assim podemos dizer o que quisermos”.
Masculino	“Sim, porque assim podemos dizer a nossa opinião.”
Masculino	“Sim, porque se não houvesse liberdade de expressão ninguém poderia falar o que pensa”.
Masculino	“Pois com o regime Democrático temos liberdade de expressão, igualdade de género e a fraternidade”.
Masculino	“Porque assim a gente pode expressar as nossas ideias, ajudando as futuras gerações e o próprio país”.
Masculino	“Porque se não houvesse liberdade de expressão ainda era Ditadura”.
Masculino	“Porque agora temos liberdade, antes não tivemos”.

**Tabela 3** - Respostas dos alunos à questão 6.1.

### Síntese dos resultados

A análise dos resultados deste questionário revelou uma multiplicidade de informações sobre os dois conceitos em estudo. A maioria dos alunos da turma demonstrou um conhecimento adequado sobre os conceitos, embora tenham revelado mais conhecimentos sobre o conceito de liberdade de expressão em detrimento do conceito de censura, em que se verificou maiores dificuldades dos alunos em defini-lo.

Em relação ao conceito de censura, a maior parte dos alunos indicou ter

clareza sobre o seu significado, ainda que três deles, não o tenham conseguido definir com precisão. Nas respostas obtidas, destacam-se interpretações diversificadas: enquanto um aluno forneceu uma explicação correta, outros referiram períodos históricos e mencionaram restrições à visualização de certos conteúdos. Dois alunos associaram censura à falta de liberdade e à ocultação de informações do público, enquanto outras respostas careciam de coerência com o conceito de censura, como “Quer dizer nadicies façais” ou a frase “o jornal não era censurado”, esta última contradizendo o próprio fundamento da censura.

Na questão em que os alunos tiveram de relacionar o conceito censura com direitos específicos relacionados com o conceito de liberdade de expressão, quase todos assinalaram várias opções, o que reflete alguma confusão em ligar o conceito com esses direitos. No entanto, na questão anterior os mesmos alunos deram uma definição correta do mesmo.

Em contrapartida, três alunos não assinalaram nenhuma opção, o que demonstra entendimento do conceito, ora na sua definição ora no contexto, através de associação.

Relativamente ao conceito de liberdade de expressão, todos os alunos, exceto um, demonstram reconhecer o conceito e o seu significado. Na definição deste direito, a maioria dos alunos relacionou-o com o direito de podermos comunicar ideias e opiniões livremente, enfatizando a liberdade de pensar e de sentir. Essa associação confirma que os alunos compreendem a liberdade de expressão como um direito intimamente ligado à capacidade de opinar e partilhar perspetivas.

Na seleção dos direitos relativos à liberdade de expressão, as opções mais votadas foram “opinar sobre os assuntos do Estado” e “liberdade em expressar-se ou dar a sua opinião”, com o maior número de escolhas. Por ordem decrescente, as seguintes descritas: “liberdade de transmitir informações ou ideias”, “direito de publicar e ler todos os livros e jornais” e, por fim, “direito a ser informado”.

Por último, os alunos tiveram de responder se consideravam importante viver numa sociedade democrática onde a liberdade de expressão esteja garantida. As respostas foram unânimes, quase todos os alunos a manifestarem-se afirmativamente, exceto um que se absteve de responder.

Estes resultados indicam que os alunos percebem a democracia como um sistema que assegura a liberdade de expressão. Enquanto que algumas respostas se limitaram a reafirmar o valor da liberdade de expressão, outras foram mais detalhadas, como por exemplo: “Pois com o regime democrático temos liberdade de expressão,

igualdade de gênero e fraternidade”. A diversidade de respostas reflete diferentes níveis de compreensão sobre os conceitos, mas, de forma geral, demonstra uma clara valorização da democracia e das liberdades associadas.

#### 4.1.2. Segundo inquérito por questionário

Um segundo inquérito por questionário foi aplicado no mês de maio de 2024 (cf. anexo XIV) à turma. É constituído por onze perguntas, com seis questões fechadas e cinco questões abertas. No dia da sua aplicação, três alunos estiveram ausentes das atividades letivas, ao que não foi possível incluí-los no estudo, nem *a posteriori*. Assim sendo, participaram neste questionário catorze alunos, com o objetivo de verificar/analisar possíveis mudanças nas conceções dos alunos sobre os dois conceitos depois de abordados em sala de aula.

Na análise da primeira questão (gráfico 8), constatámos novamente que a amostra é maioritariamente constituída por alunos do género masculino. Portanto, temos nove alunos que representam 64,3% do total de alunos da amostra enquanto que o grupo feminino, representa 35,7%, com apenas cinco alunas. Estes dados revelam uma continuidade na superioridade numérica dos rapazes em relação às raparigas, mesmo com a ausência de três rapazes.

1) Sexo dos(as) alunos(as) da turma

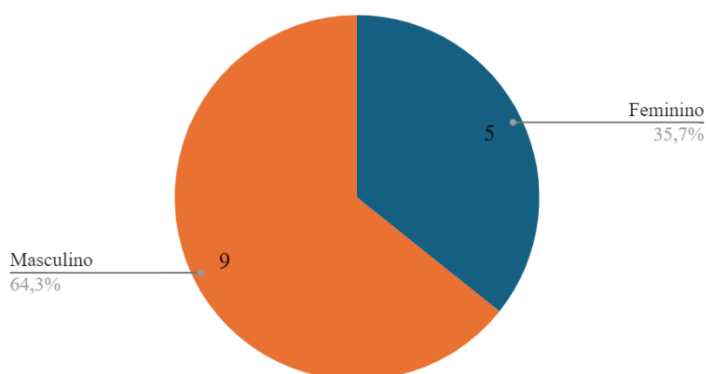


Gráfico 8 – Levantamento do género dos(as) alunos(as)

Na segunda questão, os alunos tinham de indicar se sabiam ou não definir censura. Ao qual obtivemos treze alunos que indicaram saber o significado, ao passo que um aluno assinalou que não sabia.

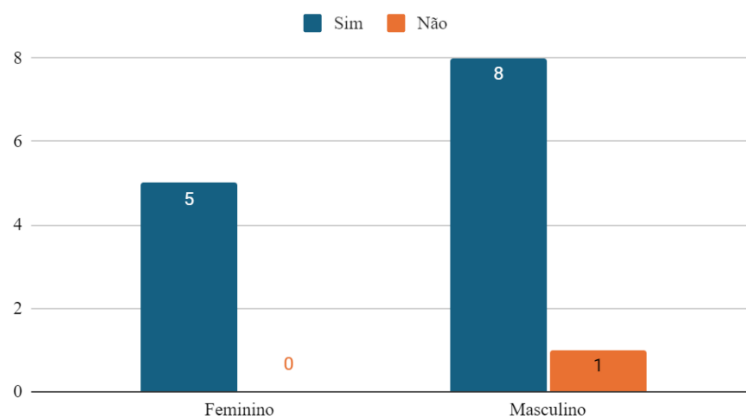
Comparando estes dados com os do primeiro questionário, podemos verificar que há uma evolução positiva na compreensão do conceito, por parte de duas alunas, uma vez que demonstram ter apreendido o seu significado como poderemos verificar na questão seguinte. Este avanço sugere que as aulas de HGP contribuíram para uma melhoria na perceção destas alunas sobre o conceito.

Temos, ainda, o aluno que mesmo após a exposição ao conceito, não o conseguiu definir, representando uma exceção que carece de análise. Uma vez que os questionários são anónimos, não conseguimos afirmar que este aluno que indicou não conhecer o conceito e o mesmo aluno que se absteve de responder à mesma questão no primeiro questionário. Pressupomos, então, que a falta de resposta e uma resposta negativa, indica um nível de desconexão e distanciamento do conteúdo abordado. A persistência destas lacunas no conhecimento enfatiza a importância de considerar as diferenças no ritmo e nas formas de aprendizagem de cada aluno. Esta envolve mais do que a mera assimilação de informação; inclui a capacidade de aplicação e a autorregulação no processo de aprendizagem, o que é pertinente promover práticas pedagógicas que estimulem a metacognição e o pensamento crítico, ajudando os alunos a monitorizar e avaliar o seu raciocínio.

Na abordagem ao conceito nas aulas, uma das estratégias utilizadas foi o debate sobre o conceito dando espaço para a reflexão crítica, além da interação do grupo (turma), no sentido de fomentar o envolvimento e a compreensão mais profunda dos conteúdos, para ajudar a solidificar conceito complexos como a “Censura”. Num ambiente de aprendizagem inclusivo e interativo, onde todos se sintam motivados a contribuir e a explorar as nuances dos conceitos estudados.

Em síntese, o progresso registado nos alunos é promissor, mas ainda há espaço para aprimorar as estratégias que promovam uma compreensão ampla e crítica dos conteúdos. A aprendizagem significativa ultrapassa a transmissão de factos, sendo essencial a participação ativa e reflexiva dos alunos no processo.

## 2) Consegues definir o conceito "Censura"?



**Gráfico 9** – Respostas dos alunos à questão 2.

Na questão seguinte, os alunos tiveram de definir numa palavra ou frase o conceito de Censura. Obtivemos treze definições, em que os alunos revelam compreensão do conceito, no entanto, estas com variações na profundidade, uma vez que temos frases completas e objetivas e temos outras mais simples e com ideias incompletas.

No entanto, consideramos que todos os alunos associam o conceito a alguma forma de restrição, como por exemplo dois alunos que recorreram apenas à palavra “proibição” e à “repressão” para definir o conceito. Também, palavras como “privar” e “não deixar” aparecem nas definições dadas pelos alunos, sendo todas elas sinónimas umas das outras. Temos, ainda, expressões que detêm a essência da palavra censura. Desta forma, outro exemplo como “não deixar qualquer informação” ou “ocultar a verdade sobre algo”, apesar de nos parecerem imprecisas ou incompletas, estão implícitas restrições sobre o que pode ser comunicado e o de esconder as verdades, emanando uma prática negativa.

A maioria dos alunos mostrou uma compreensão contextualizada relacionando o conceito aos conteúdos estudados, são exemplos disso as seguintes definições: “A Censura é quando escrevem algo contra o pensamento do Governo e isso é censurado (cortado)” e “A Censura era um exame prévio quando não aceitavam qualquer coisa sobre o Governo”. (tabela 4). Estas respostas sugerem uma ligação

entre o conceito e a realidade histórica abordada durante as aulas. Em outras respostas como “A Censura é uma espécie de exame que não permite a transmissão de certas informações”, “A Censura é quando o regime corta informação do jornal” e “O Jornal foi censurado”, evidencia o conhecimento dos alunos sobre o tema abordado “os mecanismos repressivos do Estado Novo” nas aulas. Algumas destas respostas demonstram a compreensão dos alunos sobre como a Censura serviu de instrumento do Estado para limitar a livre circulação de informação, restringindo a imprensa escrita, radiofónica, literatura, música, etc. Dos treze inquiridos, sete alunos (mais de 50%) relacionaram o conceito com restrições na imprensa escrita, no entanto, temos um aluno que o associa à restrição de “poder dizer tudo o que pensam”, portanto à liberdade de expressão.

Este tema foi abordado nas aulas de HGP através de exemplos concretos e narrativas simplificadas que ajudaram a tornar o conceito abstrato, num conceito mais concreto, analisando imagens de jornais censurados da época, com frases riscadas. Os exemplos visuais ajudaram à prática transformando-a numa forma tangível, facilitando a compreensão e estimulando a imaginação e a análise sobre as realidades históricas e as implicações deste conceito. Também, do debate de ideias sobre o conceito que foram promovidas.

<b>Sexo</b>	<b>2.1.) Se sim, define-o numa palavra ou frase.</b>
Feminino	“A Censura é quando escrevem algo contra o pensamento do Governo e isso é censurado (cortado)”.
Feminino	“Privar as pessoas de saber a verdade”.
Feminino	“Proibição”.
Feminino	“A Censura é uma espécie de exame que não permite a transmissão de certas informações”.
Feminino	“A Censura era um exame prévio quando não aceitavam qualquer coisa sobre o Governo”.
Masculino	“A Censura é quando o regime corta informação do jornal”.
Masculino	“Censura é quando alguém modifica informações para que ninguém saiba

	algum assunto”.
Masculino	“Não deixar qualquer informação”.
Masculino	“Proibir as pessoas de dizer tudo o que pensam”.
Masculino	“O jornal foi censurado”.
Masculino	“Repressão”.
Masculino	“Censura é esconder, não passa as notícias reais”.
Masculino	“É uma coisa má.”

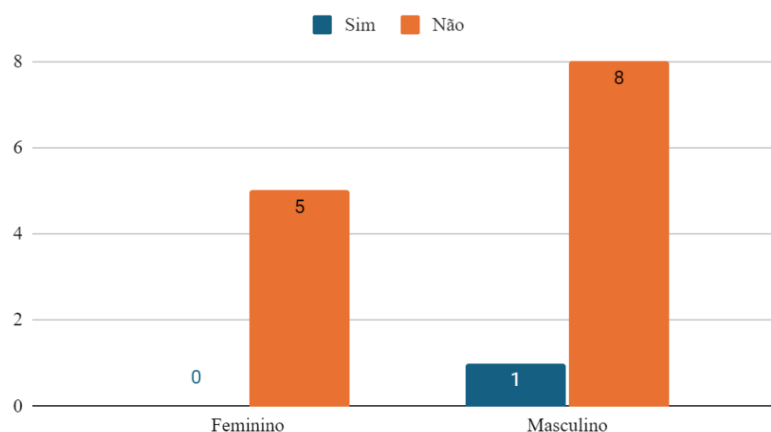
**Tabela 4** – Respostas dos alunos à questão 2.1.

Na questão seguinte, os treze alunos que deram uma definição do conceito na questão anterior, expressaram agora a sua convicção de que a censura não é benéfica para o povo português, considerando-a prejudicial. O aluno que não respondeu às duas questões anteriores, considerou que a censura poderá ser benéfica para o povo português, uma vez que assinalou afirmativamente a esta questão de resposta fechada. O facto de não ter respondido à questão anterior, revela que o aluno não tem conhecimento sobre o conceito, o que também se comprova posteriormente pela justificação apresentada na próxima questão.

Esta falha na compreensão pode ser atribuída a uma ausência de envolvimento e motivação nas aulas e HGP por parte do aluno ou os professores não tenham conseguido motivá-lo para as atividades letivas.

Estes resultados evidenciam que a maioria dos alunos que rejeita claramente a censura, refletindo uma compreensão coletiva sobre a sua natureza repressiva e limitadora da liberdade de expressão. Além disso, revelam uma certa compreensão pela forma como atuavam os mecanismos de repressão, como a censura no Estado Novo.

### 3) Achas que a Censura é benéfica para o povo português?



**Gráfico 10** – Respostas dos alunos à questão 3.

Na questão seguinte, apenas o aluno que respondeu afirmativamente à questão anterior, teve de justificar o facto de considerar a censura benéfica para o povo português. Por conseguinte, o aluno dá a seguinte resposta: “Porque não sabia o que se passava” (tabela 4), ao que podemos verificar um desconhecimento do significado do conceito.

Analisando a frase, o aluno apresenta uma justificação que nos remete para algo ou alguém que não sabia o que se passava, ficando também a ideia de que algo se passava. Uma vez que o aluno já tinha sido exposto ao conceito aquando da abordagem ao tema do Estado Novo, onde foi referido que houve restrições à liberdade de expressão através do papel severo da censura. No entanto, ele associa o conceito a algo benéfico. Ora, esta resposta espelha uma confusão entre o efeito da censura e a compreensão crítica das suas consequências, possivelmente motivada por uma perceção superficial do tema ou pela falta de uma diferenciação clara entre efeitos e vantagens reais.

Numa outra perspetiva poderá sugerir uma perceção algo fiel ao contexto histórico do Estado Novo, onde a Censura era um instrumento repressivo que impedia a população de aceder a informações sobre o que acontecia dentro e fora do país. Este controlo sobre a informação condicionava a realidade da maioria dos cidadãos

portugueses, mantendo-os numa ignorância imposta. Deste modo, ao expressar que “não sabiam o que se passava”, o aluno capta uma faceta da censura — ainda que interprete incorretamente o seu benefício — lembrando o estado de desinformação generalizada em que a população se encontrava sob o regime.

Contudo, a resposta do aluno é vaga e não demonstra a natureza do conceito, evidenciando assim a necessidade de um ensino que fomente a literacia crítica e a capacidade de interpretação contextual.

Para combater a desinformação e as perceções deturpadas, é crucial que a educação aborde as repercussões sociais, culturais e éticas da censura, sublinhando a importância da liberdade de expressão como um pilar essencial de uma sociedade democrática. Assim, uma abordagem pedagógica que integre a história da Censura, os seus impactos e a valorização de uma cidadania ativa poderá preparar os alunos para compreender e defender os direitos fundamentais. Este ensino promove a formação de cidadãos conscientes, capazes de discernir entre as restrições que a Censura impõe e os princípios de transparência e liberdade que sustentam uma democracia robusta.

Sexo	3.1.) Se sim, de que forma?
Masculino	Porque não sabia o que se passava.

**Tabela 4** - Respostas dos alunos à questão 3.1.

Na questão subsequente, foi questionado aos alunos se acham que atualmente, ainda vivemos situações de censura. Os catorze inquiridos responderam negativamente, denotando que, do seu ponto de vista, a sociedade portuguesa atual caracteriza-se pela ausência de restrições à liberdade de expressão. A perceção coletiva dos alunos sugere que consideram Portugal um espaço democrático onde não se verifica repressão sobre as opiniões e informações dos cidadãos.

Contudo, esta uniformidade de respostas levanta questões sobre a

profundidade do entendimento que os alunos têm sobre o conceito de censura. É possível que esta percepção reflita uma compreensão limitada, sobretudo das manifestações mais subtis ou indiretas que a Censura pode assumir na contemporaneidade. Nas suas formas modernas, a censura pode não ser facilmente reconhecível, surgindo sob disfarces como pressões editoriais, autocensura ou manipulação de informação – aspetos que, para jovens em fase inicial de desenvolvimento crítico, podem passar despercebidos.

Além disso, sendo este um grupo de alunos com idades entres os 11 e os 12 anos, falta-lhes naturalmente a experiência e a maturidade necessárias para identificar subtilezas complexas da liberdade de expressão. Dado o carácter abstrato que conceitos como a censura e a repressão assumem para esta faixa etária, é compreensível que o seu entendimento se centre em interpretações mais diretas e absolutas. Portanto, a análise desta resposta torna-se um ponto relevante para, nas abordagens pedagógicas futuras, introduzir uma compreensão mais abrangente do conceito, incluindo a discussão de formas de censura menos explícitas.

Para preparar os alunos a reconhecerem eventuais limitações à expressão na sociedade, é essencial incorporar no ensino metodologias como debates sobre estes temas relevantes, incentivando a troca de ideias e perspetivas entre os alunos, análise de situações reais ou simuladas em que promovam a reflexão crítica e a análise contextual, levando-os a explorar e questionar diferentes dimensões da liberdade e dos mecanismos que, subtilmente, a podem restringir.

4) Consideras que atualmente ainda vivemos situações de Censura?

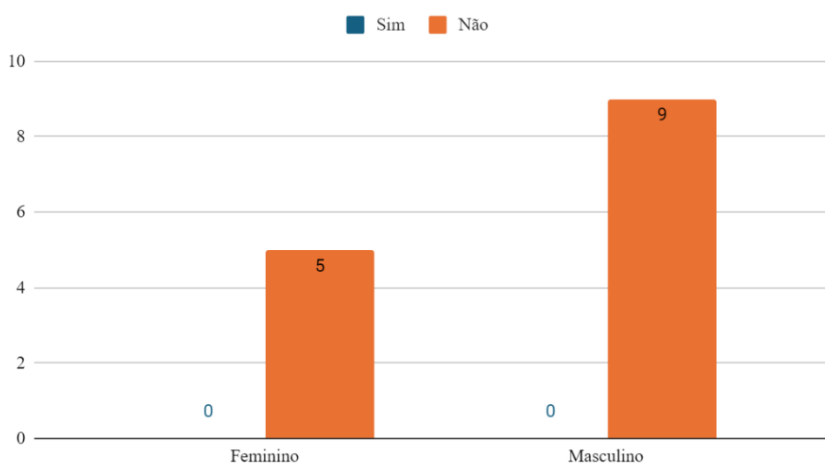


Gráfico 11 – Respostas dos alunos à questão 4.

Na questão seguinte, a maioria dos alunos (cinco raparigas e oito rapazes) concordou que a liberdade de expressão é um direito (universal). Os treze alunos manifestaram-se de forma unânime, reconhecendo a importância vital deste direito para a liberdade individual e para a participação cidadã.

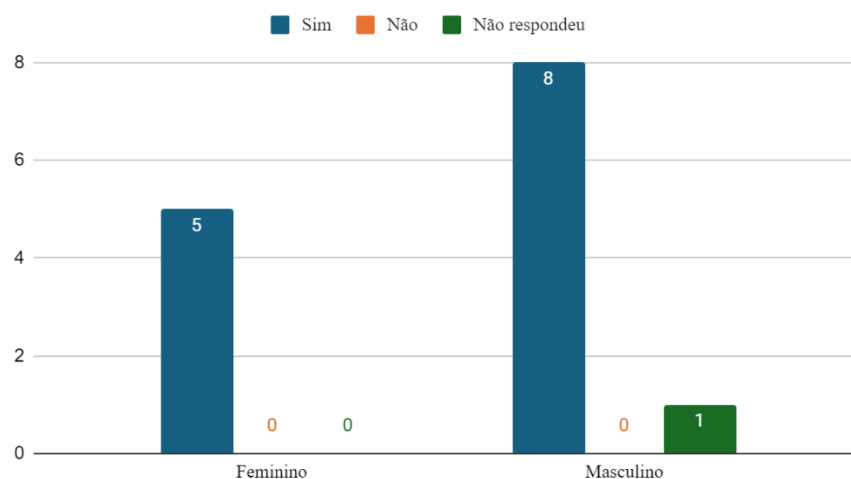
Ao cotejar estes dados com os resultados da questão número seis do primeiro questionário (gráfico 8), verifica-se uma correlação clara, uma vez que os alunos que valorizam o papel da democracia são, consistentemente, os mesmos que sublinham a importância da liberdade de expressão, demonstrando uma compreensão do conceito como pilar fundamental de uma sociedade democrática, onde o direito a opinar e a expressar-se é garantido.

Na análise das respostas dos alunos, muitos associaram o conceito à capacidade de se expressarem livremente, com algumas respostas a destacar a possibilidade de criticar o Governo. Estes exemplos sugerem que os alunos compreendem que, em regimes democráticos, existe espaço para a divergência de opiniões, algo que os regimes autoritários restringem. Ao reconhecerem este direito como intrínseco à democracia, os alunos demonstram uma compreensão crescente da sua relevância para a cidadania ativa e crítica. Esta visão ganha ainda mais importância quando evidenciada à luz do pensamento de John Stuart Mill, que enfatiza a liberdade de expressão como uma condição essencial para o progresso da humanidade. Segundo Mill, apenas através de um debate franco e de uma pluralidade de vozes se pode aspirar a uma verdade mais completa, destacando que a verdade raramente é identificada com certeza (Mill, 1952a cit por Alves, 2011). Esta perspetiva sublinha que uma sociedade democrática se enriquece e se fortalece pela diversidade de opiniões, uma ideia que pode fundamentar o entendimento dos alunos acerca da liberdade de expressão como um bem comum e um direito inalienável.

De referir ainda, que um aluno não respondeu à questão, o que pressupõe falta de conhecimento sobre o conceito, ou de não ter interesse em responder. Devido ao anonimato dos questionários não é possível estabelecer uma ligação direta entre este aluno e o que também não respondeu à questão seis (gráfico 8) do primeiro questionário.

Em suma, os dados apontam para uma valorização transversal da liberdade de expressão como direito essencial, sugerindo que estes alunos compreendem a sua importância para o funcionamento de uma sociedade democrática e a liberdade individual.

### 5) Concordas que a Liberdade de Expressão seja um direito?



**Gráfico 12** – Respostas dos alunos à questão 5.

Na questão subsequente, os alunos tiveram de justificar, porque consideravam a liberdade de expressão um direito fundamental, portanto, o que representa este conceito para eles. A análise das respostas revela padrões interessantes que apontam para diferentes níveis de compreensão e interiorização do conceito, desde uma visão universal, passando por uma ligação emocional, até a uma associação mais política e social.

Dos treze alunos (cinco raparigas e oito rapazes) que responderam à questão, nove (quatro raparigas e cinco rapazes) sublinham a ideia de que a liberdade de expressão está relacionada com a capacidade de partilhar pensamento e manifestar opiniões, conforme podemos verificar pelas frases “Porque podemos nos exprimir dando a nossa opinião...” e “Sim, porque devemos exprimir as nossas opiniões”. Estes alunos reconhecem a importância de ter uma voz ativa, mas podem ainda não ter uma noção profunda das responsabilidades associadas à liberdade de expressão, como o respeito pelas opiniões dos outros, indispensável numa sociedade democrática.

Outros exemplos como “Todos nós temos o direito e a igualdade de dar a nossa opinião”, “Sim, porque todos devemos poder dar a nossa opinião” e “Sim, porque todos nós temos o direito de falar o que achamos do Governo, etc.” refletem uma compreensão clara de que a liberdade de expressão é um direito universal e

igualitário. Estes alunos parecem ter assimilado o princípio democrático de que a opinião de cada indivíduo tem valor e deve ser respeitada, independentemente do contexto.

Um outro aluno aludiu à possibilidade de expressar os sentimentos como parte desta liberdade, “É importante exprimir os nossos sentimentos” e um outro indica que “A liberdade é fazer sentirmo-nos livres”, o que apontam para uma abordagem mais emocional e subjetiva ao conceito. Estes alunos associam a liberdade de expressão a um sentimento de realização pessoal e liberdade interior, revelando uma compreensão mais introspetiva e menos estrutural do conceito.

Temos dois alunos que associam o conceito ao direito de podermos dizer o quisermos sobre o Governo, “Sim, porque agora podem falar o que quiserem sobre o Governo” e “Sim, porque todos nós temos o direito de falar o que achamos do Governo, etc.”. Estas respostas demonstraram que os alunos adquiriram conhecimentos sobre os conteúdos estudados nas aulas, pois conseguiram relacionar a liberdade de expressão com o exercício da cidadania em contextos políticos, transparecendo terem compreendido que em regimes democráticos, o direito à crítica ao Governo é um pilar essencial, distinguindo-se de regimes autoritários.

Todas estas respostas sugerem que os alunos possuem uma noção sólida do conceito e reconhecem a liberdade de expressão como um valor essencial na construção de uma sociedade justa, em que todos são sujeitos a direitos e deveres iguais perante a lei. Para o filósofo John Stuart Mill “intenso defensor da liberdade individual” (Alves, 2011, p. 204), a liberdade de expressão é a condição indispensável para o funcionamento de uma democracia robusta, contra toda a forma de opressão. (Mill, 1952a cit por Alves, 2011) Portanto, reforça, assim, que este direito, além de assegurar o espaço de fala, protege outras liberdades de se tornarem vulneráveis a interferências opressivas. Segundo afirma Mill (1952a cit por Alves, 2011) “Impedir a manifestação de uma opinião é roubar a raça humana, tanto a posteridade quanto a geração presente. Somente por meio do confronto de ideias é que os seres humanos exercem sua racionalidade. A diversidade, portanto, não é um mal.” (p. 205).

É também necessário que os alunos compreendam a amplitude deste conceito, que vai além do simples direito de falar: envolve igualmente a responsabilidade de escutar e respeitar as perspetivas dos outros, mesmo que sejam divergentes. Freire (1987) afirma que “A educação como prática da liberdade” (p. 40), quer isto dizer que a educação é um ato de liberdade o que implica que a expressão livre deve ser incentivada em contextos pedagógicos onde todas as vozes sejam valorizadas e

respeitadas, promovendo uma cultura de liberdade e respeito mútuo.

Um aluno afirmou “Para as pessoas poderem falar com todas” o que sugere uma visão mais relacional e social da liberdade de expressão, associando-a à comunicação entre indivíduos. Embora a resposta seja mais genérica, indica uma valorização do diálogo como parte fundamental do exercício deste direito.

Por outro lado, um aluno respondeu simplesmente: “Porque é uma liberdade de expressão”, o que demonstra uma tentativa de abordar o tema, mas sem uma explicação concreta, o que revela uma compreensão superficial ou a dificuldade em articular um conceito que ainda está em formação no seu entendimento.

Nenhuma das respostas menciona os limites da liberdade de expressão, como o respeito pelos outros ou o combate ao discurso de ódio. Esta omissão é compreensível, considerando o nível de maturidade dos alunos, mas também sugere a necessidade de uma abordagem pedagógica que introduza estes elementos como parte integrante da educação para a cidadania. Estas poderão ser abordadas nas aulas de CeD.

Adicionalmente, temos um aluno que não respondeu a esta questão, assim como a anterior. A ausência de resposta pode indicar uma lacuna na compreensão do conceito ou uma relutância em participar nas discussões sobre o tema nas aulas. Este facto sublinha a necessidade de refletir sobre como a escola pode fomentar ambientes que incentivem a participação ativa e o diálogo crítico.

Promover a liberdade de expressão no contexto escolar deve ser uma prioridade, assegurando que os alunos não apenas reconheçam a relevância deste direito, mas também se sintam motivados a exercê-lo de forma consciente e respeitosa. Ao contribuir para um ambiente que valorize o diálogo e a troca de ideias, garantimos que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Comparando todas as respostas dos alunos com as do primeiro questionário, concretamente com a questão 4.1, é evidente a evolução nas aprendizagens e no conhecimento sobre o conceito de liberdade de expressão. No primeiro questionário, predominavam definições descritivas e simplistas, centradas na ideia de poder falar livremente, sem restrições, com um enfoque individual. Exemplo como “Poder dar a nossa opinião” ou “Liberdade de falar” refletem uma compreensão inicial, mas limitada, do conceito frequentemente reduzida ao ato de verbalizar ideias.

Em contrapartida, as respostas apresentadas nesta questão, denotam um maior entendimento do conceito e um reconhecimento da importância da liberdade de

expressão, conectando-o a valores democráticos e sociais, como igualdade e cidadania. Exemplos como “Todos nós temos o direito e a igualdade de dar a nossa opinião” e “(...) agora podemos falar o que quisermos sobre o Governo” demonstram uma consciência emergente do papel da liberdade de expressão na democracia e no debate público. Além disso, há uma valorização das dimensões emocional e relacional, como em “É importante exprimir os nossos sentimentos”.

De um modo geral, as respostas dos alunos no primeiro questionário (questão 4.1.) apresentam definições básicas e pouco elaboradas do conceito. No entanto, no segundo questionário, as respostas revelam-se mais aprofundadas, demonstrando uma compreensão mais clara das suas implicações práticas e sociais. Este progresso reflete uma visão mais contextualizada e madura por parte dos alunos.

<b>Sexo</b>	<b>5.1.) Se sim, justifica a tua resposta.</b>
Feminino	“Todos nós temos o direito e a igualdade de dar a nossa opinião”.
Feminino	“Porque sem liberdade de expressão não podemos nos expressar”.
Feminino	“Porque podemos nos exprimir dando a nossa opinião...”.
Feminino	“Sim, porque todos nós podemos exprimir a nossa opinião livremente”.
Feminino	“A liberdade é fazer sentirmo-nos livres”.
Masculino	“Sim, porque agora podem falar o que quiserem sobre o Governo”.
Masculino	“É importante exprimir os nossos sentimentos”.
Masculino	“Sim, porque devemos exprimir as nossas opiniões”.
Masculino	“Nós devemos ser livres de pensar o que quisermos”.
Masculino	“Para as pessoas poderem falar com todas”.
Masculino	“Sim, porque todos nós temos o direito de falar o que achamos do Governo, etc.”.
Masculino	“Porque é uma liberdade de expressão”.
Masculino	“Sim, porque todos devemos poder dar a nossa opinião”.

**Tabela 5** - Respostas dos alunos à questão 5.1.

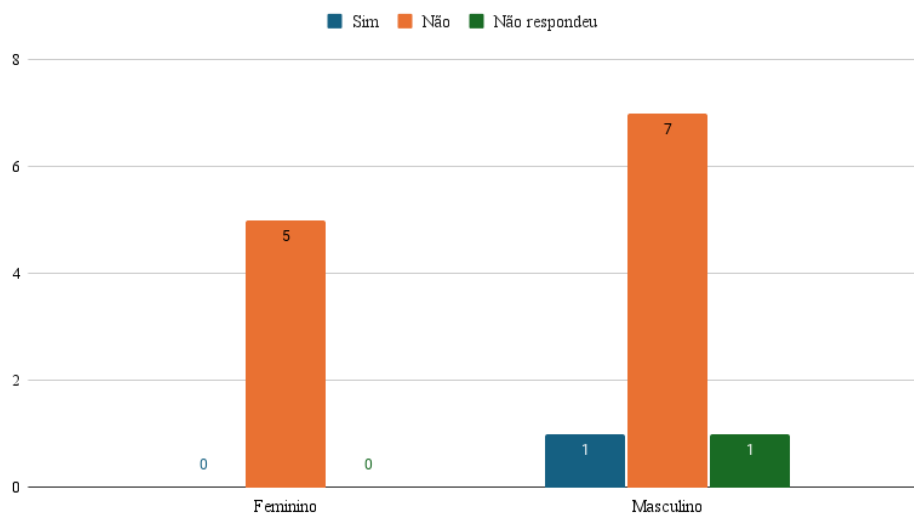
Na questão seguinte, os alunos foram convidados a refletir se consideravam que atualmente ainda existem situações onde não há liberdade de expressão. Doze (quase a totalidade) dos alunos inquiridos (cinco raparigas e sete rapazes) responderam negativamente, ou seja, a liberdade de expressão é uma realidade para estes alunos, o que sublinha uma geração de portugueses que cresceu e vive com esse direito assegurado. Esse dado indica que a liberdade de expressão, é entendida como um bem adquirido e amplamente integrado na sociedade portuguesa, sendo, portanto, parte inalienável das suas vidas quotidianas e entendida como um princípio já enraizado e intocável. Ao afirmarem a inexistência de restrições à liberdade de expressão, subentende-se, portanto, que reflete a realidade do nosso país, no entanto, não é garantida em outros os países do mundo.

Um aluno respondeu afirmativamente a esta questão, pois considera que ainda existem situações onde há falta de liberdade de expressão, o que demonstra uma compreensão mais abrangente do conceito, pois não restringiu este direito ao contexto português. Este aluno evidenciou ter a plena noção de que a liberdade de expressão não é uma realidade em outros países, onde as restrições a esta e a outras liberdades são impostas pelos vários governos. Desta forma, o aluno destaca a importância de uma visão global sobre direitos fundamentais, permitindo a compreensão de que, enquanto em Portugal a liberdade de expressão é garantida através do regime político instaurado – democracia, existem outras realidades onde essa liberdade continua a ser ameaçada ou inexistente.

Temos, ainda a salientar um aluno que não respondeu à questão, optando por não assinalar nenhuma das opções (“sim” ou “não”). Podemos interpretar a ausência de resposta pelo distanciamento que o aluno demonstrou ao longo das aulas, levando-o a um desconhecimento sobre o conceito. Outra questão que devemos de ter em conta é o facto de o aluno não ter compreendido a pergunta, ou por outros motivos que não é possível precisar. Esta hesitação ou ausência de resposta suscita questões sobre a necessidade de uma abordagem mais detalhada e dialógica para promover uma compreensão mais clara e envolvente dos direitos fundamentais.

Em síntese, este panorama sublinha que, enquanto em Portugal a liberdade de expressão é amplamente vivenciada e compreendida como um direito fundamental, é igualmente importante que os alunos adquiram uma consciência crítica e global sobre o conceito e o transportem para outras realidades, como os restantes países do mundo. No entanto, importa notar que as aulas de HGP se centram na realidade portuguesa.

6) Consideras que atualmente ainda existem situações onde não há Liberdade de Expressão?



**Gráfico 13** – Respostas dos alunos à questão 6.

Na última questão, só os alunos que afirmassem que consideram que ainda existe situações onde há falta de liberdade de expressão, é que tinham de responder à questão. Assim sendo, apenas um aluno teve de justificar a sua resposta e fê-la da seguinte maneira: “Porque em muitos países as pessoas não tens liberdade de expressarem”. Apesar de a frase apresentar alguns erros de concordância verbal, compreende-se bem a ideia do aluno. Portanto, a resposta revela o seu entendimento sobre a existência de regimes onde a liberdade de opinião e expressão continua a ser restringida, sugerindo um primeiro contacto com a realidade global deste direito fundamental. Portanto, para uma análise mais aprofundada da compreensão do aluno sobre o tema, seria proveitoso adotar uma abordagem mais dialógica e exploratória. Tal permitiria verificar se a observação do aluno se fundamenta numa consciência crescente das dinâmicas globais de repressão à liberdade de expressão e sinaliza a importância de promover nas aulas a discussão sobre a liberdade de expressão num contexto global, ajudando os alunos a consolidar uma visão crítica e informada que lhes permita discernir a realidade deste direito, tanto no seu país quanto além-fronteiras.

Sexo	6.1.) Se sim, justifica a tua resposta.
Masculino	"Porque em muitos países as pessoas não têm liberdade de expressarem".

*Tabela 6 - Respostas dos alunos à questão 6.1.*

### **Síntese de resultados**

Analisando os resultados do questionário, verificamos que a quase totalidade dos alunos, demonstrou conhecimentos sobre o conceito de censura. Na primeira questão, a maioria dos inquiridos indicou que compreende o significado do conceito, com destaque para a totalidade das cinco alunas que responderam afirmativamente, uma vez que no primeiro questionário, duas delas tinham respondido negativamente. No entanto, permanece um aluno do género masculino a não responder à questão, tal como se verificou no primeiro questionário. Contudo, devido ao anonimato dos questionários, não é possível confirmarmos se se trata do mesmo aluno, embora exista uma grande probabilidade de que o seja. Nas observações feitas em sala de aula, conseguimos identificar de quem se trata, uma vez que a sua falta de interesse relativamente ao conceito e às matérias abordadas sugere uma possível falta de conhecimento sobre o tema.

Os resultados da questão aberta sobre a definição do conceito, apresentam uma diversidade de respostas, embora, no geral, os alunos tenham associado a Censura à ideia de proibição, privação, impedimento ou corte, alguns manifestaram uma compreensão mais profunda do conceito à sua aplicação histórica, especialmente em períodos de repressão institucional. Outros, ainda, demonstraram uma compreensão um pouco vaga e/ou incompleta do conceito, o que não dá para perceber bem se os alunos entendem o conceito.

Comparando os dados dos dois questionários relativamente à mesma questão, verificamos uma evolução qualitativa das respostas, uma vez que revelam uma melhoria na clareza e na profundidade das definições oferecidas, o que sugere um

avanço na compreensão do conceito. Por exemplo, uma das respostas do primeiro questionário é “O jornal não é censurado”, demonstrando uma definição errónea do conceito. Já no segundo questionário, esta definição desaparece e podemos identificar uma oposta, mas visando a mesma temática, como por exemplo, “O jornal é censurado”, o que denota uma assimilação da definição correta do conceito. Uma vez que os questionários são anónimos não conseguimos saber se estas respostas foram redigidas pelo mesmo aluno. A única maneira poderia ser através da caligrafia, no entanto, permanecemos numa hipotética hipótese.

A comparação dos dados sugere que houve uma ampliação do entendimento sobre a censura ao longo do tempo. As respostas mais objetivas e detalhadas do segundo questionário evidenciam o impacto de uma aprendizagem gradual, com uma assimilação mais robusta do contexto histórico e das implicações sociais associadas ao conceito.

Em síntese, podemos concluir de que todas as definições dadas do conceito neste segundo questionário concordam com o significado da censura, havendo uma evolução positiva nos conhecimentos/nas aprendizagens dos alunos, uma vez que o mesmo não se verificou no primeiro questionário, pois temos definições do género “Quando nós erámos livres de fazer certas coisas”. Este facto é comprovado pelas duas alunas que melhoraram os seus conhecimentos sobre o conceito. No entanto, devemos salientar que cerca de onze aluno já possuíam conhecimentos sobre o conceito.

Quando questionados sobre a possibilidade de a Censura ser benéfica para o povo português, todos os alunos, com exceção de um, responderam negativamente, demonstrando uma compreensão clara da natureza prejudicial da Censura.

O aluno que respondeu afirmativamente revelou falta de conhecimento sobre o conceito, situação que se confirmou através da sua justificação: “Porque não sabia o que se passava”, evidenciando uma associação indireta com o efeito da censura na limitação de acesso à informação. Este aluno também não respondeu às questões anteriores o que demonstra desconhecimento dos conceitos.

Quando questionados sobre a presença de censura na atualidade em Portugal, todos os alunos expressaram unanimemente que não existem atualmente situações de Censura no país, refletindo uma perceção de que este direito é um valor consolidado na sociedade portuguesa.

Relativamente ao direito à liberdade de expressão, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente, à exceção de um aluno que não assinalou qualquer

resposta.

A maioria dos alunos justificou a importância da liberdade de expressão como o direito de emitir opiniões e de se expressar livremente, enquanto outros associaram o conceito à liberdade de criticar o Governo, relacionando-o com a capacidade de participação ativa na vida pública e política. Houve também respostas que mencionaram o direito a partilhar os sentimentos e a liberdade pessoal.

Por fim, foi-lhes solicitado que refletissem sobre a existência de contextos em que a liberdade de expressão ainda pudesse ser limitada; a maioria considerou que tal não se verifica na atualidade, reforçando a visão de que vivem num ambiente onde esta liberdade é plenamente garantida. Por conseguinte, um aluno indicou que ainda não há liberdade em todos os países, “Porque em muitos países as pessoas não têm liberdade de expressarem.”, conseguindo transpor a compreensão do conceito além-fronteiras.

Uma análise abrangente dos resultados revela a necessidade de reconhecer o contexto e a importância do ensino da História na evolução dos conhecimentos dos alunos sobre o conceito de censura, conforme demonstrado no segundo questionário. Barca (2004) argumenta que o ensino da história não deve limitar-se à simples transmissão de factos, mas sim formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender as complexidades do passado e as suas implicações no presente. Assim, o questionário assume a função de recolher dados sobre os conhecimentos e perceções dos alunos acerca do conceito de censura e de liberdade de expressão, antes como após a abordagem ao tema do Estado Novo. Estes conceitos tornam-se cada vez mais pertinente serem debatidos em sala de aula, dado ao contexto atual (social e político) no nosso país, com a crescente proliferação dos discursos de ódio e discriminação, nas redes sociais e discursos públicos. Por isso é crucial abordar estas temáticas com os alunos do 2.º CEB, nas aulas de HGP e de CeD, contribuindo para a formação cívica dos alunos. A continuidade deste processo de análise, através da monitorização e do incentivo ao diálogo aberto, é fundamental para que cada aluno possa explorar e questionar criticamente as suas ideias sobre a história e os seus princípios estruturantes.

## **Conclusão do estudo**

Após analisar e interpretar os dados recolhidos, pretendeu-se alcançar resultados que respondessem à questão de investigação sobre as concepções dos alunos no final do 2.º CEB relativamente ao conceito de censura e liberdade de expressão.

As metodologias de recolha de dados utilizadas foram fundamentais para compreender mais profundamente a perceção dos alunos sobre os conceitos de “Censura” e de “Liberdade de Expressão”. Para tal, foram definidas estratégias que incluíram dois inquéritos por questionário, um antes e outro após a lecionação dos temas, o que possibilitou a obtenção de dados abrangentes e permitiu um aprofundamento dos seus conhecimentos e opiniões pessoais. Estes conceitos são essenciais para a formação cívica e democrática dos alunos e requerem uma análise detalhada para entender não apenas o nível de conhecimento dos alunos, mas também as implicações pedagógicas que a sua apreensão (ou falta dela) pode ter.

Os resultados indicaram que, embora os alunos tenham uma compreensão básica dos conceitos de "Censura" e de "Liberdade de Expressão", há uma necessidade de uma abordagem pedagógica mais aprofundada e crítica ao ensinar estes temas, sendo esta fundamental para garantir que todos os alunos compreendam plenamente a sua importância e as suas implicações, tanto no contexto histórico como no exercício da cidadania atual. O facto de alguns alunos demonstrarem uma compreensão superficial ou errónea destes conceitos aponta para a importância de métodos de ensino que não apenas transmitam factos, mas que também envolvam os alunos em discussões e reflexões sobre o significado e as consequências destes conceitos na sua vida diária e na sociedade em geral. A variação nas respostas sugere que futuras investigações devem focar-se em estratégias pedagógicas que reforcem a compreensão crítica e prática destes conceitos, especialmente para garantir que todos os estudantes, independentemente do seu nível inicial de compreensão, adquiram um conhecimento sólido e aplicável na sua formação cívica. Além disso, recomenda-se um acompanhamento contínuo para avaliar o impacto dessas estratégias ao longo do tempo

De acordo com Freire (1987), a educação deve ser um processo de conscientização, onde o ensino vai além da simples transmissão de conhecimento para incluir a reflexão crítica sobre a realidade. Freire argumenta que "a educação deve libertar, não doutrinar", enfatizando a importância de uma educação que capacite

os alunos a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor e a atuar sobre ele (Freire, 1987).

Este estudo sublinha a importância de integrar uma educação histórica que seja reflexiva e crítica, de modo a preparar os alunos para serem cidadãos informados e envolvidos na sociedade, conscientes dos seus direitos e responsabilidades. A formação cívica dos alunos depende não apenas da transmissão de conhecimento, mas da criação de um ambiente educacional onde os alunos possam explorar, questionar e discutir conceitos fundamentais como a censura e a liberdade de expressão.

Com base na análise dos dados obtidos concluímos que os alunos do 2.º CEB demonstram conhecimentos consistentes sobre os dois conceitos estudados demonstrando, desta forma, a importância da disciplina de HGP como um elemento fundamental da sua formação académica e cívica. Os alunos demonstraram uma evolução na aprendizagem dos conceitos, através do tempo de estudo acumulado enfatizando a importância da disciplina nos alunos do 6.º ano, sendo essencial para o desenvolvimento crítico e informado, preparando os alunos como cidadãos conscientes. No entanto, a carga horária de HGP deveria ser aumentada, para proporcionar aos alunos mais tempo para reflexão e debate sobre os conteúdos, contribuindo assim para um aprofundamento das bases cívicas que a disciplina oferece.

A investigação revelou o interesse e a curiosidade dos alunos pelos conceitos abordados na disciplina, uma vez que se relacionam com a história contemporânea e pela sua ligação direta com o direito fundamental de liberdade de expressão. Este interesse e curiosidade não os motivou apenas a se envolverem mais ativamente com os temas discutidos, mas também promoveu uma atenção crítica às questões sociais e políticas atuais, que resultam numa compreensão mais ampla das dinâmicas que moldam a sociedade. Portanto, permitiu que os alunos reconheçam as interligações entre os acontecimentos históricos e suas repercussões atuais, reforçando a importância dos conteúdos de HGP para a compreensão do mundo e da sociedade.

A investigação conclui que, para os alunos, a disciplina de HGP é relevante não só na aquisição de conhecimentos históricos e geográficos, mas também no desenvolvimento de competências de análise, crítica e reflexão, essenciais para o exercício da cidadania. Estas aprendizagens são vistas como fundamentais para a vida em sociedade, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para compreenderem o seu papel como cidadãos ativos.

É essencial que os currículos escolares e as práticas pedagógicas sejam constantemente revistos e adaptados para assegurar que todos os alunos recebam uma educação que os prepare para participar de forma plena e crítica na sociedade democrática. Conforme afirma Nunes (2022) “a historiografia e o ensino da História têm um papel nuclear na formação para uma cidadania democrática, promotora de desenvolvimento integrado/sustentável (...)”. (Nunes, 2022, p. 179).

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

No que diz respeito às limitações do estudo, é importante salientar que, embora tenham sido aplicadas diferentes técnicas de recolha de dados que mostraram ser eficazes, a investigação foi realizada apenas com uma turma do 6.º ano de uma única escola. Isto significa que os resultados poderiam ser diferentes se tivessem sido abrangidas as outras turmas da escola. Além disso, ao considerarmos as limitações da amostra de participantes, é importante mencionar que o estudo teria um carácter mais amplo e conclusivo se fosse implementado em diversas escolas do país, permitindo a participação de uma população mais diversificada, assim como um maior número de alunos.

Também, a inclusão do corpo docente do 2.º CEB a lecionar a disciplina de HGP e de CeD da escola onde decorreu o estudo, poderia ter desempenhado um papel importante na promoção de uma compreensão mais profunda dos alunos sobre os conceitos de censura e liberdade de expressão. Uma vez que, permitiria integrar as perspetivas e experiências dos professores diretamente envolvidos no ensino destas temáticas, enriquecendo o contexto educacional com uma abordagem mais articulada e interdisciplinar. Por exemplo, a disciplina de HGP oferece uma oportunidade de explorar o conceito de censura através de eventos históricos, como os que ocorreram durante o Estado Novo, ajudando os alunos a compreenderem suas implicações em diferentes momentos históricos. Por outro lado, a disciplina de CeD pode situar o tema no presente, ligando-o aos valores democráticos, direitos humanos e à prática da cidade.

Além disso, ao incluir os docentes no estudo, seria possível captar as suas estratégias pedagógicas, perceções sobre as respostas dos alunos e sugestões para

abordar estes conceitos de forma mais eficazes. A colaboração do corpo docente teria, assim, o potencial de criar um ambiente mais propício para discussão crítica e reflexiva, contribuindo para que os alunos desenvolvessem uma visão mais clara e fundamentada sobre a censura e a liberdade de expressão, tanto no contexto histórico como no contexto atual.

Para futuras investigações, seria pertinente averiguar diferentes contextos escolares e como a compreensão dos alunos pode variar segundo estes contextos e em função dos diferentes docentes.

## **Conclusão Geral**

Este relatório de estágio representa um dos últimos passos na avaliação do processo formativo para futuros professores, funcionando também como um marco de transição para a vida profissional. A escolha da temática deste estudo foi decisiva para consolidar esta fase e a preparação para a profissionalização docente, pois abrange não apenas uma componente importante do mestrado e da futura carreira docente na área da HGP, mas também o foco essencial no processo de ensino-aprendizagem: o aluno. Explorar as perspectivas dos alunos revela o compromisso do professor com a relevância do seu papel na sociedade e na formação das novas gerações.

Na primeira seção do relatório, revisita-se criticamente a experiência das PES, destacando a sua importância no desenvolvimento profissional do professor. Estas práticas permitiram a aplicação do conhecimento adquirido ao longo da formação e o contato com diferentes contextos escolares, proporcionando uma visão mais abrangente e realista dos ambientes educativos e das práticas pedagógicas. Apesar de ocorrerem em escolas do mesmo distrito, cada contexto escolar apresentou particularidades que enriqueceram a compreensão sobre a adaptação de metodologias conforme as necessidades dos alunos e o ambiente da escola. Durante estas práticas, o trabalho colaborativo emergiu como uma peça fundamental no ensino-aprendizagem, seja nas interações com os alunos, entre colegas docentes ou com a comunidade escolar. A cooperação com os alunos ajudou a alinhar a pedagogia às suas necessidades, contribuindo para o sucesso escolar. A troca de experiências entre professores promoveu a inovação de recursos e estratégias de ensino e uma

análise mais profunda de conteúdos e situações, enriquecendo a prática docente e o futuro profissional. Além disso, o relacionamento estabelecido com a comunidade escolar criou oportunidades para os alunos vivenciarem experiências e aprenderem mais sobre o seu meio, promovendo uma ligação entre o conteúdo curricular e o contexto local.

Este relatório defende que a investigação realizada é uma mais-valia para o futuro docente, uma vez que possibilitou uma compreensão mais aprofundada das perceções dos alunos sobre dois importantes conceitos na sua formação e abordados na disciplina de HGP. O estudo reforçou a importância da História e Geografia de Portugal no currículo escolar, incentivando um compromisso maior na transmissão de conhecimentos e valores fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, tanto na sua trajetória académica quanto na sua função como cidadãos.

No geral, este trabalho sublinha o valor formativo da História e Geografia na educação dos alunos, reconhecendo a importância de atribuir um significado especial a esta disciplina e ao seu contributo para a formação integral. Finalizando, este relatório simboliza o culminar de uma jornada formativa e enfatiza a responsabilidade da escola em transmitir conhecimentos e valores essenciais para a formação das futuras gerações, que irão contribuir para a construção da sociedade e do país.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa. *Intercompreensão*, 10, 65-69.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alves, C. F. (2022). Variáveis que têm impacto nas Atitudes dos Professores Acerca da Educação Inclusiva. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor. Universidade do Minho]. Viana do Castelo.
- Alves, R. V. S. (2011). Sobre a Liberdade: Indivíduo e Sociedade em Stuart Mill. *Revista CEPPG - Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC*, 25, 197-212.
- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, II (1), 165-178.  
[https://www.researchgate.net/publication/262473695\\_The\\_instrumentality\\_as\\_a\\_motivational\\_strategy](https://www.researchgate.net/publication/262473695_The_instrumentality_as_a_motivational_strategy)
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.  
[https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao\\_2012/envio\\_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf](https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf)
- Azevedo, C. (1999). *A Censura de Salazar e Marcelo Caetano*. Dom Quixote.
- Balça, A., Fraga de Azevedo, F., & Selfa, M. (2017). Literatura infantil portuguesa en tiempos de la Dictadura: censura y voces de resistencia. *Ocnos*, 16 (1), xxx-xxx. doi: 10.18239/ocnos\_2017.16.1.1160
- Barata, C., F. (2021). *A ação da Censura durante o Estado Novo: O caso do Jornal do Fundão*. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Jornalismo. Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da UBI.  
[https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11808/1/8522\\_18604.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11808/1/8522_18604.pdf)
- Barca, I. (2003), Educação Histórica e Museus. In *Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 2, 97-104. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/480>
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em história. *Perspectiva*, 22(2), 381–

403. <https://doi.org/10.5007/%x>

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, 131-144. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*, 29-39. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar, Curitiba, Especial*, 93-112. Curitiba: Editora UFPR.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In *Barca, I. & Schmidt, A., orgs. Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*, 11-27. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista, Goiânia*, 17 (1). Goiânia. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21683
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios Epistemológicos para o Ensino e a Aprendizagem da História. In *L. Alves & M.Gago (Ed.), Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bastos, R. L. (2011). Registro arqueológico como instrumento de memória social. *Revista de Arqueologia Pública. Campinas*, (4), 52-60.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cádima, F. (2013). Imprensa, Poder e Censura. Elementos para a história das práticas censórias em Portugal. *Revista Mídia & Jornalismo*, 9(22), 101-129. Artigo 4. [https://www.researchgate.net/publication/277711918\\_IMPrensa\\_PODER\\_E\\_CENSURA\\_ELEMENTOS\\_PARA\\_A\\_HISTORIA\\_DAS\\_PRATICAS\\_CENSORIAS\\_EM\\_PORTUGAL](https://www.researchgate.net/publication/277711918_IMPrensa_PODER_E_CENSURA_ELEMENTOS_PARA_A_HISTORIA_DAS_PRATICAS_CENSORIAS_EM_PORTUGAL)
- Caldeira, A. (2008). A Censura a que temos direito. *Media Jornalismo*, (12), 9-18. Lisboa.
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. (2020)

- <https://op.europa.eu/webpub/com/carta-dos-direitos-fundamentais/pt/#chapter0>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Decreto-Lei 54/2018. *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei 55/2018. *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 16034/2010. *Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2024). *Censura*. <https://dicionario.priberam.org/censura>
- Dias, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança. *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 80 - 101. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225>
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber & Educar, 20: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*. Lisboa. [https://www.researchgate.net/publication/290601011\\_Desenvolvendo\\_competencias\\_investigativas\\_em\\_Estudo\\_do\\_Meio\\_no\\_1\\_CEB\\_abordagens\\_a\\_partir\\_da\\_didatica\\_da\\_Historia\\_e\\_da\\_Geografia](https://www.researchgate.net/publication/290601011_Desenvolvendo_competencias_investigativas_em_Estudo_do_Meio_no_1_CEB_abordagens_a_partir_da_didatica_da_Historia_e_da_Geografia)
- Dias, M. I. C. (1994). *O Inquérito por Questionário: Problemas Teóricos e Metodológicos Gerais*. Relatório apresentado para efeitos do disposto do n.º 1 do Art.º 58º do decreto-Lei n.º 448/79 de 13 de novembro, Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Decreto de Aprovação da Constituição. *Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. Constituição da República Portuguesa - CRP - Artigo 37.º*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-49411175>
- Duque, E., Marques, J., Santiago, K. & Neves, S. (2016). Motivação para a Aprendizagem Construção e Validação de uma Escala de Avaliação. *Holos* 32(4), 231-244. Braga: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da

Universidade Católica Portuguesa.

[https://www.researchgate.net/publication/307965043\\_Motivacao\\_para\\_a\\_aprendizagem\\_construcao\\_e\\_validacao\\_de\\_uma\\_escala\\_de\\_avaliacao](https://www.researchgate.net/publication/307965043_Motivacao_para_a_aprendizagem_construcao_e_validacao_de_uma_escala_de_avaliacao)

European Union Agency for Fundamental Right. Obtido em: <https://fra.europa.eu/pt/eu-charter/article/11-liberdade-de-expressao-e-de-informacao>

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Franco, C. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um Componente Fundamental no Ensino?* (Relatório de Estágio. Universidade Nova de Lisboa, Portugal). <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13761/1/Tese%20RED%20CatarinaFranco.pdf>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Júnior, F. & Abacar, M. (2015). Uma possibilidade de superação da dicotomia quantitativo-qualitativo na pesquisa em psicologia. *Rios – Revista Científica da FASETE*, 9(9), 219-230. <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/546>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ªed.). São Paulo: Atlas.

Gonçalves, O. C. A. (2012). O agir jornalístico face à censura: O caso do Notícias da Amadora [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/6347>

Leite, C.N. (2021). *A Censura e a importância da(s) liberdades(s): entre a História e a Cidadania Global*. Dissertação de Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB em Português e História de Geografia de Portugal, Viana do Castelo, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2536>

Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In: N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*, 97-128. London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Martins, G.O. (Coord.), Gomes, C.A.S., Brocardo, J.M.L., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L.A., Silva, L.M.U., Encarnação, M.M.G.A., Horta, M.J.V.C., Calçada, M.T.C.S., Nery, R.F.V., & Rodrigues, S.M.C.V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*.
- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)
- Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais 6.º ano | 2.º Ciclo – História e Geografia de Portugal*.
- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_historia\\_e\\_geografia\\_de\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf)
- Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*.
- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)
- Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas, Volume 1, Ensino Básico - 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal*.
- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_hgp\\_programa\\_2c1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf)
- Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação para os Media*.
- <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>
- Monteiro, M. (1995) "Intercâmbios e Visitas de Estudo". In *Novas Metodologias em Educação*, 171-197. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). O ensino numa escola plural. In *Actas do IV Curso de Verão da Ericeira*. Ericeira: Mar de Letras.
- Moreira, A.I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória – CITCEM. Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Nações Unidas. (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque.

<https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

- Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*, 13-33. Lisboa: Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*, 11-30. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 setembro de 2001. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=59](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59)
- Nunes, J.P.A. (2022). *O ensino da História e a formação para uma cidadania democrática. Uma abordagem historiográfica e de didática da História numa época de crise*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares. [https://doi.org/10.14195/1647-8622\\_22\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_9)
- Nunes, J. (2020). História e o ensino da História. In *Aprender é Coisa Séria: contributos para a construção do saber escolar I*, 104-109. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-54743-0-1>
- Oliveira, C., Rosas, F. (Coord.), Ferreira, J.M., Cruz, M.B., Rezola, M.I., Miranda, S., Martins, F., Brito, J.M.B., Nunes, A. B., Silva, R.F., Ó, J.R., & Nóvoa, A. (1992). Portugal e o Estado Novo: 1930-1960. In *Oliveira, A.M., & Serrão, J., (Dir.). Nova História de Portugal. Vol. XII*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editor.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Peixoto, F.G.S. (2014). *Visões do Estado Novo e da transição para a Democracia: uma leitura transversal de Manuais Escolares de História da década de 70 à atualidade*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto] Repositório da UP.
- Pereira, G., & Fraga, N. (2017). A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores/professores cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. *O Tempo dos Professores*, 435-451. <https://www.researchgate.net/publication/324058996>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Meireles, P., & Tavares, S. (Coord.). (2023).

- Referencial de Educação para os Media. Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação. [Referencial-de-Educacao-para-os-Media-2023.pdf](#)
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J.P., & Serrazina, M.L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. *Zetetiké*, 11(20), 51-84.
- Ponte, J.P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In *GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. Lisboa: APM
- Portuguesa, R. T. (2022, abril 13). *Grande Entrevista - José Pacheco Pereira - ep. 15.* <https://www.rtp.pt/play/p9766/e610871/grande-entrevista>
- Proença, M.C. (1990). *Ensinar/aprender história. Questões de didáctica aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Quaresma, L. (2014). *Cultura de desinformação. A propaganda, censura e manipulação dos média na manutenção da ordem social.* Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa. [\(PDF\) Cultura de desinformação. A propaganda, censura e manipulação dos média na manutenção da ordem social. | Luis Quaresma - Academia.edu](#)
- Rolim, G.V. (s.d). A Censura do Estado Novo e do Mundo Atual. <https://vanessagomesrolim.files.wordpress.com/2012/10/artigo-a-censura-doestado-novo-e-do-mundo-actual3.pdf>
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 9-181. Rio de Janeiro.
- Roldão, M.C. (2009). Conceção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, (4), 55-73. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rüsen, J. (2015). *Humanismo e Didática da História.* Curitiba: W. A. Editores.
- Santos, A. M. J. I. (2014). *O método Expositivo e o Método Construtivista: concorrentes ou aliados?*. Dissertação de mestrado. Faculdade de letras do Porto. Universidade do Porto. Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In Lopes, A. & Macedo, E. (Coords). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 165-190. Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978854443463.5>

- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3 (2), 60-76. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2). 257-271.
- Silva, R. F. (2018). O conceito arendtiano de educação. *Pensar-Revista Eletrônica da FAJE*, 9 (2), 303-311.
- Solé, G. (2017). *As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica*, 89-112. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49470/1/nonografico2017\\_5%20GI%c3%b3ria%20Sol%c3%a9.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49470/1/nonografico2017_5%20GI%c3%b3ria%20Sol%c3%a9.pdf)
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro Del Pasado*, 12, 21–59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Tannen, D. (1990). Gender differences in conversational coherence: Physical alignment and topical cohesion. In B. Dorval (Ed.), *Conversational organization and its development*, 167–206. Ablex Publishing.
- Ucha, L. (2017). A Educação Geográfica no Século XXI. In *Livro de Atas - VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida*, 10-11. Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. ArtMed.
- Warburton, N. (2015). *Liberdade de Expressão: uma breve introdução*. Lisboa: Gradiva
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc., Campinas*, 29(103), 535–554.

## **ANEXOS**

## Anexo I – Relatório semanal (PES II - 1º CEB)



### Prática de Ensino Supervisionada no 1.ºCEB II

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Trabalho realizado por:

Alice Cravo, n.º 4381

### Relatório Semanal N.º 9

O presente relatório é referente às práticas desenvolvidas no dia vinte, vinte e um e vinte e dois de maio do presente ano letivo, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II, na turma A do 4.º ano de escolaridade, com a cooperação da professora Ana Paula Vieira, na Escola Básica da Ribeira inserida no Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu.

Os planos de aula foram elaborados segundo as indicações da professora cooperante no que se refere aos conteúdos abordar nos três dias de intervenção e baseados nas Aprendizagens Essenciais para as quatro áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística), garantindo a transversalidade da área de Cidadania e Desenvolvimento, a articulação disciplinar e a diferenciação pedagógica.

No que concerne ao desempenho das crianças considero que a turma, na globalidade, teve um bom desempenho. A maioria das crianças envolvem-se nas tarefas propostas, acompanham bem a exigência solicitada em cada tarefa e são participativas. Assinalo que é na área de Estudo do Meio onde elas se destacam mais, sendo mesmo a disciplina preferida pela maioria das crianças da turma. Na área Português verifico que a quase totalidade das crianças tem boa compreensão do oral e da escrita. Na leitura temos apenas três crianças que não têm uma litura tão fluente, no entanto, a maioria tem uma boa capacidade leitora. Saliento que temos crianças que ainda dão bastantes erros, eles não têm cuidado com a escrita e não colocam os acentos e/ou os sinais de pontuação. A área da matemática é onde verificamos um maior número de crianças com dificuldade. Dentro deste grupo temos as crianças que têm mais e outros menos. Temos, ainda, crianças que

acompanham e gosta da disciplina. Têm uma capacidade de raciocínio bastante rápido, em relação às restantes. Assim, por vezes, temos dois ritmos na capacidade de resolução dos exercícios, pois temos umas que conseguem executar rapidamente, e outras que têm dificuldades e demoram mais tempo, pois necessitam, muitas vezes de alguma explicação/apoio para a execução das mesmas.

A turma é bastante conversadora e por vezes é necessário impormos alguma ordem nas intervenções, chamando-as à atenção e sendo mais firmes com elas, porque não conseguem esperar pela sua vez, falam todos ao mesmo tempo e em voz bem alta, Portanto, ainda não conseguem cumprir as regras de sala de aula. Saliento que temos uma criança mais desafiadora, porque, por vezes, intervêm ou diz que não percebe/compreende a matéria que está a ser abordada, mas quando voltamos a explicar, percebemos que afinal ela está apenas a dispersar dos assuntos só para ter atenção e condiciona a aula.

Muitas das crianças ainda demoram algum tempo a passar informação do quadro, pois ainda estão muito habituadas a colorir os textos, títulos, legendas, etc., no entanto, os mais desorganizados despacham mais rápido.

Saliento que quando se muda de área disciplinar e é necessário ir ao armário buscar os cadernos, manual, livro de fichas, as crianças, se não forem bem orientadas (através da seleção de um ou outra) fazem confusão e demoram imenso tempo, pois aproveitam para conversar, portanto o ritmo de trabalho ainda não está muito incutido, penso que é próprio da idade. Se os deixamos um pouco há vontade abusam.

Em relação ao primeiro dia desenvolvi as práticas sem grandes problemas no comportamento e atenção das crianças, envolveram-se houve focos de desatenção de algumas conversa, mas o normal nesta turma.

No segundo dia, no período do fim da manhã, saliento que foi complicado gerir os comportamentos da turma, uma vez que a menina com espectro de autismo teve uma crise o que contribuiu para desestabilizá-la, no entanto, as crianças só precisam de um motivo para dispersarem, mas que foi um pouco desafiante para mim, pois estava bastante cansada. Na hora de Estudo do Meio todas as crianças têm tendência no diálogo entre professor-aluno têm tendência a não respeitar as regras de sala de aula, pois todos querem falar ao mesmo tempo, esquecem-se de colocar o braço no ar e por duas vezes tive de os chamar à atenção e ameaçá-los que os colocava fora da sala.

No entanto, saliento que o dia foi produtivo e significativo, pois as crianças mostraram um grande interesse pelo tema da sustentabilidade, participando ativamente em todas as atividades propostas. O desempenho das crianças foi bom e os objetivos foram atingidos.



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

No terceiro dia, saliento apenas que o comportamento no período da manhã foi bom, mas o período da tarde já se dispersam mais e há mais conversa e brincadeiras. Na hora de ensaiarem da canção alguns meninos tiveram dificuldade em se comportarem e fazerem a coreografia sem entrarem em exageros próprio desta faixa-etária.

Em suma, a turma é interessada, empenhada e participativa pelas tarefas propostas, mas por vezes tem dificuldades em cumprirem as regras de sala de aula. Nas tarefas em que são solicitados a intervir têm dificuldades em colocar o dedo no ar e a esperar pela sua vez para falarem/responderem. Também, vejo que pelos conhecimentos que possuem gostam de demonstrar que sabem e querem ser os primeiros a responder, penso que é próprio da idade.

No que concerne à organização do ambiente educativo da turma, saliento que mantive a disposição das mesas e cadeiras da sala de aula e conseqüentemente das crianças, conforme referido nos últimos relatórios de estágio. No entanto, nos três dias de intervenção, as crianças em algumas tarefas de matemática desenvolveram trabalho a pares. Assim, como, na área de Educação Artística apesar de não alterar a disposição da sala de aula, a turma organizou-se em três grupos de trabalho para treinarmos (cantar e coreografar) a música proposta.

No que se refere às opções didáticas, estas foram sendo definidas e construídas tendo em conta os conteúdos a lecionar e os objetivos traçados para cada uma das áreas disciplinares, assim como, a articulação entre elas que por vezes não está bem explícito nos planos de aula, mas que acaba por ser desenvolvida.

No primeiro dia, iniciei as práticas promovendo um diálogo entre crianças/professora sobre o fim de semana. Solicitei que partilhassem apenas os momentos mais significativos, uma vez que as crianças tendem a querer relatar cronologicamente todos os acontecimentos do fim de semana. Esta atividade teve como objetivo principal o treino da oralidade, mas, também, que consigam fazer essa seleção objetiva dos acontecimentos mais significativos. Este diálogo/interação inicial é importante, pois promove um ambiente descontraído e acolhedor, além de incentivar a socialização entre as crianças e a professora estagiária.

Em seguida, projetei o pequeno vídeo "O que é a Sustentabilidade?" uma vez que temos andado a estudar as questões ambientais e assim foi uma forma de introduzir o texto selecionado para a área de português. Solicitei às crianças que prestassem muita atenção ao conteúdo, para abrir o debate sobre "O que é a sustentabilidade?". Penso que o vídeo foi uma ótima maneira de introduzir o tema, pois cativa as crianças na sua narrativa e no visual, com uma linguagem acessível e preparando as crianças para o posterior debate.

Assim, após o vídeo, abriu-se espaço à discussão e as crianças foram partilhando as suas opiniões sobre o tema, que participaram ativamente, destacando a importância de práticas sustentáveis e identificando várias ações que podem ser implementadas no nosso dia a dia para protegermos o meio ambiente.

Após o debate, deveríamos ter prosseguido para a leitura em voz alta pelas crianças do texto "Z: a Cidade Amiga da Natureza" do manual, na página 152. Todas as crianças deveriam ter lido um parágrafo do texto e esta tarefa tinha como objetivo a promoção da oralidade. Depois, as crianças deveriam identificar os elementos paratextuais presentes no texto: título, ilustração, autor, editora, etc. e as ideias-chave da história e assim, desenvolver a capacidade de análise e interpretação textual.

Em seguida, resolveriam em conjunto as perguntas de interpretação do texto da página 153 do manual e no fim, discutiriam as respostas e explicariam as suas interpretações, promovendo a compreensão do texto e o trabalho colaborativo. Depois, iria solicitar às crianças que identificassem no texto determinantes do artigo definido e do artigo indefinido, com o posterior registo no quadro e no caderno de português pelas crianças, com um exemplo de cada determinante e onde elas aparecem nas orações, facilitando a compreensão por parte das crianças das funções de cada tipo de artigo.

Em seguida, solicitaria que as crianças identificassem verbos e os seus tempos no modo indicativo presentes no texto, para depois salientar a importância de cada tempo verbal no contexto da narrativa.

No final, iria solicitar que as crianças identificassem os adjetivos e os seus graus também presentes no texto, servindo como tarefa de revisão desta classe adjetival.

Tenho a referir que, no dia, uma hora antes da implementação desta atividade da área de português, enquanto aguardávamos pela chega da menina com espectro do autismo e a restante turma está a ter inglês, a professora cooperante pediu-me para substituir o texto por uma análise de uma imagem do manual de Estudo do Meio, bastante elucidativa da sobre a poluição dos oceanos. Esta imagem estava acompanhada por perguntas de interpretação sobre a problemática indicada. Assim, as crianças em vez da leitura e interpretação textual e posterior enfoque na gramática, analisaram a imagem e resolveram as perguntas de interpretação.

No período da tarde iniciei as práticas estabelecendo um diálogo com as crianças sobre como tinham passado a hora do recreio, hora que se segue ao almoço (13h00) até ao início das atividades letivas (14h00). Questionei-as sobre se tinham brincado muito, ao que várias crianças quiseram partilhar as suas brincadeiras. Quis desta forma entender o tempo que cada criança dedica diariamente às brincadeiras. Nesta interação, coloquei a questão:



“Quantas horas brincam por dia?” e assim, iniciámos a abordagem à área da matemática. Assim, propus que fizéssemos um levantamento sobre o número de horas que cada criança do 4.ªA brinca por dia, salientando que iríamos proceder a um estudo estatístico. As crianças mostram-se bastante interessadas e concordaram em participar no levantamento de dados.

Primeiro, decidimos em conjunto a variável qualitativa e que iríamos registá-la com o registo de 30 em 30 minutos, uma vez que ao segundo não era viável e que apenas de hora em hora também não ilustrava a realidade do tempo de brincadeira de cada criança. Então, definiu-se 30 minutos e registámos 1h00, 1h30, 2h00, até às 3h00 (variável qualitativa). Após o registo desta variável, cada criança foi ao quadro registar, através de um tracinho, o número de horas/tempo que despendem de brincadeira diária. No fim, em conjunto atribuímos um título ao nosso estudo estatístico. Esse levantamento gerou bastante interação entre as crianças, que puderam partilharam as suas rotinas e os horários de brincadeiras. Com os dados recolhidos, questionei a turma de como os poderíamos representar, saber o número de crianças que participaram no estudo, o número de horas que cada uma brinca por dia. Assim, algumas crianças indicaram logo a construção de um gráfico de barras e outras referiram o diagrama de caule-e-folha, apesar de não se lembravam do nome. No entanto, sugeri que primeiro se transformasse os tracinhos em números (variável quantitativa), desta forma, construímos em conjunto uma tabela de frequência absoluta (tratamento de dados). Solicitei que fizessem o registo no caderno de matemática, para depois, elas procederem à representação dos dados das outras formas referidas por elas. Nesta tarefa sugeri que a trabalhassem a pares, com o colega de carteira. A maioria das crianças construíram um gráfico de barras para depois construírem um diagrama de caule-e-folha. No fim, registei no quadro, segundo as orientações das crianças, estes dois exemplos referidos. Durante o desenvolvimento da tarefa eu fui verificando os gráficos, corrigindo e dando o feedback dessas correções. Em conjunto, identificamos a moda, ou seja, o número de horas de brincadeira que mais se repetia entre as crianças, qual o mínimo e o máximo de horas que brincam por dia e quantas crianças brincam em determinada hora, isto foram exemplos de perguntas colocadas por mim para a análise dos dados, o que as ajudou a visualizarem melhor a distribuição das horas de brincadeira.

Ainda houve espaço para a partilha de como cada par desenvolveu este desafio. Com debate sobre qual seria a forma mais eficaz de representação dos dados. O registo no quadro também facilitou o debate e as crianças que tiveram mais dificuldades pudessem procederem à verificação e/ou correção da tarefa. Também, tiramos algumas conclusões,



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

discutindo a importância de brincar e como o tempo dedicado às brincadeiras pode variar entre os alunos. Esta análise promoveu a compreensão e a importância de recolha e interpretação de dados de maneira organizada.

No período da tarde, iniciámos as atividades assistindo a um vídeo intitulado "Desafio 1 - Compreender e vencer a poluição marinha". O vídeo foi bastante educativo e provocou muitas reflexões entre as crianças sobre a importância de cuidar dos nossos oceanos. Para complementar a informação do vídeo mostrei às crianças um mergulho virtual (imagem em 360º) no arquipélago de Raja Ampat, na Indonésia, um exemplo de um oceano, neste caso o oceano pacífico, onde as crianças puderam verificar a variedade de seres vivos existente: peixes, corais e algas. Esta experiência imersiva foi fascinante para as crianças que ficaram maravilhadas com a beleza marinha projetada no quadro. Através desta imersão desafiei-as a pensar "Como gostariam que fossem os oceanos nos próximos anos?". A atividade foi estruturada de forma a estimular a imaginação, a colaboração em grupo e a conscientização ambiental dos alunos.

No plano de aula indico a elaboração de um oceano, por grupo de quatro crianças, através da utilização de vários tipos de papel (cartolina A3, papel celofane, papel espuma, papel de lustro e papel crepe de várias cores), com o objetivo a representarem os oceanos no futuro. No entanto, tenho a salientar que esta tarefa teve de ser alterada devido ao facto de ter apenas 40 minutos para a tarefa. Assim, a proposta de atividade consistiu num trabalho autónomo e em vez de ser desenvolvida em cartolina foi num papel branco (desenho). Antes da execução da tarefa debatemos em conjunto sobre os seres vivos que habitam nos oceanos, através da análise detalhada da imagem do mergulho virtual que demonstra diferentes espécies marinhas. Esta introdução visual ajudou a inspirar as crianças e a dar ideias para suas representações. Conforme a imagem abaixo o confirma.



As crianças antes de começarem a tarefa identificaram alguns seres-vivos do mergulho virtual que gostariam de representar nas folhas brancas que distribuí para a realização da mesma. As crianças estiveram muito envolvidas na tarefa, discutiram entre si sobre as melhores formas de representar os elementos dos oceanos e eu pude observar a criatividade de cada uma e a representação que fazem do oceano. Após a conclusão desta atividade as crianças fizeram a partilha dos trabalhos efetuados e a professora cooperante afixou os trabalhos na parede.

Fiquei impressionada com a diversidade de ideias colocadas nos desenhos e a forma como cada uma interpretou o desafio. Algumas focaram na conservação dos habitats marinhos, incluindo muitos corais e plantas aquáticas, enquanto outras enfatizaram a diversidade de espécies, mostrando uma grande variedade de peixes e outros animais marinhos.

Durante as apresentações dos desenhos, as crianças explicaram suas escolhas e discutiram como gostariam que os oceanos estivessem nos próximos anos. Muitas mencionaram a importância de preservar os oceanos e de manter a vida marinha saudável, refletindo uma compreensão crescente sobre a necessidade de cuidar do meio ambiente.

Concluí a atividade satisfeita, pois não só verifiquei a criatividade das crianças como também, elas aprenderam sobre a vida marinha e a reflexão sobre a importância de preservar os oceanos para o futuro. Acredito que, este tipo de atividades, são essenciais para fomentar a conscientização ambiental nesta faixa-etária e confiante de que alcançamos os objetivos de maneira lúdica e criativa.

No segundo dia, iniciei as práticas com o vídeo "Água Recurso Finito" que aborda o tema do desperdício de água e a importância de sua conservação. Teve como objetivo a conscientização sobre a importância da água. Após a visualização do vídeo e para iniciar o debate das ideias-chave, perguntei às crianças como cada um de nós pode contribuir para a poupança da água, promovendo uma das práticas sustentáveis que tinham referido no dia anterior. As crianças referiram que devemos participar ativamente, oferecendo sugestões como, por exemplo, fechar bem as torneiras, aproveitar as águas dos banhos para os sanitários, usar a água que utilizamos para lavar os legumes (sem nenhum produto tóxico) para regar plantas, fechar as torneiras enquanto escovamos os dentes e reutilizar as águas das chuvas.

Em seguida, solicitei às crianças que abrissem o livro de fichas de matemática na página 87 e pedi a uma delas que lêsse em voz alta o primeiro exercício da ficha 42 para o resolvermos em conjunto.



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

O exercício aborda o tema sobre os litros de água que as famílias de uma turma conseguiram poupar num dia, o que vai ao encontro do tema que estava a ser abordado anteriormente, daí a minha escolha. O exercício tem os dados do estudo estatístico representado num diagrama caule-e-folha, conforme indicado no plano de aula. Questionei uma das crianças (uma das que apresenta dificuldades na área da matemática) para que me indicasse os dados recolhidos, verificando assim se a criança sabia fazer a leitura correta dos dados representados no diagrama. Primeiro, apresentou dificuldade, mas depois com a ajuda/explicação de uma colega conseguiu descodificá-los. A colega explicou que do lado esquerdo da folha ficam as dezenas e na folha da direita as unidades e o caule dividem as folhas.

Passámos depois à resolução das questões do exercício, com a identificação da Moda, o valor mínimo e máximo dos dados e qual a família que conseguiu poupar mais de 50 litros. Esta análise dos dados possibilitou trabalhar as questões que as crianças andam a trabalhar, analisar os dados e as várias informações que podemos retirar dos mesmos. Registei as respostas no quadro para que todos pudessem acompanhar e entender o processo de resolução das questões.

Na atividade seguinte, introduzi uma nova turma ao estudo, em que as crianças tiveram de proceder a uma nova análise dos dados. Estes novos dados foram registados no quadro, conforme a seguinte imagem:



Solicitei, depois que autonomamente representassem os dados da turma B e que os representaram através de um diagrama de caule-e-folhas. Posteriormente, o registo foi feito no quadro por uma criança que se voluntariou e explicou os passos para a construção do mesmo. Enquanto, as crianças desenvolviam a tarefa foi passando pelas várias mesas para verificar se elas estavam a fazer a representação dos dados corretamente. Após esta tarefa, solicitei que os representassem num gráfico de barras, o que ajudou as crianças a visualizarem as informações de maneira diferente. A solicitação de uma outra forma de representação (gráfico de barras) foi logo proposta para as crianças que apresentaram

menos dificuldade e conseguiram executar a primeira tarefa rapidamente. De salientar que na área da matemática existe um maior desnivelamento das aprendizagens, pois temos crianças com aptidão maior para esta área e outras com mais dificuldade.

Em seguida, através do questionamento às crianças em voz alta sobre o valor máximo e mínimo do conjunto de dados, ao qual a maioria identificou corretamente esses valores, demonstrando compreensão sobre o conceito de extremos em um conjunto de dados. Depois, discutimos a amplitude e a moda, e os alunos novamente identificaram esses valores corretamente. Esta discussão permitiu que as crianças refletissem sobre as vantagens e desvantagens de cada método de representação.

A aula foi muito produtiva, pois além de reforçar conceitos matemáticos importantes, também sensibilizou as crianças sobre a importância de conservar a água, um recurso vital e finito.

As crianças demonstraram uma boa capacidade de análise de dados e, ao mesmo tempo, refletiram sobre práticas sustentáveis para a preservação da água. Acredito que atividades interdisciplinares como esta são fundamentais para uma aprendizagem mais completa e significativa.

Após o recreio, iniciámos as atividades com o relembrar dos fenómenos naturais, matéria já lecionada anteriormente, na área de Estudo do Meio, em que a maioria das crianças conseguiu identificá-los: os tsunamis, os sismos, as erupções vulcânicas, as tempestades e os ciclones. Depois, discutimos as suas principais causas e os impactos na vida das pessoas e do planeta. Este relembrar dos fenómenos naturais teve como objetivo introduzir o texto literário "Frida" disponível na página 148 do manual. Uma tarefa desenvolvida antes da leitura do texto, uma vez que estávamos na hora de português. Assim, foi feita a leitura do texto por todas crianças, em que todas tiveram a oportunidade de lerem em voz alta um parágrafo do texto, no entanto, saliento que no plano de aula refere que essa leitura iria ser feita apenas por algumas crianças, mas achei que faria mais sentido dar a oportunidade de todas lerem possibilitando o treino da leitura. Após a leitura, identificamos em conjunto os elementos paratextuais e a estrutura do texto narrativo. A seguir referimos resumidamente todas as ideias-chave de cada parágrafo. Através do questionamento às crianças como, por exemplo, que animal falava o texto, se era cão ou cadela, quais as características do animal, porque é ela tinha ficada famosa, etc. Foi colocando perguntas oralmente e solicitando a resposta às crianças, esmiuçando cada parágrafo do texto, com o objetivo de analisar a compreensão textual das crianças.

Depois desta tarefa indiquei as perguntas de interpretação textual da página 149 do manual para trabalho de casa (que foram por mim corrigidas no dia seguinte).



Em seguida, identificaram no texto em voz alta e em grande grupo dois nomes próprios e dois comuns, dois determinantes do artigo definido e indefinido em género e número. Registei as informações no quadro e posteriormente as crianças no caderno diário. Esta tarefa consistiu na revisão de matéria já lecionada anteriormente. Depois, passámos para a identificação de dois verbos no texto, destacando o seu tempos e modo verbal. Aqui saliento que não houve tempo para analisar todos os verbos do texto. Em relação à identificação de adjetivos e seus graus no texto, também o fizeram identificando-os no texto, mas não houve tempo para aprofundar as subclasses. Essa atividade ajudou as crianças a praticarem a análise linguística de forma contextualizada. Foi, também, uma oportunidade para praticarmos a análise gramatical de maneira prática e interativa.

Com esta a aula promovi a compreensão de fenómenos naturais e a leitura literária, onde demonstraram capacidades de leitura crítica e interpretação textual.

No período da tarde, iniciamos as atividades com o retomar da história que lemos no período da manhã e coloquei uma questão: será que a cadela da história está em vias de extinção? A resposta foi negativa por parte das crianças, mas, esta possibilitou a discussão/debate das diversas espécies animais e plantas que estão ameaçadas/em extinção e as possíveis causas desta problemática. E, assim, identificaram a poluição, a desflorestação, a agricultura, a pesca e a caça intensiva como alguns dos principais fatores que têm contribuído para a extinção e/ou em vias de extinção de animais e de plantas. Após esta identificação, projetei um vídeo alusivo à temática, que permitiu identificar algumas dessas espécies ameaçadas e refletir sobre a importância da conservação das espécies e da biodiversidade. Após o vídeo, resolvemos os exercícios da página 143 do manual, aplicando desta forma os conceitos discutidos anteriormente. No fim, corrigimos as questões em conjunto para garantir a consolidação dos conceitos.

Em seguida, prosseguimos para a Oferta Complementar que consiste em trabalhar a área do Português, com a abordagem ao domínio da Educação Literária, com a leitura de uma obra literária. Assim, antes de iniciarem a leitura, exploramos a capa, o título, as ilustrações (elementos paratextuais) antecipando desta forma a história presente no livro, tendo possibilitado às crianças que expressassem as suas opiniões e expectativas em relação ao mesmo. Posteriormente, as crianças passaram à leitura da obra "O Avô tem uma Borracha na Cabeça", escrita pelo autor Rui Zink e projetada no quadro para que todas pudessem acompanhar a leitura. Também, distribuí alguns exemplares da obra que consegui requisitar na biblioteca municipal, conforme indicado no plano de aula. Durante a leitura, fomos identificando as ideias-chave e analisando as ilustrações, que complementam e enriquecem a narrativa. Explorámos os detalhes das imagens, buscando entender como



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

elas contribuem para a compreensão da história e para a construção do universo visual do livro.

Por fim, tivemos uma conversa em grupo sobre as doenças mentais como, por exemplo, as demências, o Alzheimer e a importância de desmistificar essas questões, promovendo a empatia, o apoio às pessoas que enfrentam estas doenças e destacando a importância da saúde mental e o cuidado com o próximo.

No fim do dia, passámos ao Apoio ao Estudo com uma atividade de matemática, pois é a área onde as crianças apresentam maiores dificuldades, com a resolução do exercício 2 da página 87 da ficha de trabalho, como atividade de consolidação da matéria lecionada no período da manhã. Desta forma, as crianças puderam aplicar os seus conhecimentos matemáticos para resolver o problema proposto, onde eu fui auxiliando e esclarecendo dúvidas que surgiram durante a sua resolução.

No terceiro dia, iniciámos com o jogo das palavras e não "telefone" como está indicado no plano de aula, pois indico que é uma gralha. Este jogo é semelhante aos que já desenvolvi em outras intervenções, só que desta vez as crianças só podiam dizer nomes de animais ou plantas em vias de extinção ou já extintos, proporcionando a articulação com a temática do dia anterior, por forma a lembrarem e consolidarem a matéria. Depois do jogo, relembramos a função dos pronomes pessoais. Questionei as crianças sobre para que servem/qual a utilidade dos pronomes, incentivando a participação ativa e a reflexão sobre o papel dos pronomes na comunicação. Para ilustrar o uso dos pronomes, orientei uma atividade onde duas crianças fizeram uma pergunta comparativa sobre um lápis, por exemplo: "O meu lápis é verde e o teu lápis?". Escrevi a pergunta no quadro e pedi que identificassem se havia algum pronome na frase. Analisámos juntos a morfologia de todas as palavras da frase, registrando-as no quadro. A maioria das crianças identificou o "meu" como sendo um pronome, ao qual tive de explicar que é um determinante possessivo e não um pronome. Então, conseguiram depois identificar o "teu" como um pronome possessivo, uma vez que pode substituir e fazer desaparecer a palavra "lápis" na frase e esta não perde sentido. Utilizei outros exemplos práticos para explicar os pronomes possessivos, registrando-os no quadro e posteriormente as crianças no caderno de português.

Para consolidar a matéria, projetei em PowerPoint com dois exercícios para identificar pronomes possessivos, no primeiro, identificaram os pronomes possessivos na frase e, no segundo, completaram as frases. As crianças participaram ativamente, resolvendo os exercícios em conjunto, discutindo as respostas em grupo e esclarecendo dúvidas e reforçando o raciocínio sobre o uso dos pronomes possessivos. Pude verificar que as crianças demonstraram compreensão e envolvimento em todas as atividades propostas.



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

A seguir ao recreio a turma teve inglês e nós estivemos a desenvolver tarefas de matemática com a menina que tem espetro do autismo.

No período da tarde, relembrámos a temática que andamos a estudar, as preocupações ambientais, a sustentabilidade e aproveitei para lançar o desafio às crianças de desenvolverem um estudo estatístico sobre o tipo de guardanapos que cada uma traz para acondicionar o seu lanche da manhã. Para isso, começamos com o levantamento de dados, onde cada criança referiu o tipo de acondicionamento do seu lanche. Então descobrimos que uns usam guardanapo de papel, outros, papel de alumínio (no plano de aula indico "prata", mas, queria dizer papel de alumínio, é portanto, uma gralha), outros, película de plástico, outros, saco de pano e outros, cuvette de plástico, categorizando-as como as variáveis qualitativas.

Em seguida, discutimos como faríamos a recolha de dados e cada criança foi ao quadro e assinalou o tipo de acondicionamento que se faz constantemente acompanhar. Aqui saliento que algumas crianças assinalaram duas opções. Este registo ajudou a visualização coletiva e a compreensão de como se organiza uma recolha de dados.

Depois, questionei as crianças de como poderíamos tratar esses dados. Discutimos várias opções e decidimos que a melhor forma seria a representação gráfica das informações recolhidas, para depois os analisarmos em conjunto. Finalmente, tiramos conclusões a partir dos dados obtidos. Identificamos o tipo de acondicionamento mais utilizados pelas crianças e discutimos as possíveis razões para essas escolhas, a sua funcionalidade e o impacto ambiental que elas provocam. Esta tarefa teve como objetivo a consolidação das representações gráficas que têm vindo a ser abordadas nestes três dias de práticas.

Na hora da Educação Artística, a professora cooperante propôs-me que eu apresentasse uma música que tivesse relacionada com o ambiente. Assim, sugeri a música "Proteger a Natureza | Reciclagem", conforme indicado no plano de aula.

As crianças estavam animadas e curiosas para saberem mais sobre o tema da canção. Antes de ouvirmos a música, projetei a letra da canção no quadro e fizemos uma primeira leitura em voz alta e em conjunto da mesma. Este momento foi importante para que todos entendessem bem a letra e pudessem acompanhar a melodia. Depois, ouvimos a música uma primeira vez e interpretámo-la em conjunto várias vezes, trabalhando a entonação e o ritmo, para que todos se sentissem confiantes. As crianças participaram com entusiasmo, o que tornou a aprendizagem mais dinâmica e divertida.



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

Para tornar a atividade mais interessante, dividi a música em partes e atribuí a cada grupo uma estrofe para reprodução posterior. Cada grupo ensaiou a sua parte, prestando atenção à pronúncia e à entonação, sempre com a minha orientação.

No final, reunimos todos os grupos e cantamos a música completa, com cada grupo a cantar a sua parte. Foi uma atividade muito envolvente e educativa, que reforçou a importância da reciclagem e da proteção da natureza de uma forma lúdica e interativa. As crianças demonstraram grande interesse e alegria.

Relativamente ao meu desempenho, penso que durante os três dias de intervenção consegui gerir bem os tempos dedicados para cada área disciplinar.

Desenvolvi uma boa relação com as crianças, mas quando é necessário impor limites sobre certos comportamentos dentro da sala de aula, também o faço.

Penso que o meu desempenho está cada vez melhor no que concerne à articulação disciplinar e ao envolvimento das crianças nas práticas.

No primeiro dia e no terceiro dia, penso que estive melhor em termos de disposição para as crianças, uma vez que a carga horária é menor, pois sinto que o meu rendimento, energia e disponibilidade mental é maior. No segundo dia a carga horária é maior e o facto da criança autista passar mais tempo em sala de aula é um pouco desgastante uma vez que também ando bastante cansada devido à carga de horas de estágios. Neste dia em particular estava cansada e isso fez com que tivesse mais dificuldade em gerir os conflitos.

Preocupe-me estar sempre atenta e concentrada em relação às matérias a lecionar e às crianças, numa atenção constante em perceber se estavam todas a acompanhar o ritmo da aula e a conseguir entender as matérias. Dialoguei e interagi com elas constantemente tanto na sala de aula como no recreio.

Concluí os três dias de intervenção com a sensação de que consegui proporcionar aprendizagens significativas, tendo sempre preocupação as crianças. As opções didáticas privaram por estarem interligadas e alinhadas com os objetivos das crianças.

Penso que consegui aulas interativas e informativas, cobrindo uma variedade de matérias de todas as áreas disciplinares que ajudaram as crianças a desenvolverem as suas habilidades nas diferentes áreas.

A professora cooperante referiu que o meu desempenho tem evoluído bastante, desde o primeiro dia até ao presente, principalmente na disciplina da matemática, uma vez que, no início tinha algumas reservas e estava pouco desconfortável com a disciplina e que isso, por vezes, transparecia, mas que agora nota uma maior confiança e à vontade com os conteúdos, que tinha a certeza que eu sabia, mas que só eu não tinha a certeza disso. Também, na articulação das várias áreas afirmou que se nota uma preocupação maior em



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

fazê-la e que os planos de aula têm refletido melhor essas preocupações. Também, referiu que foi uma semana onde se verificou um maior desgaste físico e mental da minha parte e maior dificuldade em gerir os conflitos de sala de aula.

Os desafios futuros passam por melhorar o meu desempenho no que concerne a uma cada vez maior articulação entre as disciplinas, à elaboração de planos de aula mais objetivos e estruturados. Penso que o facto de não ter tempo, como gostaria de ter, para os elaborar leva-me a cometer pequenas grialhas e a não me debruçar/pensar melhor sobre os recursos didático. No entanto, tenho conseguido fazê-lo posteriormente quando estou a preparar as intervenções.

Tenho de melhorar a articulação entre as várias disciplinas nos planos de aula, pois muitas vezes é feita em aula, mas não consta nos planos. Também, a nível pessoal espero conseguir ter uma vida mais calma para conseguir ter mais tranquilidade na gestão de conflitos, não de mostrando a minha impaciência com alguns comportamentos das crianças.

### **Referências bibliográficas**

Ministério da Educação|Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais | Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento. Obtido em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

Ministério da Educação|Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo – Educação Artística – Artes Visuais. Obtido em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4c_artes_visuais.pdf)

Ministério da Educação|Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo – Estudo do Meio. Obtido em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação|Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo – Matemática. Obtido em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18julho_rev.pdf)

Ministério da Educação|Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo – Português. Obtido em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

## Anexo II – Plano de aula do 1.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal  
 no 2.º CEB / Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB  
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
 2023/2024

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
 Escola Básica da Ribeira  
 Orientadora Cooperante: Ana Paula Vieira  
 4.º ano


### Plano de Aula n.º 31

Data: 04 de junho

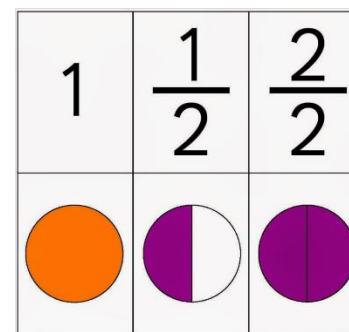
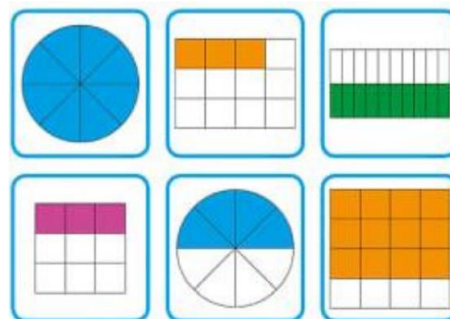
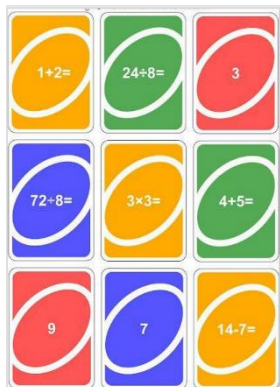
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<p><del>Português</del></p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Números                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de numeração decimal                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor posicional</li> </ul> </li> <li>• Relações numéricas                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decomposição numérica</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Frações e decimais                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações entre frações</li> </ul> </li> <li>• Operações                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algoritmo da adição, da subtração, multiplicação e da divisão envolvendo decimais</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar os alunos para a aula.</li> <li>• Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal e interpretar a ordem de grandeza de um número, identificando as classes e respetivas ordens</li> <li>• Comparar e ordenar frações com o mesmo numerador, em contextos diversos, recorrendo a representações múltiplas.</li> <li>• Compreender e usar algoritmos para a adição e subtração envolvendo decimais com números até quatro algarismos, relacionando o seu uso com processos de cálculo mental formal que recorrem à decomposição decimal.</li> <li>• Compreender e usar o algoritmo da divisão e aplicá-lo com números até três algarismos no dividendo e dois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo "Inventar uma História". A prof. estagiária inicia a história com o "Era uma vez..." uma criança tira uma cartas de um baralho de cartas e tem de dar continuidade à história baseada na imagem da carta. <b>(1)</b></li> <li>• Correção da ficha de trabalho da aula anterior <b>(2)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do cumprimento das normas da sala de aula.</li> <li>• Observação da atenção e do empenho dos alunos.</li> <li>• Análise da capacidade de aplicação de conteúdos;</li> <li>• Análise dos conhecimentos;</li> <li>• Análise da capacidade de raciocínio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas ilustradas, computador com ligação à internet, quadro, giz, ficha de matemática, lápis de carvão e borracha.</li> </ul>	<p>09:00</p> <p>09:15</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Álgebra <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequências de crescimento</li> </ul> </li> <li>• Capacidades matemáticas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas</li> </ul> </li> </ul> <p>Português</p> <p>- Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto biográfico "Greta Thunberg"</li> </ul> <p>- Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual: escrever uma autobiografia</li> </ul> <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Circuito elétrico;</li> </ul> </li> </ul>	<p>algarismos no divisor e discutir a razoabilidade do resultado obtido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar uma sequência de crescimento respeitando uma regra de formação dada ou regularidades identificadas.</li> <li>• Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.</li> <li>• Ler integralmente biografias;</li> <li>• Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).</li> <li>• Compreender a organização interna e externa de textos biográficos;</li> <li>• Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</li> <li>• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual.</li> <li>• Comparar diversos materiais, por exemplo, através dos circuitos elétricos, indicando se são isoladores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo prof. estagiária/aluno/alunos sobre o tipo de textos estudados em que o tema comum foi o ambiente.</li> <li>• Antes da leitura, analisar a imagem que aparece junto ao texto biográfico, no manual na pág. 160;</li> <li>• Salientar a notoriedade da ativista ambiental "Greta Thunberg" através do texto biográfico, manual na pág. 160;</li> <li>• Leitura em voz alta do texto biográfico;</li> <li>• Exploração e análise da estrutura do texto biográfico;</li> <li>• Registo no quadro das indicações para a escrita de um texto autobiográfico (E tu? Consegues imaginar-te como uma ativista ambiental? Tenta pensar como seria a tua vida se o fosses tendo em conta tudo o que poderias viver, escreve a tua autobiografia. Sê criativo e dá largas à tua imaginação!)</li> <li>• Planificação do texto autobiográfico com registo no caderno diário;</li> <li>• Escrita autónoma de um texto autobiográfico</li> <li>• Diálogo prof. estagiária/aluno/alunos sobre onde existe eletricidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da compreensão textual;</li> <li>• Análise da capacidade de aplicação de conteúdos;</li> <li>• Análise da capacidade de escrita criativa;</li> <li>• Análise da utilização correta das formas de representação escrita</li> <li>• Análise dos conhecimentos prévios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de português, computador com ligação à internet, quadro, giz, lápis e borracha.</li> <li>• Computador com ligação à internet, quadro, giz,</li> </ul>	<p>10:30 Recreio 11:00</p> <p>11:05</p> <p>11:10</p> <p>11:20 11:25</p> <p>11:30</p> <p>11:35</p> <p>12:00 Almoço 14:00</p>
--	--	--	---	---	---

<p>- Materiais condutores e não condutores</p>	<p>ou condutores elétricos, e discutir as suas aplicações, bem como as regras de segurança na sua utilização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de várias experiências, em grupo de 4 crianças, para perceberem como funciona a eletricidade: primeira, esfregar uma caneta num pano e passar pro cima de papeizinhos (criar eletricidade estática);</li> <li>• Segunda experiência, criar um círculo elétrico (pilha, lâmpada e fios condutores); <b>(3)</b></li> <li>• Verificar através de vários materiais (pedra, moeda, folha de alumínio, madeira, clip, copo de plástico, cartão, copo de água) Quais os que são bons e não são bons condutores de eletricidade;</li> <li>• Registo no caderno diário e/ou manual de Estudo do Meio, na pág. 151, das observações retiradas das várias experiências com os diferentes materiais distribuídos pelos grupos;</li> <li>• Registo das conclusões - Quais os materiais condutores e os não condutores;</li> <li>• Questionamento ao grande grupo sobre quais os cuidados a termos com a eletricidade (devem enumerá-los).</li> <li>• Visionamento de um pequeno vídeo sobre os cuidados a ter com a eletricidade. <b>(4)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da capacidade de trabalho em equipa</li> <li>• Análise da capacidade de respeitar a opinião dos colegas</li> </ul>	<p>manual de Estudo do Meio, 5 panos, 5 continho de papéis, 5 canetas, 5 circuitos elétricos (15 fios condutores, 5 lâmpadas e 5 baterias), 5 pedra, 5 moeda, 5 folha de alumínio, 5 madeiras, 5 clips, 5 copo de plástico, 5 cartões e 5 copos de água.</p>	<p>14:05</p> <p>14:15</p> <p>14:25</p> <p>14:40</p> <p>14:50</p> <p>14:55</p>
<p>Oferta Complementar – Português</p> <p>- Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de leitura da obra "O Avô tem uma Borracha na Cabeça"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do auto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução da ficha de leitura referente à obra "O Avô tem uma Borracha na Cabeça"; <b>(5)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da compreensão textual e aplicação dos conteúdos;</li> </ul>	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de leitura, lápis e borracha.</li> </ul>	<p>15:00</p>
<p>Apoio ao Estudo</p> <p>- Números: Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algoritmo da multiplicação</li> <li>• Algoritmo da divisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e usar o algoritmo da multiplicação e aplicá-lo com números até três algarismos no multiplicando e dois algarismos no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução autónoma da ficha de consolidação – Missão 6 do Livro de Fichas da página 93, 94 e 95. <b>(6)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do conhecimento prévio e dos alunos.</li> <li>• Análise da capacidade de aplicar os conteúdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro de fichas, computador com ligação à internet, lápis, borracha, quadro e giz.</li> </ul>	<p>15:30</p>

<p>- Álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Regularidade em sequências</li> </ul> <p>- Geometria e Medida</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sólidos: planificações</li> </ul>	<p>multiplicador e discutir a razoabilidade do resultado obtido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e usar o algoritmo da divisão e aplicá-lo com números até três algarismos no dividendo e dois algarismos no divisor e discutir a razoabilidade do resultado obtido.</li> <li>Formular conjecturas sobre a estrutura de uma sequência de crescimento e testar essas conjecturas, explicando o raciocínio usado.</li> <li>Classificar hierarquicamente quadriláteros (quadrado, retângulo, losango e paralelogramo) com base nas suas propriedades (igualdade de lados, tipo de ângulos, paralelismo dos lados).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do trabalho autônomo.</li> </ul>		16:00
<p>Observações/reflexões:</p> <p>(1)</p>  <p>(2)</p>					

A atividade motivacional (1) foi substituída por um jogo de cálculo mental e percentagens, na área da matemática:








<p>Matemática Álgebra Regularidades em sequências - Sequências de repetição</p>	<p>Reconhecer e justificar se uma sequência pictórica tem ou não regularidade. Continuar uma sequência pictórica respeitando uma regra de formação dada ou regularidades identificadas. Identificar elementos em falta em sequências dadas e justificar com base em regularidades encontradas. Reconhecer que cada elemento de uma sequência corresponde a uma ordem nessa sequência.</p>	<p>Identificar os termos e padrões de repetição de sequências relacionadas com o grafema "p" e da higiene pessoal (interligado com o estudo do Meio) através de uma ficha (1) disponibilizada pelos professores estagiários para os alunos colarem no caderno. Dar continuidade à sequência apresentada, respeitando a sua formação.</p>	<p>Análise da capacidade de aplicação de conteúdos. Observação da capacidade de resolução de problemas e das estratégias usadas.</p>	<p>Ficha de trabalho</p>	<p>11:00</p>
<p>Estudo do Meio Natureza Conhecimento e valorização do corpo</p>	<p>Identificar os fatores que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo, desenvolvendo rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo. Reconhecer a importância da higiene corporal.</p>	<p>Recortar os quadrados que ilustram as várias fases que compõem o banho e colar em quadrados de cartolina. Dividir os alunos em pequenos grupos mistos, para que falem sobre o banho. Solicitar aos alunos que cheguem a uma conclusão sobre as etapas e os procedimentos que compõem o banho, e coloquem os quadrados por essa ordem.</p>			<p>12:00 Almoço</p> <p>14:00</p>

<p>Artes Visuais Interpretação e Comunicação</p>	<p>Conhecer as etapas/procedimentos que compõem o banho.</p> <p>Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual</p>	<p>Solicitar aos alunos que dramatizem todos os procedimentos pela ordem definida pelo grupo. Nota: Esta atividade também pode ser desenvolvida individualmente</p>		<p>15:00</p>
--	--	---	--	--------------














**Observações/reflexões:**  
(1)




**ESCOLA BÁSICA JOÃO DE BARROS**  
 Ficha de Matemática 1º Ano\_Turma: B







Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Observa atentamente ordem dos seguintes objetos de higiene pessoal que estudaste e completa de modo a obteres uma sequência.

								
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
								
9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º	16º	
17º	18º	19º	20º	21º	22º	23º	24º	
25º	26º	27º	28º	29º	30º			



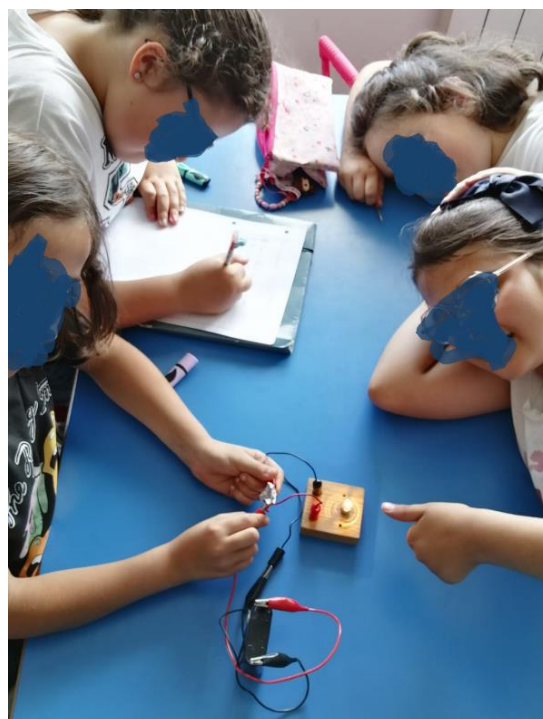
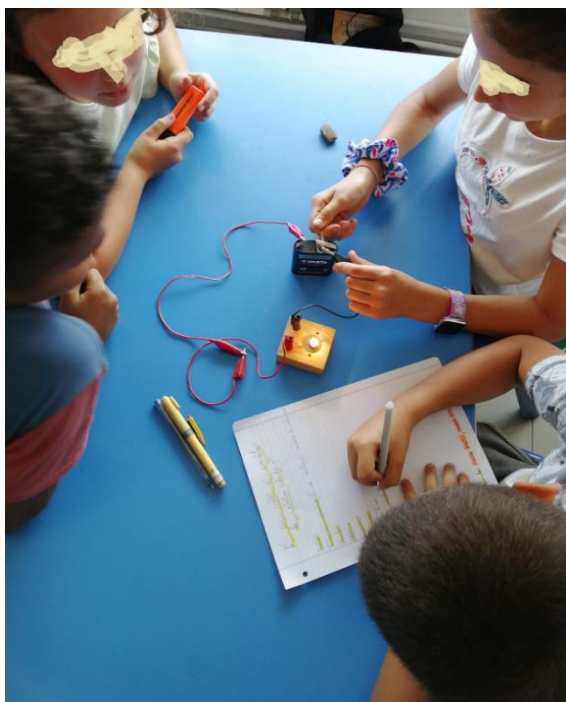
Recorta pelo picotado as várias imagens.

## Anexo IV – Fotos da aula de Estudo do Meio



## Anexo V – Experiências laboratoriais



Anexo VI – Atividades (Estudo do Meio- PES I – 1.ºCEB)



# O Natal



Kutiá



Borscht



Varenyky


Anexo VII – Exemplos de fichas de trabalho de PEA

Agarrou-se bem às orelhas compridas da Grande Lebre Castanha.





agarrar	orelhas	compridas	grande	lebre
castanha				

- Adivinha quanto eu gosto de ti – disse a pequena Lebre à Grande Lebre Castanha



adivinha?	quanto	eu	gosto	ti	
lebre	pequena	lebre	castanha	grande	lebre

 REPÚBLICA PORTUGUESA
 


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO, VISEU  
 ESCOLA BÁSICA \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Desenhe os pontos do dominó que faltam para completar a adição.

$$\begin{array}{|c|} \hline \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} = 10 \quad \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet \bullet} \\ \hline \end{array} = 5$$

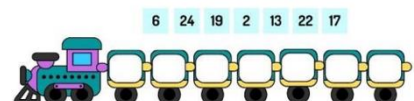
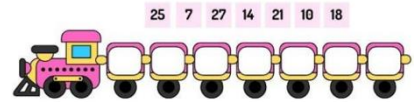
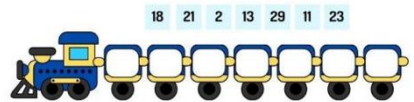
$$\begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \\ \hline \end{array} = 8 \quad \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \bullet \\ \hline \end{array} = 7$$

$$\begin{array}{|c|} \hline \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} = 4 \quad \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet \bullet} \\ \hline \end{array} = 6$$

$$\begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \bullet \\ \hline \end{array} = 3 \quad \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \bullet \\ \hline \end{array} = 8$$

$$\begin{array}{|c|} \hline \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet} \\ \hline \end{array} = 2 \quad \begin{array}{|c|} \hline \bullet \bullet \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline \phantom{\bullet \bullet} \\ \hline \end{array} = 9$$

4. Completa a sequência.



# Anexo VIII – Ficha de Português e de Estudo do Meio

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO, VISEU**  
**ESCOLA BÁSICA**  
 Ficha de português – Gramática - 4.º Ano  
 Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Lê com atenção e resolve os exercícios

1. Rodeia todas as palavras que são da mesma família.

Sol	Terra	Flor
Sola	Enterrar	Florista
Solarengo	Terrestre	Floreira
Solário	Terrina	Floricultor
Solar	Terramoto	Floco

2. Escreve quatro palavras da família de **pescar**.

\_\_\_\_\_

3. Completa as perguntas com o determinante interrogativo adequado.

a. Em \_\_\_\_\_ momentos devemos lavar os dentes?

b. De \_\_\_\_\_ prato gostas mais?

c. \_\_\_\_\_ são os teus cantores favoritos?

4. Lê o excerto do texto.

O rato de Alexandria era um rato como qualquer outro. Tinha o pelo cinzento e pequenos olhos castanhos. Gostava de comer queijo e de dormir longas sesta em recantos resguardados da investida dos gatos famintos que povoavam a cidade.

Alexandria era, nesse tempo, uma cidade imensa, onde se juntavam gentes vindas de todo o mundo. Tinha avenidas largas e casas de vários andares, templos grandiosos e belos jardins onde se encontravam os poetas e os filósofos para discutirem os mais variados assuntos.

José Jorge Letria  
O Livro que Falava com o Vento e Outros Contos

4.1. Indica os adjetivos que qualificam os nomes.

_____ pelo	_____ olhos	_____ cidade	_____ avenidas	_____ templos	_____ jardins
------------	-------------	--------------	----------------	---------------	---------------

5. Lê as frases e sublinha os adjetivos.

	Grau comparativo de		
	igualdade	superioridade	inferioridade
O rato de Alexandria é mais bonito que os outros ratos.			
O rato de Alexandria é tão simpático como os outros ratos.			
O rato de Alexandria é menos gentil que os outros ratos.			

5.1. Assinala com **X** o grau em que se encontra cada um dos adjetivos.

6. Completa a tabela, assinalando com **X** o tempo em que se encontram os verbos.

	Tempos verbais			
	Presente	Preterito perfeito	Preterito imperfeito	Futuro
O rato de Alexandria era um rato como qualquer outro.				
Os gatos famintos povoarão a cidade.				
Alexandria é uma cidade imensa.				
Alexandria teve ruas largas.				

7. Distribui os verbos pelas três conjugações.

*ir sair colorir ser rever ler falar estudar encontrar*

Verbos		
1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO, VISEU**  
**ESCOLA BÁSICA**  
 ESTUDO DO MEIO - 4.º Ano  
 Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

**NATUREZA**

1. Identifica cada um dos seguintes fenómenos naturais. **Seleciona** as palavras adequadas.

**Sismo** **Tempestade** **Ciclone tropical** **Tsunami**

2. Assinala com **X** a definição correta.

Um sismo é:

A. um fenómeno natural que provoca vibrações da crosta terrestre.

B. uma fenda na crosta terrestre por onde o vulcão o magma.

C. uma grande tempestade.

3. Identifica o fenómeno natural que observas na imagem.

Imagem:

Resposta: \_\_\_\_\_

4. **Retira** duas possíveis consequências de uma erupção vulcânica.

Resposta: \_\_\_\_\_

5. Assinala com **X** os procedimentos corretos a tomar em caso **sismo** de um sismo:

A. Elabora um plano de emergência para a tua família.

B. Aprende a desligar a eletricidade e cortar a água e o gás.

C. Não nos devemos preocupar, porque não acontecem sismos.

D. Organiza o teu kit de emergência.

6. Identifica as três imagens abaixo que representam os procedimentos a tomar durante um sismo.

A: \_\_\_\_\_ B: \_\_\_\_\_ C: \_\_\_\_\_

6.1. Se imagina não estás ordenado seguindo os procedimentos que devemos durante um sismo, **ordena-os**.

Resposta: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

6.2. Classifica as seguintes afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F) segundo os procedimentos que devemos tomar **depois** de ter ocorrido um sismo?

a) Não devemos ajudar quem estiver por perto do nó.

b) Em caso de emergência, liga o 112.

c) Desligar o gás, a eletricidade e a água.

d) Devemos usar o elevador.

5.3. **Reescreve** as frases que assinalaste como falsas (F) em verdadeiras (V).

Resposta: \_\_\_\_\_

7. Há diferentes tipos de rochas que podem ser agrupadas de acordo com as suas propriedades.

Quais são essas propriedades?

Resposta: \_\_\_\_\_

8. Assinala com **X** o nome da rocha e faz a ligação correta.

A. Basalto  B. Granito  C. Mármore  D. Calcário

9. **Escreve** o nome da rocha utilizada na produção de cada objeto representado.

argila    ardósia    mármore

10. **Da** exemplos do tipo de rochas utilizadas na construção civil:

a) Na construção de paredes e muros: \_\_\_\_\_

b) Na pavimentação de passeios e de habitações: \_\_\_\_\_

c) Na construção de toldados: \_\_\_\_\_

11. Identifica cada tipo de solo com as letras **A**, **B** ou **C**.

**A – Solo argiloso**    **B – Solo orgânico**    **C – Solo arenoso**

Rico em matéria orgânica. Dificilmente penetra a água e o bore para a agricultura. **B**

Constituído por areia, absorvem facilmente água. É um solo pobre em sais minerais. **C**

Constituído por argila, absorvem facilmente água. É um solo pobre em sais minerais. **A**

12. **Classifica** as seguintes afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F):

a) No solo existem pedras, restos de animais e plantas mortas, animais vivos, água e ar.

b) O húmus é composto por restos de animais e plantas em decomposição.

c) Um solo fértil é rico em húmus, água mineral, humidade e ar.

d) Os solos férteis não são bons para a agricultura.

e) O solo permeável deixa passar a água.

f) Os solos arenosos não são permeáveis.

g) Os solos muito argilosos são impermeáveis.

h) O solo é igual em todo o lado.

Bom trabalho!

**Anexo XIX – Visita de estudo (Museu do Quartzo)**



## Anexo X – Plano de aula de Português

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
 Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II  
 2023/2024

Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
 Escola Básica Grão Vasco  
 Professora cooperante: Paula Mota  
 6.º ano – Português

Lições n.º 131 e 132

Sumário: Leitura do texto “Gulliver em Portugal” da autora Luísa Ducla Soares.

Resolução das perguntas de interpretação do texto.

Discurso direto e discurso indireto. Resolução de exercícios.

### Plano de Aula n.º 6

Data: 08 de maio

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto: “Gulliver em Portugal” de Luísa Ducla Soares</li> </ul> </li> <li>• <b>Educação Literária</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação do texto: “Gulliver em Portugal”</li> </ul> </li> <li>• <b>Gramática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso direto e discurso indireto</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura em voz alta.</li> <li>- Explicitar o sentido global de um texto.</li> <li>- Interpretar adequadamente o texto de acordo com o género literário (texto dramático).</li> <li>- Transformar o discurso direto em discurso indireto (e vice-versa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção do trabalho de casa;</li> <li>- Visualização do trailer do filme: “As viagens de Gulliver”;</li> <li>- Diálogo professor(a)/aluno(a) sobre a ilha e os habitantes da ilha onde Gulliver foi parar;</li> <li>- Leitura em voz alta pelos alunos do texto “Gulliver em Portugal”;</li> <li>- Resolução, autónoma, das perguntas de interpretação do texto, página 156 e 157 do manual;</li> <li>- Correção das perguntas de interpretação;</li> <li>- Visualização do vídeo sobre a transformação do discurso direto em discurso indireto; <b>(1)</b></li> <li>- Resolução em grande grupo dos exercícios 1, 2 e 3 da página 158 e 159 do manual;</li> <li>- Registo do sumário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação do cumprimento das normas da sala de aula.</li> <li>- Observação direta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação dos conhecimentos;</li> <li>- Observação da capacidade de atenção e compreensão;</li> <li>- Observação da leitura fluente;</li> <li>- Observação da capacidade de trabalho autónomo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual, quadro, caneta, computador (com ligação à internet), projetor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>08:20</li> <li>08:35</li> <li>08:40</li> <li>08:45</li> <li>08:55</li> <li>09:10</li> <li>09:25</li> <li>09:28</li> <li>09:52</li> <li>09:55</li> </ul>

## Anexo XI – Plano de aula de HGP

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
 Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II  
 2023/2024

Agrupamento de Escolas do Viso  
 Escola Básica do Viso  
 Orientadora Cooperante: Paula Lavajo  
**6.º F – HGP**

Lição n.º: 57

Sumário: A construção da Democracia: a Constituição de 1976.

### Plano de Aula n.º 7

Data: 27 de maio

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio E:</b></li> <li>Portugal no século XX</li> <li>- <b>Subdomínio E2:</b> O 25 de Abril e o regime democrático                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção da Democracia</li> <li>- A Constituição de 1976</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982;</li> <li>- Identificar/aplicar os conceitos: Democracia, direito de voto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo da lição e do sumário.</li> <li>- Revisão da matéria através da colocação de questões: “Quem organizou a revolução de 1974?”; “Que tipo de regime político foi derrubado com a revolução de 1974?”;</li> <li>- Registo no quadro e no caderno diário:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Junta de Salvação Nacional - presidida por António de Spínola;</b></li> <li>• <b>Medidas imediatas tomadas por esta Junta de Salvação Nacional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extinção da DGS (PIDE);</li> <li>- Extinção do Exame Prévio (Censura);</li> <li>- Regresso dos exilados políticos (Mário Soares);</li> <li>- Iniciaram as conversações para a independência das colónias;</li> <li>- Marcaram-se eleições livres;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Visionamento e análise das ideias-chave do vídeo: “Memórias da Revolução”; <b>(1)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de conhecimentos;</li> <li>- Observação da capacidade de atenção e compreensão;</li> <li>- Observação da capacidade de cumprir as regras de participação e de manifestar opiniões;</li> <li>- Observação do trabalho autónomo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual, caderno de atividades, computador com internet, projetor, marcador, caderno diário.</li> </ul>	16:30
					16:35
					16:40
					16:50

		<p>- Registrar no quadro e caderno diário a data: <b>25 de abril de 1975</b> realiza-se as <b>primeiras eleições livres</b>.</p> <p>- Análise do <b>Doc. 2</b> "As eleições de 1975" da <b>página 146</b> do manual <b>(2)</b> e questionamento aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Qual o número de inscritos nas eleições?"</li> <li>• "Qual o número de votantes?",</li> <li>• "Quantos partidos políticos concorreram às eleições?"</li> <li>• "Qual foi o partido político que venceu as eleições?";</li> </ul> <p>- Registo no quadro e no caderno diário da data: <b>2 de abril de 1976</b>, publicação da nova Constituição – <b>Constituição de 1976</b> – referir que vigora até aos dias de hoje;</p> <p>- Questionamento aos alunos: "Que tipo de regime e de organização do poder político se estabeleceu a partir daquele momento e que vigora até aos dias de hoje?".</p> <p>– Projeção e leitura em voz-alta do <b>Doc. 3 da pág. 146 do manual</b> de alguns artigos da Constituição de 1976 (direitos e deveres), sublinhando as ideias-chave; <b>(3)</b></p> <p>- Resolução autónoma de um exercício de consolidação da matéria; <b>(4)</b></p> <p>- Registo do trabalho e casa, ficha 25, da página 71 do caderno de atividades;</p>			16:55
					17:00
					17:05
					17:10
					17:15
					17:20
<p><b>Observações/reflexões:</b></p> <p>(1) <a href="https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/eleicoes-para-a-assembleia-constituente/">https://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/eleicoes-para-a-assembleia-constituente/</a></p> <p>(2)</p>					



(3)

**DOC. 3 A Constituição de 1976**

**Art. 13.º** - Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. [...]

**Art. 37.º 1** - Todos têm direito de se exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem [...].

**Art. 45.º 1** - Os cidadãos têm direito de se reunir pacificamente [...].

**Art. 51.º 1** - A liberdade de associação compreende o direito de constituir ou participar em associações ou partidos políticos [...].

**Art. 55.º 1** - É reconhecida aos trabalhadores a liberdade sindical [...].

**Art. 57.º 1** - É garantido o direito à greve [...].

**Art. 69.º 3** - É proibido [...] o trabalho de menores em idade escolar [...].



1. Que direitos e liberdades ficaram garantidas aos portugueses pela

1. Completa dos espaços em branco do texto:

Após a Revolução de Abril, a Junta de Salvação Nacional, presidida pelo general \_\_\_\_\_ decretou a extinção da polícia política, chamada \_\_\_\_\_ e a censura ou exame prévio.

Para dar início à construção do regime \_\_\_\_\_ foi necessário elaborar uma nova Constituição, que substituiu a que estava em vigor desde \_\_\_\_\_.

Por isso, realizaram-se \_\_\_\_\_ para escolher os \_\_\_\_\_ à Assembleia Constituinte, em abril de \_\_\_\_\_. Puderam votar todos os portugueses maiores de \_\_\_\_\_ anos. Em abril de \_\_\_\_\_, a nova Constituição foi aprovada e, deste modo, estabeleceu-se uma nova organização do \_\_\_\_\_.

*E agora?*

# RUMOS DA EDUCAÇÃO

8 DE JULHO

18:30 HORAS

---

Sessão de esclarecimento  
**online**

---

Atividade promovida pelas  
alunas do Mestrado em Ensino  
do 1.º CEB e Português e HGP no  
2.º CEB



**Inquérito por questionário**

O presente questionário destina-se à recolha de dados para análise meramente académica para o relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

As tuas respostas são muito importantes para o sucesso deste estudo, por isso peço a tua colaboração e empenho. Muito obrigada.

1) Sexo:                    Masculino                     Feminino

2) Sabes o significado do conceito “Censura”?                    Sim                     Não

2.1.) Se sim, define-o numa palavra ou frase.

---

A Censura vigorou durante o período do Estado Novo (1933-1974) sob várias formas.

3) Selecciona as alíneas que consideras que estão relacionadas com a Censura:

- a) Respeito por todas as religiões.
- b) Voto universal.
- c) Casar sem autorização do Estado.
- d) Liberdade de opção sexual.
- e) Todas as etnias são iguais à face da lei.
- f) Opinar sobre assuntos relacionados com o regime.
- g) Fazer greve.
- h) Publicar/ler todos os livros e jornais.
- i) Não participar na guerra.
- j) Na escola todas as ideias circulam livremente.

4) Sabes qual o significado do conceito “Liberdade de Expressão”?

Sim                     Não

4.1.) Se sim, define-o numa palavra ou frase.

---

A Liberdade de Expressão está consagrada na Constituição [Portuguesa](#) de 1976, tendo sido censurada pelo Estado Novo.

5) Selecciona as alíneas que consideras que esteja relacionado com o conceito “Liberdade de Expressão”.

- a) Direito de publicar/ler todos os livros e jornais.
- b) Opinar sobre os assuntos do Estado.
- c) Dever de dizer mal do Estado.
- d) Direito a ser informado.
- e) Dever de falar mal dos outros.
- f) Liberdade de transmitir informações ou ideias.
- g) Direito a publicar livros com autorização do Estado.
- h) Liberdade em exprimir-se ou dar a sua opinião.
- i) Responsabilidade de contribuir para a pluralidade do regime.

6) Consideras que é importante vivermos num regime Democrático onde exista “Liberdade de Expressão”?

Sim  Não

6.1.) Justifica a tua resposta.

---

Obrigada pela tua colaboração! 😊

### Inquérito por questionário

O presente questionário destina-se à recolha de dados para análise meramente académica para o relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

As tuas respostas são muito importantes para o sucesso deste estudo, por isso peço a tua colaboração e empenho. Muito obrigada.

1) Sexo: Masculino  Feminino

Após teres estudado os mecanismos de repressão do Estado Novo (1933-1974).

2) Consegues definir o conceito de Censura?

SIM  NÃO

2.1.) Se sim, define-o numa **palavra** ou **frase**.

---

3) Achas que a Censura é benéfica para o povo português?

SIM  NÃO

3.1) Se sim, de que forma?

---

4) Consideras que atualmente ainda vivemos situações de Censura?

SIM  NÃO

4.1.) Se sim, refere-as.

---

Em Portugal, na atualidade, a Liberdade de Expressão é um direito de todos os portugueses.

5) Concordas que a Liberdade de Expressão seja um direito?

SIM

NÃO

5.1.) Se sim, justifica a tua resposta.

---

6) Consideras que atualmente ainda existem situações onde não há Liberdade de Expressão?

SIM

NÃO

6.1.) Se Sim, justifica a tua resposta.

---

Obrigada pela tua colaboração! 😊