



Maria Vieira Esteves **Aprender e Apreender História no Ensino Básico:
a construção de narrativas históricas em aula**

UMinho | 2020



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Vieira Esteves

**Aprender e Apreender História
no Ensino Básico: a construção
de narrativas históricas em aula**

janeiro de 2020



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Vieira Esteves

**Aprender e Apreender História
no Ensino Básico: a construção
de narrativas históricas em aula**

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Marília Gago

janeiro de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



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

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus queridos pais, Vitor e Leonor, a quem mais amo e respeito, por tudo que fizeram e fazem por mim, por respeitarem a minha liberdade de ser, por me apoiarem em tudo e em todas as horas, por serem o exemplo e orgulho maior da minha vida. Ao meu querido e sempre amado irmão Pedro, por toda a sua ajuda, incentivo e apoio, que me ajudaram sempre a manter o equilíbrio e a confiança em mim e no meu trabalho. Ao meu Avô Amândio, meu anjo da guarda, que me ensinou tanto, com quem aprendi que devemos viver e morrer de pé, como as árvores. Ao António, por todo o seu amor e compreensão ao longo destes anos, por acreditar em mim e me ajudar em tudo, sempre. Aos meus melhores amigos, Andreia, Pedro e Vitor, por tudo que vivemos, pelo que são e pelo que fazem por mim. Um agradecimento especial ao Pedro, por todo o seu apoio e ajuda ao longo de todo este intenso ano. À minha restante família e amigos, pelos pequenos e grandes gestos que fazem toda a diferença na minha vida e tantas vezes me impulsionam em frente.

Agradeço à minha Orientadora, Doutora Marília Gago, pelo seu brilhantismo, como pessoa e como profissional, e por ser um exemplo e uma inspiração para mim. Não poderia ter tido ninguém melhor à minha frente e ao meu lado para me ensinar, inspirar e me fazer progredir, em todos os sentidos. Agradeço à Professora Cooperante, Dr.^a Margarida, por estar lá sempre, positivamente, em todos os momentos, para me ajudar, ensinar, incentivar e apoiar em tudo. À Diretora do Mestrado, Doutora Glória Solé, pela sua disponibilidade constante e por todo o seu trabalho e empenho para que tivéssemos a melhor formação possível. Aos meus queridos alunos, os Fantásticos, por todo o seu empenho, por toda a nossa experiência, por tudo quanto me deram de bom; não poderia ter tido uma melhor turma do que a que tive para realizar o meu Estágio. A todos os meus Professores, de todos os cursos e ciclos de ensino, por tudo que me deram e ensinaram ao longo do meu percurso. A todos os meus colegas, em especial aos que se tornaram amigos para a vida, por tudo que vivemos juntos e por todas as boas memórias que ficarão para sempre gravadas em mim. À minha Academia, de que tanto me orgulho de fazer parte, pelas grandes experiências, aprendizagens e irrepetíveis vivências.

Agradeço a Deus, por ser a Força que me guia, por me dar sempre a Luz nos momentos necessários, a lucidez e a garra para cumprir o que me dita a cabeça e o coração, sem medo de mudar e de voltar, nas horas certas. Ao meu Arcanjo, por me inspirar e fortalecer neste caminho. Hoje sei que todos os passos que dei, tudo que estudei, tudo que vivi, teve o propósito de chegar até aqui, com uma formação científica e humana o mais completa possível, para poder ser o que sou e fazer o meu trabalho, da melhor forma que sei e posso. A todos, o meu mais sincero e sentido agradecimento.

Dedico este trabalho aos que acreditam que a Educação tem força e poder para mudar o mundo!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional é o resultado da Intervenção Pedagógica Supervisionada realizada numa turma de 7º ano de escolaridade do Ensino Básico, tendo o propósito de apresentar o trabalho realizado com 25 alunos sobre a produção de narrativas históricas, em aula, como veículo de construção do seu conhecimento histórico e do desenvolvimento da sua compreensão histórica. Todo o trabalho, teórico e prático, foi desenvolvido a partir dos princípios e propósitos da Educação Histórica (Schmidt e Urban, 2018), aplicado através do paradigma educativo designado de aula oficina (Barca, 2004), com tarefas que respondessem ao disposto nas Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos (2018). Assim, desenvolveu-se o modo como os alunos criam e fazem sentido da narrativa histórica a partir dos conteúdos relativos à Antiguidade Clássica – “O Mundo Helénico” e “Roma e o Império”. A escolha de trabalhar a construção de narrativas históricas com os alunos, do ponto de vista substantivo e meta-histórico, prende-se com a importância da narrativa para a própria História enquanto disciplina/ciência e pelas suas potencialidades ao nível do processo de ensino-aprendizagem, quer na dimensão cognitiva, quer metacognitiva. A narrativa histórica é aqui definida, numa linha narrativista (Gallie e Atkinson, 1964; Barca e Gago, 2004), como sendo a “face material” da História. Assim, entende-se a narrativa histórica como descritiva e explicativa, tecida com base em evidência multiperspetivada, que procura responder a uma questão, ou questões, histórica(s). Ao longo das 25 aulas os alunos produziram várias narrativas, sendo três delas aqui analisadas e categorizadas, de modo a aferir como evoluíram na sua construção, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da forma. A grande questão desta investigação era perceber se as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíam para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, consequentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina. As narrativas históricas produzidas são os dados que analisamos qualitativa e indutivamente para a construção de um sentido conceptual expresso em categorias que emergiram através de um processo inspirado nas propostas da codificação de dados da *Grounded Theory*. Os dados analisados parecem demonstrar que houve uma progressão do pensamento e da competência narrativa dos alunos, bem como as classificações finais à disciplina demonstram uma melhoria no rendimento escolar.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino Básico; História; Narrativa Histórica.

Seize and Learn History in Basic Education: the construction of historical narratives in class

Abstract

This Internship Report is the result of a Supervised Pedagogical Intervention, in a 7th grade class, and aims to present the work done with 25 students on the production of historical narratives, as a means for building their historical knowledge and the development of their historical understanding. All theoretical and practical work was developed based on the principles and purposes of Historical Education (Schmidt and Urban, 2018), applied through a workshop-class model (Barca, 2004), with tasks that answered the points of the Learning. Students' Essentials and Profile (2018). With this, there was a development of the way that students create and understand the historical narrative from the syllabus of Classical Antiquity - "Ancient Greece" and "Rome and the Empire". The choice of working on the construction of historical narratives with students, from the substantial and meta-historical perspective, relates to the importance of the narrative for History itself as a discipline / science and for its potentialities in the teaching process both in the cognitive and metacognitive dimensions. The concept of historical narrative is defined here as being the "material face" of History (Gallie and Atkinson, 1964; Barca and Gago, 2004). As such, historical narrative is understood as being a descriptive and explanatory narrative, based on multi-perspective evidence, which seeks to answer one or several historical questions. Throughout the 25 sessions the students produced several narratives, three of which were analyzed and categorized here, in order to gauge their evolution in the narrative production, both in content and in form. The main question of the present investigation was to understand if regular systematization practices, with the production of historical narratives in class, contributed to the development of students' knowledge building and historical thinking and, consequently, to improve their academic performance in the discipline. The produced narratives are the analyzed data for the creation of a conceptual sense expressed in emerging categories through a procedure inspired in the data codification present in Grounded Theory. The results of the narrative analysis seem to indicate that there has been a progression of the understanding and capability of the students, as well as an improvement of academic success represented by the final grade in the discipline.

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A NARRATIVA HISTÓRICA.....	3
1.1 – A Educação Histórica	3
1.2 – A Aula oficina	6
1.3 – A narrativa histórica.....	9
1.4 – Estudos de investigação acerca de narrativa histórica	13
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E A APLICAÇÃO DO PROJETO.....	18
2.1 Caracterização do Contexto de Intervenção	18
A Escola.....	18
A Turma.....	18
2.2 - O trabalho com a Turma no âmbito do PIPS	20
2.3 - A implementação do PIPS	21
2.4 – Os instrumentos aplicados e a sua ligação às Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	25
2.5 – A importância da Dimensão Afetiva no processo de Ensino-aprendizagem.....	26
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.1 – As ideias prévias e as ideias finais dos alunos sobre conceitos-chave	33
Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de democracia	33
Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de romanização.....	36
Análise das ideias prévias e ideias finais acerca do conceito de narrativa histórica.....	39
3.2 – Análise das narrativas históricas dos alunos.....	42
Análise da Narrativa 1 – O Legado da Grécia, N1-LG.....	44
Análise da Narrativa 2 – A História de Roma, N2-HR.....	50
Análise da Narrativa 3 – Aprendizagens em História no 7º ano, N3-H7	59
3.3 – Análise geral das narrativas históricas dos alunos.....	71
3.4 – Análise do Questionário Final	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
BIBLIOGRAFIA.....	99
APÊNDICES/ANEXOS	104

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de democracia pelas categorias que emergiram.....	34
Gráfico 2 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de democracia pelas categorias que emergiram.....	36
Gráfico 3 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de romanização pelas categorias que emergiram.....	38
Gráfico 4 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de romanização pelas categorias que emergiram.....	39
Gráfico 5 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica pelas categorias que emergiram.....	40
Gráfico 6 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica pelas categorias que emergiram.....	42
Gráfico 7 – Distribuição da frequência das narrativas históricas dos alunos sobre o Legado da Grécia Antiga	49
Gráfico 8 – Temas/ideias relativos à Grécia Antiga com maior significância para os alunos.....	50
Gráfico 9 – Distribuição de frequência das categorias na N2-HR.....	57
Gráfico 10 – Temas/ideias relativos à Roma Antiga com maior significância para os alunos.....	58
Gráfico 11 – Distribuição de frequência das categorias na N3-H7.....	67
Gráfico 12 – Referências aos temas estudados em História no 7º ano de escolaridade.....	67
Gráfico 13 – Vocabulário relativo ao processo de ensino-aprendizagem.....	68
Gráfico 14 – Conceções da História.....	70
Gráfico 15 – Evolução da categorização das narrativas históricas dos Alunos.....	72
Gráfico 16 – QF: Qual foi o tema que mais gostaste de estudar?.....	76
Gráfico 17 – QF: De 1 a 5, quão importante para ti é a Dimensão Afetiva do Ensino?.....	76
Gráfico 18 – QF: De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram úteis?	77
Gráfico 19 – QF: De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram interessantes?	77
Gráfico 20 – QF: De 1 a 5, quanto é que achas que evoluíste com estas aulas?	78
Gráfico 21 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a leitura/observação e análise das diversas fontes?.....	78
Gráfico 22 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a visualização de vídeos sobre os conteúdos da matéria?.....	79

Gráfico 23 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a realização de Trabalhos de Grupo?.....	79
Gráfico 24 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a realização de apresentações à turma?.....	80
Gráfico 25 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem responder a questões por escrito, como tarefas de aula?.....	80
Gráfico 26 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem fazer exercícios de reflexão (PIC, Semáforo, debates...) no final das aulas?.....	81
Gráfico 27 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem fazer exercícios de síntese/resumos da matérias nas aulas?.....	81
Gráfico 28 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem debater/refletir sobre assuntos/temas em grande grupo turma?	82
Gráfico 29 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem o PPT das aulas, como instrumento de apoio/motivação?	82
Gráfico 30 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem as fichas/momentos de auto e heteroavaliação?.....	83
Gráfico 31 – QF: Gostas mais de História agora do que gostavas antes?	83
Gráfico 32 – QF: Sentiste motivação para estudar?.....	84
Gráfico 33 – QF: De 1 a 5, quanto é que, em geral, te esforçaste?	84
Gráfico 34 – QF: De qual Ficha de Avaliação gostaste mais?	85
Gráfico 35 – QF: Gostaste de escrever narrativas históricas ao longo das aulas?	85
Gráfico 36 – QF: Achas que escrever narrativas foi útil para o teu desenvolvimento e aprendizagem?...86	
Gráfico 37 – QF: Quais as narrativas que gostaste mais de escrever?.....	86
Gráfico 38 – QF: De 1 a 5, quanto é importante para ti a relação com o Professor no processo de ensino-aprendizagem?	87

Lista de Figuras

Figura 1- A Pirâmide da História, N3-H7, A24.....	66
---	----

Lista de Siglas

AEs – Aprendizagens Essenciais
D – Descrição
DAE – Dimensão Afetiva do Ensino
DE – Descrição-explicativa
F – Fragmentos
IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada
MCH – Metas Curriculares de História - 3º ciclo do Ensino Básico
ME – Ministério da Educação
NH – Narrativa(s) Histórica(s)
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCT – Plano Curricular de Turma
PH – Programa de História do Ensino Básico - 3.º Ciclo
PIPS – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada
QF – Questionário Final
QI – Questionário Inicial
TD – Tentativa de Descrição

INTRODUÇÃO

O presente Relatório é o resultado do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, realizado no 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. É produzido após a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no concelho de Braga, e tem o propósito de apresentar o trabalho realizado com 25 alunos do 7º ano de escolaridade no âmbito da produção de narrativas históricas, em aula, como veículo de construção do seu conhecimento histórico e do desenvolvimento da compreensão histórica. Todo o trabalho foi pensado e desenvolvido procurando ir ao encontro dos princípios da Educação Histórica, através da implementação do paradigma educativo designado de aula oficina (Barca, 2004). Assim, focalizou-se o nosso trabalho de sala de aula no desenvolvimento implícito das ideias e competência dos alunos ao nível da narrativa histórica alicerçado nos conteúdos programáticos do domínio “A herança do Mediterrâneo Antigo”, nomeadamente “O Mundo Helénico” e “Roma e o Império” (Metas Curriculares de História - 3º ciclo do Ensino Básico, pp. 4-7, 2014). Estes conteúdos foram trabalhados em consonância com o contemplado no documento curricular orientador “Aprendizagens Essenciais”, em articulação com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, referente ao 7º ano de escolaridade do Ensino Básico (AEs e PASEO, 2018).

O objetivo principal deste Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) foi trabalhar a narrativa histórica, construída pelos alunos, em aula, a partir da leitura e análise de fontes diversas (quanto ao estatuto, suporte e mensagem). As propostas de construção de narrativas históricas pelos alunos permitiam que estes desenvolvessem o seu conhecimento histórico e o seu pensamento histórico. Este trabalho contínuo dos alunos, de produção de narrativas históricas em aula, individualmente e em grupo, possibilitou, por um lado, potenciar o seu estudo da História, desenvolvendo as suas capacidades de leitura, observação, interpretação, análise, organização de ideias e expressão escrita; e, por outro, desenvolver a sua competência narrativa no âmbito da História, que implica a descrição-explicação de processos históricos, contextualizados espaço-temporalmente, alicerçada na evidência histórica. A opção de trabalhar a construção de narrativa histórica com os alunos justifica-se, então, porque esta “não é um fim por si só”, mas a sua finalidade é contribuir para “gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende”, pelo que, como “narrar significa contar e recontar histórias”, esta precisa e deve “ser explorada em aulas de História” (Gevaerd, Silva e Torres, 2018, p. 67).

Este Relatório de Estágio é, então, constituído por três capítulos: o 1º capítulo – A narrativa histórica – é uma breve dissertação sobre a Educação Histórica, a aula oficina, o conceito de narrativa histórica e a pertinência da sua produção, pelos alunos, em aulas de História, baseada na revisão bibliográfica realizada. No 2º capítulo – O Contexto de Intervenção e a Aplicação do Projeto - explica-se o contexto geral da Intervenção – apresenta-se a caracterização da instituição educativa e da turma, a escolha do tema, a fundamentação, a relevância e a implementação do Projeto, as questões de investigação, a ligação de todo o trabalho realizado com os documentos curriculares orientadores em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (2018), bem como uma breve resenha sobre a importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. No 3º capítulo – Análise de Dados – apresenta-se descritiva e explicativamente o estudo, os instrumentos utilizados e os seus objetivos, a recolha e análise dos dados, bem como as categorias que emergiram, acompanhadas dos respetivos exemplos das ideias e narrativas produzidas pelos alunos, e a sua evolução ao longo da Intervenção Pedagógica Supervisionada. Seguidamente, apresentam-se as Considerações Finais, resultantes de todo o trabalho, teórico e prático, desenvolvido ao longo do Estágio, onde se procura responder às questões de investigação; e, no final, encontram-se os Apêndices e os Anexos do Relatório, onde constam os enunciados das tarefas propostas aos alunos, bem como exemplos de planificações de aula e unidade.

CAPÍTULO 1 – A NARRATIVA HISTÓRICA

1.1 – A Educação Histórica

Nas últimas décadas assistimos a várias propostas de teorias de ensino-aprendizagem. Destas destacamos a perspectiva Construtivista do processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos são encarados, efetivamente, como agentes do seu próprio conhecimento, e as atividades de cada aula são planeadas pelo professor de modo a serem desafiadoras e diversificadas, sendo tudo que é produzido pelos alunos integrado na avaliação (Barca, 2004). No campo da História, a Educação Histórica apresenta sugestões para este processo de ensino-aprendizagem baseadas num quadro teórico próprio, original e refletido, resultado de vários estudos de investigação realizados por professores, historiadores, filósofos da História, que caminham em dois sentidos fundamentais: a adesão aos fundamentos teórico-práticos e filosóficos próprios da ciência da História, como referenciais para a aprendizagem da História; e uma reflexão continuada sobre a natureza e propósito do conhecimento histórico, encarado como ferramenta fundamental para a análise da sociedade e como meio de construção da consciência histórica de cada um, e portanto, como formação para a cidadania (Schmidt e Urban, 2018). Aprender História significa, então, apropriar-se “de uma forma qualitativamente diferente de ver o mundo” (Schmidt e Urban, 2018, p.13), sendo que isto implica a compreensão das “ideias-chave” sobre o conhecimento do passado possível, incluindo “como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado” (Schmidt e Urban, 2018, p.14).

A Educação Histórica nasceu em Inglaterra, nos anos de 1970, e foi-se desenvolvendo graças ao trabalho de diversos autores, nomeadamente Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Denis Shemilt – por exemplo, através dos Projetos SHCP e CHATA (Conceções de História e Abordagens de Ensino), nos anos de 1980. Este último projeto investigou o modo como os alunos faziam sentido da História e que ideias usavam para compreender como se estudava o passado, como se fazia História. Assim, uma ideia fundamental surgia: que aprender História é “aprender a pensar o passado historicamente” (Kmieciak e Ferreira, 2018, p. 26), através de métodos e instrumentos próprios da ciência histórica. Também na Alemanha, através de historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, a Didática da História foi sendo debatida, buscando retomar a sua dimensão social, e passou a agregar nas práticas de ensino-aprendizagem elementos dedicados ao desenvolvimento da consciência histórica, “ocupando-se das formas e funções do raciocínio e do conhecimento da vida prática dado pela aprendizagem histórica” (Schmidt e Urban, 2018, p. 27). O resultado de vários estudos de investigação e os debates

realizados sobre teoria e práxis dos processos de ensino-aprendizagem da História tiveram repercussão em vários países, nomeadamente na Inglaterra, Portugal, Brasil, EUA e Canadá. A Educação Histórica defende que a aprendizagem substantiva da História deve acontecer através do desenvolvimento de operações intrínsecas ao pensamento histórico, como são a orientação temporal e espacial, a evidência, a explicação, a significância, a empatia e a narrativa, “como orientadoras da metodologia de ensino” (Schmidt e Urban, 2018, p. 14), estando esta preocupação presente em diversos autores de diferentes países. O ensino da História deve, então, promover uma educação cívica adequada à democracia, baseando-se no desenvolvimento das capacidades intelectuais, dos valores éticos e humanistas, “através dos quais se pretende configurar uma consciência histórica” (Parente, 2001, p. 1). A consciência histórica é, portanto, “o ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica” (Schmidt e Urban, 2018, p. 14), e é possível desenvolvê-la através do trabalho da literacia histórica, conceito que tem como referência a noção de que “aprender História significa transformar informações em conhecimentos” e apropriar-se das ideias históricas “de forma cada vez mais complexa” (Schmidt e Urban, 2018, p. 14).

Esta ideia fundamental de literacia histórica foi proposta por Peter Lee, que a define “as learning a disciplinary understanding of history, as the acquisition of the dispositions that derive from and drive that historical understanding, and as developing a picture of the past that allows students to orientate themselves in time” (Lee, 2011, p. 130). Lee (2011) afirma que o desenvolvimento da literacia histórica «potentially transforms children’s (and adults’) view of the world and allows possibilities for action hitherto – literally – inconceivable for them» (p.130), e que entender a importância disso para a Educação Histórica significa abandonar “habits of thinking based on an instantaneous present in which a form of temporal apartheid cuts the past off from present and future”, permitindo transformar, através da História, a(s) forma(s) como vemos o mundo. Referindo-se à História e à sua importância, explica-a como sendo metacognitiva, e que muitas pessoas têm combatido para que possa ser possível desenvolvê-la. Alerta que o que se tem conseguido é precário e que deve ser tratado com respeito e cuidado nas escolas, já que a Educação Histórica, “like freedom of speech, can never safely be taken for granted” (Lee, 2011, p. 131), constituindo um elemento crucial para as sociedades democráticas e abertas.

Quando verdadeiramente se aprende e apreende História, – unindo a construção do conhecimento substantivo ao desenvolvimento dos conceitos e operações meta-históricas – ocorrem transformações na(s) forma(s) como pensamos, como vemos o mundo e o ser humano, abrindo-nos mais possibilidades de ação. Lee (2011) chama a atenção para o facto de, por vezes, essa transformação poder ser muito impactante, até dramática, dando como exemplo o caso do Renascimento, em que o conhecimento e o contacto com o passado Clássico mudou a Europa, as ideias sobre quem, e o que, eles eram, e a sua

visão sobre as possibilidades do futuro. Mas a História não é uma atividade simples, de senso comum; é complexa e, muitas vezes, contraintuitiva. É preciso trabalhar o pensamento histórico com os alunos, para que verdadeiramente compreendam as situações históricas e sejam capazes de se orientar temporalmente, pois “while historians believe people in the past were as smart as us, but had different ideas, many students, in contrast, believe that people in the past had the same beliefs and values we do, but were more stupid” (Lee, 2011, p.136); e, se os alunos não saírem deste tipo de pensamento, a História torna-se “a catalogue of foolish actions for which alternatives were clearly available, but inexplicably ignored” (Lee, 2011, p. 136). O propósito da Educação Histórica é ajudá-los a compreender que muito do presente se entende através do conhecimento do passado e que as pessoas do passado eram tão capazes quanto nós, mas tinham ideias e possibilidades diferentes.

Além disso, é necessário trabalhar com os alunos, ao nível cognitivo e metacognitivo, a construção de evidência, para que também compreendam que a História não é uma grande narrativa fechada, dada, adquirida, com uma só versão, sem possibilidades e plena de certezas, mas antes o conjunto de diversas perspectivas, baseadas em estudos, análises, interpretações, reflexões sobre fontes históricas diferentes, sob ângulos variados, questionadas de forma diversa, e em permanente evolução. Como afirma Lee (2011), “what we say about the past in history is a construction on the basis of evidence – there is no fixed past available as a check on what we say about it” (p. 136), sendo essa construção, portanto, substantiva e meta-histórica. Lee (2011) define a progressão em História como “the development of a second-order conceptual apparatus (...) and in so doing changes an everyday view of the nature and status of knowledge of the past into a historical one” (p.139), afirmando que a História é uma parte da educação cognitivamente transformativa e que só é bem sucedida se permitir que as crianças e os jovens “vejam” o mundo historicamente. A História tem, então, muita importância para os alunos, como pessoas, porque desenvolve a sua consciência histórica

“locating them in the world in a manner that encourages them to think about temporal relationships (...) [develop and expand] their conceptual apparatus, help them see the importance of standards of argument and knowledge, and enable them to decide on the importance of dispositions that make those standards active” (Lee, 2011, p. 154).

A literacia histórica é, portanto, produto da relação entre a construção do conhecimento histórico substantivo e a sua compreensão ativa, ao nível meta-histórico, sendo que a narrativa histórica – que opera com esses elementos a vários níveis – é um veículo primaz para ajudar a desenvolvê-la, de forma gradualmente mais complexa e sofisticada, ao trabalhar a construção de evidência, a explicação, a significância, a multiperspetiva, a empatia, etc., bem como o próprio pensamento histórico, resultando

tudo isto no desenvolvimento da consciência histórica de quem a produz, pelo que faz todo o sentido trabalhá-la com os alunos no âmbito da Educação Histórica.

Assim, a ideia de que aprender História significa saber um conjunto de datas e nomes e um acumular de conhecimentos memorizados acriticamente está completamente desatualizada. A Educação Histórica defende que o conhecimento histórico significativo é aquele que é pensado, refletido e utilizado pelos indivíduos, servindo para viver mais conscientemente no presente. Só faz sentido aprender História quando a História nos faz sentido; por isso, não se pode dissociar a aprendizagem histórica do aprendente, pois essa aprendizagem não se realiza quando é algo “alheio ao sujeito que aprende” (Schmidt e Urban, 2018, p. 15). Como explica Fronza (2007), a História é “a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós” (Fronza, 2007, p. 36). A Educação Histórica preconiza que a finalidade do ensino da História é “levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico” (Schmidt e Urban, 2018, p. 14), não para transformar todas as pessoas em historiadores, mas para ensinar a pensar historicamente. Assim, tanto o trabalho prático realizado com os alunos durante a IPS, quanto o embasamento teórico do presente Relatório, alicerçam-se na Educação Histórica, nos autores e obras que nela se integram, sendo esta o referencial que guia e suporta todos os processos levados a cabo neste trabalho e respetivas conclusões.

1.2 – A Aula oficina

A aula oficina expressa um paradigma educativo proposto por Barca (2004), integrado no âmbito da Educação Histórica, que pretende distinguir-se tanto do tipo de aula-conferência, quanto da aula-colóquio, fundando-se numa perspetiva Construtivista. A lógica de uma aula oficina pressupõe que o aluno seja o ser central de todo o processo de ensino-aprendizagem, com ideias e experiências prévias que devem ser levadas em consideração, desempenhando um papel de agente da sua formação, sendo todo o material por ele produzido englobado numa avaliação formativa e contínua. As aulas devem ser planificadas e concretizadas de modo que estimulem a aprendizagem e a apreensão de saberes multifacetados. O professor assume uma postura de investigador social e orientador de atividades desafiadoras e problematizadoras a vários níveis (Barca, 2004). Segundo Barca (2004), para projetar uma aula de História é preciso orientá-la, sempre, para o trabalho de três grandes dimensões:

- I) “a interpretação de fontes históricas diversas (quanto ao suporte, estatuto e mensagem), cruzando-as e questionando-as, para construir evidência;

- II) a compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado e do presente, com projeções de futuro, levantando questões e hipóteses;
- III) a comunicação, através da qual se expressa a interpretação e compreensão das experiências da História humana, com inteligência e sensibilidade” (Barca, 2004, pp. 133-134).

Para concretizar estes propósitos, a aula deve ser estruturada e implementada segundo um esquema orientado e sequencial – ou seja, numa lógica que tem um princípio, um desenvolvimento e um fim. Em primeiro lugar, antes das aulas sobre um determinado tema ou temas, proceder ao levantamento das ideias prévias dos alunos sobre conceitos a ele relacionados, de modo a conhecer o que eles já sabem, ou não sabem, para planejar as atividades das aulas de uma forma substancialmente mais direcionada e eficaz. Em segundo lugar, planificar cada aula, ou conjunto de aulas, levando em consideração as ideias prévias dos alunos, propondo atividades e questões que constituam desafios cognitivos adequados aos alunos, de modo a gerar significados que lhes permitam aprender e apreender de forma mais significativa. As tarefas devem ser diversificadas, gradualmente mais complexas, trabalhando individualmente, a pares e em grupo, oralmente e por escrito, procurando sempre ultrapassar uma interpretação linear das fontes e a compreensão simplista das versões históricas sobre o passado. Em terceiro lugar, promover um momento de síntese, de avaliação e de metacognição, através de tarefas/questões que levem os alunos a sintetizar as aprendizagens mais significativas e a refletir sobre elas, e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como também a encontrar as suas dúvidas ou dificuldades, de modo a conseguir superá-las.

Em entrevista à revista digital Nova Escola, Barca (2013) responde à questão: “O que é uma aula oficina?”, explicando:

“A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer.”

Barca (2004) propõe este modelo para as aulas de História precisamente por ir ao encontro dos princípios da aprendizagem da disciplina, segundo as investigações nesse domínio, citando vários estudos (Lee, 2001; Barton, 2001; VanSledright, 2002; Ashby, 2003; Barca e Gago, 2001, 2004).

Atualmente, ao nível da investigação em Educação Histórica focalizada na narrativa histórica poder-se-iam referir os estudos de Gago (2007, 2018); Fronza (2007, 2017); Barca, Castro e Amaral (2010).

A investigadora portuguesa, pioneira da investigação em Educação Histórica, enuncia os cinco princípios da aprendizagem em História, sendo eles:

- I) que as crianças conseguem compreender História de uma forma “genuína, com algum grau de elaboração” se “as tarefas e contextos concretos” tiverem significado para elas;
- II) que os conceitos históricos “são compreendidos gradualmente” e através “da relação com os conceitos de senso comum” que os alunos experienciam, já que “o contexto cultural e as Mídias são fontes de conhecimento”, pelo que “devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica”;
- III) que quando o aluno “procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência” está a revelar “um esforço de compreensão histórica”, pelo que este “nível de pensamento poderá ser mais elaborado” do que aquele que apresenta apenas “frases estereotipadas”;
- IV) que o “raciocínio histórico” se processa “com oscilações e não de uma forma invariante”, pelo que “tanto crianças como adolescentes e adultos” poderão pensar de formas diferentes em momentos diferentes ou perante assuntos diferentes, por vezes de “uma forma simplista”, por vezes de “forma mais elaborada”; e, por fim,
- V) que interpretar o passado “não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor”, mas sim promover a “interpretação do ‘contraditório’”, sendo que este princípio “integra o conhecimento histórico genuíno” (Barca, 2004, p. 137).

A proposta de aula oficina, enquanto expressão prática dos princípios construtivistas da Educação Histórica, pretende responder a todos estes desafios.

Portanto, projetar uma boa aula de História é um exercício que deve contemplar todos os pressupostos teóricos e curriculares relevantes que respeitam ao ensino da História – a Lei de Bases da Educação (1986) e os documentos curriculares orientadores (PH, 1991; MCH, 2014; AEs e PASEO, 2018), os princípios da Educação Histórica e do Construtivismo Social, operacionalizados na aula oficina –, para cumprir o objetivo de desenvolver nos alunos um conjunto de competências específicas e próprias da disciplina, como são o “trato com a fonte, conceções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal”, e articuladas, “que transitam entre as disciplinas” (Barca, 2004, p. 133). Ser historicamente competente/educado, segundo os estudos e debates atuais sobre a Educação Histórica, passa “por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 133). Sendo a avaliação um pilar fundamental do ensino é preciso entender que, neste entendimento teórico-prático do ensino-aprendizagem da História, proceder a uma “avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental,

analisando a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco” (Barca, 2004, p. 139), sendo este um exercício importante para o professor avaliar a progressão dos alunos a vários níveis. A avaliação mais frequente e, por vezes, encarada como a avaliação “normal” – entenda-se, sumativa, privilegiando um conjunto limitado de testes escritos – utiliza “critérios redutores”, apenas de certo ou errado, e de “quantidade de informação”, completa ou incompleta, que é uma “dicotomia válida” no domínio da “factualidade” de conceitos substantivos da História, “mas questionável em itens mais elaborados”, nomeadamente no que respeita aos conceitos meta-históricos (Barca, 2004, p. 139). Dado o avanço do conhecimento das Ciências, a “relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica”, pelo que hoje podemos avaliar conhecimentos “como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos” (Barca, 2004, pp. 139-140). É importante realçar, ainda, a importância desta “visão gradual” do ensino-aprendizagem, dada a sua relação com a avaliação formativa, se “queremos valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos” (Barca, 2004, p. 140), pois, como preconizou Lee (2004), a “aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes, oscilante” (p. 140), não sendo uma questão de agora e já, nem de tudo ou nada. Este modelo de aula oficina foi seguido em todas as aulas da IPS.

1.3 – A narrativa histórica

A escolha de trabalhar a produção de narrativas históricas com os alunos baseou-se no facto de que estas mobilizam, intrinsecamente, diversos conceitos meta-históricos, nomeadamente os grandes alvos de aprendizagem (*attainment targets*) da História, como são o desenvolvimento no domínio da orientação temporal e espacial; o conhecimento e compreensão de temas em âmbito e em profundidade; o trabalho com as interpretações da História e a multiperspetiva; a pesquisa histórica e análise de fontes diversas (evidência); a significância; e a comunicação em História, sobretudo a descrição e explicação históricas (Barca, 2004). A orientação do ensino da História para o desenvolvimento da instrumentalização essencial está plasmada nas propostas curriculares atuais, que têm como objetivo educar historicamente para uma compreensão contextualizada do passado, a problematização do presente e uma perspetivação refletida do futuro (Barca, 2004). Todo este trabalho com os alunos deve ser realizado numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória, já que a avaliação formativa e contínua é inerentemente gradual e oscilante (Barca, 2004). Hubsbands (2003), estudando os usos da narrativa em contexto escolar, chamou a atenção para o facto de que, ao contrário das narrativas dos historiadores, o objetivo da sua produção pelos alunos não é o de gerar novo conhecimento, mas sim o de construir

novas compreensões históricas, pelo que uma das formas mais eficazes de conferir significado ao passado, tanto para alunos como para professores, será pensar através da “construção de narrativas – ou versões deste passado” (Gevaerd, Silva e Torres, 2018, p. 66). Assim, a narrativa, como meio que contribui para a construção do conhecimento e para gerar compreensão sobre o passado, deve ser explorada nas aulas de História, tanto a nível individual como de grupo. As narrativas históricas dos alunos são as versões do passado que eles constroem, plasmando por isso não só o seu conhecimento substantivo sobre o mesmo, como o seu tipo de pensamento e compreensão.

Barca e Gago (2004) exploram várias questões ligadas à(s) narrativa(s) no estudo “Usos da Narrativa em História” defendendo a construção de narrativas, em aula, “pela sua relação com o modo de fazer História”, justificando a sua produção pelos alunos “como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado” (Barca e Gago, 2004, pp. 36-37). As propostas curriculares recomendam este trabalho de produção de narrativas pelos alunos, bem como a leitura e análise de narrativas divergentes, como “experiências de aprendizagem a fomentar para o desenvolvimento de competências históricas” (Barca e Gago, 2004, p. 37). Na linha de Gallie e Atkinson, entendemos, então, que “a própria estrutura da produção histórica” é “uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa”, ou seja, “a História é uma narrativa em si própria explicativa, envolvendo generalizações de diferentes tipos sobre o comportamento humano, sendo algumas delas causais” (Barca e Gago, 2004, p. 32); e uma narrativa histórica “será aceitável se for consistente, plausível, de acordo com a evidência existente” (Barca e Gago, 2004, p. 32). A narrativa ajuda, por isso, a desenvolver a literacia histórica, entendida como o “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”, surgindo associada ao “desenvolvimento da consciência histórica” (Barca, 2006, p. 93).

Como sabemos, a aprendizagem da História deve ser “orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, sendo crucial entender que “não se trata de certezas sobre um passado considerado fixo” (Barca, 2006, p. 95), ou seja, estanque e unidirecional, pois há sempre novos factos a ser descobertos e/ou novas formas de olhar para eles, já que existem, naturalmente, construções historiográficas diferentes, mesmo tentando responder a questões próximas/similares. Barca (2006) realça que “numa sociedade aberta”, como a que os alunos de hoje fazem parte, é cada vez mais óbvio “que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado” (Barca, 2006, p. 95), pois historiadores, mas também alunos e professores, “podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspetivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações” (Barca, 2006, p. 95). As narrativas históricas trabalham, ao mesmo tempo, a capacidade de nos tornarmos melhores leitores e melhores autores, pelo que a sua produção pelos alunos é essencial para

os tornar historicamente competentes. A narrativa é a “face material” da própria História; e a sua produção permite que o aluno aprenda e apreenda, apropriando-se “de uma forma qualitativamente diferente de ver o mundo” (Schmidt e Urban, 2018, p. 13), já que pensamos narrativamente.

Assim, o propósito do ensino da História através da produção de narrativa é desenvolver os alunos em 3 níveis: o nível do saber, “que consiste no domínio dos factos do passado”; o nível da interpretação, ou seja, “de como esses factos são interpretados”; e o nível de orientação temporal, ou seja, de “como, no presente, se dá a orientação dos agentes mediante as representações históricas dos processos temporais” (Kmieciak e Ferreira, 2018, p. 35). Como afirmam Gevaerd, Silva e Torres (2018), “aprender História é aprender a explicar” e “aprender a explicar é aprender a narrar historicamente” (p.60), ou seja, de forma descritiva-explicativa, baseada em construção de evidência multiperspetivada, de modo coerente e plausível.

A produção de narrativa histórica pelos alunos é, então, muito pertinente e significativa, já que fortalece diversas capacidades e competências a ela intrinsecamente associadas, bem como desenvolve o pensamento histórico, que “trabalha por meio da narrativa histórica” (Gevaerd, Silva e Torres, 2018, p. 60). Esta ideia foi desenvolvida por Rüsen, que explica a ligação entre o pensamento histórico e a construção de narrativas históricas:

“O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o Homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado, cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “História”, pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “História”, como passado tornado presente, assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.” (Rüsen, 2001, p. 149).

A construção de narrativas históricas pelos alunos promove, ao mesmo tempo, vários tipos de pensamento (dedutivo, analítico, criativo), capacidades de leitura e escrita, e a construção de conhecimento e da compreensão histórica. Pensamos narrativamente, pelo que o trabalho de construção de narrativa não só ajuda a desenvolver conhecimentos e competências no âmbito da História, mas capacidades importantes para aplicar noutras áreas/disciplinas e na vida prática em geral – que vão desde a leitura, análise e reflexão sobre diferentes fontes, com mensagens diversas (construção de evidência), à descrição de um raciocínio interpretativo e à construção das suas várias explicações, desenvolvendo as capacidades de comunicação – neste caso, sobretudo escrita. Como aponta Parente (2004), permitir aos alunos, em contexto de aula, “reproduzir, (re)escrever, comentar e narrar situações históricas, desenvolve neles inúmeras competências, que os próprios reconhecem como fundamentais”

(p. 238). A construção, em aula, pelos alunos, de narrativas históricas com enfoques diferentes, a partir de fontes diversas e diversificadas, é “possível e mesmo adequada (...) porque permite ao aluno desenvolver/construir, com princípio, meio e fim, um conteúdo” (Parente, 2004, p. 240), a partir da evidência, constituindo, ao mesmo tempo, um processo que o ajuda a entender, e ultrapassar, “as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita/oral e da compreensão histórica” (Parente, 2004, p. 240). Além disso, é necessário proporcionar aos alunos, após a realização deste tipo de tarefas, momentos de autorregulação e avaliação das suas performances, sendo que esta reflexão e consciencialização sobre o seu desempenho é cada vez mais necessária, e não só na aula de História, pois contribui para o desenvolvimento de “atitudes de autonomia e (co)responsabilização na aquisição de competências”, bem como para a progressão cognitiva e do espírito crítico (Parente, 2004, pp. 238-239).

Uma Educação Histórica de qualidade deve, então, ajudar a desenvolver o pensamento de crianças e jovens, formando cidadãos mais críticos, capazes, interventivos e participativos, pois a aprendizagem da História, ao nível substantivo e meta-histórico, permite-lhes compreender as questões do mundo atual, lidar com a diversidade, a interculturalidade, a multiperspetiva, dotando-os de competências para integrarem e lidarem com a sociedade, cada vez mais plural, sendo capazes de estabelecer várias relações temporais, entre o passado, o presente e o futuro. Solé (2016) lembra que ensinar e aprender História não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico (conceitos substantivos), ainda que importante e indispensável, mas que é essencial “dominar um conjunto de competências ao nível da capacidade de selecionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas, orientar-se temporalmente” (Solé, 2016, p.174), isto é, aplicar noções relativas à natureza da História. Um dos principais objetivos do ensino da História é, portanto, “contribuir para que as crianças sejam capazes de pensar em termos históricos” e, para isso, “é fundamental aprender como se constrói a História” (Solé, 2016, pp. 174-175) – sendo que a narrativa histórica é, para tal, um meio por excelência, já que trabalha, ao mesmo tempo, a construção do conhecimento substantivo e vários conceitos e operações meta-históricas.

Assim, ao longo da IPS, utilizando o paradigma educativo designado por aula oficina (Barca, 2004), e baseando-nos, de forma teórico-prática, nos princípios e propósitos da Educação Histórica, as aulas e as tarefas desafiadoras foram realizadas de modo que os alunos construíssem ativamente o seu conhecimento, desenvolvessem a sua compreensão e o seu pensamento histórico, através do trabalho de produção de narrativa histórica, ou seja, possibilitando a sua aprendizagem dos conteúdos substantivos através do trabalho contínuo, individual e em grupo, da narrativa histórica, que é, por si só, um conceito meta-histórico muito relevante.

1.4 – Estudos de investigação acerca de narrativa histórica

As narrativas históricas são representações do passado que expressamos narrativamente, já que a narrativa histórica é “face material” da própria História. A reconstrução do passado obriga a compreender pensamentos, ações, decisões, sonhos, desejos, receios, intenções, escolhas, ..., dos agentes históricos do passado. Para conseguir essa reconstrução historicamente desenvolvida é necessário questionar as fontes, para obter evidência, e refletir, relacionando as informações e variáveis que permitem tentar responder àquela(s) questão(ões) histórica(s). Portanto, a narrativa histórica, quando bem construída, trabalha um conjunto de importantes operações cognitivas e competências: a descrição-explicação das situações históricas obriga a um exercício de abstração, de contextualização, de explicação multiperspetivada, de empatia, pelo que trabalha o pensamento e a sua materialização em palavras, imagens, ...; a explicação, sobretudo, complexifica o raciocínio através das relações de causalidade e da reflexão a que obriga; a construção de evidência ajuda a trabalhar as capacidades de pesquisa, o espírito crítico e a argumentação; a coerência e plausibilidade trabalham a lógica; a construção textual (ou imagética) da narrativa em si trabalha a organização de ideias, de modo a responder à questão(ões) colocada(s). Além disso, como refere Barca (2010), as narrativas históricas, ao fornecerem retratos substantivos do passado, indiciam mensagens nucleares e conceções implícitas sobre explicação, significância, perspetivas, mudança..., revelando, por isso, uma materialização da consciência histórica de quem as constrói. A importância da análise de narrativas históricas dos alunos prende-se, de forma especial, a esse facto, já que o objetivo primaz da Educação Histórica é proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana, sendo que a consciência histórica é uma dimensão significativa dessa compreensão. Lee (2002) define os dois elementos essenciais da Educação Histórica como sendo, o primeiro, o desenvolvimento da compreensão histórica, que permita a construção de retratos válidos e consistentes do passado, escudados epistemologicamente; e, o segundo, a consciência da utilidade inerente dessa compreensão para a orientação temporal, quer para o uso pessoal, quer na relação com o mundo.

Os estudos de Barca e Gago (2000, 2004), Parente (2004) e de Barca, Castro e Amaral (2010), inspiraram estruturalmente o tipo de análise e o tipo de categorização das ideias expressas nas narrativas que emergiram dos dados analisados no presente Relatório. O primeiro estudo, de Barca e Gago (2000), foi realizado no âmbito do projeto “Formar opinião na aula de História”, enquadrando-se no quadro das investigações educacionais relacionadas com a cognição e a aprendizagem. A experiência e o estudo mostraram que o melhor contributo da História para a educação para a cidadania consistia no exercício sistemático de reflexão crítica sobre fontes históricas diversificadas quanto às mensagens, com

perspetivas diferentes. O objetivo deste tipo de trabalho realizado na disciplina de História é contribuir, significativamente, para a formação dos alunos enquanto cidadãos, desenvolvendo as suas competências para agir, de forma crítica e consciente, numa sociedade cada vez mais plural e intercultural. O estudo, sobre as questões coloniais antes do 25 de Abril, com 84 alunos do 6º ano de escolaridade, de uma escola do distrito de Braga, foi dividido em duas fases, com duas aulas para cada uma: a primeira, a fase preparatória, com diversas tarefas ligadas à exploração das ideias prévias dos alunos e ao trabalho com fontes; e a segunda, a fase de realização, aplicando um questionário individual aos alunos, com quatro fontes com orientações ideológicas diferentes, para perceber que tipo de conceções elaboravam sobre as temáticas em estudo. O questionário era constituído por itens de resposta aberta, com graus de complexidade ascendente, com questões divididas em quatro fases: primeira, a compreensão de diferentes mensagens; a segunda, o cruzamento de fontes (semelhanças e diferenças); a terceira, a reflexão e fundamentação de opinião; e a quarta, a problematização da relação passado-presente. Após a análise das respostas dos alunos, numa abordagem qualitativa e sistemática – *Grounded Theory* –, a categorização deu origem a quatro perfis de ideias: o Perfil 1 – Fragmentos, entendimento restrito das mensagens como fragmentos de informação, com falhas, com inconsistências, com dificuldades na relação de fontes, na compreensão e reformulação da informação, na confrontação de mensagens discordantes; o Perfil 2 – Compreensão Global, entendimento global das mensagens, com citação da informação; reformulação por tentativa, tomando o ponto de vista de um autor; relação de fontes concordantes e discordantes; dificuldades na justificação de situações históricas; o Perfil 3 – Opinião Emergente, entendimento global das mensagens; reformulação da informação; relação das fontes, concordantes e discordantes e com os autores, de uma forma pessoal; dificuldades justificação específica das situações históricas e na crítica pessoal das mensagens e autores; e Perfil 4 – Descentração Emergente, entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes e discordantes, e com os autores, com um ponto de vista descentrado; algumas dificuldades em justificações mais específicas das situações históricas. O estudo constatou que 33% dos alunos se enquadrava no Perfil 1; 37% no Perfil 2; 7% no Perfil 3; e 23% no Perfil 4. Assim, um terço dos participantes deste estudo situa-se nos perfis de resposta com maior elaboração, em termos de respostas com carácter pessoal, crítico e fundamentado (Perfis 3 e 4), ficando evidente que as crianças a frequentar o 2º ciclo do Ensino Básico já são capazes de lidar com fontes históricas de perspetivas diversas. Além disso, o sentido que os alunos deram às mensagens variou consoante as suas experiências, dentro e fora da escola – divergindo quer do ponto de vista substantivo, quer quanto à qualidade da abordagem (ideias meta-históricas). Os níveis apresentados neste estudo, construídos a

partir das respostas dos alunos, assentam em observações concretas e sistematizadas, inspirando-se em pesquisas em cognição histórica conduzidas por Ashby e Lee (1987); Cooper (1992); Dickinson e Lee (1984); Lee, Dickinson e Asbhy (1996; 1997); Shemilt (1987), entre outros.

Além deste, as mesmas autoras, Barca e Gago (2004), realizaram outro estudo do género com 76 alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade, com idades entre os 10 e os 13 anos. Esta investigação qualitativa procurou analisar a compreensão de diferentes mensagens, através de duas tarefas, sobre os temas “O povo romano e a sua presença na Península Ibérica” e a “História do Vinho do Porto”, inspirados em Lee e Ashby (2000). Assim, e através do trabalho com dois relatos históricos diferentes para cada tema, ilustrados com imagens, os alunos deveriam responder, individualmente e por escrito, a algumas questões. Através da análise das produções dos alunos emergiram três categorias, relativas ao modo como compreenderam a mensagem: Compreensão Fragmentada, ideias expressas pelos alunos que se pautavam por grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada; Compreensão Restrita, ideias que revelavam um entendimento global da mensagem, mostrando uma tentativa de reformular a informação, mas centrando-se num único indicador de diferença entre as narrativas e utilizando, inclusive, expressões das mesmas; Compreensão Global, ideias que exprimiam um entendimento global da mensagem veiculada, identificando as diferenças ou uma dimensão central distintiva das narrativas, sendo que a informação é apresentada de forma pessoal. As investigadoras concluíram que os alunos constroem sentidos mais ou menos elaborados sobre a narrativa histórica, mesmo quando as narrativas apresentam perspetivas divergentes. Além destas, surgiram ainda outras categorias relativas ao modo como os alunos entendiam a multiperspetiva, mas que não foram diretamente utilizadas para a análise aqui apresentada.

O terceiro estudo que inspirou a categorização de ideias dos alunos do presente Relatório é o de Barca, Castro e Amaral (2010), que procurou explorar narrativas de jovens alunos para analisar a inerente conceptualização de explicação e empatia histórica que apresentavam, associadas ao conhecimento substantivo revelado acerca das movimentações humanas ao longo do tempo. O público-alvo da investigação foram 47 alunos do 7º ano de escolaridade. O estudo foi implementado em duas aulas, com um intervalo de duas semanas, através de duas tarefas escritas e individuais, em que deveriam construir duas narrativas sobre cenários possíveis do passado e, eventualmente, do presente: a primeira sobre a movimentação de povos até à Península Ibérica, desde o séc. V, numa perspetiva mais aproximada com a identidade nacional; e a segunda sobre as movimentações humanas a partir de África, desde há 50 mil anos, numa perspetiva de humanidade global. A análise destas narrativas dos alunos seguiu o modelo de análise indutiva - *Grounded Theory*-, gerando um conjunto de categorias que

aliavam conceitos substantivos e meta-históricos, sendo elas: Nível 1 – Presentismo, passado ficcionado, retratos não históricos, ligados ao presente ou como ficção do passado, sem fundamento de evidência; Nível 2 – Um fragmento do passado, as narrativas apresentam apenas um fator objetivo ou motivos estereotipados; Nível 3 – Tempo binário, narrativas aglomeram dois segmentos temporais, de passado e de presente, com referências a um ou dois povos, com diversas motivações, mas num nível estereotipado; e Nível 4 – Tempo Dinâmico, retratos históricos com mais diversidade de motivos e estratégias para migrações e contatos sociais, sugerindo fontes de tensão provocadas pela conquista e interações ligadas ao comércio. As investigadoras constataram uma forte presença dos dois níveis menos elaborados quer na tarefa nacional quer na global; e nas narrativas mais históricas (níveis 3 e 4) a maioria tomou a forma de “tempo binário” na tarefa nacional e de “tempo dinâmico” na tarefa global. Os alunos participantes tenderam a demonstrar narrativas breves, fragmentadas e listas cronológicas sobre certos aspetos ligados às migrações dos povos, no passado e no presente; mas reconheceram razões e motivos dessas movimentações, sendo que alguns se basearam em evidência histórica, aludindo à diversidade dessas motivações.

Por último, o modelo de análise das narrativas e a descrição da categorização de Parente (2004) também contribuiu para a análise das narrativas dos alunos neste Relatório. A investigadora explica muito descritivamente, e através de esquemas, mapas conceptuais e análises linguísticas, o processo de análise e categorização de cada narrativa, atendendo a parâmetros como a informação, a estrutura da narrativa, o fio condutor e a utilização de conceitos históricos, tendo sido útil para ajudar a estruturar o sistema de análise e categorização das narrativas dos alunos participantes aqui apresentadas. O estudo principal desta investigação, sobre a construção de narrativas históricas, realizado com 47 participantes, 22 alunos do 7º ano de escolaridade e 25 alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, deu origem às seguintes categorias: Nível 1 – Fragmentos, frases soltas sem grande ligação entre os passos; colagem de tempos, espaços, factos, acontecimentos e protagonistas, sem grande rigor histórico, apresentadas através de uma sequência organizativa simples a partir de uma seleção de informação por vezes incoerente de algumas fontes, sobretudo texto e cronologia, podendo afastar-se parcialmente do assunto histórico em causa; Nível 2 – Descrição Alternativa, relato com coerência interna, numa forma algo fragmentada e simples, apresentando uma estratégia dentro de uma história, que se resume a pequenos detalhes dispersos sobre o assunto histórico em causa; Nível 3 – Descrição Simples, narrativa por partes de texto apresentando ligações implícitas entre os passos e outras partes em frases soltas que, embora com uma argumentação simples onde se detetam implicitamente referências a intenções e objetivos; carecem de lógica interna; Nível 4 – Descrição com coerência, narrativa emergente,

apresentando uma estrutura narrativa visível, através de um fio condutor que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com uma argumentação histórica simples e sintética, descrevendo algumas ações claramente, mas deixando por explicar as causas dos acontecimentos; Nível 5 – Descrição explicativa, narrativa elaborada, com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente; faz ligações causais, implícitas e explícitas, entre acontecimentos; justifica as ações dos protagonistas, fazendo interferir explicitamente as consequências e resultados desses acontecimentos e ações, manifestando compreensão histórica da situação; Nível 6 – Descrição explicativa contextualizada, narrativa elaborada, com lógica interna, apresentando uma evidente estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente; faz ligações implícitas e explícitas entre acontecimentos; justifica ações dos protagonistas fazendo interferir explicitamente as consequências e os resultados desses acontecimentos e ações; manifesta poder de síntese e compreensão histórica da situação. Esta investigação constatou que 78% dos 22 alunos do 7º ano de escolaridade, portanto a grande maioria da turma, produziu narrativas do nível menos elaborado, nível 1 - Fragmentos (17 alunos); 10% de nível 4 – Descrição com coerência (2); 4% de nível 2 – Descrição Alternativa (1); 4% de nível 3 – Descrição Simples (1); e 4% de nível 5 – Descrição Explicativa (1). No que respeita ao 7º ano de escolaridade, a investigadora aponta que este elevado número de textos fragmentados ou apenas descritivos traduzem algumas práticas letivas ainda muito expositivas, formas de escrita esquemática, hábitos de responder a questões de resposta fechada, e pouco trabalho de escrita livre, na construção de narrativas de maior ou menor dimensão, sobre assuntos históricos.

Estes estudos de investigação tiveram como objetivo conhecer e ajudar a desenvolver o pensamento e a consciência história dos alunos, através do trabalho de produção e construção narrativa, como o que se apresenta no presente Relatório, tendo sido muito relevantes para ajudar na sua consecução.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E A APLICAÇÃO DO PROJETO

2.1 Caracterização do Contexto de Intervenção

A Escola

A Intervenção Pedagógica Supervisionada ocorreu numa Escola Básica urbana da cidade de Braga integrada em Agrupamento desde 2013, que recebe, sobretudo, alunos das freguesias adjacentes. Embora o edifício onde funciona a Escola seja relativamente antigo, o estabelecimento apresenta, em geral, boas condições, boa manutenção, organização e limpeza, sendo tratado e mantido por uma equipa de funcionários muito solícita, empenhada e simpática. O ambiente vivido em toda a comunidade educativa é muito positivo – o facto de a Escola ser pequena faz com que praticamente todos (Professores, Alunos e Funcionários) se conheçam bem e mantenham boas e próximas relações. Isto plasma-se no “espírito” da Escola: a Professora Cooperante, a Direção e todo o corpo docente e não docente receberam os estagiários calorosamente, ajudando em tudo, facilitando o processo de integração e de realização da Intervenção Pedagógica. Esta é uma Escola muito boa – até exemplar – a vários níveis: os alunos são maioritariamente respeitadores e bem-comportados, e relacionam-se livremente no recreio e espaços comuns, pelo menos nas horas de intervalo e almoço; a Sala dos Professores tem bom ambiente, é um local de conversa, trabalho e troca de ideias, onde as pessoas se respeitam e dão bem, sendo que parte delas são colegas de trabalho há décadas; e tem um corpo de funcionários, atentos e atenciosos, que, ainda que em número reduzido, zela pelo bom funcionamento da instituição, relacionando-se, da melhor forma possível, com professores, alunos e encarregados de educação.

A Turma

A turma do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com a qual foi realizada a presente Intervenção Pedagógica era constituída por 25 alunos (4 meninos e 21 meninas), com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Apesar de ser uma turma heterogénea a vários níveis, os seus elementos eram crianças/pré-adolescentes educados, respeitadores, curiosos, participativos e empenhados. A natureza da turma certamente foi um elemento potencializador para a Intervenção Pedagógica correr bem. A turma é descrita no PCT (Plano Curricular de Turma, produzido pela Diretora de Turma) como sendo heterogénea aos níveis “do interesse e participação; do ritmo e capacidade de trabalho; da utilização correta da linguagem científica; e da análise e aplicação da informação”, manifestando alguma “dificuldade em transpor e/ou copiar *skills* da teoria para a prática” (p. 10).

Apesar de ser uma turma considerada como Muito Boa, apresentava também as suas questões sensíveis, como podemos verificar no PCT: primeiro, porque existe um certo “desequilíbrio, que não

compromete a personalidade do grupo, mas lhe acentua alguma agitação” (p. 4), pelo facto de a maioria larga dos elementos da turma serem meninas, na generalidade muito comunicativas; apesar de serem todos praticamente da mesma idade, evidenciavam “uma certa heterogeneidade comportamental que cria alguma instabilidade” (p. 5). Por um lado, existe um grupo de alunos com maior “infantilidade” e uma “falta de autonomia bastante acentuada”, alguns deles procurando “comportamentos mais mediáticos” no contexto turma/sala de aula; por outro, há um grupo de alunos que demonstra uma maturidade maior, sendo “muito zeloso e ávido de saber” (p. 5). Além disso, esta turma era fruto de “uma miscigenação das turmas dos sextos anos” do ano anterior, apresentando algumas “fragilidades no que diz respeito ao relacionamento entre pares”, assumindo-se o trabalho neste sentido como uma “prioridade” (p. 5). Além disso, verificou-se, ao longo do ano letivo, que um grupo substancial de alunos tinha alguma dificuldade de autocontrolo emocional quanto à realização de testes de avaliação e demonstrava grande ansiedade e uma preocupação, por vezes excessiva, com as notas. Todos os Professores, durante todo o ano letivo, procuraram trabalhar estas questões com a turma, ao nível individual e coletivo.

No âmbito do Comportamento, a turma é descrita no PCT (2018/2019) como:

“uma turma simpática, com uma personalidade predominantemente feminina, com alguma tendência para a conversa e envolta em agitação constante, principalmente nos inícios de cada aula, fruto de alguma imaturidade de alguns alunos. Contudo, apesar de haver bastante heterogeneidade, é de referir que, na generalidade, acatam os conselhos, cumprindo as regras de conduta. (...) Os alunos demonstram bastante curiosidade e espírito crítico; todavia, essa qualidade é, por vezes, comprometida com algum alvoroço (...) [e] inconstância no seu comportamento, com alguma hiperatividade e desconcentração, e, por outro lado, imaturidade.” (p. 8)

Apesar de os alunos serem respeitadores e educados, manifestando curiosidade e espírito crítico, o ambiente em sala de aula com eles podia ser muito agitado, pelo que nestas aulas era preciso empregar muita energia, para os acompanhar, sem lhes permitir dispersar. Foram sempre sendo dadas orientações – ainda que leves e maioritariamente relaxadas – no sentido de manter a ordem e o baixo ruído na sala. É relevante salientar que durante toda a Intervenção não houve nenhum momento em que os alunos se comportassem mal ao ponto de ser necessária uma chamada de atenção verdadeiramente séria. Foram sempre alunos participativos, curiosos e animados, mas educados, respeitadores e cumpridores das regras.

É também relevante partilhar a descrição do Aproveitamento da turma presente no PCT, cujas informações foram muito relevantes para o desenho do Projeto de Intervenção:

“A turma revela-se heterogénea, com alguns alunos pouco autónomos e que revelam dificuldades de aprendizagem. A turma, na sua maioria, é bastante empenhada e

trabalhadora; os alunos estão muito motivados para aprender. Demonstram ter um bom ritmo de trabalho e aspirações académicas bastante relevantes. Há um grupo de alunos com resultados bastante bons, com um manifesto sentido crítico. Contudo, na disciplina de Português a grande maioria evidencia lacunas no que se refere à literacia em leitura. Os alunos estão motivados para realizarem as suas aprendizagens, trabalham para obter bons resultados académicos; todavia, não têm demonstrado autorregulação nas suas aprendizagens, manifestando lacunas na compreensão leitora e, consequentemente, na sua correspondente manifestação escrita.” (pp. 8-9)

Deste campo sobre o Aproveitamento da turma foram retirados dados muito importantes para a realização e implementação do PIPS, na medida em que, pretendendo-se trabalhar a narrativa histórica, que implica obviamente compreensão leitora e capacidades de escrita, em que a grande maioria dos alunos da turma demonstrava lacunas e dificuldades, foi necessário preparar todas as aulas da Intervenção numa lógica gradual e em crescendo quanto à complexidade das tarefas de leitura e escrita, e ao contacto com as fontes e a sua interpretação e análise, que levariam ao desenvolvimento das competências necessárias para a construção da narrativa histórica. Alguns alunos revelavam dificuldades sérias, alguns na leitura, mas sobretudo quanto à expressão escrita, sendo que estas competências foram melhorando ao longo das aulas. Os alunos leram muito, observaram e analisaram muitas fontes, e produziram muito conteúdo escrito nas 25 aulas da Intervenção, contando com narrativas e tarefas.

2.2 - O trabalho com a Turma no âmbito do PIPS

Este intenso trabalho inicial com a turma, durante as aulas relativas ao Mundo Helénico, na primeira parte da IPS, foi, primeiro, individual, depois em pares e depois em grupo, continuando na segunda parte da IPS, relativa a Roma e o Império, procurando-se trabalhar, progressivamente e em profundidade, os domínios onde apresentavam mais dificuldades - nomeadamente, “Dificuldades de compreensão leitora; Dificuldades ao nível de expressão escrita; Dificuldades em interpretar e aplicar a informação transmitida” (PCT, p. 10). Durante toda a Intervenção (quer durante a primeira parte, relativa ao Mundo Helénico, quer durante a segunda, relativa ao tema de Roma e Império) os alunos realizaram, em todas as aulas, exercícios de escrita, individuais ou de grupo, e analisaram muitas e diversas fontes, do manual e fornecidas pela Professora Estagiária. Produziram, ao todo, oito narrativas em 25 aulas, além de todas as respostas a todas as Fichas Formativas, exercícios e atividades.

Este trabalho foi sempre, e obviamente, orientado para a Educação Histórica, desenvolvendo estas competências no âmbito da História e da ciência histórica, sendo que os alunos liam e analisavam as diversas fontes e pensavam sobre elas, procurando interpretá-las e explicá-las historicamente, através da participação nas aulas, mas também através da escrita, nas suas narrativas. Este trabalho constante fez

com que os alunos fossem desafiados a aprender a ler e a escrever melhor, como foi reconhecido por vários deles na última aula, em que conversamos sobre a IPS, e no Questionário Final de Avaliação do Estágio.

Sendo que esta Escola apresenta uma lógica semestral, neste caso, entre as disciplinas de História e Geografia, os alunos desta turma começaram a ter aulas de História só em fim de janeiro de 2019. Os resultados do primeiro exercício do ano a História – escrever uma narrativa criativa, utilizando corretamente um conjunto de conceitos, sobre o Paleolítico e o Neolítico – datado de fevereiro de 2019, avaliado segundo os níveis de classificação do Ensino Básico, de 1 a 5, pela Professora Cooperante, foram os seguintes: sete alunos (28%) com nível 1; quatro (16%) com nível 2; seis (24%) com nível 3; cinco (20%) com nível 4; e três (12%) com nível 5. Aqui se denota a heterogeneidade de resultados da turma, no início do ano ainda muito evidente. Os alunos com pior classificação foram os que fizeram apenas um “resumo da matéria”, e não uma narrativa criativa, ou os que não utilizaram, ou não utilizaram adequadamente, os conceitos. Estas diferenças vão-se esbatendo paulatinamente ao longo do ano, sendo que os alunos vão trabalhando cada vez mais, evoluindo e tendo melhores desempenhos, do início ao fim do ano, sendo essa progressão registada tanto nas aulas da Professora Estagiária quanto nas aulas da Professora Cooperante, o que se traduziu numa melhoria gradual dos resultados. Na última Ficha de Avaliação, sobre Roma e o Império, as classificações obtidas são melhores: apenas quatro (16%) dos alunos tem nível 3; quatorze alunos (56%) obtêm nível 4 e sete (28%) chegam ao nível 5. Os alunos mantiveram o seu nível de trabalho após a IPS, nas aulas com a Professora Cooperante, até ao final do ano letivo. Empenharam-se na última atividade, “Braga Romana e Medieval”, a visita de estudo realizada em conjunto com o Colega Estagiário, no dia 13 de junho de 2019. Por isso, as classificações finais a História, ponderadas e decididas pela Professora Estagiária e pela Professora Cooperante em conjunto, foram muito positivas: 56% dos alunos obtiveram pelo seu desempenho uma classificação de nível 5 e 44% dos alunos nível 4.

2.3 - A implementação do PIPS

O cronograma e todos os planos das 25 aulas foram cumpridos como inicialmente combinado com a Professora Cooperante e a Professora Supervisora, fazendo-se um balanço positivo tanto da aplicação do PIPS como dos instrumentos contruídos para tal. Todos os instrumentos, tarefas e exercícios foram pensados e construídos segundo os princípios da Educação Histórica e aplicados em aulas oficina (Barca, 2004). No início de cada unidade, fez-se o levantamento de ideias prévias sobre os conceitos substantivos considerados mais relevantes, que foram analisadas de forma a planear as aulas, as atividades

desafiadoras (exercícios, fichas formativas, trabalhos de grupo...) e as próprias tarefas de construção de narrativas. Além disso, nos últimos minutos de cada aula, existia sempre um momento de síntese e/ou metacognição, em que se falava sobre as aprendizagens da aula, se havia dúvidas ou dificuldades, o que mais e menos gostaram de fazer ou aprender, o que mais gostariam de aprender... No término de cada uma das unidades temáticas – O Mundo Helénico e Roma e o Império – foram registadas as ideias finais dos alunos sobre os mesmos conceitos aferidos nas ideias prévias, bem como foram realizados exercícios metacognitivos (PIC – palavra, imagem e cor; semáforo das aprendizagens; *brainstorming*...) promotores de reflexão e avaliação das e para as aprendizagens.

Todo o trabalho realizado no âmbito do PIPS teve como objetivo tentar responder a quatro questões de investigação, nomeadamente:

- 1) Que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar, no início e no fim desta IPS, relativamente a conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?
- 2) Será que as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?
- 3) A construção, pelos alunos, de narrativa(s) histórica(s) em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, ajudou-os a desenvolver a sua compreensão histórica?
- 4) De que forma os alunos monitorizaram, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao longo da IPS?

Assim, procurou-se construir materiais – tanto as fichas formativas, quanto os testes e as narrativas, de grupo e individuais – cujas questões/tarefas/desafios trabalhassem não só os conceitos históricos substantivos, como vários conceitos meta-históricos. Foram realizadas, ao longo da IPS, além das oito narrativas, várias fichas formativas individuais e a pares, duas fichas de levantamento de ideias prévias e duas de recolha de ideias finais, uma minificha de leitura, três trabalhos de grupo e duas Fichas de Avaliação – uma focalizada no Mundo Helénico e outra em Roma e o Império. Já depois de terminada a IPS foi feito um pedido à Professora Cooperante, a que esta acedeu gentilmente, de uma aula final em junho (45min.), para uma última tarefa de construção de narrativa individual, sobre as aprendizagens mais significativas em História no 7º ano de escolaridade. Todos estes elementos do PIPS foram levados em consideração no âmbito da avaliação, formativa e contínua, dos alunos, e constituíram-se como

instrumentos de monitorização e regulação do processo de ensino-aprendizagem, bem como recolha de dados com o propósito de responder às quatro questões de investigação apresentadas.

A aposta na produção de narrativas históricas fundamenta-se nos “resultados da pesquisa em cognição histórica”, que apontam que a “interpretação e construção de narrativas diversas” permitem uma “apropriação gradual de mensagens históricas por parte de alunos de várias idades” (Barca e Gago, 2004, p. 39). Para realizar esse propósito foi necessário trilhar um caminho progressivo, já que os alunos, em geral, demonstravam algumas dificuldades ao nível da leitura e escrita.

Na primeira parte da Intervenção, durante as aulas relativas ao Mundo Helénico, os alunos começaram a contactar com o texto historiográfico e, ao longo das aulas, leram/observaram e analisaram sempre diversas fontes, tanto do manual como das Fichas de Fontes disponibilizadas pela Professora Estagiária, que foram todas cuidadosamente escolhidas e adaptadas. Um dos desafios passou por motivar os alunos para a leitura de um texto, por interpretá-lo, por perceber o que diz e o que não diz, por compreendê-lo, e para pensar para que serve o que nos diz. Era necessário ajudá-los a “saber ler melhor”, para entender um texto; ajudá-los a aprender a seleccionar e a relacionar informação, a pensar acerca do que é dito nas entrelinhas. Nestas primeiras aulas, as tarefas desafiadoras procuraram desenvolver estas capacidades de leitura, para promover de forma gradual a literacia histórica. Começamos por fazer exercícios de leitura individual e depois de leitura em voz alta, exercícios de sublinhar um texto, procuramos o significado e etimologia de palavras no Dicionário (numa aplicação que os alunos tinham nos seus telemóveis). Seguidamente, começaram a levar fontes para ler e analisar em casa, trazendo os textos sublinhados e com apontamentos, para comentarmos na aula. Ao longo do processo, escreveram as narrativas - nesta fase, individuais. Por fim, foram desafiados a ler um capítulo à escolha, vários capítulos, ou mesmo todo o livro dos “Mitos Gregos”, da historiadora Maria João Matos (2018). A escolha recaiu sobre esta pequena obra por ser adequada à faixa etária dos alunos, ser um livro divertido, com várias ilustrações sobre os deuses e heróis gregos, e com cuidado científico na apresentação da mitologia helénica. Os alunos preencheram uma minificha de leitura sobre o capítulo/livro, contando o seu mito preferido, e conversamos na aula sobre a experiência de leitura, tendo os alunos afirmado que gostaram muito. Esta atividade teve dois objetivos: por um lado, estimular os hábitos de leitura dos alunos, motivando-os para que se interessassem pelos livros e gostassem de ler; por outro lado, porque serviu de complemento aos conteúdos lecionados e ajudou os alunos a construir uma compreensão histórica mais contextualizada sobre o Mundo Helénico, percebendo-o melhor através do conhecimento das suas crenças, dos seus valores e da sua cultura, presentes nas histórias dos seus

heróis e deuses. Estes objetivos foram reconhecidos pelos alunos, muitos deles surpreendidos com o que descobriram e compreenderam através da leitura.

A segunda parte da Intervenção, relativa a Roma e o Império, promoveu o trabalho colaborativo/cooperativo e as narrativas de grupo, numa atividade intitulada de “*Jigsaw*: Missão Professores de História”. Para tal, os alunos formaram inicialmente 5 grupos de 5 alunos e tinham de construir uma narrativa de grupo, um PPT e preparar uma miniaula para a turma sobre um tema relativo a Roma e o Império. Estes temas foram subdivididos da seguinte forma: origens e conquista; política; economia; sociedade; cultura, arte e religião. Depois de cada grupo apresentar o seu trabalho e entregar a sua “narrativa de especialista”, os grupos foram todos rodados, através de um *jigsaw*, de forma a que, nos novos grupos de “generalistas”, estivesse um elemento de cada um dos grupos anteriores. Os alunos tiveram uma aula de 90 minutos para estudarem juntos, em grupo, debatendo, relacionando os temas estudados e ensinando uns aos outros. Por fim, escreveram uma segunda narrativa de grupo, agora “generalista”, sobre tudo o que aprenderam da História de Roma. Toda esta unidade foi lecionada com o método de trabalho de grupo e narrativas de grupo, de forma a que os alunos trabalhassem todos uns com os outros e se ajudassem na construção do conhecimento e da compreensão histórica. Este trabalho de escrita narrativa foi depois incorporado na Ficha de Avaliação, em que, na última questão, se pedia aos alunos que imaginassem que eram um historiador e contassem a História de Roma.

As fontes históricas com que os alunos trabalharam ao longo da IPS, construindo a evidência de suporte das suas narrativas, foram, para ambos os temas, as diversas fontes disponibilizadas no manual escolar (Amaral, Jesus, Alves & Pinto, 2017). Para além destas, as narrativas selecionadas pela Professora Estagiária para trabalhar com os alunos, nas várias tarefas, relativas às temáticas da civilização helénica foram Mattoso (1961); Mossé e Gourbeillon (1994); e Bonnard (2007) – sendo que dentro destas obras havia citações de fontes primárias, como de Aristóteles, também analisadas pelos alunos; e, relativamente à civilização romana, Mattoso (1961); Montanelli (2006); Baker (2009) e Grimal (2009) – sendo que dentro destas obras havia também citações de fontes primárias, que os alunos também analisaram. Além do trabalho com estas narrativas, os alunos tiveram o suporte de outro tipo de fontes, nomeadamente, mapas e cronologias, fontes visuais e multimédia, de modo que o trabalho contínuo de produção de narrativas históricas foi baseado na construção de evidência multiperspetivada, quanto à mensagem, ao estatuto e ao suporte.

Ao longo da IPS, os alunos realizaram várias e diferenciadas narrativas, individualmente e em grupo, sobre a matéria histórica em estudo, que foram recolhidas, e constituem agora os dados que serão analisados neste Relatório. O objetivo destas atividades do Projeto era trabalhar a narrativa histórica

em sala de aula, para ajudar os alunos a desenvolverem o seu conhecimento, a sua compreensão histórica e, por conseguinte, também melhorar o seu resultado escolar à disciplina.

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

Todos os instrumentos aplicados no âmbito do PIPS – fichas formativas, tarefas, exercícios, perguntas, trabalhos e narrativas – foram produzidos de modo a cumprir dois objetivos: 1) concretizar as propostas do paradigma educativo designado por aula oficina, em coerência com os princípios e propósitos da Educação Histórica; e 2) articular o desenvolvimento do pensamento e conhecimento histórico com as disposições dos documentos curriculares orientadores, nomeadamente, o das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018), em vigor atualmente e na época da realização do Estágio Profissional. Assim sendo, o trabalho respeitante ao Mundo Helénico seguiu a orientação das AEs (2018, pp. 6-7) quanto à construção de conhecimento, desenvolvimento de capacidades e atitudes. Procurou-se criar tarefas desafiadoras que visassem analisar a experiência democrática de Atenas no séc. V a.C., o princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei e as suas limitações (caso dos estrangeiros, mulheres e escravos); através de um trabalho de grupo, a “Missão Cartaz”, propôs-se o estudo das manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas; e, através da narrativa sobre o legado da Grécia Antiga, levar os alunos a reconhecer e refletir sobre os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo. Através de fichas de ideias prévias e finais, bem como de exercícios das fichas formativas e das próprias narrativas, os alunos identificaram, aplicaram e trabalharam os conceitos-chave relativos a esta unidade temática, nomeadamente: cidade-estado/*pólis*; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; e arte clássica.

Através do trabalho com fontes diversas os alunos trabalharam as AEs (2018, p. 7) relativas à História de Roma, nomeadamente: analisaram o espaço imperial romano dos séc. II e III e a sua diversidade de recursos povos e culturas; caracterizaram a economia romana como sendo urbana, comercial, monetária e escravagista; compreenderam que a Língua (Latim), o Direito, as infraestruturas e a administração foram elementos unificadores do Império; compreenderam o poder imperial, caracterizando-o, acentuando o seu estatuto sagrado e o controlo exercido sobre as instituições políticas; caracterizaram a arquitetura romana e reconheceram os contributos desta civilização para o mundo contemporâneo. Os alunos responderam às tarefas propostas para trabalhar estas temáticas nos trabalhos de grupo, primeiro construindo uma “narrativa de especialistas” sobre um destes temas e,

depois, uma “narrativa generalista” sobre a História de Roma, englobando todos os temas, como descrito anteriormente. Nestas narrativas aplicaram os conceitos-chave: império, magistrado, administração, urbanismo, Direito e romanização. Além disto, englobado nos conteúdos sobre a História de Roma, os alunos estudaram ainda a origem e difusão do Cristianismo (AEs, p. 8), contextualizando o seu aparecimento na Palestina (região ocupado pelo Império Romano), relacionando a difusão desta nova religião monoteísta com as infraestruturas imperiais romanas (exemplo das vias/estradas) e as suas condições culturais (como a língua comum). Aplicaram, nos exercícios e narrativas, os conceitos de: cristianismo, cristão, Antigo e Novo Testamento, continuidade e mudança.

Estas temáticas e conceitos das Aprendizagens Essenciais (2018) foram a base para construir as tarefas propostas aos alunos, ou seja, as questões das fichas formativas, dos trabalhos de grupo e dos testes, bem como os enunciados das narrativas, procurando que contruíssem conhecimento e adquirissem compreensão sobre os conteúdos substantivos e meta-históricos presentes nas AEs. Assim, nas narrativas apresentadas neste Relatório analisou-se se os alunos demonstram um conhecimento substantivo global em conformidade com as orientações das AEs e qual a complexidade das narrativas históricas por eles produzidas.

As ações estratégicas do ensino foram orientadas atendendo ao disposto no Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (2017), nomeadamente trabalhando os grandes descritores - procurando desenvolver um perfil crítico/analítico; indagador/investigador; respeitador da diferença/do outro; sistematizador/organizador – e nos subtópicos que estes incluem. Mais ainda, trabalhou-se com os alunos, individualmente e em grupo, nas várias e diferenciadas tarefas ao longo de toda IPS, as áreas de competências explicitadas no documento das AEs (2018, p. 4), nomeadamente: A. Linguagens e Textos; B. Informação e Comunicação; C. Raciocínio e resolução de problemas; D. Pensamento crítico e pensamento criativo; E. Relacionamento interpessoal; F. Desenvolvimento pessoal e autonomia; H. Sensibilidade estética e artística; I. Saber científico, técnico e tecnológico.

2.5 – A importância da Dimensão Afetiva no processo de Ensino-aprendizagem

A Dimensão Afetiva do Ensino (DAE), em situação de aprendizagem formal, nomeadamente na escola, toma grande importância, quer por potencializar positivamente a aprendizagem em si, quer por motivar os alunos (crianças e jovens) para um maior empenho e interesse no próprio processo de ensino-aprendizagem. No que respeita ao trabalho com esta turma em específico, dadas, sobretudo, as suas diagnosticadas dificuldades quanto ao trabalho de produção escrita, a DAE assumiu o elemento-chave para cativar o interesse e empenho dos alunos para a realização de tarefas que, à partida, viam como

muito difíceis ou desinteressantes. Após uma reflexão analítica sobre a IPS, e levando em consideração a própria perspectiva dos alunos expressa nos Questionários Finais, percebe-se que a dimensão afetiva impressa nas aulas, de várias formas, em vários momentos, foi um elemento potencializador para o sucesso do trabalho com a turma, que, tendo sentimentos positivos em relação à aula de História, se dispôs a trabalhar árdua e continuamente nas narrativas, ultrapassando as dificuldades inicialmente reveladas, melhorando, quer do ponto de vista substantivo, quer meta-histórico. Nos Questionários Finais, analisados segundo uma escala de Likert, os 25 alunos atribuíram nível de importância 5 (o máximo, Muito Importante) à relação com o Professor para uma melhor aprendizagem – Gráfico 38. Quanto à importância da DAE, como um todo, no processo de ensino aprendizagem, 23 alunos atribuíram nível de importância 5 (Muito Importante) e 2 alunos nível de importância 4 (Importante) – Gráfico 17.

A Pedagogia e a Psicologia contemporâneas baseadas nos estudos realizados afirmam que existe uma estreita relação entre a dimensão afetiva e a capacidade cognitiva no ser humano, verificando-se a importância que a DAE implica na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Exemplo disso são artigos e estudos recentes, como de Silva, Cruz e Silva (2014), que constituiu um elemento teórico muito relevante para a prática docente durante a IPS e para o presente Relatório. Mas a preocupação com a dimensão afetiva no desenvolvimento humano, bem como a sua ligação à própria evolução da inteligência, não são uma novidade, como nos demonstram as obras de vários autores (Wallon, 1971; Piaget, 1993; Freinet, 2000; Vigotsky, 2001; Kuper, 2003; Arantes, 2003; Mahoney e Almeida, 2005; Morin, 2007; e Miranda, 2008). Especialmente as teorias de aprendizagem piagetianas e vigotskianas conceberam como “intrínseca a relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano”, o que vai ao encontro dos resultados de estudos recentes, que “apontam o aspecto afetivo, assim como a relação entre professor e alunos, como variáveis fundamentais para determinar o processo de ensino-aprendizagem” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1303).

Piaget (1993) afirmou que à afetividade cabe “o papel de uma fonte de energia da qual depende o funcionamento da inteligência” (p.188). A visão piagetiana entende a afetividade “como um instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu favor”, ou seja, sendo a afetividade a “energia que move a ação” e, ao mesmo tempo, favorece o trabalho com a razão, possibilitando ao ser humano “identificar os desejos e sentimentos, e permite obter êxitos nas ações efetuadas” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1305). Vigotsky (2001) concebe a pessoa numa abordagem holística, ou seja, num todo onde não é possível separar as dimensões humanas, nomeadamente não separando o plano afetivo, o volitivo e o cognitivo. Morin (2007) também aborda o eixo intelecto-afeto, estabelecendo que a capacidade de

sentir emoções é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e dos comportamentos racionais. A afetividade tem, portanto, uma importância vital no funcionamento da inteligência.

Esta necessidade de “considerar de forma integrada o desenvolvimento da afetividade com os demais âmbitos da natureza humana, em especial o cognitivo” é clara para a Psicologia contemporânea (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1305). Silva e Schneider (2007) explicam que o termo “afetividade” se reporta às vivências emocionais e às formas de expressão humanas mais complexas, afirmando que o entendimento mais completo sobre a dimensão afetiva permite perceber a grande importância que esta adquire quanto ao desenvolvimento psicológico e cognitivo. Mahoney e Almeida (2005) esclarecem que a afetividade influencia a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e a inteligência, e é também influenciada por estas, assumindo-se como componente angular quanto ao equilíbrio da personalidade. Rego (1997) corrobora que cognição e afeto não se dissociam, antes se interrelacionam, pois o que origina os próprios pensamentos são as emoções, as motivações, os interesses, os impulsos e os desejos do ser humano, bem como estes influenciam os aspetos afetivos e volitivos. Portanto, quanto mais qualitativamente favorável for a relação entre a afetividade e a cognição, necessariamente melhor será o processo de aprendizagem. Assim sendo, também os problemas de aprendizagem podem “ocorrer em consequência de um desequilíbrio” devido a “alterações num dos fatores, ou cognição ou afetividade, ou na relação ou entre ambos” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1306). Por isso, sabendo que o processo de ensino-aprendizagem é de tal maneira complexo, esta dimensão afetiva do ensino, da educação, da docência, não pode ser ignorada ou minimizada no trabalho do professor. Não é apenas importante preparar e realizar uma aula corretamente do ponto de vista científico, disciplinar e substantivo, mas também – talvez até sobretudo – do ponto de vista sócio afetivo, quanto ao tipo de ambiente sala de aula, ao género de linguagem e símbolos utilizados, às relações criadas entre professor-alunos e alunos-alunos. Em Arantes (2003) explana-se sobre a importância desta dimensão afetiva nas próprias teorias Construtivistas e Histórico-culturais de Vigotsky, pois os seres humanos, conforme aprendem a falar, a pensar e a agir, através de referências culturais e das relações sociais, também aprendem a sentir. Assim, compreendendo a complexidade do processo de aprendizagem, “a afetividade parece ser uma condição que não pode estar ausente no seu percurso” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1306).

A sala de aula é um local e uma referência fundamental nesta relação que se vai desenvolvendo entre cognição e afetividade, dada a quantidade de tempo que os indivíduos passam nela durante grande parte da sua vida (pelo menos dos 6 aos 18 anos, neste momento em Portugal) e as experiências que nela vivenciam, já que “as pessoas interagem e estabelecem vínculos e laços afetivos a partir de estímulos vivenciados no ambiente que compartilham” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1306). Sabendo

que as crianças e jovens são seres emotivos por excelência, e que as suas emoções interferem diretamente com a cognição, é fundamental que se leve em conta esta dimensão no ensino, pois a “afetividade constitui uma condição de aprendizagem, sem a qual a assimilação de conhecimentos se torna muito difícil, ou mesmo impossível” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1309). Em Miranda (2008) podemos perceber que o contexto escolar é marcado pela afetividade em todos os aspetos, determinando a natureza das relações entre as crianças e jovens e os diversos objetos de conhecimento.

Todas estas ideias foram levadas em consideração na preparação e execução das aulas da IPS, pelo que se apresentam exemplos de medidas tomadas no sentido de promover a DAE durante as 25 intervenções: primeiro, o Questionário Inicial serviu para conhecer alguns aspetos da personalidade dos alunos, entender as suas referências, os seus gostos e as suas dificuldades no seu ponto de vista, de modo a adaptar melhor as aulas da Intervenção àquele público-alvo específico; segundo, saber o nome de todos os alunos, interagindo com eles sempre de forma positiva (tanto ao nível da linguagem verbal como não-verbal), valorizando-os, estando à porta da sala para os receber e cumprimentar no início da aula e para se despedir deles no final; terceiro, a utilização do PPT da aula como instrumento de apoio e motivação, com pormenores que procuravam aproximar-se ao mundo dos alunos, à sua linguagem e referências – no PPT partilhavam-se os sumários das aulas, as instruções para a realização de tarefas, utilizando GIF's, memes, *smiles* e imagens como elementos de motivação, marcavam-se os vários momentos de cada aula, bem como se partilhavam palavras/frases de incentivo; quarto, o tipo de interações com os alunos, sempre marcado por muito diálogo, ouvindo-os, levando em consideração as suas opiniões e sugestões, explicando-lhes tudo da forma mais clara possível, comunicando sempre com sinceridade e bom humor; quinto, a criação, desde o primeiro momento, de um ambiente positivo na sala de aula, através de um compromisso de honra, em que professora e alunos se responsabilizaram por respeitar-se mutuamente, sendo que a prioridade em cada aula era que os alunos se sentissem integrados, estimados e respeitados, de forma a que gostassem de estar presentes e participar; sexto, a preocupação com todas as relações estabelecidas na aula entre professora-alunos, alunos-alunos, e alunos-professora, dialogando sempre sobre todos os eventuais problemas, questões ou dificuldades de relacionamentos, tendo também um cuidado com a formação de grupos, o *timing* de fazer os alunos trabalhar uns com os outros e a distribuição de tarefas de aula (como distribuir fichas, utilizar o quadro, responder a questões...); sétimo, o estabelecimento do princípio, muito importante, de que “todas as dúvidas são válidas” e, portanto, os alunos poderiam sempre comentar e/ou perguntar o que quisessem, tanto sobre os conteúdos substantivos como sobre as tarefas da aula, de uma forma livre, sabendo que ninguém, nem a professora nem os colegas, os iriam desmerecer de forma alguma; oitavo, o respeito

pelos diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno e, dentro da medida do possível, a tentativa de ajudar cada um deles nas suas maiores dificuldades, adaptando o discurso ou a forma de explicar as coisas à personalidade de cada um. Durante toda a IPS houve uma preocupação constante com o humor e energia que se imprimia nas aulas, procurando ser sempre um estímulo positivo para os alunos, utilizando meios afetivos na comunicação com eles, como o sorriso, as piadas, os “hi5’s”, e equilibrando este gênero de interação com três princípios, considerados angulares, na relação com o seu trabalho/desempenho: a compreensão das dificuldades e falhas, a exigência permanente e a justiça nas considerações/avaliações.

Ao longo da experiência com esta turma de 7º ano fomos “validando” as afirmações das teorias da Psicologia e Pedagogia sobre a importância da DAE no processo de ensino e aprendizagem. Tal se percebe porque é a afetividade que permite a vinculação, sendo que uma boa vinculação cria segurança e a convicção da segurança permite aumentar a quantidade e qualidade das aprendizagens, já que o cérebro está cognitivamente mais ativo e disponível quando emocionalmente mais estável. Um aluno que se sintam bem numa aula está num estado emocional mais propício à aprendizagem. Aprendemos mais, mais facilmente e melhor onde somos felizes. O estudo de Silva, Cruz e Silva (2014) constatou que, analisando a dimensão afetiva em relação ao desempenho escolar, há um desempenho melhor no que se refere ao grupo de estudantes que manifestam ligações afetivas aos seus docentes, já que o vínculo estabelecido entre educador e educandos propicia melhorias quanto à construção do conhecimento substantivo e à metacognição. É necessário, portanto, por razões científicas e humanas, conjugar a dimensão afetiva com a dimensão cognitiva do ser humano no âmbito escolar, e caminhar cada vez mais neste sentido, pois a afetividade “ocupa um lugar central no ensino-aprendizagem, em situação de aprendizagem formal na escola”, já que “toda a cognição é mediada pela afetividade, de forma a resultar em conhecimento significativo” (Silva, Cruz e Silva, 2014, p. 1309).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Apresenta-se, seguidamente, a tabela com os instrumentos mais relevantes aplicados no âmbito do PIPS, identificando se foram tarefas individuais ou de grupo, com a respetiva data de implementação e os seus objetivos. As narrativas analisadas no presente Relatório foram selecionadas de entre estes instrumentos:

Instrumento		Data	Objetivo
Questionário Inicial	Individual	08/11/2018	Conhecer elementos da personalidade dos alunos (a idade, a cor preferida, os seus hobbies; as suas perceções sobre a escola, a aprendizagem e a disciplina; a conceção de bom professor e bom aluno; o estudo, o trabalho em aula; o que mais e menos gostavam em História, quais as maiores dificuldades, como deve ser uma boa aula;) para saber um pouco de quem eram e o que pensavam, compreender o “seu universo”, de forma a planejar as ações e interações nas aulas da Intervenção.
Levantamento de ideias prévias – Mundo Helénico	Individual	08/11/2018	Recolher ideias prévias dos alunos, sobre conceitos substantivos (Grécia Antiga, Roma Antiga, Democracia, Filosofia, Política e Arte Clássica) e meta-históricos (História, importância da História, narrativa histórica), para planejar as aulas oficina e os instrumentos da Intervenção.
Narrativa 1 – <i>A Pólis</i> : perspectiva de Mattoso e Aristóteles	Individual	25/02/2019	Trabalhar a construção de evidência, explicação e multiperspetiva através da produção de narrativa histórica.
Narrativa 2 – A vida na <i>pólis</i> – em Atenas/Esparta	Individual	07/03/2019	Trabalhar a construção de evidência, explicação e empatia através da produção de uma narrativa histórica criativa, tendo como objetivo paralelo motivar os alunos para as atividades de escrita.
Narrativa 3 – O Legado da Grécia Antiga (Ficha de Avaliação)	Individual	25/03/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos (sobretudo a descrição-explicação, a significância), sendo este o primeiro instrumento a ser analisado no presente Relatório. Esta narrativa foi o primeiro resultado do trabalho desenvolvido até ali nas aulas oficina, dentro dos princípios e propósitos da Educação Histórica.
Recolha das ideias finais – Mundo Helénico	Individual	27/03/2019	Recolher as ideias finais sobre conceitos substantivos relevantes do tema O Mundo Helénico (<i>Pólis</i> , Democracia e Filosofia) para as comparar com as ideias prévias e analisar a evolução dos alunos.
Levantamento de ideias prévias – Roma e o Império	Individual	27/03/2019	Recolher ideias prévias sobre conceitos substantivos relativos a Roma e o Império (Império, Direito, Romanização, Cristianismo e Urbanismo) para aperfeiçoar os exercícios e instrumentos utilizados nas aulas oficina.
Narrativa 4 – Roma e o Império – especialistas	Grupo	1 e 3/04/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica, agora em grupo, sobre um tema específico da História de Roma (Origem e Fundação; Política;

			Economia; Sociedade; Cultura, Arte e Religião), baseando-se no conteúdo do manual e num conjunto de fontes, diversificadas e multiperspetivadas, disponibilizadas pela Professora.
Narrativa 5 – Roma e o Império – generalistas	Grupo	6 e 8/05/2019	Formar novos grupos, realizando um <i>Jigsaw</i> , de modo a que cada novo grupo integrasse um aluno especialista de cada tema. Trabalhar a construção de narrativa histórica, em grupo, da mesma forma que a anterior, a partir do conteúdo do manual e das fichas de fontes disponibilizadas, mas desta vez sobre toda a história de Roma, para que cada aluno pudesse contribuir com o resultado do seu trabalho anterior e juntos produzissem a narrativa.
Narrativa 6 – Roma e os Romanizados: Rutilio vs. Estrabão	Individual	09/05/2019	Trabalhar a construção de evidência, a empatia e a multiperspetiva através da construção de narrativa histórica.
Narrativa 7 – A História de Roma (Ficha de Avaliação)	Individual	13/05/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos (sobretudo a descrição-explicação, a significância e a consciência histórica), sendo este o segundo instrumento a ser analisado no presente Relatório. Esta narrativa foi o resultado do trabalho desenvolvido até ali nas aulas oficina, desta vez numa lógica de grupo, que promoveu competências diversas nos alunos, nomeadamente quanto ao seu relacionamento com os pares.
Recolha das ideias finais – Roma e o Império	Individual	15/05/2019	Recolher as ideias finais sobre conceitos substantivos relevantes do tema Roma e o Império (Império, Direito, Romanização, Cristianismo e Urbanismo) para as comparar com as ideias prévias e analisar a evolução dos alunos.
Questionário Final	Individual	16/05/2019	Conhecer as perceções dos alunos sobre o trabalho realizado no Estágio, as aulas da Intervenção, as narrativas que escreveram, a Professora Estagiária, o que mais e menos gostaram, para avaliar a experiência da Intervenção também através da sua perspetiva.
Narrativa 8 – O que aprendi em História no 7º ano?	Individual	04/06/2019	Descobrir, através de uma narrativa final surpresa, como os alunos constroem uma narrativa histórica pouco diretiva, respondendo a uma questão sobre o que aprenderam em História no 7º ano, para analisar a sua descrição-explicação, a significância e a consciência histórica.

As três narrativas destacadas a negrito foram as escolhidas para analisar no presente Relatório de Estágio.

Metodologia de investigação - tipo de estudo e análise de dados

O estudo de investigação realizado ao longo da implementação do PIPS inscreve-se num quadro de investigação qualitativa, descritiva. Assim, os dados serão analisados de forma indutiva. Esta forma de análise de dados é distinta de uma lógica hipotético-dedutiva, quantitativa, pois baseia-se num tipo de análise sistemática de um conjunto de dados recolhidos, sem traçar hipóteses *a priori*, mas analisando os dados resultantes da aplicação de tarefas, de instrumentos de recolha de dados. Depois da recolha de dados, estes são analisados e estudados em profundidade, de modo a encontrar regularidades e diferenças, para serem categorizados, numa análise sistemática e qualitativa, de modo a extrair conclusões relativas àquela realidade, não sendo, naturalmente, seu objetivo generalizá-las indiscriminadamente, mas antes conhecer em profundidade um fenómeno e, em articulação com os estudos da área científica em questão, dar robustez às conclusões que emergem (Strauss e Corbin, 1997). Os dados constantes das três narrativas produzidas pelos alunos serão analisados tendo como inspiração as propostas da *Grounded Theory* ao nível da categorização de dados (aberta, seletiva e axial).

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

Antes da análise das narrativas históricas produzidas pelos alunos, e de modo a respondermos à primeira questão de investigação – Que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar, no início e no fim desta IPS, relativamente ao conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica? – começamos por investigar a evolução conceptual dos alunos, analisando as suas ideias prévias e finais sobre os conceitos substantivos de democracia e romanização, e o conceito meta-histórico de narrativa histórica. A escolha dos conceitos substantivos a analisar, para aferir a progressão dos alunos na construção do seu conhecimento histórico, deveu-se ao facto de serem considerados pelas Aprendizagens Essenciais como conceitos-chave do domínio “A herança do Mediterrâneo Antigo” (AEs, 2018, pp. 7-8). A opção de analisar as suas concepções sobre narrativa histórica prende-se com o facto de ser o conceito meta-histórico que foi trabalhado na IPS, para a produção do presente Relatório.

Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de democracia

O levantamento das ideias prévias sobre o conceito de democracia ocorreu antes do início das aulas da IPS, através do Questionário Inicial (em novembro de 2018), e o de ideias finais na última aula sobre o Mundo Helénico, através de uma ficha criada para o efeito (em março de 2019). Para analisar estas ideias prévias e finais dos alunos optou-se por uma categorização inspirada em Barca (2004).

Assim, as ideias prévias dos alunos sobre o conceito de democracia categorizaram-se como:

Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido. Por exemplo, os alunos L e I referiram, respetivamente

“Não sei”

“Onde uma pessoa reina num país”

Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media, ... Os alunos T e P responderam:

“Onde todos têm o mesmo direito”

“É por exemplo votar para o Presidente”

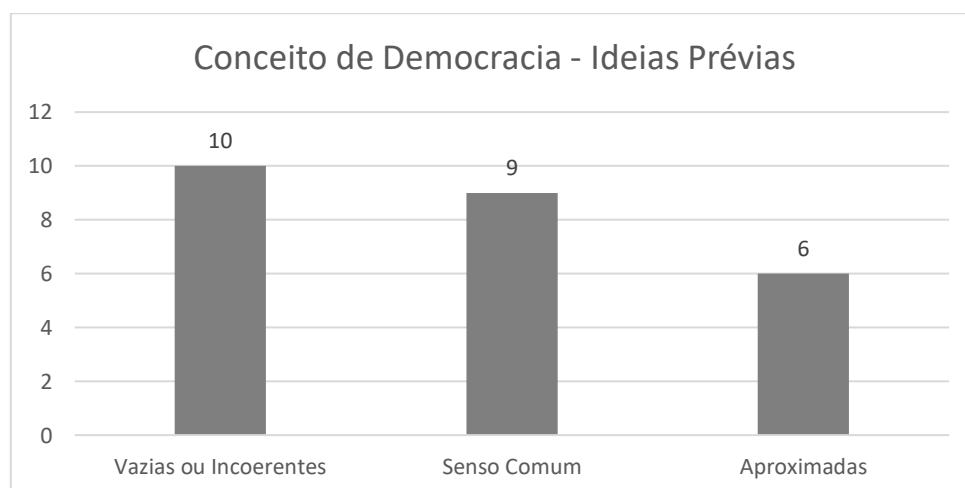
Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada, como podemos inferir das respostas dos alunos M e N:

“Regime político onde temos liberdade para falar sobre o que nos apetecer”

“É um regime justo, de igualdade para todos”

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 25 alunos acerca do conceito de democracia, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como Vazias ou Incoerentes (10), seguidas de ideias categorizadas como de Senso Comum (9) e com menor expressão ideias que foram consideradas como Aproximadas (6), conforme se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de democracia pelas categorias que emergiram



As ideias finais que os alunos expressaram sobre o conceito de democracia foram categorizadas como:

Ideias Incoerentes: o aluno escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido. Por exemplo, os alunos J e L referiram, respetivamente:

“A democracia é o que dirige as leis, onde também se fazem as leis”

“A democracia é onde o povo tem algum poder, onde há política, regime político”

Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, demonstrando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media, ... Os alunos A e C responderam:

“A democracia é um regime político em que toda a gente pode votar a partir dos 18 anos e vota no deputado que quer para escolher as leis e o que querem”

“A democracia é um governo político e democrático, é um governo livre. A democracia é o governo de todos. Na democracia temos os deputados.”

Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, aproximando-se de uma conceção historicamente contextualizada, como podemos inferir das respostas dos alunos D e G:

“A democracia (demos + kratos) é o governo de todos, em que os cidadãos têm o direito de votar em quem os irá representar e quem aprovará e fará as leis. Hoje em dia a democracia é universal e representativa”

“Na democracia o poder resume-se ao povo. Existe a democracia ateniense (onde os cidadãos votavam diretamente nas leis) e a democracia atual (universal e representativa)”

Ideias Históricas: o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada, como nos mostram as respostas de T e R:

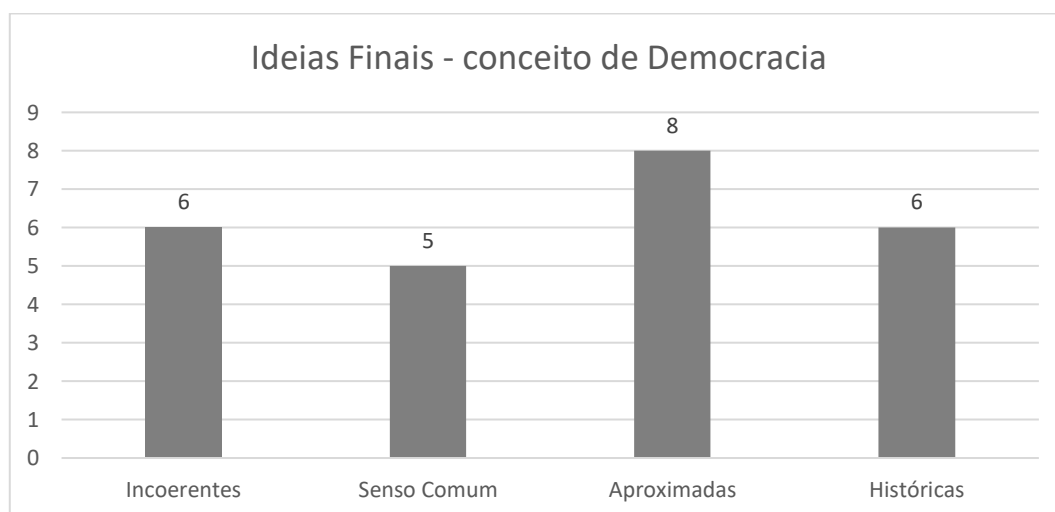
“A democracia é um regime político do povo (demos kratos = poder do povo), ou seja, o poder de governar e executar leis está na escolha do povo. Mas a democracia nem sempre foi igual, temos como exemplo da democracia ateniense e a atual, a ateniense era limitada (nem todos eram cidadãos) e direta (os cidadãos votavam diretamente); hoje em dia a nossa democracia é universal (todos são cidadãos) e representativa (elegemos uma pessoa que nos representa, executa, faz, elege leis).”

“A democracia é um regime político em que todos os cidadãos, com mais de 18, podem votar e ser elegíveis a cargos políticos. É livre pois homens e mulheres podem votar. É

representativa pois elegemos pessoas para nos representar e universal porque todos somos cidadãos.”

Conforme se pode observar no Gráfico 2, fazendo-se um paralelo com os anteriores resultados, as ideias finais expressas pelos alunos sobre o conceito de democracia revelam uma progressão conceptual: houve uma diminuição de frequência de ideias que foram consideradas como Incoerentes (de 10 para 6); situação que também se observou relativamente às ideias consideradas de Senso Comum (de 9 para 5). Por outro lado, observa-se um aumento de frequência das ideias consideradas como Aproximadas (de 6 para 8), e surgem, de forma relevante, ideias consideradas Históricas (6).

Gráfico 2 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de democracia pelas categorias que emergiram



Fica patente na observação dos gráficos, comparando as ideias prévias com as ideias finais, que os alunos desenvolveram as suas ideias acerca do conceito de democracia.

Análise das ideias prévias e finais acerca do conceito de romanização

O levantamento das ideias prévias sobre o conceito de romanização ocorreu numa aula que antecedeu o início do tema Roma e o Império, através de uma ficha criada para o efeito (em março de 2019), e o de ideias finais na aula posterior à ficha de avaliação sobre a mesma unidade, através de uma outra ficha (em maio de 2019). Para analisar estas ideias prévias e finais dos alunos optou-se por uma categorização inspirada, como anteriormente, em Barca (2004).

Assim, as ideias prévias dos alunos sobre o conceito de romanização foram categorizadas como:

Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido. Por exemplo, os alunos H e J responderam, respetivamente:

“Era tudo que os romanos criaram de longe a longe”

“É cada invasão, guerra, e cada vez que se criam novos impérios”

Ideias Tautológicas: o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si, como os alunos A e I:

“Acho que a romanização é sobre os romanos”

“Civilização romana”

Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media, ... Os alunos S e D referiram:

“São os vestígios que os romanos nos deixaram”

“É o império dos romanos, ou melhor, foi quando os romanos conquistaram tudo à volta do mar mediterrâneo”

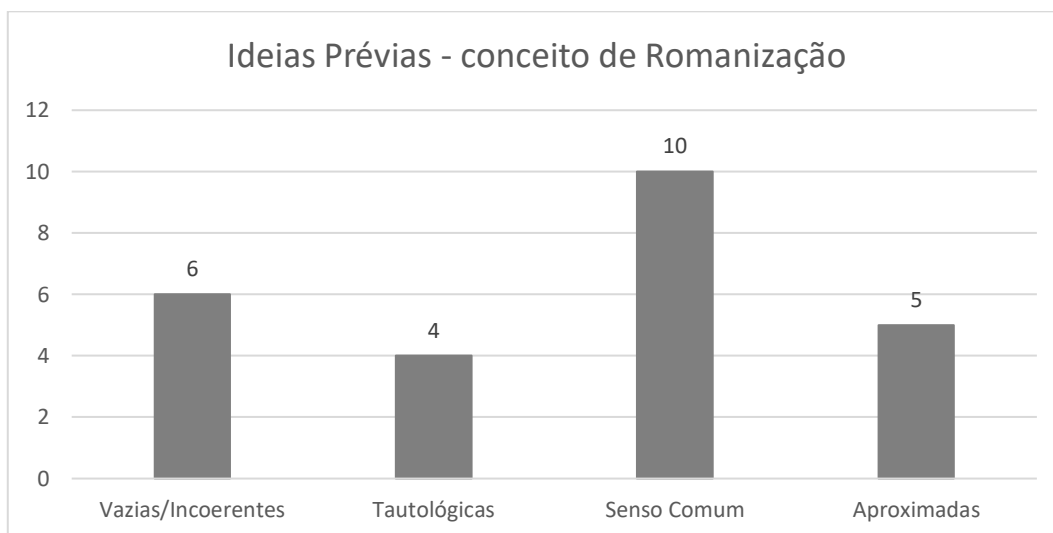
Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada, como podemos inferir das respostas dos alunos R e F:

“A romanização é a definição que nós damos aos vários legados que os romanos nos deram”

“É a expansão dos romanos deixando a sua marca em cada território”

Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 25 alunos acerca do conceito de romanização, a maioria das ideias apresentadas foram categorizadas como Senso Comum (10), seguidas de ideias Vazias/Incoerentes (6), Aproximadas (5) e, por fim, Tautológicas (4), conforme podemos observar no seguinte gráfico.

Gráfico 3 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de romanização pelas categorias que emergiram



As ideias finais que os alunos expressaram sobre o conceito de romanização foram categorizadas como:

Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, demonstrando alguma noção sobre o assunto recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media, ... O aluno B respondeu:

“É o processo da conquista dos romanos”

Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, aproximando-se de uma conceção historicamente contextualizada, como podemos inferir das respostas dos alunos G e L:

“É quando os romanos conquistavam um território, o seu exército permanecia no lugar para que os outros povos se sentissem romanizados”

“Processo de difusão de leis, normas, costumes, religião..., para os povos conquistados”

Ideias Históricas: o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada, como nos demonstram as respostas de P, F e M:

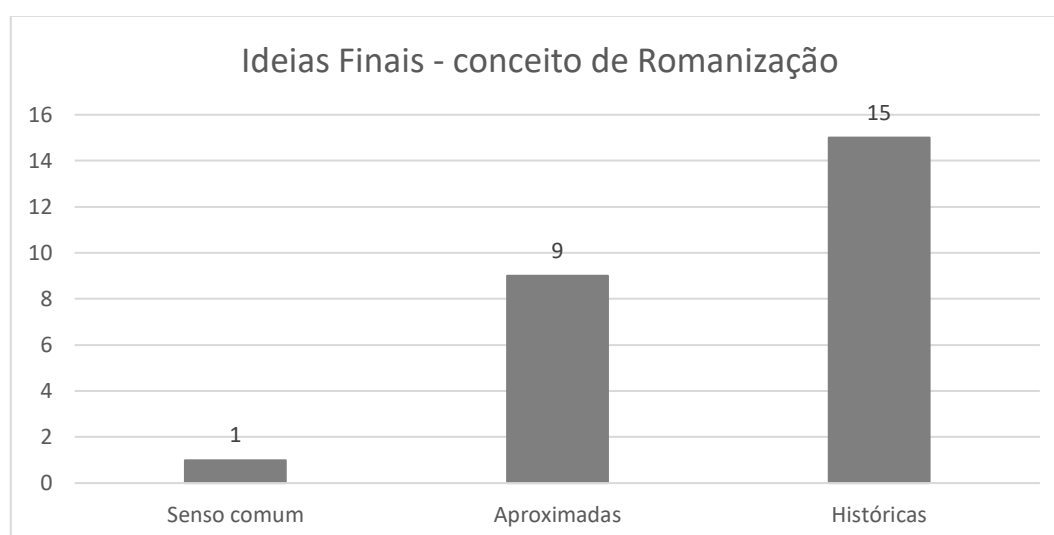
“É um processo de influência dos hábitos, costumes, religião,..., utilizado nas conquistas romanas, praticado pelos soldados que se mantinham nas terras”

“Dá-se o nome de romanização ao facto de o exército, depois de conquistar um território, permanecer nesse mesmo local, para ensinar os seus costumes, leis, língua, cultura e artes aos povos conquistados”

“É o processo de difusão dos costumes, leis, artes, cultura... feito pelos exércitos romanos aos povos conquistados, de forma a integrá-los no Império Romano”

Conforme se pode observar no Gráfico 4, fazendo-se um paralelo com os anteriores resultados, as ideias finais expressas pelos alunos sobre o conceito de romanização revelam uma progressão conceptual: não surgem ideias consideradas Vazias/Incoerentes nem Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, observa-se um aumento das ideias Aproximadas (de 5 para 9) e o surgimento, em número muito relevante, de ideias consideradas Históricas (15).

Gráfico 4 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de romanização pelas categorias que emergiram



Fica patente na observação dos gráficos, comparando as ideias prévias e as ideias finais, que os alunos desenvolveram substancialmente as suas ideias acerca do conceito de romanização.

Análise das ideias prévias e ideias finais acerca do conceito de narrativa histórica

O levantamento das ideias prévias sobre o conceito de narrativa histórica ocorreu antes do início das aulas da IPS, através do Questionário Inicial (em novembro de 2018), e o de ideias finais na última aula da IPS, através do Questionário Final (em maio de 2019). As categorias que emergiram da análise das respostas dos alunos sobre o que entendem por narrativa histórica, embora com algumas semelhanças com a categorização anterior, foram criadas segundo uma perspetiva epistemológica, dado que este é um conceito meta-histórico, ao contrário dos anteriores, que eram conceitos substantivos.

Assim, as ideias prévias dos alunos sobre a narrativa histórica foram categorizadas como:

Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido. Por exemplo, os alunos I e J referiram, respetivamente

“Não sei”

“A narrativa histórica é a narrativa que tem no livro feita, por exemplo, por D. Afonso Henriques”

Ideias Tautológicas: o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si, como os alunos L e H:

“Narra um acontecimento histórico”

“É o que narra o passado”

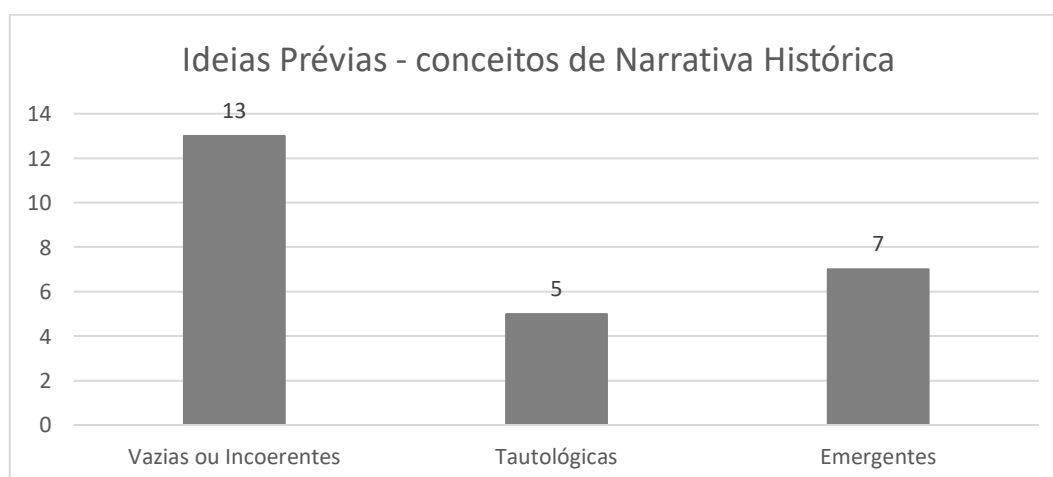
Ideias Emergentes: o aluno expressa ideias que demonstram alguma noção acerca do que poderia ser a narrativa histórica, mas ainda de forma muito elementar, como podemos inferir das respostas dos alunos P e B:

“É uma narrativa de como era nos antigos tempos...”

“É alguém contando o que aconteceu há muitos anos”

Como vemos no Gráfico 5, a maioria das ideias prévias dos alunos sobre a narrativa histórica eram Vazias ou Incoerentes (13), sendo que alguns deles escreveram respostas Tautológicas (5), e apenas 7 alunos, o equivalente a 28% da turma, demonstraram alguma noção sobre a narrativa histórica, ou, pelo menos, uma tentativa de aproximação ao conceito, revelando ideias Emergentes.

Gráfico 5 – Distribuição da frequência das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica pelas categorias que emergiram.



As ideias finais que os alunos expressaram sobre o conceito de narrativa histórica foram categorizadas como:

Ideias Vazias: um aluno não respondeu.

Ideias Emergentes: o aluno expressa ideias que demonstram alguma noção acerca do conceito de narrativa histórica, mas ainda de forma muito elementar, como podemos inferir das respostas dos alunos P e J:

“A narrativa histórica é um texto que explica a História do mundo”

“É a História em papel”

Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o que é a narrativa histórica, embora ainda não na globalidade, mas aproximando-se, como podemos inferir pelas respostas de S e V:

“É falar resumidamente da História, é descritiva, baseia-se em fontes e perguntas (o quê, onde, quando...)”

“É o trabalho do historiador, que descreve a História usando as fontes”

Ideias Históricas: o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o que é narrativa histórica, uma compreensão global do conceito e da operacionalização intrínseca à sua produção, como vemos nas respostas de R, M e P:

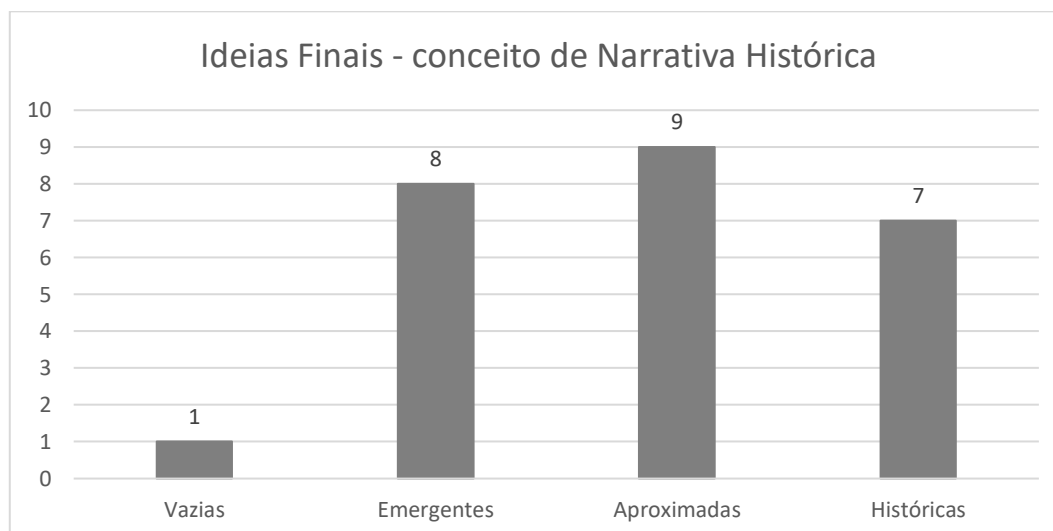
“É uma narrativa através da qual se narra a História, com análise e interpretação de fontes”

“A narrativa histórica narra de forma descritiva e explicativa e com base nas fontes a história dos nossos antepassados”

“A narrativa histórica é o significado da História, é explicar, é analisar dados e factos”

Analisando conjuntamente os resultados das ideias prévias e das ideias finais, observa-se que existe uma progressão conceptual das ideias dos alunos. Como podemos ver no Gráfico 6, um aluno não respondeu à questão, houve um ligeiro aumento de frequência das ideias consideradas como Emergentes (de 7 para 8), aparecendo um grupo substancial de alunos com ideias consideradas Aproximadas (9), e outro com ideias já consideradas Históricas, ou epistemologicamente contextualizadas (7).

Gráfico 6 – Distribuição da frequência das ideias finais dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica pelas categorias que emergiram



A construção de conhecimento e compreensão, por parte dos alunos, sobre o conceito de narrativa histórica, com que trabalharam ao longo da IPS, fica patente na observação dos resultados, que demonstram uma evolução muito positiva em termos de frequência de ideias consideradas como conceptualmente mais sofisticadas.

3.2 – Análise das narrativas históricas dos alunos

O presente estudo inscreve-se, como já referido anteriormente, num quadro de investigação qualitativa, descritiva, pautando-se por uma análise de dados indutiva, procurando-se a emergência de categorias que espelhem as ideias das respostas dos alunos. A criação das categorias foi inspirada pelas propostas de codificação de dados (aberta, seletiva e axial) da *Grounded Theory*. Para além da análise indutiva atendeu-se aos estudos já desenvolvidos na área de investigação em Educação Histórica e ao quadro partilhado da epistemologia da História.

Assim, da análise das narrativas históricas produzidas pelos alunos surgiram dois construtos:

- **Construção da narrativa:** conteúdo substantivo mobilizado adequado ao tema abordado, fio condutor e conceito de narrativa (enumeração, relato, descrição ou descrição-explicação);
- **Orientação temporal:** modo de conceber o tempo histórico, as relações passado-presente e os usos possíveis do passado.

Para facilitar a análise das narrativas no presente Relatório e garantir o anonimato dos alunos foi criado um código para identificar cada narrativa e o aluno que a produziu. Assim, a primeira narrativa a ser analisada era focalizada no Legado da Grécia, pelo que será referida como **N1** (narrativa 1) **LG** (Legado da Grécia). A segunda narrativa a ser analisada será sobre a História de Roma, pelo que será referida como **N2** (narrativa 2) **HR** (História de Roma). A terceira narrativa a ser analisada versará sobre as aprendizagens em História no 7º ano, pelo que será referida como **N3** (narrativa 3) **H7** (História no 7º ano). Depois do código da narrativa segue-se o código do aluno, que será um **A** (aluno/a) e o seu respetivo número; por exemplo **A7**. A título de exemplo, um código de análise de narrativa poderá ser referenciado como: N1-LG, A3, ou seja, Narrativa 1 – Legado da Grécia, escrita pelo aluno com o nº 3.

É importante esclarecer que, apesar de existirem 25 alunos na turma, que fizeram parte da IPS, por diferentes motivos, aquando da realização das narrativas N1-LG e N2-HR, houve um aluno a faltar, pelo que o número de narrativas analisadas é 24.

A categorização das narrativas históricas dos alunos inspirou-se em modelos de Barca e Gago (2000; 2004), Parente (2004), e Barca, Castro e Amaral (2010). Propõe-se, agora, a análise das narrativas escritas pelos alunos individualmente, que fazia parte da ficha de avaliação sobre o Mundo Helénico. Assim, propunha-se aos alunos:

“Constrói uma narrativa onde respondas, num texto claro e organizado, às seguintes questões:

- Gostaste de aprender a História da Civilização Grega? Porquê?
- De tudo o que aprendeste sobre os Antigos Gregos, o que foi mais importante/interessante para ti? Porquê?
- Que semelhanças e diferenças encontras entre o Mundo Helénico e o Mundo de hoje?
- De todo o legado da Grécia Antiga que conheces, o que consideras que foi mais importante para o Mundo? Porquê?”

Da análise das narrativas escritas pelos alunos acerca do Legado da Grécia, e atendendo aos construtos já referidos, surgiram as seguintes categorias:

- Fragmentos – eu e o uso do passado;
- Tentativa de descrição – passado deficitário;
- Descrição – evolução positiva.

Apresenta-se de forma mais detalhada cada uma das categorias, bem como exemplos de cada uma das narrativas produzidas pelos alunos acerca do Legado da Grécia Antiga.

Análise da Narrativa 1 – O Legado da Grécia, N1-LG

Fragmentos – eu e o uso do passado

As narrativas produzidas surgem como um relato pessoal fragmentado. Os alunos consideram que gostaram de aprender a história da civilização grega pelo conteúdo substantivo, mas sem especificação do que realmente aprenderam. Em termos de significância centram-se no seu gosto/preferência pessoal. Há uma relação direta entre a realidade do passado e do presente focando-se na semelhança, em que parecem surgir ideias de um passado deficitário e em que o passado é usado para resolver problemas do presente.

Partilha-se de seguida, a narrativa N1-LG, A12, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Fragmentos – eu e o uso do passado”. Assim, a narrativa produzida é um relato pessoal, realçando-se apenas o tema “Jogos Olímpicos” por razões de gosto pessoal, sem apresentar de forma explícita os conhecimentos novos que aprendeu.

“Eu gostei de aprender a história da civilização grega porque conheci conhecimentos novos e gostei dos Jogos Olímpicos porque eu gosto de desporto e nunca pensei que há muitos anos atrás houvesse este tipo de atividades, o que também é uma semelhança entre o mundo helénico e o mundo de hoje. Para mim, um dos legados mais importantes que a Grécia Antiga deixou foi mesmo os Jogos Olímpicos, porque faz muita importância na nossa vida, e às vezes realiza sonhos nas corridas e competições.”

No excerto anterior podemos também observar que o aluno demonstra estranheza por no passado existirem determinado tipo de atividades. Parece existir aqui um indício de pensar o passado como deficitário. Por outro lado, este aluno sugere que o passado foi útil para resolver problemas do presente, como podemos observar na restante narrativa produzida.

“Se os Jogos Olímpicos e o exercício não existissem a maior parte das pessoas eram obesas, se não tivessem cuidado com a alimentação. Resumindo, os Jogos Olímpicos e o exercício são muito importantes porque ficaram na nossa forma de viver, muitas vezes para melhor.”

Tentativa de descrição – passado deficitário

As narrativas produzidas já encerram alguma descrição substantiva acerca da civilização grega. O que é considerado como mais significativo enquanto legado é focalizado num ou dois aspetos que contribuíram para toda a sociedade atual. Embora surjam semelhanças, o foco é colocado na

diferença, considerando-se o presente mais evoluído, o que nos aponta para ideias de um passado deficitário. Parecem surgir ideias que o legado teve consequências para o presente.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N1-LG, A18, em que se pode observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Tentativa de descrição – passado deficitário”. Assim, a narrativa do aluno encerra alguma descrição substantiva sobre um elemento relativo à civilização grega, no caso, o teatro.

“O que eu mais gostei de aprender foram as culturas helénicas, essencialmente o teatro, pois fiquei a saber que eles usavam máscaras, que só os homens podiam representar e que mesmo que fossem homens quando tinham que representar um homem tinham de usar máscara.”

Embora surjam semelhanças, são pouco significativas, pois o foco é colocado na diferença, considerando-se o presente mais evoluído, o que nos aponta para ideias de um passado deficitário.

“Uma das semelhanças é que antigamente se usava bastante a agricultura e agora também se usa bastante e uma das diferenças é que o mundo atual está muito mais evoluído em relação ao mundo helénico.”

O que este aluno considera como mais significativo é focalizado num aspeto que contribuiu para toda a sociedade atual, tendo o aluno escolhido a democracia como o exemplo de legado mais significativo deixado pelos Gregos. Parecem surgir ideias que esse legado teve consequências para o presente.

“O legado da Grécia Antiga teve uma coisa muito importante que foi nos ter deixado a sua democracia, pois agora por causa desse passado somos mais livres e mais democráticos.”

Descrição – evolução positiva

As narrativas produzidas são descritivas, surgindo, em alguns momentos, uma tentativa de explicação, geralmente monocausal/monodirecional. Apontam várias vezes a origem de certos elementos que provêm da cultura helénica, e expressam a perspetiva de que tudo é melhor agora, estabelecendo relações passado-presente, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Existe a preocupação de abordar vários elementos da realidade estudada acerca da civilização grega, considerando não só Atenas. Em termos de significância apontam para elementos que vão para lá do que pode ser usado no presente, ou seja, referem-se ao quadro conceptual que a civilização grega desenvolveu e que contribuiu para o presente. Surgem ideias de que do passado para o

presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos da civilização grega.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N1-LG, A23, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Descrição – evolução positiva”. Assim, a narrativa do aluno é descritiva, surgindo, em alguns momentos, uma tentativa de explicação. Aponta a origem de certos elementos que provêm da cultura helénica, mas também expressa a perspetiva de que tudo é melhor agora.

“Existem diversas coisas que tiveram origem na Grécia Antiga, como por exemplo os Jogos Olímpicos e a Filosofia, entre muitas outras coisas. Com todo este conhecimento pude compreender toda a nossa evolução. Gostei sobretudo de aprender a forma de organização política da Grécia, ou seja, as pólis e a sua autonomia, bem como os elementos de união helénica, pois eram elementos que, apesar de todas as diferenças entre todas as cidades, eram meios de união cultural e que as unificava. Com o passar dos anos o mundo foi evoluindo e no meu ponto de vista melhorou.”

Estabelece relações passado-presente, focando-se nas diferenças. Tem a preocupação de abordar vários elementos da realidade estudada acerca da civilização grega, considerando não só Atenas, mas também Esparta.

“Atualmente, as mulheres não são inferiorizadas, embora ainda haja alguma diferença para com os homens. Todos somos considerados cidadãos e procura-se que todos tenham os mesmos direitos. Também existe uma enorme evolução quando abordamos o tema da educação das crianças, uma vez que em Atenas só os homens iam para a escola, onde aprendiam gramática, ginástica e música, e as meninas apenas aprendiam música, de resto eram educadas no gineceu para a maternidade e as tarefas domésticas, e em Esparta os homens tinham uma educação muito rígida e rigorosa, onde praticavam constantemente exercício físico, aprendiam cânticos guerreiros e poesias morais. Atualmente todos (meninos e meninas) vão para a escola e aprendem as mais diversas matérias. Antigamente havia escravos, já nos tempos que correm isso já não acontece, sendo considerado crime. A organização política também é diferente, sendo uma democracia representativa.”

Em termos de significância aponta para legados do quadro conceptual que a civilização grega desenvolveu e que contribuíram para o presente, em diversas áreas. Surgem ideias de que do passado

para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos da civilização grega.

“Durante este período da Grécia Antiga os gregos deixaram-nos variados contributos muito importantes. Na minha opinião, um dos contributos mais importantes foi, entre muitos outros, a Filosofia, que a área que estuda as questões gerais e fundamentais relacionadas com a existência, o conhecimento, a verdade, os valores morais e estéticos, a língua, a mente e o universo na sua totalidade... A Filosofia permitiu o desenvolvimento das ciências, como da matemática com Pitágoras, a medicina com Hipócrates, a história com Heródoto, a biologia e a vida animal com Aristóteles e a engenharia e física com Arquimedes. Todas estas descobertas foram essenciais para o nosso desenvolvimento, o que permitiu adquirir todo o conhecimento que agora temos.”

Em suma, a maioria das narrativas escritas individualmente pelos alunos (9 das 24 narrativas, isto é, 37,5%) evidenciam uma tentativa de descrição pautada por ideias de um passado deficitário.

Uma das narrativas produzidas, da aluna com o nº 15, apresenta características distintas das anteriores. Assim, partilha-se este caso particular.

Caso Particular – uma viagem ao passado

A aluna opta por escrever uma narrativa criativa e levanta algumas questões. Conta uma viagem imaginária à Grécia Antiga, apresenta a sua curiosidade sobre como seria a vida dos Gregos, fazendo questões, demonstrando um entendimento do trabalho histórico como uma tentativa de responder a essas questões. Estabelece relações passado-presente, com perspetivas críticas, acreditando que o presente é melhor, mas não perfeito. Evidencia a importância dos legados helénicos para o presente, especialmente quanto às ciências e à formação da nossa cultura.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N1-LG, A15, em que a aluna produz uma narrativa criativa e problematizadora, contando uma viagem imaginária à Grécia Antiga.

“Eu viajei para um lugar, um lugar na minha imaginação, abri o meu livro de História e para a Grécia fui. (...) Fiquei tão animada de vivenciar aquilo! Eu gosto muito desta matéria, porque gosto de aprender sobre os grupos sociais da época e como era a vida cotidiana deles. O que eles comiam? O que faziam nos tempos de lazer? O que faziam para se divertir?”

Estabelece relações passado-presente, com perspectivas críticas, acreditando que o presente é melhor, mas não perfeito. Revela uma relação emocional com o teatro, fazendo uma avaliação crítica sobre como era no passado, mas aceitando que faz parte do passado.

“Eu acho fascinante o teatro, foi uma das coisas mais interessantes que eu já estudei (...) aprender como era o de antigamente é muito emocionante, mas eu acho que tanto as mulheres quanto as crianças também deveriam poder atuar, isso era uma grande injustiça, mas é passado, e hoje em dia todos podem atuar. Uma coisa que percebi quando estava lá era o machismo, racismo e xenofobia, que era tratado como natural, e hoje em dia já é diferente, não existe tanto machismo como antigamente, mas ainda existe muito. O racismo já não é igual como antigamente e hoje em dia se trocarmos de cidade não iremos nos sentir como num país estrangeiro. A escravidão já não existe mais e os meninos recebem a mesma educação das meninas.”

Por fim, evidencia a importância dos legados helênicos para o presente, especialmente quanto às ciências e à cultura.

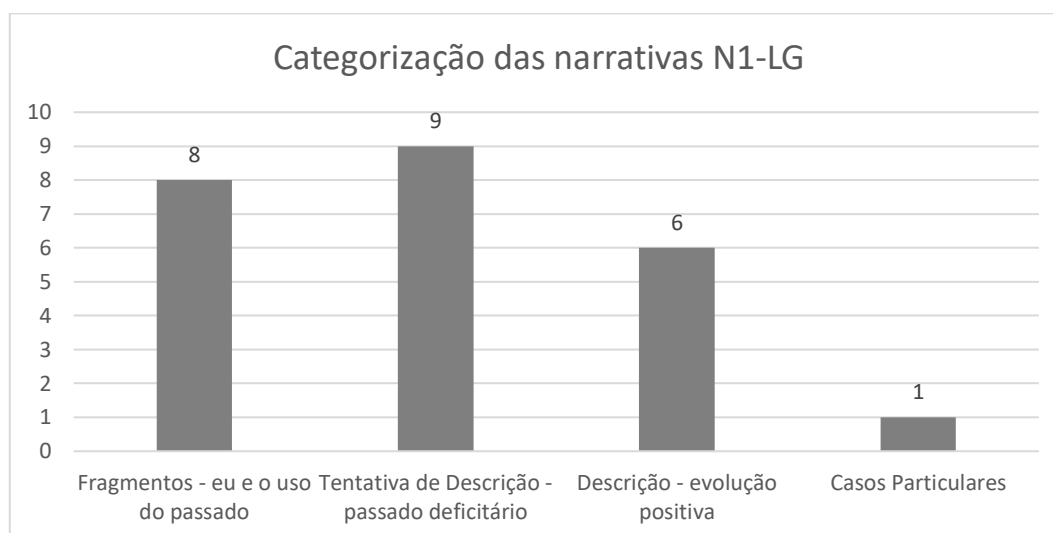
“Eu vi com os meus próprios olhos Hipócrates e Platão, e que legado eles carregam! Até hoje em dia devemos muito do que sabemos de medicina e ciências a eles. Os Jogos Olímpicos também foram muito importantes para a formação da nossa cultura!”

Este caso particular parece demonstrar como, numa mesma turma, e face à mesma tarefa, os significados dados pelos alunos podem ser, naturalmente, distintos entre si.

Em termos gerais de distribuição de frequência das categorias que emergiram das narrativas dos 24 alunos acerca do Legado da Grécia Antiga, a maioria integra-se na “Tentativa de Descrição – passado deficitário” (9), seguida da categoria “Fragmentos – eu e o uso do passado” (8). Apenas 6 alunos são capazes de produzir uma narrativa descritiva, com alguns momentos de explicação. Existe também 1 caso particular, conforme se pode observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Distribuição da frequência das narrativas históricas dos alunos sobre o Legado da Grécia

Antiga



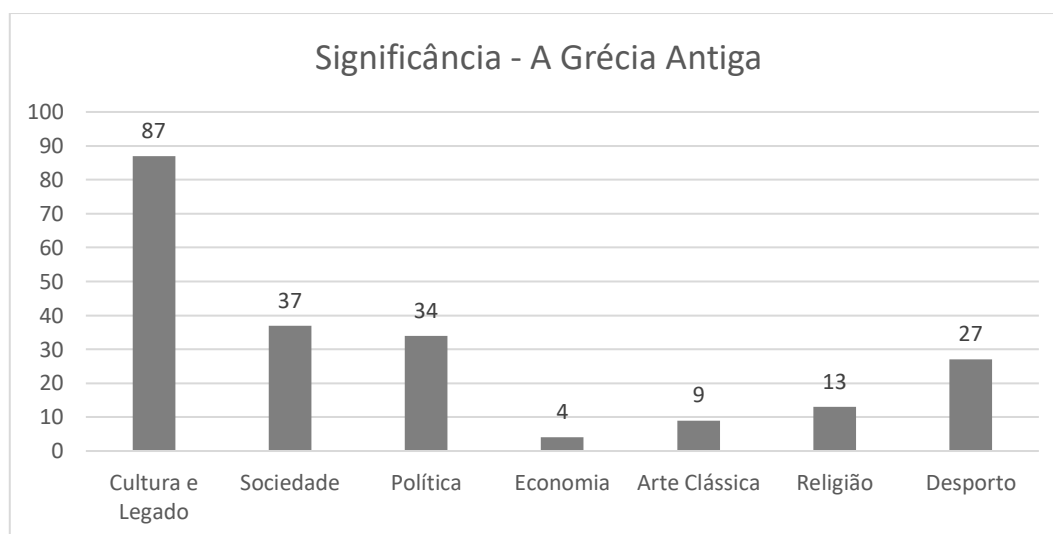
Em termos gerais, as narrativas históricas produzidas pelos alunos sobre o Legado da Grécia Antiga revelaram-se, maioritariamente, como tentativas de descrição ou descritivas (15 das 24 narrativas, cerca de 62,5%), apresentando alguns momentos de explicação, embora quase sempre monocausais/monodirecionais. Ao longo das suas narrativas, os alunos vão demonstrando a sua visão acerca do passado e da realidade histórica em estudo, com capacidade crítica, e estabelecem várias relações passado-presente. A consciência histórica revelada parece ser, maioritariamente, uma consciência exemplar (Rüsen, 2016), vendo o passado como algo que se deve evitar (ou seguir, em casos excecionais), sendo que alguns alunos revelam uma consciência que se pode considerar mais tradicional (Rüsen, 2016), no sentido em que se focam na “origem das coisas”. O passado é entendido numa visão prática, informativa, utilitária, realçando a importância dos legados, às vezes até numa perspetiva do tudo ou nada. Demonstram uma ideia de progresso linear, sempre positivo (à exceção do caso particular). Fica evidente o trabalho que realizaram com a análise e interpretação de fontes diversas ao longo das aulas e a compreensão substantiva e meta-histórica daí resultante. Demonstram dificuldades em organizar o texto propriamente dito e em produzir explicações pluricausais ou pluridirecionais.

Para perceber os temas a que os alunos atribuem maior significância, no âmbito da história da Grécia Antiga, procedeu-se a uma contagem dos termos que mais vezes foram referenciados nas suas narrativas. O Gráfico 6 pretende ilustrar a distribuição de frequência das referências dos alunos pelas grandes categorias de ideias. Assim, agruparam-se essas referências pelas seguintes categorias:

- **Cultura e Legado:** Filosofia, Teatro, Música, Literatura, Ciências, Alfabeto, Língua, Elementos de União Helénica;
- **Sociedade:** Escravidão, condição da Mulher, educação das crianças, sociedade e quotidiano;
- **Política:** cidadania, guerras/exércitos/soldados, organização geopolítica, *pólis* e democracia;
- **Economia:** economia;
- **Arte:** Arte Clássica; arquitetura; escultura;
- **Religião:** deuses, mitos, mitologia, religião;
- **Desporto:** Jogos Olímpicos e Jogos Pan-Helénicos.

Como podemos observar, a Cultura e Legado (com 87 referências) lidera as preferências dos alunos, seguindo-se as temáticas relativas à Sociedade (37), Política (34) e Desporto (27); nos últimos lugares, aparecem a Religião (13), a Arte Clássica (9) e, por fim, a Economia (4).

Gráfico 8 – Temas/ideias relativos à Grécia Antiga com maior significância para os alunos



Análise da Narrativa 2 – A História de Roma, N2-HR

Propõe-se, agora, a análise das narrativas escritas pelos alunos individualmente, que faziam parte da ficha de avaliação relativa a Roma e o Império. Assim, propunha-se aos alunos:

“Imagina que és um(a) historiador(a) e escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga. Utiliza no mínimo 15 e no máximo 25 linhas.”

Os construtos que emergiram da análise desta narrativa foram os seguintes:

- **Construção da narrativa:** conteúdo substantivo mobilizado, organização da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o conceito de narrativa (listagem, relato, descritiva ou descritiva-explicativa);

- **Orientação temporal:** modo de conceber o tempo histórico e as relações passado-presente.

Ressalva-se que a tarefa proposta aos alunos era distinta da tarefa anterior. Enquanto a primeira narrativa era mais diretiva, para ajudar os alunos a produzir o seu texto, respondendo a uma série de questões, nesta tarefa procurou-se dar mais liberdade para escrever sobre a História de Roma.

As ideias dos alunos aglutinadas nos dois construtos referidos anteriormente foram colapsadas nas seguintes categorias:

- **Fragmentos – uma lista de eventos;**
- **Tentativa de descrição – passado informativo;**
- **Descrição – uma história contada;**
- **Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais.**

As três primeiras categorias aproximam-se das três categorias que emergiram da análise da narrativa acerca do Legado da Grécia, mas como têm algumas especificidades optou-se por designá-las de forma um pouco distinta para melhor expressar as ideias que emergiram. Por exemplo, a categoria “Tentativa de descrição” surge nestas narrativas acerca da História de Roma, imbuída de ideias de um passado informativo e não de um passado deficitário, como ocorria nas narrativas acerca do Legado da Grécia.

Apresentam-se, de seguida, exemplos de cada uma das narrativas produzidas pelos alunos, organizadas pelas categorias já referidas.

Fragmentos – uma lista de eventos

As narrativas produzidas surgem como uma listagem de factos, eventos e/ou agentes históricos da realidade em estudo, a História de Roma, por vezes com imprecisões/erros substantivos. Há poucas ou nenhuma explicação produzida para os factos apresentados, muitas vezes num relato pouco coerente, constituído por um conjunto de informações e eventos apresentados sem um fio condutor. Não estabelecem relações passado-presente, nem fazem referência a legados romanos.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N2-HR, A7, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Fragmentos – uma lista de eventos”. Assim, a narrativa produzida é uma

listagem de factos/eventos sobre a História de Roma, com algumas imprecisões/erros substantivos, sem gerar explicações para os factos apresentados.

“A conquista da Península Ibérica começou em 218 a.C., que era liderada por Otávio Augusto. Roma passou por três regimes políticos, a Monarquia, a República e o Império. Durante algum tempo desenvolveu-se a romanização, a qual foi muito importante. Quando Roma iniciou a sua expansão era governada por uma República. O poder político era governado por três órgãos: os magistrados, os comícios e o Senado. Nesse tempo, os romanos usavam muito a sigla SPQR. Durante a época imperial, os Romanos criaram o culto imperial. Os romanos viviam sobretudo da agricultura.”

O aluno relata a História de Roma de forma pouco coerente, através de um conjunto de informações e eventos apresentados sem um fio condutor. Não estabelece relações passado-presente, nem faz referência a legados romanos.

“Na época imperial as pessoas estavam divididas em estatutos sociais e para isso acontecer os romanos a partir de um censo diziam em que estatuto social se encontravam. Os romanos usavam a arte romana como influência que era transmitida pelas civilizações. Eles usavam o Cristianismo para dizer qual era a sua religião. O Cristianismo mudou muita coisa naquele tempo.”

Estas narrativas enumeram alguma informação substantiva acerca da História de Roma, mas de forma fragmentada, sem serem estabelecidas explicitamente relações entre essa informação.

Tentativa de descrição – passado informativo

As narrativas produzidas já apresentam uma contextualização espaço-temporal e uma tentativa de descrição da História de Roma, embora ainda sob uma visão de pendor informativo, podendo conter algumas imprecisões. Focam-se num ou dois aspetos que consideram mais relevantes sobre os romanos, por vezes e por tentativa, produzindo uma relação entre as informações, normalmente monocausal/monodirecional. Revelam a ideia de legado para a sociedade atual e apontam uma razão para a queda do Império Romano.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N2-HR, A9, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Tentativa de descrição – passado informativo”. Assim, a narrativa produzida já

demonstra uma tentativa de descrição da História de Roma, com a preocupação de contextualizá-la espaço-temporalmente.

“Roma está localizada no centro da Península Itálica, fundada em 753 a.C., e o Império teve origem em 27 a.C. com o Imperador Otávio César Augusto. Nos finais do séc. III a.C. todos os territórios em redor do Mar Mediterrâneo foram conquistados (mare nostrum).”

O aluno tenta descrever o que considera mais significativo sobre a História de Roma, focando-se nos aspetos que considera mais relevantes sobre os romanos, produzindo uma relação entre a informação que descreve, forma monocausal/monodirecional.

“Quando Roma iniciou a sua expansão, o regime político era a República. Havia três órgãos: os comícios, os magistrados e o Senado. O Senado era bastante importante. Estes decidiram que a melhor solução para manter o território unido era entregar o poder a uma só pessoa: o Imperador, que seria o chefe máximo do Império. A sociedade estava hierarquizada, então, vinha a ordem senatorial, depois a ordem equestre e a plebe. A seguir estavam os homens não livres, os escravos. Se o seu senhor o concedesse eles podiam ser libertos e passar a ser livres.”

Revela uma ideia de legado dos romanos para a sociedade atual, apontando uma razão para a queda do Império Romano.

“A sociedade romana deixou-nos um vasto legado como o urbanismo, a arquitetura, a língua, a religião, entre outros. No ano 476, o povo bárbaro conquistou Roma e devido a grandes mudanças deu-se início à Idade Média.”

As narrativas produzidas pelos alunos, que deram corpo a esta categoria, demonstram ideias um pouco mais sofisticadas que as narrativas da categoria anterior “Fragmentos – uma lista de eventos”, pois já existe uma contextualização espaço-temporal, um fio condutor e uma tentativa de explicação, traçando-se algumas relações entre a informação substantiva que se apresenta.

Descrição – uma história contada

As narrativas produzidas apresentam uma contextualização espaço-temporal e procuram contar a História de Roma, passando pelos vários temas (política, economia, sociedade, arte, lazer, religião), demonstrando conhecimento substantivo, expressando-se de forma maioritariamente

descritiva, embora já surjam explicações causais. Existe a ideia de legado para a sociedade atual e apontam uma ou mais razões para a queda do Império Romano.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N2-HR, A11, em que se pode observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Descrição – uma história contada”. Assim, a narrativa apresenta uma contextualização espaço-temporal, descrevendo vários temas da História de Roma, demonstrando o seu conhecimento substantivo e produzindo relações explicativas causais.

“Roma está localizada no centro da Península Itálica, e começou a sua expansão em 753 a.C. conseguindo assim dominar através do processo de romanização (difusão dos seus costumes, língua e leis) territórios em África, Ásia e Europa. Durante a sua história Roma foi Monarquia, República e, mais importante, Império. Na época imperial Roma tinha uma economia fortíssima graças à sua rede de estradas e forte produção pelos escravos, o que os tornou um povo muito enriquecido. Na sociedade romana o povo romano dividia-se em posições sociais: Imperador, tendo o papel mais importante e forte publicamente, concentrando em si todos os poderes governamentais, a Ordem Senatorial, que detinha os cargos públicos, a Ordem Equestre, grandes comerciantes, a Plebe, que eram os camponeses, pequenos comerciantes e artesãos, os Libertos, antigos escravos que compraram a sua liberdade, e os Escravos, trabalhadores sem ganhos monetários. A Arte Romana era muito importante pois era uma forma de os romanos se expressarem, criando coliseus para culto, arenas para guerras de gladiadores, ou seja, o seu lazer, aquedutos para transporte de água, teatros, circos e termas de lazer, que ainda temos hoje. O seu princípio da arte era “até as coisas belas devem ser úteis”.”

O aluno revela a ideia de legado para a sociedade atual, no caso, o Cristianismo, e aponta razões para a queda do Império Romano.

“O Cristianismo, que ainda temos, tornou-se no séc. I a religião que iria ser a mais importante e principal de Roma, baseada na vida e nos ensinamentos de Jesus Cristo que mais tarde iria (pelo facto de ensinar a igualdade de todos perante Deus e idealizar a paz e o amor) ajudar a acabar com o Império Romano Ocidental, devido também à diminuição do número de escravos, que levariam ao fim de uma era, iniciando-se a Idade Média.”

As narrativas que foram consideradas nesta categoria demonstram que os alunos já tentam estabelecer relações causais explicativas entre a informação substantiva da História de Roma, do início e do seu fim, tentando abordar as várias áreas a ela relativas, bem como o legado desta civilização.

Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais

As narrativas apresentam uma contextualização espaço-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizando vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos da História de Roma, passando pelos vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais, não só entre Roma e o presente, mas também entre Roma e outras civilizações do passado, comparando-a, em vários aspetos, com a civilização helénica. Apontam vários legados para a sociedade atual e várias razões para a queda do Império Romano, referindo a nova época histórica que se lhe seguiu.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N2-HR, A10, em que se pode observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais”. Assim, a narrativa apresenta uma contextualização espaço-temporal, descrevendo e explicando vários temas considerados significativos, mobilizando vários elementos da realidade histórica estudada, e aprofundando alguns.

“Roma foi fundada em 753 a.C. com contribuição dos Latinos, Etruscos e Sabinos. O seu primeiro imperador foi Octávio Augusto e o último foi Rómulo Augusto. Roma teve 3 regimes políticos: a Monarquia, a República e o Império. Sabemos que quando Roma era uma República era governada por Comícios, Magistrados e Senado, mas por conta das lutas pelo poder resolveram centralizar o poder em uma só pessoa e o Imperador passou a controlar tudo. Os grupos sociais eram marcados por homens livres e não livres, existia também uma pirâmide social que era o Imperador, a Ordem Senatorial, a ordem Equestre, a Plebe e os Escravos.”

O aluno estabelece várias relações temporais, não só entre Roma e o presente, devido aos seus legados, mas também entre Roma e outras civilizações do passado, nomeadamente comparando-a, em vários aspetos, com a civilização helénica.

“Devemos dizer que a mulher em Roma era mais livre que a mulher grega, pois podiam trabalhar, ir às termas e a espetáculos públicos. A Arte Romana tinha o objetivo de ser prática e

funcional, por isso construíram pontes e estradas. A escultura de Roma era diferente da Grécia, pois em Roma queriam retratar a realidade, enquanto que na Grécia queriam retratar a perfeição. A civilização dos romanos deixou-nos a língua, a moeda, as estradas, o Direito, a administração, o urbanismo... Os Romanos eram politeístas e praticavam o culto imperial, que era a veneração do Imperador como um deus, mas claro que quando surgiu o Cristianismo o culto imperial acabou, pois a fé era muito grande e continua, pois até hoje esta religião é a principal no nosso país, que cativa as pessoas com mensagens de paz, amor e igualdade etc.”

Referindo-se ao Cristianismo, que acima identifica como um legado para a sociedade atual, aponta ainda várias razões para a queda do Império Romano, aludindo à nova época histórica que se lhe seguiu.

“Mas o Cristianismo foi uma das principais causas para a queda do Império, sendo que quem realmente acabou com o Império foram os bárbaros que se infiltraram no território romano, conseguindo direitos políticos e vagas no exército, sem falar na diminuição dos escravos, da indisciplina e ambição dos soldados e por último o descontrolo da administração. Em 476 d.C., os Hérulos conquistaram Roma, pondo fim ao Império Romano, e iniciou-se a Idade Média.”

Estas narrativas descritivas-explicativas apresentam relações de causalidade, considerando vários aspetos e temas da História de Roma, estabelecendo várias relações temporais, entre o passado e o presente, e entre períodos do passado, referindo exemplos de vários legados romanos e apontando múltiplas razões para a queda do Império.

No Gráfico 7, relativo à N2-HR, pode observar-se que as narrativas produzidas pelos alunos revelam ideias mais sofisticadas do que as surgiram na narrativa anterior, N1-LG. Houve uma diminuição de frequência de narrativas consideradas como:

- a. Fragmentos (N1-LG= 8 *vs* N2-HR = 5) e
- b. Tentativa de Descrição (N1-LG=9 *vs* N2-HR=5).

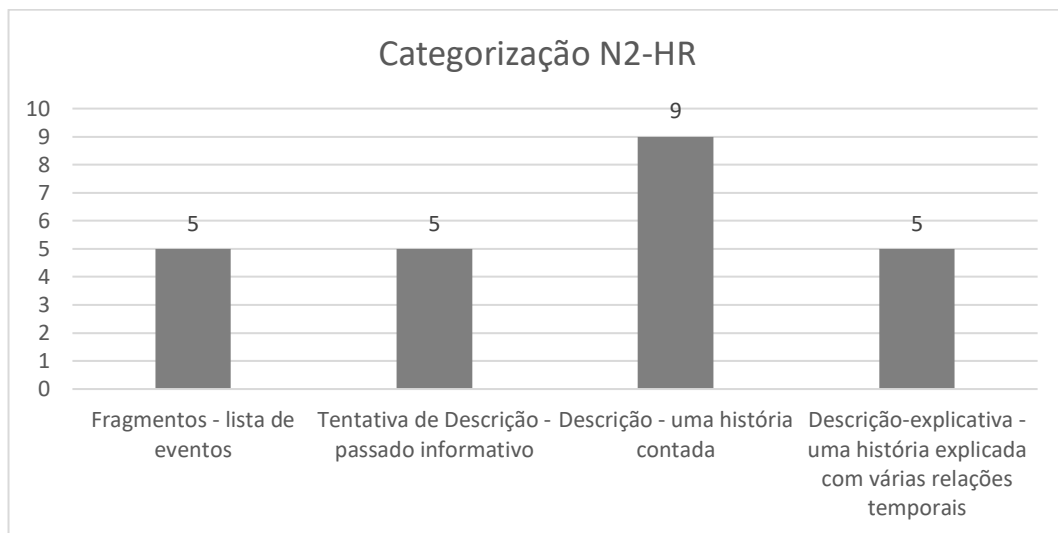
Em sentido oposto, assistimos a um aumento das narrativas consideradas como:

- c. Descrição (N1-LG = 6 *vs* N2-HR = 9);

E surge uma nova categoria, em virtude das narrativas escritas pelos alunos, que foram consideradas como:

- d. Descrição-explicativa (N1-LG = 0 *vs* N2-HR =5).

Gráfico 9 – Distribuição de frequência das categorias na N2-HR



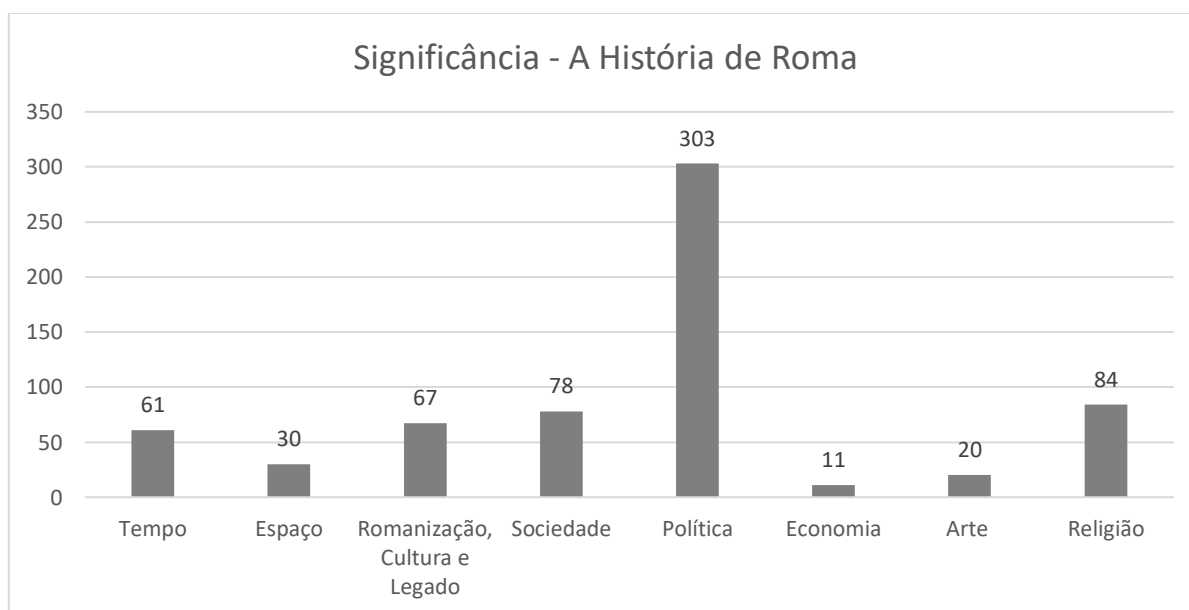
Os resultados que surgiram parecem ser fruto do contínuo trabalho em aula, em grupo, com um vasto e diverso conjunto de fontes sobre a História de Roma. Os alunos tinham construído, em grupo, duas narrativas históricas sobre o tema, uma especializada num tema (origem e fundação; política; economia; sociedade; cultura, arte e religião) e outra generalista (sobre toda a História de Roma), como referido no ponto 2.3 deste Relatório. Nesta narrativa, diferentemente da anterior, em que se lhes pedia que assumissem o papel de um historiador que contava a História de Roma, nota-se uma evidente preocupação com a contextualização espaço-temporal, bem como em ter uma linguagem mais formal, produzindo textos com uma introdução (a fundação), um desenvolvimento (sobre vários aspetos da História de Roma) e uma conclusão (a queda do Império Romano), e explicando aquilo que consideravam mais importante. Ao tentarem contar a história demonstram, por vezes, alguma confusão ou imprecisões, mas nota-se que se esforçaram para produzir uma narrativa que consideravam completa, demonstrando conhecimentos relevantes, relacionando temas e produzindo relações explicativas causais. Tentam falar sobre todos os assuntos, ou a maioria dos assuntos, que acham importantes sobre a História de Roma: formação da cidade, evolução política, sociedade e lazer, economia e religião, arte, romanização e ação do exército, conquista da Península Ibérica, os bárbaros, o Cristianismo, os legados romanos (Direito, urbanismo, pontes, aquedutos...). Às vezes referem o papel da mulher, comparando-a com a mulher ateniense e/ou espartana. Referem várias vezes a Lenda de Rómulo e Remo e identificam quatro agentes históricos principais da História de Roma: Júlio César, Viriato, Otávio Augusto e Jesus Cristo. Estabelecem relações com o presente, através dos legados romanos, e alguns fazem comparações de aspetos da História de Roma com aspetos relativos à civilização helénica.

Para perceber os temas a que os alunos atribuem maior significância, no âmbito da História de Roma, procedeu-se a uma contagem dos termos que mais vezes foram referenciados nas suas narrativas. O Gráfico 8 pretende ilustrar a distribuição de frequência das referências dos alunos pelas grandes categorias de ideias. As grandes categorias de ideias/temas mais referidas nas narrativas englobam a utilização dos vários termos utilizados pelos alunos. Assim, agruparam-se essas referências pelas seguintes categorias:

- **Tempo:** datas A.C. e D.C.; marcadores temporais;
- **Espaço:** localização geográfica, Península Itálica, Península Ibérica, Mediterrâneo;
- **Romanização, Cultura, Legado:** romanização, Direito, Urbanismo, estradas, aquedutos, termas, Latim/Língua, Bracara Augusta/Braga;
- **Sociedade:** Hierarquia social romana, escravos, grupos sociais, condição da mulher, censo;
- **Política:** Império, Imperador, exército, guerra, Júlio César, Otávio Augusto, Viriato, bárbaros/Hérulos, fim/queda do Império, *Mare Nostrum*, Monarquia, República, conquista, Senado, Rómulo e Remo;
- **Economia:** economia, comércio, comercial;
- **Arte:** Arte romana; arquitetura; escultura;
- **Religião:** Cristianismo, cristãos, Jesus Cristo, politeísmo, politeístas, religião, culto.

Como podemos observar no Gráfico 8, os assuntos mais referenciados, foram, e diferentemente da Grécia, questões relacionadas à Política (com 303), seguidas da Religião (84) e da Sociedade (78); o que menos referenciaram foi a Arte (20) e a Economia (11).

Gráfico 10 – Temas/ideias relativos à Roma Antiga com maior significância para os alunos



Análise da Narrativa 3 – Aprendizagens em História no 7º ano, N3-H7

Após o desenvolvimento da IPS, e tendo como inspiração Barca, Castro e Amaral (2010), lançou-se um último desafio aos alunos desta turma de 7º ano de escolaridade, propondo-lhes que escrevessem uma narrativa acerca do que aprenderam ao longo deste ano letivo na disciplina de História. Assim, propôs-se aos alunos:

“Foste incumbido/a pela Escola de uma Missão muito importante: vais receber um aluno novo, que vai agora para o 7º ano! Esse aluno não consegue ouvir, por isso aprende sobretudo através da leitura... Ele precisa da tua ajuda: escreve uma narrativa onde lhe contes sobre aquilo que aprendeste em História este ano!”

Os construtos que emergiram da análise desta narrativa foram os seguintes:

- **Construção da narrativa:** conteúdo substantivo mobilizado, organização da narrativa e o conceito de narrativa (relato, descrição ou descrição-explicação);
- **Orientação temporal:** modo de conceber o tempo histórico, as relações passado-presente e usos possíveis do passado;
- **Conceções sobre a História:** o que entendem que é a História, para que serve, quais as motivações para estudá-la.

Ressalva-se que a tarefa proposta aos alunos era distinta das anteriores, sendo esta a menos diretiva/orientada de todas, na medida em que os alunos tinham liberdade de escolher os tópicos substantivos sobre os quais iriam escrever e a forma como entendem o que é a História e qual a importância de estudar História.

As ideias dos alunos aglutinadas nos três construtos referidos anteriormente foram colapsadas nas seguintes categorias:

- **Tentativa de descrição – passado informativo;**
- **Descrição – uma história contada, evolução positiva;**
- **Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais.**

Apresenta-se, seguidamente, a descrição de cada uma das categorias, acompanhadas de exemplos das respetivas narrativas construídas pelos alunos.

Tentativa de descrição – passado informativo

As narrativas produzidas encerram alguma descrição substantiva acerca das principais aprendizagens, em História, ao longo do 7º ano de escolaridade. Os alunos tentam descrever o que consideram mais importante na evolução histórica, de um ponto de vista substantivo, parecendo entender a importância da História pelas informações que podemos obter a partir dela, mas sem referir legados do passado, com implicações no presente. Apontam que é importante estudar História, mas sem especificar as razões para tal.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N3-H7, A10, em que se pode observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Tentativa de descrição – passado informativo”. Assim, a narrativa apresenta alguma descrição substantiva acerca das principais aprendizagens, em História, ao longo do 7º ano de escolaridade. O aluno tenta descrever o que considera mais importante na evolução histórica, de um ponto de vista substantivo, parecendo entender a importância da História, e o interesse em estudá-la, pelas informações que podemos obter dela. Não refere legados do passado, com implicações no presente.

“Olá Joaquim, a História começa no Paleolítico, a idade da pedra em que os seres humanos eram recolectores, e depois descobriram que se plantassem e esperassem crescer era muito mais fácil, por isso tornaram-se povos sedentários, e descobriram o fogo, e foi tudo evoluindo. Também tens a história do antigo Egito, e aí a medicina evoluiu, mas a escravatura continuou. Depois vem a história da Grécia assim sempre em guerra, o ensino evoluiu, tivemos o cavalo de Troia, sendo as *pólis* mais importantes Atenas e Esparta. Depois Roma foi dominando a Europa, Ásia e África, e torna-se assim o maior império de sempre, para depois ser deitado abaixo pelos bárbaros. Na Idade Média, o povo não tinha direitos e a mulher muito menos, tendo todos os poderes concentrados no rei.”

Por fim, o aluno menciona que é importante estudar História, porque é importante para o futuro, mas sem especificar as razões para tal.

“Mas para aprenderes melhor vai às aulas de História e tira apontamentos, é muito importante para o teu futuro!”

As narrativas produzidas pelos alunos, que deram corpo a esta categoria, demonstram uma tentativa de descrição acerca das suas principais aprendizagens, parecendo valorizar a História pelas informações

que podemos obter a partir dela, e, apesar de incentivarem ao seu estudo, não apontam os motivos para tal, bem como não estabelecem relações passado-presente.

Descrição – uma história contada, evolução positiva

As narrativas produzidas são descritivas surgindo, em alguns momentos, tentativas de relações explicativas causais. Por vezes, problematizam/fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos que adquiriram ao longo das aulas. Procuram explicar o que é a História e qual a sua função/importância. Apresentam ideias de legado, embora por vezes de forma pontual ou pouco elaborada. Procuram abordar os temas que estudaram ao longo do 7º ano de escolaridade, descrevendo o que consideram mais importante sobre estas aprendizagens. Estabelecem relações de causalidade, relacionando eventos/situações do passado. Entendem a História num *continuum*, surgindo ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva. Referem a importância de aprender História, mas não explicam de forma aprofundada o porquê.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N3-H7, A7, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Descrição – uma história contada, evolução positiva”. Assim, a narrativa é descritiva, embora surjam, em alguns momentos, tentativas de explicação. O aluno problematiza, através de uma questão, a que tenta responder com os conhecimentos que desenvolveu ao longo das aulas, procurando explicar o que é a História, que esta é uma ciência, atribuindo-lhe função/importância por explicar o passado, as origens e os vestígios encontrados.

“Olá meu amigo! Hoje vais aprender tudo o que eu sei sobre História. Paleolítico, Neolítico, Egito, Grécia, Roma, a Idade Média, o que têm em comum? São etapas que nos fizeram evoluir e desenvolver a forma de viver ao longo do tempo. A História é a ciência que explica o passado, as nossas origens, as obras que foram encontradas.”

O aluno apresenta uma ideia de legado, no caso, sobre a importância do domínio e produção do fogo para a vida humana. Procura abordar, por ordem cronológica, todos os temas que estudou ao longo do 7º ano de escolaridade, descrevendo o que considera mais importante sobre estas aprendizagens. Estabelece relações de causalidade, relacionando e comparando eventos/situações do passado.

“Começa no Paleolítico, que foi o período em que se criou uma coisa fantástica, o fogo, “a base da nossa vida”, porque precisamos dele para cozinhar, aquecermo-nos, tal como naquele tempo faziam isto e muito mais, como iluminar as grutas e afastar os animais. O Neolítico onde se

descobriu a agricultura e a pastorícia, uma grande inovação na vida da população pois já não tinham de se deslocar e foi aí que se desenvolveram as primeiras civilizações. No Egito criaram-se as pirâmides, os deuses, os faraós e infelizmente começa a haver os primeiros escravos para ajudar nas construções. Na Grécia podíamos ver que estava dividido em dois grandes estados, Atenas e Esparta. Em Esparta as mulheres eram um pouco mais livres que as de Atenas, porque como os homens iam para a guerra, elas podiam sair para tratar das crianças, fazer coisas, e em Atenas os homens tratavam de tudo e as mulheres dependiam deles. A Grécia cai e chegamos a Roma, que passou por um período de grande riqueza e louvor, mas por causa das guerras perderam muitos recursos. Na Idade Média evoluíram a agricultura com novas técnicas e materiais.”

O aluno parece entender a História num *continuum* de evolução positiva, do passado para o presente. Por fim, refere que é importante aprender História, mas não explica porquê.

“Espero que tenha ajudado. Mais informações vai à net ou fala com a Professora, pois aprender História é importante. Porta-te bem!”

Estas narrativas descrevem algumas das aprendizagens que foram mais significativas para os alunos, apresentando tentativas de explicações causais e ideias de legado, problematizando alguns conhecimentos, e estabelecendo relações entre eventos/situações do passado. Tentam explicar o que é a História e a sua relevância, entendendo-a como um *continuum* de evolução positiva, entre passado e presente, aludindo à sua importância, embora não a expliquem.

Descrição explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais

As narrativas produzidas são descritivas-explicativas, abordando, sobre os vários elementos substantivos das realidades históricas estudadas, o que consideram mais importante. Os alunos explicam o que é a História, quais as suas funções e o que poderemos aprender com o seu estudo, evidenciando uma visão de que o passado influencia continuamente o presente. Apresentam relações entre vários segmentos temporais, passado-passado e passado-presente, considerando diversas realidades temporais. Abordam a origem de vários elementos históricos, apresentado ideias sobre vários legados e influências do passado no presente. Realçam a importância da História, não só para o presente como para o futuro, e abordam a importância do estudo das fontes para o conhecimento e compreensão histórica.

Apresenta-se, de seguida, a narrativa N3-H7, A15, em que se podem observar as ideias colapsadas na categoria designada por “Descritiva explicativa – uma história explicada, com várias relações temporais”. Assim, a narrativa é descritiva-explicativa, abordando vários elementos substantivos das realidades históricas estudadas, explicando o que considera mais importante. O aluno explica o que é a História, relacionando-a com o passado e as ações dos seres humanos, e a origem de várias coisas, como a língua ou as formas de governo, evidenciando uma visão de que o passado influencia continuamente o presente.

“A História é uma ciência que estuda o passado dos humanos no planeta Terra, começando pelos homens das cavernas, como são conhecidos, que aprenderam com o tempo técnicas para sobreviverem e tornarem a raça humana o que é hoje. Nesta disciplina aprendi a origem de muitas coisas, como de onde vem a língua portuguesa, que provem do latim utilizado na Roma Antiga, e de onde vêm as formas de governo que já foram utilizadas... Com a História poderás aprender tudo do passado que influenciou o futuro de forma contínua.”

O aluno descreve e explica os vários temas estudados ao longo do 7º ano de escolaridade, apresentando relações entre vários segmentos temporais, passado-passado e passado-presente, considerando diversas realidades temporais, abordando ideias sobre vários legados e influências do passado no presente.

“O Neolítico e o Paleolítico foi o chamado “tempo dos homens das cavernas”, o que os dividia foi o aparecimento da agricultura. Depois vieram as primeiras civilizações sedentárias, que viviam a partir da agricultura, em pequenos grupos de pessoas. Passado um tempo começou o período de domínio da Grécia no mundo, que fez uma grande influência do mundo, como com a democracia, as primeiras mitologias e crenças... até que o poderoso Império Romano tomou a Grécia e iniciou uma época de liderança que deixou um grande legado cultural, com coisas utilizadas até hoje, como a língua, o Cristianismo, as construções e a urbanização. Por fim, no 7º ano aprendi que após a queda do Império Romano do Ocidente começou a Idade Média, marcada pela Guerra dos Cem anos, a ruralização da economia e a peste negra que diminuiu a evolução europeia. Isto é o que se aprende no 7º ano, e o que mais gostei foi a Grécia Antiga.”

Por fim, realça a importância da História, não só para o presente como para o futuro, referindo a importância do estudo das fontes para o conhecimento e compreensão histórica. Na sua visão, a História é importante porque permite conhecer o passado, com o objetivo de melhorar a vida presente e evoluir, para melhor, no futuro.

“Esforça-te nas aulas pois História é uma disciplina importante, que nos mostra o passado para ajudar a corrigir o presente e evoluir no futuro. A maneira mais fácil para ti para estudar História será leres fontes históricas, que relatam acontecimentos históricos de forma escrita.”

Estas narrativas abordam, de forma descritiva-explicativa, vários elementos substantivos das realidades históricas que estudaram, estabelecendo relações entre segmentos temporais diferentes, passado-passado e passado-presente, aludindo à origem de vários elementos históricos e a diversos legados com influências no presente. Os alunos procuram explicar o que é a História e as suas funções, realçando a sua importância não só para o presente como para o futuro, dando ênfase à interpretação das fontes, tanto para o conhecimento como para a compreensão histórica.

O caso da narrativa nº 24, que se apresenta de seguida, reveste-se de características distintas das anteriores por ser uma narrativa esquemática.

Caso Particular – a pirâmide da História

Uma aluna não resolve a tarefa através de uma narrativa escrita formal, mas através de um desenho esquemático, que é uma pirâmide, “a pirâmide da História”, e frases que coloca à volta dela. Desenhando a pirâmide, coloca no topo o mais antigo, que relaciona com uma inteligência menor, e na base o mais recente, que relaciona com uma inteligência maior. Entende cada época histórica como uma etapa, que identifica nos estratos da pirâmide, atribuindo, a cada uma, palavras-chave que, no seu entender, sintetizam o que têm de mais significativo. Contudo, não apresenta ideias-chave para todas as épocas históricas. Relaciona a passagem do tempo histórico com o desenvolvimento intelectual humano. Não produz explicações, não apresenta ideias de legado, não define o que é a História, nem qual a sua função ou importância.

A narrativa N3-H7, A24, em que a narrativa da aluna é um desenho esquemático, dirigido a Beethoven (pormenor interessante, pois revela um conhecimento prévio sobre o músico que tinha deficiência auditiva, tal como a Colega Imaginária a quem destinava a narrativa), que toma a forma de uma pirâmide, que a aluna identifica como a representação da História, na sua conceção.

“Olá minha Beethoven! Sei que não consegues ouvir, então peguei no lápis e papel e comecei a escrever. Vou falar-te da história da História, que aprendemos antes de vires pra aqui. Já viste

uma pirâmide? Elas surgiram no Egito. Há muito e muito tempo. Sabias que quando penso numa pirâmide penso também nisto?”

A aluna desenha uma pirâmide e coloca no topo a etapa mais antiga, o Paleolítico, que relaciona com uma inteligência menor, e na base a realidade mais recente que estudou no 7º ano de escolaridade, a Idade Média, que relaciona com uma inteligência maior. Em cada estrato da pirâmide identifica uma etapa da História, atribuindo-lhes palavras-chave que, no seu entender, sintetizam o que têm de mais significativo. Contudo, não apresenta ideias para todas as épocas. Relaciona a passagem do tempo histórico com o desenvolvimento intelectual humano.

“O cimo representa o mais antigo, sendo a base o mais recente. Representa também o nível de inteligência, que foi evoluindo muito. Paleolítico – nómadas; Neolítico – sedentários; Egito – onde surgiram as pirâmides; Grécia Antiga; Roma – o que eu mais gostei de estudar; Idade Média.

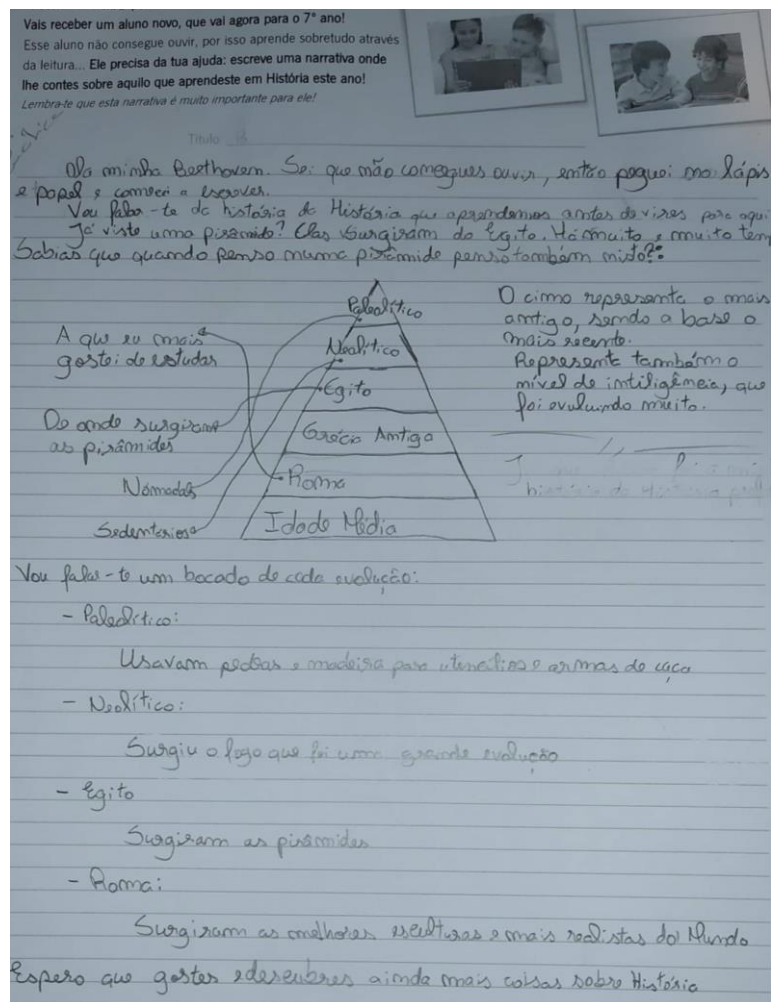
Vou-te falar um bocado de cada evolução: Paleolítico – usavam pedras e madeira para utensílios e armas de caça; Neolítico – surgiu o fogo e foi uma grande evolução; Egito – surgiram as pirâmides; Roma – surgiram as melhores esculturas e mais realistas do mundo.”

A aluna não produz explicações, não apresenta ideias de legado, não define o que é a História, nem qual a sua função ou importância, mas associa o estudo da História à ideia de descoberta.

“Espero que gostes e descubras ainda mais coisas sobre História.”

Partilha-se, de seguida, a imagem desta narrativa não formal.

Figura 1- A Pirâmide da História, N3-H7, A24

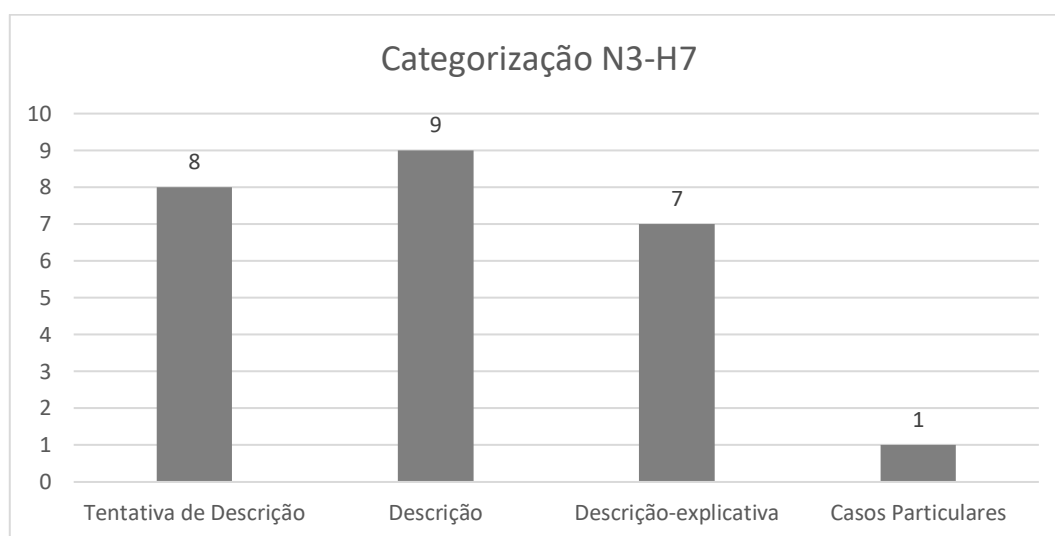


Mais uma vez, este caso particular parece demonstrar como, numa mesma turma, os alunos podem dar significados distintos à mesma tarefa, sendo que esta aluna demonstra conceber a História como uma pirâmide que retrata a evolução material e intelectual da Humanidade, ao longo do tempo.

Por fim, o Gráfico 11, relativo à categorização da última narrativa, a N3-H7, demonstra que:

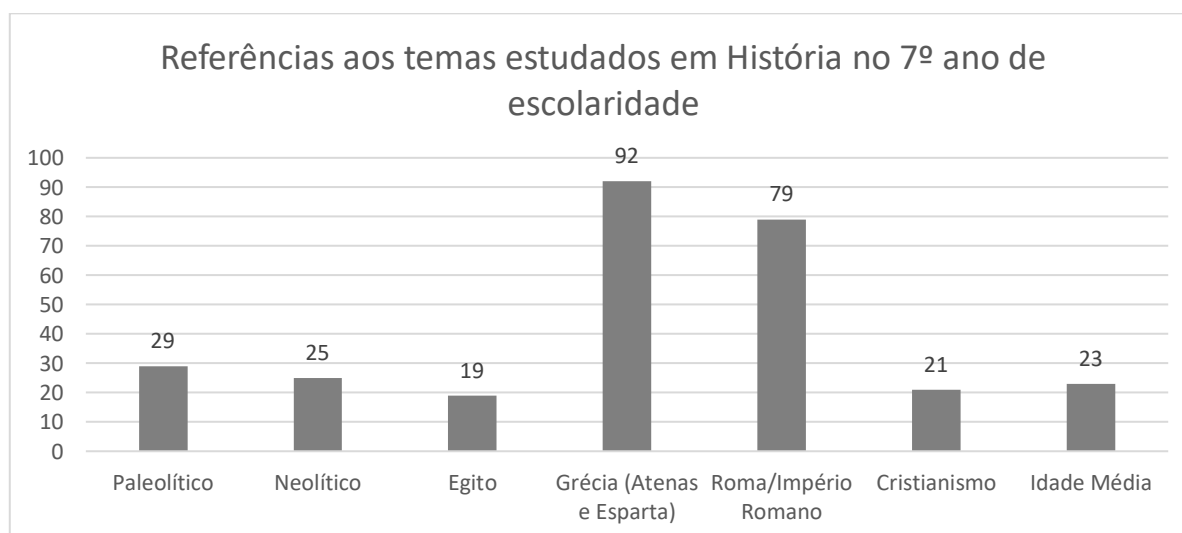
- houve um aumento de distribuição de frequências de narrativas consideradas “Tentativa de Descrição” (N2-HR= 5 vs N3-H7= 8) e “Descrição-explicativa” (N2-HR= 5 vs N3-H7=7);
- a manutenção distribuição de frequências de narrativas consideradas como “Descrição” (N2-HR = 9 = N3-H7= 9);
- e emergiu um caso que foi considerado como particular.

Gráfico 11 – Distribuição de frequência das categorias na N3-H7



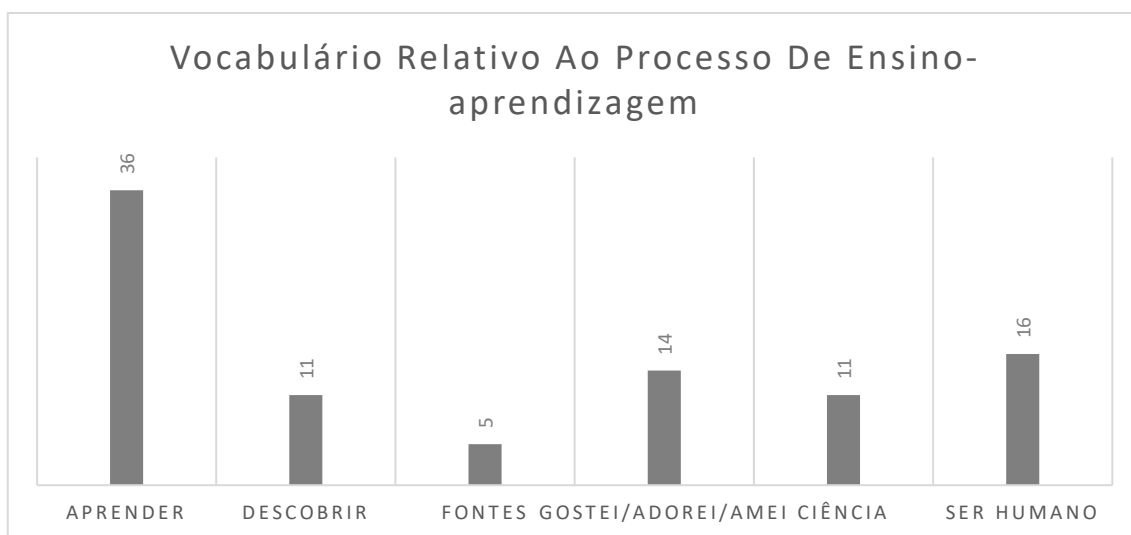
O Gráfico 12 destaca os termos/conceitos mais utilizados pelos alunos na N3-H7 para se referirem às suas aprendizagens em História no 7º ano de escolaridade. Como vemos, os temas mais vezes referidos foram a Grécia, que engloba Atenas e Esparta (com 92 referências), seguido de Roma (79); depois, o Paleolítico (29), o Neolítico (25) e a Idade Média (23); já o tema menos referido foi o Egito (19). Grécia e Roma foram referidas, ao todo, 171 vezes; somando o Cristianismo (21), os conteúdos aprendidos em aula oficina foram referenciados 192 vezes. Todos os outros temas somados foram mencionados 96 vezes. Claramente, as aprendizagens mais significativas dos alunos prendem-se com os temas cujo processo de ensino-aprendizagem se realizou durante a IPS, através do paradigma da aula oficina (Barca, 2004).

Gráfico 12 – Referências aos temas estudados em História no 7º ano de escolaridade



No Gráfico 13 procurou-se plasmar o tipo de termos que os alunos associaram à História e ao processo de ensino-aprendizagem, e o número de vezes que os alunos os utilizaram. Referiram, na N3-H7, o facto de a História ser uma ciência 11 vezes e a sua relação com as fontes 5 vezes; referiram a sua importância ou ligação ao ser humano 16 vezes; empregaram o termo “aprender” 36 vezes, “descobrir/descobri” 11 vezes, e os termos “gostei/adorei/amei”, relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, 14 vezes.

Gráfico 13 – Vocabulário relativo ao processo de ensino-aprendizagem



A N3-H7 era a menos diretiva de todas as narrativas propostas aos alunos. O enunciado desta narrativa-surpresa, que se realizou na última aula de História do ano letivo, procurou cativar a atenção e o empenho dos alunos: foi-lhes pedido que construíssem uma narrativa sobre o que de mais importante tinham aprendido em História no 7º ano de escolaridade, que seria entregue a um Colega Imaginário que era portador de uma deficiência auditiva e que gostava de ler, pelo que eles lhe deviam contar, por escrito, sobre as suas aprendizagens e explicar-lhe porque deveria interessar-se pela disciplina, agora que iria ingressar no 7º ano de escolaridade. Esta proposta de trabalho foi bem recebida pelos alunos, que manifestaram entusiasmo em escrevê-la. Tinham liberdade de escrever o que quisessem, o quanto quisessem: podiam escrever só sobre o que acharam mais significativo ou sobre todos os temas estudados, poderiam dizer o que entendiam que é a História, quais as suas funções, etc.... Os alunos escreveram sobre as aprendizagens substantivas mais significativas, mas também sobre a importância da História como disciplina e como ciência, sobre o uso das fontes, a importância de conhecer a História da Humanidade e a evolução, relacionando-a à sabedoria e ao progresso da inteligência. Problematisaram/fizeram questões, estabeleceram relações com o presente, produziram tentativas de

explicação, realçaram a importância dos legados do passado, demonstrando a ideia de uma evolução sempre positiva e de um progresso linear. A consciência histórica revelada é majoritariamente exemplar ou tradicional (Rüsen, 2016). Apontam a importância de compreender e explicar a História numa perspectiva de entender o mundo e a Humanidade. Entendem a evolução histórica como uma sequência contínua e linear de povos e culturas que se sucedem cronologicamente sem que haja contactos entre si, parecendo não existir qualquer tipo de concomitância.

Através da análise de frequência dos termos que escreveram nas narrativas N3-H7, tentou perceber-se as principais ideias que os alunos revelam sobre a História, com que a identificam ou a relacionam. Emergiram quatro categorias sobre as ideias que surgem através dos termos que os alunos usam acerca da História. Assim, as quatro categorias são:

- **História como conhecimento substantivo/factual;**
- **História como senso comum;**
- **História como método/ciência;**
- **História como motivação/interesse humanista.**

Assim, apresentam-se exemplos de cada uma das respetivas categorias:

História como conhecimento substantivo/factual – os alunos relacionam a História, e a sua importância, à sua relação com o conhecimento substantivo sobre o passado e os antepassados. J e L escrevem, respetivamente:

“Dá-nos muitos conhecimentos sobre o passado”

“Sei o que aconteceu aos nossos antepassados”

História como senso comum – os alunos expressam ideias sobre História relacionando-a a chavões, a ideias partilhadas pela sociedade e media, como por exemplo os alunos A e C:

“História é uma disciplina muito interessante e importante”

“Com a História ficamos mais enriquecidos relativamente à nossa sabedoria”

História como método/ciência – os alunos entendem a História como uma ciência que explica o passado humano e trabalha através da análise e interpretação de fontes, como escrevem os alunos F e G:

“Aprendi que a História é uma ciência, que temos que interpretar fontes”

“A História é uma ciência com o objetivo de explicar e compreender o passado”

História como motivação/interesse humanista – os alunos entendem a importância da História como motivação para entender o mundo e o ser humano, relacionando-a ao entusiasmo de conhecer o passado, pela curiosidade e interesse de saber como chegaram até aqui, como dizem E, R e M:

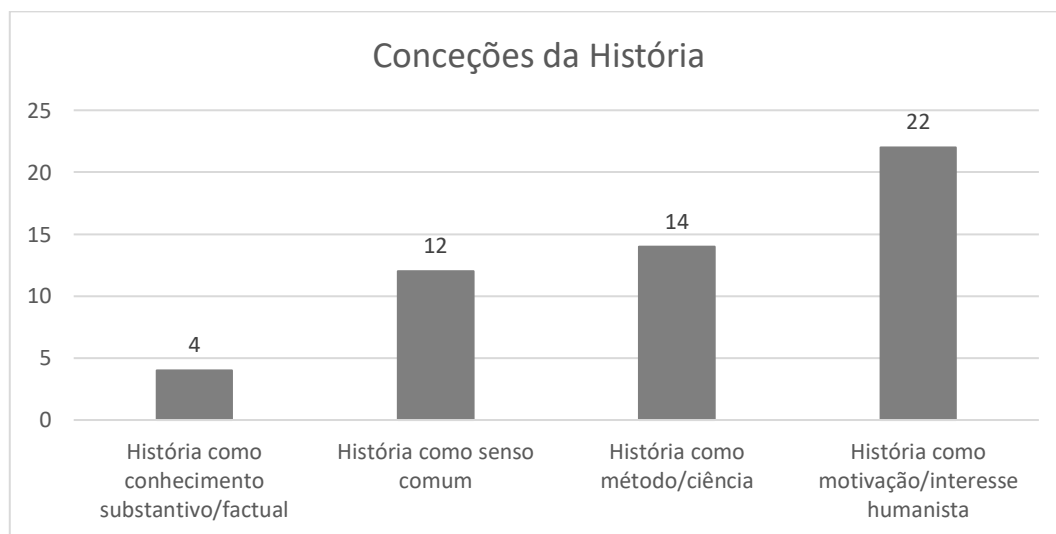
“Foi muito divertido estudar História e se eu fosse a ti também estudava pois é muito importante, como ser humano é muito bom estudar História”

“Vais adorar História, aquela ciência que estuda o ser humano e que te vai ajudar a conhecer tudo desde o início, o que levou a existir toda a inteligência atual. História é incrível!”

“A História estuda os nossos antepassados, de todos os seres humanos, e isso é espantoso!”

Como se observa no Gráfico 14, a maioria das referências dos alunos, ao todo 22, relacionam a História com uma dimensão motivacional, pelo interesse humanista de entender o mundo e os seres humanos; de seguida, há 14 referências que relacionam a História à sua dimensão disciplinar e científica, referindo-se mais ao método e às fontes; seguidamente, aparecem 12 referências consideradas de senso comum, que identificam a História com o desenvolvimento de cultura geral e com ideias-chavão; e, por último, surgem 4 referências que relacionam a importância da História à sua dimensão substantiva, aos conhecimentos sobre o passado.

Gráfico 14 – Concepções da História



3.3 – Análise geral das narrativas históricas dos alunos

A primeira narrativa analisada – N1-LG – foi realizada a 25 de março, sendo a segunda – N2-HR – realizada a 13 de maio, pouco mais de um mês depois, notando-se uma evolução global do desenvolvimento e desempenho dos alunos. Tal se infere pelo decréscimo de distribuição de frequência das categorias designadas por “Fragmentos” e “Tentativa de Descrição”, e pelo aumento de distribuição de frequência das categorias de “Descrição” e “Descrição-explicativa”. Embora a IPS tenha terminado a 16 de maio, a última narrativa analisada – N3-H7 – foi realizada dia 4 de junho, proposta aos alunos sem aviso prévio, no final do ano letivo 2018/2019, e constituía o desafio de escreverem sobre o que aprenderam na disciplina de História no 7º ano de escolaridade. Esta última era a narrativa menos diretiva/orientada de todas e tinha como objetivo perceber quais as aprendizagens mais significativas dos alunos e como é que os alunos, no final do ano letivo, construíam e pensavam a narrativa histórica. Parece poder-se concluir que o trabalho de produção de narrativa histórica em aula foi bem-sucedido, pois nota-se nos resultados da N3-H7 que os alunos evoluíram, dado o desaparecimento de narrativas consideradas como “Fragmentos” e o aumento de frequência de narrativas consideradas como “Descritiva-explicativa”. Dados os resultados da N3-H7, mesmo após um mês desde o término da Intervenção, infere-se que houve um avanço e uma posterior solidificação dos conhecimentos, competências e desempenho dos alunos na construção de narrativas históricas.

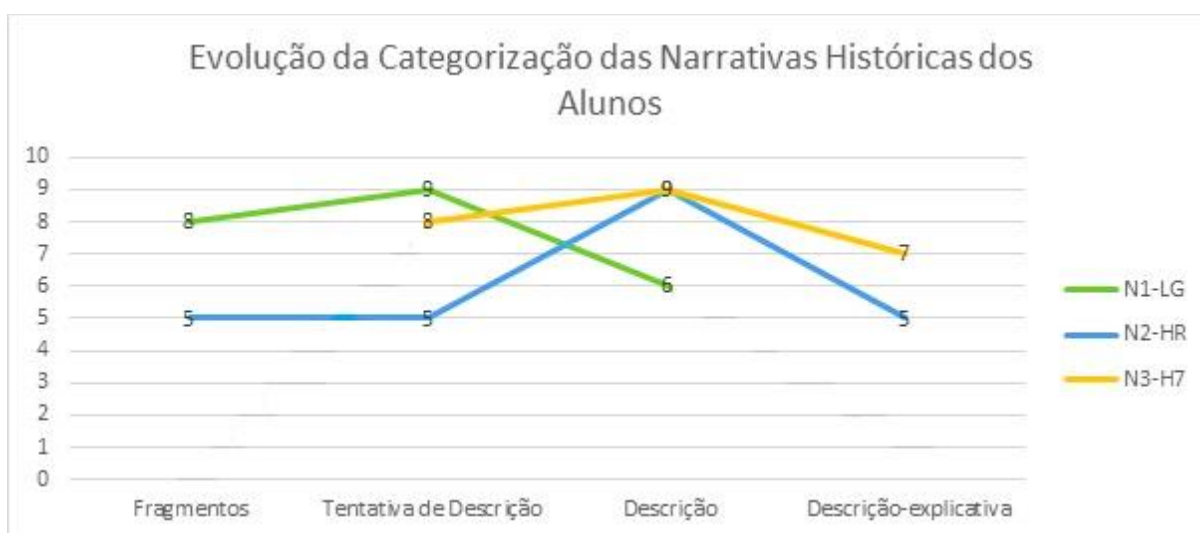
Por vezes, as nuances entre as categorias são subtis, dependendo de pequenos detalhes ou pormenores que se consideram relevantes a ponto de as diferenciar, consoante as ideias que permitem a criação de construtos que foram emergindo da análise, debatida em painel e atendendo aos vários estudos na área de Educação Histórica, nomeadamente aos estudos acerca de narrativa histórica com alunos. Embora tenham sido selecionadas as três narrativas consideradas mais relevantes da Intervenção, os alunos foram desafiados a produzir diversas narrativas históricas em todas as aulas, tendo este trabalho dos alunos, e com os alunos, sido permanente. Essas narrativas procuraram trabalhar a capacidade de descrição-explicação, bem como a construção de evidência inerente a qualquer aula oficina e à construção de narrativa histórica, e outros conceitos meta-históricos, englobados na própria narrativa – como a orientação temporal, a multiperspetiva (várias perspetivas e empatia), a significância e o tempo-mudança. O seu desempenho quanto à produção de narrativa foi progressivamente melhorando, tanto no trabalho individual quanto nos trabalhos de grupo, embora no presente Relatório só se analisem narrativas individuais.

Os enunciados das narrativas foram sendo menos diretivos conforme fomos avançando, isto é: na N1-LG os alunos deveriam construir a narrativa respondendo a quatro perguntas concretas e

direcionadas, sobre o Legado da Grécia Antiga; no enunciado da N2-HR, a questão já era mais abrangente, permitindo-lhes contar a História de Roma escolhendo o que lhes pareceu mais significativo sobre o que aprenderam; por fim, na N3-H7, a menos diretiva de todas, os alunos tinham total liberdade para escolher os conteúdos que selecionariam como mais relevantes do 7º ano de escolaridade e a forma como os descreveriam explicativamente na narrativa. Todas as narrativas tiveram o mesmo tempo para a sua realização – 45 minutos.

Como podemos verificar no Gráfico 15, o número de narrativas categorizadas como “Fragmentos” foi, constantemente, diminuindo e o número de narrativas categorizadas como “Descritivas-explicativas” foi, constantemente, aumentando. Neste gráfico não foram considerados os dois casos particulares.

Gráfico 15 – Evolução da Categorização das narrativas históricas dos Alunos



Como vemos neste Gráfico de comparação da distribuição de frequências das categorias que emergiram das três tarefas de produção de narrativas, os resultados da N1-LG, representados a verde, concentram-se maioritariamente, com valores mais altos, no lado esquerdo do Gráfico, relativo às categorias “Fragmentos” (8) e “Tentativa de Descrição” (9). A distribuição de frequência das narrativas produzidas pelas categorias relativamente à N2-HR, representada a azul, mostra-se mais equilibrada, apresentando, relativamente à narrativa anterior, uma diminuição de frequência de narrativas consideradas nas categorias “Fragmentos” e “Tentativa de Descrição”, e um aumento de frequência de narrativas consideradas nas categorias “Descrição” (9) e “Descrição Explicativa” (5). Por fim, a distribuição de frequências da última narrativa, N3-H7, pelas categorias que emergiram, representada a amarelo, mostra uma tendência oposta à da primeira narrativa, N1-LG, pois, como vemos, os resultados concentram-se maioritariamente, com valores mais altos, no lado direito do Gráfico, com um aumento

de frequência de narrativas consideradas nas categorias “Descrição” (9) e “Descrição Explicativa” (7), e não existem narrativas consideradas “Fragmentos”.

Depois da leitura e análise qualitativa de todas as narrativas, baseada na *Grounded Theory*, e da análise descritiva quantitativa de distribuição de frequências, a partir dos resultados dos Gráficos apresentados, parece poder afirmar-se que os alunos desenvolveram o seu pensamento histórico e apresentam narrativas históricas mais sofisticadas, e que a construção de narrativas, em aula, deve ter contribuído para o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Perfis Narrativos dos Alunos:

Após a extensa análise de todas as narrativas históricas dos alunos, atendendo aos construtos e às categorias que emergiram, parece poder afirmar-se que os alunos que participaram nesta Intervenção Pedagógica Supervisionada e neste estudo demonstram dois tipos de perfis narrativos: Perfil Narrativo Alternativo e Perfil Narrativo Emergente – este último mais sofisticado.

Os Perfis Narrativos apresentados pelos alunos são, então:

- **Perfil Narrativo Alternativo (Relato-descritivo, categorias F e TD):** enumeração ou relato de factos e eventos, que não responde (totalmente ou parcialmente) à(s) questão(ões) colocada(s); são, por vezes, textos confusos, incoerentes ou incompletos, que podem conter erros substantivos ou imprecisões. Alguns alunos vão propondo algumas relações explicativas causais, mas apenas monocausais/monodirecionais; às vezes focam-se apenas num assunto, descrevendo-o, por tentativa, de forma mais aprofundada (por vezes, com algumas tentativas de relações explicativas—pluricausal/pluridirecional), mas não respondem ao resto da questão. Há poucas ou nenhuma relações passado-presente. Apresentam uma opinião muito pessoal. O passado é muitas vezes entendido como um passado meramente informativo (serve para “sabermos coisas”) ou deficitário, sendo que alguns entendem o seu valor pelos legados históricos, numa perspetiva de passado prático, e a evolução histórica é vista como linear e positiva.
- **Perfil Narrativo Emergente (Descritivo-explicativo, categorias D e DE):** narrativa descritiva-explicativa, que responde à questão/questões colocada(s), num texto construído adequadamente, com fio condutor, que é coerente/plausível e de acordo com uma análise e interpretação da evidência disponível, com que trabalharam ao longo das aulas. Apresenta

elementos substantivos variados, explicando um ou vários com profundidade, com relações explicativas causais, monocausais/monodirecionais e, por vezes/por tentativa, pluricausais/pluridirecionais. Escolhem elementos considerados significantes não apenas “por gosto pessoal”; denotam-se referências à construção de evidência, sobretudo implicitamente, e em alguns casos explicitamente; estabelecem relações passado-presente e dão opinião; fazem um uso da História eminentemente como passado prático (a importância da História está nos seus legados e lições), podendo-se considerar alguns pequenos exemplos de um entendimento do passado histórico (a importância do passado pelo passado em si; a compreensão do passado na realidade do passado). Em geral, demonstram a perspectiva de uma evolução histórica linear, sempre positiva, relacionando a evolução com o desenvolvimento da inteligência; existem pequenos exemplos de uma visão mais crítica/oscilante da evolução.

Destacam-se, ainda, as narrativas que não são semelhantes às demais quer na forma quer no conteúdo, pelo que constituem casos particulares de alunos diferentes. Neste estudo, apresentam-se dois casos particulares distintos: o primeiro é uma narrativa criativa, sobre o Legado da Grécia Antiga, em que a aluna conta a história através de uma viagem ao passado, estabelecendo relações com o presente, sendo que o conteúdo substantivo e meta-histórico demonstra uma compreensão global da realidade histórica estudada; o segundo caso é uma narrativa esquemática, sobre as aprendizagens mais significativas em História no 7º ano de escolaridade, sendo que não é um texto propriamente dito, mas o desenho de uma pirâmide, a “pirâmide da História”, onde a aluna associa palavras/frases-chave a cada um dos grandes temas que estudou.

Como podemos observar no Gráfico 7, apresentado anteriormente, os resultados iniciais, relativos à N1-LG, revelam a predominância do que podemos designar de Perfil Narrativo Alternativo – relato, constituído por narrativas categorizadas como “Fragmentos” e “Tentativa de Descrição” – contando com 17 alunos (68%). A distribuição de frequências por categorias relativamente à narrativa final, N3-H7, presente no Gráfico 11, revela que a distribuição de frequência do Perfil Narrativo Alternativo diminui, contando com narrativas produzidas por 8 alunos, e que o Perfil Narrativo Emergente se torna o predominante, contando com 16 das 24 narrativas produzidas pelos alunos (64%).

Embora, por vezes, os alunos cometam alguns erros substantivos ou imprecisões nas suas narrativas, nota-se que foram melhorando globalmente tanto na construção de conhecimentos, como na

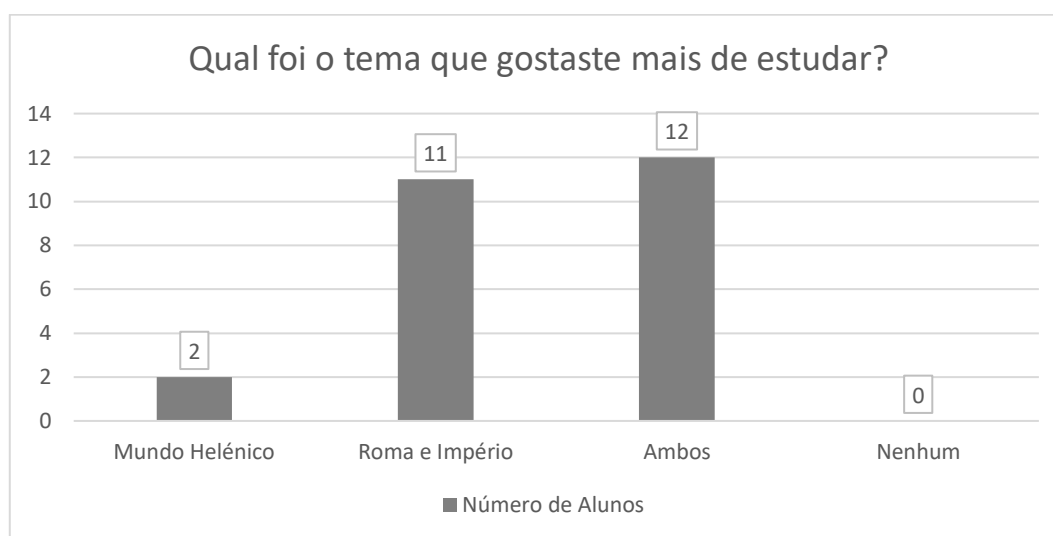
compreensão das ideias históricas. Os resultados apontam melhorias na construção de narrativa e, portanto, em tudo que este processo implica – desde a abordagem aos conteúdos substantivos, passando pela construção de evidência, multiperspetiva, significância, até ao modo de construção da narrativa em si, expondo as suas ideias de forma clara e organizada, respondendo aos desafios propostos. Sendo que a IPS decorreu entre 21 de fevereiro e 16 de maio, perfazendo 25 aulas, parece ter existido uma considerável progressão do pensamento histórico dos alunos, atendendo ao contexto em que esta IPS decorreu. Recorde-se o pouco tempo de leção e as dificuldades iniciais dos alunos – nomeadamente ao nível da leitura, escrita e interpretação, diagnosticadas já no PCT pela Diretora de Turma e Conselho de Turma. Em geral, nota-se que os alunos fazem um uso da História maioritariamente como passado prático, ligando-o sobretudo aos legados (embora haja algumas exceções, em que se pode inferir um entendimento do passado como passado histórico); têm uma perspetiva de evolução linear e sempre positiva da História (não concebem uma evolução oscilante e com movimentos vários); a consciência histórica é maioritariamente tradicional (ligada às origens) e exemplar (exemplos/legados); estabelecem muitas relações passado-presente, escolhendo temas com significância histórica, mas também com significado para eles - nomeadamente, os Jogos Olímpicos; a condição da mulher; o Cristianismo; a cidadania; e a escravatura.

3.4 – Análise do Questionário Final

Antes das considerações finais sobre a IPS e os resultados obtidos pela análise, qualitativa e quantitativa, das narrativas produzidas pelos alunos, levada a cabo no presente Relatório, é ainda de sumo interesse partilhar as respostas dos alunos ao Questionário Final (QF), aplicado na última aula da Intervenção, a 16/5/2019. O QF tinha o objetivo de conhecer as perceções dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem durante a IPS, as suas perspetivas sobre o que mais e menos gostaram, as suas maiores dificuldades, a sua opinião sobre a produção das narrativas históricas e sobre toda a experiência do Estágio. É nossa convicção que é do máximo interesse conhecer as visões dos alunos sobre estes temas, levando-as em consideração na avaliação da IPS, já que eles são o princípio e o fim de todo o trabalho realizado. Assim sendo, e através de Gráficos e análise dos seus resultados, apresentam-se as perspetivas dos alunos, reveladas no QF.

Como se observa no Gráfico 16, os alunos manifestam uma preferência pelo tema Roma e o Império, visto que 11 dos 25 alunos, ou seja, 44%, terem-no escolhido como sendo o tema preferido, e 12 alunos, 48%, terem escolhido a opção “Ambos” – onde, por inerência, se insere.

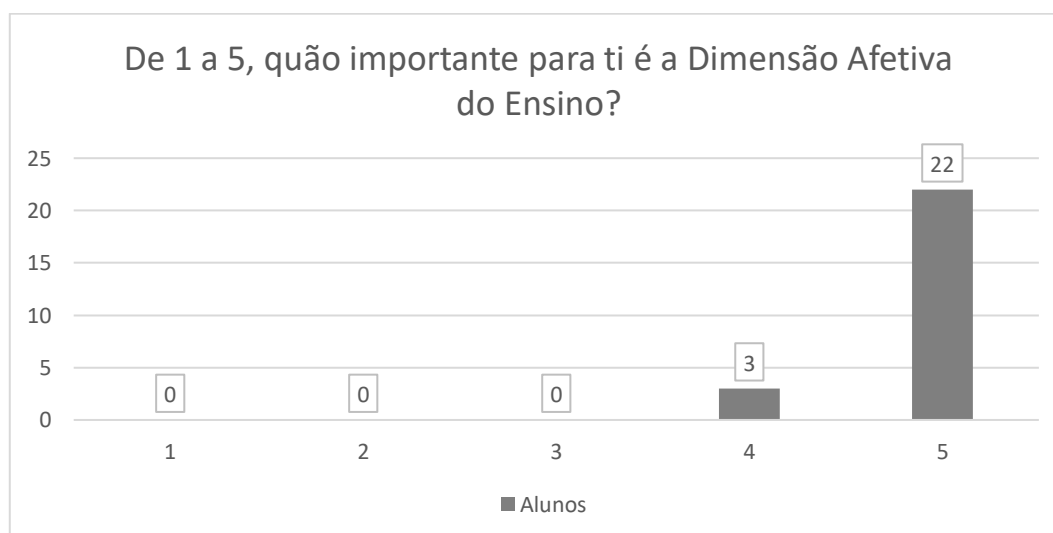
Gráfico 16 – QF: Qual foi o tema que mais gostaste de estudar?



Apresentam-se de seguida as representações gráficas construídas tendo como base as respostas dos alunos seguindo uma escala de Likert de 1 a 5, representando: 1 - Nada Importante; 2 – Pouco Importante; 3 – Mais ou menos Importante; 4 – Bastante Importante; e 5 – Muito Importante/Útil/Interessante.

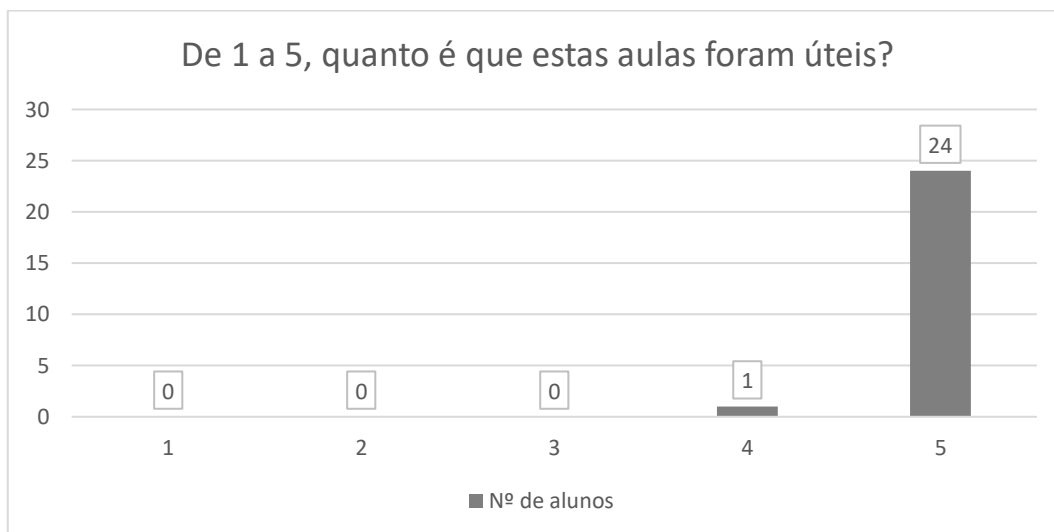
Como se repara no Gráfico 17, os alunos consideram Muito Importante a Dimensão Afetiva do Ensino, visto que 22 dos 25 alunos, 88%, deram graduação máxima, ou seja, Muito Importante, e os restantes 3 alunos, 12%, consideram-na Bastante Importante.

Gráfico 17 – QF: De 1 a 5, quão importante para ti é a Dimensão Afetiva do Ensino?



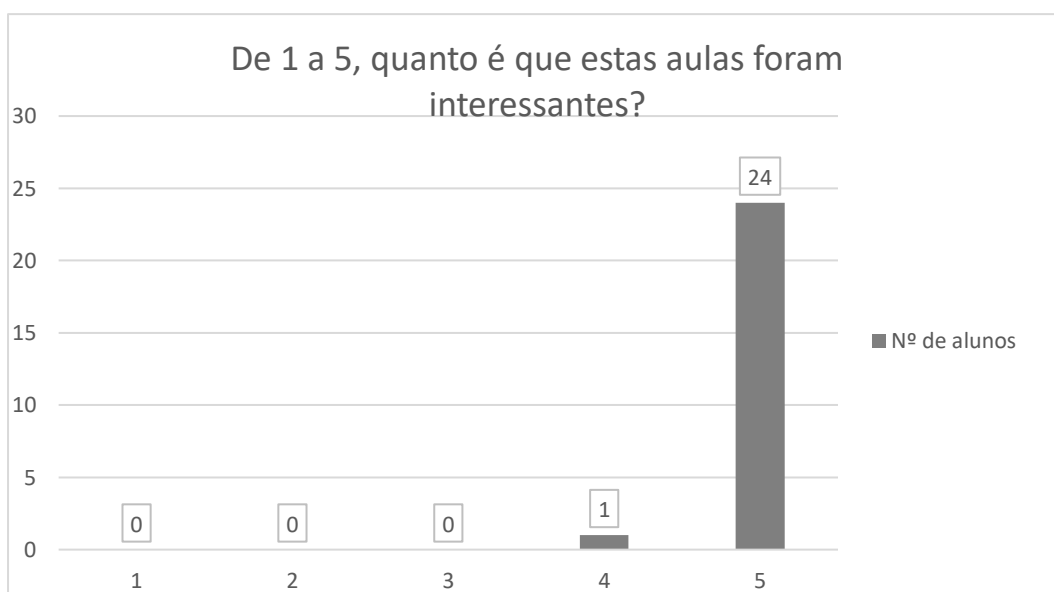
Como se nota no Gráfico 18, 96% dos alunos, 24 em 25, consideram que as aulas da IPS foram Muito Úteis, e 1 aluno, que representa 4%, considera que foram Bastante Úteis.

Gráfico 18 – QF: De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram úteis?



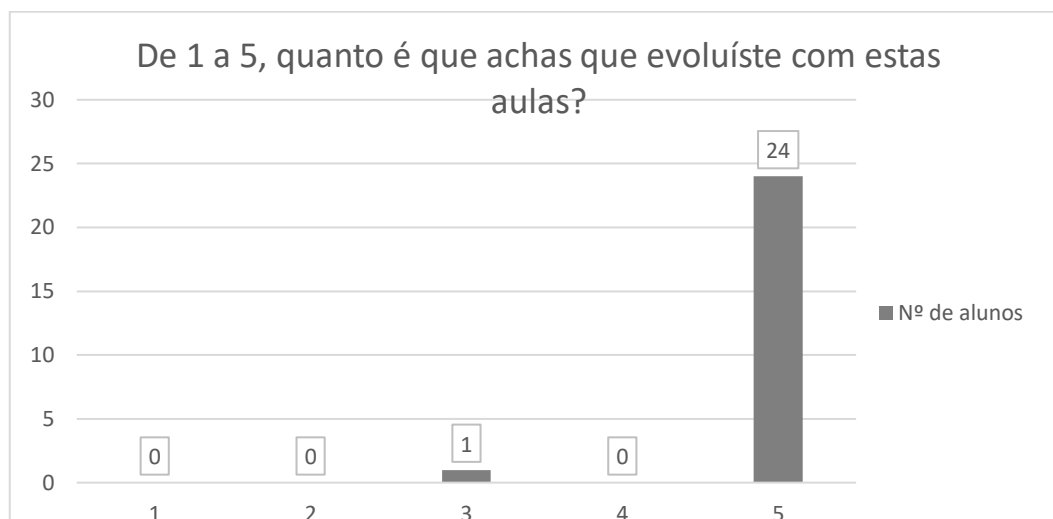
Como se confirma no Gráfico 19, 96% dos alunos (24 em 25) consideram que as aulas foram Muito Interessantes, sendo que 1 aluno classificou estas aulas como Bastante Interessantes.

Gráfico 19 – QF: De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram interessantes?



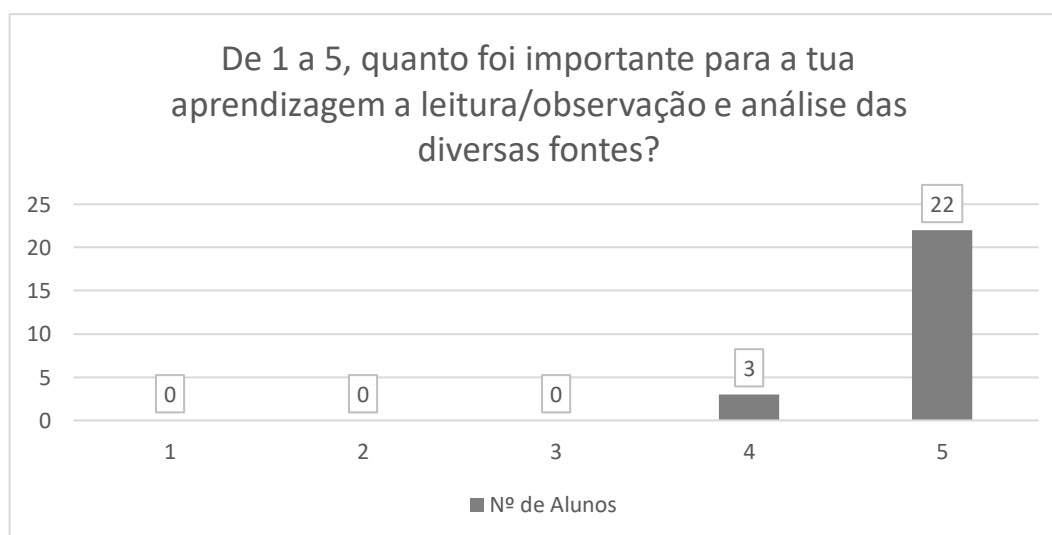
Como se vê no Gráfico 20, 24 alunos, ou seja, 96%, consideram que Evoluíram Muito com as aulas da IPS, tendo apenas 1 aluno considerado que a sua evolução fora mediana (nível 3).

Gráfico 20 – QF: De 1 a 5, quanto é que achas que evoluíste com estas aulas?



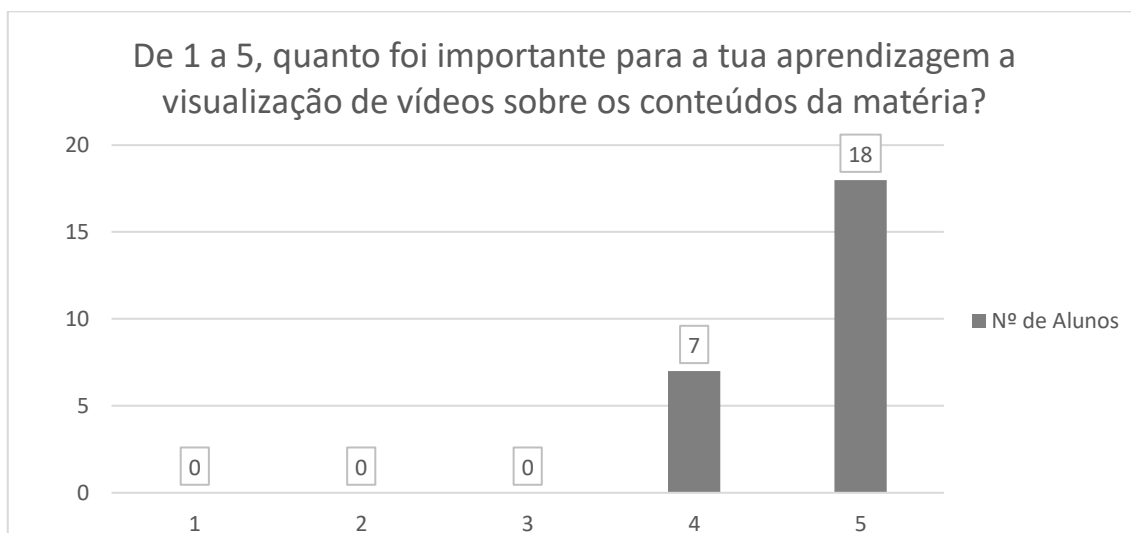
Como se constata no Gráfico 21, 88% dos alunos, ou seja, 22, consideram que a leitura/observação e análise das diversas fontes foram Muito Importantes para a sua aprendizagem, sendo que 12%, 3 alunos, consideram que foi Bastante Importante.

Gráfico 21 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a leitura/observação e análise das diversas fontes?



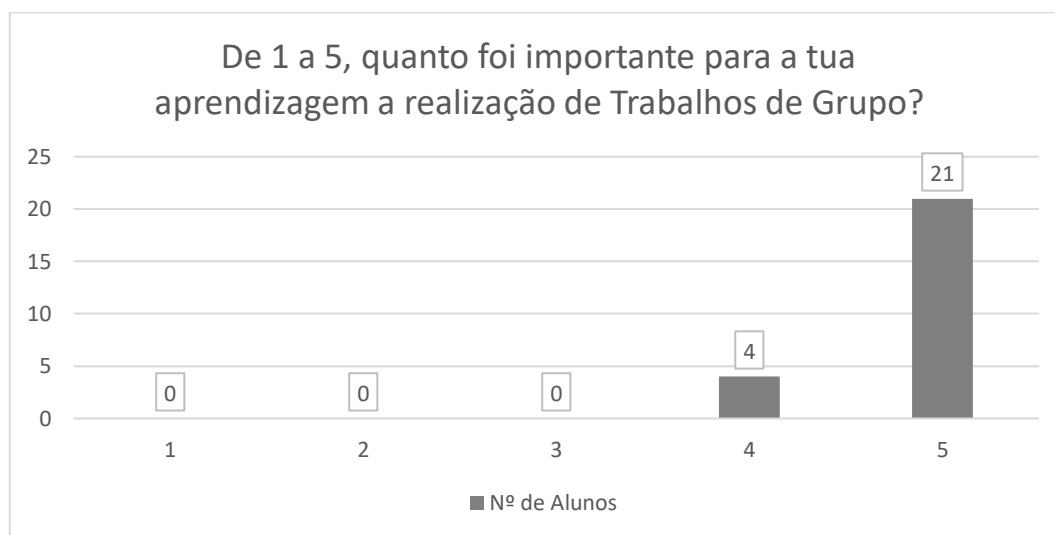
Como se observa no Gráfico 22, 72% dos alunos, ou seja, 18, consideram que a visualização de vídeos foi Muito Importante para a sua aprendizagem e 28%, 7 alunos, que foi Bastante Importante.

Gráfico 22 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a visualização de vídeos sobre os conteúdos da matéria?



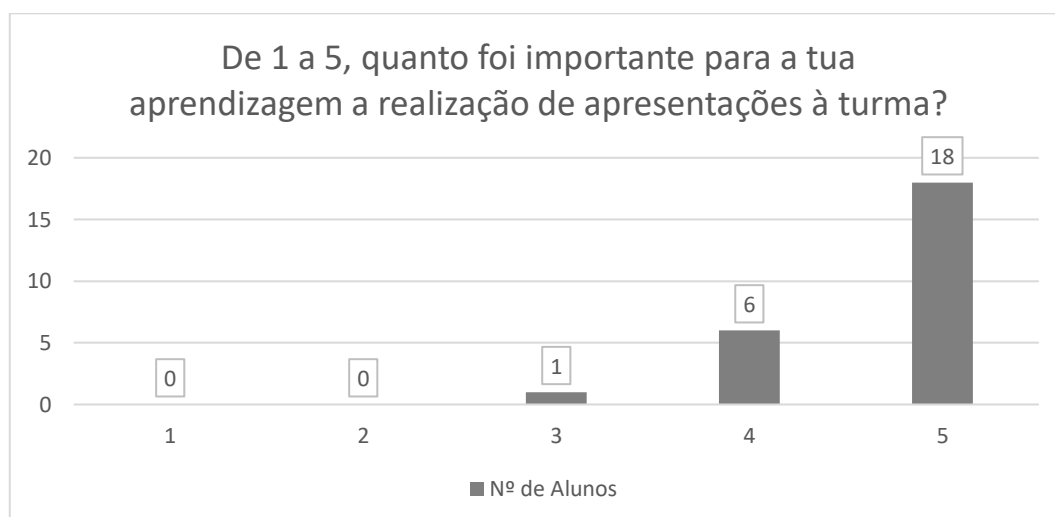
Como se nota no Gráfico 23, para 21 alunos, ou seja, 84%, a realização de trabalhos de grupo foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 4 alunos, ou seja, 16%, foi Bastante Importante.

Gráfico 23 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a realização de Trabalhos de Grupo?



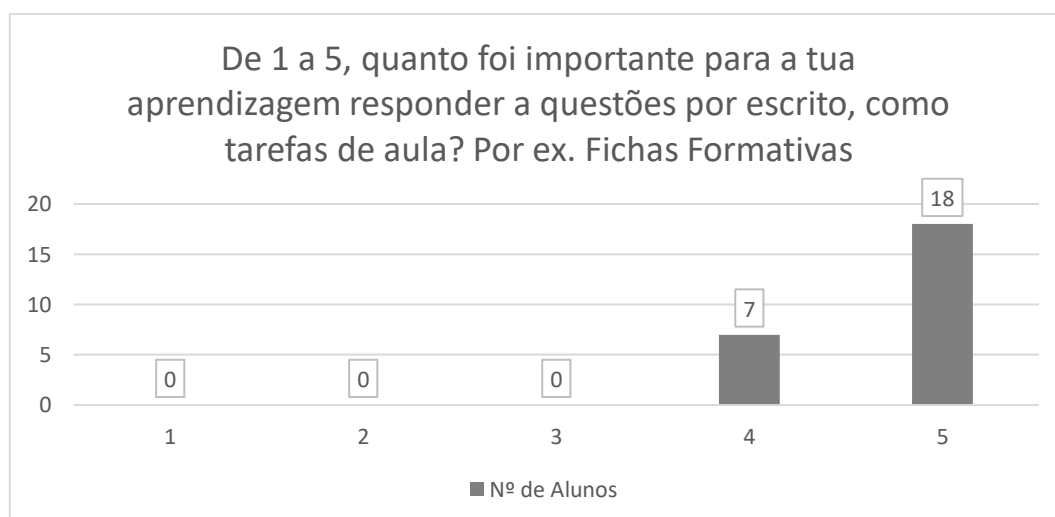
Como se constata no Gráfico 24, para 72% dos alunos, ou seja, 18, a realização de apresentações à turma foi Muito Importante para a sua aprendizagem, sendo que para 24%, 6 alunos, foi Bastante Importante e apenas para 1 aluno, que representa 4%, a realização de apresentações à turma só foi medianamente significativa.

Gráfico 24 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem a realização de apresentações à turma?



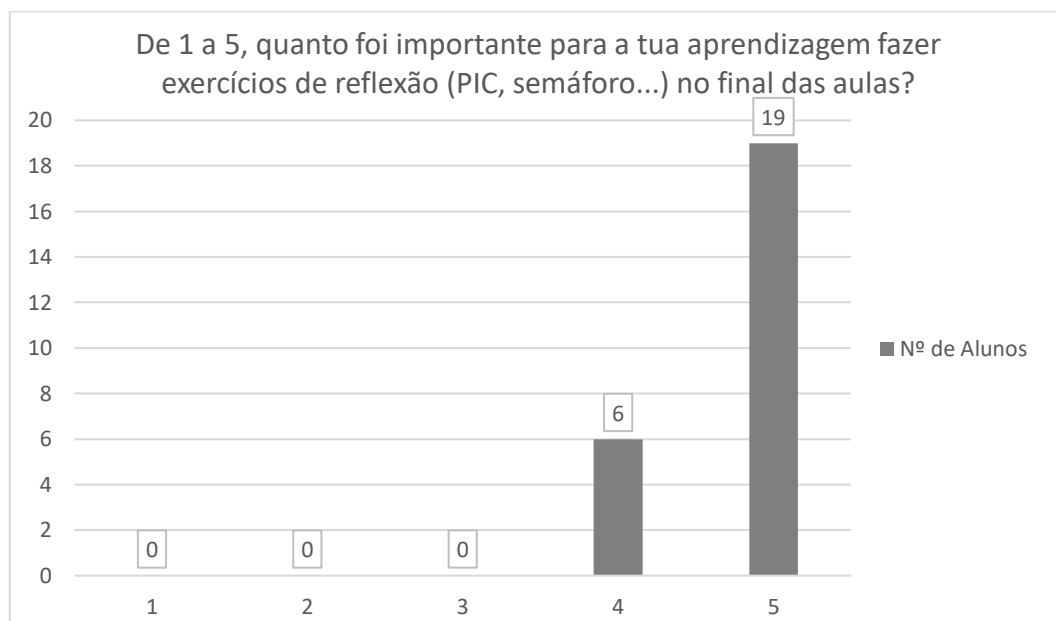
Como se observa no Gráfico 25, para 72% dos alunos, ou seja, 18, o exercício de responder por escrito a tarefas de aula foi Muito Importante para a sua aprendizagem, sendo que 28%, ou seja, 7 alunos, consideram que foi Bastante Importante.

Gráfico 25 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem responder a questões por escrito, como tarefas de aula? Por ex. Fichas Formativas.



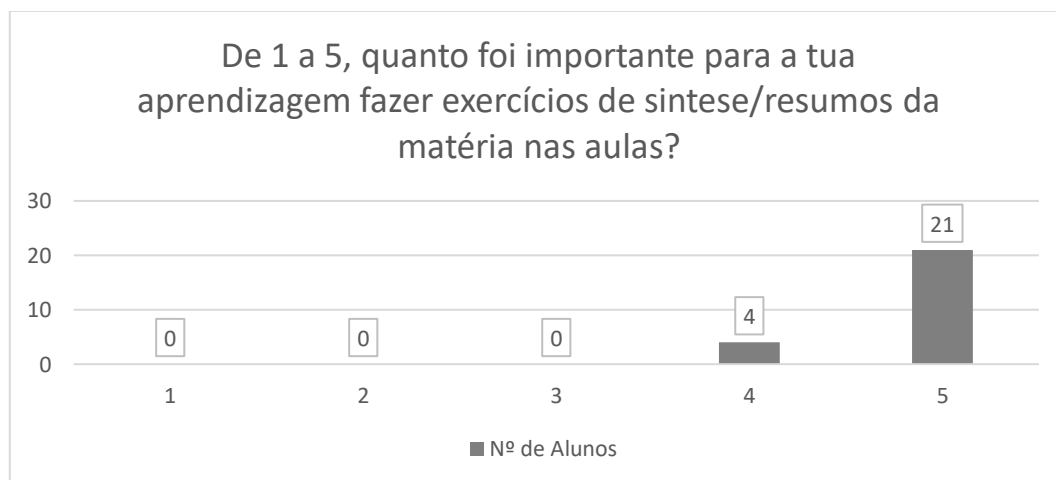
Como se constata no Gráfico 26, para 76% dos alunos, ou seja, 19, a realização de exercícios de reflexão/metacognição (como o PIC, Semáforo, debates...) foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 24 %, ou seja, 6, foi Bastante Importante.

Gráfico 26 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem fazer exercícios de reflexão (PIC, Semáforo, debates...) no final das aulas?



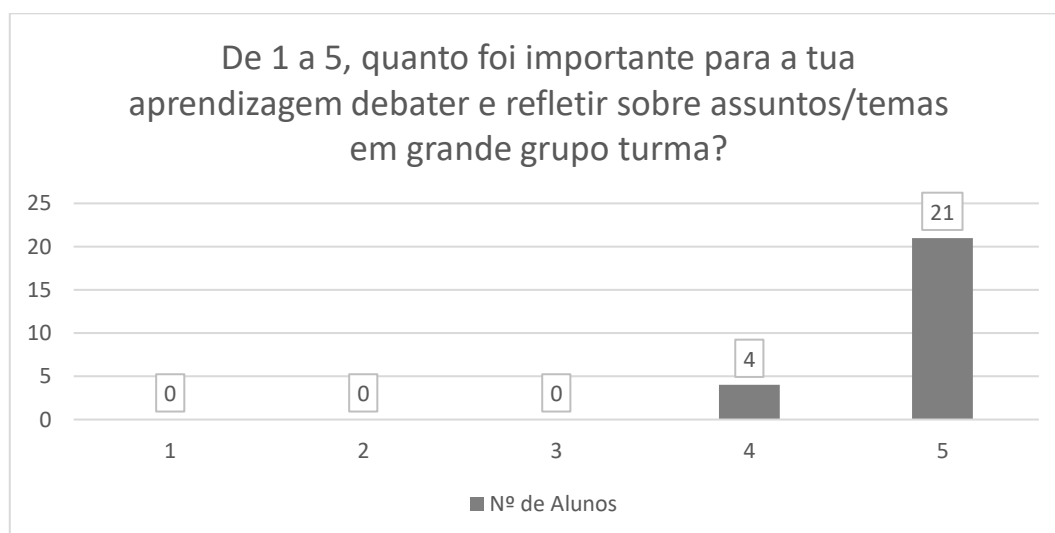
Como observa no Gráfico 27, 84% dos alunos, ou seja, 21, considera que a realização de exercícios de síntese/resumos da matéria foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 16%, ou seja 4, foi Bastante Importante.

Gráfico 27 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem fazer exercícios de síntese/resumos da matérias nas aulas?



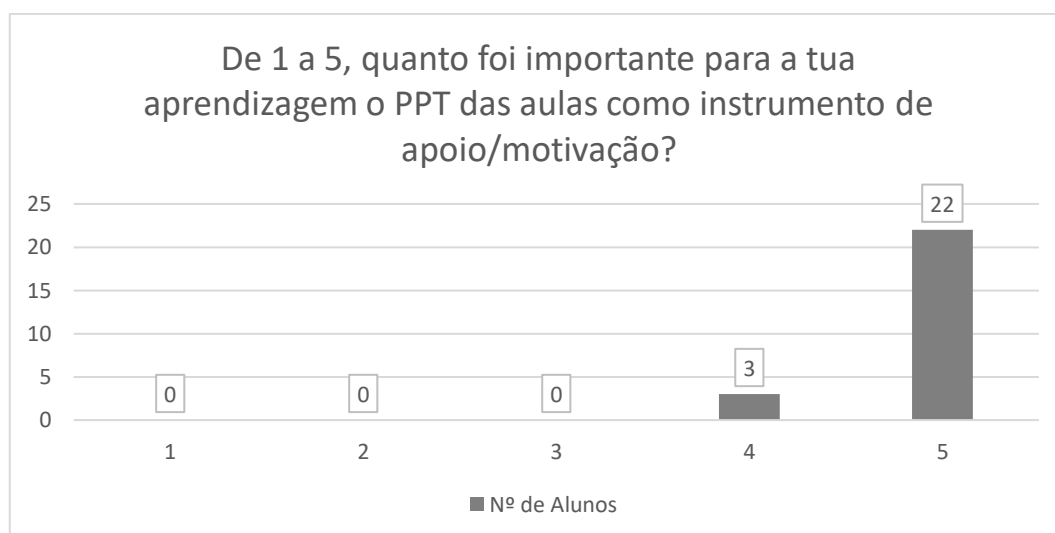
Como se observa no Gráfico 28, para 84% dos alunos, ou seja 21, o debate e reflexão sobre assuntos em grande grupo turma foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 16%, ou seja 4, foi Bastante Importante.

Gráfico 28– QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem debater/refletir sobre assuntos/temas em grande grupo turma?



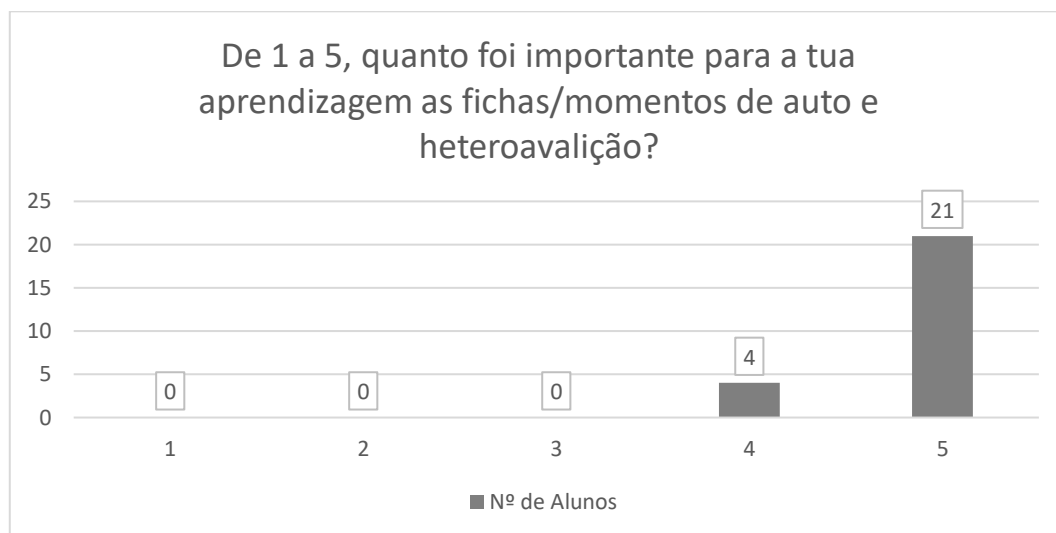
Como se nota no Gráfico 29, para 88% dos alunos, ou seja, 22, o PTT das aulas como instrumento de apoio/motivação foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 12%, ou seja 3, foi Bastante Importante.

Gráfico 29 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem o PPT das aulas, como instrumento de apoio/motivação?



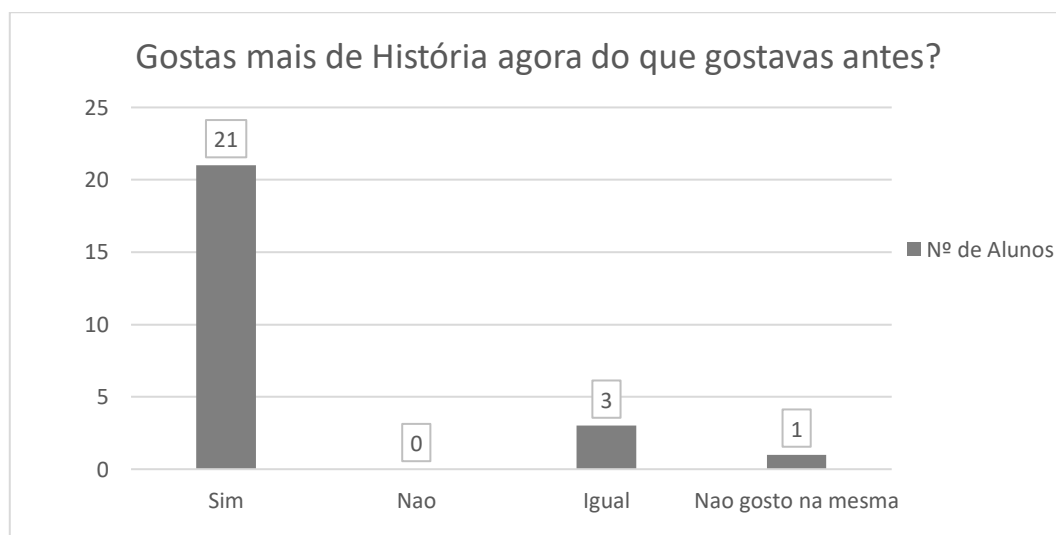
Como se constata no Gráfico 30, para 84% dos alunos, ou seja 21, a realização de fichas/momentos de auto e heteroavaliação foi Muito Importante para a sua aprendizagem e para 16%, ou seja, 4, foi Bastante Importante.

Gráfico 30 – QF: De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem as fichas/momentos de auto e heteroavaliação?



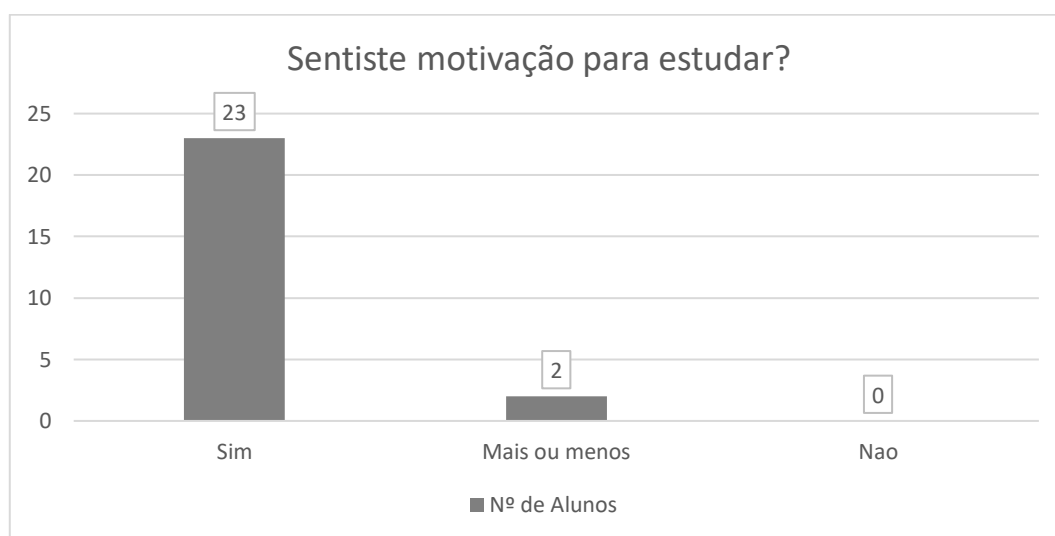
Como se vê no Gráfico 31, 84% dos alunos, ou seja, 21, afirmam que gostam mais da disciplina de História agora do que antes, sendo que 12%, ou seja 3, dizem que gostam de igual forma e apenas 1 aluno, que representa 4%, confirmou que continuava a não gostar na mesma.

Gráfico 31 – QF: Gostas mais de História agora do que gostavas antes?



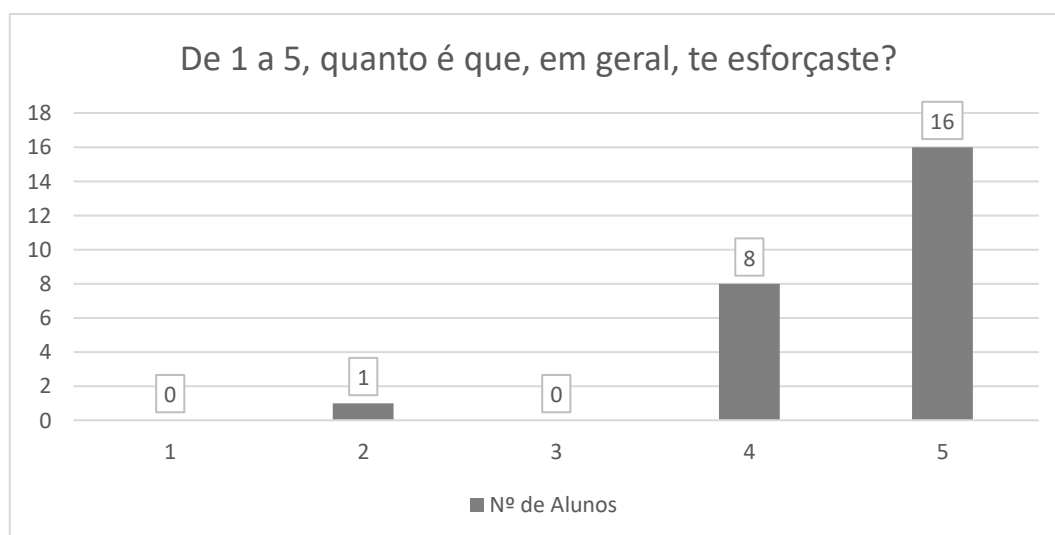
Como se pode observar no Gráfico 32, 92% dos alunos, ou seja, 23, afirmaram que se sentiram motivados para estudar e 12%, ou seja, 2, responderam que se sentiram Mais ou Menos motivados.

Gráfico 32 – QF: Sentiste motivação para estudar?



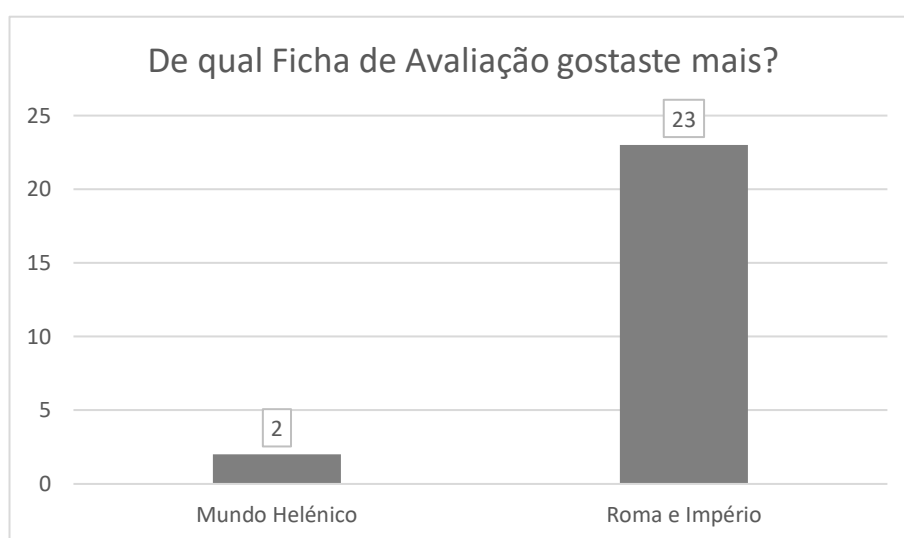
Como se observa no Gráfico 33, 16 alunos, ou seja, 64% , afirmaram que se esforçaram Muito, 32% dos alunos, ou seja 8, que se esforçaram Bastante e 1 aluno, 4%, respondeu que se esforçou Pouco.

Gráfico 33 – QF: De 1 a 5, quanto é que, em geral, te esforçaste?



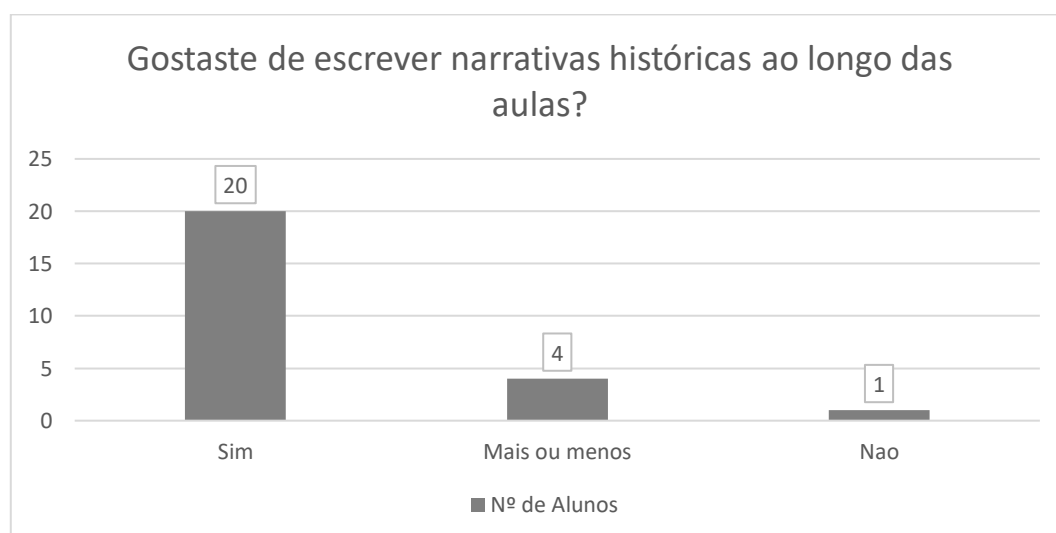
Como se vê no Gráfico 34, 92% dos alunos, ou seja, 23, afirmam que gostaram mais da ficha de avaliação sobre Roma e o Império, sendo que os restantes 8%, ou seja, 2, afirmaram ter gostado mais da ficha de avaliação sobre o Mundo Helénico.

Gráfico 34 – QF: De qual Ficha de Avaliação gostaste mais?



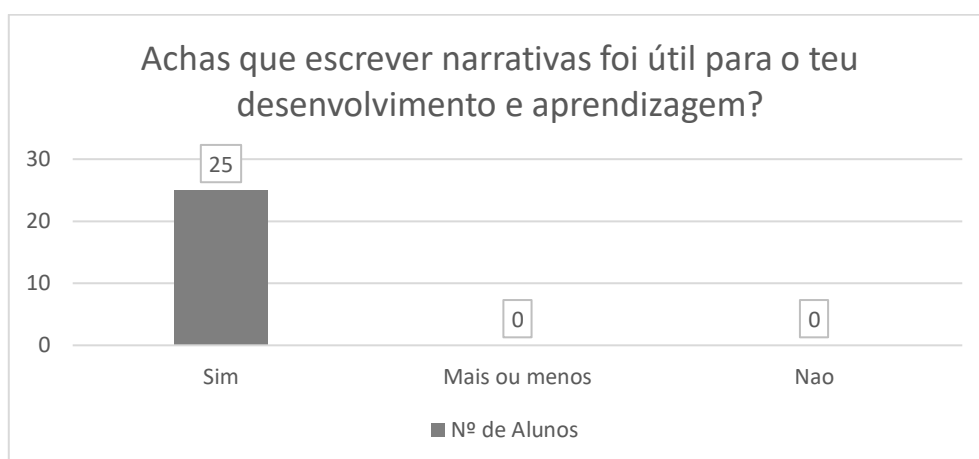
Como se vê no Gráfico 35, 80% dos alunos, ou seja, 20, afirmam ter gostado de escrever narrativas históricas ao longo das aulas, ao passo que 4 %, ou seja, um aluno, não gostou, e 16%, ou seja, 4 alunos, gostaram mais ou menos.

Gráfico 35 – QF: Gostaste de escrever narrativas históricas ao longo das aulas?



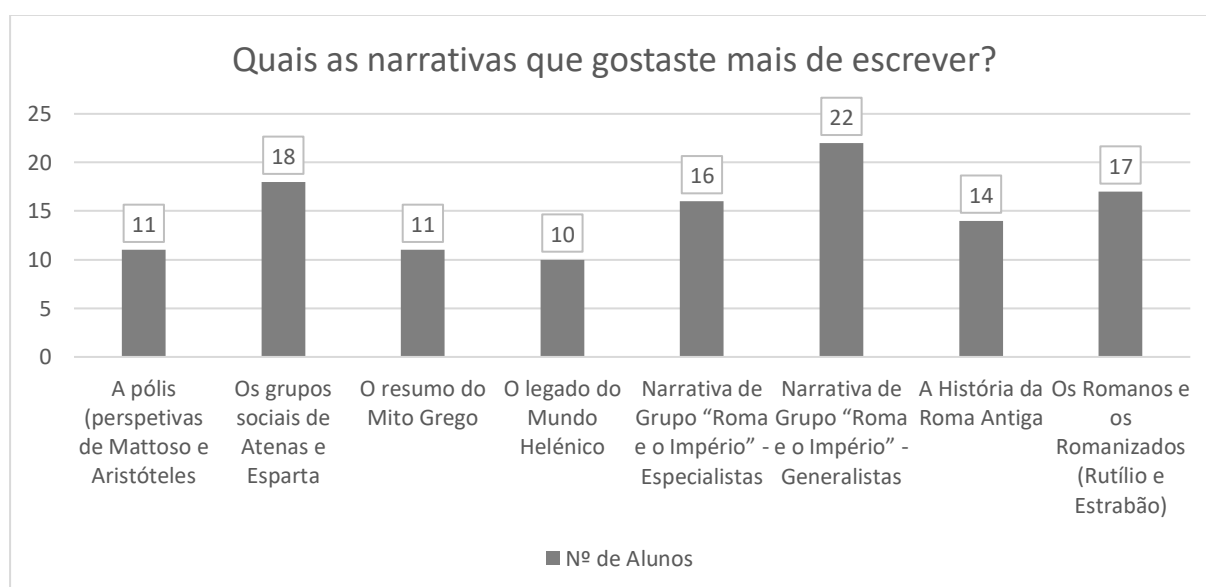
Como se observa no Gráfico 36, e independentemente de terem gostado ou não de escrever narrativas (Gráfico 35), os 25 alunos, ou seja 100%, afirmaram que as mesmas foram úteis para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Gráfico 36 – QF: Achas que escrever narrativas foi útil para o teu desenvolvimento e aprendizagem?



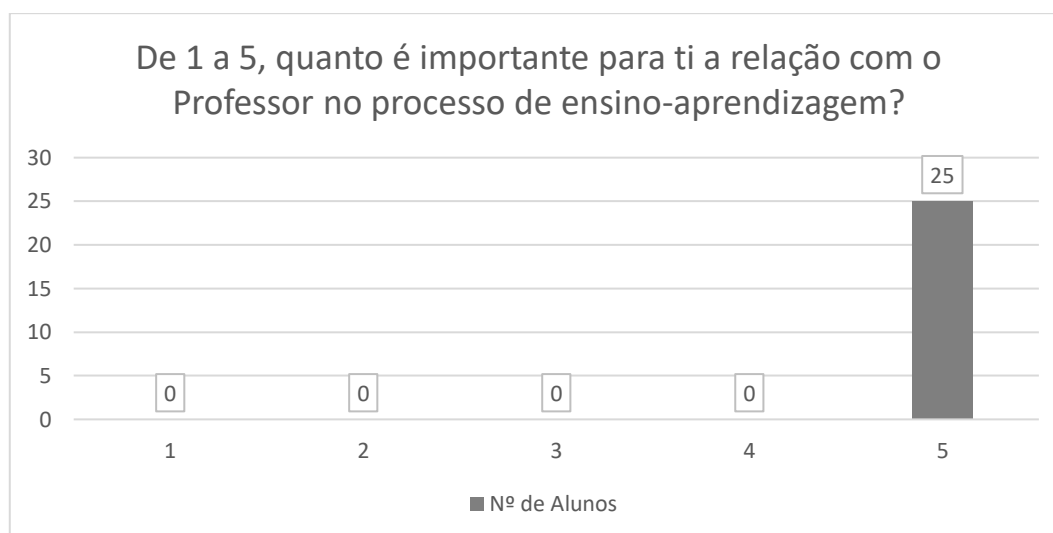
No que respeita ao Gráfico 37, tendo em conta que os alunos poderiam escolher quantas narrativas quisessem, dividindo o número total de respostas pelo número de alunos ($118/25=4,75$) concluímos que cada aluno escolheu, em média, entre 4 e 5 narrativas que mais gostaram – o que perfaz mais 50% das escolhas (8 possíveis). Sendo que 4 escolhas dizem respeito a narrativas sobre a Grécia e outras 4 sobre Roma, podemos dividir o Gráfico 37 em 2 grandes tópicos, assim sendo: 58% das escolhas (68 em 118) dizem respeito a narrativas sobre Roma e as restantes 42% sobre Grécia (50 em 118). É de realçar que as opções mais vezes escolhidas pelos alunos como preferenciais foram a narrativa de grupo “Roma e o Império – Generalistas” (22), seguida da narrativa criativa individual “Os grupos sociais de Atenas e Esparta” (18) e a narrativa individual “Os Romanos e os Romanizados – Rutilio e Estrabão” (17).

Gráfico 37 – QF: Quais as narrativas que gostaste mais de escrever?



Por fim, como se observa no Gráfico 38, 100% dos alunos, ou seja, os 25, consideram Muito Importante a relação com o Professor no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 38 – QF: De 1 a 5, quanto é importante para ti a relação com o Professor no processo de ensino-aprendizagem?



Em suma, destacamos como dados mais relevantes do QF os seguintes resultados: como se observa no Gráfico 16, o tema preferido dos alunos foi Roma e o Império, tornando-se importante referir que os alunos aprenderam estes conteúdos através de trabalhos de grupo, utilizando o método de *Jigsaw*, sendo desafiados a produzir, em equipas diferentes, duas narrativas históricas – uma narrativa de especialistas e uma narrativa generalista – sobre a História de Roma. Os Gráficos 18, 19 e 20 indicam que a maioria dos alunos considera que as aulas da IPS foram úteis, interessantes e os ajudaram a evoluir. O Gráfico 21 mostra que a maioria dos alunos, 72%, considera que o trabalho leitura/observação e análise das diversas fontes foi Muito Importante para a sua aprendizagem. Como se verifica no Gráfico 23, a maioria dos alunos, ou seja, 84%, considera a realização de trabalhos de grupo foi Muito Importante para a sua aprendizagem. Já no Gráfico 26, os alunos, 76%, consideram Muito Importante, ou Bastante Importante, 24%, para a sua aprendizagem, a realização de exercícios de reflexão/metacognição no final das aulas. Como se vê no Gráfico 29, 88% dos alunos consideram que o PTT das aulas, como instrumento de apoio/motivação, foi Muito Importante para a sua aprendizagem, e 12% afirmaram que foi Bastante Importante. Através do Gráfico 30 percebemos que, para 84% dos alunos, as fichas e momentos de auto e heteroavaliação foram Muito Importantes e, para 16%, foram Bastante Importantes. Como se vê no Gráfico 31, os alunos, na sua maioria, 84%, afirmam que gostam mais de História agora do que antes, sendo que, no Gráfico 32, observamos que 92% dos alunos afirmaram que se sentiram motivados para

estudar e, no Gráfico 33, a maioria, 64%, também afirmou que se esforçou muito nestas aulas. Já no Gráfico 35, 80% dos alunos, ou seja, 20, afirmam ter gostado de escrever narrativas históricas ao longo das aulas, ao passo que 4%, ou seja, um aluno, não gostou, e 16%, ou seja, 4 alunos, gostaram mais ou menos. Ainda assim, e como se observa no Gráfico 36, os 25 alunos, ou seja, 100%, afirmaram que as mesmas foram úteis para o seu desenvolvimento e aprendizagem, independentemente de terem gostado, ou não, de as escrever. É ainda relevante realçar que, conforme os resultados do Gráfico 37, as narrativas que os alunos mais gostaram de produzir foram a narrativa de grupo “Roma e o Império – Generalistas” (22), seguida da narrativa individual “Os grupos sociais de Atenas e Esparta” (18) e a narrativa individual “Os Romanos e os Romanizados – Rutilio e Estrabão” (17), cujos enunciados/tarefas se encontram nos Apêndices/Anexos (nomeadamente, 9, 4 e 11, respetivamente). Por fim, como se constata no Gráfico 17, 88% dos alunos consideram Muito Importante a Dimensão Afetiva do Ensino, sendo que os restantes 12% consideram-na Bastante Importante, bem como o Gráfico 38 demonstra que os 25 alunos, ou seja, 100%, consideram Muito Importante a relação com o Professor no processo de ensino-aprendizagem.

A partilha e análise destes Gráficos, resultado das respostas dos alunos ao QF, pareceu-nos relevante, pois ilustram as suas perceções sobre todo o trabalho e toda a experiência da IPS, sendo, a nosso ver, muito importante conhecer e levar em consideração a forma como os alunos avaliaram o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de um entendimento Construtivista da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório aqui apresentado procurou descrever a implementação prática do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado e proceder a uma análise qualitativa, plasmada depois em dados quantitativos, da construção, em aula, pelos alunos, de três narrativas históricas, bem como exemplificar, através de três conceitos-chave – os conceitos substantivos de democracia e romanização e o conceito meta-histórico de narrativa histórica –, a evolução das suas ideias prévias e finais, para perceber como os alunos construíam o seu conhecimento histórico e pensamento histórico.

A opção por trabalhar a produção de narrativa histórica com os alunos prende-se às suas potencialidades como veículo de aprendizagem no âmbito da Educação Histórica, tanto numa perspetiva substantiva quanto meta-histórica, e ao facto de constituir “uma forma privilegiada de comunicação do pensamento histórico” (Barca, 2019, p. 118), a partir da qual se pode analisar o tipo de conhecimento, compreensão e consciência histórica que os alunos vão construindo, bem com os sentidos que lhes vão dando. A narrativa é um “veículo de expressão de ideias” – tanto em versão escrita como pelo diálogo ou pela imagem – e “espelha a consciência histórica de quem a produz e de quem a ela adere” (Barca, 2019, p. 124). Assim, é um instrumento importante para o professor de História avaliar como os alunos constroem o seu conhecimento histórico, a vários níveis, bem como constitui uma tarefa relevante para os discentes, a partir da qual podem desenvolver significativamente o seu pensamento histórico. Realça-se ainda que esta opção por trabalhar a produção de narrativa pelos alunos relaciona-se também com o facto de haver indícios, nos estudos sobre o tema, de que “não se encontra satisfatoriamente praticada pelo menos entre os alunos de 12-13 anos” (Barca, 2019, p. 124) – precisamente a faixa etária dos participantes desta IPS. Como Barca (2019) sugere, este deverá ser “um aspeto a ter em atenção nas práticas de aula”, já que a construção de narrativas históricas pelos alunos permite “organizar ideias pela escrita”, contribuindo “para fortalecer relações conceptuais sobre passado, presente e futuro” (p. 124), permitindo-lhes aprender e apreender a História de uma forma progressivamente mais sofisticada, quer ao nível substantivo quer meta-histórico.

Após uma revisão de Literatura direcionada, focalizada em quatro tópicos principais, considerados muito relevantes – a Educação Histórica; a aula oficina; a narrativa histórica; e a Dimensão Afetiva do processo de Ensino-aprendizagem –, a implementação do Projeto nas 25 aulas da IPS e análise dos resultados das produções dos alunos, através de um método de análise de dados inspirado nas propostas de codificação da *Grounded Theory*, tratar-se-á, por fim, de responder às quatro questões de investigação que nortearam todo este trabalho.

Em primeiro lugar, propusemo-nos a estudar “Que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar, no início e no fim desta IPS, relativamente a conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?”. Para responder a esta questão, elegemos três conceitos-chave – dois conceitos substantivos considerados essenciais pelo documento curricular orientador das AEs (2018), nomeadamente, a democracia e a romanização; e o conceito meta-histórico de narrativa histórica, por ser aquele com que trabalhamos ao longo da IPS. Como vimos, no início da Intervenção, as ideias prévias relativas ao conceito de democracia foram consideradas como 40% Vazias ou Incoerentes, 36% de Senso Comum e apenas 24% Aproximadas. Os alunos revelaram alguma dificuldade em explicar o que era para eles a democracia, mas tentaram responder à questão colocada, comprovando que tinham uma noção do que tal significava, embora fosse necessário trabalhar esse conceito. No final da IPS, as suas ideias finais sobre a democracia manifestaram uma evolução que pode ser considerada como positiva. Embora 24% apresentem ainda ideias consideradas como Incoerentes e 20% de Senso Comum, 32% mostraram ideias consideradas Aproximadas e 24% ideias Históricas – categoria que não emergiu na análise das ideias prévias. Esta é uma evolução que pode ser considerada como positiva na globalidade, não só quanto à construção da ideia substantiva de democracia, mas também à própria compreensão dessa ideia, sendo que alguns alunos – 6 de 25 – foram capazes de produzir uma explicação histórica do conceito. Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 25 alunos acerca do conceito de romanização, a maioria das ideias, 40%, foram categorizadas como Senso Comum, seguidas de 24% consideradas como ideias Vazias ou Incoerentes, 20% Aproximadas e, por fim, 16% Tautológicas. Já as ideias finais expressas pelos alunos sobre o mesmo conceito revelam uma progressão conceptual: como observámos, não surgiram ideias consideradas Vazias ou Incoerentes e Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, representando 4%. Observou-se um aumento das ideias Aproximadas, 36%, e o surgimento, em número muito relevante, de ideias consideradas Históricas, 60%. Relativamente à narrativa histórica, no início da IPS os alunos revelavam uma noção pouco elaborada acerca deste conceito, sendo que 52% das ideias foram consideradas como Vazias, 20% Tautológicas e 28% de Senso Comum. Tal pode ser explicado pelo facto de este não ser um conceito tão habitual no seu mundo quotidiano, comparativamente, por exemplo, à noção de democracia ou romanização. Contudo, também em relação à narrativa histórica houve uma evolução que pode ser considerada como positiva, pois, no Questionário Final, 32% das ideias expressas já são entendidas como Emergentes, 36% Aproximadas e 28% consideradas Históricas, sendo que um aluno, representando 4%, não responde à questão. Assim, na análise global feita à evolução destes conceitos percebe-se que as ideias prévias com que os alunos se encontravam a operar no início da IPS eram, nos três casos,

maioritariamente Vazias, Incoerentes, Tautológicas ou, no máximo, de Senso Comum; e no final da IPS todas demonstraram uma progressão, assistindo-se a um aumento das ideias consideradas Aproximadas e surgindo a categoria de ideias consideradas como Históricas. Assim, parece poder-se afirmar, a partir da análise destes três exemplos, que existiu uma progressão no trabalho com conceitos substantivos e meta-históricos ao longo da IPS, que se observa através da análise descritiva, quer numa perspetiva qualitativa quer quantitativa.

Em segundo lugar, era nosso objetivo perceber se “As práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?”. Como vimos ao longo do presente Relatório, os resultados das análises das ideias prévias e ideias finais dos alunos sobre conceitos substantivos – por exemplo, os conceitos de democracia e romanização – e meta-históricos, – por exemplo, o conceito de narrativa histórica – bem como as análises à construção de narrativas históricas pelos alunos em aula, apontam no sentido de os alunos demonstrarem um desempenho mais sofisticado quer na construção de conhecimentos quer no seu pensamento histórico. As ideias que os alunos foram apresentando nas narrativas que escreveram foram-se tornando cada vez mais complexas, sendo que melhoraram a sua forma de descrever, explicar e relacionar os acontecimentos/eventos históricos, produzindo cada vez mais explicações pluricausais e pluridirecionais, estabelecendo relações passado-passado e passado-presente, percebendo-se também que procuraram construir cada vez melhor as narrativas do ponto de vista formal, de forma coerente, procurando responder à questão(ões) histórica(s) colocada(s). O conhecimento e compreensão demonstrados nas narrativas parecem ser fruto do trabalho contínuo, em aula, com as diversas fontes, ou seja, de construção de evidência multiperspetivada. Esta evolução, que fica patente na análise dos dados, plasmou-se na melhoria do rendimento escolar dos alunos à disciplina – quer comparativamente aos seus resultados a História no ano letivo anterior, quer quanto aos seus resultados do início do ano letivo. Recordando-se os resultados do primeiro exercício de avaliação a História, – escrever uma narrativa criativa, utilizando adequadamente um conjunto de conceitos, sobre o Paleolítico e o Neolítico – datado de fevereiro de 2019, avaliado pela Professora Cooperante, foram os seguintes: sete alunos (28%) com nível 1; quatro (16%) com nível 2; seis (24%) com nível 3; cinco (20%) com nível 4; e três (12%) com nível 5, notando-se bem a heterogeneidade da turma, ainda bastante acentuada no início do ano. Na última Ficha de Avaliação do ano letivo, sobre Roma e o Império, as classificações obtidas são melhores: apenas quatro (16%) dos alunos tem nível 3; quatorze alunos (56%) obtêm nível 4 e sete (28%) chegam ao nível 5. É de realçar que, no final do ano letivo, os alunos obtiveram classificações finais

consideradas como muito boas na disciplina de História, já que 56% terminaram com o nível de classificação máximo para este ciclo de estudos, nível 5, e 44% obtiveram nível 4. Assim sendo, um dos principais objetivos da IPS foi cumprido, pois as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativa histórica em aula, contribuíram não só para o desenvolvimento da construção de conhecimento, como também para a sofisticação do pensamento histórico dos alunos, como, e consequentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina.

Em terceiro lugar, procurámos verificar se “A construção, pelos alunos, de narrativas históricas em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, os ajuda a desenvolver a sua compreensão histórica?”. Sendo que os alunos melhoraram tanto a sua construção de conhecimento como sofisticaram o seu pensamento histórico, o que ficou patente nas narrativas que foram escrevendo e que aqui analisámos, induz-se que a construção continuada e sistemática, pelos alunos, individualmente e em grupo, de narrativas históricas em aula, baseadas no trabalho permanente com fontes diversas e multiperspetivadas, os ajudou a desenvolver a sua compreensão histórica. Fazendo um paralelo dos desempenhos dos alunos ao longo da construção das três narrativas aqui analisadas, percebe-se uma evolução quanto aos usos da História, e ao entendimento do passado, já não só como um passado com função informativa e ideias que podem ser relacionadas com uma consciência tradicional, mas um uso da História enquanto passado prático, às vezes até com laivos de entendimento de um passado histórico, com uma consciência histórica maioritariamente exemplar, demonstrando, ao longo das narrativas, capacidades críticas, perspetivas, várias relações temporais e referências (maioritariamente implícitas, mas algumas até explícitas) de construção de evidência, através de narrativas descritivas-explicativas, com ideias que se foram tornando gradualmente mais sofisticadas, na procura de responder, de forma plausível e coerente, às questões históricas colocadas. Assim, pode inferir-se que a construção de narrativas históricas em aula, baseadas no trabalho contínuo – analítico, interpretativo e reflexivo – com fontes diversas, ajudou os alunos a desenvolver a sua compreensão histórica. As narrativas finais, sobre as aprendizagens mais significativas em História no 7º ano de escolaridade, revelam que os alunos, no que respeita às conceções da própria História, vinculam-na ao conhecimento e à importância desse conhecimento; referem que é uma ciência e que trabalha a partir do uso das fontes; que ajuda a compreender o passado, a evolução e o ser humano; que é relevante para o presente e para o futuro, adjetivando-a como “importante”, “interessante”, “curiosa”, “divertida” e “entusiasmante”, muitos deles produzindo incentivos explícitos e diretos para estudar História. Ou seja, além dos alunos melhorarem o seu conhecimento no que respeita a conteúdos substantivos, tal também se verifica ao nível meta-histórico, com a compreensão da História enquanto uma ciência que trabalha através da análise de

diversas fontes, construindo narrativas que nos permitem pensar e compreender o passado e o presente, e perspetivar criticamente o futuro, de diversos pontos de vista, de forma historicamente consciente.

Por fim, em quarto lugar, era também um objetivo desta investigação perceber “De que forma os alunos monitorizaram, numa lógica de metacognição, a sua aprendizagem ao longo da IPS?”. As 25 aulas da Intervenção, seguindo o paradigma de aula oficina (Barca, 2004), contemplaram sempre, no final de cada aula e bloco temático, um momento de síntese, avaliação e/ou metacognição, cujo objetivo era promover a reflexão dos alunos sobre as aprendizagens e sobre o próprio processo de aprendizagem. Tal foi levado a cabo através de atividades variadas, que se foram intercalando no final das aulas, nomeadamente, através de exercícios de metacognição, como o PIC (em que os alunos deveriam atribuir uma Palavra, Imagem e Cor a um determinado tema, justificando as suas escolhas e partilhando com a turma) e o Semáforo (em que os alunos deveriam, no verde, partilhar as aprendizagens conseguidas mais significativas; no amarelo, partilhar as suas dúvidas; e no vermelho partilhar o que efetivamente não perceberam ou ainda não tinham conseguido aprender), entre outros. Além destes exercícios metacognitivos, no final de todas as aulas, como já referido, era guardado um tempo – entre 2 a 10 minutos, dependendo da aula/tema – para um debate e/ou diálogo, auxiliado pelo PPT, onde se apresentavam perguntas-chave ou desafios, através dos quais conversávamos, em grande grupo turma, sobre o que tinham aprendido naquela aula, o que mais e menos gostaram, as suas dúvidas e dificuldades, as suas perspetivas sobre os temas, etc. Além disto, em vários momentos da Intervenção, mas em especial após os trabalhos de grupo, houve momentos de auto e heteroavaliação – por vezes por escrito, em fichas para o efeito, outras oralmente – em que os alunos avaliavam o seu desempenho individual, o trabalho do seu grupo e o trabalho dos outros grupos, produzindo críticas construtivas, fazendo sugestões de melhoria e classificando os próprios trabalhos e os dos outros, justificando as suas avaliações. Esta monitorização das aprendizagens procurava trabalhar as áreas de competências ligadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e, em simultâneo, cumprir os objetivos do modelo de aula oficina, que implica este cuidado permanente com a avaliação e metacognição dos alunos sobre as suas aprendizagens e próprio processo de ensino-aprendizagem.

O estudo aqui apresentado sobre as narrativas históricas construídas pelos alunos tem várias limitações, desde logo porque é restrito a uma única turma de 25 alunos; depois pela própria limitação temporal da IPS (ao todo 25 aulas, decorridas entre o final de fevereiro e início de maio de 2019); e, por fim, pela necessidade de selecionar os materiais e instrumentos a analisar, dados os limites do próprio Relatório de Estágio. Por isso, não é, naturalmente, nossa pretensão generalizar os resultados obtidos, uma vez que se trata de um estudo qualitativo. Neste caso, foram escolhidas três das oito narrativas

produzidas, em aula, pelos alunos, todas individuais (não contemplando, portanto, as narrativas de grupo), sendo elas resultado de diferentes momentos da Intervenção: a 1ª narrativa, sobre o Legado da Grécia Antiga, pertence ao final da primeira parte da IPS; a 2ª narrativa, sobre a História de Roma, resulta da segunda parte da IPS; e, por fim, a 3ª narrativa, sobre as Aprendizagens mais significativas em História no 7º ano de escolaridade, realizada um mês após o final da IPS, na última semana de aulas do ano letivo, sem aviso prévio aos alunos – foi, portanto, uma “narrativa surpresa” – com o objetivo de perceber se aprendizagens conseguidas ficaram verdadeiramente consolidadas. A escolha recaiu sobre estas narrativas porque são semelhantes, quer ao nível do tipo de tarefa, quer ao nível de tempo de produção.

Como vimos no ponto 1.4 do presente Relatório, os estudos de investigação de Barca e Gago (2000; 2004), de Parente (2004) e de Barca, Castro e Amaral (2010), sobre a produção de narrativas históricas pelos alunos do Ensino Básico, inspiraram o processo de análise e categorização dos dados aqui apresentados. Os resultados destes estudos demonstraram, na globalidade, que a maioria dos alunos apresentava narrativas que foram consideradas em perfis de ideias menos elaborados – narrativas fragmentadas, incoerentes, breves ou restritas. Ressalva-se que Barca e Gago (2000; 2004) e Barca, Castro e Amaral (2010), também constataram que parte dos alunos, embora em menor número, demonstravam ideias e narrativas mais sofisticadas e complexas, de níveis mais elaborados – narrativas descritivas e descritivas explicativas, manifestando compreensão de mensagens diversas, perspetivas diferentes, reconhecendo motivações dos agentes históricos e estabelecendo relações causais entre acontecimentos. Para podermos estabelecer uma relação entre os resultados destes estudos e deste estudo é necessário entender as diferenças entre eles, nomeadamente que os dados apresentados no presente Relatório são fruto de um trabalho contínuo dos e com os alunos, durante 25 aulas. Já os estudos anteriores apresentavam ideias dos alunos que resultaram da aplicação de tarefas-instrumentos, entre duas a quatro sessões, para recolha de dados, sem que estivesse a ocorrer uma intervenção pedagógica focalizada num trabalho regular e específico com narrativa histórica.

Assim, percebe-se que os resultados da primeira narrativa analisada, N1-LG, se assemelham, em termos gerais, às conclusões dos estudos anteriores, por existir uma maior presença de narrativas Fragmentadas (8) e de Tentativa de Descrição (9), havendo alguns exemplos de narrativa Descritiva (6). Contudo, os resultados da última narrativa analisada, N3-H7, demonstram uma evolução das ideias dos alunos, já que o nível de ideias menos sofisticado, Fragmentos, deixa de aparecer, e, embora ainda existam alunos que apresentam ideias que se enquadram na Tentativa de Descrição (8), a maioria, 64%, produz narrativas Descritivas (9) ou Descritivas-Explicativas (7). Isto significa que, se nas primeiras abordagens os alunos manifestam algumas dificuldades em construir uma narrativa histórica, –

descritiva-explicativa, a partir da evidência, de modo coerente e plausível – este tipo de trabalho contínuo, progressivamente mais complexo, se conseguir captar os interesse e empenho dos alunos, resulta num desenvolvimento significativo das suas competências ao nível da Educação Histórica. Isto é, se a produção de narrativa, individualmente e em grupo, for trabalhada, regularmente, na aula de História, os alunos vão progressivamente melhorando, a todos os níveis: na análise e interpretação das fontes; na produção textual, organizada, coerente, da própria narrativa; na construção do conhecimento substantivo apresentado, e no modo como é apresentado, sendo que essa “teia” intrinsecamente descritiva-explicativa da narrativa histórica será construída de forma cada vez mais sofisticada, através dos conceitos e operações meta-históricas que são desenvolvidos neste processo. Assim, se é natural, como demonstram os estudos, que quando confrontados com a produção de narrativa histórica os alunos revelem dificuldades iniciais, – compreensíveis, já que talvez este tipo de trabalho não seja realizado com a regularidade desejável – também é verdade que, quando se insiste na produção de narrativas históricas durante médio/longo prazo (de forma variada quanto às temáticas, ao tipo de fontes, às questões e aos conceitos meta-históricos a trabalhar), os alunos revelam progressos significativos neste tipo de tarefas. Além disso, como foi constatado por Parente (2004, p. 238) e na presente investigação (Gráfico 36), os próprios alunos reconhecem a importância de produzir narrativas históricas para a sua aprendizagem, apontando-as como fundamentais/úteis para o seu desenvolvimento; e, se este trabalho for realizado no âmbito de uma prática letiva que enquadre a DAE, tem ainda mais potencialidades para um desenvolvimento relevante da performance dos alunos.

Como se pode inferir por todos os dados apresentados ao longo do Relatório, o trabalho realizado com os alunos e pelos alunos na IPS fê-los desenvolver competências históricas e teve um impacto positivo na sua classificação - o que era um dos objetivos da Intervenção, pelo que se pode dizer que houve sucesso no trabalho com a turma. É nossa convicção, pelo trabalho desenvolvido, pela progressão demonstrada e pelos resultados de classificação final dos alunos à disciplina de História, que os propósitos do PIPS foram alcançados. A análise dos dados recolhidos através de todos instrumentos parecem evidenciar a progressão dos alunos a vários níveis: desde a melhoria na construção de conhecimentos substantivos, passando por uma evolução quanto à sua literacia histórica, bem como os progressos ao nível do raciocínio, da explicação e da compreensão histórica contextualizada, indo ao encontro do propósito de desenvolver a consciência histórica através da produção de narrativa histórica em aula, que o PIPS propunha. Quando os alunos compreendem a utilidade e o sentido de ler, analisar, interpretar, pensar e escrever sobre História, bem como quando se sentem estimulados a fazê-lo, os resultados, quer ao nível da construção do conhecimento, quer ao nível da compreensão e

desenvolvimento no âmbito meta-histórico, são muito positivos, refletindo-se não só no seu crescimento pessoal e cultural, como também na melhoria dos seus resultados à própria disciplina. É relevante, então, salientar que a Educação Histórica toca múltiplas dimensões da vida e ajuda a um desenvolvimento substancial dos alunos, a nível pessoal e coletivo, enquanto pessoas e cidadãos que fazem parte do mundo, historicamente construído e em construção, como também os prepara na dimensão científica, ajudando-os a adquirir capacidades e competências disciplinares e técnicas muito relevantes. Mais ainda, quando aplicado o paradigma da aula oficina (Barca, 2004) para o ensino da História, os alunos deixam de ser apenas estudantes, para se transformarem em aprendentes – ou seja, são agentes ativos e construtores do seu próprio processo de aprendizagem, através do qual não só aprendem a História substantiva, mas também a apreendem na sua dimensão meta-histórica, cumprindo-se assim os propósitos inerentes tanto ao Construtivismo quanto à Educação Histórica.

Devemos ainda realçar que se verificou que a aplicação das medidas relacionadas à DAE foi de grande importância para o sucesso de toda a Intervenção, pois a relação estabelecida com a turma – ao nível coletivo e com cada um dos alunos, que pode ser considerada como excelente, atendendo ao experienciado, aos comentários dos alunos, da Professora Cooperante e da Professora Supervisora – foi um estímulo positivo muito relevante para o empenho dos alunos na construção de narrativas ao longo das aulas, apesar das suas diagnosticadas dificuldades iniciais. O facto de os alunos gostarem de vir para a aula, estarem animados, sentirem-se integrados e respeitados, foi muito importante para os motivar para o trabalho, individual e em grupo, com as narrativas, dadas as resistências iniciais demonstradas na realização deste tipo de tarefas. O sucesso da IPS, nomeadamente pela participação dos alunos e o seu empenho em evoluir, deve-se em grande parte a toda esta dimensão afetiva que foi impressa em cada aula, fazendo com que percebessem que eram importantes, respeitados, ouvidos e compreendidos – o que os incentivava a ter essa mesma postura entre si e com a Professora – e a dispor-se a trabalhar para o seu desenvolvimento e aprendizagem, numa postura proativa e positiva. As resistências iniciais dos alunos em relação à escrita foram ultrapassadas conforme o tempo foi passando, sendo que a DAE ajudou a motivá-los para o trabalho de produção de narrativas, mesmo que não fossem as suas atividades preferidas. É interessante perceber, através dos Gráficos 35 e 36, relativos aos Questionários Finais, que, embora nem todos os alunos tenham gostado de escrever narrativas durante as aulas – 20 afirmaram que “gostaram”, 4 que gostaram “mais ou menos” e 1 que “não gostou” –, os 25, ou seja, 100%, afirmaram que estas foram úteis para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Depois de todo o trabalho inerente à produção do presente Relatório, e de uma reflexão acerca do mesmo, gostaria de deixar algumas sugestões para próximos estudos de investigação no âmbito da

produção de narrativas históricas pelos alunos, em contexto de aula. Seria interessante que, em próximos estudos do género, realizados a partir de dados recolhidos em experiências de IPS, se realizasse um projeto, com a intervenção de professores estagiários diferentes, com uma mesma turma, ao longo de um ano letivo inteiro, para avaliar a progressão dos alunos, durante esse tempo, na produção de narrativas históricas – tanto ao nível de construção de conhecimento histórico substantivo quanto de evolução da sua consciência e literacia histórica – no início e no final do ano letivo. Além disso, ao longo de um tempo mais prolongado haveria oportunidade de construir várias narrativas históricas com um foco especial em conceitos meta-históricos diferentes, – como a explicação, a multiperspetiva, a empatia, a significância, a mudança... – sendo relevante estudar como os alunos constroem cada um desses tipos de narrativas, analisando o seu desempenho e resultados em cada uma das tarefas. Uma outra sugestão para novos estudos sobre narrativa histórica seria realizar uma IPS só focalizada na realização de narrativas históricas criativas e outra na realização de narrativas históricas de grupo, já que os alunos expressaram que gostaram muito desses tipos de narrativas – como fica patente no Gráfico 37, onde as opções mais vezes escolhidas pelos alunos como preferenciais foram a narrativa de grupo “Roma e o Império – Generalistas”, seguida da narrativa individual criativa, “Os grupos sociais de Atenas e Esparta”. Seria interessante perceber qual o seu desempenho na produção desses tipos de narrativas e como ajudariam na construção de conhecimentos e desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

O balanço geral da formação do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, e, em especial, da IPS e da produção do presente Relatório, é, a meu ver, muito positivo. Todas as aprendizagens curriculares e práticas do Mestrado foram muitíssimo importantes e úteis, bem como o Estágio Profissional, e tudo o que implicou, foi um grande desafio, que sem dúvida permitiu um proporcional desenvolvimento pessoal, académico e científico. Destaco como pontos mais positivos da formação: as aulas, em que aprendemos muito – desde Epistemologia da História, a práticas de Observação de Aulas, passando pela Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos e pela Investigação Histórica; o período de Observação de Aulas da Professora Cooperante, porque foi muito importante para ganhar outra perspetiva sobre a sala de aula, para perceber o tipo de interações, o quotidiano das aulas, como agem as crianças/jovens, como agem os Professores, e também para nos integrar no mundo da Escola; a convivência com os Professores, nas mais diversas situações, – desde a Sala dos Professores às Festas da Escola, passando pela ida ao Teatro, e sobretudo na participação nas reuniões do Parlamento Jovem, nos Conselhos de Turma e Reuniões de Departamento – que foram veículos para aprendizagens muito relevantes, em que vivenciamos, na prática, como é o quotidiano docente, a dimensão do trabalho dos Professores além das aulas, quais as suas preocupações e atuações nas mais

variadas áreas, como encaram os alunos e a própria profissão; o contacto com alunos e todo o trabalho com eles realizado durante a IPS, que foi e é, no fundo, o sentido de tudo - o exercer da profissão, o colocar em prática os princípios da Educação Histórica, fazendo o possível para orientá-los bem no seu caminho, na sua construção do seu conhecimento e da sua educação; e, por fim, as várias aprendizagens, teóricas e práticas, conseguidas através do convívio e reuniões com a Professora Cooperante e a Professora Supervisora ao longo do ano, que permitiram aprender, esclarecer dúvidas, partilhar dificuldades, ser aconselhada e orientada em todos os momentos para que tudo corresse o melhor possível. Como sugestão de melhoria para a formação dos futuros Professores que frequentem este Mestrado gostaria de recomendar que a disciplina de NEE (Necessidades Educativas Especiais) se tornasse obrigatória, pela sua relevância no contexto da prática profissional, e que se incluísse na vertente curricular uma unidade relativa à Dimensão Afetiva do Ensino, dada a sua importância para a Educação e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (Silva, Cruz e Silva, 2014).

Cabe, por fim, dizer que toda a experiência, todo o trabalho realizado durante o Mestrado, e, em especial, durante a IPS e a produção do presente Relatório, permitiu desenvolver e/ou fortalecer múltiplas competências, ao nível científico e humano, de incomensurável importância para a futura prática docente. A experiência de ser Professora, de estar agora do outro lado da sala, de ser a responsável pelas aulas, foi muito marcante para mim; encarei-a com total seriedade e disponibilidade, e posso dizer seguramente que trabalhei muito e dei o meu melhor durante o Estágio para corresponder a todos os desafios. Não poderia ter estagiado numa melhor Escola ou ter tido uma melhor turma do que a que tive, que foi fantástica em todos os sentidos, trabalhando muito e com muito empenho, revelando progressos a todos os níveis, que se refletiram nas classificações finais à disciplina. Agradeço à Escola que tão bem nos recebeu e aos Professores com quem tivemos o privilégio de privar e trabalhar. Agradeço aos meus Alunos, que foram incríveis e fizeram valer a pena todo o trabalho e investimento na IPS. Agradeço ao meu colega de Estágio, pelo que partilhámos, por todos os altos e baixos que vivemos, e com os quais crescemos. E não poderia deixar de registar, por fim, o meu agradecimento, sentido e sincero, à Professora Cooperante, que nos recebeu na Escola e nos apoiou em tudo, confiando em nós, dando-nos liberdade de ação, ajudando-nos em tudo o que foi necessário, sempre; e à Professora Supervisora, pela sua total disponibilidade, atenção, rigor, competência e, sobretudo, orientação, científica e humana, que foi crucial durante todo o processo e para os seus bons resultados. A ambas gostaria de agradecer em especial pelo apoio nos momentos mais sensíveis do Estágio, por terem acalmado as minhas ansiedades e por me terem incentivado nesses momentos mais difíceis, nesta que foi uma das experiências mais marcantes e importantes da minha vida!

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, L. M. (2006). Investigação e Práticas em Ensino da História. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História - Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 27-40). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Amaral, C., Jesus, E., Alves, E., & Pinto, M. H. (2017). *Missão: História 7*. Porto: Porto Editora.
- Arantes, V. (2003). *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Arruda, B. M. (2012). Conceitos epistemológicos no ensino da História. Um estudo a partir de análise das atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2001-2011). In *Anais do III Congresso Internacional de História da UFG* (pp. 1-5). Jataí, Brasil: UFG.
- Baker, S. (2009). *Roma: Ascensão e Queda de um Império*. Alfragide: Casa das Letras.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.) *Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica* (pp.131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Em torno da Epistemologia da História. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História - Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 17-26). Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar Especial*. Curitiba: Editora UFPR, 93-112.
- Barca, I. (dezembro de 2011). *Narrativas e consciência histórica dos jovens*. Obtido de Enseñanza de las Ciencias Sociales: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss10/default.asp?articulo=786>
- Barca, I. (1 de março de 2013). Isabel Barca fala sobre o Ensino de História. *Nova Escola*. (B. Nicolielo, Entrevistador) Obtido de <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>
- Barca, I. (2014). Consciência Histórica de Jovens: Identidade, Mudança em História e Sentidos para Vida. In *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, n. 21 (pp. 86-107). Curitiba: UTP.
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. In *Educar em Revista*, v. 35, n. 74. Curitiba, Brasil: UFPR, 109-126.

- Barca, I., & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH - Associação de Professores de História.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 239-261.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). *Usos da narrativa em História*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Barca, I., & Solé, G. (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, CIEd.
- Barca, I., Castro, J., & Amaral, C. (2010). Looking for narrative frameworks - the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. In *Education 3-13*, v.38. UK: ASPE, 275-288.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Bonnard, A. (2007). *A Civilização Grega*. Lisboa: Edições 70.
- Bordet, M. (1995). *Síntese de História Romana*. Porto: Edições ASA .
- Cardona, J. A. (2015). *Filosofia Helenística*. Lisboa: Cofina Media SA.
- Carvalho, C. S. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho: Braga.
- Chapman, A. (2013). Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on research and practice in England. In *Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica*. Barcelona , Espanha.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freinet, C. (2000). *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins e Fontes.
- Fronza, M. (2007). *O significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos Jovens que estudam no Ensino Médio*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Fronza, M. (2017). As ideias de jovens estudantes sobre a conquista da América a partir do conflito entre europeus e indígenas nas histórias em quadrinhos de Altan e do livro Didático de história de Julierme: interculturalidade e consciência histórica na busca por uma persp. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. M. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago (coord.), *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 105-112). Porto: CITCEM.

- Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa história. In I. Barca, & M. Gago, *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História - Atas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-71). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Gago, M. (2018). *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM - Edições Afrontamento.
- Gevaerd, R., Silva, D. d., & Torres, P. (2018). Aprender a Narrativa Histórica. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é Educação Histórica* (pp. 59-76). Curitiba: W.A. Editores .
- Grimal, P. (1999). *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70.
- Grimal, P. (2009). *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70.
- Kmiecik, D., & Ferreira, F. (2018). Educação Histórica: uma tradição construída. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é a Educação Histórica* (pp. 23-40). Curitiba: W.A. Editores.
- Kuper, M. C. (2003). *Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Lagarto, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade do Minho: Braga.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. In *Educar Especial*. Curitiba, Brasil: UFPR, 131-150.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In D. Shemilt, & L. Perikleous, *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 129-168). Nicosia, Cyprus: KAILAS.
- Mahoney, A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In *Psicologia da Educação*, 20, nº 1, 11-30.
- Martins, B. (2012). *Conceitos Epistemológicos no Ensino da História: um estudo a partir de análise das Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2001 a 2011)*. Goiás, Brasil: Universidade Federal de Goiás.
- Mattoso, A. (1961). Antiguidade Clássica. In A. G. Mattoso, *Compêndio de História Universal* (pp. 95-169). Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Mattoso, A. (1961). *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Melo, M. d., & Lopes, J. M. (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionalis: Recepção e Produção para Professores e Alunos - Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.

- Miranda, E. D. (2008). A influência da relação Professor-Aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da afetividade. In *8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação*. (pp. 1-6).
- Montanelli, I. (2006). *História de Roma - da Fundação à Queda do Império*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, N. B. (2011). *Estudar melhor para aprender melhor - Auto-regulação da aprendizagem e das estratégias de estudo na promoção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mossé, C., & Gourbeillon, A. S. (1994). *Síntese de História Grega*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Mota, R., & Atanásio, J. (2003). *GEO Atlas - Geografia 3º Ciclo*. Lisboa: Plátano Editora.
- Parente, R. A. (2004). *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho: Braga.
- Pato, M. d. (2017). *A consciência histórica nos jovens a partir da narrativa* (Dissertação de Mestrado). Évora: Escola das Ciências Sociais - Universidade de Évora.
- Piaget, J. (1993). *Génese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rego, T. (1997). *Vygotsky: uma perspetiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis : Vozes.
- Ribeiro, C. P., Vieira, H., Barca, I., Alves, L. M., Pinto, M. H., & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM.
- Rosário, P. S., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, Histórias sobre estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. In *Revista Portuguesa de Educação, 16(002)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 117-133.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. In *Revista História Hoje, v. 5, nº 9*. ANPUH: Brasil, 159-170.
- Santos, R. d. (2012). O conceito de passado e a sua significância histórica para professores de História e os livros didáticos recebidos no PNLEM. In *Antíteses, v. 5, n. 10*. Paraná: UEL, 761-782.
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História. In *Intelligere, Revista da História Intelectual, v. 3, n. 2*. S. Paulo, Brasil: USP, 60-76.
- Schmidt, M. A., & Fronza, M. (2015). *Consciência História e Interculturalidade- Investigações em Educação Histórica*. Curitiba, Brasil: W.A. Editores.

- Schmidt, M. A., & Urban, A. C. (2018). O que é Educação Histórica. *Coleção Educação Histórica, Volume 1*. Curitiba: W.A. Editores.
- Siebler, M. (2009). *Arte Grega*. Köln: Taschen.
- Silva, J. B., & Schneider, E. J. (2007). Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. In *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 3, n° 11*. ICPG, 83-87.
- Silva, M., Cruz, V., & Silva, F. (2014). A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino-Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva. In *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia, 18*. REGET - Universidade Federal de Santa Maria, 1303-1311.
- Silveira, P., & Cainelli, M. (2017). Narrativas de alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina (2017): um olhar sobre a concepção de História. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. M. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago (coord.), *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 866-884). Porto: CITCEM - UP.
- Silveira, T. (2013). *O cérebro e a leitura*. Porto: Bloco Editora.
- Soares, M. A. (2011). *Como fazer um resumo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, G. (2016). O Ensino de História para Crianças: Perspectivas de Formação e Investigação em Educação Histórica na Universidade do Minho (Portugal). In M. A. Schmidt & M. Fronza (org.), *Consciência Histórica e Interculturalidade: investigações em Educação Histórica* (pp. 169-189). Curitiba, Brasil: W.A. Editores.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Vigotsky, L. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

APÊNDICES/ANEXOS

1. Ficha de levantamento de ideias prévias e finais – Mundo Helénico

Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7ª ____ Data: ____/____/____

Explica, por palavras tuas, o que é...

A pólis....

A Democracia...

A Filosofia...

2. Questionário Inicial

Escola EB 2, 3 de Gualtar ____/____/____
O teu Perfil
Nº ____ Turma: ____ Idade: ____ Género F ☐ M ☐
Qual a tua cor preferida? _____
Qual o teu hobbie/passatempo preferido? _____
Gostas de andar na escola? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐
Gostas de aprender? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐
Gostas de estudar? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐
Qual a tua disciplina preferida? _____
Tens dicionário? Sim ☐ Não ☐
Costumas usar o dicionário? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐
O que queres ser quando fores grande? Porquê? _____

Se fosses um animal, ou outro elemento da natureza, qual serias? Porquê? _____

Tens subsídio? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____
Tens telemóvel? Sim ☐ Não ☐
Tens computador? Sim ☐ Não ☐
Tens acesso à internet? Sim ☐ Não ☐
Tens e-mail? Sim ☐ Não ☐
Profissão da Mãe: _____
Profissão do Pai: _____

A Escola para ti								
Achas que a Escola é importante? Porquê?								
O que mais gostas na Escola? Porquê?								
Se pudesses mudar uma coisa na Escola, o que mudarias? Porquê?								
O que é, para ti, um bom Professor?								
O que é, para ti, um bom aluno?								
Consideras que sabes estudar da melhor forma? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐								
Gostarias que te ensinassem alguns métodos de estudo? Sim ☐ Não ☐ Porquê?								
Ordena, por ordem de preferência, as atividades que mais gostas de realizar em aula. (Ao nº 1 corresponde a atividade que <u>mais gostas</u> ; ao nº 8 a que <u>menos gostas</u> .)								
<table><tr><td>Ler (textos do manual ou trazidos pelo Professor) ____</td><td>Realizar trabalhos de grupo ____</td></tr><tr><td>Realizar trabalhos individuais ____</td><td>Responder a questões por escrito ____</td></tr><tr><td>Responder a questões oralmente ____</td><td>Copiar esquemas do quadro/powerpoint ____</td></tr><tr><td>Fazer sínteses/resumos da matéria ____</td><td>Debater ____</td></tr></table>	Ler (textos do manual ou trazidos pelo Professor) ____	Realizar trabalhos de grupo ____	Realizar trabalhos individuais ____	Responder a questões por escrito ____	Responder a questões oralmente ____	Copiar esquemas do quadro/powerpoint ____	Fazer sínteses/resumos da matéria ____	Debater ____
Ler (textos do manual ou trazidos pelo Professor) ____	Realizar trabalhos de grupo ____							
Realizar trabalhos individuais ____	Responder a questões por escrito ____							
Responder a questões oralmente ____	Copiar esquemas do quadro/powerpoint ____							
Fazer sínteses/resumos da matéria ____	Debater ____							

A História para ti

Gostas de História? Sim ☐ Não ☐ +/- ☐ Porquê?

O que mais gostas nas aulas de História?

O que menos gostas nas aulas de História?

Quais as tuas maiores dificuldades a História?

Para ti, como deve ser uma boa aula de História?

Sugere uma atividade para uma aula de História:

Qual a tua personagem/época histórica favorita?
Porquê?

Qual a tua nota de História no ano passado? _____

Vamos pensar...

O que é a História? O que estuda a História?

Achas que é importante as pessoas conhecerem e estudarem História? Porquê?

O que achas que podemos aprender com a História?

O que é *narrativa histórica*?

O que entendes por...

Grécia Antiga

Roma Antiga

Democracia

Filosofia

Política

Arte Clássica

Obrigada por responderes a este questionário! 😊

3. Tarefa Narrativa 1 – “A *pólis*: perspectiva de Mattoso vs. Aristóteles”

EB 2,3 Gualtar | Turma: _____ Alun@: _____ Nº _____ | Data: ____/____/____

👤 😊 EXERCÍCIO INDIVIDUAL AULA 1 😊 👤

Atenta nas visões do historiador António G. Mattoso (1961) e do filósofo grego Aristóteles (séc. IV a.C.) sobre a *pólis*:

1) «Os Gregos nunca conseguiram fundir-se num único povo, regido pela mesma constituição política, obedecendo às mesmas leis e prontos a defender os interesses comuns da Hélade. Nunca formaram uma nação, no sentido rigoroso do termo. Nunca construíram um Estado cuja autoridade se estendesse a todo o território que ocupavam. Preferiam isolar-se em cidades-estados, por vezes de proporções insignificantes. Cada um destes aglomerados formava um organismo politicamente independente dos restantes, com a sua constituição própria (...) Semelhante organização representava, para os Gregos, profundamente individualistas, a perfeição política.» (Mattoso, *Antiguidade Clássica*, 1961, p. 109)

2) «Nascida da junção de várias aldeias, a *pólis* é a comunidade perfeita, pois nela há o necessário para satisfazer as necessidades dessa comunidade. (...) A *pólis* tem as proporções adequadas quando é composta por um número de cidadãos suficientes para satisfazer as necessidades comuns, mas não tão elevado que eles não se possam reconhecer entre si. Quais são os elementos necessários à existência de uma *pólis*? (...) Em primeiro lugar, as subsistências; depois, as variadas profissões indispensáveis à vida; a seguir, as armas (...) em quarto lugar, uma certa abundância de moeda para o comércio e para as despesas de guerra; em quinto lugar, (...) o culto divino; (...) e, finalmente, e este é o elemento mais necessário de todos: o poder de decidir sobre os assuntos de interesse geral e sobre questões individuais.» (Aristóteles, *Política*, séc. IV a.C.)

António Mattoso – historiador português, séc. XX

Aristóteles – filósofo grego, séc. IV a.C.

Utilizando estas fontes, constrói um texto, bem organizado, onde refitas sobre estas questões, justificando a tua perspetiva com as fontes:

- Em que é que os dois autores
 - a. Concordam relativamente à *pólis*?
 - b. Discordam relativamente à *pólis*?
- Quais as razões que os dois autores apontam para a criação da *pólis*?
- Com qual dos dois autores concordas? Justifica.
- Achas que atualmente seria possível voltar ao sistema dos gregos (a *pólis*)? Isso seria benéfico ou não? Porquê?

4. Tarefa Narrativa 2 – “A vida na *pólis* – em Atenas/Esparta”

EB 2,3 Gualtar | Turma: _____ Alun@: _____ | Data: ____/____/____

Narrativa Individual nº 2. Tarefa de Escrita Criativa: A vida quotidiana dos habitantes de Atenas e Esparta

Para a realização desta tarefa deves consultar a FICHA DE FONTES Nº 2.

1. Lê atentamente a Fonte 11 – *A sociedade ateniense*. (Ficha de Fontes nº 2)
2. Observa bem a Fonte 13 – *Ilustração sobre os grupos sociais das poleis gregas*. (Ficha de Fontes nº 2)
3. Escolhe uma destas *pólis*. Assinala com uma cruz a tua escolha, na tabela a baixo.
4. Escolhe uma ou mais personagens de uma destas cidades gregas. Assinala com uma cruz a(s) tua(s) escolha(s).



Atenas	Cidadão	Meteco	Escrav@	Mulher ateniense
Esparta	Homoloi	Perieco	Hilota	Mulher espartana



Faz um exercício de criatividade e imagina-te na *pólis* que escolheste, com a personagem, ou personagens, que escolheste.

- Escreve uma narrativa à tua escolha (uma carta dirigida a alguém, um conto, um diálogo, um diário, uma cena de teatro...) onde contes sobre a tua/vossa vida e o teu/vosso quotidiano, utilizando, para te ajudar, as informações que tens nas Fontes.

- Orientações/Sugestões: como te chamas, que idade tens, onde vives, qual o grupo social de que fazes parte, o que pensas sobre a tua condição social e sobre a tua cidade, qual é o seu sistema de governo, o que achas desse sistema, como é o teu dia-a-dia, o que fazes, de que te alimentas, com quem te relacionas etc...

- Utiliza as fontes para ilustrar o que escreves. Procura escrever o melhor texto possível, com correção linguística e um raciocínio claro. Revela conhecimentos sobre os conteúdos que aprendeste e demonstra, simultaneamente, capacidade de imaginação e empatia, ao colocares-te no lugar da(s) tua(s) personagem(ns) histórica(s), no seu tempo e espaço. Dá um título à tua narrativa. Bom trabalho! 😊

Título: _____

5. Tarefa “Os Mitos Gregos”

EB Gualtar | Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7º _____ Data: ____/____/____

Achas que ler é importante? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐ 1 Gostas de ler? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

Que género de livros mais gostas de ler?

Achas que ler é uma boa forma para aprender? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

Gostaste de ler os "Mitos Gregos"? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

Porquê?



O que são os Mitos/a Mitologia Grega?

Achas que ler os Mitos Gregos foi útil para te ajudar a compreender melhor alguns aspetos da Civilização Helénica? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

Qual o teu Mito preferido? Porquê?

Faz um resumo do teu Mito preferido:



6. Tarefa Narrativa 3 – “O Legado da Grécia Antiga” (Ficha de Avaliação)

6. Lê a seguinte citação do historiador francês André Bonnard:

«Os Antigos Gregos deixaram contributos importantíssimos para as sociedades humanas posteriores». André Bonnard, *A Civilização Grega*, Edições 70, 2007

Constrói uma narrativa onde respondas, num texto claro e organizado, às seguintes questões:

- *Gostaste de aprender a História da Civilização Grega? Porque?*
- *De tudo o que aprendeste sobre os Antigos Gregos, o que foi mais importante/interessante para ti? Porque?*
- *Que semelhanças e diferenças encontras entre o Mundo Helénico e o Mundo de hoje?*
- *De todo o legado da Grécia Antiga que conheces, o que consideras que foi mais importante para o Mundo? Porque?*

Bom Trabalho! 😊

Título: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. On the left side, there is a vertical margin line, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard ruled sheet of paper.

7. Ficha de levantamento de ideias prévias e finais – Roma e o Império

Bom Trabalho! 😊

Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7º _____ Data: ____/____/____

Explica o que é...

Império

Direito

Romanização

Cristianismo

Urbanismo

8. Tarefa Narrativa 4 – “Roma e o Império – especialistas”: enunciado geral e questões de grupo

MISSÃO “PROFESSOR(ES) DE HISTÓRIA”
[parte 1 – Especialistas]
Trabalho de Grupo Nº2: Roma e o Império (págs. 86-109)

GRUPOS:

1. Contextualização espaço-temporal da Roma Antiga. O Império Romano: conquista e integração. Romanização. A presença romana na Península Ibérica. Págs. 86-91.
2. Instituições políticas romanas. A Economia Romana. Págs. 92-95.
3. A sociedade romana na época imperial. A vida quotidiana no Império Romano. Págs. 96-99.
4. A Arte Romana. O Legado Cultural do Mundo Romano. Págs. 100-103.
5. A religião romana. O Cristianismo (história, mensagem, expansão e afirmação). Págs. 104-109.



MATERIAIS: Manual (páginas respetivas de cada tema) + Outras Fontes (livros, internet...) devidamente citadas.

OBJETIVOS DO TRABALHO:

- Ser *especialista* no tema: estudar/analisar muito bem as fontes e o texto do Manual sobre o tema;
- Responder a todas as questões da Ficha sobre o tema;
- Preparar um PPT para a apresentação: “miniaula” sobre o tema (PPT com a síntese da matéria: tópicos, pequenos textos, esquemas, imagens, citações...), para entregar à Professora (trazer numa **pen**/enviar por e-mail);
- Fazer uma síntese (narrativa, descritiva e explicativa, recorrendo às Fontes) sobre o tema (1 folha, ou seja, 2 páginas) respondendo às perguntas da Ficha, para entregar à Professora (trazer em papel, numa **pen**/enviar por e-mail);
- Apresentar o trabalho à turma (máx. 15 min). Datas: 24 e 29 de abril de 2019
- Criar/escolher 4 perguntas para fazer aos colegas no fim da apresentação (uma para cada grupo responder);

FUNÇÕES:

Porta-voz/**Timmer**/Mediador: _____ nº _____

Responsáveis PPT e Apresentação (2): _____ e _____ nº _____ e _____

Responsáveis resumo-narrativa (2): _____ e _____ nº _____ e _____

GRUPO 1: Contextualização espaço-temporal da Roma Antiga. O Império Romano: conquista e integração. Romanização. A presença romana na Península Ibérica. **Págs. 86-91 do Manual.**

QUESTÕES:

1. Situar Roma no mapa e mostrar a extensão geográfica do Império Romano, indicando os territórios que abrangia;
2. Apontar as datas mais importantes da história de Roma (Fundação, início da República, Início da Conquista da Península Ibérica, Início do Império, Fim do Império Romano do Ocidente);
3. Como é que os Romanos explicavam as origens de Roma? (Lenda)
4. De que tratam as obras: *Ab Urbe Condita*, de Tito Lívio, e a *Eneida*, de Virgílio? Qual a sua importância para os romanos?
5. Como é que o historiador romano Tito Lívio explicou a escolha da cidade de Roma pelos seus povos fundadores?
6. Quem foram os povos fundadores de Roma?
7. Por que regimes políticos passou Roma antes de ser um Império?
8. Como se processou a conquista do Império Romano?
9. Além da conquista, o exército foi importante para a manutenção do Império? Porquê?
10. Explicar o que é a Romanização.
11. Que fatores contribuíram para a Romanização?
12. Dar exemplos de cidades conquistadas e romanizadas.
13. Como foi a conquista da Península Ibérica?
14. Quem foi Viriato? Qual a sua história? (Busca de Informação)
15. Existem vestígios de Romanização na tua cidade? Quais?
16. Que marcas da presença romana existem na Península Ibérica?
17. De que forma as estradas, pontes e edifícios construídos pelos Romanos contribuíram para a integração dos povos conquistados?
18. Os Romanos chamaram *Mare Nostrum* ("o nosso mar") ao Mar Mediterrâneo. Porquê?
19. O que é um Império?

GRUPO 2: Instituições políticas romanas. A Economia Romana. Págs. 92-95 do Manual.

QUESTÕES:

1. Quais eram as instituições políticas romanas? (Definir e explicar cada uma)
2. Como foi o processo que levou à mudança da República Romana para o Império Romano?
3. Como funcionavam as instituições políticas durante o Império? (Explicar o Esquema da pág. 92)
4. O que é a administração pública?
5. O que significa a sigla SPQR?
6. O que é um Imperador? Quais eram os poderes do Imperador Romano?
7. O que significam os títulos de *Césare Augusto*?
8. Quem foi Júlio César? Qual a sua história? (Busca de informação)
9. Quem foi o 1º Imperador de Roma? E quem foi o último Imperador de Roma? Em que séculos?
10. Os Imperadores mandavam colocar estátuas suas e Arcos do Triunfo pelas cidades de todo o Império. Qual era a sua intenção ao fazer isso?
11. O que era o culto imperial?
12. Como é que os cidadãos romanos podiam participar na vida política durante o Império?
13. Durante o Império, as instituições políticas tinham um poder real? Porquê?
14. Como se processou a evolução da economia romana? O que contribuiu para o desenvolvimento da economia?
15. Quais eram as características da economia romana na época do Império? (definir e explicar)
16. Que produtos circulavam nas rotas comerciais do Mundo Romano?
17. Qual a importância do comércio na economia romana?
18. Os escravos eram importantes na economia romana? Porquê?
19. Porque se diz que "Roma era um mercado universal"?

GRUPO 3: A sociedade romana na época imperial. A vida quotidiana no Império Romano. Págs. 96-99 do Manual.

1. Como estava organizada a sociedade romana na época imperial? (definir e explicar cada um dos grupos sociais)
2. A riqueza tinha importância social no Império Romano? Isso era positivo ou negativo? Porquê?
3. O que é um censo? Porque é que os romanos promoviam o recenseamento da população do Império?
4. Quem eram os cidadãos romanos antes e depois do Édito de Caracala (212)?
5. Esse Édito teve consequências (políticas, económicas, sociais) no Império Romano? Quais?
6. Como se faziam escravos no Império Romano?
7. Como eram tratados os escravos romanos?
8. Era possível libertar-se da escravatura? Como?
9. Comparar a condição da mulher na sociedade grega e romana (mulher ateniense, espartana e romana).
10. Como era a vida quotidiana dos romanos? (de cada um dos grupos sociais)
11. Quais eram os principais problemas da cidade de Roma, segundo o escritor romano Juvenal (séc. II)?
12. Esses problemas afetavam toda a população?
13. O que eram os *thermopolium*? (Busca de informação)
14. Quais as diferenças entre as *domus*, as *villae* e as *insulae*?
15. O que era o Fórum?
16. Qual a sua importância social?
17. O que faziam os romanos nos seus tempos livres?
18. O que é o Coliseu de Roma? Como é? O que se fazia lá? Era importante na vida dos romanos?
19. O que era a política do *panem et circenses* ("pão e circo")? Para que servia?

GRUPO 4: A Arte Romana. O Legado Cultural do Mundo Romano. Págs. 100-103 do Manual.

1. Quais as principais influências da Arte Romana?
2. Qual era o sentido da Arte Romana?
3. Quais são as principais características da Arquitetura Romana?
4. O que significam os princípios da Triade Vitruviana: *firmitas, utilitas e venustas*, criados pelo arquiteto romano Vitruvius, no séc. I, na sua obra "De Architectura"? (Busca de informação)
5. Quais as características da escultura, pintura e artes decorativas romanas?
6. Quais são as principais semelhanças entre a arte grega e romana?
7. E as principais diferenças?
8. Exemplos, com imagens, de várias obras da Arte Romana.
9. O que é a Arte Clássica?
10. O que eram as Leis das 12 Tábuas? Essas Leis foram importantes à época? Porquê?
11. O que eram o *Mos Maiorum*? Qual a sua importância para os romanos? (Busca de Informação)
12. O que é o Direito? Para que serve?
13. Explicar a história, evolução, influências e caminho até à atualidade do Direito Romano.
14. Explicar o Urbanismo Romano.
15. As construções públicas das cidades procuravam responder às necessidades das populações? Exemplificar.
16. Relaciona o Urbanismo com a capacidade técnica e o espírito prático dos Romanos.
17. Definir Urbanismo.
18. Qual o legado cultural que o Mundo Romano deixou às civilizações posteriores?

GRUPO 5: A religião romana. O Cristianismo (história, mensagem, expansão e afirmação). Págs. 104-109 do Manual.

1. Como era a religião dos Romanos? (tipo de religião, tipos de cultos, rituais)
2. O que eram estelas funerárias? Para que serviam?
3. Em que povo os Romanos se inspiraram no que respeita ao culto dos mortos?
4. Quais eram os deuses romanos? Em que outros deuses se inspiraram? Qual a correspondência entre uns e outros deuses?
5. De modo geral, qual a atitude dos romanos face às outras religiões dos povos conquistados?
6. Em que contexto nasceu o Cristianismo?
7. O que é o Cristianismo?
8. Quem foi Jesus Cristo? (Busca de Informação)
9. Por que razão é a cruz o símbolo do Cristianismo?
10. Qual a mensagem e os princípios do Cristianismo?
11. Qual a relação entre o Judaísmo e o Cristianismo?
12. Qual foi a atitude dos Romanos face ao Cristianismo?
13. As mensagens/princípios do Cristianismo foram inovadoras/revolucionárias na sua época? Porquê?
14. Que condições contribuíram para a difusão do Cristianismo?
15. Como foi a história do Cristianismo nos seus primeiros três séculos de existência?
16. Quais foram os efeitos das perseguições aos Cristãos? Isso aumentou ou diminuiu o número dos seus seguidores? Porquê?
17. O que definiu o Édito de Milão (313)? E Édito de Salónica (381)?
18. Políbio, historiador grego, disse "O que mantém o Império unido é a religião" (pág. 105). O facto de tornar o Cristianismo a religião oficial do Império Romano, contribuiu, de alguma forma, para o fim do Império? Porquê?
19. O Cristianismo marcou a nossa cultura? Justificar.

10. Exemplo de ficha de auto e hétero avaliação

EB Gualtar Nome: _____ N�: _____ Turma: 7� _____ Data: ____/____/____	
FICHA DE AVALIAÇÃO TRABALHO DE GRUPO – Missão Professores de História	
Grupo n� _____ Função: _____	
Título do Trabalho: _____	
<i>Reflete...</i>	
Cumpri a minha função?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Colaborei com a equipa?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Demonstrei interesse/dedicação ao trabalho?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Cumpri os prazos e tarefas?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Soube debater ideias e ouvir outras opiniões?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
<i>Avalia...</i>	
O meu Comportamento:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Realização da minha parte do trabalho:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Desempenho na apresentação:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Contribuição para os resultados da equipa:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
<i>Analisa...</i>	
Achas que este grupo funcionou bem?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Porquê? _____ _____	
Gostaste de realizar este trabalho?	Sim ☐ +/- ☐ Não ☐
Porquê? _____ _____	
<i>Classifica...</i>	
Apreciação Global da Narrativa:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Apreciação Global do PPT e Apresentação:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Autoavaliação:	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
Avaliação Final do Trabalho de Grupo	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

11. Tarefa Narrativa 6 – “Roma e os Romanizados: Rutilio vs. Estrabão”

ROMA E OS ROMANIZADOS



Lê bem as seguintes Fontes:

Fonte 1:

«Tu Roma formaste para as nações mais diversas uma mesma pátria. Aos povos sem lei que tu conquistaste foi benéfico estarem sob o teu domínio. Oferecendo aos vencidos a partilha das tuas próprias leis e costumes, fizeste uma cidade do que outrora era o mundo.»

Rutilio, *De Redito Sui*, séc. V (adaptado)

Fonte 2:

«Os Lusitanos, de entre todos, foram o povo que mais tempo resistiu às armas romanas (...) são hábeis, ágeis, de grande destreza, são aguerridos. Não queriam ser conquistados, nem perder o domínio das suas terras, e por isso lutaram contra Roma por muito tempo.»

Estrabão, *Geografia*, séc. I (adaptado)

1. Achas que os romanos e os povos romanizados (neste caso, os povos ibéricos) tinham a mesma opinião sobre “o benefício” da conquista e do domínio de Roma? Porquê? Justifica utilizando as Fontes.
2. O que pensas sobre o facto de existirem perspetivas diferentes sobre a mesma história?
3. Na tua perspetiva, a conquista romana dos povos ibéricos foi positiva ou negativa? Porquê?
4. Como achas que teria sido a história da Península Ibérica caso os romanos nunca tivessem cá chegado? Justifica.

12. PIC (palavra, imagem e cor) – “Roma e o Império”

Refletir sobre todas as aprendizagens sobre o tema. Preencher o PIC sobre “Roma e o Império” e colar no caderno diário.



PIC:

ROMA E O IMPÉRIO

Palavra:

Cor(es):

Imagem:

Justificação:

13. Tarefa Narrativa 7 – “A História de Roma” (Ficha de Avaliação)

Imagina que és um(a) historiador(a) e escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga.

✎ Utiliza no mínimo 15 e no máximo 25 linhas.



Título: _____

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

14. Tarefa Narrativa 8 – “O que aprendi em História no 7º ano?”

Nome: _____ Nº: _____ Turma: 7ª _____ Data: ____/____/____

- Foste incumbid@ pela Escola de uma Missão muito importante:

Vais receber um aluno novo, que vai agora para o 7º ano!

Esse aluno não consegue ouvir, por isso aprende sobretudo através da leitura... **Ele precisa da tua ajuda: escreve uma narrativa onde**

lê e contes sobre aquilo que aprendeste em História este ano! 😊



Titulo:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

15. Questionário Final



Universidade do Minho

Pseudónimo: _____ | Idade: _____ | Género: _____
 Data: ____/____/____ | EB Guifões (AECA) | IE - UMINHO

Classificação Trabalho de Grupo n.º 1 (Missão Cartaz): _____

Classificação Ficha de Avaliação "O Mundo Helenico": _____

Classificação T. Grupo n.º 2 (Missão Especialistas): _____

Classificação T. Grupo n.º 3 (Missão Generalistas): _____

Classificação Ficha de Avaliação "Roma e o Império": _____

Qual foi o tema que gostaste mais de estudar?

Gostei mais do "Mundo Helenico" ☐

Gostei mais de "Roma e o Império" ☐

Gostei igualmente dos dois ☐

Não gostei de nenhum ☐

Porquê?

O que mais e o que menos gostaste nestas aulas de História?
 Porquê?

Como deve ser, para ti, uma boa aula de História?

Qual foi a tua maior dificuldade?

E a tua maior aprendizagem?

Achas que desenvolveste, ou não, competências, capacidades, conhecimentos e atitudes/valores nestas aulas? Quais? E porquê?

O que é a História?

Achas que é importante conhecer e estudar História? Porquê? O que achas que podemos aprender com a História?

O que é a narrativa histórica?

O que é, para ti, um bom Professor?

O que é, para ti, um bom Aluno?

De 1 a 5, quanto é importante para ti a relação com o Professor no processo de ensino-aprendizagem?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram úteis?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

De 1 a 5, quanto é que estas aulas foram interessantes?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

De 1 a 5, quanto é que achas que evoluíste com estas aulas?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

De 1 a 5, quanto foi importante para a tua aprendizagem:

Leitura e análise das várias Fontes e Textos, os Mitos... _____
 Visualização de vídeos _____
 Realização de trabalhos de grupo _____
 Apresentações à turma _____
 Responder a questões por escrito (fichas formativas) _____
 Responder a questões oralmente _____
 Fazer exercícios de reflexão (como o PIC e Semáforo) _____
 Fazer sínteses/resumos da matéria _____
 Debater e refletir sobre assuntos em turma _____
 PPT das aulas como instrumento de apoio e motivação _____
 As fichas/os momentos de auto e heteroavaliação _____
 As explicações da Professora _____

Qual a atividade/aula que mais gostaste? E a que menos gostaste?
Porquê?

Gostas mais de História agora do que gostavas antes?

Sim ☐ Não ☐ Gosto igual ☐ Não gosto na mesma ☐

Sentiste motivação para estudar? Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

De 1 a 5, quanto é que, em geral, te esforçaste? _____

De qual Ficha de Avaliação gostaste mais?

O Mundo Helénico ☐ Roma e o Império ☐

Porquê?

Gostaste de escrever narrativas ao longo das aulas?

Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

Achas que foram úteis para o teu desenvolvimento?

Sim ☐ +/- ☐ Não ☐

De 1 a 5, quanto foram úteis para a tua aprendizagem? _____

Assinala quais as narrativas que gostaste mais de escrever:

A *poïsis* (perspetivas de Platão e Aristóteles) ☐

Os grupos sociais de Atenas e Esparta ☐

O resumo do Mito Grego ☐

O legado do Mundo Helénico (Teste Grécia) ☐

Narrativa de Grupo "Roma e o Império" – Especialistas ☐

Narrativa de Grupo "Roma e o Império" – Generalistas ☐

A História da Roma Antiga (Teste Roma) ☐

Os Romanos e os Romanizados (Rútilo e Estrabão) ☐

De 1 a 5, com quanto avalias toda a experiência do Estágio?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

De 1 a 5, avalia todo o trabalho da Professora Estagiária:

- Assiduidade, pontualidade, organização das aulas, dedicação, desempenho nas aulas, capacidade de explicação, exercícios criados e realizados, relação com os alunos, capacidade de gestão da aula, intervenções, rigor, justiça, compreensão, disponibilidade, capacidade de esclarecimento de dúvidas, ...

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Justifica:

Refere as 3 características que para ti melhor representam a Professora Estagiária:

Qual a tua opinião sobre a Professora Estagiária?

Se quiseres, podes deixar uma mensagem diretamente à Professora Estagiária:

Faz um PIC (Palavra, Imagem e Cor) sobre a experiência do Estágio e a Professora Estagiária:

Palavra: _____

Imagem:

Cor(es): _____

Justificação:

Gostarias de repetir a experiência e ter aulas com outros Professores Estagiários, desta ou de outra disciplina?

Sim ☐ Não ☐

De 1 a 5, quão importante para ti é a Dimensão Afetiva do Ensino?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Porquê?

16. Exemplo de plano de aula

Disciplina de História – 7º Ano Data: 11/3/2019 Manual: <i>Missão: História 7</i> , Porto Editora (Amaral, Jesus, Alves, & Pinto, 2017)		PLANO DE AULA			TEMA – A Herança do Mediterrâneo Antigo 2.1. O Mundo Helénico Pág. 74-81
Sumário: Os elementos de união helénica e a cultura grega. Trabalho de Grupo N°1: Missão Cartaz.				Aulas nº 6	Tempo: 90 min
Questões-Problema	1. Como se caracteriza a religião da Grécia Antiga? 2. O que era a mitologia grega? Para que servia? 3. Qual a origem dos Jogos Olímpicos? Qual a sua importância para os Antigos Gregos? E para nós? 4. Como se caracteriza o Teatro grego? 5. Quais as principais características da Arte Clássica na Grécia Antiga? 6. O que é a Filosofia? Qual a sua importância? Para que serve? 7. Porque é que a língua, os jogos, a religião, a arte e a cultura são considerados elementos de união helénica?				
Conceitos	Elementos de união helénica; Politeísmo grego; Deuses gregos; Culto aos deuses; Mitologia Grega; Culto pan-helénico; Jogos Olímpicos; Teatro; Tragédia; Comédia.				
Competências gerais a desenvolver	- Utilizar vocabulário histórico específico da temática; - Orientação Temporal e Espacial; - Saber utilizar corretamente as fontes históricas para a construção do conhecimento histórico (evidência); - Compreensão Histórica Contextualizada; - Comunicação em História.				
Conteúdos	Temas e Objetivos	Estratégias pedagógicas			
1. A religião politeísta grega 2. Os Jogos Olímpicos 3. O teatro grego 4. Elementos de União Helénica	Conhecer a origem do mundo segundo a mitologia grega;	Atividades		Tempo	Recursos complementares de desenvolvimento e OBS.
	Conhecer os deuses gregos e as características a eles associadas;	Introdução Entrada dos Alunos + Sumário Visualização do vídeo “Os Deuses Gregos” https://www.youtube.com/watch?v=wGtNDSSgy-M (4min.)		5min.	
	Saber quais os tipos de culto praticados pelos gregos e em que locais;	Desenvolvimento: Atividades Desafiadoras ① Leitura em voz alta da Fonte 2 («A Mitologia Grega», Timothy Hall, <i>World History</i> , Alpha, 2008, pág. 75 Manual). Debate sobre o vídeo e a Fonte. Análise/Perguntas: De acordo com o vídeo e com o texto, como eram os deuses gregos? O que eram os mitos? Para que serviam? Eram importantes para os gregos? Porquê? Observação da Fonte 1 B, da pág. 74 do manual (uma ilustração dos principais deuses gregos). Análise/Perguntas: Que deuses já conheciam? Este deus, ou aquela deusa, esteja ligado a quê? Observem os símbolos que os deuses ostentam: o que nos indicam sobre eles? Em que lugar/posição estão os deuses, uns em relação aos outros? O que é que isso nos pode mostrar?... ② Distribuição, pelos alunos, da Fonte AGM – narrativa adaptada de António G. Mattoso (1961) sobre os deuses gregos, a arte e a cultura grega, os jogos pan-helénicos e o teatro. Explicação do exercício de leitura e análise: ler atentamente e sublinhar/destacar a informação mais importante. Apontar dúvidas.		5min.	
	Entender o que é a mitologia grega e a sua importância para os helenos;			15min.	- Quadro; - Projetor; - PowerPoint; - Manual escolar; - Narrativa de António G. Mattoso, <i>Compêndio de História Universal</i> sobre a temática – Fonte AGM;
	Conhecer as características dos Jogos pan-helénicos, especialmente dos Jogos Olímpicos;			10min.	- Ficha de Fontes Visuais; - Cartolinas; - Caderno Diário;
	Conhecer os géneros do Teatro Grego e suas características;			15min.	

	Compreender a relação entre a religião grega, os Jogos e o Teatro; Perceber a religião grega, destacando-a como fator unificador do mundo helênico.	③ Depois da leitura, há um momento para os alunos partilharem a informação que acharam mais relevante do texto, focando sobretudo na Arte, na Filosofia, nos Jogos Olímpicos e o Teatro, e esclarecerem dúvidas. ④ Os Alunos são distribuídos por 5 grupos (cada um com 5 alunos), para elaborar um cartaz e uma apresentação à turma sobre um dos temas, que serão sorteados. Os alunos têm 2/3 minutos para constituírem os grupos, à sua escolha, e sentar-se por grupos. Cada grupo tira um papel, os temas são atribuídos e o trabalho é explicado aos alunos: Grupo 1: A religião politeísta grega; os Deuses Gregos; a Mitologia Grega (pág. 74-75) Grupo 2: Os Jogos Olímpicos, Teatro Grego e a Música (pág. 76-77) Grupo 3: A Cultura Helénica: contributos literários, científicos e filosóficos (pág. 78-79) Grupo 4: A Arte Clássica, a Arquitetura e as Ordens (pág. 78-79) Grupo 5: A Escultura, a pintura, as artes decorativas (pág. 80-81) Para elaborar o cartaz, os Alunos consultarão as respetivas páginas do Manual e utilizarão a Folha de Fontes Visuais relativa ao seu tema (haverá 5 Folhas de Fontes, 1 sobre cada tema para cada grupo, com Fontes a cores, que poderão recortar e colar no cartaz). Vão produzir o cartaz e apresentá-lo à turma, explicando os conteúdos do tema. Os Alunos devem dividir as tarefas/funções entre si e fazer um trabalho colaborativo/cooperativo; todos os alunos têm de participar na elaboração e apresentação do cartaz. A Professora orientará todo o processo de produção dos cartazes, esclarecendo dúvidas e ajudando os Alunos em tudo que eventualmente precisem. Início da elaboração dos cartazes, que terá continuação na aula seguinte.	5min. 5min 30min.	
--	---	--	--	--

17. Exemplo de plano de unidade

PLANO DE UNIDADE – Tema 2.2 Roma e o Império (p. 86-119)						
Aula N°	Data:	Duração:	Notas	Págs. Manual	Atividades da Aula	Materiais
12	27/3/19	45min	Introdução geral ao tema <i>A Civilização Romana</i>. Temas: Contextualização espaço-temporal da Roma Antiga. O Império Romano: conquista e integração. Romanização. A presença romana na Península Ibérica. Págs. 86-91. Instituições políticas romanas. A Economia Romana. Págs. 92-95. A sociedade romana na época imperial. A vida quotidiana no Império Romano. Págs. 96-99. A Arte Romana. O Legado Cultural do Mundo Romano. Págs. 100-103. A religião romana. O Cristianismo (história, mensagem, expansão e afirmação). Págs. 104-109. Aprendizagens Essenciais: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Preenchimento da Minificha de explicação de três conceitos-chave do Mundo Helénico: <i>pólis, democracia e filosofia</i>. Preenchimento da Minificha de levantamento das Ideias prévias sobre “Roma e o Império”: <i>Império, Direito, Romanização, Cristianismo e Urbanismo</i>. Visualização do documentário infantojuvenil: «A Civilização Romana» Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=JgivUEM8Yil Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=b9wwczlHnPe Debate de ideias com os alunos sobre o que pensavam de Roma, o que mais recordam sobre o documentário, o que não perceberam, o que mais e menos gostaram...	Manual; Projetor; PPT; Minificha: Ideias finais Grécia Antiga; Minificha: Ideias prévias – Roma e o Império Ficha DAC (Desempenho, Atitudes e Comportamento);
13	1/4/19	90min	Breve momento de confrontação das Ideias prévias e das Ideias finais dos alunos sobre os conceitos do mundo helénico. Serviu para os alunos verificarem o quanto evoluíram e refletirem sobre isso. A turma revelou-se surpreendida e houve um <i>feedback</i> muito positivo. Divisão dos grupos e explicação dos Trabalhos de Grupo N°2, relativos a Roma e o Império. Todos os Temas (pág. 86-109) divididos por 5 grupos de 5 alunos:	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Confrontação das Ideias prévias/Ideias finais sobre o Mundo Helénico; Explicação do Trabalho de Grupo n° 2 Início da realização dos Trabalhos de Grupo Divisão dos temas dos Trabalhos de Grupo: 1. Contextualização espaço-temporal da Roma Antiga. O Império Romano: conquista e integração. Romanização. A presença romana na Península Ibérica. Págs. 86-91.	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo N°2; Ficha DAC;

			Realização do Trabalho de Grupo nº 2: Roma e o Império – <i>especialistas</i> Trabalho de grupo: Escrever uma narrativa descritiva-explicativa, utilizando fontes (do Manual e outras), sobre o tema do grupo, respondendo a uma Ficha de questões sobre o respetivo tema + produção de um PPT para a apresentação do trabalho à turma.		2. Instituições políticas romanas. A Economia Romana. Págs. 92-95. 3. A sociedade romana na época imperial. A vida quotidiana no Império Romano. Págs. 96-99. 4. A Arte Romana. O Legado Cultural do Mundo Romano. Págs. 100-103. 5. A religião romana. O Cristianismo (história, mensagem, expansão e afirmação). Págs. 104-109. A cada grupo foi dada uma Ficha de questões sobre o respetivo tema. Deveriam construir o texto da narrativa de grupo a partir das respostas às questões e dar uma miniaula à turma sobre o seu tema. A principal Fonte a utilizar é o Manual, embora possam utilizar outras fontes – inclusive, todos os grupos têm pelo menos uma questão de busca de informação.	
14	3/4/19	45min	Todos os Temas: Realização do Trabalho de Grupo nº 2: Roma e o Império	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Continuação da realização dos Trabalhos de Grupo.	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo N°2; Ficha DAC;
15	4/4/19	90min	Todos os Temas: Realização do Trabalho de Grupo nº 2: Roma e o Império	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Finalização dos Trabalhos de Grupo: produção do PPT e preparação da apresentação (miniaula) à turma.	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo N°2; Ficha DAC;
16	24/4/19	45min	Todos os Temas: Apresentações dos Trabalhos de Grupo: Roma e o Império Apresentação: Grupos 1 e 2	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Apresentações dos Trabalhos de Grupo;	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo N°2; Ficha DAC;
17	29/4/19	90min	Todos os Temas: Apresentações dos Trabalhos de Grupo: Roma e o Império	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário;	Manual; Projetor; PPT;

			Apresentação: Grupos 3, 4 e 5		Apresentações dos Trabalhos de Grupo;	Ficha Trabalho de Grupo N°2; Ficha DAC;
18	2/5/19	90min	Análise reflexiva, em grande grupo turma, de Professora e Alunos, sobre todos os trabalhos de grupo e todos os conteúdos. Ficha de Auto e Heteroavaliação Trabalho de Grupo n° 3: 1ª parte: Estudo, em grupo, sobre toda a matéria.	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Análise reflexiva em grupo. Preenchimento da ficha de Auto e Heteroavaliação, relativa aos trabalhos de grupo. Explicação do Trabalho de Grupo n° 3 <i>Jigsaw</i> : os grupos de especialistas são misturados de forma a formar 5 grupos de generalistas (cada grupo é constituído por 1 elemento de cada um dos grupos anteriores). Estudo em Grupo	Manual; Projetor; PPT; Ficha DAC;
19	6/5/19	90min	Trabalho de Grupo n°3: Roma e o Império – <i>generalistas</i> 1ª parte: Estudo, em grupo, sobre toda a matéria do Tema 2.2	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Estudo em grupo de toda a matéria (p. 86-119, desde a fundação de Roma, até à Queda do Império Romano do Ocidente)	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo n°3; Ficha DAC;
20	8/5/19	45min	Todos os Temas: Realização do Trabalho de Grupo n° 3: Roma e o Império – <i>generalistas</i> 2ª parte: Produção da narrativa-síntese final sobre toda a matéria, respondendo à questão: <i>O que aprendemos sobre os Romanos?</i>	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Realização do Trabalho de Grupo n° 3: Parte 2: produção da narrativa final generalista sobre toda a matéria “O que aprendemos sobre os Romanos?”	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo n°3; Ficha DAC;
21	9/5/19	90min	Finalização da narrativa de grupo (15min) Todos os Temas: Entrega dos Trabalho de Grupo n° 3: Roma e o Império Discussão de toda a matéria e esclarecimento de dúvidas para a Ficha de Avaliação Semáforo	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Entrega do Trabalho de Grupo n° 3: narrativa final generalista. Discussão, em grande grupo turma, sobre a narrativa de grupo, ou seja, sobre os conteúdos da matéria. Atividade Semáforo/Esclarecimento de dúvidas.	Manual; Projetor; PPT; Ficha Trabalho de Grupo n°3; Ficha DAC;

			PIC		Preenchimento do PIC sobre Roma e o Império e partilha com a turma.	
22	13/5/19	90min	FICHA DE AVALIAÇÃO	86-109	Realização da Ficha de Avaliação N° 2: Roma e o Império	Fichas de Avaliação;
23	15/5/19	45min	Levantamento das Ideias finais dos alunos sobre os conceitos de: <i>Império, Urbanismo, Romanização, Direito e Cristianismo</i> Entrega e correção das Fichas de Avaliação Atividade de Metacognição	86-109	Entrada dos Alunos; Sumário; Preenchimento da Ficha de Ideias finais sobre Roma Entrega e correção das Fichas de Avaliação Exercício: Vamos pensar sobre Roma, os Romanos e os Romanizados	Manual; Projetor; PPT; Fichas de Avaliação; Ficha DAC;
24	16/5/19	90min	Questionário Final: Avaliação da Intervenção Pedagógica Despedida		Entrada dos Alunos; Sumário; Preenchimento do Questionário Final Despedida da Professora	Questionário Final;