



**O contributo da Banda Desenhada para
o desenvolvimento de ideias dos estudantes
sobre Multiperspetiva e Mudança Histórica**

Inês Vilela Santos

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Inês Vilela Santos

**O contributo da Banda Desenhada para
o desenvolvimento de ideias dos estudantes
sobre Multiperspetiva e Mudança Histórica**

Relatório de Estágio

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

Trabalho Efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

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.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Os agradecimentos são sempre muito breves, face aquilo que realmente representaram para mim e para a construção deste relatório, razão pela qual, existe uma lista infindável de pessoas que eu não poderei mencionar aqui, mas que eu agradeço na mesma! Vocês sabem quem são! Assim, seletivamente, quero agradecer aos meus amigos de mestrado, por todo o apoio, entre eles, Miguel, Leandro, Sofia, Rui, Francisco, Cristiana, Sérgio, Filipe, Adriano e Diogo, obrigada por esses momentos de debate e de crises existenciais ao longo destes dois anos, é bom saber que não estamos sozinhos!

Mas acima de tudo, quero agradecer à minha companheira de lutas Sara, que foi sem sombra de dúvida o maior apoio em todos estes momentos de declínio, falta de vontade e apatia, que encontrava sempre alguma forma de me tirar as dúvidas ou um assunto para desanuviar a cabeça, e com ela as minhas queridas amigas de licenciatura, Ângela, Rafaela, Maria e Vanessa, que estiveram sempre presentes, senão por mensagens, juntas na biblioteca a sofrer em conjunto.

Quero agradecer também ao meu noivo, que serviu de “teste” a muitas das minhas experiências para as tarefas de trabalho a desenvolver nesta intervenção pedagógica.

Um especial obrigado ainda aos meus colegas do Discord, que em momentos de desespero, sempre se mostraram disponíveis para ajudar com algumas tecnologias.

Aos meus pais, pela paciência e pelo apoio, nestes cinco longos anos e à minha prima Marina por todo o apoio na correção do português durante a véspera de Natal!

À professora Marília Gago, por todo o apoio e paciência para me ajudar a compreender determinados conceitos e ideias.

À minha orientadora, Professora Doutora Gloria Solé, por todo o apoio e dedicação e carinho, na construção deste trabalho, pois ainda que a corrida fosse contra o tempo, foi a professora que o tornou possível.

E por fim, mas nunca menos importante, ao meu professor cooperante João Pedro Vilaça, que se mostrou sempre disponível e com uma grande paciência para me receber, ajudar e explicar, este novo mundo que é a profissão docente.

J.R.R Tolkien deixa-nos a seguinte máxima sobre as aventuras, it simply isn't an adventure worth telling if there aren't any dragons.

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.

Resumo

O relatório de estágio provém do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado (PIPS), realizado no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade do Minho. No sentido de desenvolvimento da vertente pedagógica e de investigação, procedeu-se a uma abordagem em sala de aula, voltada para a temática do feminismo, através da leitura e análise de uma banda desenhada, visando trabalhar os conceitos meta históricos de Mudança e Multiperspetiva. Esta implementação foi desenvolvida numa turma de estudantes do 9º ano, numa escola pertencente ao concelho de Famalicão.

Procura-se responder às seguintes questões de investigação: Com que ideias se encontram os estudantes a operar, no início da intervenção pedagógica, em relação ao Feminismo, bem como acerca de Multiperspetiva e Mudança?; Que valor histórico atribuem os estudantes a uma Banda Desenhada para aprender história, no início e no final da intervenção pedagógica; Que conhecimentos históricos extraem os estudantes da banda desenhada? E, por último, qual é o contributo da Banda Desenhada para o desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica. Os dados foram obtidos a partir da realização de tarefas individuais, através de questionários de ideias prévias/metacognição e de uma ficha de trabalho. De referir que estes dados foram analisados de acordo com uma abordagem metodológica mais abrangente denominada *Grounded Theory*. Deste estudo podemos salientar que a maioria dos estudantes compreende a existência de mudanças na história. No entanto, não conseguem identificar com facilidade de que forma estas acontecem, ou a que velocidade.

Relativamente aos direitos da mulher, alguns estudantes não compreendem que, por exemplo, nos dias de hoje, a mulher tem direitos diferentes dependendo da zona geográfica onde se encontra. O mesmo se verifica perante a multiperspetiva - na sua maioria, eles associam a história a possível, no caso de existirem “provas” sobre o passado; na falta de um documento ou testemunha, os estudantes consideram o passado impossível. No que se refere à banda desenhada, é possível afirmar que os estudantes gostaram de trabalhar desta forma, tendo muitos declarado que gostariam que fosse possível repetir, demonstrando uma resposta positiva a este recurso para trabalhar História em sala de aula. Assim, a Mudança e a Multiperspetiva, aliadas a um tema tão atual como é “o feminismo e os direitos da mulher”, tornam-se efetivamente importantes para trabalhar com os estudantes em sala de aula.

Palavras-Chave: Banda desenhada; Feminismo; Machismo; Mudança; Multiperspetiva.

Abstract

The internship report comes from the Supervised Pedagogical Intervention Project (PIPS), carried out in the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, developed at the Education Institute of the University of Minho. To develop the pedagogical and research aspects, we proceeded to a classroom approach, focused on the theme of feminism, through the reading and analysis of a traced band, trained to work on the metahistorical concepts of Change and Multiperspective. This implementation was developed in a group of 9th grade students at a school belonging to the municipality of Famalicão.

A The aim is to answer the following research questions: With what ideas are students looking to operate, at the beginning of the project, in relation to Feminism, as well as about Multiperspective and Change?; What historical value do students attach to a comic book to learn history, at the beginning and at the end of the project; What historical knowledge do comic strip students extract? And, finally, what is the contribution of *comics* to the development of students' ideas about Multiperspective and Historical Change. Data were obtained from the performance of individual tasks, through questionnaires of prior ideas / metacognition and a worksheet. It should be noted that these data were complied with in accordance with Grounded Theory techniques. From this study we can emphasize that most students understand the existence of changes in history. However, it cannot easily identify how they happen, or at what speed.

Regarding women's rights, some students do not understand that, for example, nowadays, women have different rights depending on the geographical area where they are located. The same is true for the multi-perspective - for the most part, they associate history with possible, in case there is "evidence" about the past; in the absence of a document or witness, scholars of the past impossible. About the band, it is possible to say that the students enjoyed working in this way, with many having declared that they would like it to be possible to repeat, demonstrating a positive response to this resource for working history in the classroom. Thus, Change and Multiperspective, combined with a topic as current as "feminism and women's rights", become important to work with students in the classroom.

Keywords: *Comics*; Feminism; Chauvinism; Change; Multiperspective.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	I
Agradecimentos.....	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
Resumo	V
Abstract	V
Introdução	1
Capítulo I – Contexto	3
1.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma	4
1.2. Contexto curricular	5
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	6
2.1 – A educação Histórica e o paradigma construtivista.....	7
2.2. A mudança	10
2.3. A multiperspetiva	13
2.4. A banda desenhada histórica	16
2.5 A evidência histórica através da Banda desenhada.....	19
2.6. A emancipação feminina	21
Capítulo III – Metodologia de investigação	26
3.1 – A implementação do estudo.....	27
3.2 – Instrumentos de recolha de dados.....	29
Capítulo IV – Análise e discussão dos dados	33
4.1. Análise da Ficha de ideias prévias (Ficha 1)	34
4.2. Análise do Questionário 1.....	45
4.3. Análise da Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina	53
4.4. Análise da metacognição da Banda desenhada (Ficha 3, parte 2)	65
4.5. Análise Ficha de metacognição (Ficha 3, Parte 1).	75
Reflexões finais.....	82
Referências Bibliográficas.....	98

Índice de tabelas

Tabela 1 - Pretende demonstrar as aulas lecionadas para a intervenção pedagógica e os respetivos materiais/estratégias utilizados.	6
Tabela 2 - Pretende mostrar os momentos de intervenção, as questões e objetivos que se pretende ver respondidos.	28
Tabela 3 - Pretende demonstrar quais foram os instrumentos de recolha de dados, que correspondem às questões de investigação.....	31
Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e metacognição sobre o conceito de feminismo	34
Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e metacognição sobre de machismo.....	36
Tabela 6 - Categorização das ideias prévias dos estudantes sobre a questão 5.	39
Tabela 7 - Categorização das ideias prévias do conceito meta histórico de mudança.....	40
Tabela 8 - Categorização das ideias prévias do conceito meta histórico de mudança.....	41
Tabela 9 - Categorização das ideias prévias e metacognição do conceito meta histórico de multiperspetiva	43
Tabela 10 - Categorização das ideias prévias sobre banda desenhada	46
Tabela 11 - Categorização das ideias prévias sobre banda desenhada questão 12	47
Tabela 12 - Categorização das ideias prévias sobre banda desenhada questão 13.	48
Tabela 13 - Categorização das ideias prévias e da metacognição sobre banda desenhada como forma de aprender conteúdos históricos.....	50
Tabela 14 - Categorização das ideias prévias sobre banda desenhada questão 15.....	52
Tabela 15 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.1.	53
Tabela 16 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.2.	54
Tabela 17 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.3.	56
Tabela 18 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 4.1.	57
Tabela 19 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 5.3	59
Tabela 20 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.1.	60
Tabela 21 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.3.	62
Tabela 22 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.4.	63
Tabela 23 - Categorização das Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.5.	64
Tabela 24 - Categorização da metacognição sobre banda desenhada, questão 3.....	73
Tabela 25 - Categorização da metacognição sobre banda desenhada, questão 4.....	75
Tabela 26 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 1.....	77
Tabela 27 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 2.....	78
Tabela 28 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 3.....	80

Índice de imagens e gráficos

Figura 1 - Gráfico relativo à questão 1 da Ficha 3, Parte 2.....	73
Figura 2 - Núvem de ideias das temáticas que mais aparecem nas BD.....	66
Figura 3 – Primeiro exemplo de banda desenhada relativo à mudança.....	67
Figura 4 - Segundo exemplo de banda desenhada relativo à mudança.....	68
Figura 5 - Terceiro exemplo de banda desenhada relativo à mudança através de manifestações	69
Figura 6 - Quarto exemplo de banda desenhada relativo à mudança.....	70
Figura 7 - Quinto exemplo de banda desenhada inspirado na banda besenhada analisada em sala de aula.....	71
Figura 8 - Sexto exemplo de banda desenhada relativo à multiperspetiva	72

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

BD – Banda desenhada

PIPS – Projeto de Intervenção supervisionado

NEE – Necessidades educativas especiais

EFA – Educação e Formação de Adultos

Introdução

O presente relatório de estágio, denominado “O contributo da Banda Desenhada para o desenvolvimento de ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica”, deriva do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado, que surge no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, desenvolvido na Universidade do Minho, cuja intervenção decorreu numa escola urbana da cidade de Vila Nova de Famalicão.

Esta intervenção pedagógica prendeu-se com o meu interesse pela Banda Desenhada, aliado à temática dos loucos anos 20, mais precisamente o movimento feminista. Como esta temática é geradora de uma diversidade de problemáticas que a integram, optei por abordar os conceitos de Multiperspetiva e de Mudança, que considero serem muito pertinentes para que os estudantes sejam capazes de compreender que em História não existe uma verdade única, imutável, fixa, mas sim uma pluralidade de visões e perspetivas sobre a mesma realidade histórica, caminho esse a ser trabalhado com os estudantes.

Podem existir várias opiniões sobre o mesmo acontecimento ou fenómeno a estudar. Neste caso, existem vários olhares sobre a condição feminina, mesmo nos nossos dias, o que traz consigo a questão sobre a mudança. Mas afinal o que mudou? De que forma se deram essas mudanças?

Com esta intervenção pedagógica visa-se compreender que valor histórico atribuem os estudantes à Banda Desenhada, bem como saber se conseguem, através dela, desenvolver conhecimento histórico. Pretende-se, ainda, que a aprendizagem destes estudantes seja centrada no paradigma construtivista, seguindo o modelo da aula-oficina, onde os estudantes têm uma maior autonomia no desenvolvimento do seu conhecimento, já que, neste modelo, aquilo que se pretende é que o estudante expresse as suas ideias, as suas dúvidas e as suas opiniões, que pense e repense no problema que lhe é colocado e que, pouco a pouco, aprenda a pensar historicamente (Barca, 2004). Podemos dizer que o estudante é um pequeno historiador, que vai olhar para o passado com umas lentes especiais, que são construídas ao longo das aulas, começando a questionar, a procurar respostas e a solucionar os problemas, compreendendo situações do passado, no seu contexto, bem como no presente, derivadas dos acontecimentos do passado. Assim, os estudantes passam a ser agentes do seu próprio conhecimento.

Quanto à estrutura deste relatório, é relevante dizer que se encontra dividido em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** integra a contextualização da intervenção pedagógica, onde se apresentam alguns dados obtidos sobre a escola e a turma onde decorreu a ação. É ainda de referir a análise de uma tabela, onde constam os vários momentos de implementação da intervenção pedagógica e respetivos conteúdos lecionados.

O **segundo capítulo**, apresenta o enquadramento teórico que fundamenta, confirma e sustenta teoricamente este relatório. Neste capítulo temos vários subcapítulos importantes: o **2.1 – A educação Histórica e o paradigma construtivista**, trata de questões relacionadas com a educação histórica e respetivos estudos elaborados; o **2.2 – A mudança**, trata de questões relacionadas com o conceito meta histórico de mudança e respetivos estudos elaborados; o **2.3. – A multiperspetiva**, trata de questões relacionadas com o conceito meta histórico de multiperspetiva e respetivos estudos elaborados; o **2.4. – A banda desenhada histórica**, tem uma parte mais teórica sobre o surgimento da banda desenhada, mas realça também, alguns estudos elaborados no âmbito escolar; o **2.5 – A evidência histórica através da banda desenhada**, trata de questões relacionadas com o conceito meta histórico de evidência que também se encontra presente na banda desenhada; e por fim, **2.6 – A emancipação feminina**, onde se aprofunda a temática e se incorporam estudos de autores que se dedicam a esta problemática, o feminismo, contribuindo este marco teórico para preparar-me cientificamente sobre o tema a ser implementado no âmbito da minha intervenção pedagógica, e a construção dos materiais aplicados na sua leção.

O **terceiro capítulo**, apresenta a metodologia de investigação, o desenvolvimento desta intervenção pedagógica, e se integra as questões de investigação, os objetivos e as técnicas de recolha de dados, e o desenho do estudo, para que posteriormente se possa passar à construção dos instrumentos de recolha de dados.

O **quarto capítulo**, integra a análise e discussão dos dados, ou seja, neste capítulo, iremos proceder à análise de todos os dados relevantes para esta intervenção pedagógica, obtidos através das fichas de trabalho, fichas de ideias prévias e metacognição, para que seja então possível responder às questões e objetivos desta intervenção pedagógica. Uma vez mais relembro que todos os dados são analisados de acordo com uma abordagem metodológica mais abrangente denominada *Grounded Theory*.

Por último, este relatório termina com as **Reflexões finais**, nas quais se pretende responder às questões de investigação e chamar à atenção para as conseqüentes limitações deste estudo, face ao período pandémico que se viveu ao longo de todo o ano letivo.

Acima de tudo é importante refletir sobre a importância deste estudo no âmbito da educação histórica, sobretudo para os estudantes. Afinal, a implementação deste estudo tem como único objetivo melhorar a compreensão histórica dos jovens.

Capítulo I – Contexto

1.1. Contextualização da Intervenção: escola e turma

O presente Projeto foi aplicado numa turma de 9.º ano de escolaridade de uma escola no concelho de Famalicão. Esta escola integra um agrupamento de escolas do qual fazem parte jardins-de-infância, diversas escolas do ensino básico e ensino secundário.

Durante o primeiro e o segundo semestre faziam parte desta turma 23 estudantes, sendo que 8 eram do género feminino e 14 do género masculino. Contudo uma aluna foi transferida de escola, e a turma acabou por ter 22 estudantes. Existe, ainda, um estudante com necessidades educativas específicas (NEE) que, apesar de fazer parte da turma, não frequenta as aulas, estando destacado numa sala própria, razão pela qual não se encontra contabilizado nos 23 estudantes que selecionei como participantes deste estudo.

Outros quatro estudantes foram, também, identificados com necessidades educativas específicas, mas têm um relatório técnico pedagógico associado, havendo, assim, forma de os manter nesta turma, sem ser necessário um acompanhamento mais extensivo. Um outro estudante foi destacado com incapacidade intelectual e problemas de visão, restando, ainda, mais dois que têm hiperatividade, e um último com dificuldades na compreensão, baixa autoestima e dificuldades na atenção/concentração, sendo acompanhado na psicóloga. Todos estes estudantes têm aplicadas a si medidas universais e adaptações ao processo de avaliação.

A maioria dos estudantes usufrui de apoios sociais, e a escola, este ano, forneceu computadores a todos os estudantes, para que fosse possível terem aulas online (durante o período de estado de emergência a que o país esteve sujeito) e fazerem os trabalhos propostos.

O agrupamento aposta na diversidade da sua oferta educativa, onde, para além do ensino regular, se incluem os cursos profissionais, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Ensino Recorrente e um polo do Centro Qualifica. Este agrupamento tem, além disso, três projetos europeus em funcionamento: estágios internacionais, intercâmbios escolares e Erasmus Day. É, portanto, uma escola aberta a várias iniciativas e recetora de um grande número de multiculturalidade.

A nível de comportamento a turma mostrou-se, na generalidade, recetiva, ainda que por vezes fosse bastante difícil pô-los a trabalhar. Alguns estudantes acabaram mesmo por não realizar as propostas de trabalho na totalidade, não por falta de tempo mas por opção. Não existiram grandes diferenças entre o seu comportamento inicial e final; mantiveram-se sempre num

comportamento considerado satisfatório, no sentido em que iam participando e questionando, sem fazer grandes interrupções “fora do contexto”, conseguindo, assim, a maioria da turma, terminar as tarefas pretendidas para a intervenção pedagógica.

Para dar início a esta intervenção pedagógica realizei um questionário com a finalidade de contextualizar melhor os conhecimentos da turma relativamente ao objeto do projeto, o que me permitiu obter as seguintes informações: A média de idades dos estudantes é 14,2 anos. Dos 23 estudantes, 22 vivem com os pais. De uma forma geral, os estudantes nos seus tempos livres veem filmes e séries, ouvem música, jogam jogos de computador e *playstation*, e praticam desporto. Relativamente à banda desenhada, 12 dos 21 estudantes gostam de ler banda desenhada, mas apenas quatro deles costumam ler com regularidade, sendo que três deles leem *mangá*, o género que se encontra em alta atualmente. Relativamente à frequência, 12 estudantes não leem, 6 estudantes leem uma a três vezes por ano, dois estudantes leem uma a duas vezes por semana e um estudante lê todos os dias. É ainda importante referir que 11 estudantes leem em formato físico e dois deles em formato digital. A motivação dos estudantes para ler banda desenhada é essencialmente por considerarem que é engraçado, interessante, de fácil interpretação e que é uma ótima distração. Dois estudantes afirmaram, ainda, que se identificam bastante com determinadas bandas desenhadas que costumam ler.

1.2. Contexto curricular

Segundo as aprendizagens essenciais da disciplina de História do 9.º ano, os conteúdos lecionados nesta intervenção pedagógica centraram-se na época contemporânea, desde a “A Europa no limiar do século XX” até “O pós Guerra Fria e a Globalização”. Os estudantes estudaram os loucos anos 20 e o movimento de emancipação feminina, tendo como particularidade o estudo de uma personalidade feminista portuguesa, Carolina Beatriz Ângelo, através de uma banda desenhada.

Esta intervenção pedagógica encontra-se inserido na temática “Da grande depressão à segunda guerra mundial”, no subdomínio, “As dificuldades económicas dos anos 30, entre a ditadura e a democracia”. No entanto, a intervenção pedagógica alargou-se até aos nossos dias, trabalhando a questão feminina até à atualidade. A tabela n.º 1 apresenta as aulas lecionadas no âmbito da intervenção pedagógica e as estratégias e os materiais utilizados.

Tabela 1 - Aulas lecionadas no âmbito do da intervenção pedagógica e os respetivos materiais/estratégias utilizadas.

Módulos – Os Loucos anos 20 e o Feminismo		
Aula	Conteúdo	Estratégias/ Materiais
1º Aula 45 M	Durante uma aula do professor cooperante.	Levantamento das ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos relativos ao feminismo, meta históricos relativos à multiperspetiva e mudança e ainda relativos à banda desenhada
2º Aula 90 M	Projeto: As transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX.	Recurso do <i>PowerPoint</i> , sustentado com fontes visuais, escritas e auditivas: Recurso a imagens da época para comparar as mudanças no vestuário, hábitos e costumes, vídeos da escola virtual e ainda música de diferentes épocas, comparando velhos e novos estilos musicais. Início da realização da ficha sobre a emancipação feminina em Banda desenhada.
3º Aula 90 M	Projeto: A emancipação feminina.	Continuação da resolução de uma ficha de trabalho relativa à emancipação feminina através da banda desenhada. Os estudantes desenvolveram a ficha individualmente.
4º Aula 45 M	Projeto: A emancipação feminina.	Correção da ficha de trabalho relativa à emancipação feminina através da banda desenhada. Esta correção foi feita oralmente, em grupo de turma, os estudantes foram apontando os aspetos que não falaram nas suas respostas, foram lendo alternadamente os documentos e algumas das suas respostas. Como forma de sistematização, após discussão, os estudantes passaram para o caderno diário os conceitos de feminismo, machismo e emancipação.
5º Aula 45M	Durante uma aula do professor cooperante.	Ficha de metacognição, onde são recolhidas novamente as ideias dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos e meta históricos trabalhados durante as aulas da intervenção pedagógica.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Este capítulo encontra-se dividido em vários subtemas, sendo o primeiro relativo à educação histórica, o segundo ao conceito de mudança, o terceiro ao conceito de multiperspetiva, o quarto à utilização da banda desenhada histórica como objeto de estudo, o quinto é relativo à evidência

histórica através da banda desenhada e o sexto é relativo à contextualização histórica da temática abordada com os estudantes nas aulas envolventes à intervenção pedagógica.

2.1 – A educação Histórica e o paradigma construtivista

“A Educação Histórica defronta-se com desafios constantes, que necessitam de respostas de forma fundamentada. A complexidade da História e da Educação Histórica perspectivada cognitivamente faz emergir, de forma contínua, incertezas e dúvidas com diferentes graus de complexidade. Deste modo, o desafio é constante e interminável, principalmente quando se perspetiva a História com uma função de orientação temporal: um modo de compreender os vários segmentos temporais, passado, presente e futuro”. (Gago, 2012, p.2)

Mas, então, de que forma podemos trabalhar a educação histórica? Como é que esta estava a ser trabalhada e que resultados nos estava a dar? Começamos então pelos behavioristas do século XX, que consideram que o ser humano aprende através de estímulos, ou seja, segue-se uma lógica de punição – recompensa. A utilização deste método tornou-se muito usual por parte dos professores. Era comum procurar-se que o estudante memorizasse a matéria, sabendo que, quando falhava, por exemplo em Portugal, poderia ser punido com uma(s) reguada(s) nas mãos. Conseguia-se, desta forma, obter os resultados pretendidos, não pela aprendizagem e compreensão do conhecimento, mas sim por medo do castigo, que levava o estudante simplesmente a memorizar a matéria. Este método não é, portanto, o ideal para uma profunda aprendizagem do indivíduo, uma vez que assenta numa lógica de memorização, não privilegiando o pensamento crítico. O professor behaviorista tem a ação focada em si, em vez desta ser focada nos estudantes. O Behaviorismo procura que o estudante atinja os objetivos no imediato, não dando tanto valor à formação gradual (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Surge, assim, uma nova forma de aprendizagem - a aprendizagem formativa - que procura focar a sua atenção na formação do indivíduo ao longo de um processo gradual e não apenas nas suas classificações. O professor tem um papel claramente preponderante na sua formação, pois deve guiar o estudante a procurar o seu caminho. O professor não deve desvalorizar os conhecimentos prévios dos seus estudantes, pois são as suas realidades, não podem ser

destruídas de uma forma abrupta, devem, no entanto, ser trabalhadas para poderem ser reformuladas com a aquisição de novos conhecimentos. (Bransford, & Brown & Cocking, 2000).

Temos, portanto, a necessidade de utilizar o método construtivista, onde a relação entre estudante e professor consiste essencialmente na troca de *feedback* entre ambos. Este *feedback* é a principal diferença para que o estudante caminhe para o sucesso, uma vez que lhe serão apontados os erros, serão discutidas formas de resolução dos mesmos e existirá sempre um incentivo, da parte do professor, para que o estudante continue o seu caminho, uma vez que o estudante seja capaz de ultrapassar todas as dificuldades e tenha consigo presentes as ferramentas necessárias para a resolução das mesmas (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Para finalizar este pensamento, Gago (2012, p. 30) diz o seguinte,

“Em suma, o estudante deverá ser realmente o construtor do seu próprio conhecimento, nomeadamente o conhecimento histórico, tendo por base as ideias prévias que possui e as suas ferramentas cognitivas. Estas, em dialética com o novo conhecimento que lhe é continuamente proposto, ajudam-no a desenvolver a sua cognição, sendo, por estas razões, o processo de ensino-aprendizagem encarado pelo estudante como significativo, e por este “assimilado”.

Segundo Barca (2007), que defende o paradigma cognitivista, acredita que este paradigma procura que o estudante tenha uma formação adequada e que consiga compreender os assuntos tratados em detrimento de os memorizar. Esta forma de avaliação foca-se na importância da valorização das competências dos estudantes e não no conteúdo que estes memorizaram, procurando, assim, a melhor forma de formar os estudantes e aumentar as suas capacidades, em vez de se preocupar com os seus conhecimentos que se traduzem, em grande parte, pela memorização dos mesmos.

O modelo da aula oficina é, agora, a nossa grande tarefa, enquanto futuros docentes, pois sabemos que, de entre todas as opções, esta é, sem dúvida, aquela que melhor se adequa aos estudantes, uma vez que lhes fornece uma maior autonomia na construção do seu conhecimento. Assim, é através do paradigma construtivista que devemos iniciar o nosso trabalho, trabalho esse que passa, primeiramente, por conhecer o contexto do estudante, saber quais são as suas ideias

prévias sobre este ou aquele assunto e, com base nelas, começar a construir uma tarefa estimulante, que motive o estudante a desafiar-se todos os dias, que o faça construir e reconstruir pensamentos e ideias, e que o leve sempre a questionar. Para isso, a aula deve terminar com um momento de metacognição, ou seja, um momento em que o estudante olhe para aquilo que sabia e consiga fazer o balanço sobre aquilo que agora sabe.

Desta forma colocamos o estudante no centro da aprendizagem, onde ele constrói o seu próprio conhecimento, e a figura do professor passa por ser a figura de um “mestre”, alguém que guia o estudante na sua jornada e que o ensina a construir ferramentas, para que o estudante, autonomamente, seja capaz de compreender, de ultrapassar e de fazer frente a qualquer problema ou dificuldade (Barca 2004). Considero que este é, sem dúvida, o melhor caminho que podemos fornecer aos nossos estudantes, já que eu própria gostaria de o ter tido com maior frequência enquanto fui estudante.

Este modelo já foi aplicado várias vezes, e as conclusões que retiramos deles sobre o futuro da educação histórica e dos jovens são muito claras. Quais são os objetivos? Segundo Barca (2007), pretende-se trabalhar “o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objetividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica” (p.58). Para isto, foram elaborados vários estudos relativos às ideias prévias dos estudantes, Peter Lee (2003) dedicou-se afincadamente a esta temática afirmando que “uma simples mudança de ideias pode quebrar o impasse, pelo menos temporariamente” (Lee, 2003, p.24). Para conseguirmos que aconteça esta mudança de ideias, temos necessariamente de conhecer o contexto do estudante, e para isso é de extrema importância, como já foi referido acima, o conhecimento e análise das suas ideias prévias. O que por vezes parece intuitivo e fácil não o é, pois os estudantes pensam em coisas diferentes quando ouvem falar de diferentes assuntos, e em história é imperativo que os estudantes compreendam do que estamos a falar, ou que consigam alterar a sua visão distorcida da história.

Assim, Lee (2003) fala-nos em modelos de progressão de ideias, que são, na verdade, formas de compreendermos e agruparmos as ideias que os estudantes têm sobre determinados conceitos da história e também a forma de como eles veem a história.

Podemos construir estes modelos de várias maneiras, sendo que, para isso, é apenas necessário conhecer aquilo que os estudantes pensam, para podermos elaborar um nível de ideias. Gostaria de salientar, assim como Peter Lee refere, que estes modelos não pretendem, de forma alguma, criar “patamares” para encaixar os estudantes, pelo contrário, não se pretende

individualizar o estudante e o seu conhecimento, mas compreender o que ele pensa, e pensar em estratégias para o ajudar a repensar o seu conhecimento. Através da aula oficina construímos tarefas em que seja possível confrontar as ideias dos estudantes, para os colocar a pensar historicamente, partir de tarefas desafiadoras, e atender à progressão do pensamento dos estudantes, tal como afirma Barca,

“A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em história, os estudantes podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam. A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar e as aptidões individuais são aspetos fundamentais para a progressão do conhecimento. Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível dos catorze anos e vice-versa”. (Barca, 2001, p,10)

Embora a aula oficina seja a melhor opção no momento para conseguirmos concretizar uma aprendizagem efetiva, este modelo pode sofrer alterações/adaptações face às constantes mudanças que se vêm operando no ensino, bem como às novas realidades, como foram por exemplo as aulas online, a que todos tivemos que nos ir adaptando em virtude da pandemia a nível mundial. Por isso, outros caminhos podem ser trilhados para ajudar os estudantes a desenvolver o seu conhecimento histórico e as suas competências. O importante é nunca estagnarmos tanto o nosso nível profissional como o pessoal, pois o professor é também um investigador.

2.2. A mudança

O conceito meta histórico ou de segunda ordem que vou trabalhar com mais enfoque neste estudo será a mudança. Mas em que consiste o conceito de mudança, e de que forma podemos

desenvolver o conceito de mudança nos nossos estudantes? Machado (2005) destaca a relevância do conceito de mudança para compreender de que forma permanecem ou evoluem os acontecimentos, “situá-los num devido tempo, historicismo, e espaço, e explicar as razões que justificaram as mudanças” (Machado, 2005, p.6). No entanto, a mudança tem, também ela, ritmos e intensidades, ou seja, podem existir momentos mais rápidos ou mais lentos, havendo, além disso, a possibilidade de uma evolução, desenvolvimento ou transformação, que podem ainda, consoante o acontecimento, o momento e a situação serem conotados de forma positiva ou negativa (Moreira & Solé, 2018).

Segundo Morton & Seixas (2003) “was the world a better place after 1919? Change can be a story of progress, stasis, or decline. Indeed, the same events generally represent progress for some and decline for others” (p. 79). Nesta perspetiva, o que torna um acontecimento “positivo” para um lado, pode ser um acontecimento “negativo” para o outro, e por vezes os estudantes não têm esta noção. Dependendo do “lado” a que pertencemos, temos diferentes perspetivas sobre o mundo e os seus acontecimentos. Por exemplo, os Estados Unidos da América viram os lançamentos das bombas de Hiroshima e Nagasaki como algo extremamente positivo para si, para o seu poderio militar e a sua influência. Contudo, por outro lado, os japoneses viram este momento como um dos dias mais negros da sua história.

Pretende-se, então, que os estudantes consigam compreender como se processou a Mudança, se foi lenta ou gradual, se terá sido elaborada por uma só pessoa ou um conjunto de pessoas, se quando mudou terá mudado tudo, ou se ainda existiram situações que permaneceram, nomeadamente até aos dias de hoje. Segundo Barca (2011), as atuais visões sobre Mudança, num quadro de reconhecimento de Multiperspetiva, podem levar a compreender que uma determinada situação ou momento poderá ser negativa ou positiva, de forma “variável ou relativa para pessoas e para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e protagonistas individuais), ritmos (permanência, evolução lenta, rutura) e escalas (curta, média e longa duração)” (Barca, 2011, p.63).

Solé (2009) desenvolveu um estudo relativo à dimensão da temporalidade para a compreensão histórica, em crianças do 1.º ao 4.º ano, durante dois anos, e “teve como objetivo detetar nestes estudantes, mudanças na compreensão temporal, e a eventual evolução/mudança das conceções de tempo, de tempo histórico e do conceito de mudança” (Solé, 2017, p.95). Com este estudo, foi possível definir um conjunto de parâmetros de análise sobre a compreensão

histórica e temporal dos estudantes, que se dividiu, segundo Solé (2017) da seguinte forma: em primeiro lugar, temos a ordenação cronológica das imagens, em segundo, os processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens e, por fim, as ideias sobre a mudança histórica.

Relativamente ao conceito de mudança linear, no estudo que desenvolveu no âmbito do doutoramento, Solé verificou que a ideia dominante numa turma de 3.º ano foi a de mudança como progresso linear, visualizada através de marcadores da cultura material, como a roupa, a casa e os objetos. Também foi visível a questão de progresso tecnológico, como, por exemplo, a evolução dos carros. Isto revela-nos que os estudantes veem o “passado como deficitário, ao expressar ideias como: “ainda não havia carros” e “ainda se usavam destes carros antigos”, embora alguns expressem já ideias de mudança, como diversidade - “já havia carros elétricos” - e reconheçam que a mudança pode ter vários ritmos, ao afirmarem, por exemplo, que durante muito tempo os carros pouco evoluíram em termos tecnológicos”. (Solé, 2017, pp.99-100).

Relativamente à turma de 4.º ano, estes estudantes já apresentam ideias de progresso linear, ou seja, reconhecem diferentes ritmos de mudança e, conseqüentemente, diversidade da mesma, indicando situações de simultaneidade e continuidade. Destes ritmos de mudança a nível rápido e visível temos como exemplo, “a nível tecnológico, “estes carros já são melhores”; e de outros mais lentos ou até impercetíveis (a nível das mentalidades) “a minha avó ainda se veste assim” (Solé, 2017, p.104).

Uma vez mais, é de notar aqui a importância de trabalhar estes conceitos em sala de aula. Como podemos ver, independentemente da idade dos estudantes, eles são capazes de desenvolver competências e de compreender estes conceitos. “É importante que as crianças saibam situar-se no tempo e situar temporalmente os acontecimentos e factos históricos, pois esta competência da temporalidade é essencial para a compreensão histórica” (Solé, 2017, p. 106).

Um outro investigador na temática da mudança é Keith Barton, que nos traz um estudo feito com crianças entre os 6 e os 12 anos, divididos em 4 escolas nos Estados Unidos, e 4 escolas na Irlanda. Barton verificou três tipos de tendências entre os estudantes. Na primeira tendência, relativamente às ideias de progresso e mudança, as diferenças que se vão notar entre estes dois grupos de estudantes vão ser as seguintes: Relativamente à ideia de progresso, esta “está mais presente nas crianças dos E.U. Na Irlanda, há sobretudo a ideia de que as coisas mudaram”. (Barton, 2001, p. 57).

Na segunda tendência, identificou ideias de mudanças por questões individuais ou fatores sociais. Os estudantes estadunidenses acabam por centrar, nos indivíduos, as alterações que ocorrem. Assim, a mudança não se prende, na sua perspetiva, com fatores económicos ou sociais, mas sim com indivíduos, o que significa que, seja qual for a alteração, esta é feita por uma pessoa. Por outro lado, os estudantes irlandeses atribuem as mudanças a fatores sociais e económicos, no sentido em que consideram que é a situação que faz o individuo mudar, ou seja, “antes as pessoas eram pobres, por isso usavam a roupa durante muito tempo porque não havia dinheiro” (Barton, 2001, p.57).

Por último, na terceira tendência, surge a ideia de mudança como evolução e diversidade, os estudantes irlandeses admitem que podem existir mudanças ao mesmo tempo em situações diferentes, enquanto os estudantes americanos, associam as mudanças a uma crescente melhoria. Barton (2001), faz ainda uma comparação entre os estudantes, afirmando que os estudantes americanos utilizam o “nós” na sua construção da história, acabando de certa forma por ter uma visão focalizada no individuo, e na sua influência nos acontecimentos, enquanto os estudantes irlandeses consideram mais importante compreender o modo de vida das pessoas, como seja, o seu quotidiano.

2.3. A multiperspetiva

A multiperspetiva tem sido alvo de grande debate nas últimas décadas, não existindo um consenso na sua definição. Assim, mostra-se importante explicar, primeiramente, o que entendemos por multiperspetiva, e a sua relevância no ensino da História. Segundo Stradling (2003),

“Multiperspectivity is a term more often used than defined. Nevertheless, there have been some attempts to describe its main characteristics. K. Peter Fritzsche has emphasised that it is a process, “a strategy of understanding”, in which we consider another’s perspective (or others’ perspectives) in addition to our own” (p. 13).

O autor considera que a multiperspetiva é um processo, uma estratégia para compreender a diversidade de perspetivas/visões que podem existir sobre uma mesma realidade. A multiperspetiva é, portanto, um conceito que envolve muito mais do que aquilo que, à primeira análise, a palavra aparenta, razão pela qual temos várias formas de trabalhar a multiperspetiva.

Num primeiro nível, aquilo que se pretende, segundo Stradling (2003), é que haja a compreensão e entendimento de que existem diversas possíveis visões do mundo, refutando, desde logo, a ideia de que apenas pode existir um lado, uma forma, uma história, tornando, assim, válidas e parciais todas estas versões da história.

Num nível mais elevado, aquilo que se pretende com a multiperspetiva é que os estudantes sejam capazes de se colocar “in someone else’s shoes and try and see the world as they see it” (Stradling, 2003, p.14) acabando aqui por se trabalhar também um pouco do conceito de empatia histórica, ao defender a necessidade de se compreender porque existem diferentes perspetivas, atendendo a diferentes formas de interpretar e ver o mundo.

Stradling (2003) também nos diz que não podemos assumir que, ao examinar a evidência através de um grande número de perspetivas relativas a um determinado evento histórico, iremos completá-lo com essa informação. A multiperspetiva torna mais difícil a demonstração e a comprovação das conclusões, pois as diferentes perspetivas colocam em causa os determinados acontecimentos, uma vez que assumimos que todas elas são possíveis e válidas, tornando-se necessária uma análise mais aprofundada da evidência, em busca de pistas que possam sustentar a nossa teoria. Considero que não deve procurar-se a narrativa mais correta, mas sim a mais válida, uma vez que não existe certo e errado em história, mas sim mais ou menos válido, validade essa que irá variar conforme a evidência que encontrarmos e estudarmos, e a informação que ela nos venha a fornecer.

Gago (2012) aborda uma outra questão relativa à multiperspetiva que é de extrema importância, ao explicar que diferentes historiadores, a trabalhar um mesmo tema, podem obter resultados diferentes. Isto acontece pois, uma vez mais, temos presente a questão de diferentes fontes históricas, bem como diferentes formas de interpretar a sua informação. Os historiadores são seres humanos e, tal como referimos acima, não conseguem ser completamente imparciais face à análise dos dados, pois irão cingir-se ao seu conhecimento e vivências para avaliar a informação.

Segundo Gago (2012, p. 37) a objetividade de cada quadro histórico do passado depende do distanciamento que o historiador pode ter, e/ou, em extensão, de o historiador fazer inferências a partir da Evidência Histórica para as suas conclusões, bem como se estas são ou continuam a ser consistentes com o seu ponto de vista.

Barca (2001) reforça-nos a ideia da multiplicidade de respostas explicativas, afirmando que “atualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas

faz parte da natureza do conhecimento histórico (...) os teóricos que defendem uma visão sistêmica do conhecimento argumentam que, em qualquer ciência, todas as teorias são provisórias” (p. 29). E ainda nos alerta para uma questão muito importante, quando trabalhamos multiperspetiva, que é a questão de que cada perspetiva tem em si juízos de valor, uma vez que, por natureza, o ser Humano toma partidos. Uma mesma situação pode ser vista de formas diferentes por diferentes pessoas. Ainda que o local, a hora e o acontecimento sejam o mesmo, todos o verão de forma diferente, pois todos têm conhecimentos e experiências de vida diferentes, levando a que a opinião de cada um seja influenciada, ainda que involuntariamente, por vários fatores associados ao contexto do indivíduo.

Barca (2001), num estudo realizado com estudantes portugueses entre os 12 e os 19 anos de idade, a frequentar o 3.º ciclo e do ensino secundário, procurou conhecer “que ideias apresentam os estudantes adolescentes sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado?” (p.31). Desta forma, Barca constrói cinco níveis de progressão de ideias, baseados nas ideias destes estudantes, sendo o primeiro nível - A estória, associado à descrição, o segundo nível - A explicação correta, associado à ideia de explicação correta/incorrecta, o terceiro nível - Quanto mais fatores melhor, associado à quantidade de fatores, o quarto nível - Uma explicação consensual, associado a uma ideia de neutralidade com contornos absolutos e, por fim, o quinto nível - Perspetiva, associado a ideias emergentes de aceitação da perspetiva em História.

Concluiu-se que a maioria dos estudantes do 7.º ano de escolaridade teria escolhido os níveis 1 e 3, enquanto os do 9.º ano de escolaridade apresentaram ideias dos níveis 2 e 3, sendo que a maioria dos estudantes do 11.º ano de escolaridade apresentaram ideias do nível 3. De certa forma, os estudantes mais novos acabam por apresentar ideias e pensamentos mais explicativos que os estudantes mais velhos, que apresentaram com maior incidência ideias de descrição.

Como diz Barca, (2001) “a História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspetivas” (p. 39). É a partir desta premissa que explicamos o porquê da história não ser fixa, de não existir uma verdade única, e muito menos de podemos falar de história no sentido de verdadeiro e falso, pois aquilo que hoje sabemos, amanhã poderá ser completamente diferente.

As perguntas que fazemos às fontes podem, a qualquer momento, revelar-se mais completas; o cruzamento de informações, os diferentes pontos de vista e as formas de pensar de cada historiador dão aso a que a história esteja em constante mutação e, conseqüentemente, em constante partilha de informação.

Relativamente a esta intervenção pedagógica o que se pretende é que os estudantes consigam compreender as várias perspetivas existentes na história. Neste caso, na emancipação feminina, nem seriam todas as mulheres a favor da subida do seu estatuto, nem todos os homens eram contra o reconhecimento da igualdade.

Num estudo realizado por Barca & Gago (2001), defende-se que os estudantes dão sentido às mensagens consoante as suas próprias perspetivas de aprendizagem, isto é, quando falamos, neste caso, de feminismo, os nossos estudantes já possuem alguns conhecimentos sobre o assunto, pelo que a sua visão sobre o mesmo irá recair nesses conhecimentos que provêm, muitas vezes, do seu contexto, em casa, e daquilo que ouvem dos seus familiares. Por essa razão, devemos construir materiais que os ajudem a desenvolver as suas capacidades. Neste caso, a utilização de uma variedade de fontes com perspetivas diversas sobre o assunto/temática em estudo, para que os estudantes possam confrontar-se com opiniões quer a favor, quer discordantes. Segundo este estudo de Barca e Gago (2001), as maiores dificuldades dos estudantes “tinham a ver com a compreensão e reformulação da informação e com a relação de fontes discordantes” (p. 248.).

2.4.A banda desenhada histórica

A Banda Desenhada terá surgido, segundo Zink (1997), por volta do século XX. Existe uma grande busca pelas suas origens, havendo mesmo quem a queira relacionar com as pinturas rupestres, hieróglifos e até vitrais das igrejas. Contudo, a data oficial defendida por vários historiadores vai ao encontro do século XX. Jean (1981) defende que “chamar-se-á Banda Desenhada a toda a história desenhada e impressa” (p.13), razão pela qual o cartoon é considerado uma subcategoria da Banda Desenhada. Ainda que os seus meios sejam os mesmos, a sua função é completamente distinta e têm de ser diferenciados (Zink, 1997).

Outro aspeto importante a ser tratado é também a questão da sua terminologia. Em Portugal, os nomes associados são Banda Desenhada, História em quadrinhos e, conseqüentemente, a abreviatura BD, que deriva do francês *Bande Dessinée*. Na Europa, na altura da sua difusão, o francês era uma das línguas mais comercializadas. Mas existem diversas outras

formas de falar em BD, como por exemplo *Comics*, em inglês, Quadrinhos, ou a abreviatura *HQs* no Brasil, Historietas em espanhol, entre outros (Cardoso & Solé, 2018). A Banda Desenhada tem em si vários estilos e por vezes existem várias divisões na sua génese. Os japoneses, com a sua arte muito específica, veem nascer os *Mangás* com Ozamu Tesuka, mas existem também as *Graphic Novel*, que são BD em formato de livro, onde, por vezes, podem chegar a aparecer várias páginas escritas e algumas ilustrações (Zink, 1997).

Jean (1981) entende que a Banda Desenhada contribui para o desenvolvimento de conhecimentos de uma forma mais calma. O leitor estará mais descontraído e também mais embrenhado na história, desenvolvendo, desta forma, o seu espírito crítico e humorístico. A Banda Desenhada histórica, por sua vez, também desfruta destes privilégios; a única diferença que encontramos é que ela tem um rigor histórico muito mais elevado, muito mais seletivo e planeado, que não iremos encontrar numa outra BD.

A utilização da Banda Desenhada em sala de aula é, pois, sem dúvida, possível. Segundo Júnior (2017), a experiência que realizou em sala de aula com o uso de *comics* foi bastante positiva; os estudantes mostram-se mais interessados em participar e em visualizar a matéria, uma vez que se encontram familiarizados com estas temáticas. É ainda referido, no caso das ciências, que muitos estudantes acabam por ganhar interesse na área depois de terem lido *comics* de super-heróis relacionadas com essa temática. Ainda que não possamos dizer que os temas abordados nas *comics* sejam 100% científicos ou possíveis, eles são uma pequena ajuda na imaginação das crianças e estimulam-nas a procurar querer saber mais.

Os estudantes acabam por ter visões muito próprias dos super-heróis e do que eles representam no seu mundo. Podemos facilmente explicar como são vistos estes heróis, utilizando os estudos de Júnior (2017), onde o mesmo faz uma breve comparação daquilo que os estudantes retiram destas figuras. A personagem fictícia, torna-se uma figura a seguir, um modelo, com valores morais muito grandes e acima de tudo valores com que os estudantes se identificam, olhando para o *Batman* que procura a justiça dos criminosos, recusando-se a matar os seus inimigos, para a *Wonder Woman*, que decide salvar o mundo apesar da ganância e da intolerância que existe para com a figura feminina ou do próprio *Superman*, que apesar de ser de um outro planeta e sofrer determinados preconceitos pela população terrestre, decide dedicar a sua vida e os seus poderes a ajudar a salvar o nosso planeta. Os estudantes olham portanto para estes heróis e retiram deles lições muito importantes que trazem para a sua vida pessoal. Se questionarmos um estudante sobre a importância da amizade, ele poderá dizer-nos que não seria possível salvar

a terra sem a ajuda conjunta de três grandes heróis. Trazendo estes pensamentos para a história, as *comics* da *Wonder Woman* envolvem muitas vezes a heroína a decifrar hieróglifos ou textos em grego arcaico para desvendar um mistério e salvar o dia, o estudante aqui acaba por pensar na importância da história ainda que ligada a uma estória fictícia e romantizada, contudo ajuda a desenvolver a curiosidade dos estudantes. Como pudemos comprovar no estudo de Júnior (2017), muitos estudantes começaram a interessar-se pela área das ciências após terem lido algumas *comics* e até visto alguns filmes ligados a heróis que estudam a ciência e a utilizam para salvar o mundo.

Segundo Fronza (2012), os seus estudantes “tendiam a relacionar os super-heróis com a honra dos cavaleiros medievais europeus e japoneses” (p. 15). Isto demonstra-nos que, de forma indireta, a BD nos transmite valores como a amizade e a honra. Mesmo surgindo num outro contexto, numa outra perspetiva, os estudantes são capazes de compreender e de adaptar aqueles valores a outras situações, fazendo uma espécie de paralelismo entre um cavaleiro medieval e o seu sentido de honra para com o reino e o rei, e o Super-homem com o seu sentido de honra para com o planeta Terra e os seus habitantes. Ambos protegem e defendem algo como se esse fosse o seu papel, a sua função.

Podemos também utilizar as *comics* para uma das outras áreas informativas e educativas como nos demonstra Takahashi (2015). Nem sempre nos apercebemos de que qualquer momento do nosso dia a dia pode conter uma Banda Desenhada que nos ajude a compreender um determinado assunto. O desenho é considerado, muitas vezes, como uma língua universal. Para as crianças, e para os estudantes em geral, os desenhos são formas mais simples de lhes fazermos passar uma ideia, ou de, simplesmente, lhes retermos a atenção. Algo tão simples como a saída e entrada do metro, procedimentos de evacuação durante um incêndio, ou como cozinhar um pacote de massa instantânea. A visualização torna mais simples a forma de como encaramos o problema e como esperamos resolvê-lo.

Assim, utilizar *comics* em sala de aula como forma de motivar os estudantes e de diversificar os métodos de aprendizagem só traz aspetos positivos e ainda uma boa dose de criatividade. O importante é que, acima de tudo, o estudante compreenda a diferença entre o que é fictício e o que foi cientificamente estudado e comprovado, e refiro-me, aqui, à validade atribuída a uma BD. As *comics* são uma forma divertida de contar uma história, mas é preciso ter em atenção o género que utilizamos, pois o seu autor goza de liberdade para contar a história da forma que entender, sem ter de estar necessariamente subordinado ao rigor histórico. Por essa

razão, enquanto docentes, devemos tentar desenvolver esta capacidade crítica nos estudantes, para que estejam sempre atentos e não caiam no erro de acreditar em tudo aquilo que leem.

Por isso, torna-se importante a escolha seletiva do material que vamos utilizar. Que gênero de BD? Em que contexto? De que forma? Como pequenos historiadores, devem confrontar a BD com o que estão a estudar e procurar sempre validar a sua informação.

Sobre a relevância da Banda Desenhada Osamu Tezuka deixa-nos esta máxima: I am convinced that comics should not only make people laugh. For this in my stories found tears, anger, hatred, pain, and end not always happy.

2.5 A evidência histórica através da Banda desenhada

Aliada à Banda Desenhada temos a evidência que podemos construir a partir desta. Assim, utilizaremos a banda desenhada de José Ruy (2016) sobre Carolina Beatriz Ângelo, e é a partir dela que iremos dar início ao estudo da emancipação feminina. Para isso, foi importantíssimo compreender o que é a evidência e de que forma a podemos trabalhar.

Considerado por Ashby (2003) um conceito fundamental para tratar história, “a Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). Desta forma é necessário e imperativo que os estudantes consigam compreender o que é a evidência e de que forma a podem trabalhar, pois é através dela que podemos estudar o passado.

Ashby em 1987 realiza um estudo no âmbito do projeto CHATA que procura compreender que conhecimentos os estudantes têm sobre a Evidência Histórica e, partindo das ideias dos estudantes, produziu um sistema de categorias sobre evidência, onde se obtiveram os seguintes seis níveis de progressão (Lee & Ashby, 1987):

O primeiro nível foi descrito como **Imagens do passado**. Os estudantes, neste nível, tratam a evidência como se oferecesse acesso direto ao passado, ou seja, os estudantes não colocam questões sobre a fundamentação das várias declarações históricas; apesar de utilizarem uma lógica de verdadeiro e falso, não procuram justificá-la (Ashby, 2003).

O segundo nível foi descrito como **Informação**. Os estudantes, neste nível, encaram o passado como algo fixo, que não pode ser mudado ou alterado, ou seja, o passado está acabado e a evidência é vista como uma informação fornecida por alguma figura de autoridade (Ashby, 2003).

O terceiro nível foi descrito como **Testemunho**. Os estudantes, neste nível, consideram o passado como uma narrativa. Alguém, uma testemunha, conta-nos o passado, logo a história pode ser possível segundo a sua versão. No entanto, alguns estudantes também consideram a questão da distorção, omissão ou exagero da narrativa, sendo visível uma pequena compreensão da história e da sua metodologia (Ashby, 2003).

O quarto nível foi descrito como **Tesoura e cola**. Os estudantes consideram que o passado pode ser investigado, ainda que a “testemunha” o escreva de forma tendenciosa. Para resolvermos esse problema basta, nas suas opiniões, juntar várias afirmações tidas como verdadeiras, de diferentes outros relatos, e elaborar uma versão mais completa. Aqui, os estudantes oferecem uma solução face ao nível anterior (Ashby, 2003).

O quinto nível foi descrito como **Evidência em isolamento**. Os estudantes consideram que a evidência não tem de ser necessariamente um relato; pode ser uma pessoa, um objeto, algo que tenha sobrevivido ao passado e tenha chegado aos nossos dias, podendo, dessa forma, o historiador conhecer e compreender o passado (Ashby, 2003).

O sexto nível foi descrito como **Evidência em contexto**. Os estudantes, neste nível, vêm a evidência como no nível anterior. Contudo, compreendem que esta pode ser estendida no seu contexto histórico, ou seja, aqui os estudantes procuram compreender qual é o significado da evidência e de que forma esta se relaciona com a sociedade que a produziu. Logo, os estudantes terão de fazer várias perguntas à evidência e procurar obter dela respostas e dados para que a história seja compreendida (Ashby, 2003).

A evidência é a base que o historiador tem quando procura construir a sua narrativa histórica, como nos diz Gago (2007) - “o historiador, com base na evidência e tentando ser objetivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões” (p. 81). Isto significa que os nossos pequenos historiadores necessitam, também eles, de partir de uma base para que seja possível começarem a compreender a história sendo, neste caso, a Banda Desenhada o nosso ponto de partida. Como já vimos, o formato da evidência não é único nem exclusivo; qualquer coisa pode ser evidência, pois “qualquer coisa” é feita num determinado momento, num determinado tempo histórico e por uma determinada sociedade, e depende apenas das questões que lhe são colocadas para que possa ser utilizada para a produção e compreensão da história. Como dizem Seixas & Morton (2013) “Students need to be able to read meanings that are not actually on the page” (p. 47). Os estudantes precisam

então de ser capazes de interpretar estes documentos de forma a conseguirem contextualizá-los no tempo e no espaço em que foram criados.

Um dos grandes desafios e preocupações que a Evidência Histórica nos fornece é, uma vez mais, a questão das várias perspectivas. Com isto quero dizer que qualquer historiador é também um ser humano, pelo que é impossível desligarmos as nossas tendências e opiniões na totalidade. Pode, assim, acontecer que, inconscientemente, um historiador escreva sobre um determinado tema e lhe dê uma perspectiva distorcida, pois pode acabar por analisar a fonte de acordo com os seus próprios interesses, ou de terceiros ou de uma outra instituição. Esta realidade pode acabar por colocar dúvidas nos estudantes. Afinal em quem é que podem confiar? Esse é exatamente o papel do professor; ajudar os estudantes a compreender que não existe uma única perspectiva válida. Ao falar em validade acabamos por trabalhar também o conceito de multiperspetiva. A procura pela afirmação ou declaração mais válida é uma luta constante em sala de aula.

O professor deve, então, desenvolver tarefas onde lhe seja possível trabalhar a existência de várias afirmações válidas, levando os estudantes a compreender que podem existir várias perspectivas sobre um mesmo assunto e todas elas serem válidas. E a sua validade pode ser facilmente comprovada examinando o seu autor, estudando os seus trabalhos e outros trabalhos sobre a mesma temática, construindo uma narrativa crítica sobre as conclusões a que se chega. Com isto, procuramos que os estudantes sejam autónomos no seu estudo e que, no futuro, já tenham conseguido desenvolver as ferramentas necessárias para questionar tudo aquilo que lhes apareça ao longo da sua vida, visando sempre compreender a história, tanto no passado como na atualidade, consciencializando-os para o mundo.

2.6. A emancipação feminina

Para iniciar a minha pesquisa sobre este tema, e porque não tenho como abordar um tema tão vasto como o feminismo neste número de páginas simbólico, cingi-me à leitura das obras de Duby e Perrot, “História das Mulheres no Ocidente – O século XIX”, Volume 4 e “História das Mulheres no Ocidente – O século XX”, Volume 5, assim como a obra de Ariés e Duby, “História da vida privada – Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias”, Volume 5.

Para dar início a esta reflexão sobre o papel que a mulher detinha na sociedade no antes das guerras, é necessário compreender a sua luta por um lugar neste mundo de homens, que já vinha sendo batalhada há muito tempo. A ideia de que ela surge apenas nesta altura é refutável.

É certo que as mulheres que iniciaram estes pensamentos progressistas no seu tempo foram, sem dúvida, na sua maioria, mulheres que se encontravam no poder ou que eram instruídas. Uma mulher que não tivesse qualquer instrução dificilmente se encontraria a pensar sobre mudanças e se colocaria questões sobre o seu papel, o seu contributo ou até mesmo a falta dele.

Terá sido este o século que marca o nascimento de um movimento que se irá revelar universal para esta luta, pois é aqui que nasce o feminismo, “palavra emblemática que tanto designa importantes mudanças estruturais (trabalho assalariado, autonomia do indivíduo civil, direito à instrução) como o aparecimento coletivo das mulheres na cena política” (Duby & Perrot, 1991a, p. 9).

A mulher que era idealizada no século XVIII tinha de corresponder às seguintes características: ser dócil, meiga, submetida à dependência e aos cuidados de alguém do sexo masculino. No caso da mulher casada, será o seu esposo, na falta deste existirá uma outra figura, o irmão, o pai, o tio. Uma vez mais encontramos o discurso de que a mulher é um ser frágil e consequentemente não terá a capacidade de tomar conta de si, necessitando, portanto, que alguém se torne responsável por ela e lhe diga o que fazer e como proceder. Esta é a mesma mulher que, segundo este discurso, tem como principais funções ou objetivos o casamento, a maternidade e o lar (Duby & Perrot, 1991a).

É importante ainda salientar que, durante o século XVIII, surge a criação de um documento extremamente importante redigido por mulheres e a pensar nas mulheres - a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, que apesar de redigida, não foi colocada em prática.

A sua luta é demorada, as suas principais reivindicações são coisas simples - iniciam planos para que as raparigas possam ter acesso a uma educação, mas uma que não consista apenas nos seus deveres caseiros ou nos conventos onde muitas vezes eram encaminhadas para aprenderem a ler e a escrever. Falamos, portanto, de reivindicações para mulheres de um nível social minimamente elevado. A mulher pertencente a uma classe baixa não teria tempo nem meios para aprender mais do que a ler algumas frases; o nível de analfabetismo era elevadíssimo nestes séculos (Duby & Perrot, 1991a).

Por volta de 1850 começam a formar-se alguns grupos de mulheres que procuram lutar pelos seus direitos civis e políticos e que reivindicam firmemente o seu direito ao voto, de forma mais estruturada, levando a que esta luta se intensifique por volta de 1910, com as conhecidas sufragistas em Inglaterra. Se os primeiros grupos abordavam uma ação relativamente pacífica e calma, estas sufragistas irão demonstrar a sua força de todas as formas possíveis. O lema «ações,

não palavras» ficaria por elas imortalizado. E foi, efetivamente, isso mesmo que fizeram. Conhecidas pelo seu carácter agressivo, atiravam pedras às casas, colocavam fogo a postes de correio, faziam várias marchas nas ruas e, muitas vezes, agrediam o corpo policial (Duby & Perrot, 1991a).

Um dos grandes objetivos iniciais destas feministas foi o direito à educação, direito esse que não estava disponível a todas as classes. Ainda assim, quando se tornou possível a sua concretização, o que se procurava era que a mulher fosse apenas capaz de reproduzir o conhecimento adquirido, mas nunca de pensar por si própria. As caricaturas existentes sobre estes assuntos ligados à emancipação da mulher eram bastante vastas, principalmente no momento de maior força das sufragistas, onde a sociedade procurava opor-se-lhes, fazendo questão de criticar esta troca de papéis e a sua ideia, tida como absurda, de pôr o homem a tratar das tarefas domésticas, para que a mulher, por sua vez, vista as calças e vá trabalhar e envolver-se na vida política (Duby & Perrot, 1991b).

Duby e Perrot (1991a) elucidam-nos acerca do caminho da mulher no campo do trabalho: a “mulher trabalhadora” é, por si só, uma grande mudança para a sua condição social, já que existiam profissões específicas bem como locais específicos onde esta podia trabalhar. É importante referir que a mulher sempre trabalhou, mesmo que a nível doméstico ou não remunerado. Era este o seu trabalho e era valorizado na sociedade.

A revolução industrial, e a sua necessidade de mão de obra, vai levar, cada vez mais, à procura e contratação de mulheres e crianças para trabalhos que eram anteriormente destinados quase exclusivamente aos homens. Com a luta constante por uma educação mais elaborada, começam também a poder exercer alguns trabalhos como serem secretárias e preceptoras, em algumas circunstâncias, de forma mais regular. No caso da mulher de elite, esta pode usufruir da escrita, nascendo, aqui, alguns dos jornais e livros mais famosos como, por exemplo, as obras de Mary Shelley e Jane Austen (Duby & Perrot, 1991a).

À medida que o tempo vai avançando, e estas mulheres vão conquistando trabalhos que antes eram inconcebíveis, chega também a guerra que foi grande impulsionadora neste campo. Com a consequente falta de mão de obra masculina, são as mulheres que arregaçam as mangas e partem para ocupar os lugares deixados pelos maridos, inicialmente com grande desconfiança por parte dos patrões. Como a máquina da guerra não podia parar, elas tornam-se uma força insubstituível para a alimentar (Duby & Perrot, 1991b). Conduzem agora carros, trabalham nos correios, aprendem mecânica e trabalham nas fábricas, em setores que anteriormente nunca lhes

seriam permitidos por aí serem desenvolvidos trabalhos pesados, os quais se acreditava que, em vez alguma, estes seres «frágeis» fossem capazes de exercer.

Primeiramente, a mulher procura ser remunerada pelo seu trabalho para se tornar mais independente, a mulher procura ganhar aquilo que considera justo pelo seu trabalho, a mulher procura demonstrar que é capaz de exercer as mesmas profissões que o género oposto. A questão do salário justo é um tema que se vai vendo ser arrastado até aos dias de hoje. A verdade é que, ainda hoje, o género feminino se vê remunerado com um salário mais baixo que o masculino, apesar de trabalhar as mesmas horas. Consideradas mão de obra mais barata, juntamente com as crianças, eram muitas vezes exploradas no seu local de trabalho, mas, por medo de serem despedidas e perderem o pouco sustento que ainda as socorria, poucas aderiram às campanhas das organizações feministas que pretendiam ajudá-las através de fiscalizações (Duby & Perrot, 1991a).

Não seria de admirar que, por volta de 1910, vários países lhes cedessem o direito ao voto, como foi o caso da Suécia, da Dinamarca e da Noruega, entre outros. Com a viragem do século a vibrar positivamente para as causas feministas, seria de esperar que estas avançassem a todo o vapor e se propagassem por todo o mundo. No entanto, sofrem um claro golpe quando a guerra termina em 1919 e o mundo muda, mais uma vez, agravando-se a sua condição com o início da Segunda Guerra Mundial e o aparecimento dos regimes totalitários.

Para rematar estas ideias, o papel da mulher nesta sociedade, antes das Guerras, estava, sem dúvida, enraizado na sua condição de esposa, mãe e «fada do lar». Aquilo que se pretende dela é que saiba gerir a casa e educar as crianças enquanto apoia o seu marido. No que toca aos movimentos feministas, estes são os séculos que vão vincá-los como um movimento e irão iniciar o nascer de uma nova mulher. Mulher essa que vai ver a sua imagem completamente alterada. As suas medidas também se vão alterar, consoante a menina se vai tornando mulher - o vestido vai subindo dos calcanhares para o tornozelo, e um pouquinho mais acima posteriormente. Por volta de 1950 surgem as mini saias que vão romper com todo o rigor destas medidas (Ariés & Duby, 1991).

Com o final da Guerra vemos chegar um novo modelo feminino - a *garçonete* e a *flapper*. “Desembaraçado dos entraves do espartilho, das roupas compridas e apertadas, dos chapéus incomodativos e por vezes das cuias (substituídas pelo cabelo à *garçonne*), o corpo feminino começa a poder mexer-se” (Duby & Perrot, 1991b, p. 84). A mulher emancipada, na Inglaterra, é muitas vezes denominada como a *flapper*, dançava ao som das novas músicas e usava saias

curtas. Na França, por sua vez, impera a *garçonne* - de cabelos curtos, ela procura conquistar a sua liberdade, usa e abusa da maquiagem que em tempos tanto foi criticada e mal vista pelos modelos laicos e o batom vermelho torna-se a sua marca, assim como o seu comportamento masculinizado, devido aos novos hábitos que adota como fumar, sair a noite e beber álcool, tornando-se alvo de várias críticas (Duby & Perrot, 1991b).

No entanto, este clima de emancipação vivido nos loucos anos vinte não seria um período a vingar - “se os anos vinte apresentam os sinais de uma emancipação feminina, cabelos curtos, modos arrapazados e direito de voto para as Inglesas, a vida quotidiana das mulheres evolui pouco” (Duby & Perrot, 1991b, p.115). Com a chegada dos regimes totalitários e o retorno da «fada do lar», ou «anjo da casa», as mulheres veem ser-lhes retiradas as funções que agora tinham assumido, para regressar aos anteriores valores da esposa, mãe e senhora do lar. Voltamos, assim, a assistir ao retomar mais violento do discurso sobre a mulher, justificando-o com a sua fragilidade e incapacidade de exercer qualquer outra ação que não aquela que estaria destinada ao seu género.

Torna-se caricata a forma como este modelo volta a ser implementado, tendo em conta todos os avanços do feminismo, mas a verdade é que as organizações feministas entraram em declínio após o início da primeira guerra mundial. Duby e Perrot (1991b) abordam um tema bastante interessante sobre esta temática - as mulheres estavam unidas por uma causa comum: a mudança das suas condições, a igualdade do seu estatuto e a reivindicação dos seus direitos; contudo, quando a guerra estala, estas mulheres vão deixar de estar unidas. Os países com quem estavam em conflito eram inimigos, inevitavelmente as mulheres desses países também seriam suas inimigas, encontrando-se ambas a lutar exaustivamente pela sua nação, nação essa que vem primeiro do que elas próprias. Surge aqui a primeira rotura no seu grande esforço de união e a difusão de informações a nível internacional. Estas mulheres trocavam correspondência constantemente e frequentavam comícios e colóquios, para se atualizarem e passarem as mensagens da causa, estando, assim, unidas nos diferentes pontos do globo, na medida do possível (Duby & Perrot, 1991b).

Os anos que se seguiram foram negros e desvantajosos à causa. Quando a guerra termina e os países vão saindo pouco a pouco para a esfera democrática, a conversa retorna às mesas, principalmente com a Aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948, que agora abrange em si as mulheres, estabelecendo, assim, a igualdade dos sexos.

É a partir dos anos 50 que se irá verificar uma nova realidade para todas estas mulheres. Uma fase da sua batalha estava ganha, mas existem muitas outras pelas quais batalhar, nomeadamente o direito ao aborto, a normalização dos contraceptivos, a valorização da sua condição enquanto trabalhadora, um salário equivalente ao do homem, liberdade económica - por exemplo abrir uma conta no banco, em seu nome, sem necessitar da autorização do seu marido, entre muitas outras questões (Ariés & Duby, 1991).

Ao longo das minhas leituras, várias foram as mulheres que provaram o seu valor decretando leis, escrevendo ensaios, organizando marchas e manifestações, assim como atos violentos, esperando apelar à sociedade que as ouvisse. É importante compreender que as mentalidades vão mudando ao longo dos tempos, e também ao longo das culturas, enquanto alguns países nórdicos aceitam mais rapidamente o seu pedido para o acesso ao voto, outros irão atrasar o máximo que conseguem, alguns ainda hoje não aceitam esta equidade entre os sexos e é necessário, talvez imperativo, compreender por que razão existem tantas diferenças, afinal o mundo é atualmente uma «aldeia global».

A transformação de «dona de casa» para «mulher independente» teve um percurso longo e conturbado, foram pequenos movimentos e pequenas reivindicações que a levaram a conseguir esta sua autonomia. Os entraves ao seu sucesso foram vários, mas a guerra foi um ponto chave na sua demanda, com a necessidade de empregar mulheres para suportar o esforço de guerra, criou-se a oportunidade perfeita para que estas demonstrassem que podiam fazer mais do que aquilo que se lhes propunha. E a partir daí, a luta foi intensificando-se, até se viver o período de fascismo que assolou a Europa e fez recuar certas medidas que já eram dadas como adquiridas, como o direito ao voto e aos novos trabalhos.

Dessa forma, a sua voz foi ficando fraca e teve de aguardar até ao término da guerra, onde vêm os seus desejos tornados realidade com a Declaração dos Direitos Humanos. A partir daqui, há um choque com a velha e a nova geração, motivadas pelo mundo novo que se estava a elaborar, e cada vez mais apoiadas pela sociedade, erguem a bandeira da vitória e partem para o futuro, agora, mais inclusivo.

Capítulo III – Metodologia de investigação

Neste capítulo é apresentada a implementação do estudo, bem como as questões de investigação, o seu desenho e os instrumentos escolhidos para a recolha de dados.

3.1 – A implementação do estudo

Este projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido atendendo ao paradigma construtivista da aprendizagem, incidindo no modelo da aula oficina, onde os estudantes foram estimulados a construir o seu próprio conhecimento. Para operacionalizar esta proposta adotou-se um ensino que relaciona os conhecimentos prévios dos estudantes, orientando-os a partir daí para que sejam capazes de desenvolver capacidades e métodos visando alcançar níveis de conhecimento mais complexos (Barca, 2004).

O principal objetivo desta investigação está em analisar as concepções que os estudantes têm acerca dos conceitos de segunda ordem, Mudança e Multiperspetiva, e de que forma as relacionam com o conceito de Emancipação Feminina a partir do recurso a Banda Desenhada histórica que será cruzada com fontes diversas subordinadas ao tema dos “Loucos anos 20”.

Desta forma, pretendeu-se com esta intervenção pedagógica responder às seguintes **questões de investigação**:

- Com que ideias os estudantes se encontram a operar no início da intervenção pedagógica em relação ao Feminismo, bem como acerca de Multiperspetiva e Mudança?
- Que valor histórico os estudantes atribuem a uma Banda Desenhada para aprender história no início e no final da intervenção pedagógica?
- Que conhecimentos históricos extraem os estudantes da banda desenha?
- Qual é o contributo da Banda Desenhada para desenvolver as ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica?

Consequentemente, a resposta a estas questões pretende alcançar os **seguintes objetivos**:

- Analisar as ideias prévias dos estudantes sobre Feminismo, bem como acerca da Multiperspetiva e Mudança;
- Analisar como os estudantes constroem conhecimento histórico a partir de uma Banda Desenhada;
- Aferir o valor atribuído pelos estudantes à utilização deste recurso para estudar história, tendo por base as intencionalidades, as mensagens, as ideias e as críticas presentes na Banda Desenhada;

-Compreender como os estudantes desenvolvem o pensamento histórico e o espírito crítico cruzando a informação da Banda Desenhada com outras fontes históricas;

-Analisar o contributo da Banda Desenhada para a compreensão dos estudantes sobre os conceitos de Multiperspetiva e Mudança Histórica.

A seguinte tabela pretende mostrar os momentos de intervenção, as questões e objetivos que se pretende ver respondidos assim como os recursos que irão ser utilizados e as informações que se pretende obter com esta intervenção pedagógica.

Tabela 2 - Pretende mostrar os momentos de intervenção, as questões e objetivos que se pretende ver respondidos.

Momentos	Questões de investigação	Instrumentos	Informação a obter
1º momento	1. Com que ideias os estudantes se encontram a operar no início da intervenção pedagógica em relação ao Feminismo, bem como acerca de Multiperspetiva e Mudança?	Questionário prévio. Fichas de levantamento dos conhecimentos prévios sobre banda desenhada e sobre os conceitos substantivos e meta históricos; Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina; Fichas de metacognição.	Conhecimentos prévios dos estudantes sobre banda desenhada, feminismo, machismo e sobre os loucos anos 20; Análise do conhecimento que os estudantes têm sobre os conceitos de multiperspetiva e mudança.
2º momento	2. Que valor histórico os estudantes atribuem a uma Banda Desenhada para aprender história no início e no final da intervenção pedagógica? 3. Que conhecimentos históricos extraem os estudantes da banda desenha?	Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina.	Análise do conhecimento histórico que os estudantes atribuem à banda desenhada histórica; Identificação dos mecanismos e critérios utilizados pelos estudantes para a explicação do conceito de multiperspetiva e de mudança; Análise do sentido que os estudantes atribuem aos conceitos de feminismo e de emancipação.

3º momento	4. Qual é o contributo da Banda Desenhada para desenvolver as ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica?	Fichas de metacognição.	<p>Avaliar a mudança de conceção dos estudantes desde o início da intervenção pedagógica até ao seu fim;</p> <p>Avaliar as competências de compreensão sobre a banda desenhada histórica, os conceitos meta históricos de mudança e multiperspetiva e o conceito substantivo de emancipação feminina.</p>
------------	--	-------------------------	---

3.2 – Instrumentos de recolha de dados

A minha intervenção pedagógica, para além de explorar dois conceitos meta históricos - de mudança e de multiperspetiva - pretende explorar, também, o uso do recurso da Banda Desenhada histórica. Por esse motivo, decidi que a temática que gostaria de trabalhar com os estudantes em Banda Desenhada seria o feminismo. Assim, em conjunto com o professor cooperante ficou decidido que eu poderia trabalhar a temática dos loucos anos 20, na qual, segundo as aprendizagens essenciais e o programa de história de 9.º ano, se aborda o feminismo.

Num primeiro momento, iniciei a intervenção pedagógica com um questionário, Q1, onde se pretendia conhecer um pouco mais sobre os estudantes, os seus passatempos e o tipo de leitura que faziam para, de seguida, poder apurar se liam ou não Banda Desenhada, se esta era do seu agrado e, ainda, se conseguiam ver alguma ligação entre a Banda Desenhada e a disciplina de História. Desta forma pretendia-se saber se os estudantes consideravam que podiam aprender História através de uma Banda Desenhada histórica.

As questões elaboradas nesta ficha eram de resposta aberta e de opinião. Seguidamente, elaborei uma ficha de ideias prévias, a Ficha 1, com a qual se pretendia apurar o que os estudantes entendiam pelos conceitos substantivos de feminismo, machismo e cultura de massas, colocando, além disso, duas outras questões: uma para saber se conheciam alguma corrente artística daquele período a estudar, e uma outra onde se procurava averiguar o que é que os estudantes pensam sobre os direitos da mulher na atualidade.

Relativamente aos conceitos meta históricos, coloquei três questões na ficha de ideias prévias. Os estudantes têm duas opções, devendo selecionar uma e justificá-la. Duas das questões são relativas ao conceito meta histórico de mudança, com o que se pretendia apurar se os

estudantes entendiam que, quando algo mudasse, mudaria tudo, ou se existiriam permanências, bem assim como se procurava descobrir se essas mudanças seriam ou não todas positivas. Para o conceito meta histórico de multiperspetiva quis saber se os estudantes consideravam que, existindo de várias perspetivas sobre um determinado acontecimento, todas elas poderiam estar corretas, ou se tal só se poderia verificar relativamente a uma delas.

Feita esta análise das suas ideias, comecei a procurar os materiais que pudessem desafiá-las. Foi então que me deparei com uma banda desenhada portuguesa, escrita por José Ruy (2016), um artista já conhecido por ter feito algumas bandas desenhadas históricas. A banda desenhada escolhida denomina-se “Carolina Beatriz Ângelo, pioneira na cirurgia e no voto”. Considerei que esta banda desenhada estava muito bem construída e que abordava na perfeição a temática do feminismo. Num segundo momento deu-se início à primeira aula da intervenção pedagógica, que teve a duração de 90 minutos.

Nos primeiros 45 minutos, através de um *PowerPoint* (1) analisámos em grupo de turma dois vídeos, sendo o primeiro sobre os loucos anos 20, e o segundo sobre a emancipação feminina, tendo-se proporcionado vários momentos de debate em grupo de turma. Na segunda parte da aula, ou seja, nos 45 minutos seguintes, os estudantes iniciaram a resolução de uma ficha relativa à emancipação feminina contendo uma banda desenhada (Ficha 2). É nesta ficha que se encontra grande parte dos dados utilizados para esta intervenção pedagógica. Dividida por grupos, a ficha pretendeu compreender as ideias dos estudantes relativamente à análise da banda desenhada, da interpretação de conceitos como o machismo, o feminismo e a mudança e a multiperspetiva e a evidência, pois não seria possível apurar estes conceitos sem trabalhar a evidência histórica.

A segunda aula da intervenção pedagógica, com duração de 90 minutos, consistiu na continuação da resolução da ficha formativa (Ficha 2). A terceira e última aula da intervenção pedagógica, de 45 minutos, abrangeu a correção da ficha formativa utilizando como suporte o *PowerPoint* (1). Após a discussão dos conceitos, os estudantes passaram para o caderno diário as respetivas noções de feminismo, machismo e emancipação. A correção da ficha foi também um momento de *feedback*, pois tentei que os estudantes esclarecessem as várias dúvidas e confusões que foram surgindo ao longo da ficha. De notar que levei as fichas formativas para casa e as corriji, de forma breve, para tentar detetar alguns possíveis erros e incoerências. As fichas foram devolvidas aos estudantes durante a aula de correção e voltaram a ser recolhidas para uma

análise mais aprofundada, contendo um pequeno comentário em cada uma delas, dando assim um *feedback* a cada estudante de forma mais completa.

Por fim, num terceiro momento, terminada a aula, os estudantes responderam a uma quarta ficha (Ficha 3), onde se pretendia que existisse um momento de metacognição. Para isso havia dois grupos: o primeiro abordava os conceitos substantivos e meta históricos, com questões anteriormente feitas aos estudantes, de forma a compreender se o seu pensamento tinha ou não mudado sobre determinado conceito e, se sim, de que forma se havia alterado. O segundo grupo abordava questões relativas à banda desenhada e procurava, essencialmente, descobrir se os estudantes já se mostravam mais flexíveis à aprendizagem histórica através de uma banda desenhada.

Tabela 3 - Pretende demonstrar quais foram os instrumentos de recolha de dados, que correspondem às questões de investigação.

Questões de investigação	Informação a obter
1. Com que ideias os estudantes se encontram a operar no início da intervenção pedagógica em relação ao Feminismo, bem como acerca de Multiperspetiva e Mudança?	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 1 (Ideias prévias sobre a BD) e Ficha 1 (Ideias prévias sobre os conceitos substantivos e meta históricos) - Conhecimentos prévios dos estudantes sobre banda desenhada, feminismo, machismo e sobre os loucos anos 20;
2. Que valor histórico os estudantes atribuem a uma Banda Desenhada para aprender história no início e no final da intervenção pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 1 (Ideias prévias sobre BD), questões: <p>8. Consideras a banda desenhada uma ferramenta de aprendizagem? Justifica.</p> <p>9. Consideras que podes utilizar a banda desenhada como ferramenta para a disciplina de história? Justifica.</p> <p>10. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.</p> <p>11. Consideras válida a aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 3, Parte 2 (Metacognição), questões: <p>1. Conseguiu interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas, analisadas ao longo destas aulas?</p> <p>3. Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.</p> <p>4. Consideras que a utilização de banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica</p> <p>5. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.</p>
3. Que conhecimentos históricos extraem os estudantes da banda desenha?	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 2 (Ficha de trabalho) – Grupo I, II e III. Ficha 3, Parte 2 (Metacognição), questões: <p>1. Conseguiu interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas, analisadas ao longo destas aulas?</p> <p>3. Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.</p> <p>4. Consideras que a utilização de banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica.</p> <p>5. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.</p>
4. Qual é o contributo da Banda Desenhada para desenvolver as ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica?	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 2 (Ficha de trabalho) – Questões: <p>– Multiperspetiva com base na evidência</p> <p>4.1. Segundo os documentos acima (9 e 10), consideras que todas as mulheres eram a favor da emancipação;</p> <p>6.1. Segundo o que acabaste de estudar, seriam todos os homens contra a emancipação feminina? Justifica;</p> <p>6.3. Na tua opinião, por que razão existem diversas posições, em relação à emancipação feminina? Justifica.</p> <p>– Mudança</p> <p>6.4. Consideras que o conceito de feminismo tem o mesmo significado hoje, que no tempo de Carolina Beatriz Ângelo? Justifica.</p> <p>6.5. O ritmo de mudança em relação à igualdade de género (entre as mulheres e homens), está a acontecer de forma rápida ou lenta? Justifica.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Ficha 3, Parte 1 (Metacognição)– Relativamente aos conceitos substantivos e meta históricos, questões: <p>1.Consideras que o conceito de feminismo tem hoje o mesmo significado, que teve no século XX? Justifica.</p> <p>2.Perante aquilo que estudaste consideras que existe igualdade de género hoje em dia? Justifica.</p> <p>3.As mudanças que ocorreram no século XX, processaram-se de forma rápida ou gradual? Justifica.</p> <p>4. Quando em história são apresentadas várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento, significa que: a. Apenas uma está certa e as outras estão erradas. b. As várias perspetivas são validas. 4.1. Justifica a tua opção.</p> <p>– Relativamente à BD, Ficha 3, Parte 2 questões:</p> <p>1. Conseguiu interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas, analisadas ao longo destas aulas?</p> <p>3. Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.</p> <p>4. Consideras que a utilização de banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica</p> <p>5. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.</p>
--	---

Capítulo IV – Análise e discussão dos dados

Neste capítulo são demonstrados e analisados os dados recolhidos dos materiais utilizados, como é o caso das fichas de trabalho, durante os vários momentos da intervenção. Para corresponder aos objetivos deste estudo, elaborou-se uma investigação descritiva qualitativa, onde se procedeu à análise dos dados de forma indutiva para que fosse possível prosseguir para uma categorização dos mesmos, uma vez mais, com base numa abordagem metodológica mais abrangente denominada *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). Refiro ainda que os modelos de categorização de ideias se encontram da seguinte forma, do modelo de categorização de ideias menos complexo para o mais complexo.

4.1. Análise da Ficha de ideias prévias (Ficha 1)

Irrei iniciar a minha análise de dados com a **Ficha 1** (Ideias prévias) e a **Ficha 3, Parte 1** (Metacognição), pois considero que ao analisar algumas das perguntas em comum nestas duas fichas, torno a análise mais comparativa e consequentemente é mais visível a evolução ou não das ideias prévias dos estudantes ao longo desta intervenção pedagógica. Assim, para iniciar a minha análise, relembro que os conceitos a ser analisados são os conceitos substantivos de feminismo e machismo.

Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e metacognição sobre o conceito de feminismo

O que entendes por Feminismo?			
		Número de ocorrências	Número de ocorrências
Categoria	Descritor	Ideias prévias	Metacognição
Ideias vazias	Estudantes que não justificaram a sua opinião.	5	-
Ideias que integram cópia	Os estudantes expressam ideias retiradas da internet, dicionários, livros	1	4
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	3	6
Ideias restritas ao preconceito de superioridade	Os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma superioridade feminina face aos homens.	5	-
Ideias de senso comum	Os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio.	5	8
Ideias aproximadas	Os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, integrando as principais ideias associadas ao conceito, por exemplo, a pretensão da igualdade de género e a luta por essa equidade.	4	4
Faltou		-	1
Total		23	23

A **tabela 4** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre o conceito de feminismo, no início da intervenção pedagógica (**Ficha 1**) e no final do mesmo (**Ficha 3, Parte 1**).

No primeiro nível, **Ideias vazias**, contam-se cinco estudantes que não justificaram a sua resposta, na **Ficha 1** e zero estudantes na **Ficha 3**, revelando assim, uma evolução relativamente a este nível.

No segundo nível, **Ideias que integram cópia**, os estudantes expressam ideias retiradas da internet, dicionários, livros... Na **Ficha 1** enquadra-se uma resposta, **por exemplo**, “Feminismo é movimento político, social de ideologias e filosofias que têm como objetivo comum: iguais”. Na **Ficha 3**, aumenta para quatro ideias, como **por exemplo**: “Movimento político social e filosófico cujo objetivo é a conquista da igualdade de direitos de homens e mulheres” ou “O feminismo é um movimento social e político de mulheres e para mulheres que desde o século XIX vem ganhando espaço em todo o mundo provendo mudanças políticas e sociais em benefício das mulheres”.

No terceiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Na **Ficha 1**, enquadram-se três ideias, por exemplo “Acho que feminismo são pessoas que julgam as mulheres” ou “Ideias sociais”. Na **Ficha 3**, dá-se um aumento para seis ideias, onde **por exemplo**: “É só pensar na mulher e deixar o homem à parte” ou “É tudo igual”.

No quarto nível, **Ideias restritas ao conceito de superioridade**, os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma superioridade feminina face aos homens. Na **Ficha 1**, enquadram-se cinco ideias, por exemplo: “Achar que as mulheres estão acima de tudo” ou “Pessoas femininas que acham que elas conseguem fazer tudo e são melhores que os homens”. Esta categoria não existe na **Ficha 3**.

No quinto nível, **Ideias de senso comum**, os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio. Na **Ficha 1**, enquadram-se cinco respostas, por exemplo: “Luta a favor da igualdade feminina” ou “Feminismo é tem haver com os direitos das mulheres”. Na **Ficha 3**, temos um aumento, para oito respostas, por exemplo: “São mulheres que querem os mesmos direitos que os homens” ou “É quando as mulheres lutam por direito à igualdade”.

No sexto nível, **Ideias aproximadas**, os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, integrando as principais ideias associadas ao conceito, por exemplo, a pretensão da igualdade de género e a luta por essa equidade. Para este nível, guiei-me pela seguinte definição: Movimento ideológico que preconiza a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher ou a igualdade dos direitos dela aos do homem. Assim, na **Ficha 1** enquadram-se quatro ideias, por exemplo “Movimento que combate a desigualdade de direitos entre mulher e homem” ou “Acho que o feminismo é o empoderamento das mulheres que pretendem alcançar os direitos de igualdade de género”. Na **Ficha 3**, temos o mesmo número de respostas, quatro, **por exemplo**

“Movimento que pretende igualar o direito entre homens e mulheres” ou “Feminismo é um movimento onde tem por objetivo acabar com a desigualdade de género”.

Assim, podemos verificar que na **Ficha 1**, existem três níveis de progressão com o mesmo número de respostas que são **Ideias vazias** (5), **ideias restritas ao preconceito de superioridade** (5) e **ideias de senso comum** (5), seguidos das **ideias aproximadas** (4). Relativamente à **Ficha 3**, o nível de modelo de progressão que mais respostas tem é o de **ideias de senso comum** (8), seguido do de **ideias incongruentes** (6) e termina empatado entre as **ideias que integram cópia** e **ideias aproximadas** (4). Podemos concluir que existiram progressos, no sentido em que deixaram de existir respostas vazias e respostas restritas ao preconceito, no entanto, aumentaram os níveis de respostas que integram cópia, ideias incongruentes e sobretudo ideias de senso comum, não existindo assim, nenhuma progressão ao nível das ideias aproximadas.

Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e metacognição sobre o conceito de machismo

O que entendes por machismo?			
		Número de ocorrências	Número de ocorrências
Categoria	Descritor	Ideias prévias	Metacognição
Ideias vazias	Estudantes que não justificaram a sua opinião.	4	-
Ideias que integram cópia	Os estudantes expressam ideias retiradas da internet, dicionários, livros...	2	5
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	5	3
Ideias restritas ao preconceito de superioridade	Os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma superioridade masculina face às mulheres.	4	-
Ideias de senso comum	Os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio.	6	7
Ideias aproximadas	Os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, integrando as principais ideias associadas ao conceito, por exemplo, a desigualdade de género.	2	7
Faltou		-	1
Total		23	23

A **tabela 5** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre o conceito de machismo, no início da intervenção pedagógica (**Ficha 1**) e no final do mesmo (**Ficha 3, Parte 1**).

No primeiro nível, **ideias vazias**, contam-se na **Ficha 1** quatro estudantes que não justificaram a sua resposta na **Ficha 3** esta categoria não existe, o que significa que todos os estudantes responderam.

No segundo nível, **Ideias que integram cópia**, os estudantes expressam ideias retiradas da internet, dicionários, livros... Na **Ficha 1**, enquadram-se duas ideias, por exemplo, “O conceito associado a “um forte senso de orgulho masculino: uma masculinidade exagerada” ou “O machismo é um preconceito, expressado por opiniões e atitudes, que se contradiz à igualdade de direitos entre os gêneros”. Na **Ficha 3**, aumenta para cinco ideias, por exemplo, “Comportamento ou tipo de pensamento segundo a qual o homem domina socialmente a mulher e lhe nega os mesmos direitos e privilégios” ou “É a sensação de ser autossuficiente, o conceito associado a um forte senso de orgulho masculino. Mas no fundo o machismo é um conceito social em que se quer a inferioridade das mulheres, e que também quer que o homem seja o “dono” de tudo que tenha mais direitos que uma mulher”.

No terceiro nível, **ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Na **Ficha 1**, enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Acho que o machismo são pessoas que julgam os homens” ou “Ser machista”. Na **Ficha 3**, o número reduz-se para três respostas, por exemplo, “O machismo é o direito do povo” ou “O homem é o maior”.

No quarto nível, **Ideias restritas ao preconceito de superioridade**, os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma superioridade masculina face às mulheres. Na **Ficha 1**, enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Achar que os homens estão acima de tudo” ou “Quando pensam e agem como se os homens tivessem mais direitos”. Esta categoria não existe na **Ficha 3**.

No quinto nível, **Ideias de senso comum**, os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio. Na **Ficha 1**, enquadram-se seis respostas, por exemplo, “São um conjunto de coisas/comentários que repelem a igualdade” ou “Machismo para mim é o orgulho do homem”. Na **Ficha 3**, existe um aumento para sete respostas, por exemplo, “Homem julgar a mulher só por ser mulher e não quer que a

mulher tenha os mesmos direitos que os homens” ou “É ser contra o feminismo e pensar que o homem é superior”.

No sexto nível, **Ideias aproximadas**, os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, integrando as principais ideias associadas ao conceito, por exemplo, a desigualdade de género. Para este nível, guiei-me pela seguinte definição: Comportamento ou linha de pensamento segundo a qual o homem domina socialmente a mulher e lhe nega os mesmos direitos e prerrogativas. Assim, na **Ficha 1**, enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Entendo por desigualdade de género em relação as mulheres” ou “É uma pessoa que não aceita a igualdade de direitos entre o homem e a mulher”. Na **Ficha 3**, houve um aumento favorável, para sete respostas, por exemplo, “Homens que não querem que as mulheres tenham os mesmos direitos do que os homens” ou “Machismo é uma linha de pensamento onde o homem é superior.

Assim, podemos concluir que na **Ficha 1**, o nível de modelo de progressão que mais surgiu foi **Ideias de senso comum** (6), seguido de **ideias incongruentes** (5) e de **ideias vazias** (4) e **ideias restritas ao conceito de superioridade** (4). De notar que o nível de progressão de ideias que menos apareceu foi o de **ideias aproximadas**. Relativamente à **Ficha 3**, o nível que mais apareceu foi o de **ideias aproximadas** (7) seguindo do nível **ideias de senso comum** (7), isto significa que os estudantes na sua maioria foram capazes de compreender o conceito de machismo ao longo desta intervenção pedagógica.

Continuando a análise da **Ficha 1**, vamos passar para uma questão que não tem comparação direta com a metacognição dos estudantes.

Tabela 6 - Categorização das ideias prévias dos estudantes sobre a questão 5

Questão 5. Consideras que os direitos da mulher estão garantidos? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias vazias	Estudantes que não justificaram a sua opinião.	3
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	2
Posição descontextualizada em relação ao presente	Os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias.	2
Posição contextualizada em relação ao presente	Os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas.	6
Posição discordante	Os estudantes discordam que a mulher tem os direitos garantidos e justificam a sua opinião.	4
Posição Concordante total		5
Posição Discordante total		15
Total		15 + 5 + 3 = 23

A tabela 6 apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre a questão 5 da Ficha 1.

No primeiro nível, **Ideias vazias**, contam-se três estudantes que não justificaram a sua resposta.

No segundo nível, **ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Na **Ficha 1**, enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Ainda não, porque não foi confirmado” ou “Ainda não, porque não foi confirmado”.

No terceiro nível, **Posição descontextualizada em relação ao presente**, os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias. Neste nível enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Sim, pois, ao longo do tempo têm lutado por isso e tem vindo a ganhar cada vez mais direitos” ou “Na minha opinião acho que sim, pois a mulher hoje em dia já consegue fazer várias coisas que não conseguia antigamente”.

No quarto nível, **Posição contextualizada em relação ao presente**, os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas. Neste nível enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Sim e não na maior parte do mundo sim, mas em outra parte como o Médio Oriente ainda faltam muitos direitos” ou “Ainda não, pois por mais que tenhamos

tentado tem sempre países/profissões/etc. Que ainda não aceitaram igualar os direitos de mulheres e homens”.

No quinto nível, **Posição discordante**, os estudantes discordam que a mulher tem os direitos garantidos e justificam a sua opinião. Neste nível enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Não todos, acho que alguns já conseguimos mais ainda temos muitas coisas para ultrapassar” ou “Não, acho que se não lutarmos todos os dias por isso acabamos sempre ao mesmo, as pessoas têm de mudar a mentalidade”.

Assim, podemos concluir que o nível de modelo de progressão que mais surgiu foi **Posição contextualizada em relação ao presente** (6), o que é bastante positivo, pois estes estudantes encontram-se atualizados sobre os direitos da mulher no mundo e conseguem argumentar sobre os mesmos. De seguida temos **posição discordante** (4), onde estes estudantes compreendem que os direitos da mulher não se encontram garantidos e conseguem justificar o seu ponto de vista. E por fim, com o mesmo número de respostas estão os níveis, **ideias incongruentes** (2) e **posição descontextualizada em relação ao presente** (2). Podemos dizer que 15/23 estudantes, considera que os direitos da mulher não estão garantidos, enquanto 5/23 não concordam.

Passo agora para a análise dos conceitos meta históricos de Mudança e multiperspetiva presentes na **Ficha 1**.

Tabela 7 - Categorização das ideias prévias do conceito meta histórico de mudança

Questão 6. Quando existe uma mudança em história... A - Tudo muda. B - Existem permanências.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Posição A - mudança associada a evolução	Os estudantes apresentam ideias de mudança associadas a alteração, progresso e evolução.	3
Posição B – mudança associada à inevitabilidade e com ritmos diferentes	O estudante apresenta uma ideia de mudança como inevitável, mas associada a permanências e com ritmos diferentes.	1
Posição B – mudança associada a permanências	Os estudantes apresentam ideias de permanências no conceito de mudança, pois dizem que existem coisas que não mudam, que permanecem.	6
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	4
Total A		6
Total B		13
Total		13 + 6 + 4 = 23

A **tabela 7** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre o conceito meta histórico de mudança na **questão 6** da **Ficha 1**.

No primeiro nível, **Posição A - mudança associada a evolução**, três estudantes apresentam ideias associadas a alterações, progresso e evolução, por exemplo, “A – pois quando muda algo no país tudo muda, pois tudo está ligado ao país” ou “A - Tudo muda, pois, a história está sempre a mudar”.

No segundo nível, **Posição B – mudança associada à inevitabilidade e com ritmos diferentes**, um estudante apresenta uma ideia de mudança como inevitável, que se encontra associada a ritmos diferentes, por exemplo, “B – Um exemplo de permanência é a evolução, ou seja, se a pessoa que evoluiu algo não o tivesse feito, outra pessoa o faria, igual ou de maneira diferente, mais cedo ou mais tarde, mas faria”.

No terceiro nível, **Posição B – mudança associada a permanências**, seis estudantes apresentam ideias de permanências no conceito de mudança, pois dizem que existem coisas que não mudam, por exemplo, “Existe sempre coisas que ficam, pois é impossível tudo mudar” ou “B – Porque há coisas que mudam, mas outras permanecem”.

Assim, podemos concluir que o nível com maior número de respostas é **Posição B – mudança associada a permanências** (6), e o que menos respostas tem é **Posição B – mudança associada à inevitabilidade e com ritmos diferentes** (1) e que quatro estudantes não responderam à questão.

Podemos concluir que 13/23 estudantes compreendem que a mudança não é total, e que existem permanências quando esta ocorre, enquanto 6/23 acreditam que existem permanências.

Tabela 8 - categorização das ideias prévias do conceito meta histórico de mudança

Questão 7 – Quando algo muda em História... A – Pode ser para melhor ou para pior ou B – É sempre para melhor		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Posição B – Mudança como progresso	Os estudantes apresentam ideias de mudança como progresso, no entanto, os estudantes não justificam as suas escolhas.	7
Mudança confusa	Os estudantes apresentam ideias de mudança, no entanto estas são vagas e pouco consistentes.	3
Mudança como diversidade não contextualizada	Os estudantes apresentam ideias de mudança como diversidade, no entanto não existem exemplos concretos de como ocorrem estas mudanças	5
Mudança como diversidade contextualizada	Os estudantes apresentam ideias de mudança contextualizada, indicando aspetos positivos e negativos.	4
Total A		16

Total B	7
Total	16 + 7 = 23

A **tabela 8** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre o conceito meta histórico de mudança na **questão 7** da **Ficha 1**.

No primeiro nível, **Posição B – Mudança como progresso**, sete estudantes apresentam ideias de mudança como progresso, no entanto, não justificam as suas escolhas.

No segundo nível, **Mudança confusa**, três estudantes apresentam ideias de mudança, no entanto estas são vagas e pouco consistentes, por exemplo, “A - Pois pode ficar pobre e não vai ter dinheiro para fazer tudo bem” ou “A - Atualmente, só existem duas opções, certa ou errada. Se na história, um tal de (a) tivesse feito uma escolha acertada, e a história tivesse outro rumo, decerto iria para errado, logo, pioraria”.

No terceiro nível, **Mudança como diversidade não contextualizada**, cinco estudantes apresentam ideias de mudança como diversidade, no entanto não explicam de que forma ocorrem estas mudanças, por exemplo, “A - Nunca sabemos o futuro” ou “A - Escolhi a, pois nunca sabemos o que poderá ter acontecido”.

No quarto nível, **Mudança como diversidade contextualizada**, quatro estudantes apresentam ideias de mudança, contextualizadas com aspetos negativos e positivos, por exemplo, “Pois como já vimos Portugal piorou muito, mas também teve as suas vitórias e melhorias” ou “A - Pode ser para melhor ou para pior, pois tudo pode acontecer”.

Assim, podemos concluir que o nível de modelo de progressão com mais respostas é o **Posição B – Mudança como progresso** (7), onde os estudantes consideram que quando algo muda em história muda sempre para melhor. De seguida vem **Mudança como diversidade não contextualizada** (5), aqui os estudantes acreditam que ocorrem diversas mudanças, no entanto não conseguem explicar como ou de que forma. No nível **Mudança como diversidade contextualizada** (4), os estudantes consideram que existe mudança, e que esta pode ser positiva ou negativa dependendo do acontecimento. E por fim, temos **Mudança confusa** (3), onde os estudantes consideram que existe mudança, no entanto não são muito claros nas suas justificações. Podemos ainda dizer que 16/23 estudantes consideram que a mudança pode ir para melhor ou para pior, dependendo da situação, enquanto 7/23 acreditam que será sempre para melhor.

Tabela 9 - Categorização das ideias prévias e metacognição do conceito meta histórico de multiperspetiva.

Questão 8 – Quando em história são apresentadas várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento, significa que... A – Apenas uma esta certa e as outras estão erradas? Ou B – As várias perspetivas são válidas.			
		Número de ocorrências	Número de ocorrências
Categoria	Descritor	Ideias prévias	Metacognição
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	2	2
Visão restrita do passado	Os estudantes utilizam o argumento de que só pode existir uma opção correta.	2	2
Apoiada na opinião	Os estudantes consideram que existem várias perspetivas e justificam-no com a sua opinião.	-	2
Relativismo Cético	Os estudantes apresentam ideias que afirmam a existência de diferentes perspetivas, baseadas na incerteza, ou seja, não podemos ter a certeza pois, não estivemos lá, logo não temos como comprovar, por isso pode ou não existir.	-	2
Objetividade com base na evidência	Os estudantes apresentam ideias que nos dizem que para ser válido, tem de existir estudos que o comprovem.	-	-
Visão inacessível do passado (ceticismo)	Os estudantes expressam ideias que o passado não está acessível.	1	0
Visão multiperspetiva do passado	Os estudantes apresentam ideias sobre a multiperspetiva, admitindo que existem várias teorias e afirmações na história, e que todas são importantes para entender a história, mas nem sempre fáceis de confirmar pela inexistência das fontes.	2	3
Não respondeu	Os estudantes não respondem à questão.	4	1
Faltou		-	1
Total A		4	6
Total B		15	15
Total		$15 + 4 + 4 = 23$	$15 + 6 + 1 + 1 = 23$

A **tabela 9** apresenta a categorização das ideias prévias e metacognição que os estudantes tiveram sobre o conceito meta histórico de multiperspetiva na **questão 8** da **Ficha 1** e **questão 4** na **Ficha 3, Parte 1**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Na **Ficha 1**, enquadram-se duas respostas, por exemplo, “B - Pois quando algo muda e volta a mudar, a mudança anterior também faz parte da nossa história, por isso, também é válida” ou “B – Um acontecimento pode englobar outro”. Na **Ficha 3**, enquadram-se também duas repostas, **por exemplo**, “B – Porque na história várias coisas acontecem” ou “B – Porque quer dizer que ambas as partes tiveram fontes que possibilitaram o uso dessas fontes”.

No segundo nível, **Visão restrita do passado**, os estudantes utilizam o argumento de que só pode existir uma opção correta. Na **Ficha 1**, enquadram-se duas respostas, **por exemplo**, “A - Pois só uma coisa é que pode estar certa” ou “A - Porque eu acho que só 1 pode estar correto”. Na **Ficha 3**, enquadram-se também duas respostas, por exemplo, “A – Pois só pode haver um acontecimento que acontece e só poder ter uma perspetiva” ou “A – Pois só existe uma ideia ideológica”.

No terceiro nível, **Apoiada na opinião**, os estudantes consideram que existem várias perspetivas e justificam-no com a sua opinião. Na **Ficha 1**, não existe esta categoria, no entanto esta aparece na **Ficha 3**, onde se enquadram duas respostas, **por exemplo**, “B - As várias perspetivas são validas porque da oportunidade a todas de ter opiniões diferentes” ou “B - Direito à opinião”.

No quarto nível, **Relativismo cético**, os estudantes apresentam ideias que afirmam a existência de diferentes perspetivas, baseadas na incerteza, ou seja, não podemos ter a certeza pois, não estivemos lá, logo não temos como comprovar, por isso pode ou não existir. Na **Ficha 1**, não existe esta categoria, no entanto aparece na **Ficha 3**, onde se enquadram duas respostas, por exemplo “B – Nunca podemos ter 100% de certeza que só existe 1 verdade, porque se passou há muito tempo. A não ser, que alguém dessa época esteja vivo, ou haja provas do acontecimento, vídeos, fotos” ou “A – Nem sempre sabemos a resposta”.

No quinto nível, **Objetividade com base na evidência**, os estudantes apresentam ideias que nos dizem que para ser válido, tem de existir estudos que o comprovem. Na **Ficha 1**, não existe esta categoria, no entanto aparece na **Ficha 3**, onde se enquadram duas respostas, por exemplo, “B – Se houver argumentos que as comprovem” ou “B – Porque história tem várias perspetivas e lados diferentes e como todos os lados tem estudos e justificações são todos corretos”.

No sexto nível, **Visão inacessível do passado (ceticismo)**, os estudantes expressam ideias que o passado não está acessível. Esta categoria não existe na **Ficha 3**, no entanto aparece na

Ficha 1, onde se enquadra uma resposta, **por exemplo**, “B – Pode não haver documentos para afirmar estas coisas”.

No sétimo nível, **Visão multiperspetiva do passado**, os estudantes apresentam ideias sobre a multiperspetiva, admitindo que existem várias teorias e afirmações na história, e que todas são importantes para entender a história, mas nem sempre fáceis de confirmar pela inexistência das fontes. Na **Ficha 1**, enquadram-se duas respostas, **por exemplo**, “B – Escolhi a opção b, pois as diferentes perspetivas são importantes para entendermos como tudo aconteceu” ou “B – Porque na história há várias teorias e várias afirmações”. Na **Ficha 3**, enquadram-se três respostas, **por exemplo**, “B – Pois é importante saber o que levou os diferentes lados a tomar certa decisão; e isto ajuda a entender melhor a história” ou “B – São apresentadas várias perspetivas porque muitas delas podem ser válidas”.

Assim, podemos concluir que o nível de modelo de progressão com mais respostas na **Ficha 1** foi, **Ideias incongruentes** (2), seguido de **Visão restrita do passado** (2) e **Visão multiperspetiva do passado** (2), sendo então o nível que menos respostas teve o **Visão inacessível do passado (ceticismo)** (1). Na **Ficha 3**, o nível de modelo de progressão com mais respostas foi, **Visão multiperspetiva do passado** (3), os restantes níveis, ficaram também com duas respostas cada. Quatro estudantes não responderam à questão na **Ficha 1** e um estudante não respondeu na **Ficha 3**.

Na **Ficha 1**, 15/23 estudantes selecionaram a opção B, confirmando então que a sua maioria considera que as várias perspetivas são válidas, enquanto 4/23 estudantes consideram que não são válidas. Por sua vez na **Ficha 3**, 15/22 estudantes selecionaram também a opção B, enquanto 6/22 estudantes consideram que não são válidas.

4.2. Análise do Questionário 1- Questionário sobre Banda Desenhada

Feita a análise das ideias prévias dos conceitos meta históricos e substantivos, passo agora para a análise das ideias prévias dos estudantes sobre banda desenhada. Para isso irei analisar o **Questionário 1** e metacognição que se encontra na **Ficha 3, Parte 2** na parte que é relativa à Banda Desenhada, pois algumas perguntas foram igualmente repetidas e tem sentido cruzarmos os dados para obter alguma informação sobre as aprendizagens dos estudantes. Relembro assim, que o que se pretende analisar aqui é que ideias têm os estudantes sobre a banda desenhada e se dela são capazes de extrair conhecimento histórico.

Tabela 10 - Categorização das ideias prévias sobre Banda desenhada

Questão 3. Para ti o que é banda desenhada?		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias vagas	Os estudantes apresentam ideias vagas, superficiais, alusiva a uma imagem preconcebida do conceito, remetendo para o suporte (livro).	4
Ideias baseadas na opinião	Os estudantes apresentam as suas ideias, baseando-se na sua opinião.	3
Ideias de senso comum	Os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio.	15
Ideias aproximadas	Os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, tocando nos principais pontos da sua constituição.	1
Total		23

A **tabela 10** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre o conceito substantivo de banda desenhada na **questão 3** da **Questionário 1**.

No primeiro nível, **Ideias vagas**, os estudantes apresentam ideias vagas, superficiais, alusiva a uma imagem preconcebida do conceito, remetendo para o suporte (livro). Enquadram-se neste nível quatro respostas, por exemplo, “É um livro diferente” ou “É um estilo de livro”.

No segundo nível, **Ideias baseadas na opinião**, os estudantes apresentam as suas ideias, baseando-se na sua opinião. Enquadram-se neste nível três respostas, por exemplo, “Para mim a banda desenhada é um tipo de livro mais fácil de interpretação para as crianças devido aos desenhos” ou “Para mim banda desenhada é uma ferramenta mais simples, rápida e atrativa para ler”.

No terceiro nível, **Ideias de senso comum**, os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio. Enquadram-se neste nível quatorze respostas, por exemplo, “Um livro com várias imagens que conta uma história” ou “É um livro com desenhos”.

No quarto nível, **Ideias aproximadas**, os estudantes aproximam-se da definição do conceito pretendido, tocando nos principais pontos da sua constituição. Enquadram-se neste nível, uma respostas, por exemplo, “Banda desenhada é meio que um livro cheio de figurinhas onde também tem "legendas"”.

Assim, podemos concluir que o nível de modelo de progressão com mais respostas é o **Ideias de senso comum** (15) isto diz-nos que na sua maioria os estudantes sabem o que é a banda desenhada, mas não conhecem as suas especificidades, tendo havido apenas uma resposta que

se encontrou no nível **Ideias aproximadas** (1) que é consequentemente o nível com menos respostas.

Tabela 11 - Categorização das ideias prévias sobre Banda desenhada questão 12

12. Consideras a banda desenhada uma ferramenta de aprendizagem? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Sem posição	Os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão.	2
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias sem sentido, que fogem ao pretendido.	1
Posição concordante restrita à visualização para a aprendizagem	Os estudantes consideram que a BD enquanto ferramenta de aprendizagem, funciona apenas como uma forma mais simples de aprenderem, através das imagens.	2
Posição concordante restrita à leitura	Os estudantes consideram que a BD enquanto ferramenta de aprendizagem, funciona apenas para a leitura e não para a aprendizagem de conceitos históricos.	6
Posição restrita à aprendizagem e motivação	Os estudantes consideram que a BD é um recurso motivador para a aprendizagem, é mais divertido, sendo também uma ferramenta de entretenimento.	7
Posição concordante total		14
Posição discordante total		6
Total		14 + 6 + 2 = 23

A **tabela 11** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre banda desenhada como ferramenta de aprendizagem na **questão 12** da **Questionário 1**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão. Enquadram-se duas respostas, **por exemplo**, “Mais ou menos às vezes podes aprender alguma coisa” ou “Não sei pois nunca me dediquei realmente a ler banda desenhada”.

No segundo nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias sem sentido, que fogem ao pretendido. Enquadra-se uma resposta, **por exemplo**, “Sim, pois faz-nos tirar da internet”.

No terceiro nível, **Posição concordante restrita à visualização para a aprendizagem**, os estudantes consideram que a BD enquanto ferramenta de aprendizagem, funciona apenas como uma forma mais simples de aprenderem, através das imagens. Enquadram-se duas respostas, **por exemplo**, “Sim devido às imagens” ou “Sim, pois, as fotos ajudam muitos”.

No quarto nível, **Posição concordante restrita à leitura**, os estudantes consideram que a BD enquanto ferramenta de aprendizagem, funciona apenas para a leitura e não para a

aprendizagem de conceitos históricos. Enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Sim. Às vezes ajuda-nos no enriquecimento do nosso vocabulário” ou “Sim até certo ponto, treina a leitura”.

No quinto nível, **Posição restrita à aprendizagem e motivação**, os estudantes consideram que a BD é um recurso motivador para a aprendizagem, é mais divertido, sendo também uma ferramenta de entretenimento. Enquadram-se sete respostas, por exemplo, “Sim, pode ajudar-nos a compreender melhor a matéria e como uma certa coisa realmente aconteceu” ou “Sim, pois, há bandas desenhadas "viradas" a diferentes tópicos tanto sobre nós ou sobre o que nos rodeia algo que nos pode abrir a mente para algo que não sabíamos ou pensávamos que sabíamos”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Posição restrita à aprendizagem e motivação** (7), seguido do **Posição concordante restrita à leitura** (6) e aquele que menos teve foi o **Ideias incongruentes** (1). Podemos ainda referir que 14/23 estudantes consideram a banda desenhada uma ferramenta de aprendizagem e 6/23 estudantes discordam.

Tabela 12 - Categorização das ideias prévias sobre Banda desenhada questão 13.

13. Consideras que podes utilizar a banda desenhada como ferramenta para a disciplina de História? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Sem posição	Os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão.	4
Posição restrita relativa ao tipo de conteúdo	Os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de História, dependendo do seu conteúdo.	3
Posição restrita relativa à aprendizagem	Os estudantes dizem que desta forma, se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender.	7
Posição discordante restrita à fonte	Os estudantes apresentam ideias contrárias, onde acreditam que a BD não é a forma, nem a fonte mais indicada para aprender história.	4
Posição discordante justificada	Os estudantes não concordam, não havendo conexão possível com a aprendizagem de História.	2
Posição concordante total		12
Posição discordante total		7
Total		12 + 7 + 4 = 23

A **tabela 12** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre banda desenhada como ferramenta na disciplina de história na **questão 13** da **Questionário 1**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão, enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Não sei” ou “Depende”.

No segundo nível, **Posição restrita relativa ao tipo de conteúdo**, os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de História, dependendo do seu conteúdo. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Sim, se a banda desenhada tiver algo a ver com certeza” ou “Depende da banda desenhada”.

No terceiro nível, **Posição restrita relativa à aprendizagem**, os estudantes dizem que desta forma, se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender. Enquadram-se sete respostas, por exemplo, “Sim, pois, pode-se desenhar específicos momentos históricos por banda desenhada” ou “Sim provavelmente as imagens irão ajudar imenso para explicar melhor”.

No quarto nível, **Posição discordante restrita à fonte**, os estudantes apresentam ideias contrárias, onde acreditam que a BD não é a forma, nem a fonte mais indicada para aprender História. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Não conheço nenhuma banda desenhada que conta a história da humanidade, por isso não” ou “Não, pois não há meio de sabermos se a informação que nos dão a ler é real ou fictícia”.

No quinto nível, **Posição discordante**, os estudantes não concordam, não havendo conexão possível com a aprendizagem de História. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Não, porque na minha opinião acho que não tem nada a ver com História” ou “Não, há banda desenhada para mim não tem nada haver”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Posição restrita relativa à aprendizagem** (7), seguido do mesmo número entre **Sem posição** (4) e **Posição discordante restrita à fonte** (4). E o nível com menos respostas é **Posição discordante** (2). Podemos ainda dizer que 12/23 estudantes consideram que podem utilizar a banda desenhada como ferramenta de aprendizagem na disciplina de História e que 7/23 estudantes discordam.

Esta próxima tabela a analisar terá também a análise das ideias finais recolhidas na metacognição, pois a mesma questão foi colocada aos estudantes em ambos os momentos e têm todo o interesse cruzar os dados.

Tabela 13 - Categorização das ideias prévias e finais sobre Banda desenhada como forma de aprender conteúdos históricos.

14. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.			
		Número de ocorrências	Número de ocorrências
Categoria	Descritor	Ideias prévias	Ideias Finais
Sem posição	Os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão.	3	1
Ideias vagas	Os estudantes apresentam ideias vagas que não se encontram bem explicadas.	2	-
Posição concordante restrita ao conteúdo	Os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de história, dependendo do seu conteúdo.	4	-
Posição concordante restrita à aprendizagem	Os estudantes dizem que desta forma, se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender.	6	15
Posição discordante restrita à fonte	Os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é a forma menos indicada para aprender história.	5	-
Faltou		-	2
Posição concordante total		13	19
Posição discordante total		7	2
Total		13 + 7 + 3 = 23	19 + 2 + 2 = 23

A **tabela 13** apresenta a categorização das ideias prévias e ideias finais que os estudantes tiveram sobre a aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada na **questão 14** do **Questionário 1** e na **questão 5** da **Ficha 3**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão. Enquadram-se três respostas, no **Questionário 1**, por exemplo, “Não sei” ou “Talvez”. Na **Ficha 3**, enquadra-se uma resposta, por exemplo, “Depende do tipo de BD”.

No segundo nível, **Ideias vagas**, os estudantes apresentam ideias vagas que não se encontram bem explicadas. Enquadram-se duas respostas, no **Questionário 1**, por exemplo, “Sim, porque é diferente do que da forma de que estamos habituados” ou “Não vejo como, mas seria engraçado”. Na **Ficha 3**, não existe esta categoria.

No terceiro nível, **Posição concordante restrita ao conteúdo**, os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de História, dependendo do seu conteúdo. Enquadram-se quatro respostas, no **Questionário 1**, por exemplo, “Se a informação for

relevante, sim” ou “Acho que sim porém não de forma aprofundada”. Na **Ficha 3**, não existe esta categoria.

No quarto nível, **Posição concordante restrita à aprendizagem**, os estudantes dizem que desta forma, se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender. Enquadram-se seis respostas, no **Questionário 1**, por exemplo, “Sim, pois aprendes coisas sobre monumentos ou momentos históricos” ou “Sim, pois já li diversas BD (bandas desenhadas) que falavam sobre acontecimentos históricos que nem eu a estudar história como estudo hoje em dia sabia ou viria a saber”. Na **Ficha 3** por sua vez, temos um aumento para quinze respostas, por exemplo, “Sim, pois a banda desenhada é muito flexível, o que a torna capaz de apresentar conteúdos históricos de uma forma simples e divertida” ou “Sim, pois como tem imagens torna-se mais fácil de perceber a história e a matéria”.

No quinto nível, **Posição discordante restrita à fonte**, os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é a forma menos indicada para aprender história. Enquadram-se cinco respostas, no **Questionário 1**, por exemplo, “Não, como já disse acho que a BD não tem os detalhes necessários” ou “Não, pois, eu ainda não vi nenhuma BD de história”. Na **Ficha 3**, não existe esta categoria.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas no questionário 1 é **Posição concordante restrita à aprendizagem** (6), seguindo do **Posição discordante restrita à fonte** (5). O nível que aparece menos vezes é **Ideias vagas** (2). Podemos ainda dizer que 13/23 estudantes consideram que é possível aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada e 7/23 estudantes consideram que não. Em relação à Fichas 3, o nível de modelo de progressão com mais respostas é o **Posição concordante restrita à aprendizagem** (15) e o nível que tem menos é o **Sem posição** (1). Podemos ainda concluir que 19/22 estudantes consideram que é possível aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada e 2/22 estudantes consideram que não. Podemos então dizer que houve uma mudança de opinião bastante positiva por parte dos estudantes em relação à aprendizagem de conteúdos histórico através da banda desenhada.

Passo assim, para a última questão das ideias prévias relativas à banda desenhada, mas analisada sozinha, pois não tenho nenhuma questão na metacognição que seja igual ou feita de novo a esta para serem analisadas em conjunto.

Tabela 14 - Categorização das ideias prévias sobre Banda desenhada questão 15

15. Consideras válida a aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Sem posição	Os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão.	6
Posição discordante restrita à fonte	Os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é a forma mais indicada para aprender história.	3
Posição concordante restrita ao conteúdo	Os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de História, dependendo do seu conteúdo.	3
Posição concordante restrita à aprendizagem	Os estudantes dizem que desta forma se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender devido às imagens.	6
Posição concordante restrita à motivação	Os estudantes dizem que desta forma lhes foi despertada uma maior curiosidade e interesse para o estudo do tema.	3
Posição concordante total		13
Posição discordante total		3
Total		13 + 3 + 6 = 23

A **tabela 14** apresenta a categorização das ideias prévias que os estudantes tiveram sobre validade da aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada na **questão 15 do Questionário 1**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão. Enquadram-se seis respostas, **por exemplo**, “Mais ou menos” ou “Talvez”.

No segundo nível, **Posição discordante restrita à fonte**, os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é a forma mais indicada para aprender História. Enquadram-se três respostas, **por exemplo**, “Não. A banda desenhada não tem nada a ver com a História” ou “Não, pois, apesar de se poder referir a acontecimentos que podem ser históricos nunca se sabe se a informação que nos fornece é verdadeira”.

No terceiro nível, **Posição concordante restrita ao conteúdo**, os estudantes consideram que a BD pode ser utilizada como uma ferramenta na disciplina de História, dependendo do seu conteúdo. Enquadram-se três respostas, **por exemplo**, “Sim, mesmo que em BD não tenha tantos detalhes” ou “Depende da veracidade da banda desenhada”.

No quarto nível, **Posição concordante restrita à aprendizagem**, os estudantes dizem que desta forma, se encontram mais motivados para o estudo do tema. É mais flexível e mais divertida de compreender devido às imagens. Enquadram-se seis respostas, **por exemplo**, “Sim, porque

continua a ser um método de aprendizagem” ou “Sim, porque em muitas histórias de banda desenhada aprendemos conteúdos históricos que podemos levar para a vida”.

No Quinto nível, **Posição concordante restrita à motivação**, os estudantes dizem que desta forma, lhes foi despertada uma maior curiosidade e interesse para o estudo do tema. Enquadram-se três respostas, **por exemplo**, “Sim porque acaba por ser mais interessante” ou “Sim, porque faz as pessoas gostarem da disciplina”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, são o **Sem posição** (6) e o **Posição concordante restrita à aprendizagem** (6), que se encontram empatados e os restantes níveis encontram-se empatados com três respostas cada. Podemos ainda concluir que 13/23 estudantes consideram que é válida a aprendizagem de conteúdos históricos através da banda desenhada e 3/23 estudantes consideram que não é válida.

4.3. Análise da Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina

Tendo terminado a análise das ideias prévias, tanto de conceitos substantivos, meta históricos, como de banda desenhada, vou passar agora para a análise da **Ficha de trabalho 2**, onde se pretendia que os estudantes analisassem uma banda desenhada e alguns outros documentos relativos à temática do feminismo. Esta ficha foi realizada em sala de aula de forma individual.

Tabela 15 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.1.

Questão 2.1 – Olhando para os documentos, consideras, ou não, que existe alguma relação entre eles? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	4
Justificação restrita ao voto	Os estudantes justificam as suas ideias centrando-se no direito ao voto das mulheres.	8
Justificação restrita aos direitos da mulher	Os estudantes apresentam ideias que se restringe aos direitos da mulher, dando alguns exemplos das pretensões de Carolina Beatriz Ângelo.	5
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	2
Posição concordante		18
Posição discordante		2
Faltou		1
Total		18 + 2 + 1 = 23

A **tabela 15** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 2.1 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se quatro respostas, **por exemplo**, “Não, pois o homem ficou admirado pelas palavras de Carolina Beatriz Ângelo” ou “Sim, pois eles concordavam imenso um com o outro”.

No segundo nível, **Justificação restrita ao voto**, os estudantes justificam as suas ideias centrando-se no direito ao voto das mulheres. Enquadram-se oito respostas, por exemplo, “A relação entre eles seria o direito ao voto” ou “Sim, pois fala sobre história da primeira mulher a votar e como o conseguiu”.

No terceiro nível, **Justificação restrita aos direitos da mulher**, os estudantes apresentam ideias que se restringe aos direitos da mulher, dando alguns exemplos das pretensões de Carolina Beatriz Ângelo. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Sim, considero que nos documentos existe alguma relação pois em todos os documentos referem-se sobre os direitos das mulheres” ou “Nos documentos existem relações pois todos os documentos falam dos direitos das mulheres no trabalho”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **Justificação restrita ao voto** (8) seguido do **Justificação restrita aos direitos da mulher** (5), dois estudantes não responderam à questão. Nesta questão não responderam 2 estudantes. Podemos ainda dizer que 18/23 estudantes consideram que existe relação entre os documentos e 2/3 estudantes consideram que não.

Tabela 16 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.2.

Questão 2.2. O que defende Carolina Beatriz Ângelo no documento 3 e no documento 5?		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	4
Inferência simplificada	Os estudantes justificam as suas ideias em volta do direito ao voto.	3
Dedução com base na inferência	Os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações.	7
Inferência de detalhes da informação	Os estudantes procedem a inferências extraíndo do documento alguns detalhes ao nível da informação.	4
Inferência cruzada contextualizada	Os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando sua opinião com base na informação extraída do documento.	3

Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	1
Faltou		1
Total		23

A **tabela 16** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 2.2 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, Os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “No documento 3 e no documento 5 o que defende Carolina Beatriz Ângelo era a lei em não definir géneros” ou “O facto de as mulheres conseguirem ser ativas imediatamente”.

No nível segundo, **Inferência simplificada**, os estudantes justificam as suas ideias em volta do direito ao voto. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Carolina Beatriz Ângelo defende o direito de voto” ou “Defende o direito ao voto”.

No terceiro nível, **Dedução com base na inferência**, os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações. Enquadram-se sete repostas, por exemplo, “A Carolina Beatriz Ângelo fala sobre o direito da mulher na sociedade no documento, 3,4,5 e 6” ou “Carolina Beatriz Ângelo, defende, o direito de a mulher prestar serviço militar”.

No quarto nível, **Inferência de detalhes da informação**, os estudantes procedem a inferências extraíndo do documento alguns detalhes ao nível da informação. Enquadram-se quatro respostas, **por exemplo**, “No documento 3 e no documento 5, Carolina Beatriz Ângelo defende que as mulheres também podiam ser úteis nos trabalhos dos homens” ou “No documento 3 ela defende o lugar da mulher e no documento 5 ela defende o porquê, e o ingresso”.

No quinto nível, **Inferência cruzada contextualizada**, os estudantes procedem a inferências cruzadas, justificando sua opinião com base na informação extraída do documento. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “No documento três, a Carolina Beatriz Ângelo defende que as mulheres podem não ir para o exército, mas podem ajudar trabalhando nos hospitais, cozinhas, etc. No documento 5, Beatriz Ângelo pensa que ela pode ter o direito aos votos pois ela tem condições para e na lei diz que tem que ser o chefe de família que ela também é” ou “No documento 3 ela defende o direito de as mulheres participarem no serviço militar, não no campo de batalha, mas sim noutras áreas. No documento 5, defende o direito ao voto das mulheres”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **Dedução com base na inferência** (7) seguido com o mesmo número entre **Ideias incongruentes** (4) e **Inferência de detalhes da informação** (4). Nesta questão apenas 1 estudante não respondeu.

Tabela 17 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 2.3.

Questão 2.3. No documento 4, Carolina diz, que as ideias presentes no documento 3, são “audaciosas a muita gente”. O que quererá ela dizer com isso?		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias tautológicas	Os estudantes repetem a proposição, utilizando palavras diferentes, em termos idênticos ou equivalentes ao que já foi dito.	2
Ideias senso comum	Os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio.	6
Dedução com base na inferência	Os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que nem todos concordariam com as suas ideias consideradas audaciosas, inclusive muitas mulheres, as mais conservadoras.	9
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	5
Faltou		1
Total		23

A **tabela 17** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 2.3 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias tautológicas**, os estudantes repetem a proposição, utilizando palavras diferentes, em termos idênticos ou equivalentes ao que já foi dito. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Que as pessoas vão achar uma audácia ou ousadia” ou “Que são anormais”.

No segundo nível, **Ideias senso comum**, os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio. Enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Quer dizer que para muita gente as mulheres tinham imagem de pessoas fracas e dependentes dos maridos” ou “Ela quer dizer que as mulheres são corajosas naquilo que estão a fazer”.

No terceiro nível, **Dedução com base na inferência**, os estudantes procedem a deduções, a partir das inferências realizadas, procedendo a generalizações, aduzindo que nem todos concordariam com as suas ideias consideradas audaciosas, inclusive muitas mulheres, as mais

conservadoras. Enquadram-se nove respostas, por exemplo, “Carolina diz que as ideias são “audaciosas a muita gente” pois ainda há pessoas que não concordam com as mulheres a votar” ou “Audaciosas a muita gente” quer dizer que as ideias das mulheres eram muito atrevidas e que nem toda a gente ia apoiar as ideias”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Dedução com base na inferência** (9) seguido do nível, **Ideias senso comum** (6). O nível que menos respostas teve foi **Ideias tautológicas** (2). Cinco estudantes não responderam a esta questão.

Tabela 18 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 4.1.

Questão 4.1. Segundo os documentos acima (9 e 10), consideras que todas as mulheres eram a favor da emancipação		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias discordantes baseadas em preconceitos da época.	Os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma inferioridade feminina face aos homens.	3
Ideias discordantes apoiadas na sua opinião	Os estudantes discordam que todas as mulheres fossem a favor da emancipação apoiando-se nas suas opiniões ou sem grande argumentação.	5
Ideias presentistas	Os estudantes expressam a defesa da igualdade de género e o voto das mulheres como sendo um direito.	3
Ideias discordantes apoiadas nas inferências	Os estudantes expressam ideias contrárias à emancipação da mulher com base nas inferências produzidas.	7
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	3
Posição concordante		3
Posição discordante		16
Faltou		1
Total		16 + 3 + 3 + 1 = 23

A **tabela 18** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 4.1** da **Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias discordantes baseadas em preconceitos da época**, os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma inferioridade feminina face aos homens. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Não, muitas delas concordavam com os homens, e que o seu lugar era só em casa, tal como os homens, acham a ideia errada” ou “Não, pois havia mulheres com medo de serem punidas ou escutadas, então algumas mulheres não eram a favor e acham que esse era o papel dos homens”.

No segundo nível, **Ideias discordantes apoiadas na sua opinião**, os estudantes discordam que todas as mulheres fossem a favor da emancipação apoiando-se nas suas opiniões ou sem grande argumentação. Enquadram-se cinco ideias, por exemplo, “Não, porque tem mulheres que são contra terem os mesmos direitos que os homens” ou “Não, havia mulheres que aprovavam e achavam feio vestidos até ao joelho e cabelo curto”.

No terceiro nível, **Ideias presentistas**, os estudantes expressam a defesa da igualdade de género e o voto das mulheres como sendo um direito. Enquadram-se três ideias, por exemplo, “Sim, porque todas as mulheres queriam mudar as leis em relação às mulheres” ou “Sim, porque elas tiveram o seu descontentamento à ideia do voto feminino”.

No quarto nível, **Ideias discordantes apoiadas nas inferências**, os estudantes expressam ideias contrárias à emancipação da mulher com base nas inferências produzidas. Enquadram-se sete ideias, **por exemplo**, “Não, pois existiam várias organizações contra a emancipação e o sufrágio feminino criadas por mulheres” ou “Não, mesmo com todos os argumentos apresentados, e com a explicação do quão isso era importante, muitas mulheres permaneceram contra e até organizaram uma organização contra a emancipação feminina, aparece isso nos documentos 9 e 10”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **Ideias discordantes apoiadas nas inferências (7)**, seguido do nível **Ideias discordantes apoiadas na sua opinião (5)**, três estudantes não responderam à questão. O restante nível tem o mesmo número com três respostas cada um. Podemos ainda dizer que 16/23 estudantes consideram que nem todas as mulheres eram a favor da emancipação feminina, enquanto 3/23 estudantes consideram o contrário.

Tabela 19 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 5.3

Questão 5.3. Qual é a tua opinião sobre este tema?		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	7
Opinião restrita à igualdade no trabalho	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe ao mundo do emprego. Os estudantes consideram não existe igualdade de género, pois ainda existem empregos onde não são permitidas mulheres e os seus salários não são equivalentes aos do homem.	2
Opinião descontextualizada em relação ao passado-presente	Os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias.	4
Opinião contextualizada em relação passado-presente	Os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas.	4
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	5
Faltou		1
Total		23

A **tabela 19** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 5.3** da **Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se sete respostas, por exemplo, “É um tema que para muitos é discutível e para outros indiscutível. Para mim é indiscutível” ou “Eu acho que é um bom tema para falar em aula”.

No segundo nível, **Opinião restrita à igualdade no trabalho**, os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe ao mundo do emprego. Os estudantes consideram não existe igualdade de género, pois ainda existem empregos onde não são permitidas mulheres e os seus salários não são equivalentes aos do homem. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Que ninguém merece ganhar mais que ninguém por causa do género” ou “A minha opinião o orçamento de mulher devia ser maior”.

No terceiro nível, **Opinião descontextualizada em relação ao passado-presente**, os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias. Enquadram-se quatro respostas, **por exemplo**, “Na minha opinião a

mulher agora tem mais liberdade em certas coisas” ou “Na minha opinião sobre este tema e que algumas mulheres lutaram pela igualdade enquanto outras não pois tinham medo de ficar mal vistas”.

No quarto nível, **Opinião contextualizada em relação passado-presente**, os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Penso que é uma coisa horrível que depois de tantos anos e de tanto esforço as mulheres ainda não conseguiram tudo o que merecem” ou “É um tema bom, que mostra como antes havia muita desigualdade entre géneros”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **Ideias incongruentes** (7) e o nível que tem menos respostas é **Opinião restrita à igualdade no trabalho** (2), cinco estudantes não responderam à questão.

Tabela 20 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.1.

Questão 6.1. Segundo o que acabaste de estudar, seriam todos os homens contra a emancipação feminina? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias baseadas em preconceitos da época.	Os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma inferioridade feminina face aos homens.	4
Ideias centradas na emancipação da mulher com argumentação	Os estudantes consideram que nem todos os homens seriam contra a emancipação feminina, uma vez que as mulheres os poderiam “ajudar” em determinadas questões, e existem também alguns homens que as ajudavam elas, no entanto as suas respostas encontram-se pouco desenvolvidas, deixando dúvidas em algumas interpretações.	5
Ideias centradas na emancipação da mulher sem argumentação	Os estudantes consideram que nem todos os homens seriam contra a emancipação feminina, no entanto não justificam de forma completa a sua opinião, deixando vaga a sua resposta.	7
Ideia de emancipação comprovada pela ação.	Os estudantes justificam a sua resposta, dando exemplos de momentos em que homens ajudaram na emancipação feminina que se encontravam na ficha de trabalho.	2
Não respondeu	Estudantes que não responderam á questão.	4
Faltou		1
Total		23

A **tabela 20** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 6.1 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias baseadas em preconceitos da época**, os estudantes apresentam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma inferioridade feminina face aos homens. Enquadram-se quatro respostas, **por exemplo**, “Sim, porque os homens não queriam que as “donas de casa” tivessem direito ao voto” ou “Sim, pois eu acho que naquela altura os homens eram os chefes e achavam que quando as mulheres tivessem o mesmo direito iriam entregar o “cargo” deles”.

No segundo nível, **Ideias centradas na emancipação da mulher com argumentação**, os estudantes consideram que nem todos os homens seriam contra a emancipação feminina, uma vez que as mulheres os poderiam “ajudar” em determinadas questões, e existem também alguns homens que as ajudavam elas, no entanto as suas respostas encontram-se pouco desenvolvidas, deixando dúvidas em algumas interpretações. Enquadram-se cinco respostas, **por exemplo**, “Nem todos, pois recebiam uma grande ajuda com as mulheres” ou “Eu acho que nem todos os homens eram contra a emancipação feminina pois eu acho que alguns homens até ajudavam as mulheres com a emancipação feminina”.

No terceiro nível, **Ideias centradas na emancipação da mulher sem argumentação**, os estudantes consideram que nem todos os homens seriam contra a emancipação feminina, no entanto não justificam de forma completa a sua opinião, deixando vaga a sua resposta. Enquadram-se sete respostas, **por exemplo**, “Não, alguns tinham a visão que mulheres podem ser tanto quanto eles, haver equidade entre os dois géneros” ou “Não, porque algumas pessoas queriam que as mulheres tivessem direito civil”.

No quarto nível, **Ideia de emancipação comprovada pela ação**, os estudantes justificam a sua resposta, dando exemplos de momentos em que homens ajudaram na emancipação feminina que se encontravam na ficha de trabalho. Enquadram-se duas ideias, **por exemplo**, “Não, pois muitos homens são responsáveis pelos documentos, jornais, revistas, etc. relativos ao apoio da emancipação feminina” ou “Não, pois temos o exemplo do jornalista e do juiz que ajudaram Beatriz Ângelo a espalhar a mensagem do voto feminino”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **Ideias centradas na emancipação da mulher sem argumentação** (7), seguido do nível, **Ideias centradas na emancipação da mulher com argumentação** (5). O nível que tem menos respostas é o **Ideia de emancipação comprovada pela ação** (2), quatro estudantes não responderam à questão.

Tabela 21 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.3.

Questão 6.3. Na tua opinião, por que razão existem diversas posições, em relação à emancipação feminina? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	5
Restrita à opinião pessoal	Os estudantes justificam a existência de várias posições em relação à emancipação feminina, como “cada um tem a sua opinião”, e, portanto, todos podem ter uma opinião diferente.	5
Restrita contextualizada	Existem diferentes opiniões pois todos pensam de forma diferente.	6
Não respondeu	Estudantes que não responderam á questão.	6
Faltou		1
Total		23

A **tabela 21** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 6.3** da **Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Porque tem algumas coisas que não levam a nada tem que ter várias posições” ou “Porque supostamente as mulheres eram só para cuidar da casa e quando elas tiveram o mesmo direito que os homens, eles deram menos dinheiro e também algumas posições só para mulheres”.

No segundo nível, **restrita à opinião pessoal**, os estudantes justificam a existência de várias posições em relação à emancipação feminina, como “cada um tem a sua opinião”, e, portanto, todos podem ter uma opinião diferente. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “As opiniões são relativas, mas, na minha opinião, uns gostam da vida sem emancipação, outros não” ou “Há divergência de posições pois cada um pode escolher a sua posição”.

No terceiro nível, **Restrita contextualizada**, os estudantes justificam a existência de diferentes opiniões pois todos pensam de forma diferente. Enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Porque as pessoas todas de mente diferente e acho que não há um “ideal” na nossa sociedade” ou “Porque para tudo existem diversas posições. É um assunto bem delicado, mas

que desnecessário, se as pessoas tivessem o respeito e a empatia um pelo outro, independentemente do gênero, cor ou classe social... tudo seria muito mais fácil”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas, é **restrita contextualizada** (6). Temos igualmente o mesmo número de respostas entre os níveis **Ideias incongruentes** (5) e **Restrita à opinião pessoal** (5), seis estudantes não responderam à questão.

Tabela 22 - Categorização da Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.4.

Questão 6.4. Consideras que o conceito de feminismo tem o mesmo significado hoje, que no tempo de Carolina Beatriz Ângelo? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias divergentes relativas ao conceito de feminismo	Os estudantes apresentam várias ideias relativas ao significado do conceito de feminismo, alguns dizem ter uma base igual, contudo evoluiu, outros dizem que o conceito não mudou e alguns ainda dizem que depende.	7
Opinião descontextualizada em relação ao passado-presente	Os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias.	10
Opinião contextualizada em relação passado-presente	Os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas.	2
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	3
Posição concordante		8
Posição discordante		6
Faltou		1
Total		23

A **tabela 22** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 6.4 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias divergentes relativas ao conceito de feminismo**, os estudantes apresentam várias ideias relativas ao significado do conceito de feminismo, onde alguns dizem ter uma base igual, mas ter, contudo, evoluído, outros dizem que o conceito não mudou e alguns ainda dizem que depende. Enquadram-se sete respostas, por exemplo, “Sim e não. Tem algumas feministas que na realidade são femistas, porque elas querem a superioridade aos homens, mas ainda existem feministas que querem a equidade” ou “Tem uma base igual, mas já evoluiu muito”.

No segundo nível, **Opinião descontextualizada em relação ao passado-presente**, os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias. Enquadram-se dez respostas, por exemplo, “Não, porque hoje em dia as mulheres têm mais direitos do que antigamente” ou “Não, hoje em dia as mulheres têm o mesmo direito e são livres”.

No terceiro nível, **Opinião contextualizada em relação passado-presente**, os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Eu acho que hoje em dia os direitos das mulheres são mais ouvidos e tem mais direito do que no tempo de Carolina Beatriz Ângelo” Ou “Não só em países ocidentais e desenvolvidos apenas em alguns nomeadamente no Oriente Medio e África”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Opinião descontextualizada em relação ao passado-presente** (10) e o nível que menos respostas teve foi **Opinião contextualizada em relação passado-presente** (2), três estudantes não responderam à questão. Podemos ainda dizer que 8/23 estudantes concordam que o conceito de feminismo tem o mesmo significado nos nossos dias, e 6/23 estudantes discordam.

Tabela 23 - Categorização das Ficha de trabalho sobre o feminismo, questão 6.5.

Questão 6.5. O ritmo de mudança em relação à igualdade de género (entre as mulheres e homens), está a acontecer de forma rápida ou lenta? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	5
Opinião contextualizada em relação passado-presente	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas.	8
Opinião contextualizada restrita aos direitos da mulher	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringem aos direitos, considerando que os homens têm direitos que a mulher não tem e que ainda existem coisas que a mulher não pode fazer.	4
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	5
Faltou		1
Total		23

A **tabela 23** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 6.5 da Ficha 2**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Rápido pois tem aumentado ultimamente” ou “Lenta, porque enquanto houver gente contra o mundo, não vai muito longe”.

No segundo nível, **Opinião contextualizada em relação passado-presente**, os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas. Enquadram-se oito respostas, por exemplo, “Lenta, porque não é todos os anos que sai novas leis em relação aos direitos das mulheres” ou “Acho que está a acontecer de forma rápida porque há 50 anos atrás não tinham nem perto dos direitos que os homens tinham e hoje em dia temos os direitos iguais”.

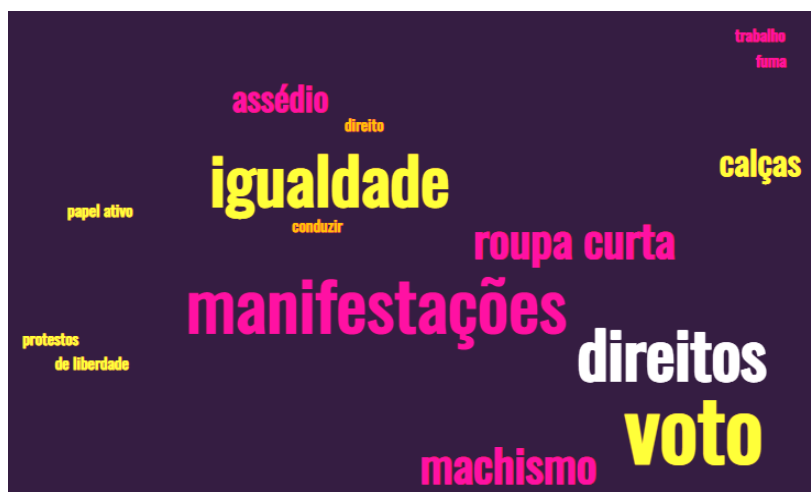
No terceiro nível, **Opinião contextualizada restrita aos direitos da mulher**, os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringem aos direitos, considerando que os homens têm direitos que a mulher não tem e que ainda existem coisas que a mulher não pode fazer. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Lenta pois ainda tem coisas que as mulheres não podem fazer” ou “Lenta pois ainda há direitos que o homem tem que a mulher não tem”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Opinião contextualizada em relação passado-presente** (8) e o nível com menos respostas é **Opinião contextualizada restrita aos direitos da mulher** (4), cinco estudantes não responderam à questão.

4.4. Análise da metacognição da Banda desenhada (Ficha 3, parte 2)

Relativamente à banda desenhada que os estudantes elaboraram como síntese daquilo que estudaram durante estas aulas, a seguinte nuvem de ideias demonstra as temáticas que mais apareceram nas suas BD, sendo que as palavras maiores surgiram com mais frequência do que as mais pequenas.

Figura 1 - Núvem de ideias das temáticas que mais aparecem nas BD



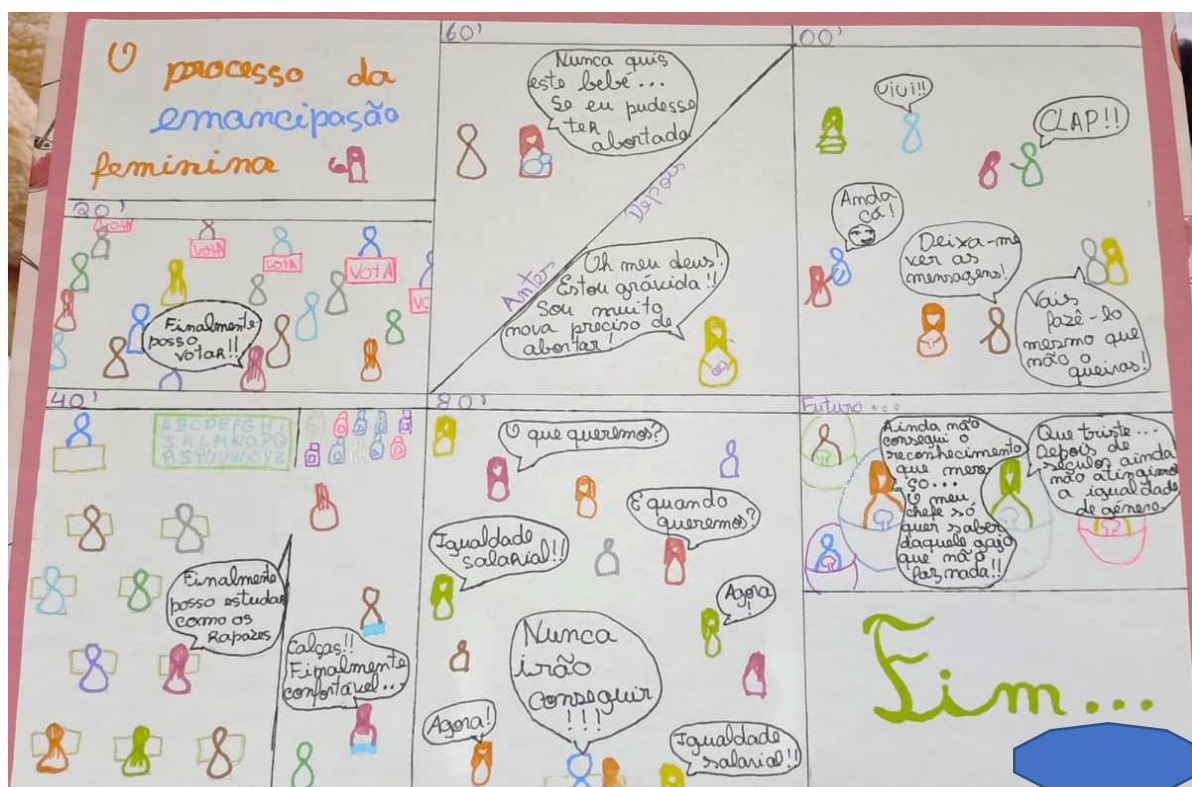
Assim, as palavras igualdade, manifestações, direitos e voto aparecem com maior frequência, seguidas das palavras machismo, assédio, roupa curta e calças. As palavras que aparecem menos vezes são trabalho, fumar, conduzir, direito, papel ativo e protestos de liberdade.

Temos ainda alguns aspetos importantes a referir nas suas BD, como por exemplo a invocação da figura histórica de Carolina Beatriz Ângelo, que foi mencionada por quatro estudantes e ainda a referência à BD que estudaram durante a intervenção pedagógica, referenciada por três estudantes.

É de salientar também que dez estudantes abordam mudança nas suas BD, sendo que cinco relacionam as manifestações que as mulheres fizeram como forma de mudança, três estudantes relacionam as mudanças de hábitos da mulher e dois estudantes abordam a mudança relacionada com o tempo, ou seja, que direitos tinha a mulher nos anos 20 e que direitos tem agora, ou foi adquirindo até aos nossos dias.

Relativamente à multiperspetiva, apenas três estudantes abordam a existência de várias perspetivas sobre o feminismo, neste caso, nas suas BD abordam a existência de perspetivas a favor da emancipação e perspetivas contra a emancipação. Apresentam-se alguns exemplos das bandas desenhadas elaboradas pelos estudantes.

Figura 2 – Primeiro exemplo de Banda desenhada relativo à mudança



Neste primeiro exemplo, o estudante desenha o processo de emancipação feminina, a cada 20 anos, desde os loucos anos 20, até a um futuro ainda por definir. O estudante trabalha de forma breve o conceito meta histórico de mudança, considerando que de facto, o processo de emancipação feminina sofreu várias alterações ao longo dos anos, exemplificando alguns direitos que foram adquiridos. Revela também pensamentos atualizados para com os nossos dias, ao referir vários momentos de assédio e discriminação, tanto relativamente ao corpo da mulher como ao mundo do trabalho.

The comic strip is divided into several panels illustrating the struggle for women's suffrage in Brazil.

- Top Left Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Top Middle Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Top Right Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Middle Left Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Middle Right Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Bottom Left Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.
- Bottom Right Panel:** A woman stands on a platform, shouting "Nós queremos votar tal como os homens". Below her, a group of women is shown with speech bubbles saying "Sim, queremos" (Yes, we want) and "Nós queremos votar tal como os homens" (We want to vote like men). A yellow lightning bolt symbol is drawn below them.

68

Figura 4 - Terceiro exemplo de banda desenhada relativo à Mudança através de manifestações



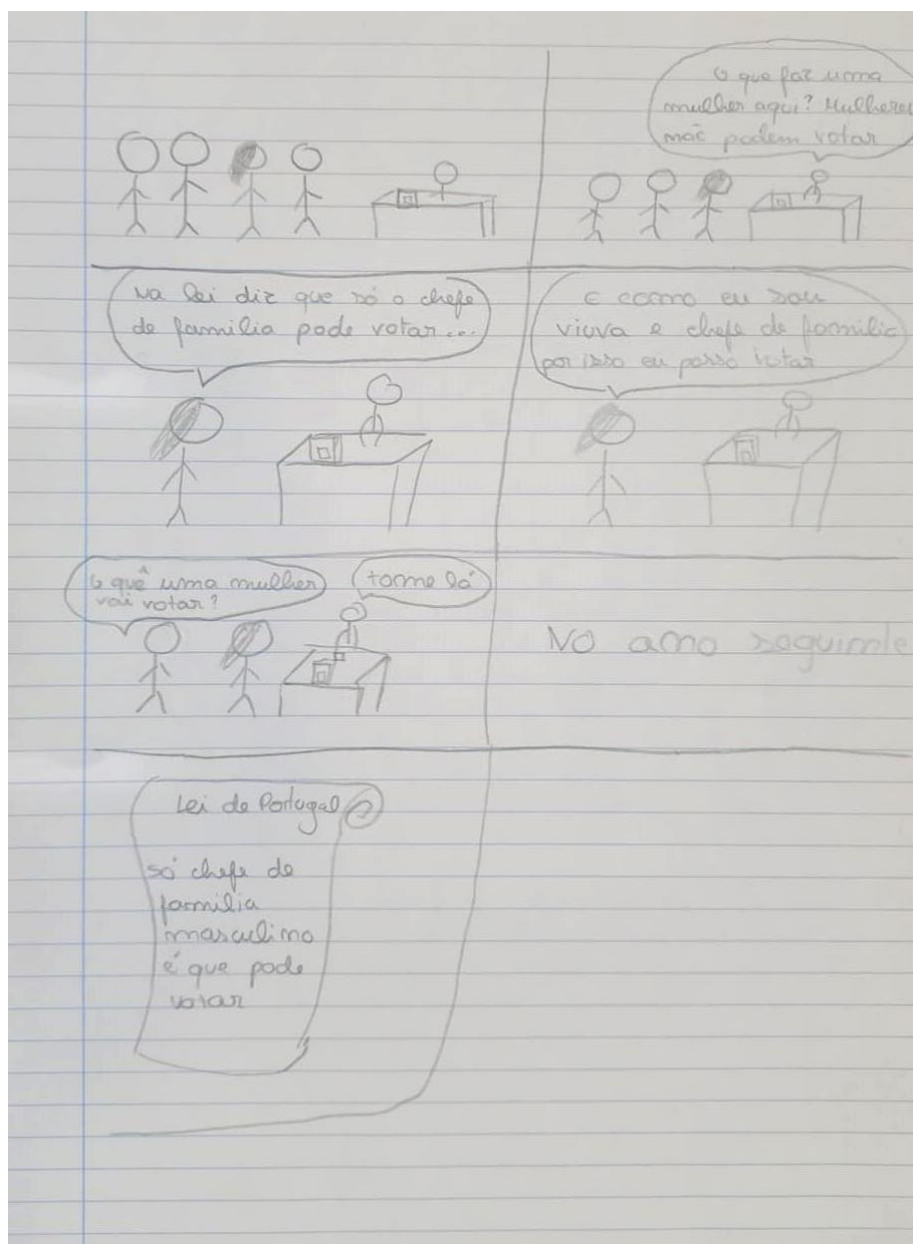
O seguinte exemplo de BD, demosntra o que o estudante considerou ser o nascimento do feminismo em Inglaterra, utilizando vários momentos históricos vividos pelas sufragistas, momentos de manifestaçõess, onde estas mulheres procuravam revindicar os seus direitos e consequentemente alterar o seu destino.

Figura 5 - Quarto exemplo de banda desenhada relativo à Mudança



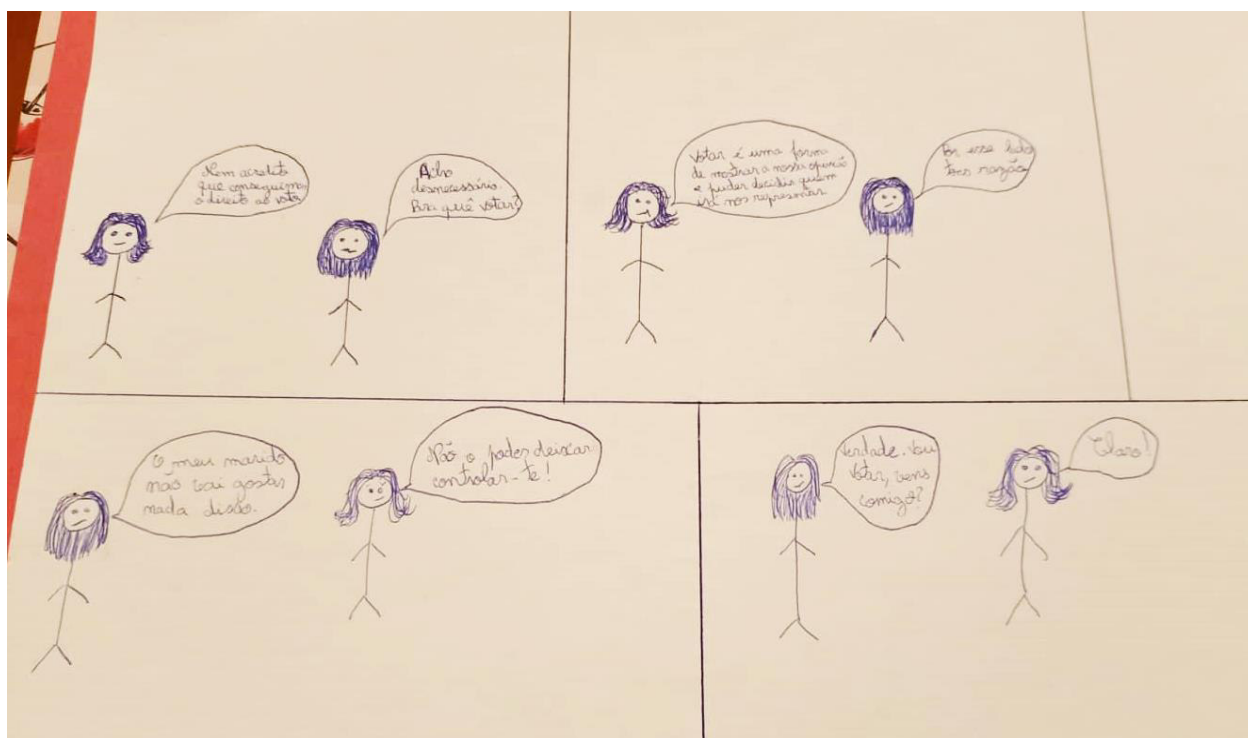
De uma forma mais simples, o seguinte estudante retrata também algumas mudanças históricas relativas à condição da mulher, iniciando pela igualdade de direitos, até ao uso do biquíni e da participação da vida social da mulher em cafés, a beber e a fumar, tal como era normal entre os homens.

Figura 6 - Quinto exemplo de banda desenhada inspirado na Banda Desenhada analisada em sala de aula



O estudante neste exemplo, decide retratar um momento que considerou importante ao longo das aulas para a causa feminina, neste caso, utiliza o exemplo de Carolina Beatriz Ângelo que vai votar por a lei não a proibir, mas que no entanto, no ano seguinte, uma nova lei é redigida, impedindo o voto a mulheres, utilizando agora o chefe de família exclusivamente masculino.

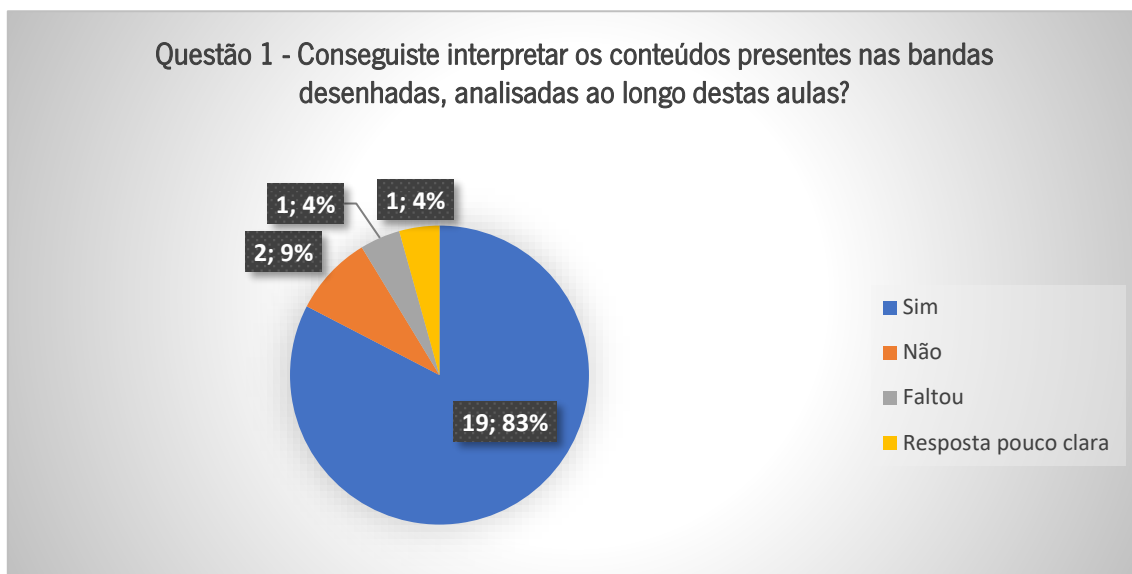
Figura 7 - Sexto exemplo de banda desenhada relativo à multiperspetiva



Tal como referi anteriormente, poucos estudantes relacionaram o conceito de multiperspetiva e quando este surgia, era de forma muito simples, talvez o nível mais baixo para trabalhar este conceito, assim, como mostra esta BD. Este estudante elabora um diálogo entre duas mulheres, onde uma tenta convencer a outra de que o direito ao voto é algo imprescindível, enquanto a outra mulher demonstra um pensamento duvidoso e temeroso, justificando que o marido não irá gostar dessa mudança, enquanto é convencida a não se deixar controlar por ele e a ir votar.

Terminada a análise da Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina, passo, por uma questão de lógica para a análise da restante metacognição da Banda desenhada, que se encontra na **Ficha 3, Parte 2**.

Figura 8 - Gráfico relativo à questão 1 da Ficha 3, Parte 2.



Em relação à questão 1, como podemos ver no gráfico 19 estudantes responderam que conseguiram interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas presentes ao longo das aulas. Dois estudantes responderam que não conseguiram, pois sentiram dificuldades e um estudante responde de forma pouco clara.

Tabela 24 - Categorização da metacognição sobre Banda desenhada, questão 3.

Questão 3. Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Sem posição	Os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão.	3
Posição discordante justificada	Alguns estudantes consideram que não aprenderam tão bem desta forma, por não gostarem de BD e por considerarem que num texto se expressariam melhor.	4
Posição concordante, mas restrita pela complexidade da tarefa (desenhar)	Os estudantes consideram que o processo de aprendizagem através deste recurso é mais fácil, mas em contrapartida a construção de uma BD foi complexa.	3
Posição concordante- <i>feedback</i> positivo da aprendizagem	Os estudantes consideram mais simples o processo de aprendizagem através deste recurso, explicando que através da	5

	BD é mais fácil de compreender e interpretar a temática em estudo.	
Posição concordante exemplificativa	Os estudantes concordam e dão alguns exemplos daquilo que aprenderam com a banda desenhada.	3
Posição concordante		15
Posição discordante		4
Faltou		1
Total		15 + 4 + 1 + 2 = 23

A **tabela 24** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 3 da Ficha 3, parte 2**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Em alguma coisas sim, outras mais ou menos” ou “Talvez, visto que é um meio mais facilmente expressivo”.

No segundo nível, **Posição discordante justificada**, alguns estudantes consideram que não aprenderam tão bem desta forma, por não gostarem de BD e por considerarem que num texto se expressariam melhor. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Não, porque eu não gosto muito de BD” ou “Não, acho que com um texto me expressaria melhor”.

No terceiro nível, **Posição concordante, mas restrita pela complexidade da tarefa (desenhar)**, os estudantes consideram que o processo de aprendizagem através deste recurso é mais fácil, mas em contrapartida a construção de uma BD foi complexa. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Em parte, pois existem assuntos que se tornam difíceis de desenhar, porem estou muito satisfeita com o que apresentei na minha BD, por isso sim, consegui” ou “Sim, pois só abordei parte dos conhecimentos que aprendi”.

No quarto nível, **Posição concordante-feedback positivo da aprendizagem**, os estudantes consideram mais simples o processo de aprendizagem através deste recurso, explicando que através da BD é mais fácil de compreender e interpretar a temática em estudo. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Sim, pois com a banda desenhada consegui entender melhor a matéria” ou “Sim, é mais fácil de perceber do que textos sobre os mesmos, mais fácil de interpretar”.

No quinto nível, **Posição concordante exemplificativa**, os estudantes concordam e dão alguns exemplos daquilo que aprenderam com a banda desenhada. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Sim. Eu aprendi, o que as mulheres passaram para termos direitos” ou “Sim, soube que antes as mulheres não recebiam por igual”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Posição concordante-feedback positivo da aprendizagem** (5), seguido do nível **Posição discordante justificada** (4), os restantes níveis encontram-se com três respostas cada. Podemos ainda dizer que 15/23 estudantes consideram que conseguiram expressar o seu conhecimento histórico através da banda desenhada, enquanto 4/23 consideram que não conseguiram.

Tabela 25 - Categorização da metacognição sobre Banda desenhada, questão 4

Questão 4. Consideras que a utilização da banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Sem posição	Os estudantes não apresentam uma clara posição sobre o assunto, encontrando-se na dúvida.	4
Posição discordante justificada	Os estudantes não concordam com a questão e dizem ser mais complicado.	2
Posição concordante – a BD como facilitadora da aprendizagem	Os estudantes dizem que conseguiram mais facilmente aprender desta forma, pois através das imagens e do texto da BD entenderam melhor esta temática.	3
Posição concordante, - a BD como motivação para a aprendizagem	Os estudantes dizem que desta forma, lhes foi despertada uma maior curiosidade e interesse para o estudo do tema.	5
Posição concordante – a BD facilitadora da construção e compreensão do conhecimento	Os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é um recurso que facilita a compreensão do conhecimento histórico, pela integração da imagem e do texto.	6
Posição concordante		16
Posição discordante		2
Faltou		1
Total		16 + 4 + 2 + 1 = 23

A **tabela 25** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 4** da **Ficha 3, parte 2**.

No primeiro nível, **Sem posição**, os estudantes não têm uma posição clara sobre esta questão. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Sim, consigo perceber melhor algumas coisas, mas outras não” ou “Mais ou menos”.

No segundo nível, **Posição discordante justificada**, os estudantes não concordam com a questão e dizem ser mais complicado. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Não, é mais complicado” ou “Não propriamente, foi uma forma nova de ver os temas”.

No terceiro nível, **Posição concordante – a BD como facilitadora da aprendizagem**, os estudantes dizem que conseguiram mais facilmente aprender desta forma, pois através das imagens e do texto da BD entenderam melhor esta temática. Enquadram-se três respostas, **por exemplo**, “Sim, contem menos escrita e mais diálogo/imagens” ou “Sim, mais fácil de perceber os documentos”.

No quarto nível, **Posição concordante, - a BD como motivação para a aprendizagem**, os estudantes dizem que desta forma, lhes foi despertada uma maior curiosidade e interesse para o estudo do tema. Enquadram-se cinco respostas, por exemplo, “Sim, desperta mais curiosidade e permite a muitos abordá-lo com gosto” ou “Sim, eu acho que por uma BD ser uma coisa mais de animação puxa mais o interesse de adolescentes da nossa idade”.

No quinto nível, **Posição concordante – a BD facilitadora da construção e compreensão do conhecimento**, os estudantes apresentam ideias onde acreditam que a BD é um recurso que facilita a compreensão do conhecimento histórico, pela integração da imagem e do texto. Enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Sim, ajudou a ver a opinião naquela época” ou “Sim, pois a junção das imagens e dos textos fazem um combo perfeito para a melhor visualização do que aconteceu”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Posição concordante – a BD facilitadora da construção e compreensão do conhecimento** (6), seguido do nível **Posição concordante, - a BD como motivação para a aprendizagem** (5) e o nível com menos respostas é **Posição discordante** (2). Podemos ainda dizer que 16/23 estudantes consideram que a utilização da banda desenhada ajudou a compreender melhor as temáticas abordadas, enquanto 2/23 estudantes discordaram.

4.5. Análise Ficha de metacognição (Ficha 3, Parte 1).

Por fim, passamos para a análise das restantes questões de metacognição relativas aos conceitos substantivos e meta históricos presentes na **Ficha 3, Parte 2**, que não foram elaboradas em conjunto com as ideias prévias pois não existiam questões similares, logo não havia necessidade de cruzar dados.

A ficha de metacognição, foi dividida em duas partes como já referi, a primeira parte é relativa à emancipação feminina, e aos conceitos meta históricos de mudança e multiperspetiva, enquanto a segunda parte é relativa à banda desenhada e a aprendizagem através da mesma.

Esta Ficha foi entregue em sala de aula e à semelhança de todo esta intervenção pedagógica foi feita de forma individual, uma vez que a metacognição deve ser feita por cada estudante individualmente, pois só eles podem avaliar o seu desempenho e conhecimentos.

Tabela 26 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 1.

Questão 1. Consideras que o conceito de feminismo tem hoje o mesmo significado, que teve no século XX? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideias incongruentes	Os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	2
Posição descontextualizada em relação ao presente	Os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias.	5
Posição contextualizada em relação ao presente	Os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas.	6
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	1
Posição concordante		6
Posição discordante		15
Faltou		1
Total		7 + 15 + 1 + 1 = 23

A tabela 26 apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 1** da **Ficha 3, parte 1**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alternativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Não, acho que antigamente lutavam mais do que hoje em dia, mas hoje em dia também lutam muito” ou “Não, porque as pautas da movimentação atual, apenas quer causar uma separação entre o homem e a mulher”.

No segundo nível, **Posição descontextualizada em relação ao presente**, os estudantes apresentam ideias que se encontram descontextualizadas em relação aos direitos da mulher nos nossos dias. Enquadram-se cinco ideias, por exemplo, “Não, pois a mulher agora tem mais liberdade” ou “Não, acho que naquela altura as mulheres pediam muito pouco dos direitos que tinham”.

No terceiro nível, **Posição contextualizada em relação ao presente**, os estudantes apresentam ideias que são atuais aos nossos dias e refletem sobre elas. Enquadram-se seis respostas, por exemplo, “Não, pois as mulheres de hoje em dia têm mais direitos do que no século

XX” ou “Não, porque no século XX as melhores lutaram mais pelo voto, agora as mulheres lutam mais pelos direitos iguais ao redor de tudo”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é **Posição contextualizada em relação ao presente** (6) seguido do nível, **Posição descontextualizada em relação ao presente** (5). O nível com menos respostas é **Ideias incongruentes** (2) e um estudante não respondeu à questão. Podemos ainda referir que 15/23 estudantes consideram que o conceito de feminismo nos nossos dias não tem o mesmo significado que teve no século XX, enquanto 6/23 estudantes consideram que tem. Esta questão procura obter dados parecido à questão 6.4 da Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina (Ficha 2), e podemos concluir que de uma forma breve, aumentaram os estudantes que consideram que o conceito não tem o mesmo significado, subindo de 6 para 15 estudantes e os estudantes que concordam também desceram, de 8 para 6.

Tabela 27 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 2.

Questão 2. Perante aquilo que estudaste consideras que existe igualdade de género hoje em dia? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ideia incongruente	Os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido.	2
Ideia descontextualizada	Os estudantes apresentam ideias que não se encontram atualizadas face aos nossos dias.	3
Ideia contextualizada restrita aos direitos	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe aos direitos, considerando que os homens têm mais direitos que a mulher nos nossos dias, e que ainda existem determinados comportamentos machistas que fazem desta realidade desigual.	5
Ideia contextualizada restrita à igualdade no trabalho	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe ao mundo do emprego. Os estudantes consideram não existe igualdade de género, pois ainda existem empregos onde não são permitidas mulheres e os seus salários não são equivalentes aos do homem.	4
Ideia contextualizada restrita à localização geográfica	Os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringem à localização geográfica, dependendo do local, a mulher tem mais ou menos direitos, por exemplo, nos países mais desenvolvidos a mulher terá mais direitos do que nos que ainda se encontram em desenvolvimento.	5
Posição concordante		6
Posição discordante		16
Faltou		1
Total		16 + 6 + 1 = 23

A **tabela 27** apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a **questão 2 da Ficha 3, parte 1**.

No primeiro nível, **Ideias incongruentes**, os estudantes apresentam ideias alterativas ou vagas que não se encontram bem explicadas ou que fogem ao pretendido. Enquadram-se duas respostas, por exemplo, “Mais ou menos, pois ainda existe um pouco” ou “Depende, algumas vezes sim e outras não”.

No segundo nível, **Ideia descontextualizada**, os estudantes apresentam ideias que não se encontram atualizadas face aos nossos dias. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Não, porque ainda há quem luta por isso” ou “Não as mulheres são mais fracas”.

No terceiro nível, **Ideia contextualizada restrita aos direitos**, os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe aos direitos, considerando que os homens têm mais direitos que a mulher nos nossos dias, e que ainda existem determinados comportamentos machistas que fazem desta realidade desigual. Enquadram-se cinco ideias, por exemplo, “Ainda existe machismo, não há igualdade a 100% pois a mentalidade de pessoal principalmente mais velhas estavam habituadas ao machismo” ou “Não, mulheres quando saem de casa, têm medo de ser assediadas, violadas, sequestradas e forçadas a fazer algo, enquanto homens pelo menos a maior parte, só tem mais medo em ser roubado”.

No quarto nível, **Ideia contextualizada restrita à igualdade no trabalho**, os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringe ao mundo do emprego. Os estudantes consideram que não existe igualdade de género, pois ainda existem empregos onde não são permitidas mulheres e os seus salários não são equivalentes aos do homem. Enquadram-se quatro ideias, por exemplo, “Não, ainda hoje não alcançamos a igualdade salarial e também, olhando as estatísticas, consegui-mos entender que as mulheres sofrem mais assédio e violência” ou “Não, ainda tem trabalhos que são considerados masculinos, também existe homens que acham que futebol como por exemplo é um desporto masculino e que não deveria haver futebol feminino”.

No quinto nível, **Ideia contextualizada restrita à localização geográfica**, os estudantes apresentam ideias contextualizadas e informadas, mas que se restringem à localização geográfica, dependendo do local, a mulher tem mais ou menos direitos, por exemplo, nos países mais desenvolvidos a mulher terá mais direitos do que nos que ainda se encontram em desenvolvimento. Enquadram-se cinco ideias, por exemplo, “Sim, como por exemplo nos países

mais desenvolvidos, pouca nos ainda em desenvolvimento” ou “Não, hoje em dia há países em que ainda não existe a igualdade entre géneros como trabalhador e dirigir...”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é, neste caso com o mesmo número de respostas os níveis **Ideia contextualizada restrita aos direitos** (5) e **Ideia contextualizada restrita à localização geográfica** (5), seguido do nível **Ideia contextualizada restrita à igualdade no trabalho** (4). Os níveis com menos respostas são o **Ideia incongruente** (3) e **Ideia descontextualizada** (2). Podemos ainda referir que 16/23 estudantes consideram que não existe igualdade de género nos nossos dias e 6/23 estudantes consideram que existe.

Tabela 28 - Categorização da metacognição sobre a emancipação feminina, questão 3.

Questão 3. As mudanças que ocorreram no século XX, processaram-se de forma rápida ou gradual? Justifica.		
Categoria	Descritor	Número de ocorrências
Ritmo de mudança rápida	Os estudantes consideram que as mudanças ocorreram de forma rápida, acreditando, que foram poucos anos, para conseguirem o que pretendiam.	1
Ritmo de mudança gradual não contextualizada	Os estudantes admitem que as mudanças ocorrem de forma gradual, sem fazer a devida contextualização.	3
Ritmos de mudança gradual contextualizada	Os estudantes apresentam ideias de mudança gradual, ou seja, consideram que as mudanças ocorreram de forma gradual, dando alguns exemplos.	4
Ritmo de mudança gradual com relação passado presente.	Os estudantes admitem que as mudanças ocorreram de forma gradual, fazendo uma relação entre o passado e o presente, “pois ainda hoje...”, “até hoje...”.	4
Ritmo de mudança gradual e rápida contextualizada a vários níveis.	Os estudantes admitem que as mudanças ocorreram umas de forma gradual e outras mais rápidas, dando alguns exemplos contextualizados, tanto a nível tecnológico e científico, como de movimentos ideológicos, e de mentalidades.	3
Não respondeu	Estudantes que não responderam à questão.	2
Posição gradual		17
Posição rápida		3
Faltou		1
Total		17 + 3 + 1 + 2 = 23

A tabela 28 apresenta a categorização das ideias que os estudantes tiveram sobre a questão 3 da Ficha 3, parte 1.

No primeiro nível, **Ritmo de mudança rápida**, os estudantes consideram que as mudanças ocorreram de forma rápida, acreditando, que foram poucos anos, para conseguirem o que pretendiam. Enquadra-se uma resposta, por exemplo, “Rápida, em poucos anos as mulheres conseguiram montes de direitos e autonomia”.

No segundo nível, **Ritmos de mudança gradual contextualizada**, os estudantes apresentam ideias de mudança gradual, ou seja, consideram que as mudanças ocorreram de forma gradual, dando alguns exemplos. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Gradual, naquela altura as coisas tinham que ser feitas com calma, mas as mulheres também não podiam muito, mas para aquela altura foi um choque” ou “As mudanças ocorreram de forma gradual porque implica mudanças de mentalidades, mudanças sociais e políticas, o que não ocorre de um dia para o outro”.

No terceiro nível, **Ritmo de mudança gradual não contextualizada**, os estudantes admitem que as mudanças ocorrem de forma gradual, sem fazer a devida contextualização. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Gradual, porque demorou alguns séculos” ou “Gradual, porque as leis não mudaram de um momento para o outro”.

No quarto nível, **Ritmo de mudança gradual com relação passado presente**, os estudantes admitem que as mudanças ocorreram de forma gradual, fazendo uma relação entre o passado e o presente, “pois ainda hoje...”, “até hoje...”. Enquadram-se quatro respostas, por exemplo, “Gradual, pois, a tecnologia não esta muito avançada” ou “Gradual, porque até hoje ainda não acabou”.

No quinto nível, **Ritmo de mudança gradual e rápida contextualizada a vários níveis**, os estudantes admitem que as mudanças ocorreram umas de forma gradual e outras mais rápidas, dando alguns exemplos contextualizados, tanto a nível tecnológico e científico, como de movimentos ideológicos, e de mentalidades. Enquadram-se três respostas, por exemplo, “Gradual, pois foram necessários anos de luta e revolta, para as mulheres puderem participar na vida ativa e adquirirem pequenas liberdades. E também porque é preciso tempo para mudar mentalidades com o acontecer com as mudanças do século XX” ou “Rápida e gradual. Rápida no sentido tecnológico e científico e gradual no que diz respeito aos direitos humanos”.

Assim, concluímos que o nível de modelo de progressão com mais respostas é neste caso com o mesmo número de respostas os níveis, **Ritmos de mudança gradual contextualizada** (4) e **Ritmo de mudança gradual com relação passado presente** (4). E o nível com menos respostas é

Ritmo de mudança rápida (1), dois estudantes não responderam à questão. Podemos ainda referir que 17/23 estudantes consideram que as mudanças se processaram de forma gradual e 3/23 estudantes considera que se processaram de forma rápida.

É através da Ficha de metacognição que eu consigo compreender as dificuldades que os estudantes podem apresentar, não apenas em sala de aula, pois por vezes, com o pouco tempo que existe pode passar-nos despercebido, as dúvidas que os estudantes têm sobre as tarefas e as temáticas. Assim, desta forma, as respostas dos estudantes permitiram-me visualizar algumas dificuldades, permitiu-me também fazer o cruzamento de dados com as restantes tarefas que elaborei, neste caso, consigo ver a evolução do estudante, desde a ficha de ideias prévias até à realização da ficha de trabalho. Desta forma, posso perceber se os estudantes foram ou não capazes de atingir os objetivos propostos para esta intervenção pedagógica, e posso ainda avaliar a sua importância, se as questões elaboradas foram eficazes, ou se poderia ter feito outras questões, outros exercícios.

Relativamente às respostas dos estudantes, muitos mostraram-se aborrecidos por ter de responder a mais uma ficha, o que levou a que alguns deliberadamente não respondessem a algumas questões ou fizeram-no de uma forma vaga, apesar das várias insistências que fiz sobre a importância desta ficha para a minha intervenção pedagógica.

Reflexões finais

Para finalizar este relatório é necessário e pertinente refletir sobre a sua importância para a investigação na educação histórica. É aqui que concluímos se a intervenção pedagógica contribuiu para a aprendizagem histórica dos estudantes; como aprenderam; como evoluiu o seu pensamento histórico subordinado à temática em estudo, bem como os conceitos meta históricos de multiperspetiva e mudança; e quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo da implementação do projeto. Assim, irei iniciar as minhas considerações finais respondendo, de forma individual, às questões de investigação propostas nesta intervenção pedagógica.

Com que ideias os estudantes se encontram a operar no início da intervenção pedagógica em relação ao Feminismo, bem como acerca de Multiperspetiva e Mudança?

Para responder a esta questão elaborei a Ficha 1, onde procurei conhecer as ideias prévias que os estudantes tinham relativamente a estes conceitos. No que toca ao conceito de Feminismo, dois níveis de progressão apresentaram o maior número de respostas contando com cinco respostas cada um deles, sendo eles, o nível **Ideias restritas ao preconceito de superioridade**, aqui os estudantes apresentavam ideias envoltas em pensamentos preconceituosos relativos à ideia de uma superioridade feminina face aos homens, como por exemplo, “Achar que as mulheres estão acima de tudo”. E por fim, o nível **Ideias de senso comum**, onde os estudantes apresentam várias ideias que fazem parte da sua experiência pessoal, do seu dia a dia, do seu meio, por exemplo, “Luta a favor da igualdade feminina”.

Na ficha 3, Parte 1, procedi às mesmas questões anteriormente efetuadas na Ficha 1, para obter a leitura das suas ideias agora na metacognição. Podemos dizer que o primeiro nível passou para zero respostas, assim como o segundo nível; no entanto, aumentaram as respostas para **ideias de senso comum**, com agora oito respostas. As **ideias aproximadas** permaneceram em ambos os momentos com quatro respostas. Apesar de não se verificar uma alteração para o nível de respostas aproximadas, verificamos um aumento para o nível de **Ideias de senso comum**, estes estudantes acabaram por progredir, mas não alcançaram, ainda, níveis conceptuais mais elaborados.

No que se refere à questão 8 da Ficha 1, quanto ao conceito de Multiperspetiva: “**Quando em história são apresentadas várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento, significa que... A – Apenas uma esta certa e as outras estão erradas? Ou B – As várias perspetivas são válidas, Justifica.**”, quinze estudantes assinalaram a opção B, mas poucos foram aqueles que justificaram a sua resposta e apenas dois estudantes correspondem ao nível, **Visão multiperspetiva do passado**. Por outro lado, apenas quatro estudantes selecionaram a opção A.

A mesma questão foi colocada para a metacognição na Ficha 3, Parte 1, quinze estudantes voltam a selecionar a opção B, e o nível **Visão multiperspetiva do passado**, aumenta para três respostas. Contudo o número de estudantes que selecionaram opção A, aumenta para seis, o que, de certa forma, não é negativo, pois alguns desses estudantes não tinham respondido na primeira ficha. Daí que, ainda que a sua resposta não seja adequada, mostra uma certa progressão, pois agora foram capazes de responder e selecionar uma das opções. Relativamente ao número de seleções feitas pelos estudantes, podemos dizer que a maioria considera as várias perspetivas válidas; contudo, como temos poucas justificações às suas respostas, é difícil compreender em que nível de pensamento esses estudantes se encontram, e de que forma podemos ajudá-los.

Quanto a esta questão cumpre-me afirmar que, lançando-lhe agora um novo olhar, tal não terá sido a melhor escolha para abordar a multiperspetiva com os estudantes. De facto, é de forma muito breve e dúbia que a questão em apreço trabalha a multiperspetiva, uma vez que limita as opções dos estudantes a duas possibilidades; são elas: só uma perspetiva poderá estar certa; e as várias perspetivas são válidas. Deveria ser considerada uma terceira opção, onde pudéssemos falar da validade das perspetivas, uma vez que existem algumas mais válidas do que outras; mais coerentes do que outras, pelo que sinto que fiquei aquém daquilo que pretendia nesta abordagem do conceito meta histórico. A multiperspetiva acabou por ser trabalhada de forma oral com os estudantes e, na ficha, aliada à evidência. Foi através das várias fontes presentes nos documentos (4.1, 6.1, 6.3), e nos *PowerPoint* abordados ao longo das aulas, que os estudantes começaram a questionar as diferentes visões e opiniões dos agentes históricos. Por essa mesma razão, e olhando agora para esta questão, considero que era, sem dúvida, necessário ter encontrado outra forma de elaborar a mesma, ou ter utilizado outro género de exercício para trabalhar a multiperspetiva.

Ao longo das aulas os estudantes foram respondendo a algumas questões, evidenciando algum pensamento sobre o conceito de multiperspetiva, nomeadamente na análise de uma vinheta de uma das *comics* da *Wonder Woman* do ano de 1942, onde a *Wonder Woman* faz um discurso sobre as mulheres se encontrarem dependentes dos homens, pedindo que estas se libertem e lutem pois são capazes. Com a análise desta vinheta procurei que os estudantes refletissem no que esta mensagem quer transmitir, e a quem, o pretende fazer. Neste caso, os estudantes identificaram, efetivamente, o público-alvo como sendo as mulheres. Procurei também que os estudantes se questionassem sobre se esta mensagem seria ou não, bem recebida, quer pelas mulheres, quer pelos homens. A maioria dos estudantes concordou que ela seria bem recebida pela generalidade das mulheres e mal recebida pelos homens, justificando que os homens não queriam libertar as mulheres da sua influência. Assim como Stradling (2003) sugere, pretendia que os estudantes compreendessem que a existência de possíveis visões do mundo, neste caso, de possíveis opiniões acerca da emancipação feminina.

No entanto, ao longo das aulas de elaboração da Ficha de Trabalho sobre o feminismo, muitos estudantes questionavam a figura de Carolina Beatriz Ângelo e as dificuldades que encontrou para poder votar. Um estudante chegou mesmo a questionar: “professora, por que motivo os homens deste tempo estavam aborrecidos em deixar que a Carolina pudesse votar?” Esta pergunta acabou por lançar um pequeno debate, onde os estudantes quiseram ver

esclarecidas questões como: “naquela época era normal as mulheres não participarem nestes assuntos?”; “Não acho que fossem todos os homens pois este jornalista parece-me interessado em divulgar e ajudar a Carolina”, entre outras colocadas de forma oral, que acabaram por pôr os estudantes a pensar na existência de diferentes posições acerca deste assunto. Relativamente ao conceito de mudança, procurou-se perceber como o entendem, e para isso integrou-se duas questões na Ficha 1, as questões 6 e 7.

Em relação à questão 6: **“Quando existe uma mudança em história... A - Tudo muda. B - Existem permanências. Justifica.”**, verificamos que houve 13 estudantes selecionada a opção B e seis estudantes selecionaram a opção A. O nível de progressão com mais respostas foi o nível 4, **Posição B – mudança associada a permanências**, com seis respostas, onde os estudantes consideram que existem permanências no conceito de mudança, pois apesar de muitas coisas mudarem, algumas não mudam, permanecem. Na sua maioria, os estudantes apenas selecionam a opção B e não justificam as suas respostas. Tal comportamento torna bastante complicado conhecer e compreender aquilo que o estudante pensa sobre a questão abordada. A avaliar apenas pelo número de escolhas, podemos entender que a maioria dos estudantes considera que existem permanências, mas a ausência das justificações às suas respostas não nos permite conhecer com clareza qual o nível de pensamento em que se encontram, nem de que forma podemos ajudá-los.

Debruçando-nos sobre a questão 7: **“Quando algo muda em História... A – Pode ser para melhor ou para pior ou B – É sempre para melhor, Justifica.”**, constatamos que dezasseis estudantes selecionaram a opção A e sete estudantes selecionaram a opção B. O nível com maior número de respostas foi **Posição B – Mudança como progresso**, com sete respostas, apesar de os estudantes considerarem a mudança como forma de progresso, não justificam as suas respostas. Apenas quatro estudantes se encontram no nível **Mudança como diversidade contextualizada**, apresentando ideias de mudança contextualizada, indicando aspetos positivos e negativos. Olhando para o número de seleções feitas pelos estudantes, podemos dizer que a maioria considera que a mudança pode ser para melhor ou para pior. Também aqui, como muitos dos estudantes não justificam as suas opções, é difícil saber em que nível de pensamento se encontram e como os podemos ajudar.

No que à metacognição diz respeito, foi elaborada a questão 3, presente na Ficha 3, Parte 1, que é a seguinte: **As mudanças que ocorreram no século XX, processaram-se de forma rápida ou gradual? Justifica.** Aqui, dezassete estudantes consideram que as mudanças no século XX

ocorreram de forma gradual, enquanto três estudantes consideram que ocorreram de forma rápida. Dois níveis apresentam quatro respostas, **Ritmos de mudança gradual contextualizada**, onde os estudantes consideram que a mudança ocorreu de forma gradual e dão alguns exemplos, por exemplo, “Gradual, naquela altura as coisas tinham que ser feitas com calma, mas as mulheres também não podiam muito, mas para aquela altura foi um choque”. E **Ritmo de mudança gradual com relação passado presente**, onde os estudantes admitem que as mudanças ocorreram de forma gradual, fazendo uma relação entre o passado e o presente ao dizer expressões como “pois ainda hoje”, “até hoje”, entre outros. Por exemplo, “Gradual, porque até hoje ainda não acabou”. Relativamente ao nível **Ritmo de mudança gradual e rápida contextualizada a vários níveis**, apenas se enquadram três respostas, aqui os estudantes admitem que as mudanças ocorreram umas de forma gradual e outras mais rápidas, dando alguns exemplos contextualizados, tanto a nível tecnológico e científico, como de movimentos ideológicos, e de mentalidades.

Olhando para o número de seleções, podemos dizer que a maioria dos estudantes considera que as mudanças ocorreram de forma gradual. Porém, e como já se verificou anteriormente, na ausência de justificação das suas respostas torna-se difícil compreender que nível de pensamento têm, e de que forma os podemos ajudar. Estas questões da mudança com determinados ritmos e intensidades foram também verificadas nos estudos de Moreira e Solé (2018), onde se concluiu que as respostas dos estudantes abordam mudanças em níveis mais rápidos ou lentos existindo ainda a possibilidade de transformações, evoluções ou regressões. Tudo isto dependendo do acontecimento e da sua conotação positiva ou negativa, presente nas justificações dos estudantes, neste caso, é a sua justificação que nos leva a conotar estes acontecimentos com estes parâmetros.

Para fechar esta reflexão, na metacognição, Ficha 3, Parte 1, questão 5, questionaram-se os estudantes sobre as suas dificuldades quanto à temática do feminismo e aos conceitos meta históricos de mudança e multiperspetiva. Nove estudantes responderam não ter dúvidas, um estudante respondeu ter dúvidas na definição de machismo, e um estudante afirmou ter dificuldade em compreender a razão por que “é tão difícil, a um homem do século XX, aceitar ter os mesmos direitos que uma mulher”. Daqui se infere que este estudante não compreende o contexto da época, nem a forma como pensavam as pessoas no passado. Por fim, 11 estudantes não responderam a esta questão. É importante salientar uma vez mais, a importância das ideias prévias, pois só com elas foi possível chegarmos a estas conclusões e pensar em construir

estratégias para ajudar os estudantes nas suas dificuldades, tal como nos disse Lee (2003), uma simples mudança de ideias, pode levar os estudantes a repensar todo o seu processo de aprendizagem, ainda que por breves momentos.

Que valor histórico os estudantes atribuem a uma Banda Desenhada para aprender história no início e no final da intervenção pedagógica?

Para responder a esta questão, elaboramos o Questionário 1, e as questões 13, 14 e 15. Relativamente à questão 13, **“Consideras que podes utilizar a banda desenhada como ferramenta para a disciplina de história? Justifica.”**, doze estudantes consideram que é possível, enquanto sete consideram que não. As suas justificações basearam-se na maioria, sete respostas, no nível **Posição restrita relativa à aprendizagem**, onde os estudantes consideram que é possível aprender através da banda desenhada pois é uma forma mais flexível e divertida. Contudo, alguns estudantes consideram que só é possível aprender através da BD dependendo do conteúdo da mesma. Relativamente aos estudantes que não concordam, justificam dizendo que a BD enquanto fonte não é a mais indicada, e que não existe uma conexão entre a aprendizagem de história e a banda desenhada.

Debruçando-nos sobre as questões 14 no questionário 1 e questão 5 na Ficha 3, parte 2, **“Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.”**, observamos que treze estudantes consideram que é possível aprender conteúdos históricos através de uma BD e sete discordam. Na metacognição dezanove estudantes concordam e apenas 2 estudantes discordam, o que é bastante positivo, pois significa que aqueles sete estudantes que não concordavam, passaram agora a compreender que de facto é possível. Nas ideias prévias, o nível com mais respostas foi **Posição concordante restrita à aprendizagem**, com seis respostas, o mesmo ocorrendo na metacognição, contudo, aumentando para quinze respostas, sendo a esmagadora maioria na análise. Neste nível os estudantes consideram que se sentem mais motivados a aprender conteúdos históricos e que é mais flexível e divertido aprendê-los desta forma. Nas ideias prévias, alguns estudantes dividiam-se noutras duas posições, dizendo que poderia ser possível dependendo do conteúdo da BD ou que não era a melhor forma de aprender, contudo na metacognição, a maioria das suas respostas ficaram exatamente neste nível restrito à aprendizagem. O que é muito positivo, pois significa que os estudantes mudaram as

suas ideias e agora acreditam que é de facto possível aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada histórica.

Em relação à questão 15, **“Consideras válida a aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.”**, treze estudantes consideram que a aprendizagem de conteúdos históricos através da BD é válida e três estudantes consideram que não. O nível com mais respostas foi **Posição concordante restrita à aprendizagem**, onde uma vez mais os estudantes consideram que é possível e que se sentem motivados a aprender desta forma. No entanto outros estudantes consideram que vai depender do conteúdo da BD, da motivação que lhes vai fomentar ou que simplesmente não é a fonte mais indicada para trabalhar história.

Podemos, ainda, acrescentar que alguns dos estudantes se sentiam reticentes em aprender história através de uma Banda Desenhada, pois consideravam que não era a fonte indicada, e que dependeria do tipo de banda desenhada ou daquilo que se pretendia abordar. Todavia, alguns dos estudantes já consideravam que seria uma forma divertida de aprender e, como podemos ver na questão 14 do Questionário 1 e na questão 5 da Ficha 3, Parte 2, a esmagadora maioria dos estudantes acabou por concordar que, afinal, era sim possível aprender através da Banda Desenhada, tendo sido muito divertido e flexível. Para terminar, questionaram-se os estudantes sobre as suas dificuldades na questão 2 e 6 da Ficha 3, Parte 2 e concluímos que, relativamente às dificuldades, 17 estudantes responderam que não tiveram nenhuma, três responderam que sim, a interpretar e a seleccionar e por fim, 2 não responderam. Já nos comentários ou sugestões, dois estudantes gostaram de trabalhar a banda desenhada e queriam voltar a ter aulas deste género noutras temáticas, e um estudante gostou de ter abordado a temática do feminismo através da banda desenhada.

O tema mais repetido ao longo da análise destas respostas, foi sem dúvida a questão da motivação e da aprendizagem, o mesmo se verificou nos estudos de Júnior (2017), onde os estudantes referem que foi muito mais simples aprenderem a matéria por via da banda desenhada, que sentiram que participaram mais e que ainda ganharam interesse pela temática abordada, sentindo-se estimulados a procurar mais questões relativas à temática. O mesmo se verificou com Takahashi (2015), que aborda a questão da universalidade das *comics*, e do seu uso não apenas no ensino e no lazer, mas também em questões práticas do dia a dia. Takahashi diz ainda que o desenho é denominado como uma língua universal, e alguns dos meus estudantes fizeram alusão ao mesmo ao referir que uma imagem vale por mil palavras, deixando assim claro, que compreenderam o que se pretendia abordar com eles através da banda desenhada.

O Fronza (2012) por sua vez, demonstra-nos a questão dos super-heróis e dos valores que transmitem aos estudantes, no meu caso, alguns estudantes acabaram por se identificar com a luta e com o agente histórico Carolina Beatriz Ângelo, ainda que em menor escala do que no estudo de Fronza. Contudo estes estudantes são a prova viva de que os valores presentes na luta pela emancipação feminina foram compreendidos pelos estudantes e ainda geraram uma onda de solidariedade, tanto no tempo de Carolina, como nos nossos dias.

Que conhecimentos históricos extraem os estudantes da banda desenhada?

Para responder a esta questão, fiz as seguintes questões 1 e 3 presentes na Ficha 3, Parte 2 como forma de metacognição. Os estudantes analisaram a Ficha 2, relativa ao feminismo, onde leram pequenos excertos de Banda Desenhada e responderam a determinadas questões, com o que se pretendeu compreender que conhecimentos extraíram eles da BD. Assim, no que diz respeito à primeira questão: **“Conseguiste interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas, analisadas ao longo destas aulas?”**, dezanove estudantes consideraram que foram capazes de compreender, dois estudantes consideraram que não, justificando que sentiram dificuldades na interpretação e um estudante considera que não conseguiu aprender, mas justifica de forma pouco clara. Perante isto, analisamos a questão 3, **“Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.”**, em que quinze estudantes afirmam que sim, e quatro estudantes consideraram que não. Três estudantes concordam e dão alguns exemplos daquilo que aprenderam ao longo destas aulas; cinco estudantes consideram que foi mais fácil aprender através deste recurso; e três estudantes dizem que concordam com os anteriores, mas acrescentam ter sido mais complexa a elaboração da banda desenhada.

De uma forma geral e perante o que era pretendido nas análises de metacognição anteriores sobre o conceito de feminismo, numa forma geral, estes estudantes progrediram nos seus níveis de pensamento de uma forma positiva para a aprendizagem, acabando por compreender melhor aquilo que foi o processo da emancipação feminina, o agente histórico de Carolina Beatriz Ângelo que é muito utilizado nas suas respostas ao longo da ficha e até referido nas suas bandas desenhadas, assim como o processo de mudanças que ocorreu ao longo deste século e que ainda prevalece ao longo dos nossos dias, como é possível verificar nas questões da

Ficha 2, 4.1, 5.3, 6.1, 6.3, 6.4 e 6.5, assim como na Ficha 3, Parte 1, nas questões, 1, 2 e 3, que completam estas anteriores questões em termos de reflexão e pensamento.

Podemos ainda olhar para as temáticas que os estudantes abordam nas suas banda desenhadas, falando de igualdade, manifestações, direitos, uso de calças e saias curtas, entre outros conhecimentos históricos, um estudante chegou mesmo a utilizar a história de Carolina Beatriz Ângelo, demonstrando a mudança que ocorreu na lei no ano seguinte ao seu voto, para exemplificar como eram tratadas as mulheres naquele tempo, o que demonstra sem dúvida, que estes estudantes de facto conseguiram aprender, compreender e extrair conhecimentos históricos através da banda desenhada. Uma vez mais, revemos estes dados nos estudos de Takahashi (2015) e Júnior (2017) relativamente à sua motivação para a aprendizagem e a facilitação da mesma, no sentido em que compreendem melhor os assuntos e ainda demonstram alguma criatividade e crítica relativamente às mesmas situações na nossa atualidade.

Qual é o contributo da Banda Desenhada para desenvolver as ideias dos estudantes sobre Multiperspetiva e a Mudança Histórica?

Por fim, para responder à última pergunta, a questão 4 da Ficha 3, Parte 2, **“Consideras que a utilização de banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica.”**, dezasseis estudantes consideram que a BD ajudou a compreender melhor as temáticas abordadas, enquanto apenas duas estudantes consideraram que não, justificando como sendo mais complicado. Os restantes estudantes dividiram-se: seis consideram que a BD é um recurso que facilita a compreensão do conhecimento histórico, pela integração da imagem e do texto, cinco estudantes consideram que este recurso lhes despertou mais curiosidade e três estudantes consideraram que aprenderam mais facilmente através das imagens e do texto.

Olhando para as BD realizadas pelos estudantes, podemos verificar que dez estudantes abordam mudança nas suas BD, sendo que cinco relacionam as manifestações, que as mulheres fizeram, como forma de mudança, três relacionam as mudanças de hábitos da mulher e, finalmente, dois abordam a mudança relacionada com o tempo, ou seja, que direitos tinha a mulher nos anos 20 e que direitos tem agora, ou foi adquirindo até aos nossos dias. Relativamente à multiperspetiva, apenas três estudantes abordam a existência de várias perspetivas sobre o feminismo, neste caso, nas suas BD abordam a existência de perspetivas a favor da emancipação

e perspectivas contra a emancipação. Além das suas BD, podemos concluir que a banda desenhada ajudou a desenvolver as suas ideias sobre multiperspetiva e mudança histórica. Fizeram-no através das questões relativas a estes dois conceitos ao longo da Ficha 2 e da metacognição, pois a sua grande maioria, acabou por selecionar as alíneas corretas, apesar de alguns não conseguirem justificar devidamente as suas respostas. No entanto, e olhando para todo o trabalho que os estudantes fizeram, podemos, de facto, considerar que a banda desenhada foi um recurso muito interessante para trabalhar esta temática; os estudantes gostaram e consideram que poderia ser trabalhada mais vezes, ao longo das aulas, para outros temas, o que de facto é exequível e tem as suas vantagens, desde que as perguntas orientadoras que façamos sejam devidamente colocadas.

É ainda de referir, relativamente aos conceitos meta históricos de Multiperspetiva e Mudança, que alguns dos estudantes de uma forma geral apresentaram diferentes níveis de progressão em diferentes questões das Fichas, ainda que trabalhassem uma mesma temática, o que segundo Gago (2012) é algo normal e pode ajudar-nos a compreender as ideias dos estudantes e construir questões que o desafiem e o levem a que os estudantes consigam melhorar as suas ferramentas e desenvolva a sua progressão conceptual de forma mais adequada.

Alguns estudantes são capazes de identificar “mudança” como progresso linear, indicando momento em que as coisas não mudaram ou não se alteraram apesar de terem existido outras coisas que sim, nem tudo se altera, estas mesmas ideias surgem no estudo realizado por Solé (2017) com crianças mais novas, assim como também conseguem reconhecer a existência de diferentes ritmos de mudança. Estas situações são vistas de uma forma muito simples pelas crianças, por exemplo através da roupa, esta pode ser dita como caída em desuso por isso é velha, relativamente à “moda” da época, apresentando-se de uma forma rápida na sua mudança ou então lenta, quando a roupa ainda é utilizada por exemplo pelos avós.

Os estudantes identificam também várias situações em que a mudança pode ser positiva ou negativa dependendo daquilo que se trate, por exemplo, um estudante considera que Portugal, já passou por períodos bons e períodos maus e que isso se deveu a determinadas decisões dos governantes, o mesmo é visto por Barca (2011) que nos fala na existência de diferentes enfoques, ritmos e escalas na análise do conceito de mudança e por Seixas e Morton (2003) que aborda a questão da relatividade dos acontecimentos, um determinado acontecimento pode ser visto como positivo para uns e como negativo para outros, dependendo do contexto de cada um.

Os estudantes determinam ainda que grande parte dos problemas e entraves encontrados no avanço do feminismo, provêm da sociedade e em específico, do contexto e da mentalidade dominante numa determinada época, quer por parte dos homens como das mulheres. Destacaram também o papel individual de Carolina Beatriz Ângelo, mas também de outras mulheres que defendiam os mesmos ideais feministas. Estas ideias de mudanças por questões individuais ou fatores sociais, são também vistas por Barton (2001), ainda que num outro contexto, pois o seu estudo baseia-se na análise de duas turmas de dois países diferentes que têm consequentemente visões diferentes do mundo, pois ambos os países têm formas diferentes de ensinar e dão valores diferentes ao conhecimento e ao estilo de vida.

Notei ainda que os estudantes ficaram um pouco confusos quando analisaram documentos de mulheres que eram contra a emancipação feminina, pois acreditavam que todas as mulheres seriam necessariamente a favor, e depararam-se com fontes, onde alguns grupos de mulheres manifestavam o seu desagrado para com a emancipação feminina. Relativamente a existirem alguns homens a favor, os estudantes acabaram por considerar ser algo mais comum, algo semelhante foi visto por Barca e Gago (2001), no seu estudo, quando os estudantes exploraram fontes a favor e outras discordantes.

De uma forma geral os estudantes mostraram-se também solidários com o agente histórico Carolina Beatriz Ângelo e com a sua luta pelo voto feminino, muitos dos estudantes não a conheciam e ficaram muito curiosos como é que ela poderia ter votado naquele ano, sendo mulher, após terminarem as leituras elogiaram a sua destreza em ler a lei e não ter medo de lutar pelos seus direitos, este tipo de empatia para com o personagem foi visto também por Fronza (2012), que reconheceu que os seus estudantes “tendiam a relacionar os super-heróis com a honra dos cavaleiros medievais europeus e japoneses” (p.15), conseguindo de certa forma colocar-se nos “pés” do agente histórico, ainda que de uma forma muito breve para podermos trabalhar o conceito de empatia através deste exercício.

Um dado ainda interessante a desenvolver é que em todas as questões relacionadas com o feminismo, a esmagadora maioria de apoiantes era feminina, apenas 6 rapazes se mostraram sensibilizados para a causa feminista ao longo da intervenção pedagógica, e mesmo no final, as respostas mais completas a nível de insatisfação para com a condição feminina na atualidade foram exclusivamente femininas. Ao longo das minhas conversas com a turma, compreendi que os rapazes não faziam associações entre eles, apesar de terem, mães, irmãs ou namoradas, nunca pensaram naquilo que elas poderiam sofrer quando saíam à rua. Quando questionados oralmente,

se teriam os mesmos direitos, os rapazes responderam que sim e não conseguiram dar nenhum exemplo em que elas não tivessem, já as raparigas iniciaram o seu discurso com, a renumeração desigual, empregos exclusivamente masculinos como por exemplo, “trolha”, assédio sexual, discriminação, entre outros. Isto levou-me a pensar que muito ainda se tem de trabalhar com os estudantes para que compreendam o mundo em que vivem hoje, principalmente, porque esta turma, tinha tido no semestre anterior na disciplina de Cidadania um projeto inteiro sobre “o feminismo”, e no entanto, perante os dados que eu recolhi, constatei a diversidade de ideias sobre os direitos das mulheres na atualidade e sobre o conceito de feminismo.

A utilização da banda desenhada para a abordagem deste tema, foi sem dúvida benéfica. A seleção da banda de desenhada é muito importante para o tema que pretendemos abordar. Poderia ter utilizado outras com casos de outros países, no entanto, esta pareceu-me a mais adequada, principalmente por abordar uma figura feminina portuguesa, pois conclui que os estudantes não fazem ideia das personagens históricas do seu país e da sua importância na escrita tanto da história a nível mundial como a nível nacional ou local. Assim, devo dizer que perante os testemunhos dos estudantes, estes ficaram muito satisfeitos por terem estudado a partir de uma banda desenhada e que o seu entusiasmo, foi na medida do possível, satisfatório.

Relativamente ao contributo desta intervenção pedagógica, tanto para o meu desenvolvimento profissional como pessoal, foi bastante elucidativo e educativo, afinal temos de começar por algum lado. A decisão mais difícil foi talvez a escolha do conceito meta histórico a trabalhar uma vez que quase todos poderiam ser trabalhados com esta temática, no entanto aquele que me pareceu enquadrar-se melhor, uma vez que abordávamos várias questões relativas ao tempo histórico tanto no passado como atualmente foi sem dúvida a mudança e consequentemente a multiperspetiva que se encontra presente na evidência a estudar. Foi como disse uma temática pertinente pela sua relevância atual, e é pena não ser trabalhada com maior regularidade e profundidade, principalmente por aquilo que representa ainda nos nossos dias, e ao trabalhá-la através da banda desenhada, acredito que fui capaz de fazer os estudantes pensar nos seus “preconceitos” tanto sobre o que é o feminismo, como que a Banda Desenhada histórica é também uma ferramenta de aprendizagem.

Dificuldades e limitações no projeto

Existem vários fatores que tornaram complicado a realização deste projeto, tanto em tempo como na sua prática e a primeira a referir foi sem dúvida a carga letiva que existe no segundo ano, onde unidades curriculares opcionais acabam por ter relevo durante o primeiro período, algo que eu considero que não é de todo necessário ou relevante. Foi também pouco relevante algumas das unidades curriculares serem de História, onde acabamos por ter trabalhos de pesquisa equivalentes aos da licenciatura, sendo que em nada acrescentaram algo à minha formação, pois já tinha tido aqueles docentes e trabalhado com eles aquelas temáticas, algo que não fez sentido, pois o que considero que precisava era de unidades curriculares que me preparassem para a vida escolar e não mais do mesmo que fiz durante a minha licenciatura quando ainda nem sabia que iria seguir pela via do ensino. Existiu portanto um balanço extremamente negativo entre o que era necessário e o que no meu ponto de vista era desnecessário, tive apenas a oportunidade de seleccionar uma unidade curricular relativa ao ensino, neste caso, correntes da pedagogia, contudo considero que era extremamente importante ter tido outras unidades curriculares que nos ajudavam a trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais, e sem dúvida que esta Unidade deveria ser obrigatória e não opcional, neste caso como obrigatória, tive como já referi, mais uma unidade de História que em nada me beneficiou.

Além desta questão pedagógica, tive ainda o entrave de as unidades curriculares ocuparem grande parte do primeiro semestre sobrepondo-se aos dias de estágio, tendo de me fazer decidir se iria ao estágio ou à aula, algo que considero que não deveria acontecer nunca, pois, por exemplo no meu caso, existia apenas uma turma de história a que eu podia assistir as aulas, pois todas as restantes turmas do professor cooperante eram de estudantes do curso profissional, com a disciplina de área de integração, uma disciplina secundária a lecionar ou não, por professores de história, o que acabou por me prejudicar em certa parte na observação e práticas de lecionação na minha área. Penso que o programa deveria ser revisto, o segundo ano devia ter apenas uma unidade de apoio aos estagiários para a construção dos materiais e do relatório, que quanto mais cedo se iniciar, melhor é para nós e para as duas únicas orientadoras que temos e que não tem mãos a medir para tantos estudantes. O segundo ano devia ser portanto mais prático e mais envolto no estágio e menos envolto em trabalhos. Ainda para mais com toda a situação pandémica que se sentiu, era quase impossível dirigir-me à universidade ou à biblioteca para pesquisar o que quer que fosse, uma vez, que nem vivo na cidade de Braga onde se situa a universidade.

Como se tudo isto não fosse suficiente, estamos ainda a viver um ano de crise pandémica, com o qual tive de repensar várias vezes que tipo de tarefas iria elaborar para lecionar as minhas aulas. Ser professor tornou-se extremamente difícil neste momento, pois num dia estava a ver os estudantes em sala de aula, já com imensas limitações para a proteção de todos, e no dia seguinte estava a vê-los por uma câmara online no meu computador. Abordando este assunto por partes, as limitações que a covid-19 vieram trazer para mim enquanto professora estagiária foram imensas, primeiramente porque os estudantes faltavam semana sim, semana não, devido a alguma suspeita de infeção, depois porque as medidas implementadas não deixavam os estudantes fazerem por exemplo, grupos, pares ou até visitas de estudo, estas tinham de ser virtuais, algo que foi ainda mais complicado, pois era necessário requerer uma sala em específico para todos os estudantes poderem fazer a visita online e ainda assim, não existiriam computadores para cada um. Postos estes entraves, acabaria por decidir implementar a aplicação das tarefas da intervenção pedagógica individualmente, mantendo-se em grande grupo as conversas que tínhamos em sala de aula, onde procurava que os estudantes falassem entre si e partilhassem as suas ideias. O questionário 1 teve de ser elaborado online, pois coincidiu com aquele mês de estado de emergência e tivemos de ficar todos em casa, o que me leva a ter de questionar as respostas dos estudantes, pois podiam ter perfeitamente adulterado as suas respostas com informações da *internet* ou dos pais, apesar de lhes ter pedido para não o fazerem. Tentei ter todos os outros trabalhos realizados em versão papel, pois tinha percebido que desta forma poderia ter uma maior certeza da sua veracidade, ainda assim, alguns dos estudantes demoraram imenso tempo a entregar-me e por vezes tinha de recorrer ao professor cooperante para me ajudar a convencê-los a trazer a tempo e horas os materiais.

Foi também difícil a nova metodologia que apresentei aos estudantes, estes não estavam habituados a serem “donos” do seu próprio conhecimento e tinha por vezes estudantes a dizer-me que preferiam ouvir a pensar e a dar a sua opinião, o que demonstra sem dúvida aquilo que o ensino ainda é, um local onde o professor é o protagonista, algo que na minha visão se encontra completamente errado! É o estudante que tem de aprender, que tem de se desenvolver, que tem de construir e conhecer, não o professor, o papel do professor é orientar o estudante na sua jornada e apoiá-lo em todas as circunstâncias, mas o trabalho é do estudante, ele é que deve procurar e analisar as fontes, retirar conclusões e apresentá-las. E isto foi um processo extremamente difícil, pois estes estudantes não se encontravam nada satisfeitos por saírem da sua zona de conforto. Saliento ainda, que a maioria dos estudantes respondeu a todas as questões

no tempo que lhes foi fornecido, e ainda assim, tivemos alguns estudantes que por e simplesmente não responderam e deixaram em branco as suas respostas, apesar de todas as conversas que tive com eles.

Falta ainda referir, que a minha maior dificuldade persistiu no tempo de aula, foi extremamente difícil para mim conseguir conciliar o tempo, com o que os estudantes estavam a fazer, estes demoravam demasiado tempo em questões que eu considerava serem fáceis de executar num determinado tempo. Isto acabou por me atrasar um pouco, mas o professor cooperante foi muito prestável e deu-me 45 minutos extra para poder terminar a intervenção pedagógica. No entanto, considero que é normal, enquanto estagiária tenho zero experiência nesta profissão e é aqui que eu pude aprender, e sobretudo errar. No entanto foram estes erros que me fizeram repensar sempre no que tinha feito e em soluções para passar por cima destes problemas. Não será hoje, nem amanhã e provavelmente nem daqui a alguns anos que eu conseguirei gerir tudo isto de uma forma profissional, no entanto temos de começar por algum lado, e com o trabalho vem a prática, só é necessária força de vontade e muita disponibilidade para manter a mente aberta a novas realidades, foi sem dúvida uma grande aprendizagem para mim.

Não obstante todas estas dificuldades e percalços no caminho, foi extremamente gratificante tanto os momentos em que lecionei como os momentos em que pus a investigação em prática. Devo dizer que foi mais complicado a parte da investigação pois envolve uma enorme concentração e um grande poder de análise para a interpretação de toda a informação que fui lendo para a poder resumir de forma objetiva neste trabalho, tornando-se um exercício bastante enriquecedor. Relativamente ao estágio, foi sem sombra de dúvida uma grande aventura, conhecer os estudantes, os professores, a escola, e a nova cidade para onde me dirigi três vezes por semana para estagiar. Todo o trabalho que fiz e todos os desafios que me surgiram, quer para a construção das tarefas, quer para o auxílio das atividades letivas e extracurriculares, foi extremamente valioso, porque me mostrou o que é ser professor na integra, tendo de conceber em mim própria uma grande criatividade para acompanhar os estudantes e as suas necessidades.

O que me fez refletir várias vezes sobre o meu trabalho, sobre a minha presença e sobretudo sobre a importância que a minha voz tem para estes estudantes. Tudo aquilo que eu referir tem um peso extremamente grande na vida daqueles estudantes, porque eu sou uma figura de autoridade na vida deles, eu tenho o dever de os orientar nos seus estudos, no seu desenvolvimento, no seu processo de conhecimento da disciplina de história, mas também tenho a responsabilidade de perceber se os estudantes precisam de alguma ajuda externa à escola, em

que eu tenha a capacidade para os ajudar. É uma grande responsabilidade e eu não sabia se conseguiria estar à altura, ainda hoje quando olho para o meu caminho me questiono, o que poderia eu ter feito de melhor para os ajudar e auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho foi importantíssimo para mim e para o meu crescimento pessoal e profissional, pelo simples facto de me ter posto em campo, para provar que eu conseguia dar a volta por cima e seria capaz de dar o meu melhor! Eu acredito que só aprendemos quando começamos a fazer, as primeiras vezes serão difíceis e sairão erradas, mas com o tempo, com dedicação e com perseverança, começamos a perceber onde estão os nossos erros e o que podemos melhorar e isso leva-nos para o caminho certo, o caminho em que não temos medo de admitir os nossos erros e procuramos ser melhores. E por isso, estou extremamente agradecida por ter efetuado este trabalho e por ter conhecido estes estudantes e estes professores, estes colegas de curso e até os desconhecidos que sempre tiveram uma palavra de apoio e me fizeram chegar até aqui.

Sobre a importância do trabalho, Masashi Kishimoto deixa-nos a seguinte máxima, if you believe in your dreams, i will prove to you, that you can achieve your dreams just by working hard.

Referências Bibliográficas

- Ariès, P. & Duby, G. (1991). *História da vida privada. Da Primeira Guerra Mundial aos nossos dias*. Volume 5. Edições Aforamento.
- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos (The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings). In I. Barca (Org). *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica Educação Histórica e Museus* (pp.37-55). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Discussing the Evidence', in *Teaching History*, 48, 13-17.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com estudantes do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, III série 2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. In *Revista Portuguesa de História* (t. XXXIX), 53-66.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 55-68). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Cardoso, T. & Solé, G. (2018). A banda desenhada histórica como um recurso pedagógico no ensino da História. *Antíteses*, 11(22), 713-740.

- Charlesworth K., Talbot, B. & Talbot, M. (2014). *Sally Heathcote – Suffragette*. Milwaukee Dark: Horse Books.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. CA: Sage.
- Duby. G & Perrot. M. (1991a). *História das Mulheres no Ocidente. O século XX*. Volume 5. Edições Aforamento.
- Duby. G. & Perrot. M. (1991b). *História das Mulheres no Ocidente. O século XIX*. Volume 4. Edições Aforamento.
- Fronza, M. (2012). *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Org.). *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, V.1. (pp.68-87). Universidade Federal do Paraná.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Pensar a educação.
- Jean, B. (1981). *A banda desenhada*. Editorial Presença.
- Júnior, F. (2017). *Crise de identidade: Género e Ciência nos Quadrinhos de Super-Heróis*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé”: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Machado, E. M. (2005). *Mudança em História - concepções de estudantes do 7ºano de escolaridade*. (Tese de Mestrado Supervisão pedagógica em Ensino de História). Universidade do Minho.

- Moreira, F., & Solé, G. (2018). O conceito de mudança em História: Concepções de estudantes do 1.º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetais. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica (RIBEH)*, 1(1), 126-153.
- Seixas P. & Morton, M. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Ruy, J. (2016). *Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto*. Âncora Editora.
- Solé, M. G. (2009). A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Estudo do Meio Social). Universidade do Minho.
- Solé, M. G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *Clio. History and History teaching*, 43, 89-112.
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers (pp.9-60). Council of Europe.
- Takahashi, T. (2015). A potencialidade dos quadrinhos na educação corporativa: gibis impressos, digitais e Graphic Novels. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo.
- Zink, R. (1997). *Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.

Referências documentais

- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de História 3ºCiclo. Lisboa: Departamento do Ensino Básico. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf. Acedido em: 16 de outubro de 2019.
- Ministério da Educação. (2019). Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia. Formação Específica. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf. Acedido em: 16 de outubro de 2019.

Anexos

Questionário 1 – Ideias prévias BD

Questionário sobre Banda Desenhada

Os dados obtidos neste questionário não vão revelar a identidade, vão ser usados única e exclusivamente para a realização do meu projeto de estágio, e os nomes serão posteriormente alterados para que permaneça o anonimato. Este questionário tem como propósito compreender que ideias têm sobre banda desenhada e a sua utilização no âmbito educativo. Preciso da vossa colaboração para que possa realizar o meu estudo, e agradeço desde já a vossa disponibilidade.

Dados do estudante						
Nome:			Idade:			
Turma:		Ano:		Data:	/	/

Família com quem resides
Vivo com: Pais () Avós () Tios () Outros () Quais? _____)

Tempos livres
O que fazes nos teus tempos livres? Cinema () Leitura de livros e revistas () Música () Leitura de banda desenhada () TV () Desporto () Jogos () Outros (Quais? _____) Internet ()

Em relação à Banda Desenhada...
1. Para ti, o que é banda desenhada?
2. Gostas de Banda Desenhada?
Sim () Não ()

Em relação à Banda Desenhada...
3. Costumas ler banda desenhada? Sim () Não ()
4. Se sim, que tipo de BD costumavas ler?
5. Com que frequência lêes banda desenhada? Nenhuma () 1 a 3 vezes por ano () 1 a 3 vezes por mês () 1 ou 2 vezes por semana () 3 a 5 dias por semana () Todos os dias ()
6. Como costumavas ler banda desenhada?
a) Em que momentos costumavas ler?
b) Costumas ler com alguém? () Sozinho () Com a família () Com os amigos () Outros (Quais? _____)
7. Por que razão lêes banda desenhada? Justifica.

Relação entre a banda desenhada e aprendizagem de história
8. Consideras a banda desenhada uma ferramenta de aprendizagem? Justifica.

9. Consideras que podes utilizar a banda desenhada como ferramenta para a disciplina de história? Justifica.
10. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.
11. Consideras valida a aprendizagem de conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.

Ficha 1 – Ideias prévias

O que penso sobre os Loucos Anos 20

Nome e número: _____

1. O que entendes por feminismo?
2. O que entendes por machismo?
3. O que entendes por cultura de massas?
4. Conheces alguma corrente artística do século XX? Qual?
5. Consideras que os direitos da mulher estão garantidos? Justifica.

6 – Quando existe uma mudança em História

- a. tudo muda.
 - b. existem permanências.
- 6.1. **Justifica** a tua opção.

7 – Quando algo muda em História

- a. pode ser para melhor ou para pior.
- b. é sempre para melhor.

7.1 **Justifica** a tua opção.

8 – Quando em história são apresentadas várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento, significa que

- a. apenas uma está certa e as outras estão erradas.
- b. As várias perspetivas são válidas.

8.1. **Justifica** a tua opção.

Ficha 2 – Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina

Ficha de trabalho sobre a emancipação feminina

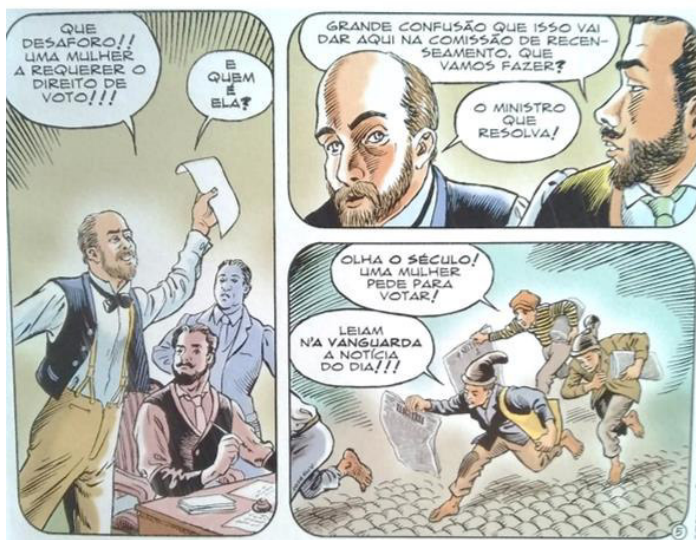
Nome: _____

Ano: _____ Número: _____ Turma: _____

Grupo I

Presta atenção aos seguintes documentos e responde às questões que te são colocadas.

Documento 1



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.7.

Documento 2



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.9.

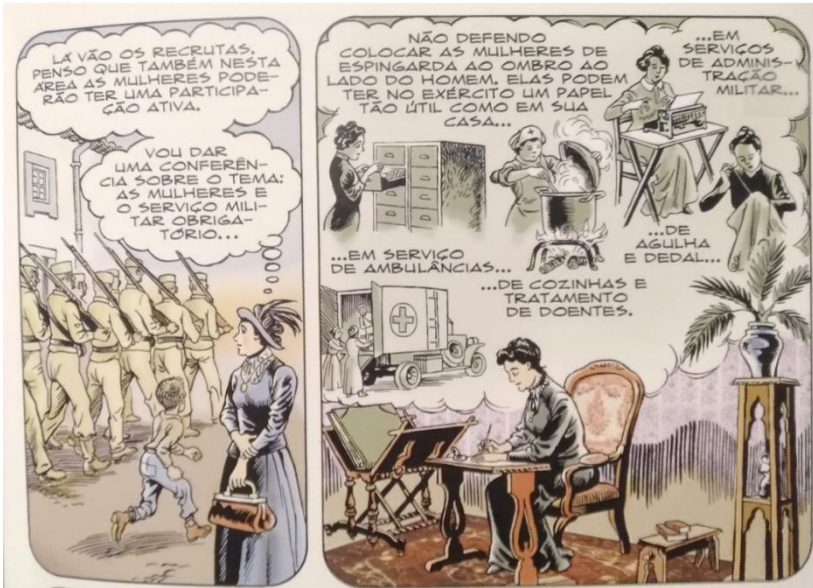
- 1.1. Qual é o assunto presente nos documentos 1 e 2?
- 1.2. As ideias presentes no documento 1 e 2 são, ou não, parecidas? Justifica.
- 1.3. Quais são as razões apontadas para que a mulher não possa votar?

Grupo II

Observa e lê os seguintes documentos

Grupo II

Documento 3



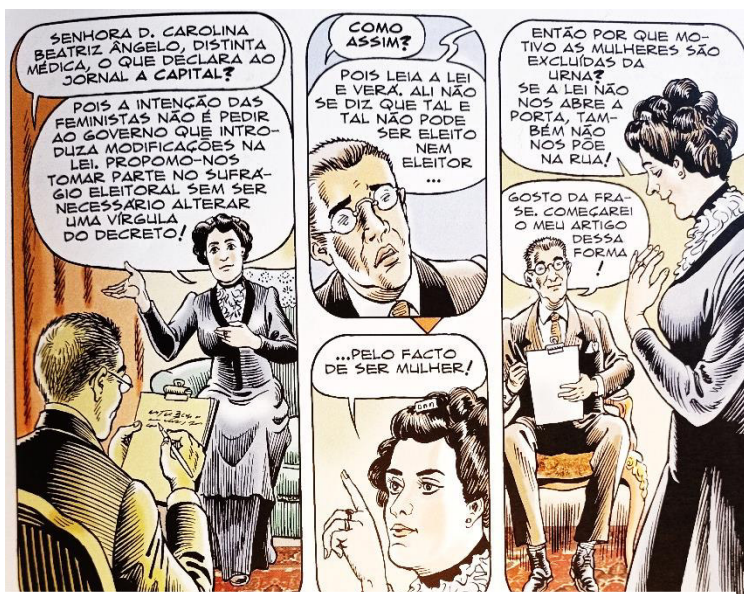
Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.15.

Documento 4



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.15.

Documento 3



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.9.

Documento 4



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.17.

- 2.1. Olhando para os documentos, consideras, ou não, que existe alguma relação entre eles? Justifica.
- 2.2. O que defende Carolina Beatriz Ângelo no documento 3 e no documento 5?
- 2.2.1. Consideras que os argumentos usados por Carolina são válidos? Justifica.
- 2.3. No documento 4, Carolina diz, que as ideias presentes no documento 3, são “audaciosas a muita gente”. O que querará ela dizer com isso?
- 2.4. A partir do documento 6, o que podemos concluir sobre a importância do voto feminino em Portugal e a nível internacional? Justifica.

Grupo III

Presta atenção aos seguintes documentos

Documento 8

Documento 7

“Na nova sociedade, a mulher será totalmente independente, tanto social quanto economicamente. Ela não estará sujeita a nenhum traço de dominação e exploração, mas será livre e igual ao homem, e dona de sua própria sorte. Sua educação será igual à do homem ... Ela escolhe uma ocupação adequada aos seus desejos, inclinações e habilidades, e trabalha nas mesmas condições que o homem.... Ela estuda, trabalha, desfruta de prazeres e entretenimentos com outras mulheres ou com homens, conforme a sua escolha ou conforme as ocasiões que se apresentem. Na escolha do amor, ela é tão livre e desimpedida quanto o homem. Ela corteja ou é cortejada e entra numa união motivada por nenhuma outra consideração além dos seus próprios sentimentos”.

A Mulher e o Socialismo, August Bebel, Político e escritor, 1879, tradução livre.



Ruy, J. (2016). Carolina Beatriz Ângelo – Pioneira na cirurgia e no voto. Lisboa: Âncora Editora. P.13.

- 3.1. O que defende o autor do documento 7 em relação à condição feminina?
- 3.2. Com base no documento 8, por que razão o juiz teve de consultar alguns candidatos à presidência, para saber se devia aprovar, ou não, o voto de Carolina para as eleições? Justifica

Grupo IV

Observa os documentos e lê a legenda.

Grupo IV

Documento 9

The Case Against Suffrage

CASE AGAINST SUFFRAGE

Presented by Mrs. James W. Wadsworth, Jr., Leader of Women's Organization Which Wants No Votes

A QUERULOUS, unassuming indifference, an insinuation that continues to and out of scenes, an insinuation as insinuating as the cry of a spoiled child, an insinuation that is kept up until the desired object is attained—that, I am sorry to say, is a form of strategy to which a portion of my sex does not hesitate to descend. For countless generations—I suppose ever since the world began—women have been using this in their private lives. Women suffragists are now using it in public life. Do the men want nagging injected into politics? This Fall the voters of New States, Maine and New York, must answer "Yes" or "No."

This sentiment was expressed by Mrs. James W. Wadsworth, Jr., wife of the United States Senator from New York and a daughter of the late John Hay, in giving her suffragists, both those of the picket wing and those of the wing that are now generally doing in the light of their countenance. Put to this test, it will be found that they are now being made only in the hope that they will stem the rising tide of public wrath.

"The attempt of the pickets to nag and to keep on nagging the President until he given them what they want is only a spectacular occurrence, no to speak of the approved policy of all the suffragists—all that they have got done individual voter with his secret ballot." And during the same year, in an article in The Woman Voter, Mrs. Blatch de Forest expanded this policy a little further: "It is easier to deal with 500 men than with 5,000,000. It is easier to bring influence to bear on a legislator, especially during the sensitive Fall months before election, than on a voter who does not fear defeat and can afford to risk our displeasure."

"That same year Mrs. Carrie Chapman Catt, President of the National



Grupo de mulheres que pertencem a uma organização contra a emancipação feminina, nesta notícia manifestam o seu descontentamento com a ideia do voto feminino.

Jesse. (2017). Case Against Suffrage: Presented by Mrs. James W. Wadsworth, Jr., Leader of Women's Organization Which Wants No Votes. *Sunday Magazine*.

Documento 10

**Vote NO
on Woman Suffrage**

BECAUSE 90% of the women either do not want it, or do not care.

BECAUSE it means competition of women with men instead of co-operation.

BECAUSE 80% of the women eligible to vote are married and can only double or annul their husbands' votes.

BECAUSE it can be of no benefit commensurate with the additional expense involved.

BECAUSE in some States more voting women than voting men will place the Government under petticoat rule.

BECAUSE it is unwise to risk the good we already have for the evil which may occur.

dupl

Household Hints

National Association OPPOSED to Woman Suffrage

Headquarters
258 Madison Avenue
New York, N. Y.

Branch
726 Fourteenth Street, N. W.
Washington, D. C.

Votes of Women can accomplish no more than votes of Men. Why waste time, energy and money, without result?

Folheto que ilustra reivindicações e algumas informações de uma organização contra o sufrágio feminino.

Barkhorn, E. (2012). 'Vote No on Women's Suffrage': Bizarre Reasons For Not Letting Women Vote. *The Atlantic*.

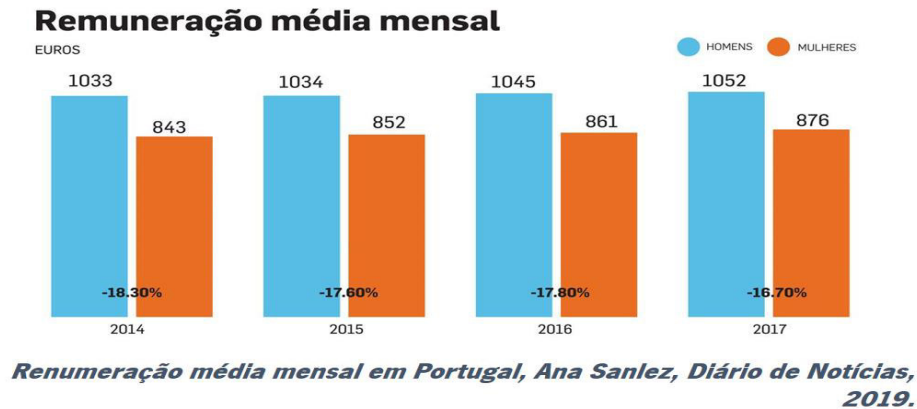
4.1. Segundo os documentos acima (9 e 10), consideras que todas as mulheres eram a favor da emancipação feminina? Justifica.

Grupo V

Observa o seguinte gráfico.

Grupo V

Documento 11



5.1. O que está

representado no gráfico?

5.2. O que podes concluir sobre a remuneração entre homens e mulheres ainda nos nossos dias.

5.3. Qual é a tua opinião sobre este tema?

Grupo VI

Questões finais

6.1. Segundo o que acabaste de estudar, seriam todos os homens contra a emancipação feminina? Justifica.

6.2. Em contrapartida, seriam todas as mulheres a favor da emancipação feminina? Justifica.

6.3. Na tua opinião, por que razão existem diversas posições, em relação à emancipação feminina? Justifica.

6.4. Consideras que o conceito de feminismo tem o mesmo significado hoje, que no tempo de Carolina Beatriz Ângelo? Justifica.

6.5. O ritmo de mudança em relação à igualdade de género (entre as mulheres e homens), está a acontecer de forma rápida ou lenta? Justifica.

Ficha 3, Pate 1 – metacognição conceitos substantivos e meta históricos

O que aprendi nestas aulas...

Nome: _____

Agora que terminamos de estudar esta temática o que ficaste a saber sobre...

<p>O que é feminismo?</p>	<p>O que é machismo?</p>	<p>O que é a cultura de massas?</p>
---------------------------	--------------------------	-------------------------------------

1. Consideras que o conceito de feminismo tem hoje o mesmo significado, que teve no século XX? Justifica.
2. Perante aquilo que estudaste consideras que existe igualdade de género hoje em dia? Justifica.
3. As mudanças que ocorreram no século XX, processaram-se de forma rápida ou gradual? Justifica.
4. Quando em história são apresentadas várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento, significa que
 - c. apenas uma está certa e as outras estão erradas.
 - d. As várias perspetivas são validas.

3.1. **Justifica** a tua opção.
5. Que dúvidas ainda tenho?

Ficha 3, Parte 2 – Metacognição BD

O que aprendi com a Banda Desenhada



1. Conseguiu interpretar os conteúdos presentes nas bandas desenhadas, analisadas ao longo destas aulas?
2. Sentiste dificuldades? Quais?
3. Com a construção da banda desenhada consideras que conseguiste expressar o teu conhecimento histórico? Justifica.
4. Consideras que a utilização de banda desenhada ajudou a que conseguisses compreender melhor as temáticas abordadas? Justifica.
5. Consideras que podes aprender conteúdos históricos através de uma banda desenhada? Justifica.
6. Gostarias de fazer alguma sugestão ou comentário