

MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Educação Inclusiva: Estratégias e Recursos Pedagógicos nas aulas de História

M

2025



Educação Inclusiva: Estratégias e Recursos Pedagógicos nas aulas de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

2025

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
Parte I. Uma Escola para Todos: a filosofia da Educação Inclusiva.....	16
1.Educação Inclusiva: conceitos e valências	16
2.Legislação e a sua aplicação à prática educativa	21
Parte II. A Educação Inclusiva na Prática de Ensino Supervisionada.....	31
1.Caracterização dos alunos.....	31
2.Estratégias de aprendizagem desenvolvidas	36
2.1. Avaliação Sumativa – atividade 1	38
2.2. Esquema-síntese – atividade 2	44
2.3. <i>Escape room</i> interativa – atividade 3	49
2.4. Puzzle – atividade 4	51
2.5. Pintar o desenho que representa a Alta Burguesia do século XIX – atividade 5.....	55
2.6. Caixa mistério – atividade 6	59
3.Da teoria à ação educativa – reflexão crítica sobre a Educação Inclusiva	66
Considerações Finais	72
Referências Bibliográficas	75
Anexos	77
Anexo 1 – Plano de aula do subtema “A Filosofia das Luzes”	78
Anexo 3 – Plano de aula do subtema “O Estado como garante da ordem liberal”	95
Anexo 4 – Plano de aula do subtema “A agudização das diferenças”	101
Anexo 5 – Plano de aula do subtema “Unidade e diversidade da sociedade oitocentista” ...	108
Anexo 6 – Plano de aula do subtema “A Regeneração”	116

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei (ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, 9 de junho de 2025

Liliana Oliveira

Agradecimentos

Um trabalho desta envergadura nunca é realizado a uma só mão e a todo o apoio prestado devemos expressar o nosso mais sincero agradecimento.

À Professora Doutora Sara Dias Trindade reconheço toda a sua dedicação, cuidado e amparo na elaboração deste trabalho. Agradeço profundamente a sua escuta presente e ativa na desconstrução de pensamentos e ideias por vezes confusos e atordoados por receios, incertezas e descrenças. O seu dom de clarividência ajudou-me a chegar a um bom porto.

Para a Professora Anabela Prata serão poucas as vezes que, ao expressar-me com “Obrigada”, irei recompensá-la por tudo o que me deu ao longo deste percurso que me construiu enquanto docente. Muito observei, muito aprendi e muito conquistei com quem sempre soube, sabiamente, ensinar, escutar e refletir em conjunto. Um bom discípulo faz-se, porque tem por detrás um excelente mestre!

À Professora Joana agracio por toda a sua paciência dispensada comigo nas nossas contantes trocas de ideias relativas a uma problemática que nos é tão querida – a Educação Inclusiva – e sobre Aqueles que levamos sempre no nosso coração – os nossos alunos.

Resumo

Este relatório centra-se na análise crítica e aplicada da Educação Inclusiva no contexto do ensino da História, sustentando-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa e interpretativa, implementada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. A presente investigação parte do pressuposto de que a Educação Inclusiva, longe de ser uma construção meramente normativa, exige práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, assentes nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e na abordagem multinível de suporte à aprendizagem.

A metodologia adotada apoia-se na análise aprofundada de dois casos particulares, cuja evolução foi acompanhada com recurso a instrumentos diferenciados de observação, avaliação e diálogo interdisciplinar. Foram implementadas estratégias didáticas inovadoras e adaptadas, que permitiram aferir o impacto das mesmas na motivação, envolvimento e progressão cognitiva dos discentes.

A fundamentação teórica percorre os principais marcos legislativos e epistemológicos da inclusão, com especial destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018, a Declaração de Salamanca (1994) e o *Warnock Report* (1978), admitindo uma pedagogia centrada na equidade, na justiça social e no reconhecimento da diversidade.

As conclusões a que se chega destacam a necessidade de uma formação contínua dos docentes, a criação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e o papel do professor de História enquanto mediador ativo de práticas educativas transformadoras. A escola é chamada a abandonar lógicas segregadoras e a assumir a inclusão como imperativo ético, político e pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Pedagogia Diferenciada, Ensino da História

Abstract

This report focuses on the critical and applied analysis of Inclusive Education within the context of History teaching, grounded in a qualitative and interpretative methodological approach developed during the Supervised Teaching Practice. The investigation proceeds from the assumption that Inclusive Education, far from being a merely normative construct, requires pedagogical practices that are purposefully designed and strategically implemented, anchored in the principles of Universal Design for Learning and the multi-tiered approach to learning support.

The adopted methodology is based on an in-depth analysis of two specific case studies, whose progress was monitored through diverse instruments of observation, assessment, and interdisciplinary dialogue. Innovative and differentiated didactic strategies were implemented, allowing for the evaluation of their impact on students' motivation, engagement, and cognitive development.

The theoretical framework traces the major legislative and epistemological milestones of inclusive education, with particular emphasis on Decree-Law no. 54/2018, the Salamanca Statement (1994), and the Warnock Report (1978), advocating for a pedagogy centred on equity, social justice, and the acknowledgement of diversity.

The conclusions underscore the pressing need for ongoing teacher training, the establishment of a genuinely inclusive school culture, and the role of the History teacher as an active mediator of transformative educational practices. Schools are thus called upon to move beyond segregational logics and to embrace inclusion as an ethical, political, and pedagogical imperative.

Keywords: Inclusive Education, Differentiated Pedagogy, History Education

Índice de Figuras

FIGURA 1- QUESTÃO DE ESCOLHA MÚLTIPLA DO TESTE AVALIATIVO 1	40
FIGURA 2- CRUCIGRAMA DO TESTE AVALIATIVO 1	40
FIGURA 3- QUESTÃO DE ESCOLHA MÚLTIPLA DO TESTE AVALIATIVO 2	41
FIGURA 4- QUESTÃO DE ESCOLHA MÚLTIPLA E DE COMPLETAMENTO DO TESTE AVALIATIVO 2.....	41
FIGURA 5- QUESTÃO DE COMPLETAMENTO DO TESTE AVALIATIVO 2.....	41
FIGURA 6- QUESTÃO DE COMPLETAMENTO DO TESTE AVALIATIVO 2.....	42
FIGURA 7- QUESTÃO DE COMPLETAMENTO DA RUBRICA.....	43
FIGURA 8- ATIVIDADE INTERATIVA APLICADA AO ILUMINISMO	46
FIGURA 9- PRIMEIRA ATIVIDADE SOBRE OS PRINCÍPIOS DO ILUMINISMO	47
FIGURA 10- SEGUNDA ATIVIDADE SOBRE OS PRINCÍPIOS DO ILUMINISMO	47
FIGURA 11- ESQUEMA-SÍNTESE SOBRE O ILUMINISMO	48
FIGURA 12- <i>ESCAPE ROOM</i> SOBRE O LIBERALISMO	50
FIGURA 13- PUZZLE SOBRE O PROCESSO DAS CRISES CÍCLICAS DO CAPITALISMO.....	53
FIGURA 14- PUZZLE MONTADO PELO ALUNO A.....	54
FIGURA 15- PUZZLE MONTADO PELO ALUNO B.....	54
FIGURA 16- MANEQUINS FIGURATIVOS	56
FIGURA 17- TRAJE DA DOCENTE	56
FIGURA 18- ALTA BURGUESIA.....	57
FIGURA 19- NOBREZA	57
FIGURA 20- PROLETARIADO	57
FIGURA 21- DESENHO DA ALTA BURGUESIA PELO ALUNO A	58
FIGURA 22- DESENHO DA ALTA BURGUESIA PELO ALUNO B.....	59
FIGURA 23- CAIXA MISTÉRIO ATRIBUÍDA AO ALUNO B – O COMBOIO.....	61
FIGURA 24- ATIVIDADE INTERATIVA SOBRE O FONTISMO	62
FIGURA 25- COMBOIO.....	64
FIGURA 26- PONTE	64
FIGURA 27- PORTO MARÍTIMO	64
FIGURA 28- AUTOMÓVEL.....	64
FIGURA 29- CORREIO	64
FIGURA 30- TELÉGRAFO.....	64
FIGURA 31- ATIVIDADE INTERATIVA SOBRE O FONTISMO DO ALUNO A	64

Índice de Tabelas

TABELA 1- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS COM MSAI	37
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

AVC	ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL
CAA	CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM
DUA	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM
EMAEI	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ESIC	ESCOLA SECUNDÁRIA INÊS DE CASTRO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LBSE	LEIS DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO
MSAI	MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PASEO	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
RTP	RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
SADA	SERVIÇOS DE APOIO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

Introdução

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, incide sobre o tema “Educação Inclusiva: estratégias e recursos pedagógicos nas aulas de História”, ancorando-se numa dupla motivação: por um lado, na vivência direta e reflexiva de práticas educativas em contextos heterogêneos; por outro, na necessidade de problematizar a forma como o ensino da História pode, efetivamente, constituir-se como um espaço de construção de igualdade e valorização da diferença.

A escolha deste objeto de estudo não resultou de uma inquietação meramente teórica, mas de um percurso pessoal que evidenciou, desde cedo, a urgência de repensar as práticas docentes face à diversidade dos alunos. A experiência de lecionação nos Açores, onde tivemos a oportunidade de trabalhar com um aluno com sobredotação, frequentemente excluído dos olhares tradicionais sobre as necessidades educativas especiais, constituiu o primeiro confronto direto com os limites da pedagogia uniformizadora. Mais recentemente, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tornou-se evidente, desde as primeiras reuniões dos Conselhos de Turma, o desconforto, a hesitação e, por vezes, a impotência de muitos docentes perante a presença de alunos com necessidades educativas especiais, revelando lacunas não apenas ao nível da formação, mas sobretudo na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Neste contexto, o presente trabalho propõe-se investigar de que modo estratégias e recursos pedagógicos inclusivos podem potenciar uma aprendizagem equitativa e diferenciada nas aulas de História, atendendo às múltiplas dimensões da diversidade discente. Parte-se da convicção de que a Educação Inclusiva, longe de ser uma categoria normativa abstrata, deve traduzir-se num conjunto de práticas pedagógicas concretas e intencionalmente organizadas, que reconheçam a pluralidade dos ritmos, estilos, linguagens e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com a investigação, procura-se ir ao encontro dos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os principais desafios da Educação Inclusiva no ensino da História, considerando as necessidades dos alunos com dificuldades específicas ou barreiras à aprendizagem;
- b) Explorar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, como a diferenciação pedagógica, a utilização de tecnologias adaptativas e a flexibilização curricular;
- c) Avaliar o impacto de recursos específicos, como materiais didáticos adaptados e metodologias participativas, na integração dos alunos em contexto de sala de aula;
- d) Refletir sobre o papel do professor na mediação de práticas inclusivas e na promoção de uma educação para a diversidade.

O presente relatório constitui, assim, a consolidação de um percurso investigativo que articula uma reflexão teórica aprofundada sobre a Educação Inclusiva com uma vertente empírica ancorada na realidade concreta experienciada durante a Prática de Ensino Supervisionada, procurando evidenciar a relevância das estratégias pedagógicas diferenciadas no contexto do ensino da História. A sua estrutura contempla, numa primeira parte, o enquadramento teórico-conceitual da Educação Inclusiva, reconhecendo a sua complexidade multidimensional — pedagógica, política, ética e social — e recuperando os principais marcos legislativos e epistemológicos que sustentam este paradigma, com destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018 e para os contributos da Declaração de Salamanca (1994) e do Warnock Report (1978). A discussão desta problemática está dividida em dois capítulos. No primeiro, procura-se discutir o conceito de Educação Inclusiva e as suas valências, por forma a compreender que esta realidade ultrapassa o domínio pedagógico alcançando dimensões sociais, políticas e éticas. No segundo capítulo, daremos enfoque à produção legislativa que norteou esta problemática ao analisar o seu percurso histórico e normativo que conduziu à consolidação da Educação Inclusiva, enquanto paradigma educativo dominante nas sociedades democráticas contemporâneas.

Na segunda parte, procede-se à caracterização da realidade educativa observada numa escola urbana do município de Vila Nova de Gaia, com particular atenção à análise de dois casos de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), e à descrição crítica das estratégias de diferenciação pedagógica implementadas nas aulas

de História. O foco incide na experimentação de dispositivos didáticos adaptados e na observação das suas repercussões no envolvimento, na motivação e na progressão cognitiva dos alunos.

A metodologia adotada neste relatório assenta numa abordagem qualitativa de cariz interpretativo, centrada na observação participante, na análise de documentos pedagógicos e na reflexão crítica sobre a prática letiva desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Privilegiou-se uma lógica de investigação-ação, orientada para a melhoria da prática docente e para a construção de conhecimento situado sobre estratégias inclusivas no ensino da História. As intervenções foram planeadas com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e operacionalizadas através de metodologias ativas e diferenciadas, como o uso de recursos manipulativos, suportes visuais, jogos pedagógicos, esquemas-síntese e ferramentas digitais interativas. A análise centrou-se em dois estudos de caso, dois alunos com necessidades educativas especiais integrados em turmas do 11.º ano, cuja evolução foi monitorizada ao longo do processo, através da recolha sistemática de dados em contexto de sala de aula, da análise de produtos realizados e do diálogo colaborativo com a docente cooperante e com os professores de educação especial. Esta metodologia permitiu captar as dinâmicas de aprendizagem dos alunos em contexto real, aferir a eficácia das estratégias implementadas e refletir criticamente sobre os desafios e potencialidades da educação inclusiva na disciplina de História.

Na última parte deste relatório, será feito um balanço entre o enquadramento teórico e os resultados obtidos através da nossa prática docente. Procura-se compreender se as resoluções apontadas pela bibliografia consultada têm efeitos realistas durante a prática docente ou se desafios nos são apontados, e que levam a uma nova discussão assente na eficiência e na eficácia de uma política inclusiva.

A pertinência deste estudo inscreve-se no compromisso com uma escola que reconhece a diversidade como valor e que recusa lógicas segregadoras ou compensatórias, defendendo antes uma pedagogia da presença, da escuta e da transformação. Num tempo em que se assiste à consolidação normativa da inclusão e à persistência de obstáculos culturais, organizacionais e formativos à sua concretização, torna-se

imperioso pensar criticamente as práticas e repensar o papel do professor de História enquanto construtor de mecanismos educativos para todos. É nesse horizonte que este trabalho se inscreve e pretende contribuir.

Parte I. Uma Escola para Todos: a filosofia da Educação Inclusiva

1. Educação Inclusiva: conceitos e valências

“É importante salientar que o paradigma inclusivo não apenas preconiza a educação, ou tem como público alvo as pessoas com deficiência, é um ideal muito mais abrangente, visto que todas as minorias em direitos e potencialmente excluídas de sistemas sociais comuns também devem ser consideradas”¹.

No presente capítulo abordar-se-á o conceito de Educação Inclusiva numa perspetiva ampla e multifacetada, procurando evidenciar que esta realidade ultrapassa o domínio estritamente pedagógico para contornos sociais, políticos e ético-legislativos. Parte-se da premissa de que a inclusão educativa é um direito humano fundamental, sustentado por instrumentos normativos internacionais, que alicerçam o princípio da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade. Tendo por base estes tópicos, discute-se a evolução histórica e conceptual do paradigma da inclusão, com especial enfoque na emergência do conceito de necessidades educativas especiais (NEE), reforçado por marcos como a *Declaração de Jomtien* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994). Analisa-se, em seguida, o papel da escola enquanto agente promotor de uma sociedade inclusiva, nomeadamente através da flexibilização curricular, da pedagogia diferenciada e da aprendizagem cooperativa como estratégias potencializadoras da equidade no sucesso escolar. Por fim, é problematizada a integração de alunos com MSAI, como sendo um processo dinâmico, complexo e inacabado, atravessado por tensões entre os ideais normativos e os constrangimentos estruturais do sistema educativo. Considera-se, neste contexto, a necessidade de transformar as práticas educativas e organizativas das escolas, por forma a ir ao encontro de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Falar sobre Educação Inclusiva implica termos presente que não se trata de um conceito unicamente educacional. É também um conceito que pressupõe enquadramentos

¹ LIBANIO, CASTELLAS e GARCIA, 2024, p. 57.

políticos e sociais, quando visa que todos participem e contribuam ativamente na sociedade. A prática de uma Educação Inclusiva vai ao encontro do que é definido pelos direitos humanos, estabelecendo o respeito pelo tratamento individual e pela sua dignidade humana, e o igual acesso à educação, abrindo portas para a diversidade².

A defesa do direito à educação, que norteia a Inclusão, está assente em normativas que assim o justificam, a saber: a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (ONU, 1948), a *Convenção dos Direitos da Criança* (ONU, 1959) e a *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* (ONU, 2006). É um conceito que está correlato aos valores democráticos da sociedade e que as escolas deverão implementar, como a igualdade, o respeito e a tolerância face à diversidade. Neste sentido, segundo a UNESCO, a Educação Inclusiva “é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem”³.

A diversidade das necessidades de todos os alunos trouxe para discussão a pessoa com deficiência e a sua inclusão na sociedade, realidade que até então tinha uma prática oposta. A ideia de que «Todos» têm igual acesso à educação foi reforçada na *Declaração de Jomtien* de 1990 ao afirmar que uma Educação para «Todos» pressupunha a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência. Esta conceção torna-se mais ampla e orientada com a *Declaração de Salamanca* de 1994 que dá relevância à pessoa/aluno com necessidades educativas especiais (NEE), reconhecendo que se aplicam a “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com as deficiências ou dificuldades escolares e consequentemente têm necessidades educativas escolares em algum momento da sua vida escolar”. Neste sentido, a escola é considerada como um espaço fulcral na criação de sociedades inclusivas, procurando o combate à discriminação⁴.

Uma escola inclusiva potencializa uma sociedade inclusiva, colocando em prática as ações que vão nesse sentido e cumprindo a sua função educativa. As vivências e as interações com a diversidade contribuem para uma aprendizagem mais consistente, que moldam e transformam as conceções valorativas. Reconheceu-se que a interação de

² LIBANIO, CASTELLAS e GARCIA, 2024, p. 57; DGE, 2028, p. 5; UNESCO, 2019, p. 18.

³ DGE, 2028, p. 11.

⁴ BORGES, 2020, p. 15; CAMACHO, 2015, pp. 6-7.

alunos «normais»⁵ com alunos com necessidades educativas especiais permite o desenvolvimento social e cívico dos primeiros, ao dar-lhes mais competências de cooperação, de interajuda e de compreensão do outro. Este princípio foi defendido na *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* de 2006 ao afirmar que os Estados devem “assegurar um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida que garanta o exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”⁶.

Tornar esta prática universal implica alterar as estruturas orgânicas das escolas, com o objetivo de se aplicar uma pedagogia que potencializasse o sucesso escolar destas crianças, exigindo, em consequência, a reformulação dos programas educativos. A escola deve adaptar as suas metodologias e recursos para que permita o sucesso escolar, devendo respeitar ritmos e estilos de aprendizagem. Com este intuito, deve criar condições para um trabalho cooperativo entre os diferentes intervenientes neste processo educativo (professores, órgãos de gestão e técnicos especializados), a fim dos alunos ultrapassarem as suas dificuldades com vista ao seu desenvolvimento⁷.

Uma dessas mudanças centra-se na flexibilização curricular, por forma a adequar as aprendizagens aos alunos. A flexibilidade curricular está associada às diversidades que se reconhece existir entre os alunos, podendo ser a nível sociocultural, de aprendizagem, de preferências, de problemáticas específicas e de ambições futuras. Outra das estratégias adotadas passa pela aprendizagem cooperativa. A participação e a organização de atividades em pequenos grupos permitem aos alunos tornarem-se responsáveis pela sua progressão escolar e, ao mesmo tempo, fomentarem a interação e o desenvolvimento das competências em comunidade, superando em conjunto as dificuldades. Desta forma, com esta dinâmica conseguimos valorizar a diversidade existente dentro de uma turma, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva⁸.

⁵ Note-se que este termo é utilizado pela bibliografia lida e consultada, pelo que decidimos utilizar no mesmo sentido.

⁶ BORGES, 2020, p. 15, 21; BAIRRÃO, 1998, p. 35; SOUSA, 2020.

⁷ CAMACHO, 2015, p. 8.

⁸ CAMACHO, 2015, pp. 8-9, 12.

A integração de uma criança com NEE não se pode considerar como um estado, mas sim como um processo que é marcado pela diversidade, sendo diferente a vários níveis, como o legal, o social, o pessoal e o curricular. A integração apresenta três dimensões distintas: a socio-ética, a jurídico-legislativa e a psicológico-educacional. A dimensão socio-ética relaciona-se com a igualdade de oportunidades e com o direito de acesso à aprendizagem e à sociedade geral que uma criança com necessidades educativas especiais tem. Com a sua aplicação, espera-se que a criança NEE alcance um estatuto igualitário face aos «normais», algo que na prática não se verifica. A dimensão jurídico-legislativa coloca em prática, do ponto de vista legal, o direito destas crianças à educação. A dimensão psicológico-educacional está assente na necessidade de integração destas crianças com as demais para maximizar o seu desenvolvimento⁹.

A integração é um processo lento, longe de ser concluído com um resultado positivo e definitivo. Contudo, outras questões se têm levantado sobre o processo de integração dos alunos com NEE que estão relacionadas com a avaliação desta integração assente nos seus benefícios financeiros e custos associados, e ainda sobre o impacto que este processo poderá ter na aprendizagem dos alunos ditos «normais». É certo que, até ao momento, não existem dados científicos que atestem uma redução dos níveis de aprendizagem destes alunos por partilharem um espaço de aprendizagem com alunos com NEE¹⁰.

As dificuldades de desenvolvimento dos estudantes estão intrinsecamente relacionadas com a forma como o sistema educativo está montado, nomeadamente correlato à sua estrutura organizativa, às propostas pedagógicas e aos recursos avaliativos desse processo de aprendizagem. Reconhecer esta relação leva a que se compreenda o problema e, em consequência, se desenvolvam políticas inclusivas e equitativas no ensino. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, relativo à Educação de Qualidade, visa que os países “assegurem uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹¹. Além disto, devem “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para

⁹ BAIRRÃO, 1998, p. 33-34.

¹⁰ BAIRRÃO, 1998, p. 34.

¹¹ UNESCO, 2019, p. 12.

os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”¹². Neste sentido, garantir o igual acesso à educação exige que mudanças de mentalidade sejam feitas e que se transforme o sistema educativo, por forma a que se criem estratégias, recursos e apoios necessários para albergar todos, tendo em conta as suas diversidades e especificidades.

Em suma, a Educação Inclusiva afirma-se como um imperativo ético, jurídico e pedagógico que exige uma transformação profunda do sistema educativo, das suas estruturas e das suas práticas. Reconhecer a diversidade como valor implica garantir o acesso à escola, assegurando a participação efetiva e o sucesso de todos os alunos, em particular daqueles com necessidades educativas especiais. Tal compromisso requer a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas diferenciadas e uma cultura escolar assente na cooperação, no respeito e na justiça social.

¹² Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, disponível em: <<https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>>.

2. Legislação e a sua aplicação à prática educativa

No presente capítulo propomo-nos analisar o percurso histórico e normativo que conduziu à consolidação da Educação Inclusiva, enquanto paradigma educativo dominante nas sociedades democráticas contemporâneas. Esta análise parte do pressuposto de que a prática inclusiva na escola atual é consequência de um processo complexo de transformação conceptual e legislativa, que envolveu mudanças estruturais nas representações sociais sobre a deficiência, a diferença e a equidade, bem como a redefinição das funções atribuídas à escola pública enquanto promotora de justiça social. Nesse sentido, a abordagem adotada neste capítulo procura clarificar, num primeiro momento, as origens internacionais da Educação Inclusiva, contextualizando as suas raízes nos movimentos sociais e nas tomadas de posição institucionais que, desde a segunda metade do século XX, reclamaram o direito à educação para todos. De seguida, proceder-se-á à análise crítica da evolução do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tal como foi formalizado no *Warnock Report* (1978) e operacionalizado nos dispositivos normativos subsequentes, evidenciando-se um progressivo alargamento do conceito para além das deficiências físicas ou mentais, numa lógica de adaptação da escola ao aluno e não do aluno à escola. Paralelamente, serão examinadas as principais etapas da evolução da política educativa portuguesa no que respeita à inclusão, com especial destaque para o papel da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), do Decreto-Lei n.º 319/91 e, mais recentemente, do Decreto-Lei n.º 54/2018. Este último será objeto de análise aprofundada, quer pelas inovações que introduz — nomeadamente a abolição da categorização dos alunos —, quer pela forma como sistematiza o modelo de abordagem multinível e consagra o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como matriz de organização das práticas pedagógicas.

A prática da Educação Inclusiva esteve em consonância com a sua evolução conceptual e exigiu um percurso normativo que estabelecesse as condutas a seguir, tendo em conta as mudanças de atitude e de mentalidade face à universalidade da educação, a defesa dos princípios de direito e de igualdade no acesso à educação, e a evolução de políticas

concretas de inclusão, por forma a potencializar um desenvolvimento moral assente na solidariedade e no humanitarismo.

A nível internacional, a Educação Inclusiva começou a ser discutida a partir da segunda metade do século XX, na Dinamarca, mais concretamente em 1959, após uma contestação dos Encarregados de Educação, que consideravam que as crianças com deficiência mental deveriam ter direito a uma vida normal. Mais tarde, na Suécia, em 1967, surgem semelhantes vozes em favor dos indivíduos com deficiência mental e o seu direito a padrões de vida quotidiana semelhantes aos restantes. Estas reivindicações ganham corpo a partir de 1975, quando nos Estado Unidos da América se promulga o Decreto-lei da Educação para todas as crianças deficientes, *Education for all handicapped children act*, que tinha como princípios: “direito a uma educação pública adequada às necessidades de cada um; direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de gestão adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico, estabelecimento de um Plano Educativo Individual, e educação num meio o mais restritivo possível”¹³. Com esta lei, todas as crianças, com ou sem deficiência, tinham direito à educação e a responsabilidade de identificar as suas necessidades individuais cabia à escola, por forma a proporcionar ao indivíduo a sua inclusão na sociedade.

O termo Necessidades Educativas Especiais aparece pela primeira vez na Europa através do *Warnock Report*, em 1978, mostrando que, apesar dos vários tipos de dificuldades, a escola tem que ser um espaço que potencializa a educação e o sucesso escolar, aplicando recursos que visam ultrapassar “a necessidade de disponibilizar meios especiais de acesso aos conteúdos e ao currículo – através de alterações no meio físico da escola, aquisição de recursos e equipamento específico e a utilização de técnicas de ensino específicas; a necessidade de elaborar currículos individuais ou adequados; a necessidade de alterar a organização e o clima emocional nos quais se processa a educação – através da criação de ambientes afectivos que favoreçam a integração”¹⁴. As mutações que este relatório impulsionou, nomeadamente na forma como as

¹³ CAMACHO, 2015, p. 5.

¹⁴ CAMACHO, 2015, p. 6.

deficiências são encaradas dentro do sistema educativo, seguiu uma linha de tendência iniciada pelo parecer *Table ronde internationale sur le thème: Images du handicap proposées au grand public* da UNESCO, de 1977, que mostrou a necessidade de alterar as atitudes e concepções relativas às deficiências, tanto a nível da sua consideração como do seu tratamento. Por meio do relatório *Warnock*, a deficiência extravasou a sua limitação de condição médica, passando a realizar-se, no meio educativo, uma identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais correlatas a dificuldades, que podem ser permanentes ou temporárias, com o intuito de as superar, para se alcançar o sucesso das aprendizagens num contexto educativo regular. O conceito de NEE tornou-se amplo no sentido de englobar alunos com deficiências, mas também alunos que evidenciem dificuldades singulares de aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar¹⁵.

Portugal foi acompanhando as tendências mundiais no processo de construção de uma educação inclusiva. A OCDE reconheceu que as estratégias educativas de atuação com crianças e jovens com deficiência em Portugal se dividiram em três fases: 1ª) ocorreu na segunda metade do século XIX e ficou marcada pelo aparecimento das primeiras instituições para cegos e surdos de iniciativa privada e com parco investimento estadual; 2ª) remete-se para os anos 60 do século XX, onde se evidenciou uma forte intervenção do Estado na criação de centros de educação especial e centros de observação; 3ª) nos inícios dos anos 70, com a criação, pelo Ministério da Educação, de Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, com o propósito da integração escolar.

Em 1975/76 implementava-se as Equipas de Educação Especial com o objetivo de apoiar as crianças com deficiência, sendo as primeiras medidas práticas estabelecidas. As primeiras crianças integradas nestas equipas apresentavam deficiências motoras e sensoriais, passando posteriormente à inclusão de crianças com deficiências mentais. Em finais dos anos 70, era ainda criado os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), com a inovação de estabelecer uma orientação educativa para crianças com deficiências, em conjunto com os professores de turma, colmatando as suas dificuldades na aprendizagem. Alargava-se a perspetiva de trabalho direto com

¹⁵ CAMACHO, 2015, p. 6; ROSA e TRINDADE, 2020, pp. 26-28.

estes alunos para uma percepção interdisciplinar, com a integração de psicólogos, a par do trabalho realizado pelos professores da turma. Contudo, em 1988 os SADA são extintos por se considerar que a sua ação se sobrepunha à atuação das Equipas de Educação Especial¹⁶.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 já mostrava evidente a necessidade de adotar uma prática para uma escola inclusiva, ao decretar que o termo Necessidades Educativas Específicas “visa assegurar às crianças com necessidades educativas específicas devidas a deficiência físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”¹⁷. Contudo, é com o Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, que esta necessidade se concretiza, sendo esta deliberação influenciada pelo Decreto-Lei americano de 1975 e pelo *Warnock Report* de 1978.

A LBSE tinha como principais princípios a “universalidade do ensino básico”, a “unificação de objectivos”, a “diferenciação das condições educativas” e a “integração escolar e social”. Pelos seus critérios aplicativos, veio mostrar e reforçar a importância da diferenciação pedagógica para se garantir a igualdade no acesso ao ensino. Desta feita, a LBSE acabou por integrar a educação especial no sistema de ensino. Estabeleceu a integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, mas assumindo uma postura segregacionista, quando determinou a sua frequência em escolas específicas, tendo em conta o seu tipo e grau de deficiência. Por outro lado, atribuiu ao Estado a responsabilidade de gestão do sistema educativo especial e à sociedade civil um importante papel na criação de recursos e repostas a estes alunos, por forma a consolidarem o seu percurso educativo¹⁸.

O Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, regulou a integração de alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares, destacando as medidas interventivas da educação especial neste processo de inclusão. Erradicou a ideia de que o ensino para estas crianças deveria ser restritivo ao mostrar a importância da participação dos

¹⁶ BAIRRÃO, 1998, pp. 16-17.

¹⁷ ROSA e TRINDADE, 2020, p. 28.

¹⁸ BAIRRÃO, 1998, pp. 57-58.

Encarregados de Educação na orientação educativa dos seus filhos. Por outro lado, inovou ao introduzir as adaptações curriculares tendo em vista as dificuldades de concretização de cada criança e estabelecer, em consequência, condições especiais de avaliação¹⁹.

O paradigma da Educação Inclusiva teve um avanço significativo, indo ao encontro do paradigma de integração, a partir de 1994, com a publicação da *Declaração de Salamanca*. A *Declaração de Salamanca* resultou da Conferência sobre as Necessidades Educativas, promovida pela UNESCO, com a finalidade de resolver as limitações de uma prática educativa inclusiva, que do seu fracasso levou à divisão entre educação regular e educação especial. O grande objetivo era alcançar uma universalidade na implementação da educação inclusiva. A ideia baseava-se no princípio de heterogeneidade interpessoal em que, por meio da relação, se alcançava um desenvolvimento das comunidades, respeitando a diversidade. Isto implicaria a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas, exigindo o seu envolvimento académico e acesso ao currículo educativo²⁰.

O ensino especial tinha ainda um carácter segregador e estabelecia currículos que em nada estavam de acordo com aquilo que era lecionado aos demais, acabando por infantilizar os estudantes com necessidades educativas especiais, alimentando os preconceitos, o estigma e a discriminação. Em 2000, surgiu nos EUA, com o contributo de David Rose, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Associado à arquitetura desde 1970, com o objetivo de criar produtos que fossem úteis a todos sem sofrer grandes alterações, a sua aplicação à educação contribuiu para o planeamento de estratégias de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades de todos os alunos. Foi possível obter resultados positivos e evidenciou-se que o crescimento cognitivo estava envolto a três domínios necessários que trabalhavam em rede, a saber: os conhecimentos, as estratégias de atuação e o meio emocional ou afetivo. A conexão entre estes domínios, potencializando a aprendizagem, mostrou que há diversas formas

¹⁹ ROSA e TRINDADE, 2020, pp. 31-33.

²⁰ CAMACHO, 2015, p. 7; ROSA e TRINDADE, 2020, p. 29.

de comunicação e de atuação para com estes alunos, sendo possível alcançar uma conectividade positiva²¹.

Apesar dos avanços verificados a nível da prática da Educação Inclusiva, o Decreto-lei nº 3/2008 acabou por implementar um retrocesso quando limitou o acesso à educação especial de alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Notoriamente, é fundamental olhar para estas determinações políticas tendo em conta os seus contextos, em que, neste caso em particular, remete para um período de instabilidade financeira, exigindo a intervenção do Fundo Monetário Internacional. A mudança verifica-se com a deliberação do Decreto-lei nº 54/2018 que, mais do que um documento legislativo, é um documento que procura instituir uma prática que vai ao encontro dos compromissos mundiais para a melhoria do ensino, estando em concordância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU²².

O Decreto-lei n.º 54/2018 colocou fim à categorização dos alunos e integrou as necessidades educativas especiais, por forma a criar um todo – os alunos num todo. A mudança fez-se sentir nas respostas educativas individualizadas e não na ação pela categoria de alunos. Neste sentido, questiona-se e debate-se o papel interventivo da escola, que deverá corresponder às individualidades dos alunos. A sua finalidade passa por estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidade de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”²³.

A operacionalização da educação inclusiva que o Decreto-lei n.º 54/2018 apresenta centra-se em duas dimensões: a abordagem multinível e o DUA. A abordagem multinível compreende a organização do conjunto de medidas de suporte à aprendizagem estabelecidas para o aluno com base nas suas necessidades, sendo aplicada por níveis de intervenção para que alcance o sucesso. O DUA compreende a organização de

²¹ NASCIMENTO e FRANÇA, 2024, pp. 26-30.

²² ROSA e TRINDADE, 2020, pp. 33-39.

²³ DGE, 2028, pp. 11-13.

medidas universais acessíveis a todos os alunos, por forma a se criarem ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos.

A abordagem multinível tem princípios definidos, a saber: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados. Com a abordagem multinível procura-se que o aluno desenvolva comportamento pró-social ou competências de literacia emergente, mais do que adquira competências de aprendizagem²⁴.

A organização por graus de intervenção na abordagem multinível centra-se em três níveis, a saber: nível 1, medidas universais; nível 2, medidas seletivas; nível 2, medidas adicionais. As medidas universais são estratégias que visam promover a aprendizagem e o seu sucesso, sendo generalizadas a todos os alunos, não exigindo a identificação de medidas necessárias de intervenção e são aplicadas ao longo do ano letivo, conforme se vai aferindo as necessidades do aluno. As medidas seletivas são estratégias aplicadas a alunos que estão em risco devido ao seu insucesso escolar ou que necessitam de reforço na sua aprendizagem, após se verificar que não há um resultado satisfatório com a aplicação das medidas universais. As medidas adicionais requerem uma intervenção mais estruturante e prolongada e são desenhadas às necessidades e potencialidades do aluno em específico, exigindo, por vezes, avaliações especializadas. Ao longo do tempo, a aplicação destas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão exigem um processo contínuo de intervenções que se vão mutando quanto à sua tipologia, intensidade e frequência²⁵.

O DUA procura estabelecer um plano de ação que seja flexível e proativo a nível das práticas a serem aplicadas, a fim de que os alunos tenham igualdade no processo de aprendizagem. Por isso, os métodos, os materiais, as ferramentas e a avaliação devem ser equilibrados de acordo com as necessidades dos alunos, sem baixar as expectativas das aprendizagens. O objetivo é maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos no seu cômputo geral. Neste sistema, o docente tem um papel interventivo e

²⁴ DGE, 2028, pp. 11-18.

²⁵ DGE, 2028, pp. 18-21.

ativo ao ter de desenvolver estratégias de aprendizagem que sejam flexíveis a todo os alunos e que procure o seu envolvimento e motivação, de modo que se demonstre de diferentes formas a aquisição das competências e dos conhecimentos esperados²⁶.

O DUA centra-se em três princípios: “proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação; proporcionar múltiplos meios de ação e expressão”. O primeiro princípio do DUA visa estabelecer práticas que incentivem o interesse e a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem. O segundo, procura criar diferentes abordagens e ferramentas para ir ao encontro da diversidade de aprendizagem dos alunos, reconhecendo que cada aluno têm as suas características que interferem no processo de aprendizagem. O terceiro princípio prevê que o professor permita ao aluno participar do processo de aprendizagem de diversas formas e que exprima de igual forma a aprendizagem adquirida, visto que há alunos que, a certos níveis, tenham limitações que impedem o seu acesso ao processo de aprendizagem. Estes três princípios do DUA devem ser tidos em conta na planificação da aula, para que haja uma aprendizagem acessível a todos os alunos. Assim, estes princípios irão interferir com os objetivos, a metodologia, os materiais e o processo de avaliação de cada plano de aula. Na componente dos objetivos, espera-se que o docente se questione se os objetivos da aula vão ao encontro das competências a adquirir segundo o PASEO, se vão ao encontro das necessidades dos alunos e se são previstos de forma abrangente e flexível. Na componente dos métodos, procura-se que os métodos encontrados permitam a apreensão dos conteúdos por todos os alunos e que as estratégias de ensino sejam diversificadas. Na componente dos materiais, prevê-se que haja múltiplos recursos para abranger os diferentes níveis de representação. Na componente da avaliação, espera-se que o docente diversifique os métodos de avaliação dos conhecimentos, para que todos tenham a possibilidade de participar e de demonstrar as aprendizagens adquiridas²⁷.

“As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência

²⁶ DGE, 2028, p. 22.

²⁷ DGE, 2028, pp. 22-27.

e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação”. A definição de medidas de suporte à aprendizagem provem da sistemática avaliação e monitorização do progresso do aluno, sendo realizada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Os docentes definem as medidas a adotar e os Encarregados de Educação devem ser ouvidos quanto à sua aplicação²⁸.

As medidas universais de suporte à aprendizagem dividem-se em: diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, seguindo o artigo 8 do Decreto-lei n.º 54/2018. As medidas seletivas de suporte à aprendizagem dividem-se em: percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial, segundo o artigo 9º do referido decreto. A aplicação de medidas seletivas implica a elaboração de um relatório técnico-pedagógico pela equipa multidisciplinar, que igualmente está responsável pela sua monitorização e avaliação. As medidas adicionais de suporte à aprendizagem dividem-se em: frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, partindo do artigo 10º do decreto em análise²⁹.

Do exposto, concluímos que as diferentes fases de organização das bases da Educação Especial em Portugal compreenderam uma linha de tendência que passou da perspetiva assistencial e de proteção à educação, da iniciativa privada à pública, e da segregação à integração. Esta tendência evolutiva foi transversal na maioria dos países do mundo ocidental. Contudo, a intervenção pública surge mais tarde em Portugal, sendo a sua prática mais lenta e com menos recursos³⁰.

²⁸ DGE, 2028, p. 29; ROSA e TRINDADE, 2020, pp. 39-40.

²⁹ DGE, 2028, p. 30.

³⁰ BAIRRÃO, 1998, p. 17.

Em síntese, a análise do percurso histórico, normativo e conceptual da Educação Inclusiva permite compreender a complexidade e a densidade que envolvem a sua concretização efetiva no sistema educativo. Desde as primeiras reivindicações de normalização da vida das crianças com deficiência, passando pelos marcos legislativos internacionais e nacionais que moldaram o entendimento e a operacionalização do conceito de Necessidades Educativas Especiais, até à consagração do paradigma da inclusão através do Decreto-Lei n.º 54/2018, é notória a evolução de uma perspetiva segregadora para uma abordagem centrada na equidade e na diversidade. Este capítulo evidenciou como a inclusão deixou de ser um ideal utópico para se transformar num imperativo ético e legal, sustentado por princípios de justiça social, solidariedade e respeito pela dignidade humana. A introdução da abordagem multinível e do DUA sinaliza uma viragem significativa na forma como as escolas devem organizar-se pedagogicamente para responder às singularidades de cada aluno, abandonando lógicas categóricas em favor de práticas educativas flexíveis, participativas e universalistas. Todavia, importa reconhecer que esta transição, embora sustentada por um sólido enquadramento legal, continua a implicar mudanças estruturais e culturais profundas, exigindo da comunidade educativa um compromisso contínuo com a formação, a colaboração interdisciplinar e a reflexão crítica sobre a sua própria prática.

Parte II. A Educação Inclusiva na Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização dos alunos

O presente capítulo visa apresentar e contextualizar a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Este enquadramento assume uma dupla função: por um lado, delinear o contexto escolar e as turmas atribuídas à Professora Cooperante e onde a Estagiária colaborou; por outro, justificar a seleção do caso específico em análise, cuja pertinência se ancora nos pressupostos de uma abordagem inclusiva na disciplina de História.

A prática de Ensino Supervisionada realizou-se numa escola urbana do município de Vila Nova de Gaia. Os níveis de escolaridade atribuídos à Professora Cooperante foram o 11º ano e o 9º ano.

O estudo de caso, indo ao encontro do nosso objetivo – estudar a prática de educação inclusiva nas aulas de História –, centrou-se no 11º ano, que se divide em duas turmas, a turma 1 e a turma 2. A escolha pelo 11º ano em detrimento do 9º ano esteve relacionada com a identificação das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais presentes neste ano, sendo mais significativas as verificadas nos alunos do 11º ano face aos alunos existentes no 9º ano, e com o reconhecimento da necessidade de uma intervenção mais presente por parte do docente da disciplina, com o objetivo do aluno alcançar sucesso na aprendizagem.

A turma 1 era composta por 24 alunos e possuía um aluno NEE, doravante designado por Aluno A. A mesma realidade verifica-se para a turma 2, sendo o seu aluno NEE designado por Aluno B, de agora em diante. Ambos os alunos beneficiavam de medidas universais, medidas adicionais, adaptações ao processo de avaliação e Relatório Técnico-Pedagógico. Somente o Aluno A possuía medidas seletivas evidenciadas em adaptações curriculares não significativas; e antecipação e o reforço das aprendizagens. Para o Aluno A, as adaptações ao processo de avaliação interna e externa recaem sobre provas a nível de escola, na consulta de dicionário de língua portuguesa, em tempo

suplementar para realização de prova e na leitura orientada dos enunciados. Já para o Aluno B estas medidas incidem sobre a diferenciação dos instrumentos de recolha da informação.

O Aluno A foi sinalizado com um atraso no seu desenvolvimento e comportamentos inadequados pela educadora de infância. Ao longo do seu percurso foram assinaladas dificuldades constantes, mas com algumas melhorias, que regrediram com a entrada do Aluno A no ensino secundário. Verificou-se um aumento dos movimentos involuntários relacionados com o Síndrome de Tourette e algumas funções cognitivas mais fragilizadas, devido a um AVC que teve e somente agora foi detetado. Este diagnóstico teve implicações no seu processo de desenvolvimento, já que se verifica um défice de atenção e de concentração, pouca motivação e resistência ao processo de aprendizagem, pouca tolerância ao insucesso e agitação motora. Em contrapartida, como indicadores que facilitam a sua aprendizagem destaca-se o facto do Aluno A ser educado, dócil, cooperante e sem problemas comportamentais, a par da sua facilidade em memorizar os conteúdos que são do seu interesse³¹.

Ao longo do ano letivo e do contacto estabelecido com o Aluno A, evidenciou-se um agravamento das suas dificuldades, sendo mais visíveis e recorrentes comportamentos de agitação motora, como se o aluno paralizasse por um curto período no tempo, enquanto repetia movimentos constantes, ascendentes e descendentes, com as pernas e a constante rescrita das páginas do seu caderno diário, com o sucessivo questionamento à docente sobre a clareza da sua grafia, no sentido de sentir aprovação no trabalho desenvolvido. Constatou-se que o Aluno A, necessita de uma validação constante do seu trabalho e baseia o seu comportamento em movimentos e vocábulos repetitivos, quer a nível da repetição verbalizada da sua rotina diária, quer a nível da preocupação constante com o sumário e a lição do dia. Apesar desta realidade, o Aluno A sempre se pautou por um grande interesse pelos conteúdos programáticos, uma vez que nutre um gosto especial por História, evidenciado no seu empenho e dedicação. Por outro lado, notou-se que o Aluno A tem um bom domínio da leitura, não sendo necessário fazer-lhe correções e sendo deixado ao seu critério o desejo de realizar

³¹ Informação recolhida e analisada a partir do Relatório Técnico-Pedagógico do Aluno A.

leituras dos documentos históricos analisados em aula para o coletivo. Da observação realizada em sala de aula e do diálogo estabelecido com a Professora de Educação Especial que acompanha o Aluno A, compreende-se que o referido aluno tem desenvolvido um foco, quase obsessivo, com aquilo que são pormenores do seu quotidiano, podendo ser a sua grafia escrita e a disposição do material em cima da mesa, o que revela sintomas semelhante aos característicos de um Transtorno Obsessivo Compulsivo.

Da informação que se possui do Aluno B, sabe-se que, em 2012, o referido aluno foi diagnosticado com PHDA, revelando-se predominantemente desatento e com necessidade de tratamento medicamentoso. Para além disto, o relatório referia uma hipercinética e apontava para fragilidades no relacionamento interpessoal e ao nível da linguagem compreensiva e expressiva (dislalias). Em 2014, foi referenciado com um atraso moderado do desenvolvimento da linguagem e dificuldades ao nível da atenção/concentração, fazendo terapia da fala. Em 2018, foi feita uma última avaliação médica que revelou uma deficiência cognitiva e observou-se um comportamento compulsivo. Aquando da sua entrada na escola, no ano letivo de 2020/2021, para frequentar o 7º ano, foi realizada uma reavaliação do aluno pelos serviços de psicologia que constatarem o défice cognitivo, o défice ao nível da atenção/concentração e agitação motora (PHDA) já diagnosticados, a par do reconhecimento da adaptação do comportamento do aluno a diferentes contextos. Esta reavaliação ocorreu após se ter verificado que as medidas de educação especial e os apoios definidos para o referido aluno tinham incongruências e poucos resultados eficazes. A Psicóloga que avaliou o aluno aferiu que o Aluno B, em contexto de gabinete individual, revelava uma forma de estar e de ser diferente, sendo revelador de que a sua aprendizagem era mais eficaz em contexto individual ou em pequeno grupo. A mesma profissional atestou que o Aluno B reunia um conjunto de características que podiam ser indicadoras de uma possível perturbação ao seu desenvolvimento, para a qual foi alertada a necessidade de uma nova avaliação especializada pelo seu médico de família. Desta avaliação, em complemento com as considerações do Conselho de Turma, houve um novo parecer da EMAEI que considerou que, além das medidas seletivas implementadas, o Aluno B

beneficiária de medidas adicionais, por forma a corresponder às lacunas e dificuldades verificadas ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem.

No ano letivo transato houve necessidade de ajustar o seu currículo, passando a frequentar as disciplinas de Filosofia, Inglês, Educação Física, História A e Português, sendo transmissível para o presente ano letivo. Como barreiras ao seu desenvolvimento denotam-se dificuldades ao nível da atenção e concentração, muita agitação psicomotora, dificuldade em saber lidar com o imprevisto, stress face a situações novas com apresentação de desconforto e receios, perturbação com barulhos e movimentos bruscos à sua volta, dificuldade de interação e relacionamento interpessoal com o grupo e limitações ao nível da visão por causa da hipermetropia. Como reforço positivo é de destacar o seu interesse e curiosidade por assuntos específicos, como astronomia, adequação às mudanças, se forem comunicadas com antecedência, gosto por filmes e livros, a par da resolução de enigmas e adivinhas³².

Da relação criada com o Aluno B ao longo do ano letivo foi perceptível que o aluno é curioso, nomeadamente por temáticas em torno da história de Roma e da história de batalhas bélicas. Por outro lado, constatou-se que o referido aluno detém uma grande noção de responsabilidade, anotando e fazendo chegar aos Encarregados de Educação informações pertinentes e de elevada responsabilidade, a par de comparecer às reuniões de Encarregado de Educação convocadas pela Diretora de Turma, neste caso, a Professora Cooperante. Devido à sua doença, o trato com o Aluno B teve de ser calculado, no sentido do mesmo não sentir que o seu espaço estava a ser invadido por uma pessoa externa, elemento característico de pessoas com autismo, podendo despoletar no aluno reações negativas e de repulsa, o que inviabilizava o desenvolvimento do nosso trabalho. Desta forma, a estratégia adotada passou por dois momentos: primeiro, dar a conhecer ao aluno que estaríamos ao seu dispor sempre que ele necessitasse de ajuda; segundo, dar espaço ao aluno, por forma a que identificasse a necessidade ou não da nossa intervenção, de modo a conseguirmos conquistar a sua confiança e, assim, entrar no seu mundo. A nossa atuação procurava que o aluno A não se sentisse com um aluno de NEE e que requeria de um tratamento específico, algo que

³² Informação recolhida e analisada a partir do RTP do Aluno B.

sabíamos que o referido aluno não gostava, defendendo que deveria fazer tudo de igual forma que os seus restantes colegas. Com esta estratégia conseguimos chegar a bom porto, acabando por interagir com o aluno a partir da realização do primeiro teste da disciplina de História.

2. Estratégias de aprendizagem desenvolvidas

A presente investigação visa analisar de que forma a mobilização de estratégias e recursos pedagógicos inclusivos pode promover uma aprendizagem equitativa e diferenciada no contexto das aulas de História, considerando as múltiplas expressões da diversidade discente. Parte-se do pressuposto de que a Educação Inclusiva deve concretizar-se num repertório de práticas pedagógicas sistematicamente delineadas e intencionalmente orientadas, que valorizem e integrem a heterogeneidade dos ritmos, estilos cognitivos, linguagens e necessidades educativas dos alunos. É nosso objetivo:

- a) Identificar os principais desafios da Educação Inclusiva no ensino da História, considerando as necessidades dos alunos com dificuldades específicas ou barreiras à aprendizagem;
- b) Explorar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, como a diferenciação pedagógica, a utilização de tecnologias adaptativas e a flexibilização curricular;
- c) Avaliar o impacto de recursos específicos, como materiais didáticos adaptados e metodologias participativas, na integração dos alunos em contexto de sala de aula;
- d) Refletir sobre o papel do professor na mediação de práticas inclusivas e na promoção de uma educação para a diversidade.

A estratégia metodológica a adotar sustentou-se em literatura especializada, previamente analisada, que reconhece que o ensino em geral e, naturalmente, o da História, quando estruturado segundo os princípios do DUA, pode gerar contextos de aprendizagem mais justos, motivadores e eficazes, mesmo perante desafios complexos como os colocados por alunos com perfis cognitivos diferenciados. Desta forma, a metodologia adotada baseou-se na análise aprofundada dos dois casos anteriormente apresentados, com a aplicação de atividades pensadas tendo em conta o seu perfil, permitindo a articulação entre a prática docente e a análise crítica da sua eficácia, visando uma melhoria sustentada das práticas inclusivas no ensino da História.

A atuação metodológica passou pela realização de pequenas tarefas em contexto de sala de aula, tendo em conta os conteúdos programáticos e as especificidades dos

alunos em estudo. Estas atividades tiveram de ser ajustadas à avaliação contínua que se fazia dos alunos, por forma a ir ao encontro das suas necessidades, limando lacunas e potencializando a aquisição de conhecimentos. Numa fase inicial, a estratégia de atuação passou pela observação, quer do seu desempenho nas aulas, quer da resolução de atividades avaliativas, como o primeiro teste sumativo, elaborado pela Professora Cooperante, com o intuito de perceber o perfil do aluno. Após a realização do diagnóstico prévio de cada aluno, procedeu-se ao desenvolvimento de atividades adequadas para a inclusão de todos e de atividades vocacionadas para as necessidades destes alunos com MSAI, fazendo um constante balanço entre o todo e o particular.

A seguinte tabela explana as atividades desenvolvidas com os referidos alunos e que serviram como instrumentos de análise para a nossa investigação. A sua análise detalhada será realizada em seguida tendo em conta os seus objetivos, operacionalidade e resultados alcançados.

Tabela 1- Atividades desenvolvidas com os alunos com MSAI

Atividade	Nome da Atividade	Conteúdo Programático
Atividade 1	Avaliação Sumativa	Vários conteúdos
Atividade 2	Esquema-síntese	Filosofia das Luzes
Atividade 3	<i>Escape room</i> interativa	Liberalismo
Atividade 4	Puzzle	Capitalismo Industrial
Atividade 5	Desenho	Sociedade Oitocentista
Atividade 6	Caixa mistério	Regeneração

Fonte: autoria própria.

Durante a sua realização privilegiou-se uma observação direta, com o registo sistemático das interações destes alunos com os materiais disponibilizados, da sua participação nas atividades e das respostas às solicitações da docente; o registo fotográfico da produção visual dos alunos, utilizado como evidência documental para análise interpretativa; a elaboração de notas de campo, nas quais foram registadas impressões, reações e ocorrências relevantes para a análise da eficácia das estratégias didáticas implementadas; e diálogos paralelos com as Professoras de Educação Especial dos referidos alunos, por forma a melhorar a adequação das estratégias utilizadas ao perfil dos alunos.

Passa-se, em seguida, à descrição de todas estas atividades.

2.1. Avaliação Sumativa – atividade 1

A primeira estratégia a adotar com os Aluno A e Aluno B passou pelo seu acompanhamento durante os recursos avaliativos. Apesar das medidas de suporte à aprendizagem estabelecerem que os referidos alunos não necessitavam de uma avaliação escrita e sumativa para a progressão curricular e, conseqüentemente, uma avaliação quantitativa final, definiu-se, juntamente com a Professora Cooperante, que a aplicação de testes sumativos aos dois alunos, adaptados ao seu perfil, seria o recurso avaliativo mais simplificado para se proceder à avaliação dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, este recurso permitiria que estes alunos se sentissem integrantes da sua turma, uma vez que realizaria o mesmo sistema avaliativo que os colegas. A este nível há a acrescentar que, e após conversas informais com os restantes professores dos Conselhos de Turma do Aluno A e do Aluno B, se denotou uma dificuldade do corpo docente em ajustar a sua atuação e estratégias de aprendizagem a estes alunos, não só por desconhecerem recursos adaptativos, como também pela dificuldade que se verifica em atender a um particular tão específico dentro de um grupo tão grande e heterogéneo de alunos. De forma transversal, todos consideraram o teste sumativo, devidamente adaptado ao perfil destes alunos, o recurso avaliativo mais eficaz.

Num sistema educativo dividido por semestres, foram realizados dois testes sumativos em cada semestre e uma rubrica avaliativa no primeiro semestre. A rubrica avaliativa do segundo semestre foi substituída por um trabalho individual e sua devida apresentação.

O primeiro teste avaliativo, e elaborado pela Professora Cooperante, realizou-se em outubro de 2024 e incidiu sobre conteúdos programáticos subjacentes no módulo 4 – “A Europa dos séculos XVII e XVIII – sociedade poder e dinâmicas coloniais”, nomeadamente a Sociedade e poder no Antigo Regime, com foco no caso francês e, conseqüentemente, o português, fazendo a antítese com o caso inglês, e, ainda, o estudo do reforço das economias nacionais e controlo do comércio (Mercantilismo e o Capitalismo comercial).

A versão não adaptada do teste constava com quatro grupos, a saber: grupo I – Sociedade e poder no Antigo Regime; grupo II – Sociedade e poder em Portugal; grupo III – A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos; grupo IV – O reforço das economias nacionais e controlo do comércio. A sua estrutura interna seguia os parâmetros exigidos nos exames nacionais, sendo esta a lógica adotada em todos os momentos avaliativos. Desta forma, as questões realizadas eram acompanhadas por um corpo documental que servia de suporte à sua interpretação e quanto à sua tipologia, eram realizadas questões de escolha múltipla, de associação, de completamento de espaços, de ordenação cronológica, de comparação, de desenvolvimento e respostas curtas e restritivas.

Na versão adaptada destes instrumentos avaliativos, somente se colocou três grupos, retirando o grupo III da versão não adaptada, por forma a que os testes não fossem tão extensivos e exequíveis de conclusão pelos alunos com NEE, dentro do tempo previsto. Tal como na versão não adaptada, os testes para os alunos em análise contaram com um corpo documental em cada grupo que servisse de apoio à resolução das questões, devidamente adaptado às suas necessidades, utilizando imagens alusivas e documentos escritos mais simplificados em dimensão e em vocabulário. A tipologia das questões adotadas centrou-se em respostas curtas, de escolha múltipla, de completamento de espaços e de imagens, de associação, de verdadeiro e falsa e um crucigrama.

Do acompanhamento realizado aos alunos durante a realização dos testes avaliativos, constatou-se que o Aluno A teve dificuldades de interpretação quando a questão não era tão clara, ou seja, quando não tinha um vocabulário que logicamente lhe levasse à resposta mais próxima da questão feita ou quando a grafia da questão lhe dificultava a sua interpretação, sendo tal visível com um crucigrama, como se pode ver nas indicações das figuras abaixo e que ilustram estas dificuldades.

Figura 3- Questão de escolha múltipla do teste avaliativo 2

5.1 A Inglaterra foi o país pioneiro na industrialização.

Justifique este pioneirismo, **selecione** três fatores corretos.

- ☐ Existência de excedentes de produção.
- ☐ Reduzido número de inventos técnicos. → não fala de industrialização, entre outros.
- ☐ Burguesia ativa e empreendedora. → a que mais é a resposta certa
- ☐ Desenvolvimento de vias de comunicação.
- ☐ Êxodo urbano.

for sistematicamente
associações de palavras e
conceitos

Figura 4- Questão de escolha múltipla e de completamento do teste avaliativo 2

1. As medidas económicas do conde de Ericeira (Doc. 1) foram inspiradas pelo

- (A) arranque industrial inglês.
(B) fomento industrial pombalino.
(C) colbertismo.
(D) fisiocratismo.

R: _____

→ de vez esta tentativa de
falar, tem dificuldade
em responder

2. Complete o texto seguinte, selecionando a opção adequada para cada espaço.

Escreva na folha de resposta **apenas** a letra e o número correspondente.

A situação de crise económica em Portugal, desde 1750, levou o rei A a procurar a solução para o desequilíbrio das finanças e do comércio com a adoção do B. Entre as medidas reformistas aplicadas pelo C destacou-se a criação D responsável pela regulação e fiscalização das práticas comerciais com vista a impedir contrabandos.

→ curiosa a Junta do Comércio porque dos primeiros
comerciantes

A	B	C	D
1. D. João IV	1. capitalismo	1. conde de Ericeira	1. da Junta do Comércio
2. D. Pedro II	2. mercantilismo	2. conde de Alegrete	2. do Erário régio
3. D. João V	3. livre-cambismo	3. marquês de Pombal	3. da Aula do Comércio

Figura 5- Questão de completamento do teste avaliativo 2

3. Completa o texto sobre o Tratado de Methuen, usando os termos abaixo indicados (Doc. 2).

→ é 1º texto todo antes de responder

económico | importação | têxteis | tarifas | Grã-Bretanha | indústria

Segundo o Tratado de Methuen, Portugal concedia à _____ vantagens comerciais exclusivas. Os britânicos permitiam a _____ do vinho do Porto com _____ aduaneiras muito baixas. Em contrapartida, Portugal comprometeu-se a importar os _____ ingleses.

Este tratado contribuiu para o declínio _____ de Portugal, devido à dependência das importações britânicas e à falta de desenvolvimento da _____ portuguesa.

O trabalho desenvolvido com o Aluno A aplicou-se ao Aluno B, obtendo resultados convergentes nuns pontos e divergentes noutros. Logo a destacar foi a limitação de interação do Aluno B, mesmo com o professor, o que o bloqueava no esclarecimento de uma dúvida. Compreendemos que esse trabalho de desbloqueio devia ser feito pelo aluno, a par de uma suave intervenção do professor, neste caso nossa, por forma a mostrar ao aluno que podia requerer o nosso apoio sempre que desejasse. O objetivo foi mostrar ao aluno que estávamos presentes para o ajudar quando ele precisasse, sem marcar a nossa presença naquilo que era o seu espaço. Esta nossa postura deu frutos, deixando o aluno à vontade para nos chamar, permitindo-nos perceber que o aluno necessitava de um constante reforço positivo e de validação daquilo que estava a realizar. A adaptação do Aluno B aos recursos avaliativos referidos anteriormente para o caso do Aluno A, não revelou dificuldades de significado maior, em comparação ao que foi detetado para o Aluno A. Somente se verificou a necessidade de ver o seu conhecimento validado antes de o aplicar, sobretudo quando a questão em causa era de completamento de um texto com as palavras sugeridas, como se pode ver na figura 6.

Figura 6- Questão de completamento do teste avaliativo 2

→ necessidade constante de validação do conhecimento que vai aplicando

4. Completa o texto sobre a *Política económica pombalina no Portugal dos séculos XVII-XVIII*. Usa os termos abaixo indicados.

mercantilistas | economia | Aula do Comércio | monopolistas | manufatureiro | Junta do Comércio

Política económica pombalina protegeu a _____ nacional, seguindo os ideais _____;

- revitalização do setor _____, com a criação de novas unidades industriais;
- criação da _____, estrutura estatal que passou a coordenar/controlar a atividade comercial portuguesa;
- criação da _____, primeira escola comercial da Europa, com o fim de preparar os futuros comerciantes;
- criação de companhias _____, capazes de concentrar capitais e fazer face à concorrência comercial inglesa;

O terceiro momento avaliativo foi uma rubrica elaborada por nós, incidente sobre a problemática da Filosofia das Luzes e da Revolução Científica ocorrida no século XVIII.

Do ponto de vista estrutural, esta rubrica dividiu-se em dois grupos, a saber: grupo I – A Filosofia das Luzes e grupo II – A Revolução Científica, sendo um grupo composto por questões de escolha múltipla e outro por uma questão de desenvolvimento. A questão de desenvolvimento aplicada na rubrica dos restantes colegas da turma, foi substituída, na rubrica adaptada, por um texto longo para preencher espaços, dando as palavras a indexar, como se pode ver na figura 7.

Figura 7- Questão de completamento da rubrica

Grupo II – A Revolução Científica

Nos séculos XVII e XVIII, assistiu-se a um progresso do conhecimento que beneficiou do legado deixado pelo Renascimento e pelo Humanismo, a par dos contributos dos Descobrimentos portugueses. Abriam-se novos horizontes com a descoberta do mundo e da humanidade que permitiram a construção da ciência moderna. Os avanços científicos e técnicos quebraram com os paradigmas existentes, questionando os saberes estabelecidos.

1. Complete o texto seguinte, usando os termos abaixo indicados.

Livresco | Deus | Revolução Científica | Razão | Conhecimento | Antiguidade Clássica | Saber | Verdade | Tradição | Dúvida

Os progressos científicos que se verificaram nos séculos XVII e XVIII contribuíram para aquilo que os historiadores designam por _____. Foi um processo que se caracterizou por uma nova conceção do conhecimento que recusava a _____. questionando o _____ instituído e as suas _____. O gosto pelo conhecimento que tinha marcado a época renascentista fez-se sentir novamente. Criticava-se o saber das autoridades e o saber _____ que regia o conhecimento e que acreditava na intervenção de _____ e na conjunção dos astros como justificação para os fenómenos naturais. O saber universitário pouco tinha evoluído desde a Idade Média, defendendo, ainda, conhecimentos adquiridos na _____. O novo conhecimento valorizava a _____ como meio de alcançar a _____. Era necessário aplicar a _____ como método para questionar e obter _____. Defendia-se que o conhecimento que não era questionado não era provado.

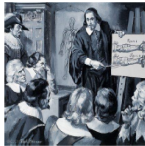
2. Complete o texto sobre os Progressos Científicos nos séculos XVII e XVIII, usando os termos abaixo indicados.

Terra | Leis | Descartes | Método Experimental | Newton | Corpo Humano | Observação | Método Científico | Lei Universal | Matemática | Experiências | Doutrina Heliocêntrica | Universo | Ciência Exata | Lei da Gravitação Universal | Homem | Teorias Teológicas | Galileu Galilei | Natureza

A mudança do conhecimento levou à aplicação de um _____ que permitia ligar o pensamento racionalistas às evidências observadas. Com recurso a instrumentos de _____, associaram a linguagem _____ ao conhecimento científico, como sendo a linguagem de expressão das _____ e de todos os fenómenos quantificáveis, dando sentido ao conceito de _____. Através de repetidas _____ e comprovação dos dados era possível estabelecer leis através da aplicação do _____. Vários foram os mentores e estudiosos que contribuíram para o progresso científico.



Francis Bacon e _____ formularam o método científico, mostrando que de um facto particular era possível chegar a uma _____. A obra *Discurso do Método* estabeleceu o método cartesiano assente na dúvida metódica e na reflexão para chegar ao conhecimento.



Os progressos científicos trouxeram uma mudança nos conhecimentos relativos a _____ e ao _____. William Harvey transformou o conhecimento sobre o _____ ao expor, em 1628, as suas conclusões sobre a circulação sanguínea, reconhecendo a importância do coração nesse sistema.



O conhecimento da _____ e do _____ progrediu graças aos estudos de _____. Questionou o saber académico e livresco herdado por Ptolomeu e Aristóteles, pondo em causa as _____. Utilizando a luneta astronómica, que aperfeiçoou, chegou à _____ que defendia que a Terra girava à volta do sol. Os estudos de Isaac _____ foram igualmente importantes para o conhecimento do Universo com a formulação da hipótese da existência de um universo infinito com a _____.

O Aluno A sentiu-se confuso e com uma atitude instável devido à dimensão do texto e à quantidade de palavras para relacionar, sobretudo a nível da pergunta dois, já que o

número de palavras era significativo. Isto foi revelador que um maior da complexidade gráfica trazia um desconforto e confusão cognitiva ao referido aluno, levando-o a paralisar e a desenvolver os seus movimentos repetitivos, sinónimo de pico de stress do aluno. Quanto ao Aluno B, verificou-se uma necessidade de validação constante das opções em escolha. No computo geral, o aluno conseguiu atingir os objetivos, não excluindo as dificuldades que se verificou na sua concretização.

2.2. Esquema-síntese – atividade 2

Com base nas reflexões feitas graças ao acompanhamento realizado com os alunos em análise, concluímos que a estratégia mais eficaz para o Aluno A e para o Aluno B seria a aplicação de esquemas-sínteses que auxiliassem na aquisição do conhecimento. Seria uma estratégia simplificada em que, facilmente, os dois conseguiram agrupar e compartimentar informação lecionada, de modo a interiorizá-la. Não podemos esquecer que estes alunos apresentam dificuldades em realizar uma análise abstrativa e relacional da informação captada, sendo o método associativo da informação eficiente.

A atividade foi concebida no quadro da lecionação do subtema “A Filosofia das Luzes”, integrado no tema estruturante “Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII”, tendo como fio condutor três questões-orientadoras: *O que foi o Iluminismo?*, *Quais os seus princípios fundamentais?* e *Como se difundiu o pensamento iluminista?*³³. A sessão foi planeada para promover a construção ativa do saber, mediante o recurso ao método construtivo e ao trabalho colaborativo, com apoio de documentos históricos de diversas tipologias — textos, gravuras e esquemas gráficos —, proporcionando oportunidades de leitura multissensorial e reforço da literacia visual. Os objetivos da aula sobre o Iluminismo foram os seguintes:

- Compreender a Filosofia das Luzes como movimento cultural e filosófico do século XVIII;
- Identificar os princípios fundamentais do Iluminismo;
- Relacionar os ideais iluministas com as transformações políticas, sociais e culturais da época;

³³ Veja-se o plano de aula em Anexo – Anexo 1.

- Desenvolver competências de análise, interpretação e síntese a partir de fontes históricas;
- Estimular a autonomia e a construção colaborativa do saber em contexto de grupo.

A estratégia de aprendizagem pensada para a aula não foi exclusivamente concedida para responder às necessidades dos alunos com MSAI, mas sim para a totalidade da turma, reconhecendo que a sua implementação se revelou benéfica e configurou-se como uma prática inclusiva de elevada eficácia pedagógica. A utilização de esquemas-síntese, a estruturação clara dos conteúdos e o recurso à visualização conceptual favoreceram a organização do pensamento, a retenção da informação e a compreensão dos conceitos-chave por parte de todos os alunos, independentemente do seu perfil cognitivo. Tal constatação reforça a premissa de que estratégias desenhadas com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não só promovem a equidade, como também aumentam a qualidade e a eficácia do ensino. Deste modo, a abordagem adotada transcendeu o carácter compensatório ou remediativo, tornando-se uma ferramenta estruturante da aprendizagem e um exemplo de como a diferenciação pedagógica pode e deve beneficiar o coletivo.

A primeira atividade criada procurou consolidar o conhecimento transmitido na 1ª questão-orientador: *O que foi o Iluminismo?*. Após uma explicação orientada sobre o conceito de Iluminismo, recorrendo à análise de uma gravura “Frontispício da Enciclopédia”, de Charles-Nicolas Cochin (1772), equacionou-se uma atividade interativa, realizada na plataforma *Intuitivo*³⁴, que consistia no completamento de espaços, compondo o conceito de Iluminismo, como se pode verificar pela figura 8.

³⁴ <https://tests.intuitivo.pt/s/p/explore>.

Figura 8- Atividade interativa aplicada ao Iluminismo

O **Iluminismo** foi um movimento intelectual, filosófico e literário que se iniciou na segunda metade do século XVII e se prolongou pelo século XVIII. Defendia o uso da **Razão** como base do **conhecimento**, a ideia da **liberdade**, o progresso e a procura da **felicidade** do **indivíduo**, recusando a **autoridade absoluta** e a opressão.

Lista de palavras/expressões:

felicidade autoridade conhecimento Razão Iluminismo indivíduo absoluta liberdade

A segunda atividade procurou que os alunos construíssem o conhecimento e o partilhassem de forma orientada, de modo a responderem à 2ª questão-orientadora: *Quais os seus princípios fundamentais?*. Foram distribuídas fichas formativas para os alunos analisarem os documentos propostos através de um guião próprio. A atividade foi realizada a pares e a turma foi dividida pelos quatro grandes princípios do Iluminismo, a saber: apologia da razão e do progresso; o direito natural e o valor do indivíduo; o contrato social e a separação dos poderes; humanismo e a tolerância. Cada ficha formativa de cada princípio do Iluminismo foi acompanhada por documentos históricos adequados e uma breve introdução e explicação do que se desejava que se realizasse. A primeira estratégia aplicada passou pelo pedido da realização de um breve texto onde se explicitasse o princípio do Iluminismo apresentado, tendo em conta os documentos disponibilizados, como se pode comprovar pela figura 9. Contudo, do acompanhamento realizada ao Aluno A reparamos dificuldade em concretizar esta tarefa, mesmo após termos sugerido a substituição da redação de um texto por tópicos. Desta forma, para a aula a repetir sobre esta temática com a turma do Aluno B reformulou-se a atividade elaborada substituindo o breve texto solicitado por um esquema-síntese, indo ao encontro do que se apresentaria como resumo no *PowerPoint* de apoio à leção da aula (veja-se a figura 10). Da sua elaboração e em comparação do que se verificou com a atividade desenvolvida pelo Aluno A, este recurso foi mais simples para o Aluno B, permitindo uma concretização positiva. Reconhecendo a dificuldade, concedeu-se à Professora de Ensino Especial do Aluno A quatro fichas formativas de cada princípio do Iluminismo, agora com esquemas, para o aluno realizar e consolidar a sua aprendizagem. Esta atividade, adaptada em função das suas

necessidades, permitiu verificar que os alunos foram capazes de identificar os principais filósofos, reconhecer os princípios defendidos e estabelecer relações simples entre os documentos e os conceitos estudados.

Figura 9- Primeira atividade sobre os princípios do Iluminismo

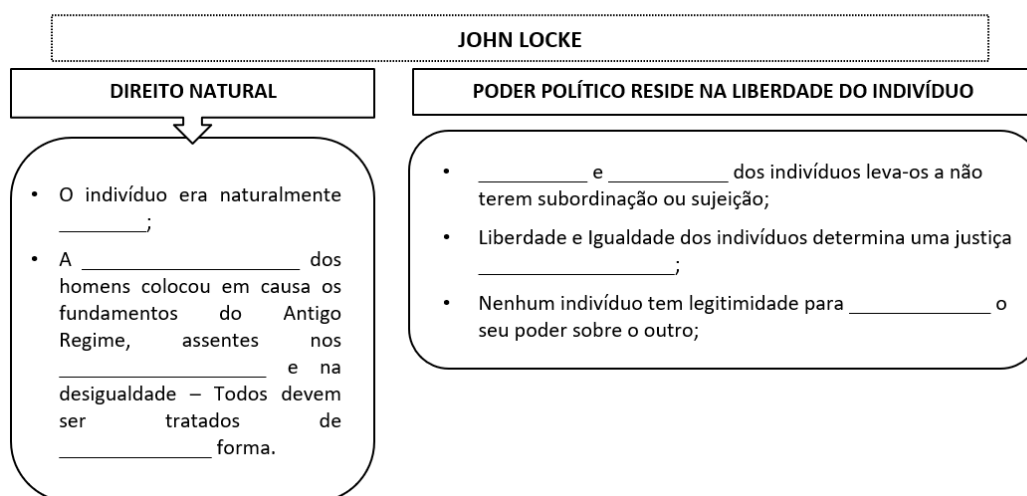
No século XVIII, assistiu-se à afirmação de um novo movimento intelectual, filosófico e literário designado Iluminismo e que veio a revelar-se determinante na construção da modernidade europeia. Doutrinariamente, os pensadores iluministas defendiam quatro princípios indissociáveis. O uso da Razão era fundamental na recusa do pensamento autoritário e os dogmas instituídos, permitindo o desenvolvimento do espírito crítico e do conhecimento. Eis o primeiro princípio defendido pela Filosofia das Luzes – a apologia da Razão para o progresso do indivíduo. A valorização da Razão reforçou o princípio de igualdade natural como parte construtiva da liberdade individual, indo contra a ordem vigente. Eis o segundo princípio defendido pela Filosofia das Luzes – o direito natural dos indivíduos.

Tendo em conta o contexto em estudo e partindo da análise dos documentos 1 e 2, **explícite** como é que a defesa do princípio do direito natural opôs-se às ordens políticas, religiosas e sociais vigentes.

Deverá comprovar as suas afirmações com excertos dos documentos.

Figura 10- Segunda atividade sobre os princípios do Iluminismo

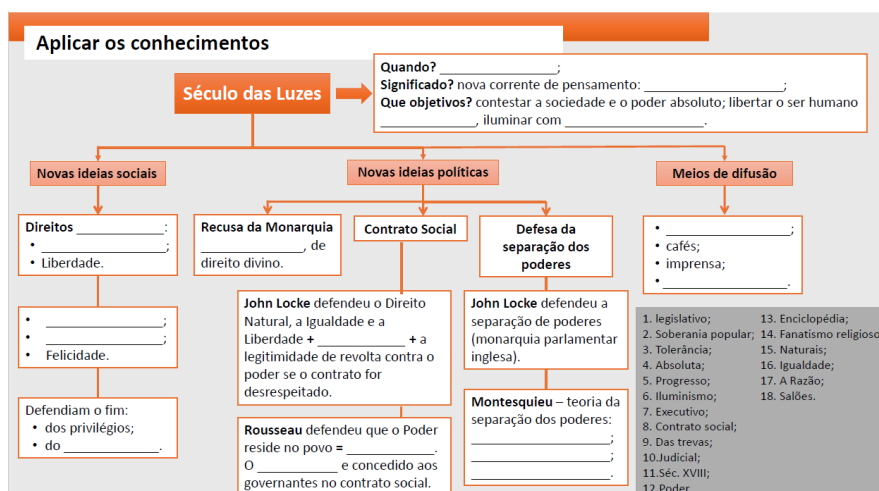
Tendo em conta o contexto em estudo e partindo da análise dos documentos 1 e 2, **complete** o esquema, por forma a compreender que a defesa do princípio do direito natural opôs-se às ordens políticas, religiosas e sociais vigentes.



O esquema final de consolidação, apresentado na etapa conclusiva da aula, serviu de instrumento metacognitivo e de síntese visual, reforçando a retenção das aprendizagens

e o sentido global da unidade temática. Tal recurso revelou-se especialmente eficaz para os alunos em análise, pois permitiu-lhes organizar a informação de forma compartimentada, visual e acessível, promovendo uma aprendizagem significativa, ainda que assistida, dos conteúdos nucleares da unidade.

Figura 11- Esquema-síntese sobre o Iluminismo



Em termos avaliativos, observou-se uma boa capacidade de aplicação dos conceitos trabalhados e na expressão escrita simplificada dos conteúdos. A estratégia de simplificação e visualização do conhecimento, aliada à mediação direta e à diferenciação pedagógica, demonstrou-se assim ajustada às características dos alunos com NEE, em linha com os princípios de uma pedagogia inclusiva, responsiva e centrada na equidade no acesso ao currículo. A abertura e empenho por parte dos alunos em análise, a par da sua concretização positiva permitiu concluir que, ao longo das aulas, o trabalho a ser realizado com os alunos será de reforço das aprendizagens aplicando esquemas-síntese, a par da dinamização de outros recursos como recursos digitais. Contudo, verificou-se que o Aluno B tinha maior interesse por esquemas de consolidação ou compreensão da matéria lecionada, talvez por se equiparar a enigmas, algo do agrado do referido aluno. Por outro lado, constatou-se que o aluno não aceitou trabalhar a pares, mesmo dando a escolher ao aluno com quem queria trabalhar.

2.3. *Escape room* interativa – atividade 3

A aula em análise teve como objetivo explorar os princípios fundadores do Liberalismo político e económico na primeira metade do século XIX, no âmbito do subtema “O Estado como garante da ordem liberal”³⁵. Os objetivos específicos para a referida aula foram os seguintes:

- Compreender os fundamentos políticos e ideológicos do Liberalismo do século XIX;
- Identificar as estruturas institucionais que permitiram ao Estado garantir a ordem liberal;
- Analisar o impacto do liberalismo económico no desenvolvimento do capitalismo e na afirmação da burguesia;
- Reconhecer os limites do exercício da cidadania no contexto liberal oitocentista.

A metodologia aplicada seguiu uma lógica de ensino ativo e cooperativo, centrada na realização de uma *escape room* pedagógica, uma atividade que combinou o lúdico com a análise crítica de fontes históricas. Mais do que uma atividade que incluísse todos, esta atividade procurou ir ao encontro dos interesses do Aluno B que, como já foi referido, tinha um gosto particular por enigmas e jogos. As estratégias de aprendizagem aplicadas foram desenhadas com base no princípio da diferenciação pedagógica, tendo em conta a diversidade de ritmos, estilos cognitivos e perfis dos alunos. Para facilitar a compreensão, os textos históricos foram acompanhados por pistas visuais e por questões orientadoras formuladas com vocabulário acessível. A organização do trabalho em pequenos grupos permitiu uma dinâmica de apoio mútuo, potenciando a aprendizagem entre pares.

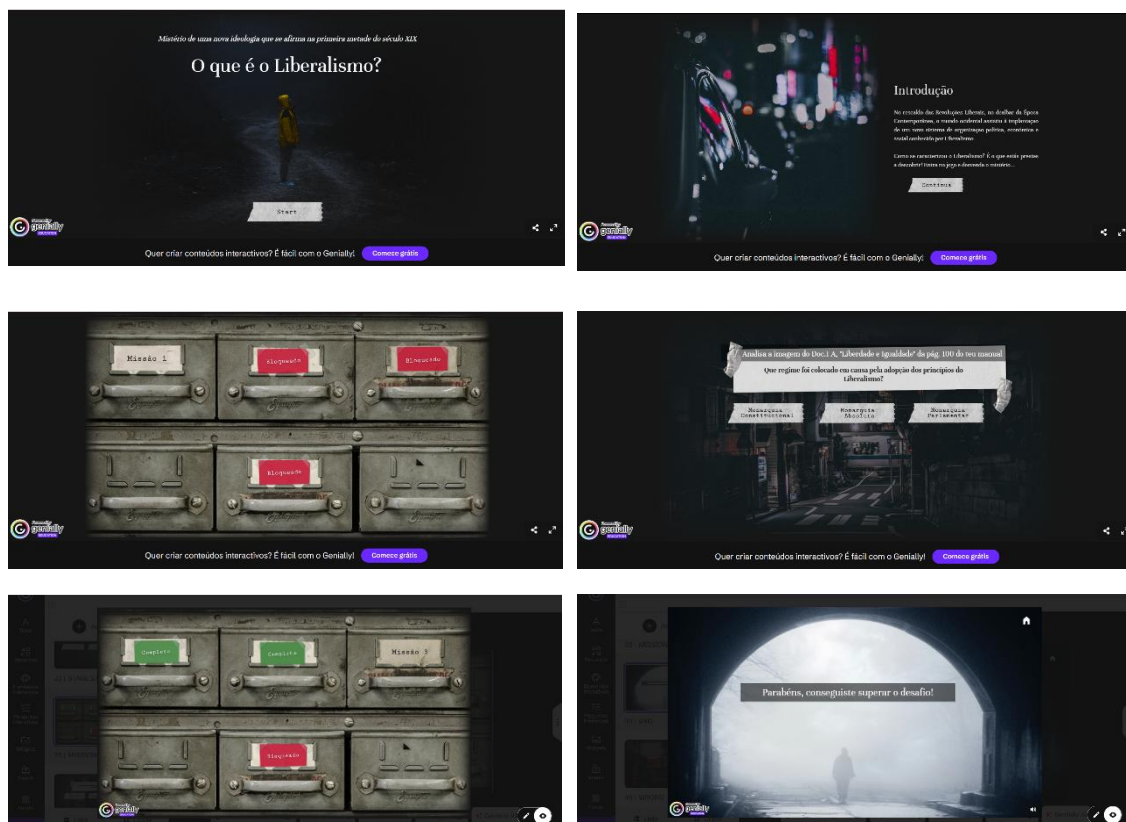
A estratégia de aprendizagem procurou que os alunos contruíssem o seu conhecimento, por forma a responder à questão-orientadora: *De que modo o Estado foi o garante da ordem liberal?* O jogo, elaborado na plataforma *Genially*³⁶, foi estruturado em torno de seis missões temáticas, cada uma dedicada a um dos pilares ideológicos do Liberalismo: soberania nacional, sistema representativo, sufrágio censitário, separação de poderes,

³⁵ Veja-se o plano de aula em Anexo – Anexo 2.

³⁶ <https://view.genially.com/67c75088f9747e1a05ebea18/interactive-content-o-que-e-o-liberalismo>.

Estado laico e liberalismo económico. Em cada estação da *escape room*, os alunos tinham um excerto documental para analisar e um enigma a resolver, sendo orientados a inferir o princípio liberal subjacente. Após a resolução de cada missão, foi feita uma síntese em grande grupo, promovendo a reflexão e a consolidação progressiva das aprendizagens.

Figura 12- *Escape room* sobre o Liberalismo



A utilização da *escape room* como estratégia de ensino revelou-se particularmente eficaz para estimular o envolvimento ativo dos alunos, promover a curiosidade intelectual e desenvolver competências como o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração. A participação positiva e assertiva dos alunos foi reveladora dessa eficácia, demonstrando a compreensão dos conteúdos lecionados. Quanto ao Aluno A e ao Aluno B, concluiu-se que a atividade teve um impacto positivo. Por vezes, constatou-se uma certa agitação motora por parte do Aluno A quando sentia dificuldade em responder a uma questão para concluir uma missão; algo característico do Aluno A e revelador do seu perfil ansioso e compulsivo. Sem dúvida que o apoio por parte da Professora de

Educação Especial foi essencial para o Aluno A se empenhar e orientar o seu trabalho. Para o Aluno B, a atividade foi bastante prazerosa, concluindo com sucesso e rapidamente as missões e, consequentemente, o enigma. Somente sentiu dificuldade num desafio que exigia passar para o lado direito uma caixa, a fim de passar de nível. Havia um cálculo que tinha de ser resolvido para abrir a caixa que permitia concluir a missão, à qual o Aluno B resolveu sem qualquer dúvida.

A atividade foi cuidadosamente estruturada para garantir que estes alunos se sentissem motivados, sobretudo os alunos com MSAI, já que a conclusão de etapas lhes trouxe o sentimento de superação dos desafios e dificuldades, contribuindo para a sua motivação e empenho. A aula conjugou inovação pedagógica com compromisso inclusivo, demonstrando que é possível criar ambientes de aprendizagem exigentes e, simultaneamente, acessíveis a todos os alunos. A metodologia adotada permitiu assegurar um ensino diferenciado sem estigmatização, favorecendo a participação, a motivação e o sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles com MSAI, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com as orientações curriculares da disciplina de História.

2.4. Puzzle – atividade 4

A aula desenvolvida centrou-se na análise do funcionamento do sistema capitalista industrial na segunda metade do século XIX, com particular atenção para a natureza e para o impacto das crises cíclicas que caracterizaram este modelo económico, integrada no tema “As transformações económicas na Europa e no mundo”³⁷. Os objetivos específicos para a referida aula foram os seguintes:

- Compreender a lógica de funcionamento do capitalismo industrial na segunda metade do século XIX;
- Identificar as características e o impacto das crises cíclicas no contexto do liberalismo económico;
- Analisar as relações entre livre-cambismo, industrialização e instabilidade económica;

³⁷ Veja-se o plano de aula em Anexo – Anexo 3.

- Relacionar o processo de industrialização com a nova geografia mundial e a intensificação das desigualdades regionais;
- Identificar as fases constituintes de uma crise económica cíclica no contexto do capitalismo liberal;
- Distinguir as crises de superprodução das crises de subprodução do Antigo Regime;
- Relacionar os ciclos económicos com o debate entre livre-cambismo e protecionismo;
- Problematicar o papel do Estado face à instabilidade cíclica, no século XIX e na atualidade.

Para a referida aula, adotou-se como estratégia central a realização de uma atividade manipulativa e visual: a construção de um puzzle circular que representava as fases de uma crise cíclica do capitalismo industrial. Através da interpretação de documentos escritos e iconográficos, como caricaturas, os alunos foram capazes de compreender as implicações sociais e económicas do liberalismo e analisar o impacto das crises na produção, no consumo, no emprego e no sistema financeiro, sobretudo compreender a lógica da superprodução e a desregulação dos mercados. Com base na informação recolhida, os alunos foram convidados a montar, em grupo, um puzzle circular que ilustrava o ciclo de uma crise cíclica, desde a fase de expansão até à fase de depressão e posterior retoma. Cada peça representava uma etapa do processo económico (crescimento da procura, excesso de produção, acumulação de stocks, queda dos preços, falências, desemprego e retração do consumo), sendo os alunos desafiados a ordenar logicamente o ciclo e a justificar oralmente as ligações entre fases. A operacionalidade desta atividade passou pela impressão a preto e branco do ciclo para cada aluno, sendo devidamente recrutado cada peça e plastificada. O puzzle no seu total foi entregue a cada aluno num envelope.

Figura 13- Puzzle sobre o processo das crises cíclicas do Capitalismo

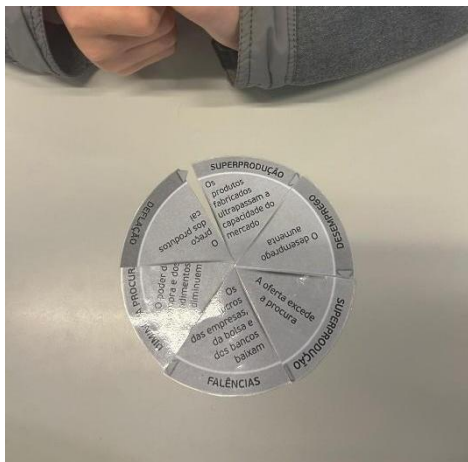


Esta atividade, além de promover o pensamento crítico e a organização do raciocínio histórico-económico, foi também pensada com um forte sentido inclusivo, tendo em conta os dois alunos com NEE em estudo. A nossa finalidade passou por assegurar a participação ativa destes alunos através de tarefas visuais e manipulativas, com linguagem acessível e apoio tutorial, e proporcionar múltiplos modos de representação da informação (textos, imagens, esquemas, atividades práticas), permitindo o acesso equitativo ao conhecimento. Estas medidas permitiram que os alunos com NEE não apenas compreendessem os conteúdos em estudo, mas também assumissem um papel funcional e produtivo, reforçando a sua autoestima e consolidando aprendizagens significativas. A natureza concreta, visual e manipulativa da atividade foi particularmente eficaz para estes alunos, pois facilitou a representação mental dos processos históricos, habitualmente mais abstratos.

O Aluno A não realizou a atividade em sala de aula, uma vez que, a mesma estava equacionada para os segundos cinquenta minutos da aula, altura em que se desloca para o CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) onde realiza outras atividades. No entanto, foi pedido à Professora de Educação Especial se haveria possibilidade de o aluno realizar a atividade equacionada no CAA, tendo em conta os conhecimentos transmitidos nos primeiros cinquenta minutos da aula. O Aluno A realizou positivamente a atividade, como se pode verificar na figura 14. A Professora de Educação Especial ressaltou a pertinência desta atividade para alunos como o Aluno A e reconheceu que trabalhos/ atividades motoras e dinâmicas são excelentes para a fácil aquisição e

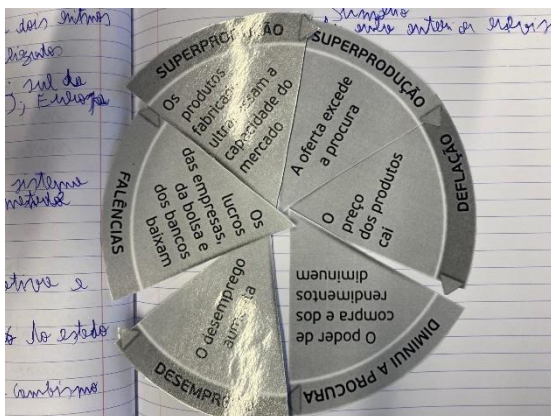
consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos com MSAI. A sua capacidade de relação visual e motora, como se de um brinquedo se tratasse, ajuda-lhes a assimilar a informação mais facilmente. Isto parte da ideia de que é a brincar que eles vão aprendendo.

Figura 14- Puzzle montado pelo Aluno A



O Aluno B realizou a atividade em aula, contando com o apoio do seu colega de mesa, com quem tinha afinidade e aceitou o trabalho a pares. Como se pode observar pela figura 15, o aluno conseguiu completar de forma correta metade do puzzle, não se verificando o mesmo para a outra metade. Com a correção da atividade e questionado sobre a sua compreensão, o Aluno B compreendeu a sua falha, procedendo à sua correção.

Figura 15- Puzzle montado pelo Aluno B



A turma, em geral, e os alunos referidos, em particular, demonstraram uma boa apropriação dos conceitos de crise de superprodução, flutuação cíclica e instabilidade do sistema liberal, sendo capazes de os relacionar com os impactos sociais e políticos da época, incluindo o regresso ao protecionismo nas últimas décadas do século. A aula revelou-se bem-sucedida no equilíbrio entre rigor conceptual e acessibilidade pedagógica, demonstrando que é possível articular exigência académica com estratégias inclusivas, numa lógica de ensino centrado no aluno. A atividade do puzzle, ao permitir uma abordagem visual, sequencial e colaborativa, constituiu um exemplo claro de como é possível transformar temas históricos em experiências didáticas envolventes e equitativas para todos os alunos.

2.5. Pintar o desenho que representa a Alta Burguesia do século XIX – atividade 5

A aula desenvolvida no âmbito do subtema “Unidade e diversidade da sociedade oitocentista” centrou-se na caracterização da sociedade de classes do século XIX, com especial ênfase na afirmação da alta burguesia enquanto grupo dominante, do ponto de vista económico, político e cultural³⁸. Os objetivos específicos para a referida aula foram os seguintes:

- Compreender a estrutura social do século XIX e o impacto da industrialização na formação da sociedade de classes;
- Identificar os fatores que explicam a afirmação da alta burguesia como grupo dominante na sociedade oitocentista;
- Analisar os valores, comportamentos e formas de distinção social da alta burguesia, em contraste com outras classes sociais;
- Comparar os valores e estilos de vida da alta burguesia oitocentista com os da nobreza do Antigo Regime;
- Estabelecer relações entre mobilidade social e estrutura de classes na sociedade industrial;
- Estimular o pensamento crítico e a empatia histórica face às dinâmicas de mobilidade e desigualdade social na sociedade industrial.

³⁸ Veja-se o plano de aula em Anexo – Anexo 4.

Esta sessão foi estruturada com recurso a estratégias de ensino ativo e visual, com um enfoque específico na vivência histórica através da encenação e da representação figurada. Em certos momentos da aula, de acordo com a sua pertinência para complementar a compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, realizou-se a observação e exploração de dois manequins figurativos, masculino e feminino, vestidos com trajes característicos da alta burguesia, acompanhados pela docente igualmente trajada de acordo com a época (figuras 16 e 17). Esta estratégia teve como objetivo criar uma experiência sensorial e visual concreta, facilitadora da compreensão histórica, permitindo aos alunos estabelecer um contacto próximo com os valores, os gostos e a estética próprios da elite burguesa do século XIX.

Figura 16- Manequins figurativos

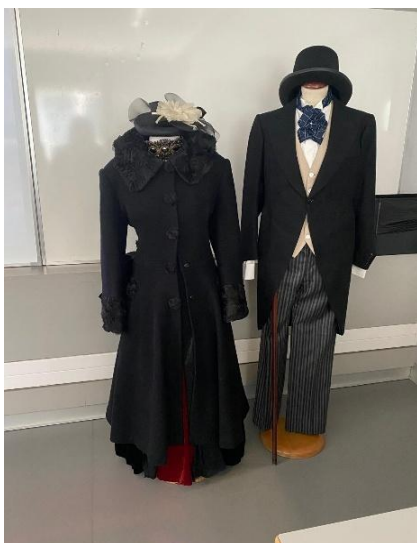


Figura 17- Traje da docente



Para aferir a compreensão dos alunos com MSAI, foi aplicada uma atividade de expressão visual adaptada, em que os mesmos foram convidados a pintar uma imagem representativa da alta burguesia. A imagem base, relativa à alta burguesia, foi previamente selecionada e adaptada, contendo traços nítidos, elementos identificáveis como vestuário elegante e objetos simbólicos como a bengala, o chapéu, o sombreiro, e espaços bem delimitados para colorir (figura 18). A imagem referente à alta burguesia foi acompanhada por outras duas imagens que, seguindo os meus critérios, eram

alusivas à Nobreza do Antigo Regime (figura 19) e ao Proletariado do século XIX (figura 20). O objetivo desta atividade, mais do que reconhecerem claramente os indivíduos da alta burguesia através de pistas visuais já enunciadas anteriormente, o que se pretendia era que os alunos distinguissem a alta burguesia dos outros grupos sociais, nomeadamente da Nobreza do Antigo Regime, exercício que se realizou ao longo da aula, fazendo constantes comparações e disparidades entre estes dois grupos.

Figura 18- Alta Burguesia

Figura 19- Nobreza

Figura 20- Proletariado

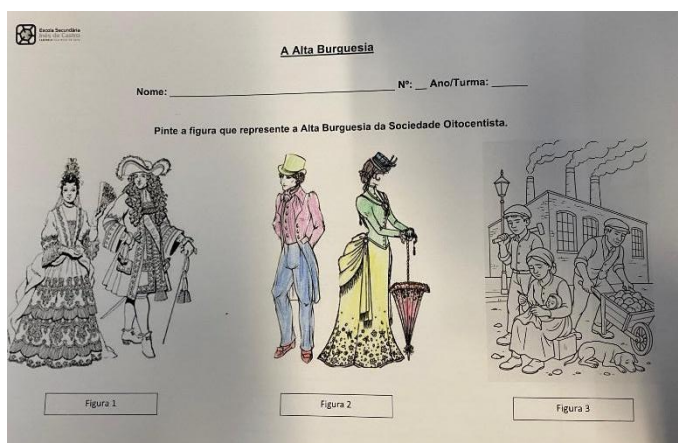


Este exercício serviu, simultaneamente, como ferramenta avaliativa e como instrumento de mediação cognitiva, permitindo-lhes apropriar-se de conteúdos abstratos – como classe social, prestígio, ostentação e distinção cultural – através da manipulação de símbolos visuais e do exercício da escolha intencional. Ambos os alunos com MSAI demonstraram uma compreensão funcional dos elementos essenciais que caracterizam a alta burguesia: associaram corretamente a riqueza à elegância, ao luxo, à habitação sumptuosa e ao vestuário requintado. Embora com ritmos distintos e com necessidade de apoio pontual, foram capazes de identificar o grupo social representado, do distinguir de outros estratos sociais e de justificar, de forma simples, mas significativa, os sinais exteriores de riqueza. A componente artística da atividade permitiu-lhes expressar-se com autonomia relativa, dentro de um quadro visual

estruturado, sem dependência exclusiva de linguagem verbal, o que se revelou fundamental para validar a sua compreensão histórica.

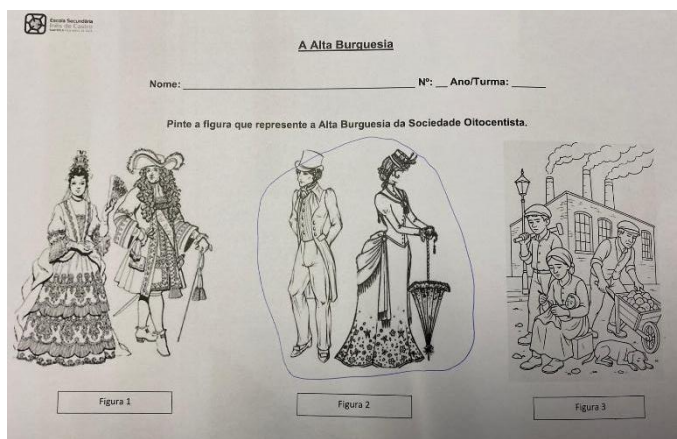
O desenvolvimento da atividade com os alunos de MSAI realizou-se na aula a seguir à lecionada sobre a temática em discussão. O acompanhamento ao Aluno A na realização desta tarefa permitiu compreender melhor o progresso do seu estado clínico, nomeadamente o seu TOC, uma vez que o aluno sentiu necessidade de alinhar os lápis de cor à sua maneira antes de iniciar a atividade. Por outro lado, a forma como selecionou as cores para pintar o desenho foi revelador da ausência de coordenação psicológica, optando por cores berrantes e sem ligação entre si e à figura a pintar, como se pode ver pela figura em seguida. Contudo, o aluno foi perspicaz a identificar o desenho que representava a alta burguesia.

Figura 21- Desenho da Alta Burguesia pelo Aluno A



Aquando da realização da tarefa com o Aluno B fomos defrontados com a realidade do seu desagrado por pintar. Desta forma, e com o intuito da tarefa ser executada, pedimos ao aluno que circundasse a figura que representasse a alta burguesa, em vez de pintar. O aluno concluiu satisfatoriamente a atividade, identificando, sem hesitação, a figura que representava o grupo social em análise.

Figura 22- Desenho da Alta Burguesia pelo Aluno B



Desta atividade foi possível compreender que os alunos em estudo interiorizaram os traços essenciais da alta burguesia oitocentista, através de uma abordagem sensorial e artística que respeitou o seu perfil cognitivo e comunicacional. A utilização da pintura como instrumento de verificação da compreensão revelou-se não só adequada, mas altamente eficaz, permitindo-lhes construir sentido histórico e participar, com dignidade e reconhecimento, no percurso de aprendizagem da turma.

2.6. Caixa mistério – atividade 6

A aula realizada, subordinada ao tema “Portugal, uma sociedade capitalista periférica”, teve como foco a análise do processo de modernização infraestrutural associado à Regeneração, com particular destaque para a ação política de Fontes Pereira de Melo (Fontismo)³⁹. Estruturou-se como objetivos para a aula os seguintes pontos:

- Compreender o contexto histórico e político que esteve na origem do movimento da Regeneração em Portugal;
- Identificar as principais medidas de modernização material promovidas no período regenerador, com destaque para a ação de Fontes Pereira de Melo;
- Reconhecer a relação entre o desenvolvimento das infraestruturas e a criação de um mercado nacional integrado;

³⁹ Veja-se o plano de aula em Anexo – Anexo 5.

- Desenvolver competências de análise, inferência e interpretação histórica com base em fontes diversas e em atividades práticas.

A abordagem metodológica privilegiou a dinâmica ativa, exploratória e colaborativa, com a introdução de uma atividade central – as “caixas mistério” – concebida para promover a curiosidade, a inferência, a mobilização de conhecimentos prévios e a apropriação de novos conteúdos. A aula iniciou-se com a análise da caricatura “Progresso Repentino”, publicada em 1858, que serviu de motivação para a reflexão sobre o ideal de progresso técnico e material promovido pelo Fontismo. Da informação coligida por esta análise, a par da compreensão do programa político desejado para este novo período – Regeneração –, procurou-se dar resposta à segunda questão-orientadora, *De que modo se relaciona a atuação política de Fontes Pereira de Melo com a modernização de Portugal?*, através da atividade lúdica já enunciada.

Para a sua concretização, os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos e receberam uma caixa selada, contendo um objeto representativo de uma inovação infraestrutural do período da Regeneração: comboio, telégrafo, automóvel, ponte, porto ou correio. Para abrir a caixa, os alunos tinham de resolver um enigma com base em pistas históricas, descobrindo a palavra-chave associada ao objeto escondido⁴⁰. Após a abertura, além do objeto, cada caixa continha uma tarefa de pesquisa autónoma, na qual os alunos deveriam identificar curiosidades e factos históricos sobre o elemento descoberto, apresentando-os depois à turma. Aproveitando os conhecimentos transmitidos pelos alunos, realizar-se-ia um esquema-síntese com as inovações ocorridas em Portugal durante a Regeneração. Esta estratégia permitiu consolidar os conteúdos de forma ativa e interativa, promovendo a responsabilidade partilhada na construção do saber histórico.

O Aluno B realizou a atividade em contexto de sala de aula, aceitando fazer parte de um grupo de trabalho e decodificar o código linguístico para abrir a caixa mistério. Não nos podemos esquecer que este tipo de atividades são do agrado do aluno, já que tem um gosto particular por enigmas e jogos. A sua realização foi profícua como podemos

⁴⁰ Veja-se os enigmas para cada caixa no Anexo 6.

observar pela seguinte figura, sendo reveladora do agrado do aluno pela atividade e apreensão dos conhecimentos.

Figura 23- Caixa mistério atribuída ao Aluno B – o comboio



A ausência do Aluno A para o CAA na segunda metade da aula, impediu que o aluno realizasse a atividade pensada em contexto de sala de aula. Uma vez que a realização desta atividade sozinho não teria o mesmo impacto que realizada no conjunto da turma, equacionou-se outra atividade que fosse ao encontro do objetivo pretendido da atividade das caixas mistério – compreender as inovações introduzidas em Portugal através da atuação de Fontes Pereira do Melo. A atividade foi adaptada, com o objetivo de garantir o acesso aos conteúdos em condições de equidade, sem diminuir o grau de envolvimento nem a significância das aprendizagens.

A nova atividade continuou a seguir a metodologia lúdica da caixa mistério, com uma imagem associada a um enigma, no entanto em formato interativo, através da plataforma *Interacty*⁴¹. O exercício consistia em arrastar a imagem da inovação para o enigma respetivo (figura 24).

⁴¹ <https://interacty.me/pt>.

Figura 24- Atividade interativa sobre o Fontismo



As adaptações realizadas incluíram a substituição do enigma original por um enigma simplificado, com frases curtas e vocabulário acessível; a utilização de imagens como pistas visuais no lugar de pistas exclusivamente textuais; objetos concretos manipuláveis de maior dimensão e textura perceptível e a presença de um guia de apoio com ícones e setas para facilitar a sequência da tarefa. A lógica de associação às inovações manteve-se a mesma, seguindo uma estrutura mais simplificada, a saber:

1. Comboio

- Enigma: Sou feito de ferro e cálculo. Levo mercadorias e pessoas por caminhos que antes pareciam impossíveis. Cheguei para ligar margens, campos e cidades. Acelerando o tempo e encolhendo as distâncias, sou símbolo do novo ritmo do país. O que sou eu?
- Enigma simplificado: Faço barulho. Levo pessoas e mercadorias depressa de um lado ao outro.

2. Ponte (Ponte D. Maria Pia)

- Enigma: Sou de ferro, mas leve. Fui desenhada por um engenheiro que também construiu torres. Uni margens, vencendo o Douro, num tempo em que isso era visto como proeza. O que sou eu?
- Enigma simplificado: Sou feita de ferro e uno duas margens. Por mim passam comboios.

3. Porto marítimo

- Enigma: Sou uma porta para o mundo, mas também um ventre que recebe. Cresci de pedra e ferro para acolher mais navios, mais produtos, mais gente. A minha construção não foi apenas técnica, mas também política e económica. O que sou eu?
 - Enigma simplificado: Recebo navios. Tenho gruas e cais. Aqui chegam mercadorias.
4. Automóvel
- Enigma: Sou filho da estrada e da invenção. No meu tempo, ainda era raro ver-me passar, mas a minha chegada exigiu mudanças. De mim dependem estradas melhores, pontes mais largas e menos lama no inverno. O que sou eu?
 - Enigma simplificado: Tenho rodas. Ando na estrada e substituí as carroças.
5. Correio
- Enigma: Faço parte de uma rede que não se vê, mas que une o país. Chego a todas as aldeias e cidades, levando palavras, notícias e contas. Antes de mim, a espera era longa. Agora, o tempo encurta-se entre as mensagens. O que sou eu?
 - Enigma simplificado: Levo cartas. Vivo em caixas vermelhas. Sou usado para enviar mensagens.
6. Telégrafo
- Enigma: Não tenho corpo, mas transporto palavras. Mais rápido que o cavalo, mais direto que o correio. A minha chegada mudou a política, a guerra e o amor. O que sou eu?
 - Enigma simplificado: Sirvo para mandar mensagens à distância e uso fios de cobre.

As imagens para associar aos enigmas eram sugestivas e permitiam ao aluno chegar rapidamente à conclusão pretendida. Veja-se as imagens abaixo por forma a compreender a simplicidade das mesmas.

Figura 25- Comboio



Figura 26- Ponte

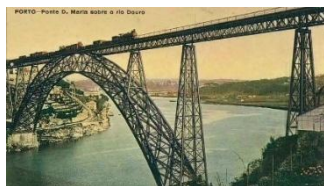


Figura 27- Porto marítimo



Figura 28- Automóvel



Figura 29- Correio

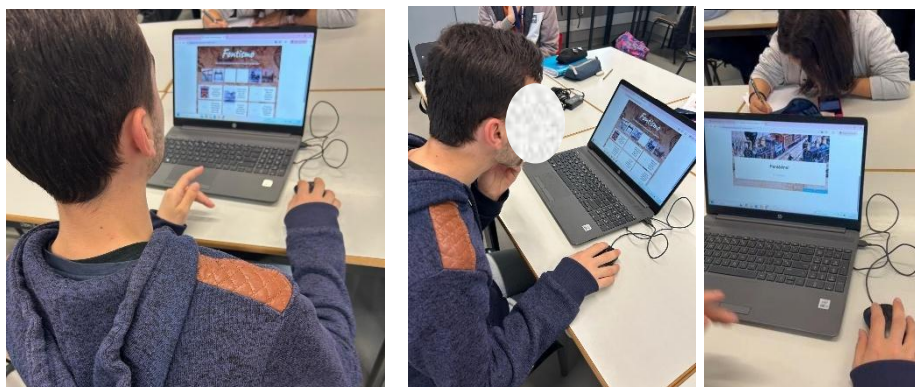


Figura 30- Telégrafo



O Aluno A realizou a atividade no CAA com a Professora de Educação Especial que relatou que o mesmo se sentiu bastante entusiasmado com a atividade, ao ponto de ter realizado a mesma mais do que uma vez. Tal realidade é prova de que esta atividade prática e sensorial facilitou a assimilação dos conceitos, proporcionando uma aprendizagem significativa, sustentada na experiência concreta e na mediação visual.

Figura 31- Atividade interativa sobre o Fontismo do Aluno A



No computo geral, as caixas mistério revelaram-se uma ferramenta eficaz para fomentar a descoberta, a participação ativa e o envolvimento emocional dos alunos, constituindo-se simultaneamente como um instrumento de avaliação formativa não convencional. No caso dos alunos com MSAI, a personalização dos materiais e das tarefas permitiu o seu envolvimento real e produtivo na aula, reforçando o princípio de que inclusão não é condescendência, mas exigência com acessibilidade.

3. Da teoria à ação educativa – reflexão crítica sobre a Educação Inclusiva

A prática da docência num contexto que deve ser inclusivo, confronta o Professor com a urgência de transformar o discurso teórico numa concreta intervenção pedagógica que respeita as diferenças de cada um, enquanto cria um espaço de e para «Todos». Este processo, longe de se resumir a uma aplicação mecânica de modelos pré-existentes, exige o contrabalanço de dois polos centrais desta problemática: o conceptual, que estrutura os quadros normativos e filosóficos da Educação Inclusiva, e a ação lógica, onde a conduta do docente se inscreve, resiste, se adapta e se reinventa.

Neste capítulo propõe-se desenvolver uma reflexão aprofundada sobre o modo como os referenciais conceptuais e normativos que estruturam a Educação Inclusiva informaram, influenciaram e foram, por sua vez, desafiados pela prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio. Não se trata aqui de estabelecer uma correspondência linear entre teoria e prática, mas antes problematizar os modelos como os quadros epistemológicos se materializam, ou colidem, com a realidade concreta da sala de aula, com as idiossincrasias dos alunos e com as limitações do sistema educativo. O exercício pedagógico descrito não emergiu, pois, como uma simples transposição de orientações gerais, mas como um processo deliberativo, situado e eticamente orientado, onde a reflexão crítica desempenhou um papel central na tomada de decisões didáticas.

A base conceptual que orientou a ação formativa ancorou-se em documentos-chave do pensamento e da política educativa inclusiva, nomeadamente, o *Warnock Report* (1978), a *Declaração de Salamanca* (1994), os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e o Decreto-Lei n.º 54/2018. Estes instrumentos normativos consagram uma visão da inclusão que transcende a lógica da mera presença física dos alunos em contextos escolares regulares, defendendo a construção de ecossistemas pedagógicos que garantam a génese da planificação, a participação plena e o progresso efetivo de todos, particularmente daqueles cujas necessidades educativas exigem respostas diferenciadas.

Foi neste horizonte de pensamento que se inscreveu a intervenção pedagógica concretizada junto dos alunos aqui identificados como Aluno A e Aluno B, que, como se pôde comprovar no capítulo um da parte dois⁴², estavam deviamente integrados em turmas com alunos «normais», utilizando a nomenclatura adotada pela bibliografia. Através da mobilização criteriosa dos princípios do DUA e da abordagem multinível de suporte à aprendizagem, procurou-se construir experiências educativas personalizadas, cognitivamente acessíveis e emocionalmente significativas, sem nunca abdicar do rigor epistemológico nem da exigência curricular. Esta prática inclusiva, pensada de forma intencional e contextual, constitui um exercício de tradução crítica da teoria em ação pedagógica comprometida com a justiça educativa. As medidas universais, seletivas e adicionais aplicadas foram cuidadosamente articuladas a partir da avaliação diagnóstica inicial, conduzida através da observação ativa, da análise de documentos escolares estruturantes, como os RTPs respetivos de cada aluno, e do diálogo com os docentes da educação especial e da disciplina. Esta avaliação prévia, realizada tendo em conta as determinações do DUA que defende que o planeamento de estratégias de aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades de todos os alunos⁴³, revelou-se essencial para compreender a diversidade dos alunos A e B, a fim de adotar um plano de ação e estratégico adequado às suas necessidades.

A diferenciação pedagógica, eixo estruturante da ação inclusiva, foi concretizada por via de múltiplas estratégias: a adaptação dos testes sumativos com redução da complexidade linguística e inclusão de elementos visuais; o uso sistemático de esquemas-síntese para apoiar a organização cognitiva da informação; a criação de atividades interativas como *escape rooms* e puzzles que mobilizam os interesses específicos dos alunos; e a utilização de metodologias visuais e manipulativas como os desenhos sobre a Alta Burguesia e as caixas mistério da Regeneração. Estas práticas não foram meras soluções pontuais ou compensatórias, mas inseriram-se numa lógica curricular e didática planificada e transversal, que reconhece que o sucesso de um aluno com MSAI não é exceção, mas sinal da qualidade e adaptabilidade do sistema educativo.

⁴² A saber: Caracterização dos alunos.

⁴³ NASCIMENTO e FRANÇA, 2024, pp. 26-30.

É relevante destacar que as estratégias pedagógicas implementadas refletem, de forma concreta e intencional, os três eixos orientadores do modelo do DUA. Procurou-se respeitar, com resultado positivo, os três princípios do DUA e que norteiam a prática de uma Educação Inclusiva, a saber: “proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação; proporcionar múltiplos meios de ação e expressão”⁴⁴.

No que diz respeito à dimensão do envolvimento, foram mobilizadas propostas que despertaram os interesses particulares dos alunos, ativando motivações intrínsecas, como ficou evidente na experiência do Aluno B, cuja adesão à aprendizagem foi potenciada por atividades baseadas em enigmas e desafios com estrutura lúdica, dinâmicas do gosto particular do aluno, tal como referido no seu RTP. Bom exemplo, foi o desempenho assertivo e dinâmico do Aluno B aquando da realização da *escape room*, chegando a realizá-lo mais do que uma vez, ou do Aluno A, aquando da realização da atividade interativa sobre a Regeneração, que igualmente realizou repetidamente a referida atividade.

Nem sempre é fácil irmos ao encontro dos interesses dos alunos, obrigando o Professor a adaptar a estratégia pensada, por forma a ir ao encontro do aluno e concretizar a aprendizagem. Tal foi o que aconteceu com o desenho que se pediu para os alunos A e B pintarem, identificando a Alta Burguesia. O Aluno A realizou com empenho e interesse a atividade, evidenciando o seu gosto por atividades que exijam a motricidade fina. O mesmo não se verificou com o Aluno B que, questionado se gostava de pintar, foi perentório com a sua resposta negativa, levando a docente a alterar a forma como a atividade pensada, para meramente circundar o desenho que representasse a Alta Burguesia. A finalidade da atividade era garantir igual acesso destes alunos ao processo de aprendizagem, como defendido pelo DUA, e que foi respeitado, permitindo aos alunos participar de diversas formas no processo de aprendizagem, sem que as mesmas tenham de ser iguais, já que as limitações e as motivações diferenciadas não devem de condicionar a progressão do conhecimento⁴⁵.

⁴⁴ DGE, 2028, pp. 22-27.

⁴⁵ DGE, 2028, pp. 22-27.

No plano da representação, recorreu-se a materiais visuais diversificados, esquemas gráficos, documentos iconográficos, sínteses visuais, que permitiram reorganizar o conteúdo histórico em formatos mais acessíveis e interpretáveis. Por sua vez, a dimensão da ação e expressão foi contemplada através da possibilidade de os discentes comunicarem o seu conhecimento utilizando linguagens alternativas à produção escrita convencional: exercícios estruturados como crucigramas, representações diagramáticas e atividades de desenho orientado funcionaram como formas legítimas e eficazes de evidenciar a aprendizagem. O DUA defende diferentes abordagens e ferramentas para ir ao encontro da diversidade de aprendizagem dos alunos, por reconhecer que cada aluno têm as suas características e que as mesmas interferem no processo de aprendizagem. Com o equacionar de atividades tão diversificadas, como as que apresentamos anteriormente, procurou-se colocar em evidência esta determinação do DUA, por forma a que os alunos alcançassem uma apreensão positiva dos conteúdos, que conseguimos comprovar pela conclusão satisfatória ou excelente de grande parte das atividades planeadas, ou ainda, pelas classificações obtidas nos testes sumativos.

Da observação direta durante a prática supervisionada, não só pela atuação da Professora Cooperante, como também dos restantes elementos do Conselho de Turma dos alunos respetivos, compreendemos que há uma determinação do DUA que os Professores, no seu geral, têm dificuldade em cumprir. Trata-se da diversificação dos métodos de avaliação dos conhecimentos, em que se verifica que, apesar da elaboração de atividades diversificadas para a avaliação formativa do conhecimento, há um recurso aos testes sumativos para a realização da avaliação sumativa do conhecimento adquirido, embora estes sejam adaptados às necessidades dos alunos. Várias justificações e interrogações podemos colocar para tentar compreender esta realidade como: será esta realidade resultado do desconhecimento por parte dos Professores das medidas a adotar com alunos com MSAI?; será esta realidade resultado do desconhecimento por parte dos Professores das determinações do DUA?; será esta realidade uma medida facilitadora de resultados avaliativos para os Professores?; ou será esta realidade uma expressão dos Professores para a construção de uma escola de e para «Todos», como defende o Decreto-lei n.º 54/2018, adotando um sistema

avaliativo similar para todos? As respostas a estas questões dificilmente as alcançaremos.

O enquadramento metodológico que levamos a cabo e cuidadosamente articulado, deu origem a uma prática pedagógica centrada na diversidade dos modos de aprender, promovendo ao mesmo tempo exigência cognitiva e adaptabilidade didática. Ao conjugar flexibilidade com rigor, foi possível garantir que todos os alunos tivessem oportunidade de participar de forma significativa no processo educativo, sem comprometer a profundidade conceptual nem a dignidade intelectual do ato de aprender, como defendido pelo DUA⁴⁶.

Para além disso, o papel do Professor enquanto mediador ativo da diferenciação pedagógica foi reconfigurado à luz dos referenciais teóricos. A prática letiva desenvolvida revelou que a política de inclusão exige uma observação atenta e constante, uma planificação centrada no detalhe, uma vigilância didática constante e uma capacidade de ajustar, em tempo real, os caminhos da aprendizagem. A relação construída com os alunos, nomeadamente o cuidado com a autonomia do Aluno B e o apoio emocional ao Aluno A, demonstra que o ato educativo, quando inclusivo, se desenha numa ética da presença, do respeito e da escuta.

Por outro lado, e seguindo a senda de que a Educação Inclusiva pressupõe um planeamento de estratégias de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos, como defende o DUA, o papel do Professor passa, ainda, pelo olhar global, construindo e desenvolvendo estratégias que tanto sejam lúdicas para a maioria como, ao mesmo tempo, sejam operativas para o particular, uma vez que o Decreto-lei n.º 54/2018 colocou fim à categorização dos alunos, por forma a criar um todo – os alunos num todo⁴⁷. Bom exemplo disto foi o recurso ao jogo didático interativo (*escape room*) ou às caixas mistério que, através da sua dinâmica, permitiram aos alunos com MSAI sentirem-se parte integrante do todo que é a sua turma, no sentido da comunhão igualitária de aprendizagem e de experiência. Neste sentido, fomos ao encontro do princípio defendido pela *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006) e

⁴⁶ DGE, 2028, p. 22.

⁴⁷ DGE, 2028, pp. 11-13.

ao exposto por Camacho (2015) de que a cooperação e a compreensão entre os alunos, e a organização e a sua participação em atividade em pequenos grupos permite a inclusão e a progressão escolar de todos⁴⁸.

O cruzamento entre os fundamentos teóricos e a prática permitiu ainda evidenciar as limitações estruturais do sistema educativo: a formação insuficiente de muitos docentes em práticas inclusivas; a escassez de recursos técnicos e humanos; e as representações ainda estigmatizantes ou deficitárias da diferença. A própria necessidade de criar materiais adaptados de raiz — em vez de recorrer a um repositório institucional — constitui uma prova empírica do caminho que ainda falta percorrer. Por outro lado, constatamos uma igual escassez de bibliografia e de indicativos com medidas e planos de ação específicos que sirvam de guia para as estratégias a implementar.

⁴⁸ CAMACHO, 2015, pp. 8-9, 12; BORGES, 2020, p. 15, 21; BAIRRÃO, 1998, p. 35; SOUSA, 2020.

Considerações Finais

No presente relatório desenvolve-se uma reflexão aprofundada e teoricamente enraizada sobre a Educação Inclusiva, especificamente no contexto do ensino da História, concebida como um campo pedagógico privilegiado para a construção de aprendizagens acessíveis, diferenciadas e intelectualmente exigentes. Partindo de uma inquietação profissional consolidada em práticas anteriores e reativada no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, esta investigação propôs-se a questionar de forma crítica os mecanismos pelos quais é possível tornar o ensino mais sensível à diversidade dos sujeitos que o integram, com especial atenção para os alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Mais do que aplicar dispositivos pedagógicos previamente legitimados, a experiência aqui relatada visou compreender, planificar e testar estratégias que pudessem responder com eficácia à pluralidade dos ritmos, das linguagens e das formas de apropriação do saber histórico presentes no grupo-turma. Para tal, recorreu-se a uma abordagem metodológica assente na investigação-ação de natureza qualitativa e interpretativa, orientada pela análise longitudinal de dois estudos de caso, identificados como Aluno A e Aluno B, cujos percursos revelaram a complexidade e a urgência de repensar o lugar da História enquanto disciplina promotora de inclusão.

As intervenções pedagógicas delineadas contemplaram um leque alargado de metodologias ativas e suportes diferenciados, desde esquemas de síntese conceptualmente estruturados a recursos visuais, dispositivos manipulativos, dinâmicas lúdicas e tecnologias digitais interativas, como *escape rooms*, puzzles ou atividades de expressão plástica orientada. Estas práticas, para além de assegurarem a inteligibilidade dos conteúdos, criaram oportunidades de envolvimento ativo, expressão significativa e reforço da autoestima dos alunos com MSAI, enquanto favoreceram a emergência de um ethos coletivo mais cooperativo, atento à diferença e cognitivamente mobilizador para a totalidade da turma.

A análise realizada ao longo deste relatório evidencia que as práticas pedagógicas inclusivas só podem ser plenamente interpretadas quando pensadas à luz das conceções estruturantes que configuram o paradigma contemporâneo da inclusão. A primeira

secção deste trabalho permitiu sedimentar uma visão da Educação Inclusiva como eixo matricial da escola democrática atual, ultrapassando uma leitura periférica ou circunstancial da diversidade para a inscrever como dimensão ontológica do ato educativo. Referenciais internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), bem como dispositivos normativos nacionais, com destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018, consolidam esta visão de uma escola que acolhe e que responde ativamente à pluralidade dos seus sujeitos.

Neste enquadramento, a diversidade é reconhecida não como obstáculo, mas como princípio organizador da ação pedagógica, exigindo metodologias flexíveis, currículos adaptáveis e estruturas cooperativas de trabalho docente. A pedagogia inclusiva aqui assumida radica numa lógica intencional de planificação universal, informada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e articulada com a abordagem multinível de suporte ao sucesso educativo. Esta matriz teórico-operacional orientou a conceção e a implementação das estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, permitindo validar que a diferenciação não representa uma cedência face à exigência curricular, mas antes um incremento da sua eficácia e equidade. Ensinar para todos, desde o início, revelou-se não apenas possível, mas desejável, conduzindo a uma prática docente eticamente comprometida e pedagogicamente exigente.

Não obstante os avanços registados, a experiência letiva analisada deu igualmente visibilidade aos limites que condicionam a operacionalidade do paradigma inclusivo no quotidiano escolar. Persistem obstáculos estruturais e culturais que vão desde a escassez de formação especializada entre o corpo docente, até à persistência de modelos pedagógicos normativos que resistem à diferenciação, prevalecendo lógicas de homogeneização e segmentação. A ausência de mecanismos colaborativos robustos entre docentes de diferentes áreas, sobretudo entre professores da disciplina, profissionais de educação especial e equipas multidisciplinares, surge como uma das fragilidades mais evidentes, exigindo uma reorganização institucional e um reforço da corresponsabilização pedagógica.

Neste percurso formativo foi possível consolidar uma consciência profissional mais densa, ancorada na convicção de que ensinar no século XXI requer uma postura atenta à observação ativa, aberta à adaptação contínua e orientada para a construção de percursos formativos singulares, sem comprometer o acesso de todos ao património comum do saber. A figura do Professor de História, neste contexto, revela-se mais do que um transmissor de conteúdos para se tornar num mediador cultural, agente de transformação social e promotor de equidade educativa.

A experiência relatada neste relatório confirma que uma inclusão educativa plena, assente na crítica, na fundamentação e na consciência ativa, é não só exequível, como indispensável à missão da escola contemporânea. Todavia, requer um investimento contínuo na renovação pedagógica, no questionamento das práticas consolidadas e na desconstrução dos padrões normalizadores. Como contributo para investigações futuras, ficam em aberto múltiplas interrogações: o modo como as políticas educativas podem garantir a efetividade dos normativos em vigor; a forma como os programas de formação inicial de professores integram a pedagogia inclusiva de forma estruturada; e as condições necessárias para que a cultura escolar evolua para uma compreensão da diferença como dimensão fundante da aprendizagem, e não como exceção à norma.

Referências Bibliográficas

BAIRRÃO, Joaquim – *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em:<
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63156>>

BORGES, Maria Leonor – Deficiência, desigualdade social e educação. In LUÍSA, Cláudia e BORGES, Maria Leonor – *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Lisboa: Papa-Letras, 2020, pp. 9-24.

CAMACHO, Flávio – *A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa, 2015. Relatório de Estágio. Disponível em:<
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/15314/1/FC.Inclus%C3%A3oNEE.2014.FCSH-UNL.FINAL.pdf>>

CORREIA, Luís – Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, vol. 2, XXII (2004), pp. 369-376. Disponível em:<
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5967/1/2004_22%282%29_365.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

DGE – *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em <URL:
<https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>>

FERREIRA, Marco; PRADO, Susana e CADAIECO, Javier – Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, nº 3 (novembro 2015), pp. 1-11. Disponível em:<
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/87/84>>

LIBANIO, Fernanda; CASTELAS, Wully e GARCIA, Dorcelly – Educação Inclusiva para que e para quem. In VIEIRA, Leociléa e CIRINO, Roseneide (org.) – *Políticas e práticas para a Educação Inclusiva. Discussões sobre uma perspectiva ampliada*. Paranaguá: UNESPAR,

2024, pp. 57-78. Disponível em:< <https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf>>

LINTNER, Timothy – Social studies and special education: The continuation of a beautiful friendship. *The Journal of Social Studies Research*, vol. 41 (2017), pp. 251-252.

LINTNER, Timothy e KUMPIENE, Gerda – Social studies instruction for students with mild disabilities: An (updated) progress report. *The Journal of Social Studies Research*, vol. 41 (2017), pp. 303-310.

NASCIMENTO, Camila e FRANÇA, Denise – Desafios da inclusão escolar de alunos com autismo. In VIEIRA, Leocilêa e CIRINO, Roseneide (org.) – *Políticas e práticas para a Educação Inclusiva. Discussões sobre uma perspectiva ampliada*. Paranaguá: UNESPAR, 2024, pp. 25-34. Disponível em:< <https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf>>

ONU – *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:< [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf)>

ROSA, Marco e TRINDADE, Ana Rosa – Educação Inclusiva – percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In LUÍSA, Cláudia e BORGES, Maria Leonor – *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Lisboa: Papa-Letras, 2020, pp. 25-42

UNESCO – *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasil: UNESCO, 2019. Disponível em:< <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>>

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula do subtema “A Filosofia das Luzes”

Tema: Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII			
Subtema: A Filosofia das Luzes			
Sumário: A Filosofia das Luzes. Os princípios e a difusão do Iluminismo.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.		Conceitos: Iluminismo; Razão; Direito Natural; Soberania Popular; Divisão dos poderes	
Situação-problema: “Finalmente, todas as trevas se dissiparam; e que luz vinda de toda a parte [...] que perfeição de sabedoria humana (...)” – Turgot (1750)			
Questões-orientadoras: - O que foi o Iluminismo? - Quais eram os princípios defendidos pelo Iluminismo? - De que modo se difundiu o pensamento das luzes?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A afirmação do pensamento racionalista como forma de alcançar o conhecimento, entendido como progresso, e, consequentemente, o aperfeiçoamento da condição humana, encaminhou para uma nova era. Esta	1. Indica no que consistiu Iluminismo.	Motivação: análise de um vídeo relativo ao filme “Voltaire e o caso Calas”, para que os alunos identifiquem o pensamento dominante no Antigo Regime e reconheçam as críticas feitas pelos filósofos iluministas, nomeadamente Voltaire. 1.1. Análise da gravura “Frontispício da <i>Enciclopédia</i> ”, segundo um desenho de Charles-Nicolas Cochin (1772), por forma a que os alunos reconheçam a Razão como o motor do progresso e da felicidade humana, princípio defendido pelos iluministas.	- Participação oral e qualidade das intervenções. - Interpretação e análise de documentos escritos e de imagens. - Observação direta em sala de aula.

nova era, iluminada pela Razão, oponha-se aos paradigmas anteriores marcados pela ignorância, o obscurantismo, a tirania e a intolerância, protagonizados por uma autoridade política absoluta e por uma autoridade religiosa, dominada pela Igreja Católica. Foi neste contexto que surgiu o Iluminismo, movimento filosófico, que se iniciou na segunda metade do século XVII e se prolongou pelo século XVIII. Caracterizou-se pela crítica à autoridade política e religiosa, pela afirmação da liberdade e pela confiança na Razão e no progresso da ciência, como meios de atingir a felicidade humana. Originárias da Inglaterra e da Holanda, as “Luzes”, outro nome dado a este movimento, fizeram da França o seu principal centro, especialmente Paris, de onde irradiaram para a Europa e para o mundo. Como principais vultos do pensamento das Luzes há que destacar: • França: Voltaire (<i>Tratado sobre a Tolerância</i>, 1763); Rousseau (<i>O Contrato Social</i>, 1762); Montesquieu (<i>O Espírito das Leis</i>, 1748); Condorcet; Denis Diderot e D’Alembert (<i>Enciclopédia</i>, 1751); • Inglaterra: David Hume; Adam Smith (<i>A Riqueza das Nações</i>, 1776); John Locke (<i>Dois tratados sobre o Governo Civil</i>, 1689-90; <i>Ensaio sobre o Entendimento Humano</i>, 1690);		1.2. Realização da atividade 1 – atividade interativa –, para que os alunos sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos e construir o conceito de Iluminismo. 1.3. Análise de um esquema-síntese sobre os principais filósofos iluministas que se destacaram na Europa e as suas respetivas obras, com a finalidade de os alunos serem capazes de os identificar e conhecerem as suas doutrinas como estruturantes para a afirmação da Filosofia das Luzes.	• Desempenho na realização das atividades propostas.
--	--	--	--

• Alemanha: Emanuel Kant (<i>Crítica da Razão Pura</i>, 1781-87); • Portugal: Luís António Verney (<i>O Verdadeiro Método de Estudar</i>, 1746); António Ribeiro Sanches (<i>Método para Aprender e Estudar a Medicina</i>, 1763). 2. O Iluminismo centrou-se na defesa de quatro grandes princípios, a saber: a apologia da razão e do progresso; o direito natural e o valor dos indivíduos; o contrato social e a separação dos poderes; e o humanitarismo e a tolerância religiosa. Os iluministas acreditavam no uso livre da Razão como meio para alcançar o aperfeiçoamento humano, das relações sociais e das formas de poder político. Desta forma, a Razão seria a luz que guiaria a Humanidade, retirando-a do período das trevas. A defesa do ideal de progresso moral e intelectual levou os filósofos iluministas a atribuir um papel central à educação como forma de: promover a autonomia e o espírito crítico; desenvolver as capacidades individuais; libertar o indivíduo da ignorância e do obscurantismo; e promover a igualdade e o progresso social. A valorização da Razão, da qual todos os indivíduos estavam dotados, reforçou o princípio de igualdade que ia contra a ordem vigente. Desta forma, o direito	2. Explana os princípios defendidos pelo Iluminismo.	2.1. Leitura e análise do documento escrito “O que é o Iluminismo?” (doc. 7, p. 117, <i>Entre Tempos 11</i>) e do documento escrito “As bases da esperança no progresso do espírito humano, segundo Condorcet” (doc. 2, p. 185, <i>Linhas da História 11</i>), para os alunos compreenderem a apologia da Razão, defendida pelos iluministas, como veículo para o progresso e para a felicidade humana (Atividade 2). 2.2. Leitura e análise do documento escrito “A Igualdade natural” (doc. 8, p. 190, <i>Linhas da História 11</i>) e do documento escrito “A origem do poder político e o direito natural (1690)” (doc. 7, p. 190, <i>Linhas da História 11</i>), para os alunos reconhecerem o direito natural e o valor do indivíduo como ideais fundamentais do pensamento iluminista (Atividade 2). 2.3. Leitura e análise do documento escrito “A soberania popular e o contrato social” (doc. 8B, p. 118, <i>Entre Tempos 11</i>) e do documento escrito “A separação dos poderes” (doc. 8C, p. 118, <i>Entre Tempos 11</i>), para os alunos compreenderem no que consistia o contrato social e a separação dos poderes (Atividade 2). 2.4. Leitura e análise do documento escrito “Voltaire: em defesa da tolerância religiosa (A morte de Jean Calas e Oração a Deus)” (doc. 9, p. 120, <i>Entre Tempos 11</i>) e do documento escrito “Contra a tortura” (doc. 9, p. 120, <i>Entre Tempos 11</i>), para os alunos identificarem os princípios de um julgamento justo e da tolerância religiosa (Atividade 2).	
---	---	--	--

natural, direitos e deveres conferidos pela natureza que todos os indivíduos possuíam, estava num patamar superior face às leis impostas pelos Estados. Este ideário, inicialmente apresentado por John Locke, consolidou-se com os iluministas que definiram um conjunto básico de direitos naturais do indivíduo, a saber: direito à liberdade, o direito ao julgamento justo, o direito à posse de bens e o direito à liberdade de consciência. Afirmava-se, assim, o valor próprio do indivíduo que nenhum poder deveria desprezar. A liberdade e a igualdade defendidas pelos princípios iluministas entrariam em conflito com a existência da autoridade política. John Locke apresentou, primeiramente, uma solução que passaria pela existência de um pacto livremente assumido entre os governados e os governantes que, Rousseau, retomou por meio da sua obra <i>O Contrato Social</i>, publicada em 1762. Reforçando a ideia de que o poder político advém de um contrato estabelecido entre o povo e os seus governantes – o contrato social –, Rousseau afirmou que este pacto tinha como objetivos o estabelecimento de leis justas, que deveriam ser da vontade da maioria, e que a sua obediência em nada diminuía a dignidade dos indivíduos, mantendo-se livres. No povo residia todo o poder – soberania popular – sendo-lhe			
--	--	--	--

legítimo derrubar o governo estabelecido, caso este usurpasse a soberania. Com a teoria do contrato social e sendo parte integrante das decisões políticas fundamentais, o indivíduo eleva-se à condição de cidadão. A teoria da separação dos poderes, defendida por Montesquieu através da obra <i>O Espírito das Leis</i> (1748), reforçou a ideia de um poder político respeitador das liberdades e direitos individuais. Montesquieu defendia um governo monárquico, moderado e representativo, em que o soberano se regia pelas leis e estava limitado pela divisão dos poderes, a saber: poder legislativo, que fazia as leis; o poder executivo, encarregue de as fazer cumprir; e o poder judicial, que julgava os casos de desrespeito às leis. A valorização do indivíduo, da igualdade entre os homens e da sua liberdade levou à defesa da tolerância religiosa. Voltaire defendeu fervorosamente este princípio, advogando a liberdade de culto e a não interferência do Estado em matéria de religião. Igualmente condenável foram as práticas do direito penal, ainda de cariz medieval, como as torturas, as execuções e os trabalhos forçados. As condenações dos iluministas, sobretudo protagonizadas por Voltaire e por Cesare Beccaria, resultaram na proibição da tortura como forma de apuramento da verdade em alguns estados europeus,			
--	--	--	--

obrigando a uma prática mais justa da justiça. 3. Os ideais defendidos pelos iluministas desencadearam uma onda mal-estar junto dos grupos que mais criticavam, como as altas patentes sociais, o poder político e a Igreja. A oposição aos iluministas foi severa e realizada na imprensa, na literatura e pelos poderes instituídos, por meio da repressão. Muitos foram presos e exilados e as suas obras colocadas no Índice ou lançadas à fogueira. Todavia, a racionalidade das suas doutrinas colecionou importantes admiradores, como Frederico II da Prússia e Catarina II da Rússia, impulsionando a difusão dos pensamentos iluministas. Assim, as propostas iluministas invadiram os salões aristocráticos, os clubes privados e os salões mais importantes. Igualmente as academias, a imprensa periódica e as lojas maçônicas foram importantes centros difusores. Importa ressaltar o papel fomentador da iniciativa feminina, como foi o caso da Madame Geoffrin, que organizavam salões, onde recebiam os maiores vultos da época. Contudo, nenhum meio de difusão alcançou o impacto da <i>Enciclopédia ou Dicionário Racional das Ciências das Artes e dos Ofícios</i>, publicada em 1751, sob a orientação de D'Alembert e Diderot. Apesar das numerosas proibições, os	3. Explica de que modo se difundiu o pensamento das luzes.	3.1. Leitura e análise do conjunto documental, composto por um documento escrito “Os salões, uma iniciativa feminina” e uma tabela “Salões culturais” (doc. 11A, p. 122, <i>Entre Tempos 11</i>), para os alunos reconhecerem os salões culturais como espaços de difusão do pensamento iluminista e o papel da iniciativa feminina como motor de fomento. 3.2. Análise da gravura “O café Procópio, numa gravura de cerca de 1779” (doc. 11C “O mais famoso café de Paris”, p. 122, <i>Entre Tempos 11</i>), com o objetivo de os alunos identificarem os cafés como outro espaço de difusão do pensamento das Luzes. 3.3. Análise da gravura “Sob a égide de Minerva”, de Leonard Defrance (1781) e da gravura alusiva à capa da <i>Enciclopédia</i> (1751), com a finalidade dos alunos reconhecerem a imprensa como outro veículo de difusão da corrente iluminista, publicando as obras dos pensadores iluministas, sendo de destacar a <i>Enciclopédia</i>. Atividades a desenvolver: • Atividade 1 – atividade interativa realizada na plataforma “Intuitivo”, para que os alunos construam o conceito de Iluminismo, aplicando os conhecimentos adquiridos; • Atividade 2 – fichas formativas para os alunos analisarem os documentos propostos por meio de um guião próprio, a fim de compreenderem os princípios defendidos pelo Iluminismo. A atividade será realizada a pares e a turma será dividida pelos quatro grandes princípios do Iluminismo, a saber: apologia da razão e do progresso; o direito natural e o valor do indivíduo; o contrato social e a separação dos poderes; humanismo e a tolerância. • Atividade 3 – atividade interativa de consolidação dos conteúdos lecionados em formato de esquema-síntese.	
---	---	--	--

artigos da <i>Enciclopédia</i> potencializaram um contacto fácil e rápido com os avanços da ciência e da técnica e com as ideias iluministas.			
Competências específicas da História: • Analisar fontes históricas de tipologia diversa com diferentes pontos de vista, problematizando-os; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma; • Desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado; • Utilizar os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos.			
Recursos: • Caderno diário; • Diálogo vertical; • Ficha formativa; • Quadro interativo; • Quadro tradicional.			

Anexo 3 – Plano de aula do subtema “O Estado como garante da ordem liberal”

Tema: O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX			
Subtema: O Estado como garante da ordem liberal			
Sumário: O Estado como garante da ordem liberal.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Compreender que os princípios da igualdade de direitos e de soberania nacional se contrapõem à legitimidade dinástica; - Analisar alterações de mentalidade e de comportamentos que acompanharam as revoluções liberais: o cidadão ator político, o direito à propriedade e à livre iniciativa; - Avaliar o contributo das revoluções liberais para os regimes democráticos contemporâneos.		Conceitos: Revoluções Liberais; Época Contemporânea; Sufrágio Censitário; Constituição; Soberania nacional; Sistema representativo; Estado laico; Liberalismo económico	
Situação-problema: “O liberalismo desconfia radicalmente do Estado e do poder, e todo o liberal subscreve a afirmação de que o poder [...] é mau em si mesmo, a sua utilização perniciosa, e assim, como é necessário adaptar-se-lhe, é também preciso reduzi-lo na medida do possível” – René Remond, <i>Introdução à História do Nosso Tempo – Do Antigo Regime aos Nosso Dias</i> (1994)			
Questões-orientadoras: - De que modo o Estado foi o garante da ordem liberal? - Como se caracteriza o liberalismo económico?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: análise de uma imagem ilustrativa do Monumento aos Heróis da Guerra Peninsular (1808-1814), para os alunos identificarem elementos liberais presentes. Atividade a desenvolver ao longo da aula: realização de um jogo interativo em grupo, semelhante a um Escape Room. Em cada etapa, os alunos terão de analisar excertos documentais e descobrir o	- Participação oral e qualidade das intervenções. - Interpretação e análise de documentos escritos e de imagens.

1. O Liberalismo, alimentado pelos princípios iluministas, defendia a soberania nacional, princípio segundo o qual o poder pertencia à Nação, entidade coletiva, única e indivisível da qual emanava o poder. Este tinha origem na vontade soberana da Nação e não na vontade divina ou na legitimidade dinástica. Desta forma, os indivíduos tinham o carácter de cidadão, podendo intervir na governação, assumindo o papel de ator político que exercia a sua soberania e representava a vontade da maioria. O exercício da soberania da nação não era direto, mas concretizado através do sistema representativo, segundo o qual o povo governava por intermédio de representantes eleitos pelos cidadãos que neles delegavam os seus poderes, estando aqui presente o princípio iluminista do contrato social. Na aplicação do liberalismo moderado, este sistema representativo era bicameral, existindo uma Câmara Baixa, eleita pelo povo, e uma Câmara Alta, composta por elemento da aristocracia escolhidos pelo monarca. O exercício da cidadania, concedia aos indivíduos o direito, enquanto eleitores, de escolherem	1. Explica como é que o Estado foi o garante da ordem liberal.	princípio ideológico defendido pelo Liberalismo. De forma, a aula será construída a partir da interação dos alunos, já que detêm conhecimentos anteriores sobre os tópicos a abordar. Após a conclusão de cada etapa, fazer-se-á uma síntese com os conhecimentos adquiridos pelos alunos. 1.1. Leitura e análise de um documento escrito, o art. 3 e 6 da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789), com o intuito de os alunos reconhecerem que o poder reside no povo – soberania nacional. 1.2. Leitura e análise do documento escrito “O sistema representativo” (doc. 5A, p. 104, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 2), com o intuito de os alunos reconhecerem o princípio da soberania nacional e a atuação desse poder por meio do sistema representativo. Em comparação com a atualidade, será feita a leitura e análise do documento escrito “O governo representativo” (doc. B2, p. 106, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 2). 1.3. Leitura e análise do documento escrito “O liberalismo moderado” (doc. 2, p. 101, <i>Entre Tempos 11</i>), para os alunos identificarem o sufrágio censitário como a modalidade de voto defendida pelo Liberalismo moderado, alimentando os interesses da classe burguesa. 1.4. Leitura e análise de excertos de dois documentos escritos, “A Constituição de 1822” e a “Carta Constitucional de 1826” (docs. A e B, p. 80, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 2), para os alunos compreenderem a separação dos poderes e o carácter moderado do liberalismo imposto com as Cartas Constitucionais. 1.5. Leitura e análise do documento escrito “O Estado liberal e a Igreja” (doc. 6A, p. 104, <i>Entre Tempos 11</i>), com a finalidade dos alunos compreenderem o que é um estado laico.	● Observação direta em sala de aula. ● Desempenho na realização das atividades propostas.
--	---	--	--

os seus representantes para as assembleias e para os demais cargos políticos. Os representantes eleitos, designados deputados, representavam a nação, votavam as leis e controlavam o governo, reunidos numa assembleia designada parlamento ou, em alguns países, congresso. A par disto, o cidadão anónimo podia intervir na vida pública ao participar nos clubes, ao assistir às assembleias onde apresentava petições, ao interpelar os deputados e ao redigir para jornais mostrando as suas opiniões. Apesar do reconhecimento da igualdade perante a lei, não se assistiu à instauração de uma igualdade plena no exercício da cidadania. O conceito de nação era composto por cidadãos ativos e passivos, sendo o sufrágio censitário a modalidade de voto vigente, segundo o qual o direito de votar e de ser eleito era concedido apenas aos cidadãos que pagavam um determinado valor de imposto ou censo consoante o rendimento estabelecido pela lei. O poder político era legitimado por meio dos textos constitucionais, podendo ser Constituições, quando votadas pelos representantes da nação, ou Cartas Constitucionais, quando outorgadas pelos soberanos. Por meio destes documentos, regulava-se e garantia-se as liberdades individuais, a par dos direitos e deveres dos cidadãos. A defesa da separação e do equilíbrio dos poderes garantia a não			
---	--	--	--

usurpação política no sentido de instaurar despotismos políticos. Contudo, para os liberais moderados, a divisão dos poderes não inibia o reforço do poder executivo, sendo claro na existência de quatro poderes nas Cartas Constitucionais. A liberdade de culto defendida levou à rejeição dos dogmas religiosos por parte do Liberalismo. Desta forma, há a valorização do Estado Laico, isto é, um Estado que não apoia a religião nem é controlado pela Igreja, garantindo aos indivíduos a liberdade de consciência e o direito de expressar as suas crenças. Verificou-se a laicização de vários aspetos da vida política e social, com a aplicação de reformas como: • legislação sobre o registo civil; • criação de uma rede de assistência e de ensino laicos, sendo a escola pública veículo para a difusão dos ideais liberais; • expropriação e nacionalização do património das ordens religiosas; • privação do clero os privilégios judiciais e fiscais que detinham. 2. No campo económico, o Liberalismo reforçou os direitos defendidos a nível ideológico, permitindo engrandecer a burguesia, ao aplicar uma doutrina que defendia a livre iniciativa, a liberdade de comércio e a propriedade privada. Considerava-se que existia uma ordem natural assente na livre iniciativa que	2. Elucida no que consistiu o liberalismo económico.	2.1. Leitura e análise do documento escrito “O liberalismo económico” (doc. 9, p. 108, <i>Entre Tempos 11</i>), para que os alunos compreendam o princípio da livre iniciativa defendida pela ideologia liberal. 2.2. Leitura e análise do documento escrito “As vantagens de um mercado alargado e livre” (doc. 10, p. 109, <i>Entre Tempos 11</i>), com o intuito dos alunos identificarem o mercado como veículo para a afirmação da livre concorrência.	
--	---	---	--

conduzia o sistema económico para o equilíbrio, através da lei da oferta e da procura. Alicerçado ao direito à propriedade e à prosperidade, através do trabalho, da poupança e do lucro, o indivíduo alcançava progresso e dinamizava a economia, sobre a qual o Estado não intervinha. Adam Smith foi o pai do liberalismo económico e defendeu os seguintes princípios: • a livre iniciativa, considerada fundamental para o desenvolvimento económico das nações através da livre gestão dos negócios e das propriedades; • o livre-cambismo ou liberdade de comércio, sem obstáculos à circulação de mercadorias; • a lei da oferta e da procura, que equilibra o sistema económica através da livre iniciativa; • a intervenção mínima do Estado na economia; • o fim das políticas protecionistas do mercantilismo; • a propriedade privada, incluindo a terra, livre de encargos senhoriais; • a livre concorrência, com o fim das instituições e organismos como as guildas, corporações e monopólios. Os liberais acreditavam que as crises económicas eram resultado do desequilíbrio entre a oferta e a procura, sendo naturais à evolução do capitalismo.			
--	--	--	--

Eram passíveis de serem resolvidas sem a intervenção do estado.			
Competências específicas da História: • Analisar fontes históricas de tipologia diversa com diferentes pontos de vista, problematizando-os; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspectos diferentes e aspectos que permanecem; • Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma; • Desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado; • Utilizar os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos.			
Recursos: • Caderno diário; • Diálogo vertical; • Quadro interativo; • Quadro tradicional • https://view.genially.com/67c75088f9747e1a05ebea18/interactive-content-o-que-e-o-liberalismo.			

Anexo 4 – Plano de aula do subtema “A agudização das diferenças”

Tema: As transformações económicas na Europa e no mundo			
Subtema: A agudização das diferenças			
Sumário: O livre-cambismo e as suas consequências políticas e económicas.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Interpretar os desfasamentos cronológicos da industrialização, quer em espaços nacionais quer internacionalmente, à luz das relações de domínio ou de dependência; - Caracterizar as crises do capitalismo liberal.		Conceitos: Livre-cambismo; Crise cíclica; Capitalismo industrial	
Situação-problema: “O século XIX consagra uma certa despolitização da economia na medida em que os conflitos económicos foram regulados por negociações económicas e não pelo uso da força política. Isto foi possível porque se instaurou uma divisão do trabalho [que] atribuiu a cada país em industrialização, em meados do século, um lugar bem diferente.” – Patrick Verley, <i>Spécialisations industrielles, structures sociales, activités financières et intégration économique internationale au XIXe siècle: le cas de la Grande-Bretagne et de la France</i> (2001)			
Questões-orientadoras: - Como se caracterizou o sistema económico da segunda metade do século XIX? - Como se diferenciam as crises do capitalismo industrial? - De que modo o capitalismo industrial contribuiu para uma nova geografia mundial a partir da segunda metade do século XIX?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A segunda metade do século XIX é marcada pela prosperidade do capitalismo liberal e pela adoção do livre-cambismo	1. Caracteriza o sistema económico da segunda metade do século XIX.	Motivação: visualização e análise da caricatura “O sobe e desce da Bolsa”, de André Gill (1866), para os alunos reconhecerem as debilidades do livre-cambismo concretizadas nas crises cíclicas. 1.1. Leitura e análise de um documento escrito, “O livre-cambismo?” (doc. 20A, p. 36, <i>Entre Tempos 11</i> , parte 3), com o intuito de os alunos compreenderem o que é o livre-cambismo.	- Participação oral e qualidade das intervenções. - Interpretação e análise de documentos

pela maioria dos países europeus. Na sequência da defesa dos princípios do liberalismo económico, o livre-cambismo tratou-se de um sistema que liberalizava as trocas internacionais, livre da intervenção do Estado, de taxas e de barreiras alfandegárias que limitavam a importação de bens ou de serviços. De acordo com os pensadores do liberalismo económico, como Adam Smith e David Ricardo, o livre-cambismo era considerado um importante fator do desenvolvimento económico dos países. Defendem que o livre-cambismo assentava em dois princípios básicos: a divisão internacional do trabalho e a vantagem comparativa entre os diferentes países. Recuperando a ideia da divisão estandardizada do trabalho, David Ricardo defendeu que cada país deveria especializar-se numa produção em que tinha maior capacidade produtiva e que fosse mais compatível com as suas condições naturais, em comparação com outros países ou regiões. Desta forma, o mundo transformar-se-ia numa “imensa fábrica” em que cada país desempenhava o papel de oficina. O objetivo final deste sistema de produção capitalista passava pelo aumento da produtividade e do lucro de cada país. Este ideal, considerado como vantagem comparativa de um país em relação a outro, articulava-se com o ideal da vantagem absoluta, defendida por Adam Smith, que pressupunha que os		1.2. Visualização e análise de uma caricatura que serviu de panfleto da Liga de Reforma Tarifária, criada em 1903 (p. 46, <i>Novo Linhas da História 11</i>, parte 3), para que os alunos identifiquem o protecionismo como a resposta opositória ao livre-cambismo e às crises desencadeadas pelo livre-cambismo. 1.3. Leitura e análise de um documento escrito, “A favor do protecionismo” (doc. 21A, p. 37, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o intuito de os alunos compreenderem o que é o protecionismo.	escritos e de imagens. • Observação direta em sala de aula. • Desempenho na realização das atividades propostas.
--	--	---	--

países não só tinham interesse em especializar-se na produção, como também em trocar os excedentes por bens de que necessitavam, através da prática do livre-cambismo. O livre-cambismo teve um forte impacto no Reino Unido, permitindo o seu crescimento económico que serviu de exemplo para outras nações, fazendo com que, entre 1850 e 1870, esta doutrina económica dominasse a Europa. Até os EUA, sempre de caráter protecionista, acabaram por baixar as tarifas aduaneiras. Todavia, as crises que o livre-cambismo desencadeou e as pressões económicas, sociais e políticas daí resultantes contribuiu o aumento de vozes defensoras da aplicação de medidas protecionistas. Nas últimas décadas do século XIX, os Estados viram-se obrigados a regressar a práticas protecionistas conjunturais. A Inglaterra manteve o livre-cambismo até às vésperas da primeira Guerra Mundial, em 1914. 2. O crescente processo de industrialização que se verifica entre 1850 e 1914 levou a um aumento da produção. O crescimento económico não foi regular, sofrendo flutuações que foram padronizadas em duas fases: fase A, compreendendo períodos de forte crescimento económico e a fase B, compreendendo períodos de diminuição de crescimento económico. O ciclo de	2. Explica como se caracterizaram as crises do capitalismo industrial.	2.1. Leitura e análise de um documento escrito, “As crises cíclicas” (doc. 22A, p. 38, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o intuito de os alunos compreenderem as características das crises do capitalismo industrial – cíclicas e de superprodução. Esta análise será complementada com um esquema-síntese, baseado nos esquemas sobre as flutuações do crescimento económico do manual <i>Novo Linhas da História 11</i>, parte 3, p. 35. 2.2. Atividade a desenvolver: com as informações recolhidas do documento analisado no ponto 2.1. os alunos deverão ser capazes de construir, numa espécie de puzzle, um esquema circular que	
--	---	--	--

expansão económica era abalado por crises cíclicas que faziam retrair os negócios e provocavam numerosas falências. Estas crises sucediam numa periodicidade de 5 a 10 anos, nos seus ciclos intermédios, segundo Juglar, e numa periodicidade de 40 a 60 anos, nos seus ciclos longos, segundo Kondratieff. Ao contrário das crises de subprodução, marcadas por períodos de más colheitas e falta de recursos, características do Antigo Regime, as crises do capitalismo industrial eram crises de superprodução, resultantes da falta de regulação económica (excesso de investimento e de produção industrial) que provocavam o desequilíbrio entre a procura e a oferta. Juglar estudou as crises do capitalismo e concluiu que, no período de crescimento, quando a procura se sobrepunha à oferta, os preços subiam. Esta realidade estimulava o aparecimento de novas indústrias, o recurso a créditos e a bolsa alimentava-se com esta dinâmica. Contudo, esta tendência alterava-se em consequência da falta de previsão financeira e excesso de investimento. Os stocks acumulavam-se nos armazéns, levando à suspensão da produção industrial. Consequentemente, verificou-se uma quebra nos salários e o aumento do desemprego. A fim de se escoar os stocks, baixava-se os preços ou destruíam-se stocks para evitar que os preços descessem em demasia. Os pagamentos		evidencia o processo evolutivo de uma crise característica do capitalismo industrial. O esquema terá por base o esquema da pág. 36 do manual <i>Novo Linhas da História 11</i>, parte 3. 2.3. Análise do gráfico “Tipologia dos ciclos económicos” (<i>Novo Linhas da História 11</i>, parte 3, p. 36), a fim dos alunos perceberem a classificação das crises do capitalismo feita por economistas Kondratieff e Clément Juglar.	
--	--	---	--

aos bancos, os créditos e os investimentos financeiros eram suspensos, contribuindo para a contração financeira (crash da bolsa), à falência de empresas e de entidades bancárias. O desemprego crescente faz diminuir o consumo e a produção decai significativamente. Estas crises, que se iniciam num ou vários países simultaneamente, propagavam-se rapidamente, em consequência das ligações financeiras e comerciais. Durante este período, assistiu-se à sucessão de várias crises capitalistas, a saber: 1819-1824, 1837-1843, 1857-1860, 1873-1879 e 1893-1896. A crise de 1873 atingiu uma magnitude superior às restantes (só comparável às crises de 1929 e de 2008) e ficou conhecida como Grande Depressão. A convicção de que os mercados se autorregulavam levou a que os Estados não intervissem na economia para atenuar os efeitos da crise. Isto levou a protestos contra os excessos do liberalismo económico, resultando no retorno do protecionismo em alguns países. Com a depressão de 1929, foi reconhecida a necessidade da intervenção do Estado para regular a economia e evitar sucessivas crises económicas. 3. A partir da década de 1870, o capitalismo industrial atingiu o seu auge, acompanhado por uma crescente mundialização do mercado. Estabeleceu-	3. Relaciona a expansão do capitalismo industrial com a nova geografia mundial a partir da segunda metade do século XIX.	3.1. Leitura e análise de um documento escrito, “A hegemonia europeia” (doc. 23A, p. 40, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o intuito de os alunos compreenderem a posição hegemónica da Europa na economia capitalista.	
---	---	--	--

se uma forte competição entre regiões distantes, com diferentes graus de desenvolvimento industrial. Isto levou a um agudizar de diferenças, com a distinção entre regiões mais ou menos desenvolvidas. Reino Unido, EUA, Alemanha e França tornaram-se as fábricas do mundo, concentrando em si mais de 70% da produção industrial com a qual forneciam os países mais atrasados, em troca de matérias-primas e produtos agrícolas. Desta forma, as colónias ganharam uma importância significativa, pois dela provinham a maior parte dos produtos primários e serviam de mercado de consumo, capazes de absorver os excessos da produção industrial. O mesmo se passava com países como a China que se tornaram excelentes espaços de investimento industrial e de capital. Negativamente, esta realidade contribuiu para agudizar as rivalidades coloniais e imperialistas entre países. O desenvolvimento dos transportes, não só dos caminhos de ferro, mas também os marítimos e a abertura de canais, contribuíram para a mundialização do mercado, fazendo com que os custos de transporte de produtos, quer das colónias para as metrópoles, quer entre países, diminuíssem significativamente, a par do encurtamento do tempo de viagem. Com a Inglaterra numa posição hegemónica, o capitalismo industrial permitiu, aos países		3.2. Leitura e análise de um documento escrito, “As rivalidades económicas decorrentes da agudização das diferenças” (doc. 3, p. 47, <i>Novo Linhas da História 11</i>, parte 3), com a finalidade de os alunos compreenderem as transformações mundiais ocorridas com o acentuar do capitalismo industrial.	
--	--	---	--

que o desenvolveram, um crescimento económico nunca antes visto.			
Competências específicas da História: • Analisar fontes históricas de tipologia diversa com diferentes pontos de vista, problematizando-os; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma; • Desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado; • Utilizar os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos.			
Recursos: • Caderno diário; • Diálogo vertical; • Quadro interativo; • Quadro tradicional.			

Anexo 5 – Plano de aula do subtema “Unidade e diversidade da sociedade oitocentista”

Tema: A sociedade industrial e urbana			
Subtema: Unidade e diversidade da sociedade oitocentista.			
Sumário: A sociedade de classes: o caso da alta burguesia.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias; - Comparar valores e comportamentos das classes burguesas com valores e comportamentos da nobreza do Antigo Regime.		Conceitos: Sociedade de classes; Consciência de classe	
Situação-problema: “Você sabe que pertencemos a um século em que os homens são valorizados apenas pelo que são. Todos os dias algum chefe pouco enérgico ou sério é forçado a descer os degraus da sociedade que parecia pertencer-lhe de forma permanente, e algum balconista inteligente e esperto toma-lhe o lugar.” – Madame Motte-Bossut a seu filho (1856)			
Questões-orientadoras: - Como se caracterizou a sociedade de classes do século XIX? - Como se explica a afirmação da alta burguesia? - Como se distinguiu a alta burguesia dos restantes grupos sociais?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: visualização e análise do trailer da série “The English Game”, para os alunos compreenderem a estrutura da sociedade de classes oitocentista. Atividade a desenvolver ao longo da aula: será apresentado aos alunos dois manequins figurativos, um feminino e outro masculino, vestidos como elementos da alta burguesia do século XIX. A docente também estará vestida como uma mulher da alta burguesia.	- Participação oral e qualidade das intervenções. - Interpretação e análise de documentos escritos e de imagens.

1. O triunfo do Liberalismo e a afirmação da civilização industrial contribuíram para a formação de uma nova sociedade no século XIX. A defesa dos princípios de igualdade e liberdade dos indivíduos levou ao fim dos privilégios da nobreza, garantidos pelo nascimento. A afirmação do capitalismo industrial e financeiro deu força à burguesia, que se impôs no mundo dos negócios e ascendeu aos quadros superiores da política. Paralelamente, e em consequência das migrações, nomeadamente do êxodo rural, muitos camponeses passaram a ser assalariados, colocando, em sistema de venda, a sua força ao serviço das fábricas e de outros trabalhos. A nova organização política levou a um crescimento da administração pública e do setor terciário que fez nascer novas profissões e novos funcionários. Esta nova sociedade, denominada por Sociedade de Classes, determinava que os indivíduos pertenciam a classes sociais, que compreendiam grupos cujos membros dispunham de um estatuto social e económico diferenciado,	1. Caracteriza a sociedade de classes do século XIX.	Procura-se que os alunos tenham um contacto vivo e real com as vivências da época, estabelecendo um cruzamento constante entre a informação analisada, a partir das gravuras e dos documentos históricos, e a recriação apresentada em sala de aula. Este recurso será utilizado sempre que se considere necessário para complementar ou enriquecer o conhecimento construído pelos alunos. 1.1. Recuperação das aprendizagens das aulas anteriores alusivas ao legado do Liberalismo, com a finalidade dos alunos identificarem os princípios liberais que romperam com as estruturas do Antigo Regime e que permitiram a criação de uma nova orgânica política e social. 1.2. Análise de uma gravura humorística, “Cinco andares da vida parisiense”, de Bertall (1845), para que os alunos identifiquem as duas grandes classes sociais – burguesia e proletariado – que caracterizam a sociedade de classes e compreendam a sua heterogeneidade. Além disto, procura-se que os alunos reconheçam a mobilidade social como uma característica da sociedade oitocentista. 1.3. Leitura e análise de um documento escrito, “Meios de promoção social” (doc. 6, p. 54, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o intuito dos alunos identificarem os mecanismos de promoção social defendidas por esta sociedade.	• Observação direta em sala de aula. • Desempenho na realização das atividades propostas.
---	---	---	--

consoante fossem proprietário ou patrão, assalariado ou operário. O esforço pessoal, o trabalho e a capacidade de iniciativa, independentemente da origem social, podiam promover socialmente os indivíduos. Era uma sociedade marcada pela mobilidade social e, por isso, mais flexível e dinâmica do que as sociedades de ordens. A distinção social assentava na riqueza, decorrente da condição económica de cada indivíduo ou grupo, na educação, que conferia estatuto e prestígio, e nos comportamentos e no estilo de vida, marcado por formas de estar e gostos próprios. Fundamentalmente, era duas as classes sociais que constituíam a base da sociedade, a saber: a burguesia, detentora dos meios de produção e do capital, e o proletariado, composto por todos aqueles que vendiam a sua força de trabalho em troca de um salário. Contudo, estas classes não eram homogéneas, revelando-se complexas quanto à sua orgânica. Os seus estratos sociais eram diferenciados consoantes os rendimentos e o estatuto, que decorria da função socioprofissional desempenhada. No caso da burguesia, esta classe podia-se dividir em três grupos – alta burguesia, média e baixa burguesia, fazendo com que estas últimas compusessem as classes médias, ligadas ao setor terciário. Esta grande diversidade de estatutos sociais é revelador de uma			
--	--	--	--

sociedade também marcada pela desigualdade social. 2. No século XIX, a expansão capitalista, desenvolvendo as indústrias, o comércio e a banca, permitiu à burguesia tornar-se a nova elite e ocupar o lugar que pertencia à antiga aristocracia (nobreza), que tinha visto os seus privilégios abolidos, na sequência das revoluções liberais. Nascia, assim, uma alta burguesia empresarial e financeira que se tratava de uma elite restrita, composta por grandes proprietários, empresários industriais, banqueiros e gestores de grandes companhias de transportes. O seu poder económico resultou do controlo dos meios de produção e das grandes fontes de riqueza que se perpetuava na família, transformando-as em verdadeiras dinastias burguesas no mundo dos negócios. Como bons exemplos, podemos destacar as famílias Thyssen, Siemens e Krupp, na Alemanha; Citroen, Renault e Peugeot, na França; Angelli e Pirelli, na Itália; Rockefeller e Carnegie, nos EUA. A fortuna e o mérito individual tornaram-se critérios de distinção social e a burguesia orgulhava-se do seu êxito, mérito e competência, perpetuando o mito do self-made man. Este conceito de “homem que se faz a si próprio”, independente da origem social, assentava na convicção de que o sucesso, fruto do trabalho e da	2. Explica a afirmação da alta burguesia.	2.1. Leitura e análise de um documento escrito, “A burguesia” (doc. 8, p. 56, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com objetivo dos alunos compreenderem que a alta burguesia afirmou-se economicamente através do sistema capitalista industrial, permitindo-lhe reconhecimento e ascensão social. Paralelamente, procura-se que os alunos sejam capazes de reconhecer a educação como um critério de diferenciação social. 2.2. Leitura e análise de uma tabela referente ao percurso biográfico do burguês Eugène Schneider (doc. 9A, p. 56, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), que, complementando a análise realizada no ponto 2.1, permite aos alunos identificarem o envolvimento da alta burguesia em cargos de governação estatal com a posição de prestígio que alcançam a nível social. 2.3. Leitura e análise de um documento escrito, “André Carnegie (1835-1919), um self-made man” (doc. 9B, p. 57, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), a fim dos alunos compreenderem que por meio do mérito e do esforço pessoal – self-made man – os burgueses alcançavam reconhecimento social.	
--	--	---	--

poupança, refletiva as qualidades morais e os valores que praticava, entendendo a pobreza como resultado da falta de capacidade, da fraqueza moral e da ociosidade. Ao poder económico, estas elites juntam ainda o poder político. Os grandes empresários alcançavam importantes cargos de administração e de gestão política, favorecidos pelo sistema do liberalismo moderado com a prática do sufrágio censitário. Desta forma, criavam grupos de pressão para influenciar as decisões políticas, tentando que fossem ao encontro dos seus interesses. Quanto ao poder social, a alta burguesia exercia-o através do ensino, da imprensa e do lançamento de modas, difundindo os seus gostos e valores, influenciando a opinião pública.			
3. O sentimento de pertença a uma classe, o orgulho do nome e a honra eram características da alta burguesia, que em muito se equiparava à nobreza do Antigo Regime. No século XIX, a alta burguesia tonou-se a classe social dominante e impôs-se através do respeito dos seus valores e comportamentos próprios. A valorização do trabalho e da poupança, da honra e das virtudes, da família e da educação eram valores defendidos pela alta burguesia e que moralmente os cultivavam. A família assumia um papel de relevo, sendo o ambiente primordial para a	3. Elucida como se distinguia a alta burguesia dos restantes grupos sociais.	3.1. Leitura e análise de um documento escrito, uma carta escrita por Motte-Bossut aos seus filhos Léon e Edmond em Douai, em França, a 22 de outubro de 1855 (p. 64, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o objetivo dos alunos compreenderem os valores defendidos pela alta burguesa. 3.2. Análise dos manequins figurativos vestidos com a alta burguesia do século XIX, para os alunos identificarem o luxo e a ostentação como valores da alta burguesia. 3.3. Análise de uma imagem, “Visita privada à Real Academia” de William Powell Frith (1881), para os alunos identificarem a filantropia como outro valor da alta burguesia. 3.4. Análise de uma imagem, “Reunião de família” de J-Frédéric Bazille (1867), para os alunos compreenderem o papel que a família assumia na conservação do grupo social e no dinamismo	

aprendizagem dos valores da classe. O grande burguês ensinava aos seus filhos o gosto pelo trabalho, a solidariedade entre os irmãos e os parentes, a conduta séria, honesta e respeitável. No seio familiar, ao homem cabia o papel de chefe de família, o marido e o pai; era detentor da autoridade, a quem se devia obedecer; e a sua vida era dividida entre a empresa, o clube e a família. À mulher era atribuído o papel de cuidadora, sendo espaços, mãe e dona de casa. Deveria zelar pelo bem-estar do marido e pela educação dos seus filhos, ao mesmo tempo que cuidada da gestão da casa. A família burguesa era considerada como conservadora a nível moral e um suporte indispensável do dinamismo empresarial. A imitação da nobreza passava pela compra de propriedades, onde construíam castelos ou solares e mantinham tertúlias e organizavam caçadas. Nas cidades possuíam grandes casas luxuosas que se podiam equiparar aos palácios da nobreza. O gosto pelo luxo e pela ostentação contrariavam com os valores de sobriedade e de poupança: • distinguíam-se pelo traje e a moda espelhava o gosto burguês, marcado pela elegância e pela beleza; • frequentavam estâncias de férias e realizavam viagens de lazer e de negócios; • frequentavam o teatro, a ópera e as		empresarial. 3.5. Leitura e análise de um documento escrito, “Padrões de vida aristocráticos” (doc. 10A, p. 58, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com a finalidade dos alunos reconhecerem os comportamentos e estilo de vida da alta burguesia. Em complemento, será apresentado um conjunto de imagens, “O baile ou uma noite elegante” de Victor Gabriel Gilbert (1890), “O concerto” de James Tissot (1875) e “A parada” de Edgar Degas (1869), que retratam o estilo de vida burguês. 3.6. Recuperação dos conteúdos lecionados ao longo da aula e dos adquiridos anteriormente sobre a sociedade de ordens do Antigo Regime para a realização de uma atividade de reflexão com os alunos, a fim de compreenderem as semelhanças e as diferenças entre a alta burguesia da Sociedade Oitocentista e a nobreza do Antigo Regime. Será apresentado um esquema-síntese com as semelhanças e as diferenças identificadas.	
--	--	---	--

corridas de cavalos; • organizavam grandes bailes e receções para os demais da sua classe. A existência de interesses em comum entre a antiga aristocracia e a alta burguesia levou à sua comunhão, levando a uma fusão entre as duas elites. O casamento foi o meio mais comum da nobilitação dos homens de negócios, embora também fossem reconhecidos pelas funções ou serviços prestados ao Estado permitindo à alta burguesia o enobrecimento. Apesar desta vivência elitista, alguns elementos da alta burguesia não ignoravam as questões sociais e culturais, sendo grandes benfeitores e filantropos. Assim, apoiavam os desfavorecidos, apoiavam instituições sociais, faziam voluntariado, doavam bens e apoiavam a produção artístico-cultural. A burguesia desenvolveu uma consciência de classe, comum aos seus membros, assente em valores e comportamentos próprios.			
Competências específicas da História: • Analisar fontes históricas de tipologia diversa com diferentes pontos de vista, problematizando-os; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; • Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; • Formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma; • Desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado; • Utilizar os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos.			

Recursos:

- Manual adotado;
- Caderno diário;
- Diálogo vertical;
- Quadro interativo;
- Quadro tradicional;
- Manequins figurativos vestidos à época.

Anexo 6 – Plano de aula do subtema “A Regeneração”

Tema: Portugal, uma sociedade capitalista periférica			
Subtema: A Regeneração			
Sumário: A Regeneração e a atuação política de Fontes Pereira de Melo.		Tempo letivo:	100 minutos
Aprendizagens Essenciais: - Integrar o processo português de industrialização no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos; - Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico.			Conceitos: Regeneração; Fontismo; Macadamização
Situação-problema: “Acima do cavallo, da diligencia está o <i>tramway</i> , e acima d’este está a locomotiva e acima de tudo está o progresso.” – Fontes Pereira de Melo			
Questões-orientadoras: - Como se caracterizou o período da Regeneração? - De que modo se relaciona a atuação política de Fontes Pereira de Melo com a modernização de Portugal?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. Em 1851, um golpe de estado, encabeçado pelo marechal Duque de	1. Caracteriza o período da Regeneração.	Motivação: análise da caricatura “Progresso Repentino”, publicada no semanário <i>Ilustração Luso-Brasileira</i> , em novembro de 1858, para despertar o interesse dos alunos sobre as inovações materiais e tecnológicas ocorridas no período da Regeneração e para os mesmos compreenderem a ideia de progresso associado à Regeneração. 1.1. Análise de uma cronologia criada com base na cronologia do manual <i>Entre Tempos 11</i> , parte 3, p. 90, a fim de se recuperar	- Participação oral e qualidade das intervenções. - Interpretação e análise de documentos escritos e de imagens. - Observação direta

Saldanha, depôs o governo de Costa Cabral e deu origem a uma nova etapa política do Liberalismo, conhecida por Regeneração. Tratou-se de um movimento político e social, em que procurou conciliar as diversas fações do Liberalismo, em litígio há mais de 30 anos, e equilibrar os interesses da alta burguesia, que dominava o Estado, com os das camadas mais rurais e da pequena e média burguesia. Para tal, procedeu-se à revisão da Carta Constitucional, com o Ato Adicional de 1852, que alargava o sufrágio e estabelecia eleições direitas para a Câmara dos Deputados, e assegurou-se o rotativismo partidário, com alternância no poder de dois partidos políticos, a saber: o Partido Regenerador, fação mais conservadora e liderada por Fontes Pereira de Melo e o partido Progressista, fação mais radical. Este foi o período de modernização do país e de crescimento económico, tendo sido considerado como o período do capitalismo português. A tranquilidade e estabilidade política alcançada pelas medidas adotadas, teve reflexos a nível social e permitiu implementar uma série de medidas económicas no sentido de desenvolver o país. Assim, a política económica da Regeneração sustentou-se no desenvolvimento das obras públicas e de infraestruturas, impulsionadas pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e		aprendizagens de aulas anteriores alusivas à ditadura de Costa Cabral e às agitações sociais que marcaram o período que antecede a Regeneração, para os alunos compreenderem a conjuntura que leva à Regeneração. 1.2. Leitura e análise de um documento escrito, “A Regeneração, uma nova etapa política” (doc. 1, p. 92, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com o intuito dos alunos identificarem as razões que levaram o Marechal Saldanha a encabeçar o golpe militar em abril de 1851. 1.3. Visualização e análise do vídeo “A Regeneração. A modernização portuguesa. O Fontismo” (Escola Virtual), com o objetivo dos alunos caracterizarem o estado de Portugal a nível económico e social antes do período da Regeneração e compreenderem as transformações políticas, económicas e sociais que ocorrem com a Regeneração. Como complemento para compreender o estado de Portugal antes do período da Regeneração será lido e analisado um documento escrito, “As viagens em Portugal na primeira metade do século XIX”, (doc. 2, p. 92, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), a fim dos alunos identificarem o estado das vias de comunicação em Portugal. 1.4. Leitura e análise de um excerto do “Ato Adicional à Carta Constitucional”, de 1852, para os alunos tomarem conhecimento da nova regulação das instituições políticas que permitiu uma tranquilidade política e social. 1.5. Leitura e análise de um documento escrito, “O Progresso Material” (doc. 3, p. 93, <i>Entre Tempos 11</i>, parte 3), com a finalidade dos alunos compreenderem o progresso desejado pelos regeneradores, nomeadamente Fontes Pereira de Melo.	em sala de aula. Desempenho na realização das atividades propostas.
--	--	---	--

Indústria, criado em 1852 e liderado por Fontes Pereira de Melo. A sua atuação levou a que este período de melhoramento materiais ficasse conhecido como Fontismo. A Regeneração defendia que o progresso estava relacionado com o desenvolvimento do mercado e da tecnologia. Neste período assistiu-se à introdução do caminho de ferro e da criação de um mercado unificado, em consequência do melhoramento dos transportes, que permitiu o desenvolvimento do comércio ao dar condições para a circulação dos produtos. 2. Durante a Regeneração verificou-se um especial desenvolvimento dos transportes e dos meios de comunicação, por se considerarem como essenciais para o progresso económico e para a modernização. Procurava-se renovar as infraestruturas do país demasiadas antiquadas, com um sistema viário rudimentar, e sem recuperação total após as invasões francesas. A política do Fontismo norteou-se tendo em conta dois objetivos: criar uma rede de transportes e de comunicações, criando um mercado nacional que estava ligado de norte a sul, e promover o desenvolvimento económico, na medida que a facilidade de circulação de mercadores permitia aumentar e estimular a produção. Fontes	2. Relaciona a atuação política de Fontes Pereira de Melo com a modernização de Portugal.	2.1. Atividade a desenvolver: alunos serão divididos em grupos e ser-lhes-á distribuído caixas mistério. Os alunos terão um cartão com um enigma para desvendar, a fim de descobrir a palavra que representa o que está escondido no interior das caixas. Essa palavra será dita à docente por forma a ser validada e, consequentemente, ser aberta a caixa. Além do objeto escondido na caixa, ainda estará uma tarefa para os alunos realizarem que consiste na pesquisa autónoma de curiosidades sobre o que o objetivo escondido representa para o período em estudo. Os grupos partilharão com a turma a informação recolhido. Caixas mistério a distribuir: comboio, telégrafo, correio e selo adesivo, ponte, automóvel e porto marítimo. 2.2. Apresentação de um esquema-síntese, em forma de cronologia, sobre as transformações a nível dos transportes e dos meios de comunicação ocorridas no período da Regeneração e associadas ao Fontismo. 2.3. Visualização e análise do vídeo “História dos comboios de Portugal” (RTP Ensina), para os alunos tomarem conhecimento da	
---	--	---	--

Pereira de Melo considerava que a base de qualquer programa de fomento era o alargamento do mercado interno e das comunicações com o exterior. Para tal, havia que facilitar e promover a circulação de pessoas, de bens e de capitais de modo a impulsionar a economia nacional. Ao nível dos transportes, a construção de estradas foi o primeiro setor a sofrer transformações. A adoção da técnica de macadamização, a partir de 1852, que consistia na acumulação de pedras em camadas, sendo a última mais uniforme através do uso do rolo de estrada, permitiu alargar os quilómetros de estrada em cerca de 100km por ano, perfazendo um total de 9000km de construção, em 1900. A revolução ferroviária iniciou-se em 1856, com a abertura do troço Lisboa-Carregado, inaugurado por D. Pedro V. O caminho de ferro era considerado por Fontes Pereira de Melo como um elemento de modernização e de progresso, sendo a sua construção e exploração feita pelo Estado e por companhias privadas. A ligação de Lisboa ao Porto realizava-se em 1877 e, em 1890, todo o país estava ligado por troços ferroviários. O desenvolvimento do caminho de ferro levou à construção de estruturas de apoio – as estações ferroviárias – como ocorreu em Santarém (1861), em Évora (1864), Entroncamento (1864), Santa Apolónia (1865), Campanhã (1877), Rossio (1891), São Bento (1896) e		evolução do comboio em Portugal e compreenderem a sua importância ao longo da história – complemento à curiosidade dos alunos.	
--	--	---	--

Faro (1899). Outra consequência direta da revolução ferroviária foi a transformação da paisagem das cidades, visto que túneis rasgaram montes, pontes cruzaram rios e estações de caminhos de ferro foram construídas. Em 1877, inaugurava-se a ponte D. Maria Pia, que permitiu a chegada do comboio ao Porto e um ano depois, a ponte de Viana do Castelo, com a inovação de ser rodoviária e ferroviária. Em 1886, inaugurava-se a ponte rodoviária D. Luís I, que unia as duas margens da cidade do Porto e a ponte internacional de Valença, que ligava Portugal à Galiza. A par da locomotiva, o automóvel tornava-se como elemento presente no quotidiano dos portugueses. O domínio das infraestruturas ligadas aos transportes, o Fontismo ficou associado à construção de portos, como o porto de Leixões, em 1883, ou as obras de ampliação do porto de Lisboa, em 1887. Estas inovações foram essenciais para facilitar o comércio com as colónias e os mercados internacionais. Paralelamente, fomentava-se a construções de faróis para auxiliar a navegação. Ao nível das comunicações, assistiu-se ao seu desenvolvimento, com o telégrafo, que, em 1855, ligou os principais centros urbanos, e cuja exploração foi aberta ao público em 1857. Em 1870, foram lançados os cabos submarinos que ligaram Portugal a Inglaterra, sendo de seguida alargada a outras áreas como as			
--	--	--	--

ilhas, Brasil e Cabo Verde. O telefone foi introduzido em Lisboa, em 1882, mas a sua generalização foi lenta. Os correios também sofreram uma reforma com o uso do selo adesivo, que facilitou a troca de correspondência e o uso do caminho de ferro reduziu o tempo de expedição e os custos postais. Do ponto de vista urbanístico, sobretudo em Lisboa, verificou-se melhorias significativas como a melhoria da rede de esgotos, instalação de iluminação a gás nas zonas centrais de Lisboa, reforço do povoamento em torno da cidade com o desenvolvimento da rede de transportes e a abertura de novas ruas, como a Avenida da Liberdade, para responder ao crescimento populacional. Os resultados desta política foram visíveis e residiram na criação de um mercado nacional e único; na quebra do isolamento das regiões, que até então eram alimentadas pelos mercados locais; e na ligação entre os espaços e com o litoral, através da criação de estradas e caminhos de ferro. Estas políticas fomentaram as atividades económicas – a agricultura e a indústria – e estimularam o consumo de massas, ao estabelecer condições para um abastecimento uniforme e um aumento da produção. Paralelamente, permitia o alargamento das reações internacionais.			
Competências específicas da História: • Analisar fontes históricas de tipologia diversa com diferentes pontos de vista, problematizando-os; • Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos			

que permanecem;

- Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Formular algumas hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma;
- Desenvolver a memorização, associando-a à compreensão, de forma a conseguir mobilizar o memorizado;
- Utilizar os conceitos operatórios da História para a compreensão dos diferentes contextos.

Recursos:

- Manual adotado;
- Caderno diário;
- Diálogo vertical;
- Quadro interativo;
- Quadro tradicional;
- Caixas mistério.

