



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Gerson Micael dos Santos Pereira

**O DOCUMENTO ESCRITO COMO RECURSO PEDAGÓGICO
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8ºANO**

Relatório de Estágio do Mestrado Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Fevereiro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

O DOCUMENTO ESCRITO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA UM ESTUDO COM ALUNOS DO 8ºANO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O documento escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem de História
Subtítulo	Um estudo com alunos do 8º Ano
Autor/a	Gerson Micael dos Santos Pereira
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutora Fátima Velez de Castro Vogais: 1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	História - Formação de Professores
Data de Defesa	18-02-2022
Classificação do Relatório	17 Valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 Valores



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

*Aos meus pais.
Foi pela vontade de não lhes querer
desmerecer a dedicação
que não me deixei naufragar.
É vosso!*

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento terá de ser dedicado à minha família, nomeadamente aos meus pais e irmãs, pelo esforço e dedicação, sendo o porto de abrigo que me são em todas as horas.

De seguida, não posso deixar de agradecer às Doutoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade, pelo precioso auxílio prestado, assim como pela louvada paciência dedicada em todo este processo. Nesta linha, é também indispensável que agradeça à professora Sónia Silvestre pela orientação e amizade demonstrada desde o primeiro instante. Agradeço aos meus colegas de estágio pela luta conjunta e a todos os alunos que trabalharam comigo, tornando tudo isto possível. Agradeço também aos meus camaradas do Mestrado pelas partilhas, apoio e desenvolvimento conjunto.

Deixo um profundo agradecimento a todas as amigadas que Coimbra me deu- cresci convosco, cresci por vós- em especial à Carol, ao Miguel e ao Sérgio, a quem, por força de a realidade ser linguisticamente representada, nunca poderei expressar o que verdadeiramente significaram nestes meus verdes anos. Agradeço ainda ao Afonso e ao Francisco pela paciência e pelo amor fraterno de uma família que se escolhe.

Impera que dedique uma enorme palavra de apreço e carinho à Vanessa, pelos longos anos de amizade, apoio e confiança- é um privilégio levar-te para a vida.

Resta apenas agradecer à Beatriz, por me ter tornado o mundo mais agradável enquanto dele fez parte.

RESUMO

O presente relatório, parte integrante do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada realizado na Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira, no ano letivo 2020/2021- por sua vez enquadrado no Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – tem como objetivo analisar o mesmo numa dupla dimensão: primeiro geral, atentando sobre a prática pedagógica efetuada e, por último, na dimensão relativa à aplicação prática da questão de investigação lançada- *Que capacidades evidenciam os alunos ao trabalhar com documentos escritos?! A sua aplicação deu-se por meio de um estudo de caso com uma turma de 8º ano de escolaridade. No seu seguimento apontamos o principal objetivo desta aplicação prática como sendo *Potenciar nos alunos o desenvolvimento de capacidades de trabalho com o documento escrito.* A aplicação prática, efetivando-se num estudo de caso baseado numa abordagem de matriz metodológica qualitativa, implicou o envolvimento dos alunos na participação em tarefas destinadas a promover a utilidade do documento escrito na sua aprendizagem em História, numa dupla vertente: aferir índices de desempenho e ajustar estratégias de ensino orientadas para alcançar os objetivos propostos. Com base na observação direta, num sentido panótico, em ambiente de sala de aula, e nos resultados das atividades aplicadas, notamos que os alunos demonstram dificuldades de interpretação. Neste seguimento, demonstram ainda dificuldades na própria relação didática com o recurso em questão, contornando a sua utilização quando possível, deixando clara a falta de hábitos de trabalho com o documento escrito. Por conseguinte, evidencia-se a necessidade de serem sensibilizados e motivados para tal- pois só trabalhando efetivamente com o documento e percebendo a sua real dimensão problematizadora e potenciadora de desenvolvimento de competências da História é que se pode partir de forma concreta para qualificar o seu desempenho no trabalho dessas mesma competências. Esta premissa implica que se conceba um plano de ação que privilegie o processo e a sua progressão em detrimento da urgência da sua finalidade, sob pena de não se vir a verificar produtivo para o grupo-turma.*

Palavras-Chave: Ensino de História; Documento escrito; Cognição Histórica; Problematização do conhecimento; Recurso Didático

ABSTRACT

The present report, which is part of the Supervised Pedagogical Practice Internship carried out at Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira, in the school year 2020/2021 - which was framed within the Master's in History Teaching in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education - aims to analyse it in a double dimension: first, in general, focusing on the pedagogical practice carried out and, finally, in the dimension related to the practical application of the research question - What skills do students show when working with written documents? It was applied through a case study with an 8th grade class. Following it, we point out the main goal of this practical application as being to empower the students in the development of abilities to work with the written document. The practical application, being a case study based on a qualitative methodological approach, involved the involvement of students in tasks to promote the usefulness of the written document in their learning in History, in a double perspective: to assess performance indices and adjust teaching strategies to achieve the proposed objectives. Based on direct observation, in a panoptic sense, in a classroom environment, and on the results of the activities applied, we note that students show difficulties in interpretation. They also show difficulties in their own didactic relationship with the resource in question, bypassing its use when possible, making clear the lack of working habits with the written document. Therefore, the need to be sensitized and motivated to do so is evident - as only by working effectively with the document and perceiving its real problematizing dimension and potential for the development of history competences can we start in a concrete way to qualify their performance in the work of these competences. This premise implies that an action plan should be designed which gives priority to the process and its progression rather than the urgency of its purpose, otherwise it may not prove productive for the group-class.

Keywords: History Teaching; Written Document; Historical Cognition; knowledge
Problematization; Didactic Resource

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Prática pedagógica supervisionada	5
1.1 - A Escola	5
1.2 - Caracterização da turma.....	7
1.3 - Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada.....	11
1.4 - Reflexão sobre o percurso formativo.....	18
Capítulo II - Enquadramento teórico	22
2.1- Cognição Histórica e Pensamento Histórico.....	22
2.2 - Competências Históricas.....	25
2.3 - Documento escrito como recurso didático.....	28
Capítulo III - Metodologias de aplicação e descrição do estudo	32
3.1 - Escolha e pertinência do tema.....	32
3.2 - Questão de investigação e Objetivos.....	33
3.3 - Metodologia do estudo.....	35
3.4 - Caracterização dos participantes.....	36
Capítulo IV- Aplicação Prática	49
4.1 - Atividade Nº1: Questão Aula nº1.....	50
4.2 - Atividade Nº2: Questão Aula nº2.....	57
4.3 - Atividade Nº3 – Questão no teste de avaliação.....	61
4.4 - Atividade Nº4 - Questionário.....	63
4.5 - Análise geral.....	68
Conclusão.....	75
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS	80
ANEXOS	83
Anexo I- Localização geográfica da EB Carlos de Oliveira.....	84
(Fonte: <i>Google Maps</i>).....	84
Anexo II- Plano Individual de Formação.....	85
Anexo III- Indicações dadas para a atividade em articulação com LP.....	88
Anexo IV- Exemplo de planificação de aula.....	89
Anexo V- Exemplo de Plano Semanal de Trabalho, durante o regime de ensino remoto emergencial, baseado num modelo fornecido pela professora orientadora.....	91

Anexo VI- Relatório de autoavaliação da prática pedagógica	92
Anexo VII- Questão Aula nº1	97
Anexo VIII- Tabela de critérios para cotação da QA1	99
Anexo IX- Guião para Questão Aula 2, complementado com informação fornecida no plano de trabalho.....	100
Anexo XI- Exercício aplicado no teste de avaliação escrito	101
Anexo XII- Questionário aplicado à turma	102
Anexo XIII- Atividade realizada com um 8ºAno, em articulação com Cidadania e Desenvolvimento (imagens de autor).....	103

Introdução

Um dos principais desafios que se coloca a um professor de História ao longo da sua carreira- mas em especial no início da mesma- para além da componente da sua preparação científica, é o desenvolvimento de metodologias pedagógicas/didáticas que tornem a transmissão dos conhecimentos apelativa e motivadora para os seus alunos. Num país, sentido lato, com baixo nível de acesso à cultura erudita -comparando com outros tidos como mais desenvolvidos e ricos - e que aparenta gostar de História (da sua), mas não de a estudar, a História docência tem vindo a atravessar dificuldades num sentido de crescente desvalorização, nomeadamente tutelar, com sucessivas reduções nos seus tempos letivos. Em contraponto, vivemos tempos em que a sua problematização tão necessária é para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, que potencie a consciência e o desenvolvimento de uma sociedade tendencialmente mais justa e igualitária.

Ao dedicar um olhar ao nosso redor, facilmente constatamos que a História vai estando presente no quotidiano da nossa sociedade, seja na literatura, cinema, videojogos, séries televisivas, documentários, espetáculos de animação cultural, etc... No entanto, fazendo um estudo aprofundado a nível nacional sobre a relação dos nossos alunos com a História enquanto disciplina, talvez os resultados não nos sejam os mais animadores. Uma possível razão para este cenário se verificar pode estar relacionada com a forma como os alunos percecionam o que é - e como é construído- o saber histórico, que se materializa na forma como a História é abordada em sala de aula. Nesta linha, importa objetivar sobre que relação é que o professor, enquanto mediador do conhecimento, estabelece entre os seus alunos e o seu objeto de estudo. Por mais interessante que um objeto por si só seja, se não for abordado de forma igualmente interessante e motivadora, dificilmente revelará todo o seu potencial de significância para o aluno. E, para este efeito, não servirá a mera transmissão de conhecimento factual- a ser decorado pelos alunos que não o conseguem enquadrar numa narrativa holística- numa dinâmica pesadamente expositiva por parte do docente, sem que o ensino/aprendizagem da História na sala de aula seja problematizado.

Cabe, portanto, ao professor atuar, por meio de diversas metodologias, tendo com vista o desenvolvimento da literacia histórica dos seus alunos, bastando-lhe, para tal, ser fiel à epistemologia do seu mester - a História- sem prejuízo de se atentar sobre a vertente cognitiva dos referidos, que não são nem devem ser tidos como miniaturas de historiador.

Para tal, é importante partir do princípio de que a História, ao longo do tempo, trilhou um percurso no qual se vestiu de uma diversidade de perspectivas teóricas. Estas pretendiam definir a sua natureza, as suas metodologias, técnicas, conceitos, objetivos e potencialidades epistemológicas, em virtude de se consagrar a uma matriz de saber científico. Um saber, portanto, dotado de uma metodologia própria: o estudo de um objeto ausente, distante no tempo e não observável, apenas parcialmente acessível através da análise dos vestígios da ação do Homem no seu contexto de tempo e espaço. Esta singularidade complexa aponta à reflexão sobre a sua utilidade, assim como do papel que ocupa nas escolas e nos objetivos a que se propõe o Ensino da História. Nomeadamente no que concerne à promoção do pensamento histórico dos jovens, com atenção dada ao desenvolvimento de conceitos do domínio da História, como os substantivos e de segunda ordem.

No seguimento deste pensamento, atribuímos ao professor de História um perfil de docente que almeje providenciar um ensino motivador, que estimule e que crie um ambiente envolvente em sala de aula na busca de uma prática eficaz ao capacitar os alunos em parâmetros críticos e cívicos. Acreditamos que conhecer a turma no geral, e os seus integrantes no particular, se constitui como ponto-chave em torno do qual as metodologias de trabalho serão desenvolvidas, aplicadas e adaptadas, numa mediação entre aquilo que o professor pretende que seja alcançado e aquilo que os alunos estão preparados para acompanhar. Apontamos para que se instale, assim, um processo de crescimento que gradualmente culminará em progresso no ensino-aprendizagem.

Neste sentido, enquadrado no Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, fornecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na sequência do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada no 8º Ano do ensino básico, aqui alvo de dissecação, foi experienciada pela primeira vez a atividade docente, tendo, por inerência, de se proceder à tomada de decisões relativas ao caminho a seguir neste percurso.

Relativamente à questão da aplicação didática, e atendendo ao contexto de pandemia vivido que eventualmente poderia perturbar o “normal” funcionamento do ano letivo e causar alguns contratemplos de percurso, selecionou-se um tema que permitisse alguma flexibilidade de execução no tempo - algo transversal ao ensino, que não fosse específico de um conteúdo programático em particular. Foi tido, também, em consideração a sua pertinência enquadrada no campo teórico do desenvolvimento e consolidação de competências específicas da História e do seu pensamento, elencadas em diferentes documentos orientadores emanados ministerialmente, como as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História no 3º ciclo, conjugadas com os descritores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Teve-se, também, em

consideração para a escolha do tema, o desafio e possível dificuldade que traria para os alunos, justificando-se ainda mais a sua aplicação caso este ponto se verificasse.

Tendo a escolha de ser feita, e sendo o leque de opções tão alargado e pertinente no campo da educação histórica, apontou-se o trabalho com o documento escrito no ensino de História como peça axial para o estudo de caso.

Posto isto, pretendeu-se responder à questão sobre o quão capacitados estão os alunos para o trabalho com documentos escritos na aula de História, tendo, a esse propósito, o objetivo principal de *Potenciar nos alunos o desenvolvimento de capacidades de trabalho com o documento escrito*. Para tal, a prática pedagógica pretende trilhar caminho no que toca a aferir o grau de trabalho dos alunos com o documento escrito; problematizar os processos de produção e apreensão do saber histórico a partir dos documentos escritos; e consciencializar os alunos para o estabelecimento de um processo evolutivo, que se requer contínuo e em uso frequente, de trabalho com os documentos escritos.

Consagrada à aludida intenção está a necessidade de estimular determinadas competências do pensamento histórico, sendo conveniente a esse propósito referir que estas se apontam numa dupla vertente- primeiro, o desenvolvimento de conceitos substantivos históricos e, depois, o fomento de conceitos dos segunda ordem/ domínios meta-históricos. No primeiro espectro constituem-se os conteúdos do domínio da História, aqueles que dizem respeito ao conhecimento e domínio de conceitos específicos. O segundo remete-se ao procedimento mental que possibilita o pensamento histórico, e à concetualização operatória da natureza da História, como a explicação, a interpretação, a compreensão, pensar historicamente o tempo, etc...

É importante referir a relação entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Uma vez que a compreensão histórica se relaciona com a compreensão do modo como os agentes históricos atuavam e dimensionavam as suas ações, é necessária a capacidade de as enquadrar holisticamente em nexos causais de diferentes espectros –política, sociologia, economia, religião, ética, moral – que ilustrem os diferentes contextos históricos.

Esta perspetiva constitui-se como incompatível com um ensino de História não problematizado, que se apoie na mera transmissão e memorização de conteúdos programáticos apresentados numa narrativa acabada, sem que esta seja também alvo de reflexão desde a sua dimensão local à global. Este exercício que leva o aluno a pensar historicamente o seu meio. Pelo exposto, o trabalho com o documento escrito, pelas possibilidades que apresenta como recurso didático - quando devidamente questionado e problematizado para além de uma abordagem

positivista do mesmo - é uma ferramenta de valia incontornável no ensino-aprendizagem de História. O aluno que questiona o documento, e dele retira indícios de modo a contruir uma narrativa, progride mais solidamente no campo das competências potenciadoras da sua literacia histórica, nomeadamente nas noções de multiperspetiva e de evidência, face a um aluno que do documento só procura a validação da informação veiculada pelo professor ou exposta no manual didático.

Capítulo I - Prática pedagógica supervisionada

1.1 - A Escola

Como referido, a prática pedagógica supervisionada teve lugar na escola EB 2/3 Carlos de Oliveira, integrada na rede de ensino público nacional, pertencente ao Agrupamento de Escolas Finisterra (em conjunto com os polos pedagógicos de ensino primário e de ensino do 1º Ciclo do Básico da sua dependência territorial) entre 1999 e 2012 e, após esta última data, pertencente - em comunhão também com a então Escola Secundária de Cantanhede – ao Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria.

Situada em Febres, pertencendo ao município de Cantanhede - que por sua vez é parte integrante do distrito de Coimbra - enquadra-se num meio predominantemente rural da zona limítrofe, a norte do mesmo, com o distrito de Aveiro¹. Relativamente à distância face à cidade de Coimbra, em termos temporais ronda os 45 minutos em percurso feito na sua quase totalidade pela rede de Estradas Nacionais, existindo, também, ligação assegurada por transportes públicos.

A escola consagra o seu nome em homenagem a Carlos de Oliveira, vulto da literatura neorrealista portuguesa, com estreita relação não só com Cantanhede, mas também com a vila de Febres- na qual também pode ser visitada uma casa museu em sua honra. Assumindo, dentro do que lhe é possível, a responsabilidade de minimizar as diferenças, promover a educação, diminuir o isolamento dos seus polos pedagógicos e servir como instituição norteadora no seu meio, a EB Carlos de Oliveira é peça chave para promover a coesão territorial educativa do local onde se insere, servindo, para o efeito, as suas gentes, acolhendo e servindo as crianças das povoações que a rodeiam, sendo responsável em larga medida pela educação académica e cívica das mesmas.

Relativamente ao seu espaço físico, a EB 2/3 Carlos de Oliveira conta com dois blocos/edifícios independentes entre si, assim como com um alargado espaço de recreio com uma considerável mancha verde (tendo inclusive uma pequena estufa e um pequeno pombal que alberga alguns pombos de estimação da escola) para usufruto da comunidade escolar, tendo ao seu dispor um campo de futebol/basquetebol ao ar livre e uma zona coberta dedicada à prática de ténis de mesa. Devido à situação pandémica vivida, os espaços de lazer da escola foram seccionados, tendo às diversas turmas sido atribuído um espaço específico de recreio

¹ Consultar Anexo I para ver localização no mapa.

para usufruto exclusivo - assim como as atividades extracurriculares, normalmente oferecidas pela escola, ficaram suspensas pelas mesmas razões. De referir, ainda na mesma linha, que neste ano letivo foi implementada uma política de horários letivos desfasados entre os diversos anos de escolaridade, tendo estes sido divididos, por anos letivos, em horário da manhã e em horário da tarde².

Relativamente aos dois blocos, o principal conta com dois pisos, sendo que do térreo faz parte: a sala de professores, o gabinete do corpo diretivo, uma sala destinada ao trabalho dos diretores de turma, uma sala para livre usufruto de docentes e de pessoal não docente³, a sala da Educação Especial, o gabinete SPO⁴, a secretaria, a reprografia, algumas salas-oficina, a cantina, o bar, um *hall* com placards onde se mostravam à comunidade várias exposições/campanhas dinamizadas pela comunidade escolar, e os WC.

No piso superior, temos a sala de informática - equipada com computadores fixos-, a sala de artes plásticas, as salas de aula “normais”, uma sala-auditório⁵ e a biblioteca- integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, tendo ao seu dispor mesas de trabalho, computadores fixos, computadores portáteis, oferta de leituras científicas e lúdicas, espaço de videoteca e espaço de jogos de tabuleiro, tudo isto ao serviço de toda a comunidade escolar. A BECO⁶ opera tanto em regime de autonomia – dinamizando atividades próprias, tendo também um espaço de exposição exclusivo no *hall*- como em colaboração com o corpo docente, patrocinando semanas temáticas de diversas áreas.

O segundo bloco alberga o pavilhão gimnodesportivo que, por definição, serve a prática desportiva letiva e extracurricular da comunidade escolar⁷.

A Escola conta com acesso à rede de internet com e sem fios. A maioria das suas salas de aula está equipada com quadros interativos⁸, embora ainda se verifique que o uso dos quadros

² Por exemplo, todos os 8ºs Anos tiveram atribuídos horários semanais da parte da tarde (13h35-19h20), ao passo que todos os 6ºs os tiveram da parte da manhã. Esta medida teve o objetivo de limitar os contactos entre a comunidade estudantil, assim como descongestionar o meio escolar.

³ Utilizada maioritariamente para as reuniões semanais do Núcleo de Estágio com a Professora Orientadora, com vista a planear e debater o trabalho a realizar.

⁴ SPO - Serviços de Psicologia e Orientação. A Escola tem ao seu dispor os serviços de um profissional da área da Psicologia, para acompanhamento da comunidade estudantil.

⁵ A chamada “Sala dos grandes grupos”, seria o mais próximo de um auditório que a Escola teria. Foi reconvertida em sala de aula, uma vez que, devido à situação pandémica vivida, foi tomada a decisão de atribuir a cada turma uma sala própria, que servisse toda a sua atividade letiva (exceto Educação Física).

⁶ BECO - Biblioteca Escolar Carlos de Oliveira

⁷ Sofreu algumas adaptações em algumas das suas divisões, com vista a fornecer à Escola mais um local que servisse de sala de aula, dada a necessidade de atribuir uma a cada turma já referida.

⁸ No entanto, as canetas para os operar não estão lá, acabando maioritariamente por servir como meros projetores, desmerecendo a oferta pedagógica dada pelo aparelho que justificou o investimento na sua aquisição.

a giz é o mais habitual. De maneira a combater as desigualdades no acesso a aparelhos informáticos em ambiente de sala de aula, a Escola tem ao dispor dos seus alunos uma gama de *tablets* que podem ser requisitados pelos professores na biblioteca, mediante disponibilidade dos mesmos e calendarização atempada.

Quanto ao quadro docente que a integra, caracteriza-se por ser maioritariamente envelhecido.

De referir ainda que se nota a necessidade de se efetuarem obras de requalificação e manutenção em alguns dos seus espaços, de modo a tornar o ambiente escolar o mais capacitado possível para albergar toda a comunidade escolar, nomeadamente no inverno.

1.2 - Caracterização da turma

Assumindo que a principal preocupação de um docente se prende com o sucesso-nomeadamente o académico - dos seus alunos, e que esse sucesso está ligado à relação estabelecida entre ambas as partes na criação de dinâmicas de ensino/aprendizagem na sala de aula (ponto esse, aliás do qual se encontra também dependente o processo de tomada de decisão relativo à construção do presente estudo, assim como dos resultados nele obtidos) é importante dedicar a nossa atenção ao elemento-chave que torna tudo isto possível: a turma com a qual foram efetuadas as atividades pedagógicas mais relevantes, e em torno da qual este projeto foi realizado.

Pretende-se, pois, neste ponto, caracterizar o coletivo de alunos alvo da implementação da questão de investigação. Coletivo esse que, na dinâmica primeiramente adotada pelo núcleo de estágio⁹, relativa à prática pedagógica rotativa entre as diversas turmas, teve maior e mais aprofundado acompanhamento da minha parte face às restantes.

No encontro de apresentação do núcleo de estagiários com a nossa Professora Orientadora, ficámos, também, a par da informação básica necessária à nossa futura prática, obtendo a confirmação de que iríamos trabalhar com turmas a frequentar o 8º ano de escolaridade. Não iria ser uma experiência totalmente nova para estes alunos, pois, enquanto alunos do 7º ano de escolaridade no ano letivo 2019/2020, os referidos tinham igualmente

⁹ Questão que será devidamente abordada no ponto relativo à Prática Pedagógica, mais adiante.

trabalhado com os professores estagiários de então, também sob a supervisão da prof. Sónia Silvestre.

Particularizando sobre a “minha” turma, face ao grupo que transitou do 7º ano apenas se registam duas alterações no que à sua constituição diz respeito- a saída de uma aluna, transferida para uma outra instituição escolar; e o ingresso de um aluno proveniente dos Estados Unidos da América. Este último caso é relativo a um aluno português que se encontrava emigrado há alguns anos, tendo, entretanto, regressado a Portugal, o que o fez com que os primeiros tempos fossem de readaptação a uma nova realidade.

A turma é composta por 21 alunos, sendo divisível em 16 alunos de género masculino e 5 alunas de género feminino. Em termos de idades, no início do ano letivo, 5 alunos contavam com 12 anos; 12 alunos com 13 anos; 3 alunos com 14 anos e 1 aluno contava com 15 anos. No que concerne a retenções, verificamos que 6 alunos já tinham ficado retidos no passado - alguns mais do que uma vez - 2 dos quais no 7º ano de escolaridade. Relativamente ao comportamento a nível macro, 6 alunos já tinham sido repreendidos com faltas disciplinares ao longo do seu percurso académico, sendo que no que diz respeito à disciplina de História não há registo de admoestações semelhantes.

Referindo alguns dados relativos à caracterização da turma recolhidos no início do ano letivo em questão, apontamos que 10 alunos, num universo de 21, referem ter dificuldades visuais. Relativamente à relação da turma com a disciplina de História, 16 alunos afirmavam gostar da mesma e 5 afirmavam gostar medianamente, ao passo que nenhum referiu as opções “gosto muito” ou “não gosto” face à disciplina.

Para dar uma noção mais alargada sobre o grupo-turma, assim como do seu percurso escolar e do seu ponto de partida relativamente à nossa disciplina de ação - e, assumindo que faz sentido, dada a essência da nossa questão de investigação, da disciplina de Língua Portuguesa - toma-se como sendo pertinente dar a conhecer os resultados alcançados pela turma no ano transato a ambas. Em História, numa escala de 0-5, 9 alunos obtiveram a classificação final de 3; 7 obtiveram classificação 4 e 4 alunos terminaram o ano letivo com nível 5. No que a Língua Portuguesa diz respeito, tendo sido aplicada a mesma escala, 2 alunos reprovaram com nível 2; 8 alunos terminaram com nível 3; 6 alunos com nível 4 e 4 alunos com nível 5¹⁰. Importa deixar uma pequena nota para a questão pandémica

¹⁰ Estes dados são relativos aos 20 alunos que se mantiveram do 7ºano para o 8ºano, excluindo os relativos à aluna transferida da turma, e não sendo contemplados os dados relativos ao aluno transferido para a turma.

que a todos apanhou de surpresa, e que veio condicionar fortemente as práticas letivas da fase final do ano letivo 2019/2020. Neste seguimento consideramos a possibilidade de esse condicionamento se ter traduzido num inadvertido inflacionar de notas finais das várias disciplinas por força de um sistema de ensino remoto implementado com algumas dificuldades de engrenagem, que forçosamente teve de se reinventar face aos critérios de avaliação até então praticados (sendo que esses critérios obviamente estavam aliados a uma prática letiva diferente da que se veio a impor). Não obstante esta pequena ressalva, podemos concluir que no 7º ano de escolaridade o aproveitamento geral da turma, não sendo plenamente satisfatório, é bastante satisfatório - não se verificando retenções, e catalogando-se 11 alunos com nota final igual ou superior a nível 4 numa escala 0-5 na disciplina de História.

Na turma verificamos a ocorrência de 3 casos de NEE, sendo que 1 deles é um caso de dislexia. Fazendo referência aos apoios de que a turma usufruía no 7º ano, temos registo de 4 alunos que beneficiavam deles na disciplina de Língua Portuguesa (LP), não nos sendo possível, por falta de dados, apontar a natureza dessas medidas aplicadas. No que diz respeito ao presente ano letivo (2020/2021), também para LP, referimos que 4 alunos usufruíam de apoios enquadrados em medidas universais, e que 3 alunos usufruíam de medidas seletivas complementadas com medidas universais. No referente a História, não temos registos para o 7º ano de escolaridade, e sobre o presente ano letivo apontamos que 3 alunos beneficiaram de medidas seletivas complementadas com medidas universais. De salientar ainda que 1 aluno da turma beneficiou de ATPT¹¹, registando-se a existência de um outro estudante indicado para o efeito, mas que não o frequentava.

Referimos ainda o caso de 3 alunos que, após deliberação em Conselho de Turma e consulta dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola, foram sinalizados de modo a se dar o encaminhamento, no final do ano letivo, dos mesmos para um curso CEF2 numa escola profissional, que, segundo as tais deliberações dadas a conhecer aos encarregados de educação, melhor se coadunaria com as suas expectativas de futuro e necessidades educativas.

Analisando o PCT, vemos que no mesmo consta como barreiras à aprendizagem da turma os parâmetros: linguagens e textos; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo.

¹¹ Apoio Tutorial Preventivo e Temporário

Quanto a atividades extracurriculares, devido ao regime de exceção imposto pela situação pandémica, não podemos traçar um perfil para a turma por força de estas, na sua generalidade, se encontrarem suspensas. Na linha do referido, não nos é possível traçar uma linha de como os alunos aproveitam o seu tempo lúdico na escola, assim como dos locais por eles mais frequentados para o efeito, visto que, este ano letivo, estiveram a contas com restrições à livre movimentação/usufruto dos espaços comuns, assim como dos equipamentos e atividades a realizar no recreio.

A turma, na sua generalidade, tem um registo de cumprimento no campo da assiduidade, sendo um pouco mais relaxada no cumprimento da pontualidade. Não havendo o auxílio do aviso sonoro da campainha, temos registo de algumas ocasiões em que foi necessário ir ao corredor admoestar quem tendencialmente retardava a sua entrada na sala de aula. Por indicação superior, a porta da sala de aula teria de permanecer aberta para facilitar a circulação do ar, o que comprometia o início das aulas em plenas condições havendo alunos no corredor a fazer barulho. Neste campo, referimos ainda que foram marcadas faltas de comparência a alunos que se apresentaram exageradamente atrasados para uma aula de 45 minutos sem que algo o justificasse.

Tecendo algumas considerações pessoais, esta é uma turma com uma dinâmica muito própria, com manifesto grau de heterogeneidade entre os seus membros, e com a qual pode ser difícil de trabalhar se nos incompatibilizarmos com ela. É uma turma com alguns elementos potencialmente perturbadores e que, como se sucedeu em outras disciplinas, boicotam deliberadamente as dinâmicas de sala de aula. É uma turma que requer um investimento maior no relacionamento humano face às outras duas turmas do 8º ano com as quais também se trabalhou. É uma turma que precisa de sentir que a liderança na sala de aula provém de dentro de uma unidade grupal e não que é uma liderança imposta. É uma turma que tem elementos capacitados academicamente que precisam de alguém que encontre a forma ideal de retirar de si todo o seu potencial.

Em termos de comportamento a nível micro, particularizando no que concerne à nossa disciplina, face ao que foi debatido nos conselhos de turma por outros colegas de outras áreas, não há coisa alguma de relevante a apontar, tirando o facto de alguns membros (nomeadamente no horário de 5ª feira) serem um pouco dispersos na atenção prestada à aula e por vezes um pouco barulhentos- situação que, embora chegasse a ser desgastante, sempre se foi resolvendo nos momentos.

É um grupo extrovertido, com alguns elementos bastante bem-humorados, e que foi entrando com relativa facilidade no estilo de aulas que fui mais bastas vezes experimentando, sendo que por vezes o faziam com alguma dispersão e destabilização, ponto que será devidamente aprofundado mais adiante.

Quando se ganha esta turma, ganha-se um grupo de trabalho capaz de montar e participar em dinâmicas de sala de aula leves e produtivas, ganha-se um grupo (não na sua totalidade) interessado, questionador e empenhado. Infelizmente, como todas as demais, é uma turma que não se deixa ganhar todos os dias.

Esta é daquelas turmas que certamente ficará na memória de quem trabalhar com ela.

1.3 - Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Condensar em palavras todo o percurso trilhado ao longo deste ano letivo de 2020-2021, no qual foi efetuado o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, é uma tarefa difícil de concretizar em toda a sua plenitude.

Esta foi uma etapa irreplicável que, com toda a sua infinidade de novas experiências e vivências proporcionadas, nos foi presenteando e desafiando diariamente desde o primeiro momento até ao último. Cada dia que passava tinha algo para nos ensinar, alguma situação com que nos testar, alguma maneira de nos fazer progredir.

À partida, tendo apenas a versão teórica do que seria a vida no ramo da docência e dos seus desafios, o estágio pedagógico surgiu como oportunidade de a aplicarmos na prática, de a desmistificarmos e de a aproximarmos ao mundo real, simulando um dos diversos contextos entre os quais esperamos vir a exercer a profissão de professores de História.

Tal como quando se abordam os conteúdos programáticos na nossa disciplina, também para este ponto é incontornável localizar a ação no tempo e no espaço. Tendo como data tópica a EB Carlos de Oliveira, em Febres, à qual já dedicámos anteriormente um capítulo, e crónica o também já referido ano letivo 2020-2021. Resta apenas a esse respeito referir que o início propriamente dito da nossa presença na escola se deu no dia 1 de Outubro de 2020 - data em que tivemos a reunião de apresentação com a nossa orientadora de estágio, a professora Sónia Silvestre, e em que ficámos a conhecer as instalações da instituição

escolar- e que o final se deu a 8 de Julho de 2021, dia em que assisti, em forma de despedida, à última aula da direção de turma da prof. Sónia Silvestre, do 6º ano.

Na suprarreferida reunião de apresentação, para além de ficarmos a conhecer os espaços e os equipamentos que tínhamos ao nosso dispor para a nossa futura prática supervisionada, ficámos também, como já foi referido no capítulo anterior, a saber com que turmas iríamos trabalhar- tendo-nos sido dada informação sobre os seus horários, assim como uma descrição muito superficial e geral das três turmas de 8º ano em questão. Foi-nos também dado a conhecer que a nossa professora orientadora tinha, como sendo sua direção de turma, uma turma de 6º ano de escolaridade, sendo que lhe lecionava as disciplinas de HGP e de Cidadania e Desenvolvimento- o que, embora não fosse da nossa área de formação relativa a 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, levou a que nos fizesse a proposta de, se quiséssemos, ser observadores dessas mesmas aulas, para que o nosso leque de experiências a vivenciar fosse relativo a uma realidade mais diversificada, quer em graus de escolaridade quer em diferentes disciplinas.

Numa segunda reunião, mais formal, na semana seguinte, tratámos mais aprofundadamente sobre a forma como o estágio se iria desenrolar, sendo que, em linhas gerais, as primeiras semanas serviriam para participarmos enquanto observadores nas aulas lecionadas pela professora Sónia Silvestre. Desse modo pretendia-se que nos fossemos ambientando à comunidade escolar e à metodologia de trabalho da nossa orientadora (de referir que as 3 turmas do 8º ano, no início do ano letivo, se encontravam com um plano de recuperação e consolidação de aprendizagens relativas ao final do ano letivo transato). No final de cada dia reuníamos de forma mais informal para trocar algumas impressões sobre as nossas observações: uma vez por semana tínhamos marcada a nossa reunião de trabalho para falar mais aprofundadamente sobre a semana de trabalho e para planearmos a próxima (prática contínua ao longo de todo o ano) e quando a nossa professora orientadora considerou que as condições para sermos nós a lecionar estavam reunidas, passámos a assegurar tempos letivos das diversas turmas, num sistema rotativo entre o núcleo de estagiários - sendo nós 3 estagiários, e havendo ao nosso dispor 3 turmas de 8º ano, algo diferentes entre si, íamos alternando entre elas de modo a experienciar diferentes coletivos de alunos com diferentes contextos de dinâmicas em sala de aula, deixando para mais tarde a possibilidade de cada um assumir o trabalho com uma turma em específico.

Os primeiros dias na EB Carlos de Oliveira não serviram apenas para nos irmos ambientando e entrosando com o meio, serviram também para começarmos a interiorizar

uma realidade que nos permitiria lançar as bases para a redação do nosso PIF¹², plano que iria projetar a nossa prática pedagógica futura, sendo que, por força da situação pandémica vivida que afetava diretamente todo o sistema de ensino nacional, e em particular as mais diversas dinâmicas de todos os seus estabelecimentos de ensino, estaria sempre sujeito a eventuais condicionantes impostas à sua total e objetiva implementação.

Tendo sido um ano atípico, não será surpresa a ocorrência de acontecimentos igualmente atípicos que mereçam a pena ser referenciados. Sendo o principal objetivo deste estágio a prática pedagógica supervisionada, nomeadamente em contexto real de sala de aula (consagrando também a questão do regime de ensino remoto emergencial como tal), é natural que a grande maioria do que aqui se irá escrever se relacione, direta ou indiretamente, com o facto de sermos nós - os estagiários - a assumir a lecionação de aulas, assim como das dinâmicas de sala de aula e de trabalho com elas relacionadas.

Chegou, portanto, o dia de nos estrearmos efetivamente como professores. Eu seria o primeiro do núcleo, com a aula devidamente pensada e planificada, mas, no entanto, cerca de meia-hora antes de a ir lecionar, sou informado de que a minha turma tinha entrado em isolamento devido à confirmação de mais do que um caso de Covid-19 no grupo¹³. A planificação previamente feita foi reestruturada e adaptada, tendo a minha estreia a lecionar uma aula sido, uns dias mais tarde, em regime de ensino remoto emergencial com essa mesma turma.

Em todo o caso, há mais um acontecimento atípico que merece a pena ser referenciado, um acontecimento que viria a influenciar basilarmente a prática e a experiência pedagógicas do nosso grupo de estágio. Tendo nós apenas 2 aulas lecionadas cada um, no primeiro fim-de-semana de dezembro recebemos a notícia de que a nossa orientadora de estágio sofrera um acidente que a iria afastar da escola por tempo indeterminado. De forma a minimizar os efeitos da sua ausência para as suas turmas e a assegurar a continuidade do nosso núcleo de estágio, assumimos a totalidade da responsabilidade do horário da nossa professora orientadora, sendo que, para além de assegurar as três turmas de 8º ano com as quais tínhamos vindo a trabalhar na disciplina de História, assegurámos também duas turmas

¹² Plano Individual de Formação, consultar em Anexo II

¹³ Este acontecimento dá-se no dia 20 de Novembro, sexta-feira, no primeiro tempo letivo do horário da tarde. Na véspera, quinta-feira, tinha estado a assistir à aula de História da turma em questão, lecionada pela Prof. Orientadora, no penúltimo tempo letivo do dia. Tendo todos sido apanhados de surpresa, este episódio demonstra bem o regime de imprevisibilidade a que, especialmente este ano, todos estivemos sujeitos, requerendo mais do que nunca uma capacidade de adaptação e resiliência apurada.

de 6º ano em HGP e as aulas de Cidadania e Desenvolvimento da sua direção de turma, nas quais já vínhamos a participar enquanto observadores de modo a contactar com as dinâmicas de um diretor de turma, assim como da disciplina em si. Juntando a isto, ocupei a vaga da professora Sónia Silvestre como docente responsável pelo Apoio Tutorial Preventivo e Temporário, na qual experienciei na mais aprofundada medida a vertente de acompanhamento emocional que um professor tem de estar capaz de oferecer aos seus alunos que revelem fragilidades nesse campo, a menos que se trate de assuntos da esfera de ação dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola.

Este infeliz e inesperado acontecimento fez com que, numa fase algo prematura da nossa prestação enquanto responsáveis por assegurar a lecionação de tempos letivos, fôssemos sujeitos a um percurso ainda mais desafiante, dado o volume da responsabilidade e da carga de trabalho mais avultada agora exigida. Continuámos a ter o apoio e acompanhamento da nossa professora orientadora que, através de videoconferência, continuou a acompanhar as aulas lecionadas e a reunir connosco de modo a planeá-las e a debatê-las, tal como o fizera presencialmente. Não obstante a evidente infelicidade, este caso, sujeitando-nos a uma responsabilidade acrescida, teve o seu quê de benéfico para o nosso progresso, uma vez que nos obrigou a desenvolver competências e capacidades com outra consistência, assim como a experienciar um alargado leque de vivências, o que, de outro modo, não seria possível, ou pelo menos não o seria de forma tão intensa e aprofundada.

Ao longo deste ano letivo, o trabalho desenvolvido permitiu testar e adquirir competências, capacidades e métodos de trabalho que formarão a espinha dorsal da nossa ambicionada prática docente no futuro. Tendo em consideração os objetivos a que nos propusemos com a elaboração do Plano Individual de Formação no início do ano, assim como as indicações consagradas no Plano Anual de Atividades e as planificações de médio prazo e anual para a nossa disciplina de História, fomos exercendo a nossa prática pedagógica na escola, com especial ênfase nas atividades desenvolvidas em trabalho com as turmas do 8º ano. Para o efeito, podemos fazer a divisão entre aquilo que foi a prática individual de cada estagiário, e o trabalho que foi desenvolvido em conjunto pelo núcleo de estágio.

Enquanto grupo de estágio, observámos e debatemos as aulas lecionadas pelos colegas; elaborámos matrizes para a realização, e critérios de correção, para trabalhos de grupos das 3 turmas ao longo do ano; elaborámos uma atividade de articulação de conteúdos

com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento de uma das turmas, tendo também a parceria da Biblioteca Escolar, aberta à participação de toda a comunidade escolar, sobre a temática dos Direitos Humanos; idealizámos e montámos duas exposições, em cartazes, à comunidade escolar, com base na pesquisa feita e material iconográfico recolhido apresentado pelos alunos nos trabalhos de grupo de duas das turmas (uma cronologia sobre a União Ibérica, e uma ligada aos Descobrimentos); participámos, como observadores, em todos os Conselhos de Turma intercalares e de final de períodos letivos; aplicámos, nas três turmas, uma aula-debate sob o mote “O encontro de Povos”, na qual, rodando os papéis de turma para turma, um dos estagiários seria o moderador do debate e os restantes dois seriam os líderes das facções em confronto de ideias, sendo que, tendo como pano de fundo a expansão marítima europeia do século XVI (no caso concreto, portuguesa e espanhola para o continente americano), num exercício de empatia histórica, uma das facções teria de argumentar de acordo com o ponto de vista europeu e das suas motivações, ao passo que a sua facção oponente teria de argumentar de acordo com o ponto de vista das populações autóctones americanas e das alterações que desse encontro para elas surgiram- no final, pesando a argumentação de ambas as partes, pedia-se a reflexão aos alunos sobre as consequências desse encontro de povos, e em que medida ainda eram observáveis nos dias de hoje. Deslocámo-nos ainda à escola sede do Agrupamento de Escolas, em Cantanhede, para assistir a uma aula de História do Ensino Secundário. A observação de aulas de História em outros níveis de escolaridade do 3º Ciclo do EB e do Ensino Secundário, assim como de turmas de Artes, foi tentada, mas não conseguida devido a constrangimentos causados pela pandemia ou por conflitos de horários.

A nível individual, como minha primeira ação concreta a solo, idealizei e apliquei uma atividade de articulação de conteúdos com Língua portuguesa¹⁴ para uma das turmas de 8º ano, numa aula de 90 minutos em que fui substituir a colega da referida disciplina, que se encontrava faltar.

Relativamente ao trabalho em História - primeiro no já referido sistema rotativo das turmas entre os três estagiários e, por fim, a partir da implementação da obrigatoriedade temporária do ensino remoto emergencial por decreto governamental durante o 2º Período, com a turma com a qual realizei as atividades de relevo para o presente relatório- cumpri a lecionação do número mínimo de aulas exigido, tendo para o efeito elaborado, e aplicado,

¹⁴ Consultar Anexo III para ver as orientações da atividade.

as suas respetivas planificações¹⁵. Na idealização e concretização das mesmas, para além de as ir tentando construir de acordo com o perfil da turma com que ia trabalhando, fui, também, tentando sempre ter em atenção as orientações e objetivos consagrados pelas *Aprendizagens Essenciais*, pelas *Metas Curriculares de História* e pelo *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*, documentos que, para a disciplina de História no 3º Ciclo, com cunho ministerial, ao longo deste percurso, foram servindo como norteadores da minha prática pedagógica. Durante esta prática, fui tentando variar o meu estilo de docência até encontrar um perfil que fosse igualmente confortável para mim e que funcionasse da melhor maneira possível com a turma com que ia trabalhando - o que se traduziu numa prática progressivamente menos expositiva e que colocava mais o ónus das dinâmicas da aula naquilo que os alunos tinham para oferecer, construindo assim dinâmicas que pretendiam fazer do aluno um ator com mais relevo na construção do seu conhecimento. Para tal o recurso ao diálogo com os alunos foi uma constante, quer para trabalhar as suas ideias tácitas sobre os conteúdos programáticos, quer para as relacionar com o mundo atual e com a realidade que os rodeia. Nesta linha de pensamento, e fazendo uso da plataforma *Google Classroom*, instaurei a prática de, no início de cada semana, indicar a matéria que seria abordada nas 2 aulas seguintes, de modo que os alunos a preparassem previamente em casa, sendo-lhes também indicado que poderiam fazer resumos da mesma e entregar-me no final de cada aula para que os corrigisse e lhes devolvesse com *feedback* posteriormente. Esta medida foi surtindo o seu efeito, uma vez que se notou que a turma (neste caso, os alunos que preparavam a matéria e faziam os resumos) ficou mais por dentro das dinâmicas estabelecidas, participando mais e melhor, e colocando mais dúvidas, o que fez com que de modo geral as aulas fossem mais fluidas e sem o peso monótono de ser apenas uma pessoa a falar.

Fui tentando aplicar aulas dinâmicas, com recurso a exploração dos equipamentos presentes na sala de aula, exploração do manual e dos *QR Codes* nele contidos, exploração de iconografia, de vídeos, animações, ênfase no trabalho com documentos escritos; realização de um *quizz* através do *Kahoot*, de consolidação de conhecimentos; desenvolvendo uma atividade, também ela de consolidação, em que, divididos em grupos, e com num sistema de atribuição de pontos, seriam os próprios alunos a colocar questões sobre a matéria aos grupos rivais e a corrigir as suas respostas (eu sorteava os alunos que iam participando de modo a que todos fizessem parte da atividade), sendo que a qualidade das

¹⁵ Consultar Anexo IV para exemplo de planificação de aula.

questões colocadas, das respostas e das correções seriam avaliadas por mim e pela professora Sónia Silvestre, com vista à atribuição de pontos pelo desempenho global do grupo; utilizando materiais de índole do remix cultural por mim criados, como “memes”, por exemplo. Através da *Google Classroom* ia deixando material de suporte às aprendizagens para a turma, recorrendo ao *Youtube*, a plataformas culturais (como sites de museus), à plataforma *RTP Ensina*, entre outros.

Elaborei duas questões-aula, tendo feito, para uma delas, a respetiva matriz, critérios de correção e respetiva correção e *feedback*. Elaborei um teste de avaliação na plataforma *Google Forms*, assim como elaborei um teste de avaliação sumativa em formato papel, com a respetiva matriz e critérios de correção, assim como procedi à sua correção e atribuição de pontuação.

Quando estivemos, por indicação governamental, a trabalhar em regime de Ensino Remoto Emergencial durante a quase totalidade do 2º Período letivo, tendo o nosso horário semanal ficado dividido em um tempo de aula síncrona e um tempo consagrado a trabalho em aula assíncrona por parte dos alunos, elaborei todos os Planos Semanais de Trabalho¹⁶ a ser aplicados no trabalho com a turma.

De referir que, após o regresso à prática letiva presencial, passei a acompanhar de perto um estudante específico durante as aulas lecionadas por um colega estagiário, sendo como que um professor coadjuvante, por notar que este aluno demonstrava ter algumas dificuldades de empenho e concentração - perturbando por vezes a restante turma - estando o seu sucesso na disciplina de História em risco.

Quanto a participação, dinamização e envolvimento em atividades extracurriculares no seio da comunidade escolar, ou outro tipo de dinâmica extra sala de aula - visitas de estudo in loco ou aulas temáticas que implicassem a exploração de património da comunidade em que a EB Carlos de Oliveira se insere, por exemplo - não puderam ser efetuadas, dada a situação de exceção vivida em virtude da pandemia que atravessávamos e dos constrangimentos ao normal funcionamento da vida escolar dela decorrentes. Fica, portanto, a penalização neste campo, por termos sido privados de experienciar este lado do estágio pedagógico que certamente iria fazer com que o nosso envolvimento nas dinâmicas da comunidade escolar fosse outro.

¹⁶ Consultar Anexo V para exemplo de plano semanal de trabalho.

Como forma de me despedir da turma com a qual trabalhei em particular, e também como forma de, através de reforço positivo, premiar os alunos que mais se destacaram ao longo do ano letivo, presenteei os cinco mais bem colocados nas classificações de final de ano com uma obra literária relacionada com a nossa disciplina, com uma narrativa muito atrativa e perfeitamente adaptada a leitura juvenil – A Máquina de Escrever Encantada, de John K. Bangs.

1.4 - Reflexão sobre o percurso formativo

Olhando em retrospectiva, e tendo de refletir sobre este meu percurso formativo, fica a certeza de que a minha reflexão sobre esta etapa certamente me levará a pensá-la numa dupla dimensão - o caminho que percorri ao longo deste ano, que aqui será alvo de ponderação, e o caminho que ainda me falta percorrer até atingir a maturidade no que ao ser professor em História diz respeito.

Como nos parece ser evidente, este ano letivo de estágio, como primeiro contacto ativo concreto com a profissão docente, reveste-se de extrema importância para a minha formação profissional em marcha- sendo que o considero como o ponto inicial de uma carreira que espero construir longa e consistente na docência em História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Se em condições normais este já seria, por si só, um ano à partida desafiante, ter de efetuar estágio pedagógico a meio de uma situação pandémica ainda mais o tornou. Em todo o caso, procurando sempre positividade em qualquer situação, experienciar a adversidade sempre nos dará margem para nos reinventarmos e para progredir, e este ano letivo de estágio não foi exceção. Foi um ano em que estivemos constantemente a ser postos à prova, a testar as nossas capacidades, a vivenciar oportunidades para adquirir novas competências e cimentar outras, a mostrar através da imprevisibilidade que somos mais versáteis e resilientes do que poderíamos pensar, e que em nós há coragem e vontade para amanhã triunfamos onde ontem falhámos.

Este foi um ano de aprendizagens, de vivências, de experiência e de progresso. Foi, também, um ano de bastantes dúvidas e algumas incertezas, mas, acima de tudo, um ano de convicções, entre as quais a de que o caminho a seguir, embora sinuoso, é este.

Ser efetivamente um elemento de transmissão de conhecimento histórico, e de como se constrói esse conhecimento, fez-me repensar e desmistificar algumas ideias

adquiridas que eu tinha relativamente ao assunto, e isso fez-me crescer mentalmente e tomar real noção da importância do papel que eu estava a desempenhar na sala de aula para com os meus alunos. Durante o curto espaço de tempo semanal em que lecionava as aulas, uma, ainda que minúscula, parte do futuro académico e humano dos meus alunos dependia de mim e daquilo que eu tinha para lhes dizer e lhes ensinar. Esse pensamento sempre pesou na hora de idealizar e planear as aulas, fazendo-o de modo a que fossem mais do que simples transmissão de conhecimento de dados históricos, fazendo-o de modo a capacitar os alunos para a compreensão do mundo que os rodeia de um ponto de vista histórico, fazendo-o de modo a tentar transmitir a complexidade relativa à produção do conhecimento histórico, fazendo-o de forma a tentar despertar na turma o fascínio pela História, fazendo-o de modo a tornar as aulas interessantes e produtivas para a maioria dos alunos. Mas embora sempre o tivesse tentado, sem qualquer problema reconheço que nem sempre o consegui.

A minha prática pedagógica sempre foi norteadada pelo objetivo de fazer com que os alunos que trabalhavam comigo alcançassem o sucesso académico e pessoal e, para isso, fui procurando em mim um perfil de professor que melhor correspondesse a essa demanda, tendo em consideração que também teria de me sentir à vontade com ele. Como já foi referido no capítulo anterior, o perfil que ao longo do tempo se foi afirmando em mim foi o de um professor mais descontraído, que “puxa” os alunos para as dinâmicas de aula relativas à construção do seu próprio conhecimento e da sua própria narrativa histórica, em detrimento de um perfil de um professor marcadamente expositivo e inflexível. Este perfil encaixou muito bem com o perfil da turma com a qual trabalhei mais aprofundadamente, tendo crescido no nosso grupo de trabalho uma dinâmica muito própria, assente numa relação de grande proximidade e respeito mútuo.

No início do ano letivo, assumi como estratégia a implementar ao longo do estágio a construção de uma relação emocional saudável com as turmas, com dinâmicas com as quais os alunos sentissem empatia para, a partir dessa relação, aproveitar ao máximo o seu potencial académico - o que eu acreditava ser mais fácil estando os alunos à partida predispostos a colaborar comigo, o que foi de certo modo verificado. Esta estratégia resultou também do ponto de vista do controlo comportamental da turma, uma vez que fazendo com que os estudantes potencialmente mais problemáticos (em termos de comportamento) se sentissem parte das dinâmicas construídas: fazendo com que eles se envolvessem nos diálogos que íamos estabelecendo sobre os conteúdos e tentando sempre “dar a volta” aos seus comentários mais inoportunos de maneira a retirar deles alguma relação com o fio

condutor da aula. Desta forma, comparativamente com relatos de outras disciplinas, o comportamento dos alunos nas aulas de História seguia um caminho satisfatório.

Numa primeira fase, enquanto observador das aulas lecionadas pela professora orientadora, fui antecipando algumas dificuldades que poderia vir a ter e idealizando algumas situações-problema, pensando nas ações que tomaria para as solucionar. Esta prática foi-me útil para lidar com as inevitáveis adversidades que se viriam a revelar em contexto de sala de aula. No entanto, nos primeiros tempos em exercício da minha prática pedagógica, fui evidenciando algumas fragilidades, como a dificuldade em construir as planificações para as aulas. Nesta linha, o vocabulário académico utilizado não adaptado ao nível de trabalho dos alunos, o desenvolvimento de alguns raciocínios que os estudantes dificilmente acompanhavam, a dificuldade em cumprir as planificações dentro do tempo de aula por não saber gerir bem os tempos e os momentos da aula (e também por me deixar divagar alguma com facilidade quando, a propósito dos conteúdos a ser trabalhados, dava informação extra aos alunos, o que dava aso a que nos dispersássemos do fio condutor da aula previamente definido). Todos estes pontos foram sendo trabalhados ao longo do ano e, embora ainda não seja perfeito na sua consecução, evidenciei melhorias em todos esses campos à medida que ia desenvolvendo e aperfeiçoando metodologias de trabalho.

Desde início que exibi alguma segurança no domínio espacial da sala de aula, assim como me destaquei pela descontração demonstrada. Tive, ao longo do percurso, a convicção de que falhar seria necessário para poder progredir, tendo cultivado em mim uma maior elasticidade de autoavaliação e de aceitação da heteroavaliação, sabendo sempre que diferentes leituras sobre o mesmo cenário levariam a uma melhor compreensão do mesmo. E neste ponto, é importante referir as dinâmicas desenvolvidas no seio do núcleo de estagiários - todos nós com características, qualidades e defeitos diferentes, que de certa forma se acabavam por complementar, sendo as nossas dinâmicas de auto e heteroavaliação após cada dia de trabalho, em conjunto com a professora Sónia Silvestre, sempre produtivas. Estas dinâmicas de grupo foram ainda mais profundas dado o trabalho articulado que desenvolvemos ao longo de todo o estágio, em especial quando tivemos de assegurar toda a prática letiva da nossa professora orientadora. Deixo, portanto, aqui uma nota para o empenho dedicado ao estágio enquanto grupo, cuja união e suporte mútuo foi fundamental para que ultrapassássemos os momentos de maior desafio, como por exemplo no período em que estivemos a trabalhar em regime de ensino remoto emergencial. Nesse período, nem sempre tudo correu bem, devido a questões técnicas, ou simplesmente porque do outro lado

do ecrã as turmas não colaboravam da melhor forma, e o apoio e confiança transmitidos pelos colegas de estágio e pela professora Sónia Silvestre foram fundamentais para ir superando a questão, o que creio ter sido recíproco.

Tentei fazer das minhas aulas um espaço de reflexão e de crescimento cultural. Embora tendo pouco tempo semanal de trabalho com a turma e um programa extenso para cumprir, não hesitei em investir algum dele a trabalhar competências e capacidades dos alunos – procurei ir mais além da informação disponibilizada pelo manual didático, estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos, incorporar na narrativa das aulas trivias que as tornassem mais apelativas e mais próximas dos alunos¹⁷, fazer constantemente a ponte entre o saber histórico abordado e a atualidade, promover o enriquecimento cultural dos alunos com sugestões de literatura ou cinema. Tentei ter uma prática positiva, competente, diversificada e útil e, embora por vezes isso me tenha custado algumas perdas e erros de ação, tenho a convicção de que também fui capaz de alcançar alguns ganhos nesta jornada com as competências que fui desenvolvendo quer a nível pessoal, quer a nível coletivo nos alunos.

Tendo de fazer uma apreciação global deste meu percurso, e de acordo com o meu relatório de autoavaliação¹⁸, diria que foi positiva. Estructurei a espinha dorsal do meu perfil de docente e, com base nela e nas aprendizagens que retirei deste ano, adquiri a elasticidade necessária para a adaptar a contextos futuros diversos.

¹⁷ Como por exemplo o porquê de a Argentina se chamar Argentina; o porquê de a seleção de futebol dos Países Baixos ter equipamento cor de laranja se o país não tem essa cor na sua bandeira; o porquê de a equipa de basquetebol da cidade de Filadélfia ter o nome de “76rs”, etc.

¹⁸ Consultar em Anexo VI.

Capítulo II - Enquadramento teórico

2.1- Cognição Histórica e Pensamento Histórico

Visitando o campo da literatura relativo à sua produção sobre cognição histórica, enquadrada na esfera da Educação Histórica, podemos constatar que esta entrou em relativo desenvolvimento por volta, sensivelmente, da década de 1970 - sendo, a este propósito, feita menção para a teoria cognitivista piagetiana como influência e ponto de partida para o trabalho de outros autores que a questionavam, como Donaldson ou Booth, citados por Moreira (2004) – e se foi aperfeiçoando até à atualidade, nem sempre num processo de linearidade relativa à intensidade da sua produção.

A investigação anglo-saxónica sobre o ensino da História tem proporcionado, nas últimas décadas, grandes avanços com a realização de estudos empíricos relacionados com a estrutura epistemológica da disciplina, explorando a compreensão dos alunos sobre conceitos fundamentais como: a causalidade, a objetividade, as fontes, o papel do historiador. Estas investigações têm privilegiado a forma como os alunos concebem os elementos básicos da estrutura da disciplina de História, isto é, os conceitos de segunda ordem, e procuram analisar as ideias tácitas dos alunos sobre a explicação histórica, interpretação, objetividade (Moreira, 2004, p.54).

Portugal, na linha de pensamento anglo-saxónico, acompanhou esta tendência tendo-se verificado, sobretudo a partir do final da década de 1990 e início do século XXI, um despontar na sua produção académica, nomeadamente com trabalhos realizados por Barca e Gago, que podem ser apontados como sendo relevantes para o processo inaugural relativo a investigação em Educação Histórica situada, no nosso país.

Podemos apontar a cognição histórica como estando relacionada com a forma como os alunos trabalham a compreensão da História, assim como, e com base nesse pressuposto, constroem o seu conhecimento. Verifica-se, então, que o ensino da História deva estar apoiado em larga medida numa rede de suporte teórico, tecida com base em conhecimentos relativos aos campos da Epistemologia da História. Assim como de Psicologia Cognitiva, que se remeta a princípios e metodologias de aprendizagem em História a seguir na construção de um ambiente educativo produtivo para os alunos.

Este ponto reveste-se, ainda, de maior relevância se fizermos a ponte com as teorias de ensino/aprendizagem atualmente adotadas - com os seus princípios espelhados nos

documentos patrocinados pela Tutela - de matriz construtivista, apoiadas em pressupostos de que os alunos devem participar de forma ativa na construção dos seus conhecimentos, assim como no desenvolvimento das suas competências. Justifica-se, assim, que a produção teórica neste campo sirva de forma basilar para o corpo docente se apoiar em termos conceptuais, almejando a compreensão dos processos inerentes à aquisição/maturação da consciência histórica. Deste modo pode averiguar o nível de progressão das ideias históricas do seu corpo discente e, fundamentalmente, coadunar a sua prática pedagógica com vista a criar um ambiente de ensino-aprendizagem eficaz no qual os alunos não desempenhem apenas o papel redutor de recetores do conhecimento em prejuízo de um ensino em que teriam uma postura ativa e crítica na aquisição do mesmo. Assim, é incontornável a cognição histórica quando se trata de desenvolver e aplicar metodologias de ensino direcionadas para a aquisição de competências históricas, a consolidação de conceitos substantivos de segunda ordem, e a promoção do pensamento histórico. Surge, portanto, a necessidade de justificar a importância de se estimular nos alunos a aquisição de competências históricas e de se estimular o desenvolvimento do seu pensamento histórico, tendo por base os conceitos substantivos e de segunda ordem.

Olhando o conhecimento histórico, que deixa de ser visto como algo acabado para ser compreendido como o resultado de uma construção pessoal e social, dentro de critérios de validade científica (Correia, 2013, p.88), de carácter provisório, negociado, parcial e passível de constante mutação, é perentória a necessidade de uma elasticidade no campo concetual dos alunos que lhes permita analisar, interpretar e compreender a História de forma contextualizada. Isto implica ter a consciência de que se trabalha com um objeto distante no tempo e no espaço, que inviabiliza a fiel reprodução na íntegra do passado. Para tal, com o auxílio do professor, os alunos têm de ser munidos de ferramentas/competências para que o alcancem. Assim, os conceitos substantivos - conceitos do domínio da História - e de segunda ordem - relacionados com a natureza da História, como explicação, narrativa, significância e evidência (Moreira, 2004, p. 66) - da disciplina de História tomam-se como veículos que permitem aos alunos a capacidade para construir narrativas históricas válidas - sendo que a narrativa histórica é a expressão da consciência histórica (Gago, 2018, p. 98). Para tal é requerida uma abordagem explicativa e multicausal, através da adoção de uma postura ativa e crítica perante a informação. Apontamos, então, que estes “instrumentos” sejam os pontos de partida para as competências- saberes em uso/desempenho construído

com base em conceitos que adquirem significado nos contextos em que são aplicados (Veríssimo, 2012, p. 11).

É imperativo que a História, quer na sua dimensão científica, quer na dimensão de História-docência, tenha o pressuposto de trabalhar - e ser trabalhada - a par com o desenvolvimento de competências que permitam a sua progressão. Uma vez capaz de mobilizar conceitos substantivos e de segunda ordem na construção das suas narrativas históricas, o aluno está a exercitar o seu pensamento histórico, contribuindo para um processo de progressão desse mesmo pensamento, podendo alcançar dele formas mais elaboradas. Utilizando a tipologia de Rüsen (citado por Gago, 2018, p. 80).

“... a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança de consciência histórica. Pois, a educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste stock. Antes é conceptualizada como um processo através do qual as competências são progressivamente desenvolvidas, em processo de mudança, de formas menos elaboradas até formas mais sofisticadas.”

Assim, o que se busca com este exercício, é transmitir aos alunos que o saber histórico não é um produto linear acabado e que, desenvolvendo a sua literacia histórica, devem potenciar a sua consciência histórica – experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com o passado(s) e horizontes de expectativa que conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e se expressa narrativamente. Pela consciência histórica, aprofunda-se a orientação do presente e as expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado (Gago, 2018, p. 80).

A este propósito, Barca (2007) refere a necessidade de haver entendimento de que as narrativas históricas podem ser múltiplas, como também possivelmente contraditórias, visto que estas dependem de um processo de análise de evidência histórica, o que pode levar a divergências de interpretação.

Por conseguinte, as narrativas históricas são aceites/recusadas, tidas como válidas/inválidas de acordo com a sua qualidade, resultante do processo de extração e trabalho da evidência histórica. Este ponto ajuda a cimentar a conceção da História como sendo uma ciência, por definição dotada de uma metodologia e procedimentos próprios que lhe garantam legitimidade (Barca, 2007, p.117).

É ainda pertinente objetivar sobre o que toca à relação com a literacia histórica, que em Alves (2011, p. 50), citando Schmidt:

“...pode-se caracterizar (...) como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de (...) ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado.”

Posto isto, conclui-se que há uma relação estabelecida entre competências e conceitos específicos da História, tendo como pressuposto que dominar as competências é facilitador do entendimento da disciplina de história, o que leva a que se materialize a construção do pensamento histórico.

Na base desses objetivos está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de “historicizar” a própria vida e de, como consequência, promover ruturas e pôr nas suas mãos os destinos da sua cidade, comunidade ou região. O domínio dos conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo (Pereira & Seffner, 2008, p.120).

2.2 - Competências Históricas

Num sentido transversal do panorama do ensino em Portugal, notamos que nos últimos tempos se verificaram mudanças relativas aos seus aspetos curriculares, que se foram materializando nos diversos documentos - legislativos e normativos, em especial o nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018¹⁹ – emanados da Tutela, que apontam agulhas para um conjunto de competências a privilegiar na formação académica e cívica dos nossos alunos. Neste ponto particular interessa olhar sobre as que devem ser desenvolvidas e potenciadas no âmbito da disciplina de História.

Exemplo disso são as Aprendizagens Essenciais²⁰ (AE) – tomadas como sendo o documento curricular norteador para o planeamento e construção das dinâmicas em sala de aula - da disciplina de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no curso de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário. Mostra disso é o seguinte parágrafo:

¹⁹ Em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

²⁰ Em <https://www.dge.mec.pt/historia>

“As Aprendizagens Essenciais (AE) de História identificam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem atingir com a aprendizagem da História no 3.º ciclo e constituem-se como o documento curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA). Identificando as AE permite-se o aprofundamento de temas, as explorações interdisciplinares e a mobilização de componentes locais do currículo.”²¹

Estas são orientações curriculares que estabelecem os conhecimentos, conteúdos e conceitos/noções considerados basilares para que se alcance o progresso nos diferentes *níveis de escolaridade, em conjunto com as Metas Curriculares de História do Ensino Básico - 3ºCiclo*²²- assim como do seu *Documento de Apoio*²³.

Integrado nesta linha de pensamento, e dada a estreita relação entre ambos, as AE atuam em conformidade com o no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, referencial orientador, que é um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”²⁴.

No seu seguimento, encontramos espelhada a orientação para que se sigam metodologias específicas do saber histórico e dos instrumentos de trabalho do historiador para o contexto de sala de aula. Assim, as AE estabelecem os princípios de uma formação sólida, que devem apontar para o desenvolvimento de determinadas competências. Tal como Lobo (2020, p.33), destacamos desse conjunto, para os alunos do Ensino Básico: “compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; [...] reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da História”.

Como já referimos anteriormente, “competência” pressupõe o efetivar de um saber em uso, o que, por definição, seguindo Veríssimo (2012, p.16) implica a mobilização de conhecimentos para a resolução de uma situação-problema concreta, isto é, requer uma utilização prática do saber através de uma ação capacitada e criticamente ativa. Assim, apontamos também por definição que estas se desenvolvem através do contacto com o meio, a experiência e o trabalho em tarefas específicas – pelo que, cabe aos professores dentro da

²¹ Em [Aprendizagens Essenciais 3ºCiclo, 8º Ano](#) p.1

²² Entretanto revogadas pelo [Despacho 6605-A/2021, de 6 de Julho de 2021](#).

²³ Em [Documento de apoio às Metas Curriculares de História](#).

²⁴ [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#) p.8.

liberdade para a organização do ensino que lhes é conferida pela legislação, desenvolver dinâmicas pedagógicas que potenciem atividades formativas que as efetivem.

Em História, podemos apontar, no seguimento do trabalho de Veríssimo (2012, p. 18), o tratamento de informação/utilização de fontes; a compreensão histórica, desdobrada nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização; e a comunicação em História, como princípios categorizador dos vários níveis de competências a desenvolver nos alunos, com vista a reduzir a prática da memorização em detrimento de um mais comum problematizar do conhecimento histórico.

Trabalhando estas dimensões, estando aptos a se operacionalizar neste espectro de competências, os alunos trilham a sua progressão na senda de cimentar os já abordados conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem e, por conseguinte, o próprio pensamento histórico que se quer em constante evolução, contribuindo para o desenvolvimento de novos patamares de literacia histórica. Isto reveste-se de enorme importância em todos os quadrantes da vida dos alunos no nosso século, dada a “Era” em que vivemos. São tempos nos quais a informação, por força do constante grau de desenvolvimento tecnológico alcançado pela Humanidade que permite a sua rápida e fácil propagação, está disponível em enorme e diversificada quantidade/qualidade - o que torna, mais do que nunca, imperativas as capacidades que permitam o contacto com ela dentro e fora da sala de aula.

Em suma,

“As competências, expressas nos documentos oficiais como saberes em uso, integram em si não só conteúdos, como um conjunto de atitudes, capacidades e valores que lhes conferem um carácter de formação integral, mais adaptada aos jovens do século XXI, aos quais se exigem capacidades de adaptação à mudança e ao ritmo acelerado do progresso que já não se compadecem com saberes feitos. Saber em uso ou em construção é o mote da sociedade em que vivemos – sociedade da informação múltipla e diversificada, à qual não podemos ter a veleidade de aceder na sua totalidade, pois ninguém domina toda a informação disponível sobre uma dada área do saber; sociedade da informação, de uma informação à qual é preciso saber aceder para depois seleccionar, descodificar, contextualizar, utilizar -competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais.”

(Veríssimo, 2012, p. 17).

Assim, chamam-se os professores de História à responsabilidade de aplicar metodologias e dinâmicas formativas no seu ensino que motivem e potenciem o desenvolvimento de competências históricas nos seus alunos, sob pena de estes verem comprometida a sua literacia histórica e a sua progressão na aprendizagem na disciplina de História. Isto iria comprometer, igualmente, os desígnios de formação para a cidadania crítica, ativa e competente a que se propõe. A aplicação de metodologias nesta linha de pensamento abre a porta para a utilização no ensino de História de diversos recursos, que o transformem em mais do que mera transmissão de conhecimento factual- entre os quais, o documento escrito/ fontes escritas.

2.3 - Documento escrito como recurso didático

“Nada daquilo que se quer conhecer existe já. Só o podemos apreender por meio de indícios dispersos, que têm de se aproximar mentalmente, e que, uma vez reconstituído será sempre irreduzível ao discurso que jamais se possa fazer sobre ele” (Mattoso, 2019, p.17).

Na construção do saber histórico é incontornável o trabalho do historiador com fontes, o sejam elas nas suas mais variadas formas, sendo que “a história escrita resulta, obviamente da intensidade da descoberta”. De entre essas mais variadas formas, o recurso ao documento escrito como fonte de pesquisa na História conta já com largos anos de tradição. No entanto, a sua utilização como recurso pedagógico em contexto de sala de aula na educação básica é uma discussão recente, o que requer um debate a respeito dos métodos aplicados e das possibilidades a ser trabalhadas, como apontado por Monti (2019).

É sabido que a própria história da História nos mostra que esta, filha das variadas concepções derivadas dos diferentes “Presentes” que foi vivendo, foi experienciando diversas correntes teóricas que concebiam de forma diferente quer o sentido do saber histórico quer, por associação ao seu método, o que - e como- se deveria constituir como fonte para o efeito. O documento, nomeadamente o escrito, foi ocupando diferentes espaços no imaginário da História ao longo dos tempos. Importa aqui fazer a comparação entre o que se pretende com este recurso pedagógico face à forma como a maioria dos alunos o pode conceber/como ainda muitas vezes é encarada a sua utilização em contexto do ensino da História no ensino básico. Nesta linha, apontamos à Escola Metódica para discussão a respeito de uma abordagem que ainda se verifica, mas que assumimos como desde há muito datada. Essa

corrente estabeleceu o “documento primário” como fonte irrefutável do passado, ou seja, acreditava que através dos documentos era possível chegar a uma verdade absoluta sobre o passado e que cabia ao historiador o papel de compilar e organizar os documentos cronologicamente (Neto, 2001). Para os metódicos não havia separação entre documento e fonte, ambos eram iguais e equivalentes. Dessa forma, os documentos valeriam por si só como prova do passado- esta visão redutora, não problematizada do saber histórico, entre outros efeitos, liga-se à promoção de um ensino histórico que aponta para a memorização de conteúdo factual e promoção de metanarrativas, por força de não propiciar nem motivar o desenvolvimento das competências históricas pretendidas.

Em sentido inverso, no século XX, com o surgimento da *Escola dos Annales* e consequente revolução imposta na forma de conceber a História e os seus propósitos, haveria de se modificar o conceito de fonte, tirando dele o caráter de detentor da verdade absoluta e incontestada (Mattoso, 2019). Operou-se também que os vestígios escritos deixassem de ser vistos como algo inócuo e passassem a ser vistos como fruto de processos da construção humana, de ideologias e intenções de acordo com o lugar e tempo no qual foram produzido. Passou, então, o documento a ser percebido como uma via para as sociedades montarem uma imagem de si, impondo-a ao futuro, conferindo-lhe a roupagem de monumento (Neto, 2001, p.146).

Numa perspectiva construtivista do ensino, o aluno deve ser visto como sujeito do processo educativo e não mais como um depositário de um conhecimento acabado, pelo que a adoção deste tipo de recurso didático tem condições de estimular a curiosidade investigativa e o desejo pelo conhecimento, transformando a sala de aula num lugar de produção de conhecimento escolar (Neto, 2001, p.144).

O recurso ao documento escrito na prática pedagógica tem sido tema assíduo nas discussões relativas ao Ensino da História. Estudos em Educação Histórica têm vindo a reconhecer e a demonstrar a importância da utilização de fontes históricas na prática letiva. Se a História não pode ser feita sem recurso a fontes, também o conhecimento histórico dos alunos não pode ser desenvolvido sem a introdução e a compreensão dos métodos de construção historiográfica, considerando-se que este dinamismo, devidamente implementado, compreende em si um duplo potencial pedagógico que pode influenciar a relação ensino/aprendizagem. Pois, observa-se que uma situação de aprendizagem na qual os alunos são incentivados a trabalhar o tratamento e exploração de fontes históricas,

sejam de que natureza for, pode revelar-se uma oportunidade para o desenvolvimento de competências e para a progressão do conhecimento histórico. (Lobo, 2020, p.30).

Os documentos escritos podem constituir-se como importantes instrumentos didáticos, potenciando a aquisição de conhecimentos substantivos e de segunda ordem, assim como o desenvolvimento do significado de evidência histórica- o que se situa entre os fragmentos históricos deixados pelo passado e a narrativa que deles o historiador constrói com base na sua interpretação. Para tal assumimos que, por si só, a existência do documento escrito não o vai propiciar. Terá de existir motivação para que os alunos o questionem e o trabalhem para lá da simples leitura e localização de informação que ateste o discurso do professor/manual didático, podendo, desta forma, tomá-lo como fonte.

Assim, Correia (2013, pp. 4-5) refere que

“A História e a Geografia partilham da natureza interpretativa, explicativa e relacional de factos e de fenómenos, pelo que no processo de ensino e aprendizagem o uso e exploração de fontes históricas e de documentos geográficos funcionam como ferramentas mediadoras das relações entre aluno e objeto de aprendizagem (conteúdo escolar a aprender) e entre professor e aluno. Pressupõem um ativar de capacidades, de conhecimentos e de estratégias, uma espécie de saber em ação que tem inerente um certo grau de autonomia em relação ao uso e construção do saber.”

Seguindo este caminho, notamos que o seu valor pode alcançar mais ganhos para além dos relacionados com o saber histórico, uma vez que representando um dos seus objetos, têm a capacidade de trabalhar competências que transcendem o campo da História. Sendo esta, por definição, de natureza interpretativa, explicativa e de relação factual, então os documentos escritos, enquanto objetos didáticos, servirão a maturação do sentido crítico ativo do aluno enquanto cidadão em formação, consciencializando-o para pensar/problematizar o seu meio.

Nas palavras de Neto (2001, p.153)

“A introdução do documento na sala de aula, pressupõe este compromisso do professor com a prática docente. Ela exige que o professor esteja atento para a função social da escola e para o papel que o ensino da história pode desempenhar para a formação da cidadania.”

A apropriação que o docente faz deste recurso, em contexto de ensino/aprendizagem na sala de aula, é diferente daquela professada pelo historiador, que diz respeito ao processo de investigação científica. O objetivo do professor é fazer com

que os alunos compreendam como é que o saber histórico é construído, mas não transformar os seus alunos em mini historiadores. De forma gradual, o professor deve ensinar os seus alunos a compreender intencionalidades e a ser capazes de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes. Esta é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar a estádios de compreensão que nunca perspectivaram.

Para o professor, ao implementar este tipo de estratégia, é necessário ter em consideração os fundamentos e implicações teóricas do seu uso, e ter em atenção uma preocupação em selecionar conteúdos devidamente didatizados, adequados aos objetivos a alcançar (Pereira & Seffner, 2008, p.124/125). Assim, após a sua seleção criteriosa e cuidada, é necessário adequar os documentos à faixa etária dos alunos. O documento não pode ser apresentado sem ser sujeito a uma triagem que aponte eventuais alterações necessárias. O docente terá, sempre que se justificar, de alinhar a atualização da grafia, da pontuação, assim como antecipar eventuais vocábulos/conceitos/expressões fora do alcance de compreensão dos alunos, e esclarecer o seu significado/ fornecer sinónimos, sem, contudo, entrar em prejuízo de desvirtuar a sua essência ou deturpar o sentido do documento.

É do docente, como mediador do conhecimento, que irá depender o processo de atribuição de sentido por parte dos alunos aos documentos ou às fontes como evidência histórica que ultrapassa o critério de verdade a estas conferido, ainda partilhado por muitos alunos, quando o mesmo já não é o centro da questão em torno do qual gira o processo de construção do conhecimento histórico.

Capítulo III - Metodologias de aplicação e descrição do estudo

Apresentado o capítulo que serve de enquadramento e suporte teórico à aplicação prática da questão de investigação proposta, é necessário fornecer alguns esclarecimentos sobre esta última, nomeadamente no que concerne às suas motivações, objetivos específicos de desenvolvimento, metodologias, participantes e instrumentos de recolha de dados.

3.1 - Escolha e pertinência do tema

Partindo da premissa de um ensino de matriz construtivista orientado para o desenvolvimento de competências, particularmente no que concerne ao da História, espelhada nos diversos documentos legais/orientadores, e de apoio aos mesmos, assim como da ambição de se aproximar, em sala de aula, a História docência da epistemologia da História e das metodologias que lhe permitem a construção do saber histórico, problematizar o documento escrito enquanto recurso didático em sala de aula toma-se como sendo bastante pertinente, sem, obviamente, desmerecimento para a restante gama de recursos pedagógicos que o professor tem ao seu dispor para os mesmos efeitos.

A ideia de trabalhar com o documento escrito como ponto central da prática pedagógica no estágio surge, também, da conceção de que este, embora seja (ou deva ser) *grosso modo* transversalmente usado nas dinâmicas da História docência, não o é da maneira mais indicada- na dimensão problematizante da construção/apreensão de conhecimento que o mesmo potencia. Esta é uma preocupação apontada por Neto (2001, p. 154) ao aludir para a sua incorporação nos manuais didáticos, e para a forma como os documentos tomam uma dimensão ilustrativa, sendo instrumentalizado para servir como exemplo e confirmação do que é dito pelo manual- ou até mesmo para legitimar a narrativa exposta pelo professor em detrimento de incitar ao pensamento e reflexão crítica/criativa dos alunos- precisamente um dos pontos que o torna uma mais-valia no ensino, como o enquadramento teórico anteriormente demonstrou.

Esta preocupação revelou-se como tendo a sua razão de ser no momento em que se caracterizou a turma alvo deste estudo de caso no que a esta temática diz respeito - dificuldades demonstradas e falta de hábitos e competências de trabalho neste campo - situação que, de modo a tornar a prática pedagógica efetivamente produtiva para os alunos, se tentou inverter sem querer saltar etapas na progressão. Nesta linha, justifica-se a opção de

não arriscar trabalhar, para efeitos de aplicação prática neste relatório, com um conceito de segunda ordem específico a partir do documento escrito. Optou-se por trabalhar nesta primeira fase a questão das bases que, numa segunda fase, o iriam permitir.

Temos de ter sensibilidade para os ritmos de aprendizagem e de trabalho dos alunos. O trabalho de competências históricas requer tempo e prática, ponto que se torna ainda mais agudo quando o nível de aptidão evidenciado pelos alunos em questão, no geral, se mostra como sendo “abaixo da média”. Aqui, importa ainda referir a importância da descoberta e progressão própria dos alunos na construção do seu conhecimento, assim como o perfil do professor como mediador na aquisição do mesmo e não como fornecedor de produtos/ideias acabadas aos alunos, que acabariam por as reproduzir sem as verdadeiramente compreender. Por exemplo, um aluno atingir a perceção sobre o que é evidência histórica, através de trabalho guiado, e não, quando questionado, dar uma definição acabada que lhe foi incutida, sem verdadeiramente a entender e enquadrar num raciocínio problematizador do seu pensamento histórico.

Assim, e assumindo que a abordagem problematizada da interpretação de documentos escritos em História é relevante para a própria problematização do conhecimento histórico, pois através das suas dinâmicas permite, entre outros parâmetros, a assimilação de processos de rutura e continuidade, de narrativas multiperspetivadas, e do carácter parcial, particular, provisório e discutível da História – deu-se a escolha do tema desta aplicação prática.

Numa última nota, não sendo um objeto de estudo dependente de um conteúdo programático específico, sendo, portanto transversal a todos eles, é uma mais-valia no que concerne à gestão do tempo na sua aplicação, sendo, precisamente essa gestão do tempo disponível para a sua prática pedagógica um dos maiores inimigos da profissão.

3.2 - Questão de investigação e Objetivos

Partindo do enquadramento teórico que precede este capítulo, assumimos que uma prática docente em História tem de seguir de perto as áreas da epistemologia desta, tendo uma preocupação acrescida com os desenvolvimentos no campo da cognição histórica, para se constituir como uma prática competente e comprometida qualitativamente com o seu mester pedagógico. Assim, pelo referido, um professor capacitado vê-se na necessidade de

fomentar dinâmicas que conjuguem a consolidação de conhecimento substantivo com o promover de florescimento discente no campo das competências específicas da História.

Pelo exposto, e tendo em conta a relevância atribuída à interpretação de documentos escritos em contexto do ensino da História, nomeadamente no que a relaciona com a evidência histórica, apontamos à sua relação com a motivação para um pensamento histórico crítico, reflexivo e inferencial. Assim, pretende-se averiguar a eficiência do uso de documentos escritos no potenciar das variadas competências já elencadas.

Em todo o caso, importa referir que neste trabalho se privilegiou, antes de mais, o processo e a progressão - ainda que fosse lenta- em detrimento da finalidade por si só. Isto é, foi tido em consideração a caracterização da turma e os seus ritmos de aprendizagem evidenciados no elencar dos objetivos específicos a desenvolver. Verificou-se, portanto, uma alteração desses mesmos objetivos, comparando a sua projeção feita no arranque do estágio pedagógico face aos que efetivamente foram postos em desenvolvimento. Este ponto será revisitado a propósito da metodologia utilizada.

Este plano de ação implicou, dentro do contexto em que se foi projetando/operando, a conceção de estratégias concretas que permitissem rentabilizar a utilização de documentos escritos para o efeito desejado, no trabalho particular com um grupo-turma específico, partindo sempre do princípio de que deveriam ser experiências significativas para ele- o que, sendo esta uma aplicação concretizada num ano de estágio (sem experiência letiva alguma que o antecedesse) nem sempre haveria de correr como desejado.

Posto isto, para responder à questão de investigação: *Que capacidades evidenciam os alunos ao trabalhar com documentos escritos?*- num estudo de caso com uma turma de 8º ano de escolaridade- apontamos o principal objetivo desta aplicação prática como sendo *Potenciar nos alunos o desenvolvimento de capacidades de trabalho com o documento escrito*. Para tal, é necessário também ter como objetivos aferir o grau de trabalho dos alunos com o documento escrito; problematizar os processos de produção e apreensão do saber histórico a partir dos documentos escritos; e consciencializar os alunos para o estabelecimento de um processo evolutivo, que se requer contínuo e em uso frequente, de trabalho com os documentos escritos.

Para o efeito, referimos que as várias etapas da metodologia aplicada tiveram em atenção as orientações propostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, assim como nas *Aprendizagens Essenciais da disciplina de História no 3º*

Ciclo do Ensino Básico, para os quais se foi recebendo indicação frequente por parte da prof. Orientadora Sónia Silvestre, a propósito da discussão semanal das planificações de aula e respetivas aplicações didáticas em reunião do núcleo de estágio.

3.3 - Metodologia do estudo

Tendo a aplicação didática da questão de investigação lançada, e respetivos objetivos, sido enquadrada na prática do estágio pedagógico e, conseqüentemente, ter de ser conjugada em toda a ampla dimensão de ação deste que, por definição, se quer o mais diversificada e experiencial possível, de modo a contribuir para o traquejo do professor estagiário num espectro de ação mais alargado-, tomou-se a opção de adotar uma metodologia de trabalho que permitisse a exploração de aspetos concretos de uma determinada problemática num curto espaço de tempo.

Nesta linha, adotou-se a metodologia do estudo de caso, pretendendo uma perspetiva descritiva, fenomenológica e qualitativa, de modo a tornar a experiência o mais significativa possível para os participantes. Atendeu-se ao seu contexto específico, e concebeu-se que o número de participantes não era o suficiente para deste estudo se retirar conclusões aprofundadas sobre a temática que se pudessem tomar como pontos universais, verificáveis transversalmente, para a construção de saber teórico sobre a mesma.

Assim, este estudo de caso entrega-se ao trabalho numa dinâmica de contexto real e efetivo, permitindo a exploração de aspetos concretos da problemática lançada, paralelamente à implementação das demais dinâmicas de ensino experimentadas ao longo do estágio.

Aferindo o ponto de situação inicial relativo à relação dos participantes com o objeto de estudo, tentar-se-á implementar dinâmicas de trabalho na lecionação da disciplina de História a ela relativas, assim como aplicar atividades que sirvam de base para recolha e tratamento de dados. Será traçado, a partir do exposto, uma conclusão do estudo com atenção dedicada ao “como” e “porquê”. Para este efeito, para além da observação direta em contexto de sala de aula, foram aplicadas três atividades enquadradas em objetos de avaliação da própria disciplina e um questionário.

Nota para a ideia de se querer privilegiar o processo de construção e consolidação das aprendizagens dos alunos (que se quer continuado para além deste ano letivo).

De referir, ainda, os constrangimentos levantados pela situação pandémica à recolha e partilha de material em suporte físico (papel) na sala de aula - prática desencorajada por indicação superior - tendo este ponto ficado mais flexível no 3º Período letivo após a prática de testagem ao vírus se ter implementado na escola (a par do crescimento dos números relativos à vacinação do corpo docente e não docente).

3.4 - Caracterização dos participantes

A questão de investigação foi aplicada em contexto pedagógico de lecionação em uma das três turmas de 8º que foram atribuídas ao núcleo de estágio. Tendo já sido dedicado um ponto no primeiro capítulo à caracterização mais aprofundada da turma em questão, servem os próximos parágrafos para a recordar em traços gerais, assim como para particularizar sobre aspetos que sejam incontornáveis para que melhor se possam compreender opções tomadas durante o percurso.

O grupo-turma alvo da referida aplicação é, então, constituído por 21 alunos - sendo desses 16 rapazes e 5 raparigas - com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, havendo registo de 6 alunos com retenções em anos letivos anteriores- 2 dos quais no 7º ano de escolaridade. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, somente três discentes beneficiam de medidas universais e seletivas.

É uma turma heterogénea, com alguns problemas de comportamento registados transversalmente, tanto ao nível particular de alguns alunos, como, em alguns casos, ao nível grupal - contudo, na disciplina de História não há registo de ocorrências consideradas marcadamente problemáticas, apontando-se “apenas” alguns momentos de desestabilização e desatenção por parte de alguns alunos mais espirituosos (não redundando em falta de educação ou completo desrespeito pela autoridade docente em sala de aula), nomeadamente nas aulas lecionadas ao final da tarde à quinta-feira.

Em termos de competências relativas ao trabalho e tratamento de textos- na dimensão da leitura e produção escrita, assim como da interpretação e construção de raciocínios complexos e críticos a partir da mesma, no global a turma demonstra fragilidades, embora se apontem 3 alunos que se destaquem dos demais. Uma possível causa que pode ser apontada para o justificar é, precisamente, a falta de hábitos de trabalho da turma com o documento escrito que, para além de ser reduzidos, não o são de forma problematizante. Esta nota é apontada como sendo algo que já transita de anos anteriores, devido à falta de tempo

para que seja trabalhado em sala de aula com a profundidade necessária, assim como falta de motivação e interesse por parte da generalidade dos alunos da turma para o fazer extracurricularmente.

No Plano Curricular da Turma faz-se menção para o facto de os parâmetros relativos a *Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo* se constituírem como barreiras à aprendizagem da turma.

De referir que o meio em que se insere a EBCO, por si só, não é um local de constante acesso, produção e consumo de cultura erudita - o que dificulta a atração dos alunos por ela, não obstante a sua conexão em rede móvel lhes permita o seu acesso através das tecnologias que têm (ou podem ter) ao seu dispor - nota aqui, também, para o grau de desenvolvimento socioeconómico do meio rural que se verifica, com tudo o que isso implica.

Relativamente ao aproveitamento da turma na disciplina de História no ano letivo transato (2019/2020), numa escala quantitativa de 1-5 valores, registam-se nove níveis 3, sete níveis 4, quatro níveis 5 e zero níveis negativos - igual ou inferior a 2²⁵. Podemos traçar o cenário de aproveitamento da turma para a disciplina de Português em igual período e escala: dois alunos com nível 2, oito com nível 3, seis com nível 4 e quatro com nível 5.

Quanto à sua participação nas atividades de sala de aula em termos letivos, é uma turma perfeitamente capacitada para ser participativa e dinâmica caso esteja motivada e interessada. É possível estabelecer metodologias de ensino/aprendizagem construtivas com ela se lhe tornarmos o ambiente apelativo, e lhes mostrarmos que aprender História lhes pode ser útil e produtivo para os seus mundos sensoriais. Quanto ao cumprimento das atividades propostas quer em sala de aula quer para trabalho em casa, a maioria (melhor ou pior) cumpre, verificando-se alguns casos crónicos de desinteresse e incumprimento.

Quanto à prestação da turma em regime de ensino remoto emergencial que implicou que um dos tempos letivos semanais fosse consagrado para trabalho assíncrono²⁶, podemos evidenciar alguma falta de trabalho nesses mesmos tempos, o que comprometia as planificações idealizadas para as aulas síncronas²⁷, que à semelhança das em sala de aula

²⁵ Apresentadas apenas 20 devido à saída de uma aluna da turma e entrada de um outro aluno para o seu lugar, sobre o qual não temos dados para este efeito. (ver ponto 1.2 do Capítulo I).

²⁶ Sem necessidade de haver presença em ambiente de sala de aula online, tendo os alunos de trabalhar nesse período de tempo com base nas indicações dadas pelo docente nos planos de aula semanais disponibilizados no *Classroom*.

²⁷ Que foram sofrendo também com a ocorrência de problemas técnicos e de rede, o que quebrava o ritmo das dinâmicas e contribuía para desmotivação de ambas as partes.

física, grosso modo, requeriam, agora mais do que nunca, a sua participação ativa e de qualidade.

3.5 - Instrumentos da aplicação

De modo a trabalhar os objetivos propostos, a par dos conteúdos programáticos abordados nas dinâmicas estabelecidas em sala de aula, far-se-á recurso à observação direta no referido contexto de aula, com exercícios orais de interpretação de documentos escritos relacionados com os pontos a ser trabalhados- exercício que foi sendo constante ao longo da prática pedagógica com esta turma em particular, tendo de ser uma aplicação mediada em conformidade com os restantes recursos a utilizar em sala de aula.

Não se seguiu o caminho da instrumentalização dos TPC nesta metodologia por se tomar que esta não forneceria dados fidedignos para os objetivos propostos, visto que a prática de partilha de trabalhos entre alunos dentro da turma - e até mesmo com as restantes turmas do 8º Ano da escola - era conhecida e ia-se evidenciando a espaços, já para não referir o risco de a maior parte dos alunos não os realizarem de todo.

Nesta linha de pensamento, tentou-se que as atividades idealizadas para a recolha de dados físicos se enquadrassem em objetos de avaliação da própria disciplina - o que à partida implicaria uma abordagem mais séria dos alunos face ao exercício e, conseqüentemente, à sua execução. Foram, portanto, realizadas **duas Questões-Aula**, ambas no 2º Período, relacionadas com o recurso, sendo que em termos de forma e objetivo diferem entre si. Foi realizada uma terceira atividade, desta feita **um exercício integrado numa prova de avaliação escrita** de conhecimentos (realizada presencialmente, em suporte físico/escrita em papel no 3º Período). Como último instrumento de recolha de dados, foi aplicado **um questionário** perto do final do ano letivo, procurando, de forma anónima, que os alunos não se sentissem compelidos a responder de acordo com aquilo que achariam que se esperava deles.

Um dos pontos mais interessantes de trabalhar, sendo um dos de maior relevo para esta aplicação, assim como um dos mais frágeis para se operar em termos de tratamento de dados com o fim de traçar um mapeamento qualitativo e quantitativo que se traduza em números e percentagens – por força de não os facultar de forma concreta que permita a sua revisitação posterior para além das notas tiradas por quem observa - é, precisamente, a observação direta. Assume-se este instrumento como um dos de maior relevo, pois permite

um traçar de espectro amplo a toda a prática, desde o seu início até ao ser final num mesmo registo de operação- o de dinâmica de sala de aula- permitindo, de forma global, uma apreciação do progresso observável do grupo-turma em relação à questão em estudo. Peca, no entanto, como já referido, em não permitir uma apreciação na sua dimensão particular.

A observação direta apresenta a vantagem de que quem observa está na posse plena da informação contextual relativa ao caso que pretende estudar- ou seja, atesta a fidedignidade das amostras recolhidas, assim como tem hipótese de as questionar no momento com vista a procurar uma explicação para as mesmas, por exemplo, perguntando-se ao aluno o porquê de este ter respondido de tal forma, ou se prestou atenção a tal ponto antes de responder.

Sendo a observação direta fruto das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, onde se deu, esta apresenta como um ponto negativo o facto de os alunos não responderem todos às mesmas questões e, se o fizessem, responderem tendo em conta as respostas dadas por quem o fez antes de si, o que mina a referida dimensão particular do estudo, relativa ao progresso individual.

Assim, esta prática desenvolveu-se, maioritariamente, partindo do leque de documentos escritos fornecido pelo manual didático adotado para a disciplina, uma vez que este se constituía como principal ferramenta de estudo dos alunos em casa e, a partir do qual, a sequência de conteúdos programáticos a abordar em aula era planeada²⁸. Em todo o caso, foram, também, incorporados no exercício ao longo da prática diferentes documentos provenientes de outros manuais didáticos de História relativos ao mesmo ano de escolaridade.

O recurso ao documento escrito durante as aulas de História foi feito em diversos momentos de aula, com diversos propósitos: podendo servir como estratégia inicial de motivação para introduzir a abordagem de um novo conteúdo com ele relacionado; para prática do exercício da multiperspetiva e outras competências da História em geral/abstrato; para se proceder à abordagem de conteúdos/ideias relativos à planificação de aula nele explanados; para, através da sua análise, serem retirados pontos-chave a partir dos quais se procedesse ao recapitular dos conteúdos/ideias abordados, em jeito de consolidação de conhecimentos - tudo isto aliado ao facto de fornecer elementos constantes de avaliação

²⁸ Lembrar que, no início de cada semana de trabalho com esta turma, lhe eram indicadas as páginas de matéria contidas no manual relativas aos conteúdos que iriam ser trabalhadas ao longo dessa mesma semana, com vista a que os alunos a preparassem.

relativos ao desempenho oral e participativo dos alunos, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina de História implementados.

Para proceder a uma abordagem mais particularizadora da questão de estudo, assim como desenvolver modos de aplicação da mesma que providenciassem dados mais concretos que complementassem a observação direta, surgiu a necessidade de aplicar ao grupo-turma uma atividade individual e escrita, que, sendo a primeira desse espectro, teria o intuito de servir como ponto de partida - em termos de aferição de capacidades - assim como de base de comparação - face a novas etapas de recolha de dados.

Tendo em consideração as condicionantes verificadas - quer as específicas do momento vivido, quer as relativas às próprias dinâmicas da turma/planeamento da disciplina-, em acordo com a professora orientadora, facilmente se tomou como sendo a melhor opção, e se alinhou, a utilização para este fim de uma Questão Aula já prevista no calendário de objetos de avaliação da disciplina de História.

Este exercício foi idealizado e elaborado, tendo como objetivo a sua aplicação em tempo letivo de regime presencial físico na sala de aula, sendo que, no início do 2º Período as turmas já tinham conhecimento do seu agendamento para dia 22 de Janeiro de 2021²⁹. Em todo o caso, esta dada coincidiu, precisamente, com o dia em que entrou em vigor a ordem de suspensão, com efeito imediato, da atividade letiva escolar até dia 5 de fevereiro do mesmo ano, o que, evidentemente, implicou também uma reestruturação das planificações projetadas. A atividade ficou, portanto, em suspenso aguardando novas indicações quanto a data e forma, no regresso à atividade letiva com os alunos.

Tendo sido, por ordem superior, implementado o regime de ensino remoto emergencial³⁰, no dia 8 de fevereiro, com vista a minimizar os danos causados às planificações de médio/longo termo para a disciplina, procedeu-se à adaptação da atividade para a dimensão online. Assim, no dia 10, via plataforma *Classroom*³¹, seguiram os guiões de trabalho das questões-aula para as diferentes turmas, que teriam até dia 16 do mesmo mês

²⁹ Uma sexta-feira, dia em que as três turmas de 8ºAno teriam aula, realizando assim as diferentes questões-aula de forma sequencial. Cada estagiário aplicou uma atividade a uma turma.

³⁰ De recordar que, com este regime, apenas se tinha ao dispor um tempo letivo semanal de 45mins para trabalho síncrono com as turmas (tempo de aula propriamente dito), sendo que igual tempo estava salvaguardado para trabalho assíncrono dos alunos. Foi neste contexto que os estagiários começaram a trabalhar mais especificamente com apenas uma das turmas, sendo que, numa linha de continuidade, esta modalidade foi oficialmente adotada no início do 3º Período letivo-. Comecei, portanto, a acompanhar mais particularmente a turma alvo deste estudo nesta altura, sendo que dispunha do horário síncrono à 5ª-feira ao final do dia, e o assíncrono foi apontado para 6ª-feira no primeiro horário da tarde.

³¹ Todos os alunos da turma tinham acesso à mesma.

para submeter, na referida plataforma, as respectivas respostas. Foi, portanto, um exercício em prática não supervisionada pelo professor.

O exercício relacionou-se com a temática do “Encontro/Confronto de Civilizações”, enquadrado no conteúdo relativo à “Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI”, que já vinha sendo trabalhado em sala de aula desde o final do 1º Período, nomeadamente com a já referida atividade de debate promovida com vista à problematização dos diversos pontos de vista referentes ao tema. A questão-aula consistia na apresentação de dois documentos escritos, devidamente didatizados, que apresentavam narrativas diferentes relativamente à mesma temática global, sendo pedido aos alunos que, a partir da sua exploração, construíssem um texto onde, mobilizando também conhecimento adquirido em aula, tocassem nos tópicos de resposta sugeridos.

Para a sua correção foi elaborada uma grelha³² de distribuição de 100 pontos, entre critérios como: a adequação da resposta ao enunciado; a análise e interpretação de documentos, mobilização de conhecimentos adquiridos; abordagem dos tópicos de resposta apontados; redação de um texto claro e bem articulado, e demonstração de espírito crítico/analítico- sendo o mais bem cotado, com 30 pontos o relativo à análise e interpretação.

O guião da atividade³³ foi o seguinte:

³² Consultar em Anexo VIII.

³³ Em Anexo VII.

<p>CONTACTO</p> <p>email: gersonpereira@aelimade.faria.pt</p> <p>Plataforma de E@D adotada- googleclassroom</p>	 <p>DISCIPLINA- HISTÓRIA</p> <p>8.º ANO – turma A</p> <p>Plano de trabalho da questão de aula dia 16/2/2021</p>
<p>Questão de Aula</p> <p><i>“Os Descobrimentos e o encontro de povos”</i></p> <p>Documento 1</p> <p>“(…)A pele deles é parda e um pouco avermelhada. (...) Andam nus, sem cobertura alguma. Nem se preocupam em cobrir ou deixar de cobrir suas vergonhas mais do se que preocupariam em mostrar o rosto. E a esse respeito são bastante inocentes (...)</p> <p>Os cabelos deles são lisos. E os usavam cortados e raspados até acima das orelhas. E um deles trazia como uma cabeleira feita de penas amarelas que lhe cobria toda a cabeça até a nuca (...)</p> <p>Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, eles se tornariam logo cristãos, visto que não aparentam ter nem conhecer crença alguma. (...) Isso há de agradar a Nosso Senhor, porque certamente essa gente é boa e de bela simplicidade. E poderá ser facilmente impressa neles qualquer marca que lhes quiserem dar (...) E creio que não foi sem razão o fato de Ele nos ter trazido até aqui.”</p>	<p>ESCOLA BÁSICA CARLOS DE OLIVEIRA</p> <p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questão de aula, relativa ao conteúdo “Os Descobrimentos e o encontro de povos”. <p>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise e interpretação de documentos escritos. ✓ Multiperspetiva. ✓ Utilização do conhecimento adquirido. ✓ Organização do discurso escrito. ✓ Espírito crítico perante o tema abordado. <p><u>EXPERIÊNCIA DE TRABALHO-TAREFAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ retende-se que, a partir da leitura e análise de dois documentos escritos apresentados, do que te lembras do debate sobre o confronto de civilizações- no período letivo passado-, e recordando o que aprendeste sobre o encontro de povos, respostas à questão sobre o conteúdo identificado, tendo em atenção os tópicos de resposta sugeridos na atividade. ✓ Uma vez concluído, deverás partilhar o teu trabalho, num texto em Word, na

<p><i>Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha (adaptado)</i></p> <p>Documento 2</p> <p>A opinião dos japoneses sobre os portugueses</p> <p>“Estes homens (os portugueses) são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos, e não com pauzinhos como nós. (...) Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo, não são má gente.”</p> <p><i>Trecho da Crónica japonesa Teppo-Ki (século XVI) (adaptado)</i></p> <p>I. Escreve um texto sobre o encontro de povos originado, neste caso particular, pela expansão marítima portuguesa, nos séculos XV e XVI.</p> <p>Mostra o que sabes sobre o modo como esse encontro se deu, e que alterações quotidianas e culturais surgiram para as diferentes culturas (europeus/ outros povos).</p> <p><u>Tópicos de resposta sugeridos:</u></p>	<p>página da turma, no google classroom até dia 16 de Fevereiro.</p> <p>AVALIAÇÃO</p> <p>Cumprimento da tarefa no prazo proposto;</p> <p>Participação oral na aula síncrona;</p> <p>Grelha excel para correção da tarefa, a partir dos critérios definidos.</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Ideia de superioridade civilizacional; - Aculturação; - Intercâmbio de produtos; - Alterações no modo de vida; - Miscigenação; - Escravidão; - Globalização. 	
--	--

Questão-Aula nº1, aplicada a 10-16 de fevereiro, 2021

Na sequência do exercício anterior, a segunda Questão Aula projetada para o 2º Período seria também utilizada para servir os propósitos desta questão de estudo. Em todo o caso, tendo em atenção a forma com a anterior se tinha desenrolado e, acima de tudo, os seus resultados - não só no que a esta questão de estudo diz respeito, mas especialmente ao desempenho dos alunos no elemento de avaliação da disciplina de História - a sua modalidade seria modificada. Estando ainda em sistema de ensino remoto emergencial, partindo de indicações da professora orientadora para a forma como esta se deveria efetuar-pretendia-se avaliar a capacidade de síntese dos alunos, desencorajar a cópia de informação paralela, adaptar o exercício à capacidade que reconhecia à turma de trabalhar num tempo assíncrono sem supervisão docente, assim como dar um cunho ainda mais pessoal ao exercício que gorasse o aparecimento de eventuais trabalhos replicados entre os alunos- deu-se uma dimensão diferente a este exercício, transformando-o mais num exercício de reflexão apoiada numa citação apresentada, do que propriamente um exercício de análise e problematização de documentos escritos com diferentes narrativas sobre a mesma dimensão.

Desta feita, a questão-aula contaria com uma citação, escolhida pelos estagiários³⁴ de entre um leque de opções fornecida pela professora orientadora, como suporte à resposta. Uma citação curta, que deveria servir de ponto de partida para uma reflexão de entre 100-140 palavras sobre a temática da mesma com o apoio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as aulas de História relativamente ao conteúdo programático em questão. Desta vez, o

³⁴ Uma vez mais, cada estagiário aplicou uma questão-aula à turma com que estaria a trabalhar, embora, desta vez, com menos autonomia relativa à forma como a poderia idealizar e consagrar.

enunciado da atividade seria disponibilizado, via *Classroom*, no início do tempo semanal assíncrono, tendo de ser devolvida a sua resposta à mesma plataforma no final desse período-45 minutos. Optou-se pelo não fornecimento de tópicos de resposta, assim como por uma questão não colocada de uma forma tão pouco concreta para os alunos (na atividade anterior, a compreensão do que era suposto fazer pode ter sido um problema à sua execução), tendo sido objetivamente pedido um comentário crítico à passagem que lhes foi dada, onde mostrassem conhecimento sobre o tema Assim, o enunciado do exercício³⁵ é o seguinte:

8ºA - Exercício de reflexão (a submeter via *Classroom*):

Lê a seguinte afirmação:

“Uma das mudanças propiciadas pela cultura renascentista foi a valorização da natureza, em contraste com as explicações sobrenaturais sobre o mundo.”

A partir da leitura, análise e reflexão desta afirmação, constrói um comentário pessoal e crítico, entre 100 e 140 palavras, onde reveles o que sabes sobre o tema. Utiliza este espaço para o fazeres.

Questão-Aula nº2, aplicada a 12 de março, 2021

A questão foi relativa ao Renascimento, e foram, igualmente, elaborados critérios de correção para a atividade³⁶, distribuindo 100 pontos, entre os quais: respeito pelo prazo de entrega; respeito pelo limite de caracteres indicado; adequação da resposta ao enunciado, texto redigido de forma clara e articulada; mobilização de conhecimento válido de acordo com o enunciado; apresentação de informação devidamente tratada e demonstração de espírito crítico/analítico.

As duas situações de recolha de dados anteriores deixaram clara a necessidade de exercícios supervisionados realizados de forma presencial em sala de aula, com vista a que os dados que daí adviessem se revestissem de algum grau de solidez.

Nesta linha, com o início do 3º Período letivo e regresso ao ensino presencial em sala de aula, procurou-se a implementação de uma atividade concreta que correspondesse a essa necessidade. Uma vez mais a questão do tempo disponível para a prática letiva teve de ser tomado em consideração nas decisões a ser tomadas- face à planificação anual, a situação de regime de ensino remoto emergencial deixou-nos ainda mais atrasados no seu

³⁵ Em Anexo IX.

³⁶ Consultar em Anexo X.

cumprimento, deixando-se antever que dificilmente o programa se cumpriria até ao final do ano letivo, mesmo com o prolongar do mesmo. Assim, ficou decidido que, estando os estagiários encarregados da elaboração das provas de avaliação escrita e respetivas matrizes, e com a crescente abertura em relação à possibilidade de partilha/fornecimento de materiais de apoio à atividade letiva em formato físico na sala de aula, pelo menos uma prova de avaliação escrita da disciplina de História no 3º Período seria em formato papel³⁷. Assim, em concordância com a professora orientadora, para servir o efeito deste estudo, o referido teste consagraria um exercício ao trabalho com um documento escrito. Pelo exposto, dedicou-se-lhe o seu Grupo 3, promovendo a análise de um documento escrito apresentado (escolhido um que até tinha sido trabalhado em aula), tendo-lhe sido atribuídas duas etapas: primeiro, dar um título pertinente ao documento - que propositadamente não era referido, com vista a que os alunos não respondessem de acordo com o que o título revelado e uma questão de desenvolvimento que pretendia, a partir da análise do documento, ver redigido um pequeno texto com base nas ideias/informações dele retiradas.

O teste foi realizado em contexto presencial de sala de aula, num tempo de 45 minutos, numa modalidade- segundo as indicações recebidas- adaptada, grosso modo, ao nível de trabalho da turma para esse tempo disponível, sendo constituído por 3 grupos: um de escolhas múltiplas, um de ligação e preenchimento de espaços e, o já referido, de resposta “de desenvolvimento”:

GRUPO III

Doc 1- Não devemos admitir senão aquilo que a razão nos mostra como evidente; em caso algum devemos aceitar o que nos é imposto pela nossa imaginação ou pelos nossos sentidos. Quando estamos a olhar para o Sol com atenção, não devemos pensar, apressadamente, que ele tem, de facto, o tamanho com que o vemos (...).

**René Descartes, Meditações Metafísicas,
1641 (adaptado)**

1- Dá um título ao Doc. 1 relacionado com o seu conteúdo. (5pts)

R: _____

2- Partindo da análise do Doc. 1, escreve um texto em que mostres o que sabes sobre a matéria, por nós abordada nas aulas, relacionada com ele. (25pts)

Exercício retirado do teste de avaliação realizado a 14 de maio, 2021³⁸

³⁷ Até então eram realizadas na plataforma Google forms, modalidade readotada para a 2ª prova do 3º período.

³⁸ Em Anexo XI.

Para efeitos de distribuição da pontuação do exercício (30 pontos, sendo 5 deles atribuídos à etapa de nomeação do documento) foram utilizados os seguintes critérios: texto claro e articulado (6pts); resposta adequada ao enunciado (7pts); mobilização de conhecimento válido de acordo com o enunciado (6pts) e demonstração de espírito crítico e analítico (6pts). Qualitativamente serão catalogadas de Bastante Satisfatórias, Aceitáveis; Pouco Satisfatórias e Não Satisfatórias. Relativamente à atividade número 1, os tópicos de resposta pretendidos não foram apresentados à turma no ato de realização do exercício. Comparativamente com a atividade número 2, não foi imposto qualquer tipo de limite de caracteres ou linhas às respostas apresentadas.

Como última atividade possível realizada para a recolha concreta de dados, foi aplicado um questionário escrito ao grupo-turma, no dia 20 de maio, com vista a ter uma noção das suas perceções relativamente ao tema em estudo e à sua aplicação em dinâmicas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Este questionário serviria, também, para levantar alguns dados com vista a verificar se houve ou não progresso numa abordagem mais complexificada/problematizada face ao saber histórico e à sua construção. Peca, no entanto, pela impossibilidade de ter os seus resultados comparados com um exercício idêntico realizado no início da prática pedagógica, o que inviabiliza em certa medida o fiel cálculo de progressão.

O questionário³⁹ foi aplicado com vista a ser respondido de forma anónima na tentativa de os alunos não responderem de acordo com aquilo que achassem que se esperaria deles e consagrava questões na sua maioria de resposta direta- de sim ou não- sendo que apenas se pediu justificação dada à resposta em uma delas. Segue o questionário:

QUESTIONÁRIO- O DOCUMENTO ESCRITO NA AULA DE HISTÓRIA

1 Achas que a análise de documentos escritos, sobre a matéria que abordamos, é útil para as aulas de História? Justifica.

R: _____

³⁹ Em Anexo XII.

2 Achas que é “mais verdadeiro” um documento escrito por alguém que viveu na época dos acontecimentos que estamos a estudar em História, ou um documento escrito por um historiador dos nossos dias sobre esses mesmos acontecimentos?

R: _____

3 Quando analisamos um documento escrito na aula, relativo a determinada época histórica que não é a nossa, achas que isso te ajuda a compreender melhor a realidade dessa mesma época? (Como se viajasses no tempo e lá fosses parar ao ler o documento)

R: _____

4 Achas que analisar documentos escritos nas aulas de História ajuda a melhorar as tuas capacidades de leitura e interpretação de textos?

R: _____

5 Achas que analisar documentos escritos sobre a matéria que abordamos nas aulas torna essa mesma matéria mais credível?

R: _____

6 Sentes que tens dificuldades em analisar documentos escritos nas aulas de História?

R: _____

7 Tens hábitos de leitura fora da escola?

R: _____

8 Sentes que ser avaliado na interpretação de documentos escritos é bom para a tua nota, ou que prejudica?

R: _____

9 Gostas de interpretar documentos escritos em História?

R: _____

Foi aplicado no início de uma aula em sala de aula, e foram recolhidas 21 respostas ao inquérito.

Capítulo IV- Aplicação Prática

Pelo exposto, e fazendo a ponte com a caracterização dos participantes, é importante estabelecer um ponto de partida a partir do qual se pudesse seguir uma linha de ação. Assim, numa fase inicial constatou-se que, talvez por ainda não estarem totalmente adaptados às dinâmicas de aula implementadas, não se sentiram confiantes ou motivados para fazer parte das mesmas, ou por medo/vergonha de falhar, era difícil que algum aluno tomasse iniciativa de responder às questões levantadas pelo professor. Notou-se que também eram poucos (e invariavelmente os mesmos) os alunos que se ofereciam para ler o documento em voz alta numa fase inicial da dinâmica (situação que se foi alterando à medida que se iam apercebendo que, por norma, quem lia não era o primeiro a ser questionado sobre o que fora lido). Com o passar do tempo, com o estreitar de relação pedagógica entre professor/turma, esta situação foi sendo invertida, notando-se um maior à vontade da turma face à forma como as aulas deveriam ser participadas.

Sendo o domínio da leitura e produção de texto um dos parâmetros nos quais a turma, em geral, evidenciava dificuldades, houve sempre preocupação em antecipar eventuais dúvidas relativas ao mesmo, assim como questionar a existência das mesmas após as leituras- os documentos analisados, sendo disponibilizados por manuais didáticos da disciplina, encontravam-se didatizados e adaptados ao grau de trabalho e competências que se atribuem a um aluno de 8º Ano, o que, evidentemente, não é linear. Referimos, portanto, as dificuldades que a turma foi demonstrando relativas ao domínio de vocabulário, sendo notadas falhas de compreensão de palavras que, à partida não seriam problemáticas- nota, não é uma questão que se assume em exclusivo desta turma, sendo que também se verifica nas restantes turmas de 8ºAno da escola, e, em alguns casos, é ainda mais profunda.

Um dos pontos que também foi notado no início refere-se ao facto de, tendo de ler o documento, a maioria dos alunos ignorava os seus título e legenda, não atentando à preciosa ajuda que esses parâmetros podem dar à análise dos ditos documentos- esse ponto também evoluiu favoravelmente com o tempo após a prática de chamada de atenção pelo professor os orientar nesse caminho. Neste seguimento podemos questionar até que ponto é que os alunos assumem que é diferente ler e interpretar um documento da disciplina de História comparativamente com o mesmo exercício na disciplina de Língua Portuguesa.

Em seguida passaremos a descrever as atividades realizadas e a uma análise sobre os resultados obtidos.

4.1 - Atividade Nº1: Questão Aula nº1

A Questão Aula (consultar ponto 3.5- Instrumentos de Aplicação) realizada remotamente nas condições já apontadas foi aplicada ao universo de 21 alunos da turma, sendo que apenas 19 a devolveram respondida, equivalendo a 90% do seu todo. Dada a natureza não supervisionada da atividade, os alunos foram previamente sensibilizados e advertidos para que fossem feitas referências claras aos documentos quando deles retirassem alguma ideia/informação, mostrando que a informação apresentada o era com base na análise dos documentos, e não totalmente proveniente de uma fonte terceira, embora pudesse ser correta e servir para a construção de uma narrativa bem estruturada- o principal objetivo da atividade é trabalhar a partir do que é fornecido pelos documentos escritos, e não trabalhar numa dimensão de consulta externa (o que, dadas as circunstâncias, era bastante permeável de acontecer).

Assim, relativamente às 19 respostas recebidas, e após se expor a situação à professora orientadora, 7 tiveram atribuída uma nota residual⁴⁰, e 2 parcialmente residual por irregularidades apresentadas nas mesmas (por ex. respostas replicadas entre colegas ou respostas retiradas de páginas da internet, conforme indicado por uma plataforma de detecção associada à submissão das respostas dadas) - este era um dos problemas antecipados face a esta forma não supervisionada de aplicação da atividade, que inviabiliza a credibilidade, de forma parcial, da amostra. Assim, entre um universo de 21 respostas possíveis, apenas 10 cumprem critério para ser submetidas a análise. E dada a questão de não se poder atestar com certeza a não consulta de informação extra que contornasse a análise dos documentos, o critério neste ponto foi apertado: sendo considerado apenas que o aluno analisou e utilizou os documentos quando isso fosse claro na sua resposta, sendo que depois disso caberia ao sentido de interpretação da linha de resposta por parte do professor- que, procurando esses

⁴⁰ Entendeu-se a atribuição de uma nota residual em detrimento de um 0, com vista a que numa próxima e- dada a questão de ensino remoto emergencial- possível atividade nos mesmos tramites, depois da reprimenda dada à turma pela situação, esta fosse encarada como tendo sido uma vez sem exemplo- esperando que a percentagem de não realização numa futura ocasião não crescesse- ou seja, de certa forma beneficiou-se quem, de qualquer das formas, fez o exercício face a quem o ignorou, esperando que a reprimenda e a nota residual baixa atribuída modificassem o comportamento desviante no futuro.

indícios nas respostas, a enquadraria em dois parâmetros de classificação dos mesmos conforme estes se mostrassem em maior ou menor grau de evidência.

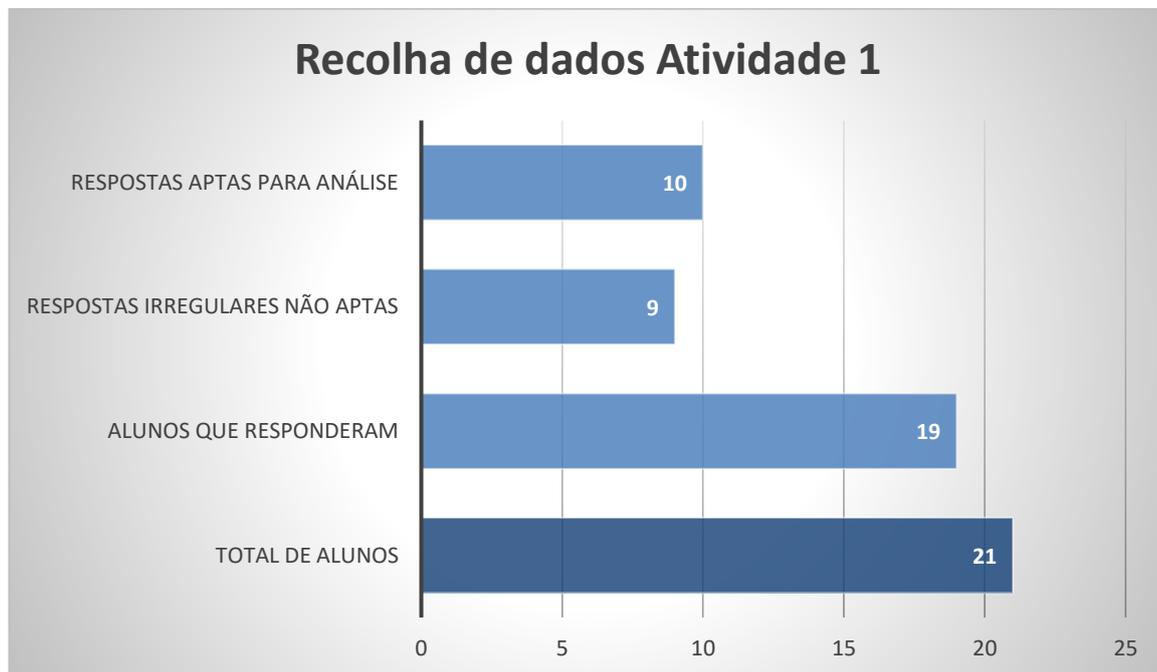


Gráfico 1- Recolha de dados, Atividade 1

Dessas 10 respostas que foram consideradas aptas para recolha e tratamento de dados, nenhuma se apresentou como sendo totalmente satisfatória face ao enunciado, ou seja- partir, numa primeira dimensão, da análise dos documentos apresentados, para, numa segunda fase, mobilizar conhecimento de modo a responder à questão com vista ao desenvolvimento crítico de uma narrativa que mostrasse mais do que pegar nos tópicos de resposta sugeridos e apenas retirar dos documentos informação que os ilustrassem. Neste lote de respostas, apenas um estudante deixa evidente que trabalhou com os documentos, no entanto não cumprindo com a segunda dimensão pretendida da tarefa:

“Estes 2 documentos falam sobre os tempos dos descobrimentos, onde havia Ideia de superioridade civilizacional que se nota no doc.2 onde se diz “São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo, não são má gente”; A aculturação que se refere no doc.1 . “E poderá ser facilmente impressa neles qualquer marca que lhes quiserem dar”; O intercâmbio de produtos está presente no doc.1 “ rocam os produtos que

têm pelos que não possuem”; As alterações de vida estão presentes no doc.1 onde diz “, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, eles se tornaria, logo cristãos “

Resposta Aluno X1, QA1

Neste caso do aluno X1 notamos a concreta relação entre a sua resposta e a interpretação dos documentos, como explanado pelas passagens a sublinhado. Em todo o caso, notamos também que o aluno em questão se limita a copiar dos referidos documentos informação relativa a tópicos de resposta, com prejuízo de os enquadrar numa narrativa fluida e problematizante.

Dando seguimento, em 2 respostas conseguimos retirar indícios (embora baseados com subjetividade na interpretação do professor) para análise dos documentos por parte dos seus autores, embora não constem nelas elementos concretos que provem essa relação entre as ideias apresentadas e a interpretação mesmos, como nos seguintes exemplos:

“Quando os portugueses chegaram ao Brasil depararam-se com um povo, os Ameríndios.

Os portugueses quando se encontraram com os povos tiveram uma ideia de superioridade, achavam isso por e simplesmente porque o outro povo era diferente deles (muito diferente mesmo).

Como por exemplo o povo andava nus e os portugueses julgavam isso.

Os portugueses logo reverteram-nos a cristãos (... através de campanhas de missão, iniciaram um processo com vista à sua conversão ao cristianismo). Tal como também sabemos os portugueses só estavam lá por causa de produtos e das suas riquezas. Os portugueses achavam que eles eram fáceis de manipular então achavam que lhes conseguiam impor qualquer marca (língua, cultura, religião, etc.) Porém os portugueses, também se juntaram com esse povo daí a originar coisas novas.

Os portugueses também escravizaram esse povo e ocuparam o seu território.”

Resposta Aluno X2, QA1

Na resposta do aluno X2, notamos, nas passagens a sublinhado, a evidência de relação com a exploração de um dos documentos apresentados, ignorando, contudo, o

segundo- não sabemos, portanto, se efetivamente o leu, ou se não o soube incorporar numa narrativa de dimensão e complexidade mais ampla.

“Nos séculos XV e XVI deu-se uma grande expansão marítima, Portugal descobriu muitas terras por todo o mundo. Passamos a possuir terras ao longo de todo o mundo tornando-nos uma das principais potências em todo o mundo, possuíamos terras em praticamente todos os continentes,

Portugal e Espanha consideravam-se superiores a todos os outros povos pois achavam-se muito ricos a todos os níveis desde as riquezas até à quantidade de produtos e territórios possuídos.

Existiu uma grande diferença no modo de vida do nosso povo, pois este tinha passado a ter como uma das principais atividades a exploração de territórios o que os levava a passar muito tempo fora dos nossos territórios.

Um dos principais objetivos dos portugueses ao partirem à descoberta de novos povos era fazerem trocas comerciais com os outros povos de forma a obterem produtos que não tínhamos trocando estes por outros produtos que tínhamos a mais.

Nesta altura de descoberta houve então muita miscigenação (mistura de povos, culturas e costumes) partilhámos e aprendemos muito com os povos que conquistámos desde as religiões até à língua e a hábitos praticados pelos povos. Assim conquistámos grande território por todo o mundo.”

Resposta Aluno X3, QA1

No exemplo do Aluno X3, as passagens sublinhadas apontam não só para a relação entre resposta e interpretação documental, mas também deixam retirar indícios de exploração de ambos os documentos apresentados para o efeito. Em todo o caso, o aluno em questão não canaliza a sua interpretação dos documentos para uma narrativa em que os coloque em confronto.

Na linha do exemplo anterior, temos 5 respostas em que essa eventual relação parece também existir, no entanto de forma um pouco menos clara, colocando ao professor algumas dificuldades na busca de elos de ligação, que tanto podem apontar nesse sentido, como ter sido retirados de outras fontes de informação, como por exemplo:

“A escravatura foi o primeiro grande negócio que os portugueses faziam com a América e a Europa.

Cada povo tinha a sua cultura, língua, civilizações, costumes, tradições e a sua religião.

Os portugueses ao navegarem sentiam-se superiores aos outros povos, países.

Portugal foi conquistando vários países e houve miscigenação que é a mistura de povos e ouve a globalização.

Portugal foi conhecendo culturas novas e foi se misturando com os seus costumes.

Comércio se tornava mais rico em produtos novos e mais caros.”

Resposta Aluno X4, QA1

Nesta resposta, o Aluno X4 parece apresentar alguns elementos que apontem para o contacto com os documentos escritos apresentados, mas que também podem ser passíveis de provir do texto apresentado pelo manual didático.

Registamos, ainda, 2 respostas que, relativamente ao objetivo da questão colocada, foram ao lado, como por exemplo:

“Quando D. João II morreu havia o cabo da Boa Esperança , quando assinaram o tratado de Tordesilhas e preparavam a armada para ir para a Índia .

Em 1498 , no reinado de D. Manuel I , Vasco da Gama descobriu o caminho para a Índia .

Em 1500, Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil.

Os arquipélagos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe foram colonizados através do sistema de capitánias.

No Brasil , os portugueses encontraram povos que viviam , essencialmente , da caça e da pesca . Neste território despertou pouco interesse . Os capitães-donatários e os ataques dos índios e de estrangeiros levaram a que o rei nomeasse um Governador- Geral.

Na América, os espanhóis derrotaram os Astecas e os Incas .

Milhões de ameríndios foram mortos devido à guerra e à escravatura e sobretudo as doenças dos europeus .

Os Descobrimientos também provocaram grandes mudanças na vida quotidiana das populações . Os europeus emigraram para vários continentes enquanto que escravos africanos foram levados para a América e para a Europa.”-

Resposta Aluno X5, QA1

Nesta resposta do aluno X5 parece-nos que o aluno se baseou no que ouvira nas aulas, nos apontamentos que potencialmente tirara, ou no manual didático, parecendo-nos evidente que passou por cima da análise dos documentos apresentados.

Relativamente à classificação do aproveitamento geral da turma face à atividade como um todo, sem contar com os casos que receberam a nota residual mínima, catalogamo-lo qualitativamente como sendo pouco satisfatório. Em termos quantitativos, numa escala de 0 a 100 pontos, nenhum aluno alcançou o patamar dos 50 pontos- cotações atestadas pela Professora Orientadora.

No que concerne ao trabalho com os documentos, é igualmente pouco satisfatório, tendo neste momento como critério a referência concreta nas respostas à análise dos documentos fornecidos, mostrando-o de forma evidente nos seus discursos. De referir que, embora o exercício contemple documentos que são comparáveis por força de apresentarem duas narrativas diferentes sobre uma mesma questão global, uma vez que a análise deles por si só foi ignorada pela generalidade da turma, o facto de os documentos terem sido analisados de forma comparativa entre si ou não, não pôde ser tomado como tratável em termos de dados.

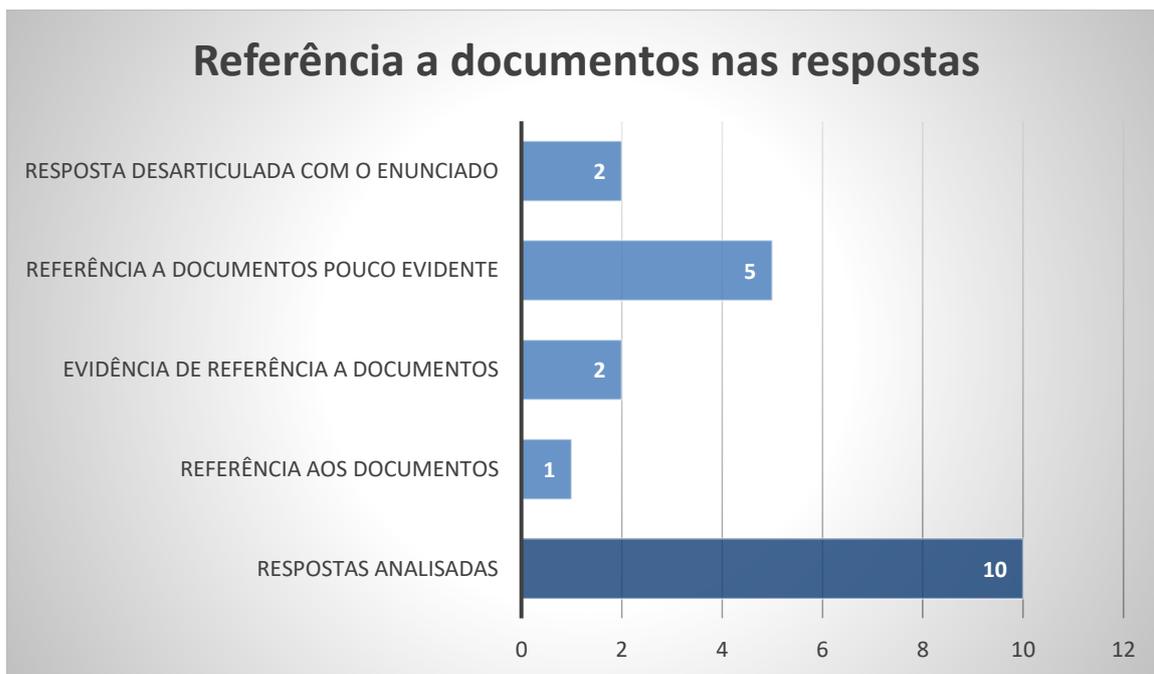


Gráfico 2- Respostas à Atividade 1, por referência aos documentos observada

Relativamente a uma leitura transversal da atividade, dadas as circunstâncias em que foi aplicada e consequentes resultados globais delas surgidos, não é exatamente uma primeira atividade para recolha de dados que estivéssemos à espera para lançar um sólido ponto de partida de trabalho com vista à análise de progressão. O facto de ter sido realizada em regime de ensino remoto emergencial - sem supervisão docente, com acesso ilimitado a toda e qualquer fonte de informação externa ao enunciado, com prazo de execução superior ao que estava determinado originalmente para a sua realização em sala de aula, tratando-se de um exercício não dos mais apelativos para a turma- fez com que o seu objetivo (a recolha de dados) se verificasse pouco representativa.

No entanto, há uma conclusão que poderemos retirar, se assim o entendermos, relacionada com as eventuais referências não concretas aos documentos- podemos lançar aqui uma hipótese à consideração para efeitos de trabalho futuro - podemos notar uma amostra de 7 casos que, de forma mais ou menos flagrante, nas suas respostas podem (“podem”, dada a dimensão de eventualidade de que parte esta análise) assumir como sendo óbvia uma relação entre análise de documento e resposta, relação essa que não fazem de forma concreta, referindo que a informação/ideia que apresentam parte do documento 1 ou 2, ou da comparação entre ambos.

As respostas foram corrigidas e devolvidas aos alunos com comentários do professor, e houve um tempo de aula síncrona dedicado ao debate da atividade com os alunos, com vista a esclarecer dúvidas, apontar as falhas e esclarecer as circunstâncias em que os trabalhos foram realizados e apresentados. Foi dado feedback, assim como apresentados os critérios de correção, e justificado o panorama geral das notas atribuídas na atividade com vista a que numa próxima as falhas evidenciadas fossem colmatadas.

4.2 - Atividade N°2: Questão Aula n°2

A Questão Aula (consultar ponto 3.5-Instrumentos de Aplicação) realizada remotamente nas condições já apontadas foi aplicada ao universo de 21 alunos da turma, sendo que apenas 18 alunos entregaram a tarefa resolvida- 86% do total de alunos.

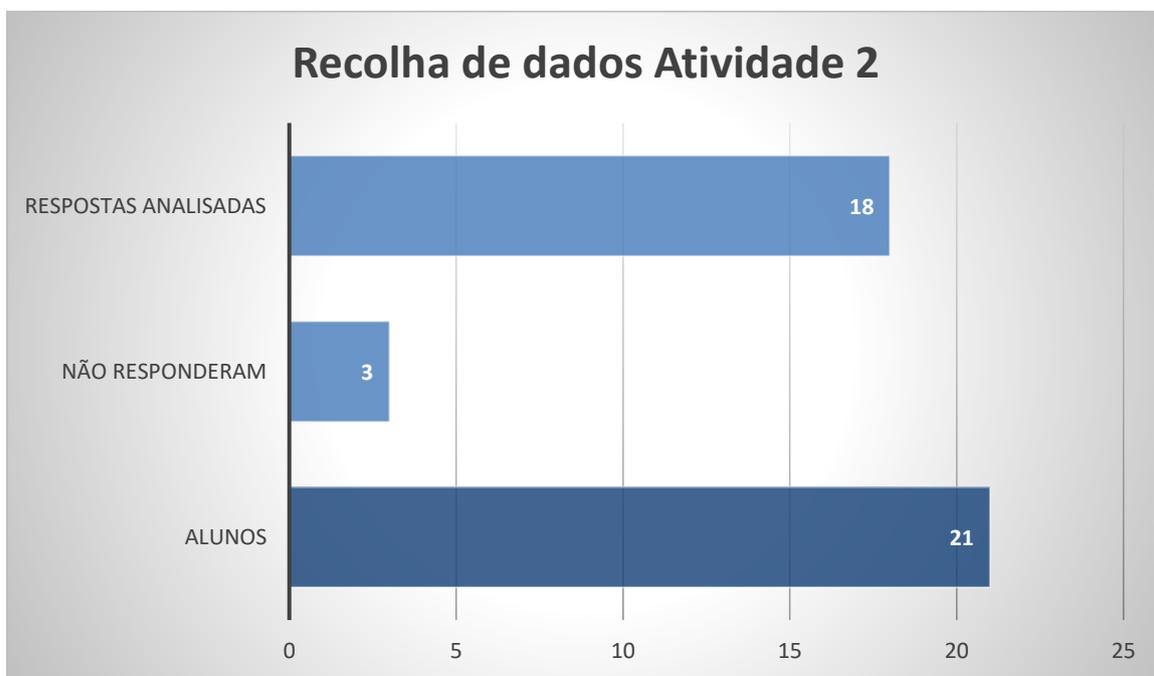


Gráfico 3- Recolha de dados, Atividade 2

Desses 18, notamos que 3 apresentaram uma resposta com um nível muito rudimentar de desenvolvimento, talvez apenas com o intuito de não terem o 0 que a não execução implicaria, como por exemplo:

“Na minha opinião esse comentário eu não sei o que escrever exatamente porque eu não percebi muito bem o que é para escrever porque eu li a afirmação 3 vezes mas não percebi muito bem mas na minha

opinião eu os renascentistas foram a valorização da natureza e também acho que eles foram muito importantes para a nossa historia que estudamos hoje em dia.”

Resposta Aluno Y1, QA2

Comparativamente com a atividade anterior, consideramos que esta seja de mais simples execução, embora saibamos que os alunos, no geral, evidenciem dificuldades em exercícios de reflexão.

Após discussão dos resultados da última atividade com a Professora Orientadora, a aplicação dos critérios foi adaptada ao panorama geral da turma, assim como das capacidades e competências que lhe são reconhecidas- procurando encontrar um meio termo entre aquilo que é pretendido do exercício com aquilo que o aluno está capacitado para oferecer- tendo sido o principal critério a ter aqui em foco o relativo à adequação da resposta face ao enunciado, privilegiando mais a forma do que o conteúdo (que de modo algum seria ignorado). As respostas foram, então, no que diz respeito a esse parâmetro dos critérios de correção, categorizadas qualitativamente entre Bastante Satisfatórias (17-20pts), Satisfatórias (11-16pts), Aceitáveis (6-10pts) e Pouco Satisfatórias (0-5pts)- que no global da pontuação de resposta, vê serem-lhe atribuídos 20 pontos.

Relativamente ao supramencionado, das restantes 15 respostas, apontamos 1 como tendo sido classificada no patamar superior- bastante satisfatório (18 pontos atribuídos):

“Os renascentistas começaram a ver o mundo de uma forma diferente, valorizando mais a natureza e a si próprios como seres humanos, e a questionar-se sobre o mundo em que viviam, deixando de parte as explicações sobrenaturais dadas pela igreja.”

Os questionamentos do homem renascentista proporcionaram uma evolução gigante na ciência, explicando várias coisas que antes eram simplesmente ditas por obras de deus, ou do diabo.

O que teve um grande impacto foi provavelmente a mudança de pensamento sobre todo aqueles que testavam e faziam experimentos, que antes eram vistos pelo antigo poder máximo, a igreja como bruxos ou alquimistas e eram condenados á morte.

O Renascimento é provavelmente a época em que a ciência teve a maior mudança pelo simples facto da diferença de visão sobre o mundo em que viviam, não se contentando apenas com o que lhes era dito, e

proporcionou que todos vivêssemos como vivemos hoje e sermos muito mais avançados tecnologicamente.”

Resposta Aluno Y2, QA2

Nota para o facto de, desta vez, não se ter em atenção- no que ao atribuir efetivo dos pontos diz respeito- a referência concreta nas respostas dos alunos à citação apresentada. Em todo o caso, através da passagem sublinhada, com base na nossa interpretação, retiramos indícios da mesma.

No grupo das respostas catalogadas como sendo *Satisfatórias* enquadrámos 3 casos (13, 13 e 16pts).

Consideramos que no lote das respostas Aceitáveis face ao enunciado devem constar 8 respostas, e que no patamar das Pouco Satisfatórias se enquadram 3.

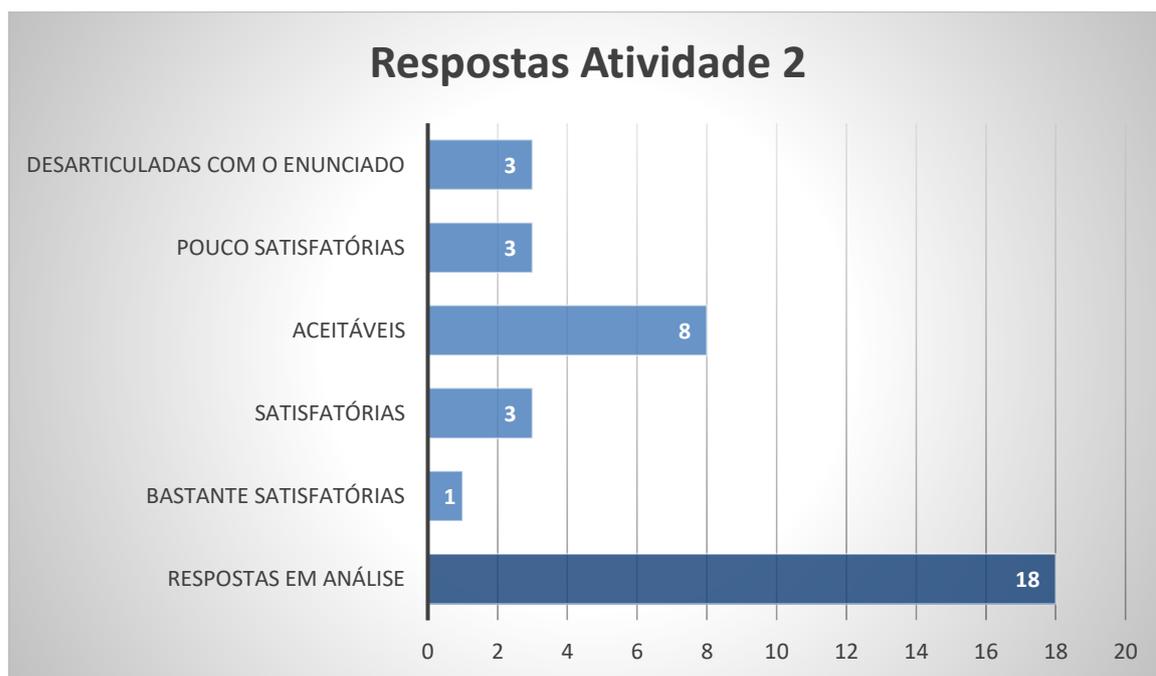


Gráfico 4- Classificação de respostas à Atividade 2, de acordo com a sua articulação ao enunciado

Nesta atividade, tendo em atenção as diferenças de fundo que a separa da anterior- poderíamos referir o progresso no campo da referência ao suporte documental escrito que é fornecido. Tendo melhorado, geralmente, neste aspeto, não deixa de ser curioso que se notou uma quebra em parte da turma no que toca à mobilização de conhecimento válido de suporte

à análise documental- apenas 6 alunos obtiveram pontuação igual ou superior à metade da cotação atribuída ao critério em causa- tendo um elevado número de alunos confundindo conteúdos, mobilizando para as suas respostas conhecimento que não se justificava e não era pretendido de acordo com o enunciado, como por exemplo na seguinte passagem sublinhada:

“O Homem valorizou imenso a natureza. Naturalismo foi uma das valorizações do renascimento que faz parte de uma das características do renascimento, a pintura pois havia várias técnicas para representá-la. Isto resume em o nu e o retrato da greco-romana que faziam quadros com simetrias e estátuas que representavam o naturalismo.

As explicações sobrenaturais sobre o mundo é o homem renascentista começou a questionar o que os sábios da antiguidade e começou a estudar sobre a natureza pela qual estudavam os mares e rios para terem melhor experiência marítima e analisar melhor as plantas e os animais. É assim que depois entra o espírito crítico.”

Resposta Aluno Y3, QA2

Uma das justificações que pode ser encontrada para tal fenómeno é que os conteúdos erradamente mobilizados teriam sido os conteúdos há menos tempo lecionados relativamente ao ponto geral que englobava o conteúdo programático específico apresentado no enunciado, o que fez com que, estando mais presente nas suas memórias e soando a algo familiar relacionado com o apresentado no enunciado, fosse mais prontamente canalizado para a resposta dada. Podemos também apontar a questão do tempo disponibilizado mais limitado, quer para a organização das ideias e respetiva construção da resposta, quer na dimensão em que não se aventuraram a procurar informação paralela para as mesmas.

As respostas foram corrigidas e devolvidas com comentários do professor a par com as suas cotações. Foi, também, elaborada uma resposta modelo, que foi enviada à turma para efeitos de comparação dentro das condicionantes indicadas para se responder ao exercício:

“O Homem Medieval vivia o Teocentrismo, colocando Deus no centro de tudo, já o Homem Renascentista adotou uma posição antropocentrista, tomando-se como medida de todas as coisas e confiando nas suas capacidades para tudo saber. Um dos aspetos onde essa mudança de mentalidade se verificou, como refere a afirmação, foi na relação do Homem com a Natureza. Os Humanistas

assumiram uma posição ativa na construção e aquisição do seu conhecimento, adotando um espírito crítico, apoiado na observação e experiência, contrário ao saber livresco dogmático detido pela Igreja, que os medievos seguiam. Potenciado pelos “Descobrimientos”, houve um enorme desenvolvimento em várias áreas do saber como a astronomia, a matemática, a geografia ou a botânica, que contribuíram para desmistificar as referidas explicações sobrenaturais sobre o mundo. Este foi um período fundamental da História, com mudanças que nos fizeram chegar onde estamos hoje.”

4.3 - Atividade Nº3 – Questão no teste de avaliação

Dos 21 alunos da turma, contamos com 17 respostas em equação, visto que 3 alunos realizaram teste diferenciado- sem o exercício em questão - e que 1 aluno não apresentou qualquer resposta ao Grupo 3 do teste.

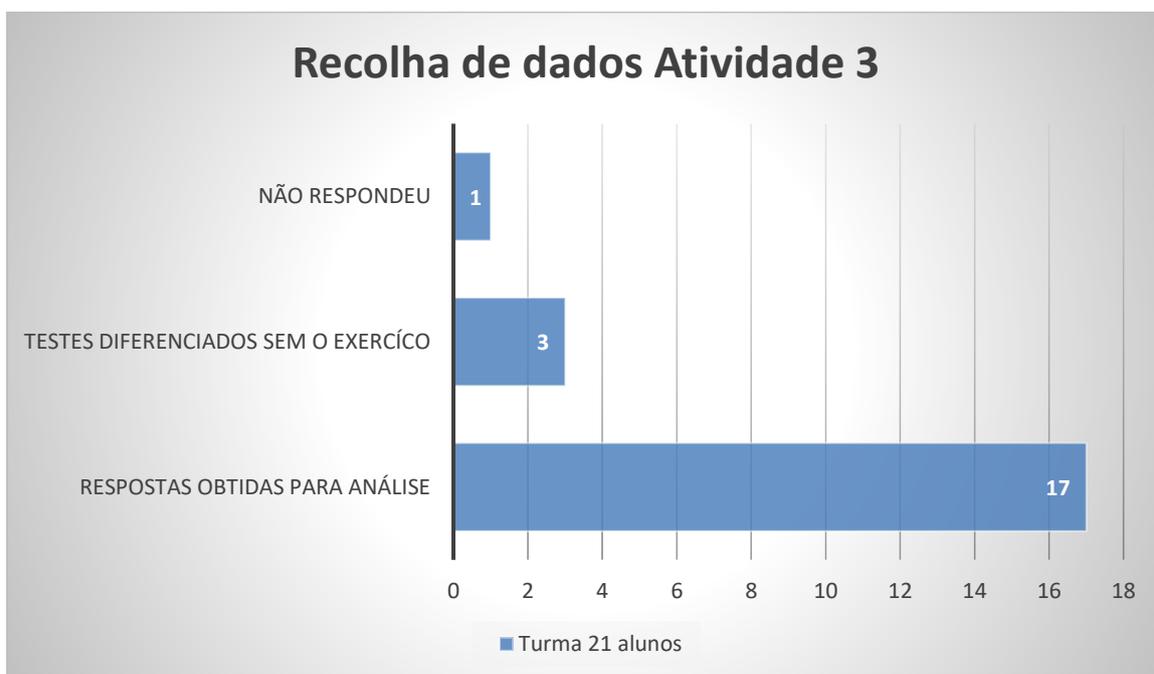


Gráfico 5- Recolha de dados Atividade 3

Entre estas 17 respostas, contamos 7 que apresentam referência objetiva ao documento mobilizando conhecimento a partir dele, sendo que as classificamos como sendo Bastante Satisfatórias relativamente ao trabalho com o documento na sua forma.

Temos 2 casos em que podemos apontar indícios de relação entre a resposta e o documento, mas que, no entanto, não foi feita com referências claras, classificando-as de Aceitáveis.

Contamos 4 respostas em que apenas é assumida a mobilização de conhecimento, sem indícios de referência ao documento escrito apresentado como suporte, sendo Pouco Satisfatórias.

As restantes 4 amostras de resposta não respeitam o enunciado, tendo sido respostas dadas “para não deixar em branco” (pe. “Não sei.”), tendo sido, inclusive, verificado o caso de um aluno ter copiado na íntegra, recorrendo a aspas, um exercício do Grupo 2 do mesmo teste, sendo Não Satisfatórias.

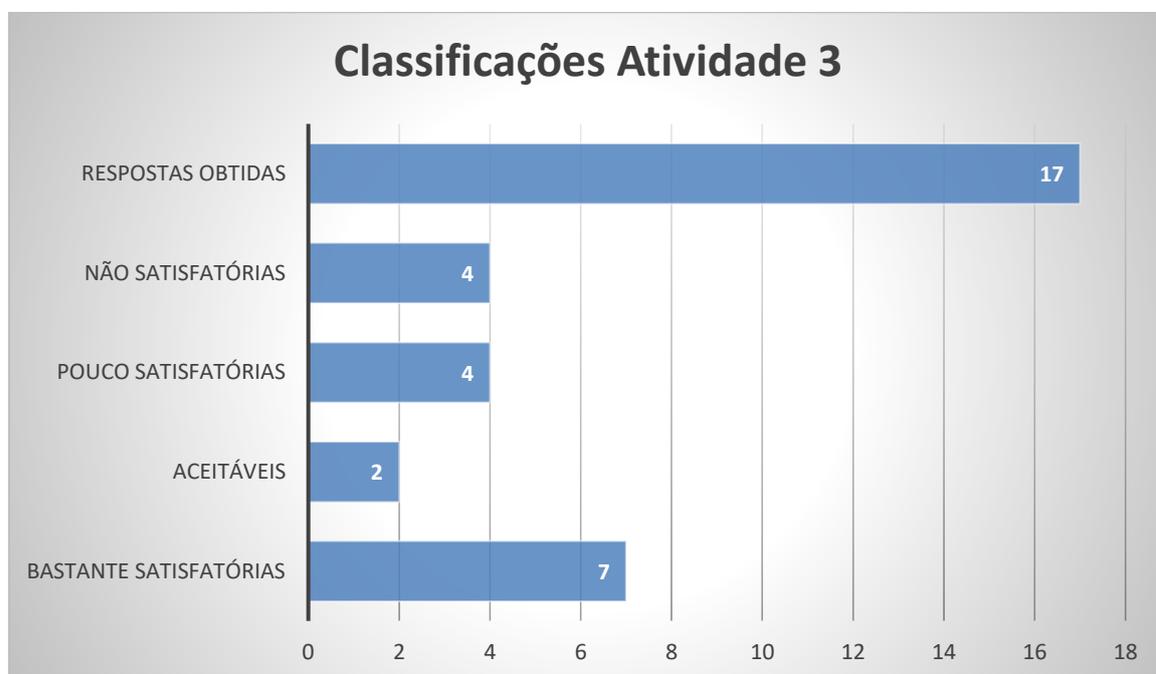


Gráfico 6- Classificações das respostas à Atividade 3

Não tendo sido colocado um título no documento apresentado, requerendo que os próprios alunos o fizessem com base na sua análise do mesmo, tendo deixado para além do próprio texto do documento a legenda do mesmo, concluímos que os alunos leram e de alguma forma interpretaram o documento (embora tenhamos algumas reticências relativas aos casos que deram respostas “para não deixar em branco”), pois não havendo um título que faça menção do conteúdo a que o documento se refere, os alunos para responderem de acordo com esse mesmo conteúdo tiveram de o ir descobrir na sua análise.

No global da pontuação atribuída ao Grupo 3 do teste, dos 17 casos em estudo, 10 viram ser-lhes atribuída pontuação igual ou superior a 50% dos 30 pontos possíveis. Dentro do mesmo lote, encontramos 4 casos com respostas cotadas igual ou inferiormente a 10 pontos dos 30.

4.4 - Atividade Nº4 - Questionário

O questionário (consultar ponto 3.5-Instrumentos de Aplicação) aplicado em sala de aula aos 21 alunos da turma obteve o pleno em termos de respostas.

Das 21 respostas recolhidas, sobre a questão nº1, 19 são afirmativas no que diz respeito à utilidade da análise de documentos escritos na aula de História. Dos restantes, 1 é negativa e a outra aponta que depende dos documentos. Observe-se no Gráfico 7 os resultados à pergunta: “Achas que a análise de documentos escritos, sobre a matéria que abordamos, é útil para as aulas de História?”.

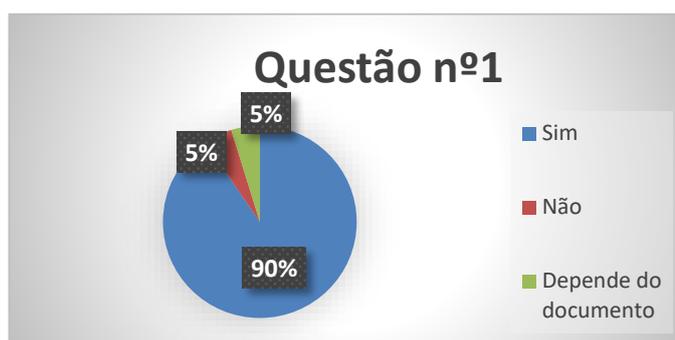


Gráfico 7- Resposta à questão nº1 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021. Fonte de autor

A totalidade dos inquiridos, respondendo à questão nº2, assume como sendo mais credível um documento produzido na época dos acontecimentos abordados do que um produzido por um historiador que se dedicou ao estudo e análise dos acontecimentos. Assim, relativamente a se “Achas que é ‘mais verdadeiro’ um documento escrito por alguém que viveu na época dos acontecimentos que estamos a estudar em História, ou um documento escrito por um historiador dos nossos dias sobre esses mesmos acontecimentos?” todas as respostas convergem para a fonte de época.

No que concerne ao potenciar de empatia histórica, questão nº3, 17 alunos responderam que a análise de documentos escritos o faz, 3 afirmaram que não e 1 afirmou que nem sempre. Observe-se no Gráfico 8 os resultados relativos à questão “Quando

analisamos um documento escrito na aula, relativo a determinada época histórica que não é a nossa, achas que isso te ajuda a compreender melhor a realidade dessa mesma época? (Como se viajasses no tempo e lá fosses parar ao ler o documento)”.

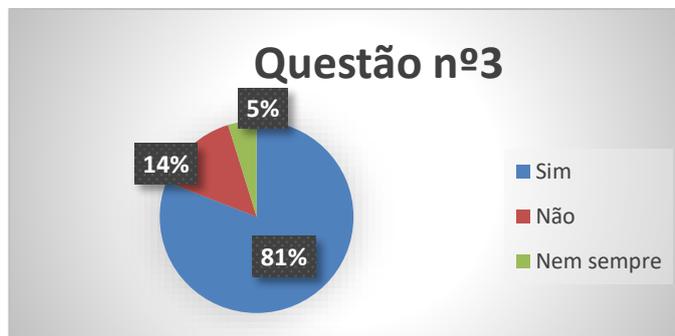


Gráfico 8- Resposta à questão nº3 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021.Fonte de autor.

Relativamente ao efeito que a análise de documentos escritos tem nas suas capacidades de leitura e compreensão textual, questão nº4, 18 alunos reconheceram que melhora as suas capacidades, os restantes 3 responderam de forma negativa. No Gráfico 9 podemos observar os resultados relativos à questão “Achas que analisar documentos escritos nas aulas de História te ajuda a melhorar as tuas capacidades de leitura e interpretação de texto?”.



Gráfico 9- Resposta à questão nº4 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021.Fonte de autor.

Quando questionados sobre o facto de se analisar documentos escritos torna ou não os conteúdos mais credíveis, 19 responderam afirmativamente, os restantes 2 disseram que não. Aqui podemos notar que esses 19 alunos demonstram uma forma de pensamento em que atribuem ao documento escrito o papel de prova do real relativamente ao conhecimento histórico. Observe-se no Gráfico 10 os resultados à questão nº5: “Achas que analisar documentos escritos sobre a matéria que abordamos nas aulas torna essa mesma matéria mais credível?” as 21 resposta dividem-se em:



Gráfico 10- Resposta à questão nº5 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021.Fonte de autor.

Num dos pontos de maior relevo deste questionário, quando indagados na questão nº6 sobre se sentiam dificuldades a analisar documentos escritos, 11 alunos admitiram que sim, 5 referiram que não e 5 afirmaram que dependia dos documentos. A análise deste ponto permite comprovar o dado da caracterização da turma que apontava nesse sentido – o da dificuldade sentida pelos alunos em lidar com exercícios de interpretação de documentos escritos- sendo que, realizando-se este questionário numa fase final do ano letivo, para esses 11 alunos o sucesso na progressão das suas capacidades interpretativas de documentos escritos não aparente evidenciar-se em larga escala. Em sentido oposto, notamos que 5 alunos não sentem dificuldades nesse exercício, assim como outros 5 afirmam depender do documento analisado- o que nos dá a noção de se registar algum progresso global, ainda que tímido. A ter em consideração nesta análise dos dados é necessário ter presente que o exercício de análise de documentos escritos nas aulas de História foi-se complexificando- exigindo gradualmente mais das capacidades dos alunos, o que pode ajudar a assimilar, em parte, respostas que apontam em sentido negativo. Observe-se no Gráfico 11 os resultados à pergunta. “Sentes que tens dificuldades em analisar documentos escritos nas aulas de História?”.

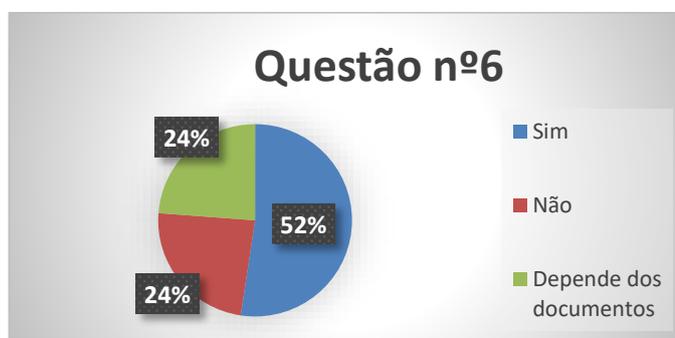


Gráfico 11- Resposta à questão nº6 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021.Fonte de autor.

Quanto aos hábitos de leitura extraescola, na questão nº7, 9 alunos referiram não os ter, 10 disseram que tinham e 2 referiram tê-los apenas às vezes. Aqui importa referir que não foi especificado qual o tipo de leitura que poderiam ter. Verifica-se que cerca de metade dos alunos não costuma ler fora do ambiente escolar, lembrando que não foi especificado se leriam texto literário ou outro tipo. Observe-se no Gráfico 12 os resultados à pergunta “Tens hábitos de leitura fora da escola?”.



Gráfico 12- Resposta à questão nº7 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021. Fonte de autor.

Num outro ponto de maior relevo neste estudo, quando questionados sobre serem avaliados em exercícios que requerem a análise de documentos escritos, na questão nº8, 9 alunos afirmaram sentir que isso os prejudicava na nota, 10 sentem-se beneficiados com isso e 2 responderam no espectro do “depende, mais ou menos”. Esta amostra relaciona-se com a obtida na questão nº6, na medida em que estes 9 alunos também fazem parte do lote de 11 alunos que respondeu sentir dificuldades em exercícios relativos à análise de documentos escritos. Estabelecemos, portanto, a relação entre o aluno ter dificuldades em analisar os documentos e, nessa linha, sentir que isso é prejudicial para a sua nota na disciplina- verificando-se também o oposto: os alunos que assumem ter capacidade de trabalho com o documento escrito não se sentem prejudicados quando a sua avaliação depende de tal. Isto demonstra que no final do ano letivo a turma pelo menos a turma estava ciente do trabalho que se pretendeu desenvolver ao longo desse período, reconhecendo a importância da análise dos documentos escritos para o seu percurso académico. Observe-se no Gráfico 13 os resultados à pergunta “Sentes que ser avaliado na interpretação de documentos escritos é bom para a tua nota ou que te prejudica?”.

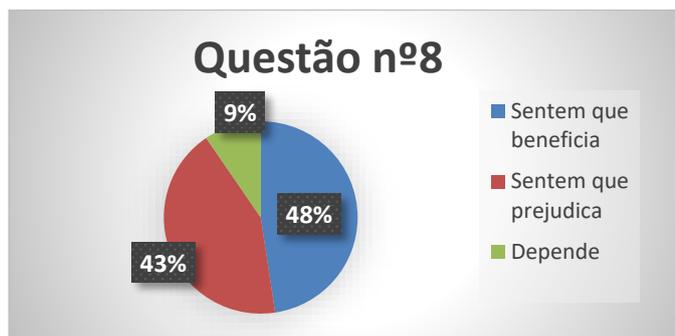


Gráfico 13- Resposta à questão nº8 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021. Fonte de autor.

Numa questão direcionada para o gosto pessoal de cada um face à análise de documentos escritos na aula de História, 16 alunos responderam afirmar gostar de interpretar documentos escritos, 3 disseram que não e os restantes 2 posicionaram-se no campo do “depende”. Observe-se no Gráfico 14 os resultados à pergunta “Gostas de interpretar documentos escritos em História?”.

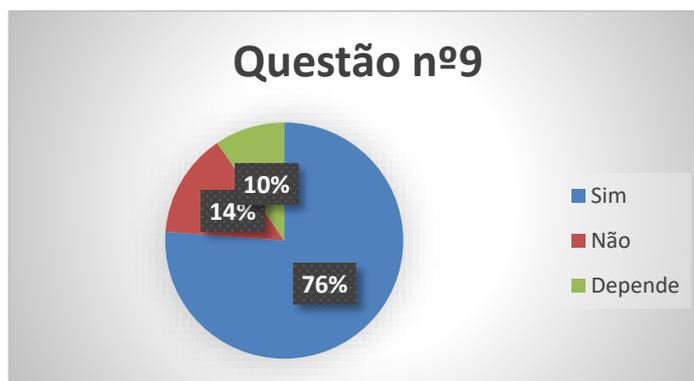


Gráfico 14- Resposta à questão nº9 do Questionário aplicado à turma no dia 20 de maio, 2021. Fonte de autor.

Notamos que 76% da turma, no final do ano letivo, afirmava gostar de interpretar documentos escritos nas aulas de História. É uma boa amostra, tendo ainda em conta o número de alunos que admite ter dificuldade e se sente prejudicado quando avaliado em exercícios desta natureza. Constatamos, portanto, que foi uma prática significativa a que se desenvolveu ao longo do ano letivo com a generalidade da turma. Este ponto deixa a necessidade de se continuar o processo de trabalho de documentos escritos com esta turma.

Em termos latos, esta amostra diz-nos que a generalidade da turma gosta de interpretar documentos escritos, que acha esse exercício útil na aula de História, mas, no entanto, cerca de metade da turma admite sentir dificuldades e sente que ser avaliada com

base na sua prestação em exercícios que requeiram a interpretação de documentos escritos lhe é prejudicial para a nota, reconhecendo que as suas capacidades de trabalho não estarão à altura do que esta dinâmica possa exigir dela.

Nota ainda para o facto de a totalidade da turma assumir o documento escrito como prova do real em detrimento da produção de conhecimento histórico por parte de um historiador. Este ponto demonstra que a mensagem que se pretendeu passar ao logo deste período de prática pedagógica com a turma não surtiu o efeito desejado no que à construção do conhecimento histórico diz respeito. Talvez uma narrativa pedagógica recorrentemente a aludir para a importância dos documentos escritos em História tivesse baralhado a turma, ponto que teria de ser contornado.

4.5 - Análise geral

Relativamente à capacidade dos alunos para localizar e retirar informação relevante dos documentos, em várias ocasiões demonstraram dificuldade. Em todo o caso, esta questão pode ter outra dimensão, nomeadamente relacionada com o tempo da aula em espectro amplo, assim como o dado para as respostas em particular: isto é, ler e interpretar documentos é um exercício que, não estando engrenado, requer tempo, e estando o professor refém do cumprimento de planificações em tempo limitado, não se pode “dar ao luxo” de deixar a aula cair num vácuo enquanto um aluno específico faz o exercício mental de chegar até à resposta pretendida, passando, numa questão de segundos, a palavra a outro aluno da turma, ou até mesmo mais do que fornecer pistas ser o próprio professor a dar a resposta pretendida de modo a avançar com o fio condutor da aula. Pelo exposto, entendemos que, assim, um exercício que se queria de interpretação de documentos escritos por alunos se transforme num exercício de natureza idêntica, mas relativo à turma, visto que tecnicamente o que se está a evidenciar no que ao aluno particular diz respeito é um exercício à sua capacidade de resposta rápida assumindo que este já se encontra plenamente capacitado para o fazer de forma competente consagrada à interpretação- não querendo com isto dizer que as duas dimensões são incompatíveis, pelo contrário, mas antes que, por vezes, é contraproducente, nomeadamente na dimensão anímica do aluno, que numa situação com estes contornos se pode entregar à frustração de sentir que poderia chegar lá mas não lhe foi “permitido”. Esta é uma situação flagrante que dá voz à urgência de se ter ao dispor um

banco de tempo honesto para se trabalhar com os alunos aquilo que nos documentos orientadores da tutela se diz que deve ser trabalhado.

Em todo o caso, notou-se como evidente que é mais fácil para os alunos responderem a uma questão colocada pelo professor sobre informação concreta fornecida no documento, do que ter de lhe fazer uma análise ampla sem um fio condutor dado externamente que os guie no processo- (por exemplo, “retira do documento algo que se relacione com X” face a “o que é que consegues retirar deste documento?”).

Notamos, também, uma maior facilidade em a turma trabalhar com documentos que se revestem de algum grau de significância, estando relacionados com conteúdos de que os alunos no geral gostam mais, do que com conteúdos que lhes são distantes. Referimos, a este respeito, o trabalho com o documento escrito a propósito dos conteúdos relacionados com A Revolução Agrícola, registando-se uma “surpreendente” participação por parte dos alunos que, por norma, eram mais desinteressados e alheados das aulas, verificando-se um maior à vontade e aptidão no domínio do vocabulário específico referido nos documentos. Esta questão demonstra a importância que o meio tem nas dinâmicas de ensino-aprendizagem da disciplina, na dimensão emotiva do apelo que faz à mobilização dos conhecimentos quotidianos dos alunos para as narrativas da sala de aula, o que deveria puxar à reflexão com vista ao professor, tendo de trabalhar toda a malha de conteúdos programáticos que lhe compete, providenciar um ensino apelativo, integrando nas suas narrativas elementos de algo dos domínios do seu grupo-turma. Assim, é importante o professor conhecer a sua turma, o meio, e ser competente no domínio de conhecimento trivial que possa fornecer a propósito dos conteúdos trabalhados e que seja uma mais válida para chamar a atenção dos alunos para a mensagem que o professor pretende passar.

Constatamos, da mesma forma, algo que já se adivinhava óbvio: os alunos que não estão envolvidos nas dinâmicas da aula, e conseqüentemente não acompanhando a narrativa construída, demonstram maior dificuldade quando chamados a intervir num exercício desta natureza, do que os demais colegas que, embora possam não estar a ser tão ativos nas mesmas, pelo menos estão atentos ao que está a ser dito.

Em termos gerais, o evoluir das capacidades de trabalho da turma com o documento escrito em sala de aula é favorável. Notou-se que é um exercício que se encontrava refém de diversas variantes- nomeadamente o estado de espírito da turma, dos conteúdos abordados com que se relacionava, do tipo de dinâmica com que se relacionava (se era estratégia de motivação,

consolidações de conhecimentos, extração de elementos para construir conhecimentos, etc...), da gestão dos tempos da aula, da sua didatização, da preparação prévia da matéria a abordar em casa (a interpretação dos documentos nas aulas que coincidiam com uma maior afluência de realização e entrega dos tais esquemas/resumos era mais, e mais diversificadamente, participada pela turma). Embora se verifiquem diferenças relativas às atividades implementadas quando relacionadas entre si- no caso dos exercícios incorporados em questões aula e do incorporado num teste escrito de avaliação de conhecimentos, quer na sua própria forma, quer no modo como foram aplicados (os dois primeiros em sistema de ensino remoto emergencial e o terceiro em contexto de sala de aula - torna a tentativa de se estabelecer uma relação de comparação aprofundada entre elas uma tarefa mais complicada. Temos consciência de que se a primeira atividade tivesse sido aplicada em regime de sala de aula os seus resultados seriam diferentes, a começar pelo número de respostas aptas para tratamento de dados. Em vez das 19 respostas recolhidas esperaríamos ter as 21 relativas ao número de alunos da turma e, de igual modo, se esperaria que as 9 respostas tidas como não ilegíveis para tratamento de dados passassem a contar por força de a sua realização em prática supervisionada ter atestado que não incorreriam em irregularidades, como se verificou. Este cenário alternativo lançaria um ponto base de trabalho mais sólido para a projeção de posteriores atividades, assim como para a comparação com os resultados das mesmas.

Em todo o caso, há conclusões que podem ser retiradas e comparações que podem ser feitas. O facto de 9 respostas em 19 apresentadas terem sido respostas irregulares⁴¹, ignorando a prática individual do exercício, o objetivo do enunciado e o trabalho com os próprios documentos escritos, demonstra que os alunos que as deram teriam dificuldade em compreender e resolver este tipo de exercícios - o que podemos relacionar com a falta de hábitos e capacidades de trabalho neste campo, atestando a dificuldade geral da turma face a exercícios desta natureza por nós já antecipada.

Podemos estabelecer uma comparação entre a Atividade nº 1 e a Atividade nº 2 na medida em que se verifica progresso no que concerne à abordagem dos alunos para com o exercício. Embora a sua forma e objetivos defira bastante entre ambas as atividades - tornando difícil a comparação em termos de resultados obtidos- um dos principais objetivos propostos para a segunda atividade foi alcançado⁴²: resolver a questão das respostas copiadas e partilhadas que se verificara no exercício anterior. Assim, a alteração do modelo de Questão Aula, aliado ao feedback

⁴¹ Consultar ponto relativo à Atividade nº1, deste Capítulo.

⁴² Em consonância com a professora orientadora concluiu-se que a Atividade nº 1 não estava adaptada ao nível de trabalho dos alunos da turma, o que poderia ter potenciado uma amostra tão elevada de respostas irregulares. Assim, o modelo para a Atividade nº 2 seria outro, proposto pela professora orientadora, com vista a resolver essa questão. Consultar ponto 3.5 - Instrumentos de Aplicação.

que foi dado à turma relativamente à sua prestação na Atividade nº1, contribuiu para que as 18 respostas entregues fossem todas atestadas como regulares (não replicadas entre colegas nem cópias integrais de fontes de informação externa). Um outro dado que dá suporte a esta observação é a constatação das 3 respostas que fornecem a indicação de terem sido dadas com o intuito de quem as deu não ter classificação de 0 na atividade. Os alunos em questão demonstram ter preferido responder de forma rudimentar, mas própria, por vezes sem sentido face ao enunciado, em detrimento de se arriscarem a ter a respetiva resposta anulada por apresentar algo teoricamente correto, mas que não era seu. Neste processo isto é de extrema importância. Obter da parte dos alunos respostas deste género demonstra claramente as suas fragilidades e consequentes pontos que devem ser trabalhados em sala de aula. De outro modo, o professor assumiria, com base em respostas enganadoras, capacidades que os alunos verdadeiramente não tinham. E trabalhar continuamente com uma turma achando que os seus alunos têm determinado nível de preparação, quando na realidade não o têm, só contribui para que estes não fiquem verdadeiramente capacitados e progridam na sua vida académica com lacunas na sua formação.

As noções fornecidas por estas duas atividades foram servindo para orientar a prática em sala de aula com vista a sensibilizar e capacitar os estudantes relativamente ao trabalho com o documento escrito. Lembrar, a espaços, os resultados destas duas atividades à turma foi servindo como forma de a motivar com vista a que numa próxima atividade o seu desempenho fosse melhor, pois estariam a ser avaliados por isso. E através da observação direta nas aulas, em sentido geral, foi sendo notado progresso não só nas capacidades de trabalho, os alunos foram gradualmente respondendo às questões colocadas com mais qualidade e necessitando de menos tempo para tal- como no envolvimento nos exercícios- o leque de alunos a participar nas dinâmicas de análise de documentos escritos em sala de aula foi alargando gradualmente, sendo que se foi notando um crescente à-vontade para que arriscassem responder. Este último ponto é, também, fruto do investimento que foi sendo feito na relação pedagógica com a turma, com vista a fazer a mesma entender que, embora estivessem a ser constantemente avaliados em tudo o que era feito, o objetivo principal das dinâmicas de ensino-aprendizagem estabelecidas não era a avaliação sumativa, mas sim o fornecimento de um feedback da sua evolução e o reforço da confiança nas suas capacidades.

Havendo necessidade de estabelecer relação comparativa de progressão entre os resultados obtidos nas diferentes atividades aplicadas, notando que dos três exercícios realizados (sem contar com o questionário), a Atividade nº 2 era a que mais destoava na sua conceção das restantes, podemos analisar os resultados obtidos na Atividade nº 3 à luz dos obtidos na primeira.

Posto isto, o ponto em que é mais notório o progresso demonstrado entre os dois momentos é o que diz respeito ao número de alunos que nas suas respostas faz referências objetivas

aos documentos escritos trabalhados. Na Atividade nº 1 (10 respostas em consideração) apenas 1 aluno o fez, ao passo que na Atividade nº 3 (17 respostas em consideração) o número ascendeu aos 7 alunos. Relativamente aos restantes, verificamos 2 respostas, em ambas as atividades, nas quais os alunos demonstram alguns indícios que apontam para a análise dos documentos escritos do exercício. Relativamente a respostas com indícios menos evidentes de relação com a análise de documentos, ao passo que na Atividade nº 1 registamos 5 casos, na Atividade nº 3 não há registo. Em todo o caso, na Atividade nº 3 notamos que 4 alunos apenas mobilizaram conhecimento para as suas respostas sem que se note ter partido da interpretação do documento escrito apresentado, caso que não se verificou na Atividade nº1. Relativamente a respostas que não correspondiam ao pretendido pelo enunciado - respostas que entendemos ter sido dadas com o intuito de alguma forma pontuar no exercício - verificamos que sobem de 2 para 4, da primeira para a terceira atividade respetivamente.

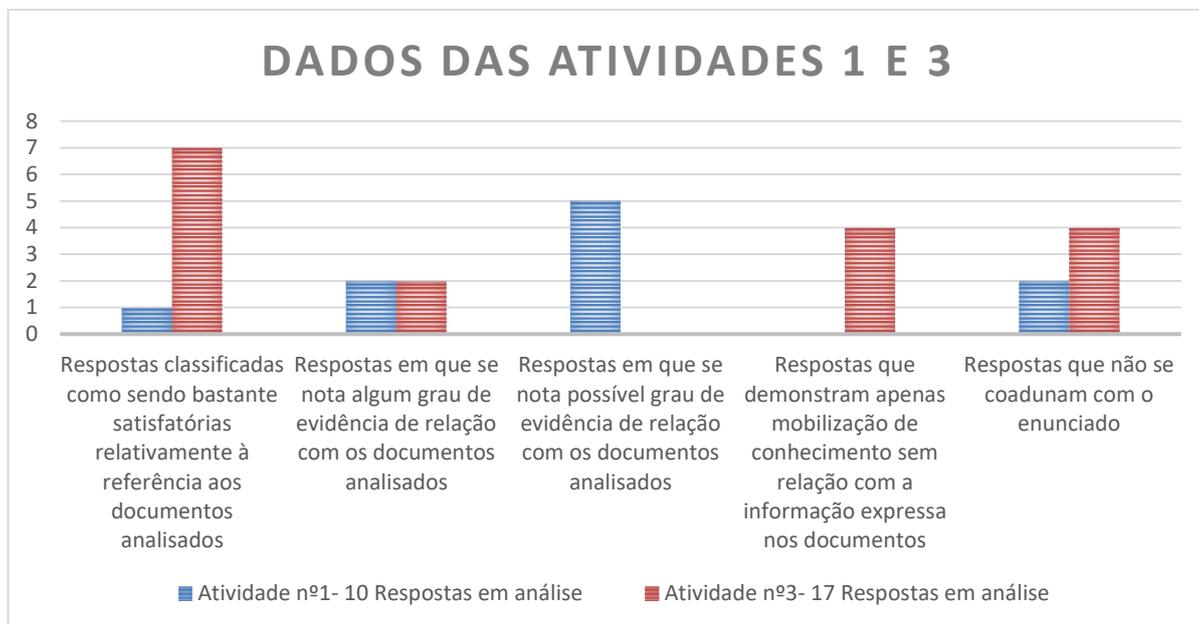


Gráfico 15-Comparação entre as respostas obtidas na Atividade nº1 e Atividade nº3. Fonte de autor.

Entre estas duas atividades, parte da nossa atenção tem de ser conferida à relação entre o número de respostas aptas para levantamento de dados- que passou de 10 na Atividade nº1 para 17 na Atividade nº3- que encontra explicação no facto de na prática em ensino remoto emergencial a aplicação do exercício não ter sido supervisionada, levando a que as indicações de resolução do enunciado fossem, grosso modo, ignoradas por parte da turma.

Em prática supervisionada, na Atividade nº 3, ficamos com mais certezas sobre as reais capacidades dos alunos no que toca ao trabalho com os documentos escritos- não só no progresso que se verifica com os 7 alunos que canalizaram concretamente a sua análise para as suas respostas,

mas também, em sentido oposto, com os 4 casos de alunos que apenas mobilizam conhecimento contornando a informação expressa nos documentos denotando assim que aí o progresso não se verifica com a expressão requerida. Nesta linha, apontamos, também, os 4 casos na Atividade nº3 que destoam do pretendido com o exercício, dando respostas bastante elementares- número superior ao da Atividade nº1, não esquecendo o número de respostas irregulares apresentadas na mesma.

Podemos fazer a ponte entre estes dados e as respostas dadas pelos alunos em alguns pontos do questionário (aplicado como Atividade nº 4), nomeadamente com a questão nº 6- “Sentes que tens dificuldades em analisar documentos escritos nas aulas de História?” – à qual 11 dos 21 alunos responde de forma afirmativa, e 5 dizem depender do documento (deixando antever que documentos com mais informação causem mais dificuldades aos alunos em questão).

Não obstante os resultados obtidos nas três aplicações práticas, o questionário respondido pelos alunos demonstra que, em 21 alunos, 19 acham que analisar documentos escritos lhes é útil para a disciplina, e que 16 alunos admitem gostar de interpretar documentos. Este último ponto é curioso, mas pode ser indicador de que a prática letiva efetuada e este projeto implementado frutificaram no sentido de aproximar uma turma distante da análise de documentos escritos desse mesmo recurso.

Em termos de balanço geral, o progresso verificado, dadas as expectativas criadas sobre a capacidade de alunos de um 8ºAno de escolaridade trabalharem com o documento escrito, pode ser tido como tímido. Em todo o caso, aludindo: à caracterização da turma, às suas reais capacidades de trabalho com documentos escritos, à sua motivação inicial para trabalhar com algo que não lhes era confortável, à implementação de atividades em regime não supervisionado de ensino remoto emergencial e respetivos resultados, e ao desenvolvimento de um projeto de estudo que esteve sempre dependente das condições em que se estava a desenvolver, é um progresso que tem de ser analisado numa dupla variante. Por um lado, houve uma transformação positiva da posição da grande maioria da turma face ao recurso em utilização, notando-se no final da prática que demonstravam interesse e consciência para a sua importância. Por outro, tendo uma última atividade prática, na reta final do ano letivo, em que apenas 7 alunos constroem respostas em que não deixam margem para dúvidas a mobilização de informação proveniente da análise do documento não é solidamente representativo (mas comparando o mesmo caso com o verificado na primeira atividade, em que apenas se verificou 1 resposta nesse quadrante, o progresso é evidente).

Como referido, esta prática engloba-se num processo que se requer continuado. O próximo passo seria afinar a capacidade de trabalho com o documento escrito (dentro do que se verifica como possível), partir dela para trabalhar efetivamente os conceitos metahistóricos. O

próximo degrau, mais do que trabalho de sensibilização e capacitação primária, seria de trabalho mais aprofundado sobre as noções que os alunos demonstram ter sobre a construção do saber histórico a partir das possibilidades que o documento escrito oferece.

No questionário aplicado ficamos com a certeza de quem todos os 21 alunos da turma não conseguiram distanciar-se da concepção que tinham sobre o papel do documento escrito na construção do saber histórico - os 21 alunos demonstram assumir o documento escrito como prova do passado, em vez de o assumirem como fonte de evidência para o historiador construir, através da sua interpretação, narrativas que podem ser múltiplas e conflitantes.

Conclusão

Ao longo do presente relatório, cujo desenvolvimento se dedicou ao Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada efetuado no âmbito do Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tutelado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, procedeu-se a uma abordagem do referido numa dupla dimensão: a própria prática pedagógica transversal em sentido genérico e a questão de estudo implementada em sentido concreto. Para tal, este relatório apresenta quatro capítulos dedicados à prática pedagógica e desenvolvimento formativo; ao enquadramento teórico da questão de investigação apontada; à metodologia adotada para o estudo; e às atividades aplicadas para levantamento e tratamento de dados.

No que concerne à experiência do estágio realizado na EB 2/3 Carlos de Oliveira, que constituiu o primeiro contacto prático com a realidade da ação docente, apontamos que se revestiu de uma importância fundamental no processo de formação inicial de professores a que está consagrado. Se, por definição, seria um ano desafiante, dado o registo de implementação prática e desmistificadora da parte teórica da profissão anteriormente apreendida, mais ainda o foi devido à situação pandémica vivida, pela instabilidade à ação pedagógica que trouxe e pelos contratempos que levantou em sentido geral. Não obstante, a prática docente nunca está a salvo de eventualidades adversas que lhe possam ocorrer, e estagiar num contexto que o provou é garante de uma maior preparação e capacidade de adaptação para eventos futuros que o assim o exijam.

Foi, portanto, uma etapa incontornável, profícua em aprendizagens basilares para o semear de uma carreira docente futura, que se espera vir a efetivar com competência na prática pedagógica. Para tal, primeiro como observador das aulas da professora orientadora, depois como responsável pela lecionação efetiva nas turmas de 8º ano a par com os meus colegas de estágio tomei contacto mais aprofundado e fui consolidando as minhas aprendizagens no âmbito da planificação e execução de aulas - quer em sala de aula quer em regime de ensino remoto emergencial- nas dinâmicas de aula desenvolvidas no processo, nos recursos didáticos utilizados, nas atividades aplicadas, na participação nas reuniões intercalares e nos Conselhos de Turma, no convívio com os demais docentes da escola, na relação desenvolvida com as diferentes turmas com que fui trabalhando, e, talvez no domínio

mais importante, nos passos em falso que fui dando e consequente vontade de não os repetir. Tudo isto, e o demais, fez com que trilhasse um caminho palpável numa realidade que, até então, só conhecia como abstrata e distante.

Concretizando, esta experiência de estágio consagrou uma oportunidade de aquisição e fomento de capacidades e competências operacionais, pedagógicas, sociais, científicas, deontológicas e éticas, relativas à docência em História, que, numa linha de continuidade do seu aperfeiçoamento e problematização, me serão parte estrutural doravante.

Em todo o caso, esta prática pedagógica fez com que trabalhasse com alunos que, na sua grande maioria, viam a disciplina de História como se esgotando em saber datas, personagens e acontecimentos importantes, sendo que a sua forma de contacto com a disciplina assentava na memorização de conhecimento substantivo com vista a que fosse reproduzido de forma telegráfica em ocasiões de avaliação e esquecido rapidamente, evidenciando uma visão redutora da História. Nesta linha, uma vez mais em traços globais, os alunos em questão tendiam a atribuir ao historiador o papel de portador e transmissor de uma verdade una e incontestada sobre o passado que retiravam das fontes consultadas, sendo que para estes jovens era difícil conceber a natureza parcial, perspectivada e provisória das narrativas históricas, que podem ser divergentes sobre o mesmo tema em análise. Para estes estudantes, se o passado efetivamente aconteceu de forma concreta, os historiadores teriam de o contar de igual maneira, sem lugar a incertezas ou contradições.

Esta constatação tornou, ainda que de forma bem mais desafiante, urgente a necessidade de desenvolver como tema de estudo a aplicar o apontado - o trabalho com o documento escrito como recurso pedagógico na disciplina de História – devido às dificuldades demonstradas pelos alunos no que diz respeito à leitura, interpretação e produção escrita.

Para tal, foram elencados objetivos específicos a partir de questão de estudo a aplicar. Sendo o principal, *Potenciar nos alunos o desenvolvimento de capacidades de trabalho com o documento escrito*. Em sequência, levantou-se a necessidade de também ter como objetivos: aferir o grau de trabalho dos alunos com o documento escrito; Problematizar os processos de produção e apreensão do saber histórico a partir dos documentos escritos; e Consciencializar os alunos para o estabelecimento de um processo evolutivo, que se requer contínuo e em uso frequente, de trabalho com os documentos escritos.

Assim, esta questão levou à adoção de uma postura pedagógica que promovesse dinâmicas na disciplina de História com atenção dada à sensibilização para a epistemologia do saber histórico - enquadrada no propósito da Educação Histórica - tentando desenvolver o trabalho com os conceitos de segunda ordem. Para tal, para além da mobilização de conhecimento substantivo - cujo relevo não está em causa, nem tampouco a sua utilidade e necessidade para a disciplina – é requerido o domínio de conceitos de segunda ordem de forma a capacitar operacionalmente os alunos para o trabalho elaborado da disciplina de História. Aqui, referimos a aplicação de saberes que permitam a problematização do conhecimento histórico, como por exemplo o recurso a interpretação de fontes, o estabelecimento de hipóteses comparativas e explicativas, a construção das próprias narrativas históricas e a capacidade de orquestrar pensamentos abstratos e raciocínios de natureza inferencial. Neste seguimento podemos apontar o trabalho de desenvolvimento das noções de evidência, significância, ou multiperspetiva ao propósito de aguçar o pensamento crítico, reflexivo e imparcial perante situações de contacto com diversas realidades em confronto. Nesta linha procurou-se contribuir também, para a adoção de uma postura mais problematizadora perante a análise de fontes históricas, promovendo a busca de informação que aparentemente não é fornecida pelas mesmas, mas do questionamento sobre o seu contexto de produção.

Em todo o caso, entende-se que de pouco vale tentar trabalhar os alunos na dimensão dos conceitos de segunda ordem (neste caso, a partir do documento escrito) se trabalhar efetivamente com esse recurso não for uma realidade. E esse foi precisamente um ponto-chave desta questão de estudo. A par dos dados fornecidos pela caracterização da turma alvo do estudo, assim como dos resultados obtidos com a primeira atividade prática, a observação direta das dinâmicas em sala de aula com a interpretação de documentos escrito evidenciou as dificuldades e falta de hábitos de trabalho neste campo que os alunos tinham. A ação foi, portanto, orientada no sentido de cimentar hábitos de interpretação de documentos escritos, assim como debelar a ideia preconcebida de que os documentos são provas do real esgotados em si mesmos - o que é contraproducente em dinâmicas que pretendem a problematização da construção do saber histórico.

Nesta linha, promoveu-se uma postura docente de orientação para que os alunos fossem progredindo no complexificar do seu pensamento histórico através da descoberta, e não que assumissem um discurso sobre a questão apenas porque o professor o propagou como a narrativa correta, com prejuízo de os alunos replicarem algo que efetivamente não

compreendiam. Este ponto, aliado ao ritmo de progressão de trabalho dos alunos neste campo fez com que os resultados não aparecessem de forma imediata, sendo, em alguns parâmetros verificados de forma tímida. Notamos, também, que por força de se ter evitado o tal fornecimento de uma ideia/produto acabado para consumo dos alunos em termos de dinâmicas de construção do saber histórico nem sempre se verificou progresso, assim como em alguns casos se verificou que os alunos acabaram por apreender ideias contrárias ao que seria pretendido, como demonstram, por exemplo, os resultados do questionário, no que concerne a aceção do documento escrito como prova dos acontecimentos mais fiável do que o conhecimento produzido pelo historiador.

Numa linha de pensamento que enquadre e relacione todas as atividades, há que ter presente que não foi possível apresentar repetições idênticas do mesmo modelo de exercícios, dadas as circunstâncias em que foram aplicadas e as alterações que individualmente sofreram para que fossem adaptadas aos propósitos letivos que tinham de servir na altura em que foram executadas. Em todo o caso, é possível estabelecer padrões de evolução de atividade para atividade (no que concerne às 3 primeiras, de cariz mais prático na sua execução), assim como relacionar essas mesmas 3 atividades com os resultados da atividade 4 (o questionário). Evidencia-se que, na generalidade, a turma gosta e acha útil interpretar documentos escritos, ao passo que sente dificuldades e se sente (metade da turma) prejudicada quando avaliada a trabalhar com o documento escrito. A análise dos dados das 3 atividades apontam, também, nesse sentido.

Como é necessário se sair da ilha para se ter a real perceção da mesma, dedicando um olhar distante a toda a atividade em torno da questão de investigação, cabe elencar as dificuldades sentidas, assim como o que se poderia/deveria ter feito diferente.

Assim, como principais dificuldades encontradas referimos a questão do tempo disponível para a prática pedagógica que, com planificações de vários calibres para tentar cumprir, foi entrave a uma ação aprofundada (e mais competente) na abordagem dos conteúdos supostos a par das competências que se pretendem ver desenvolvidas e que requeriam bastante atenção por força de se verificar o seu desenvolvimento na turma com a qual se trabalhou. Neste seguimento, como limitação, aponto a necessidade de adquirir mais experiência afim de dar uma resposta mais eficiente às dificuldades evidenciadas pela turma.

Apontamos ainda a dificuldade em, especialmente no regime de ensino remoto emergencial, obter dados fidedignos para aplicar na questão em estudo, uma vez que a sua

produção não foi supervisionada. Isto não deu base sólidas para se progredir no estudo, assim como minou qualquer ambição que pudesse haver de ir mais longe na mesma.

Podendo modificar a aplicação, talvez se devesse optar por acompanhar a mesma turma desde o início do ano letivo, agilizando o processo de estabelecimento de uma relação pedagógica com ela que me permitisse desenvolver boas dinâmicas de trabalho mais cedo. A par disto, numa fase inicial aplicar um questionário que servisse de ponto de partida para toda a prática idealizada de seguida. O ideal seria que, também, as duas primeiras atividades se tivessem realizado em regime de ensino presencial em sala de aula, o que certamente faria com que os resultados apresentados fossem outros e, forçosamente, a linha de ação que deles partiu. Todo o desenrolar deste estudo para além do ponto da observação direta teve influência direta dos resultados obtidos na primeira Questão-aula - que por serem pouco representativos e questionáveis retiraram confiança a todo o processo que se seguiu, especialmente enquanto vigorou o sistema de ensino remoto emergencial.

Talvez se a primeira aplicação fosse mais acessível para os alunos, apenas com um documento escrito e com questões diretas sobre o mesmo, em vez de se colocar dois documentos em confronto numa questão aberta, o caminho trilhado tivesse sido outro, com melhores resultados finais. Assim como se poderia partir da capacidade de os alunos localizarem informação concreta no documento para a capacidade de inferir dele informação que levasse à problematização global da análise dos documentos escritos.

Referir ainda que o desenrolar desta questão de estudo sofreu, a espaços, por nem sempre se ter tomado como o foco principal da ação pedagógica durante o estágio. Num primeiro período escolar a nossa atenção estava quase exclusivamente direcionada para a observação e participação na lecionação, deixando para segundo plano o orquestrar da questão de investigação, o que se veio a constituir como urgente no segundo período, altura em que o regime de ensino remoto emergencial entrou em vigor e contornou o arranque das aplicações práticas e respetivo estabelecer de bases.

Resta apenas reconhecer a falta de experiência na organização de uma questão de investigação com este propósito, e nestas condições, estando agora ciente de que o caminho a seguir poderia ter sido outro, talvez levando a melhores resultados.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- Alves, R.C. (2011). Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. (Tese Doutorado) Universidade São Paulo.
- Andrade, V. L. C. (2004). Repensando o documento históricos. In *Encontros*, v.4. Rio de Janeiro.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. In *Perspetiva*, , v.22, n.º02, jul./dez, 381-403. Florianópolis.
- Barca, I. (2007). Marcos da Consciência Histórica de Jovens Portugueses. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 7., nº1.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. In *Cadernos Pedagógico-Didáticos* nº 23. Lisboa, APH
- Carvalho, M. (2015). Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em países europeus (Islândia, Itália e Portugal). In *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v.19, nº1, jan-abr, 243-260. Universidade Estadual de Maringá.
- Correia, F. M. P. (2013). Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Curto, D. R. (2013) Para que serve a História?. Lisboa: Tinta da China.
- Fabrício, A. R. et al. (2014). Fontes escritas e imagens em sala de aula de história: reflexões no âmbito da formação inicial de professores. In *Revista Educação e Linguagens*, v. 3, nº 5, jul./dez, 27-49.

- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História- Conceções de professores*. Porto, Edições Afrontamento.
- Lee, P. (2008). *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In Barca, I. (org.) *Estudos de consciência na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 11-32. Universidade do Minho.
- Lobo, D. (2020). *A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História*. (Tese de Mestrado) Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da História*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Monti, C. G. (2019). *Estratégias para o uso de fontes em sala de aula e a liberdade de ensinar e aprender história*. In, XXX Simpósio Nacional de História. Recife, ANPUH.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Universidade do Minho.
- Neto, A.F.P. (2001). *O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista*. In *História & Ensino*, v.7,143-165. Londrina.
- Nunes, J.P.A. & Ribeiro, A.I.S. (2007). *A didáctica da História e o perfil do professor de História*. In *Revista Portuguesa de História t. XXXIX*, 87-105.
- Pereira, N. M. & Seffner F. (2008). *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. In *Anos 90*, v. 15, nº. 28, 113-128.
- Ribeiro, J. R. (2013). *História e ensino de história: perspectivas e abordagens*. In *Educação em Foco*, nº. 07, 1-7.
- Rodrigues, D. P. (2020). *A Importância da Utilização de Fontes Históricas nas Aulas de História e Geografia de Portugal*. (Tese de Mestrado) Coimbra, ESEC.

- Santana, S. R. O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2003). O trabalho histórico na sala de aula. In *História & Ensino*, v. 9, 219-238. Londrina.

- da Silva, R. C. (2009). A Dimensão narrativa e a didática da História em Jörn Rüsen. In *OP SIS*, v. 9, nº. 12, 173-176.

- Simão, A. C. (2007). A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Universidade do Minho.

- Veríssimo, M. H. (2012). A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário. (Tese de Doutoramento) Universidade do Minho.

- Xavier, E. S. (2010). Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico. In XII Encontro Regional da Associação Nacional de História Seção Estadual do Paraná.

Documentos Orientadores

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico).

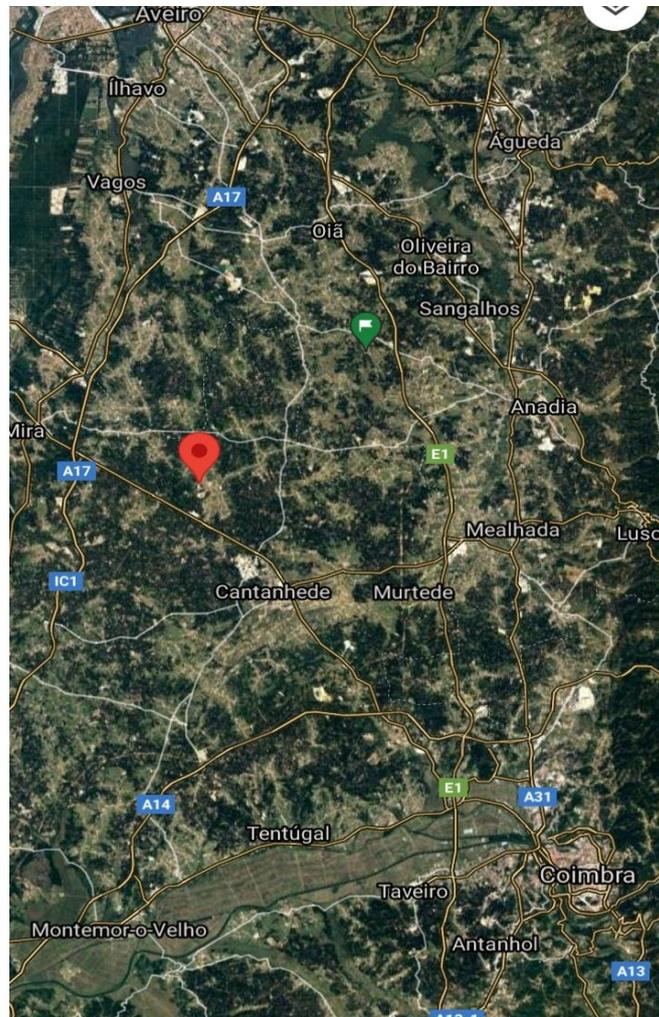
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Aprendizagens Essenciais de História 8ºAno/ 3º Ciclo Ensino Básico, de julho de 2018.

ANEXOS

Anexo I- Localização geográfica da EB Carlos de Oliveira

(Fonte: *Google Maps*)



Localização EBCO
identificada pelo ponto
vermelho.

Anexo II- Plano Individual de Formação



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Plano Individual de Formação

Docentes: Doutora Ana Isabel Ribeiro e Doutora Sara Dias Trindade

Discente: Gerson Pereira

Orientadora: Professora Sónia Silvestre

É chegada a hora de nos lançarmos na parte fundamental do nosso Mestrado, o Estágio Pedagógico. Após um primeiro ano de trabalho teórico, de preparação individual e de aquisição de competências na área dos conteúdos e da pedagogia, deparamo-nos agora com a necessidade de nos confrontar com a realidade na prática, de deixarmos para trás o conforto do mundo das ideias e dos cenários hipotéticos e entrar na roda-viva do mundo da docência, que sempre vai girar ao seu ritmo, sendo óbvio que teremos de ser nós a adaptar-nos a ele e nunca o contrário. Espera-se um ano de trabalho duro, novas experiências e conquistas.

Se, em circunstâncias normais, já seria um passo consideravelmente desafiante de se dar, com esta situação pandémica que atravessamos ainda mais o é. Juntando ao facto de passarmos a fazer parte de um ambiente escolar novo para nós, esse mesmo ambiente é, também ele, por força do *status quo*, totalmente novo para as restantes partes que o integram, dando uma dimensão maior à contenda. É, portanto, imperativo que a nossa capacidade de adaptação e de trabalho em condições adversas esteja mais afinada do que alguma vez esteve.

O Estágio constitui-se como uma cabal oportunidade para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, que farão de nós os bons ativos para o universo da docência que almejamos ser no futuro. Para tal, há que potenciar ao máximo o meu envolvimento, não só com o estágio na área do ensino de História propriamente dito, mas também com toda a comunidade escolar envolvente, com especial atenção para as dinâmicas da sala de convívio de professores, onde espero adquirir conhecimentos de diversa ordem e crescer, solidificando o meu carácter enquanto pessoa e futuro professor. Para tal, será também importante a camaradagem e entreatura no seio do grupo de estagiários, que enfrentarão juntos esta aventura, tendo sempre presente que uma boa articulação entre as três partes só nos trará benefícios. Que aprendamos e cresçamos juntos.

Posto isto, e objetivando sobre a minha ação na sala de aula ao longo desta nova etapa, pretendo exercer atividade docente nas turmas A, B e C do 8º ano da EB 2/3 Carlos de Oliveira, viso o sucesso académico e realização pessoal dos meus alunos, cultivar ao máximo o gosto deles pela disciplina de História, auxiliá-los no processo de desenvolvimento cultural e intelectual e potenciar-lhes o olhar crítico sobre o meio que os envolve.

Tenciono ainda:

- Assistir ao maior número de aulas possível lecionadas pela Professora orientadora.
- Planificar e lecionar o maior número possível de tempos letivos.
- Reunir semanalmente com a Professora orientadora para efeitos de acompanhamento e debate de ideias.
- Assistir a aulas de outros professores de História do 3º Ciclo e Secundário que aceitem receber-nos dentro do Agrupamento.
- Assegurar os tempos letivos de outras turmas que a Professora orientadora tenha sempre que ela necessitar.
- Supervisionar atividades que outros docentes das minhas turmas deixem planeadas caso necessitem de faltar.
- Se possível desenvolver atividades em parceria com a Biblioteca Escolar.
- Potenciar hábitos de leitura nos alunos.
- Propor a criação de um espaço de exposição a toda a comunidade escolar consagrado à área de História (O canto da História), e geri-lo caso seja possível.
- Exibir exposições de temas trabalhados pelos alunos a toda a comunidade escolar.
- Mostrar disponibilidade para tutorias e apoios pedagógicos dentro e fora da aula sempre que algum aluno precise.
- Implementar o objeto de estudo a defender no meu relatório de Estágio.
- Realizar atividades conjuntas com os meus colegas de Estágio.
- Assistir e debater todas as aulas que os meus colegas de Estágio lecionarem.
- Participar no maior número possível de reuniões escolares.
- Participar nas diversas atividades extras curriculares que a Escola promova.
- Conservar e potenciar sempre que possível o património da Escola.
- Sensibilizar os alunos para o apreço e conservação do património que os rodeia nas diversas dimensões.
- Realizar atividades com as quais possa desenvolver nos alunos os diversos conceitos meta históricos.

-Realizar atividades com as quais possa guiar os alunos para uma lógica do pensar o presente relacionado com o passado.

-Criar com os alunos dinâmicas únicas em sala de aula que potenciem as suas características e gostos pessoais.

-Participar na elaboração de um dossier com materiais para os alunos que beneficiam de medidas educativas especiais.

-Observar de perto se possível a Professora coadjuvante das NEE em algumas aulas ou atividades.

-Utilizar em sala de aula o maior número possível de recursos didáticos que considere pertinentes.

-Realizar atividades que potenciem o raciocínio lógico e o espírito colaborativo dos alunos.

-Realizar atividades que potenciem a articulação de conteúdos com outras disciplinas.

Anexo III- Indicações dadas para a atividade em articulação com LP

Atividade de articulação de conteúdos entre Língua Portuguesa e História, 8ºY

Reportagem: Cabo Bojador

Num exercício que requer imaginação e cooperação, pretende-se que os alunos, a pares, mobilizem conhecimentos de diferentes áreas de modo a que produzam uma reportagem sobre a passagem do Cabo Bojador.

Este exercício terá uma dupla dimensão (forma e conteúdo). Por um lado, no que diz respeito à forma, terão de ser respeitadas na sua construção as características atribuídas a este tipo de texto, lecionadas e recentemente recordadas na disciplina de Língua Portuguesa. Por outro lado, no que toca ao conteúdo, este terá de contar com dados históricos corretos adquiridos na disciplina de História, que podem ser obtidos no manual (datas, geografia, motivações, pessoas envolvidas, tipo de instrumentos de navegação utilizados, tipo de embarcação da época, potenciais dificuldades encontradas, importância do feito, entre outros).

Podem e, de maneira a tornar a atividade mais dinâmica, devem ser enquadrados elementos surgidos da liberdade de imaginação de cada aluno no enredo do acontecimento relatado, como eventuais declarações de personagens, possíveis aventuras, caracterizações de pessoas ou locais, hipotéticas curiosidades, entre outras.

Pede-se também que, no fim de escrita a reportagem, os alunos pesquisem uma ilustração relacionada que a acompanhe, trabalhando assim a seleção de imagem.

No final é pedido que os pares passem o texto para o *word* do telemóvel (se possível) de maneira a trabalharem/explorarem as ferramentas e processos ligados à produção real de uma reportagem. Feito isto, à tarefa terá de ser dado *upload* na pasta Classroom referente à disciplina de Português. Caso a transformação em *word* não seja possível, deverá ser tirada uma foto ao trabalho que permita a sua legibilidade, de modo a ser submetida na plataforma Classroom para apreciação dos docentes.

Anexo IV- Exemplo de planificação de aula

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA		Tema: O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Subtema: 6.1-O Antigo Regime Europeu: regra e exceção		Sumário: A revolução científica na Europa: O nascimento do método experimental e o avanço da ciência moderna e da técnica.
Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria Escola EB Carlos de Oliveira		Conteúdo: A revolução científica na Europa.		
Professor Estagiário: Gerson Pereira				
Ano Letivo 2020/2021	Data: 30-04-2021	Aula Nº8 3ªP	Duração: .45mins	Ano/Turma: 8ºX



Aprendizagens a desenvolver em articulação com o perfil dos alunos	Descritores do Perfil dos alunos	Conteúdos/ Conceitos	Experiências de aprendizagem	Recursos a utilizar	Avaliação
<p>Concluir que os avanços verificados na ciência e na técnica se relacionaram com o desenvolvimento do método científico;</p> <p>Reconhecer que a revolução científica europeia dos séculos XVII e XVIII se enquadra num processo e que não aconteceu de um momento para o outro;</p> <p>Explicar as diferentes etapas do método científico;</p> <p>Relacionar o racionalismo com o método científico;</p> <p>Identificar alguns exemplos</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>	<p>O nascimento do método experimental:</p> <p>Noção de processo/relacionar com o período do Renascimento;</p> <p>Revolução científica;</p> <p>Método experimental;</p> <p>Racionalismo;</p> <p>Dúvida metódica;</p> <p>Relação com a resistência à inovação e prevalência do ensino tradicional patrocinadas pela Igreja Católica.</p>	<p>Como momento inicial da aula, será apresentado o ponto dos conteúdos a serem trabalhados, assim como a forma de o fazer;</p> <p>A aula será construída em torno da exploração de conceitos/ideias-chave apresentadas no quadro;</p> <p>Pretende-se, explorando os conceitos/ideias-chave apresentadas no quadro, e partindo da preparação prévia em casa dos conteúdos por parte da turma, construir, sempre em conjunto com a turma, a narrativa da aula, abordando os conteúdos propostos;</p>	<p>Quadro</p> <p>Manual, págs.114 e 115</p> <p>Diálogo horizontal e vertical.</p>	<p>Participação oral: qualidade das questões levantadas, respostas dadas e comentário crítico sobre os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Comportamento</p>

<p>de inovações tecnológicas dos séculos XVII e XVIII;</p> <p>Reconhecer a importância do alargamento da ciência moderna e da técnica para um mais amplo conhecimento do Mundo.</p>			<p>Pretende-se, ainda, que seja efetuada a exploração dos documentos 1 e 2, da pág. 114 do manual, como forma de complementar a dinâmica anteriormente apresentada, quando se justificar.</p> <p>Levantamento de questões e esclarecimento de dúvidas.</p> <p>No final, será construído, em conjunto com os alunos, o sumário.</p>		
---	--	--	--	--	--

<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>OLIVEIRA, Ana Rodrigues, et al, O Fio da História 8º Ano, Texto Editores, Lisboa, 2014.</p> <p>MAIA, Cristina, et al, Viva a História! 8º Ano, Porto Editora, Porto, 2008.</p>	<p><u>Referências online:</u></p>
--	--

O Professor Estagiário,

A Orientadora de Escola,

Anexo V- Exemplo de Plano Semanal de Trabalho, durante o regime de ensino remoto emergencial, baseado num modelo fornecido pela professora orientadora.



Plano de aula síncrona/assíncrona

- **Semana:** 08 a 12 de março
- **Disciplina:** História
- **Lições:** nº 39 e 40

- **Sumário:** O tempo das reformas religiosas- críticas à Igreja e o conflito entre Lutero e o Papa.
As Igrejas Protestantes: Luteranismo; Calvinismo e Anglicanismo.
A reação da Igreja Católica à Reforma protestante: A reforma interna e a Contrarreforma- Atividade de grupos.
Questão Aula sobre o Renascimento.

Aprendizagens Essenciais: Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo.
Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo.

Para fazer

Síncrona-Estar presente, quinta-feira, dia 11-03-2021, na aula síncrona, onde será posta em prática a atividade de grupos preparada pelos alunos na aula assíncrona passada, sobre a Reforma e Contrarreforma (atividade sujeita a avaliação); Assíncrona- Realizar, no horário indicado para a aula (sexta-feira), a questão aula sobre o Renascimento, cujo enunciado será disponibilizado aos alunos momentos antes da tarefa começar. Não é necessário estar em videochamada. A tarefa terá de ser submetida até ao limite da aula assíncrona.

Recursos

Síncrona-Manual da disciplina, questões preparadas pelos alunos, computador com acesso ao *Google Classroom*
Assíncrona- Dispositivo informático que permita o acesso ao Classroom, assim como trabalhar no word.

Para saber

Contexto das críticas feitas à Igreja Católica pelos Protestantes. Conflito entre Martinho Lutero e o Papa. Características das Igrejas Protestantes estudadas (Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo). Reação da Igreja Católica ao movimento protestante: Reforma interna e Contrarreforma.

Avaliação

Presença na aula síncrona, qualidade e pertinência da participação, comportamento e realização da tarefa proposta para a aula assíncrona e feedback dado. Prestação na questão aula a realizar na aula assíncrona.

Feedback

Partindo do kahoot realizado na última aula síncrona e da atividade de grupos realizada esta semana, ambos sobre a Reforma e Contrarreforma, os alunos deverão expor as suas dúvidas sobre a matéria, de modo a que seja feito um levantamento do seu aproveitamento e do quão consolidada a matéria estiver.

Anexo VI- Relatório de autoavaliação da prática pedagógica

Relatório de autoavaliação relativo à prestação no estágio pedagógico

Gerson Pereira, Junho de 2021

Escola EB Carlos de Oliveira- Febres

Professora cooperante, Sónia Silvestre

Terminada que se encontra esta etapa, é tempo de lhe dedicar um olhar em retrospectiva, procurando fazer dele um balanço das dificuldades encontradas e dos progressos feitos ao superá-las. Por mais estranho que pareça, é justo dizer que esta foi uma etapa longa que passou a correr, precipitando-se a passos largos para um fim anunciado que deixou a sensação de ter chegado repentinamente sem que fosse esperado- o que é compreensível, visto que este é o tipo de reconhecimento que se faz a algo vogado a deixar saudade e boas recordações.

E são, precisamente, boas recordações que irei levar deste período de estágio pedagógico que agora finda, não só pela experiência em si, acima de tudo pelo que ela significou a título pessoal, académico e profissional.

Usufuí da sorte de ter efetuado este percurso numa escola pequena, pacata, acolhedora, com boas gentes, que sempre me deu as condições necessárias para um tranquilo exercício da minha atividade. Usufuí da sorte de ter tido uma professora orientadora excecional, sempre disposta a ajudar com tudo o que era necessário,

sempre disponível, que sempre depositou em nós confiança e serenidade, que nos deu liberdade de ação, que nos guiou, que apostou em nós e que, talvez mais importante do que tudo o resto, acreditou em nós e nas nossas capacidades enquanto futuros docentes, mesmo tendo passado um ano complicado com circunstâncias de difícil gestão, e por isso tenho de lhe deixar um profundo agradecimento por ter garantido que tudo correria bem e que o estágio estaria salvaguardado até ao fim. Tive, também, a sorte de ter partilhado esta experiência com um grupo de colegas impecáveis, bons companheiros de armas, com os quais desenvolvi um saudável e proveitoso espírito de grupo e de trabalho, que desde sempre se demonstrou ser útil para um melhor desempenho coletivo. Tive, ainda, a sorte, talvez a maior fatia dela, de ter trabalhado com a turma com que trabalhei. Uma turma desafiadora, heterogénea, com um carisma e um carácter muito próprios, com dinâmicas de grupo muito aguçadas, uma turma com a qual criei uma relação muito forte, que me marcou e que certamente vai deixar saudades, assim como eu lhe espero deixar.

Foi um ano de altos e baixos, de desafios e superação de obstáculos, mas foi sobretudo um ano de conquistas e de realização. Foi uma etapa de trabalho exigente, de experimentação e teste dos nossos limites, foi uma etapa onde tivemos de aplicar na prática tudo aquilo que até então só existia figurado no mundo das ideias das nossas mentes.

De acordo com o trabalho realizado, com as provas dadas,

com o processo de evolução que se foi verificando desde o primeiro dia, posso afirmar que cumpri com a generalidade dos objetivos a que me propus, que espelhavam aquilo que seria espectável de alguém que estaria numa posição idêntica àquela em que me encontrava fizesse. E refiro a generalidade pois não atingi a perfeição, e tenho plena consciência de que nem lá perto andei, no entanto garanto que o meu melhor foi dado, e com isso vi aberto o caminho para poder vir a chegar ainda mais além com a prática contínua que eu espero que uma carreira nesta área me traga.

Posso afirmar que fui planeando e planificando as dinâmicas de ensino de acordo que as indicações e objetivos estabelecidos no currículo, que para efeitos da sua aplicação prática usei uma relativa variedade de estratégias, metodologias e recursos que beneficiassem os alunos no seu processo de aprendizagem e que fossem adequados aos objetivos propostos.

Ao longo do tempo fui afirmando um estilo de docência próprio, muito assente em dinâmicas que permitam que o aluno se constitua como ator principal no seu processo de construção de conhecimento, implementando estratégias direcionadas para uma sala de aula invertida, dinâmicas que impliquem uma construção da narrativa da aula muito apoiada na participação dos alunos, expondo as suas ideias tácitas sobre os conteúdos a abordar ou levando a cabo metodologias de preparação dos mesmos em casa previamente. Para tal, procurei estabelecer, e fui desenvolvendo, uma boa dinâmica de comunicação com a turma, assim como fortalecendo os laços de

relacionamento com ela, o que fez com que fosse mais fácil e frutífero trabalhar com ela.

Tive em atenção a apresentação de um discurso claro e cientificamente rigoroso, embora o fosse adaptando ao longo do tempo à relação muito própria que fui construindo com a turma, dando às aulas um clima mais descontraído, mais leve, mais cativante e mais apelativo de se seguir.

Tive, constantemente, a preocupação de sensibilizar a turma para o processo de construção do saber histórico, dos objetivos pretendidos com o ensino da História, assim como para a sua constituição, em termo individuais, como sendo sujeitos históricos.

Afirmo que tentei ao máximo apresentar uma visão problematizada do saber histórico, e que sempre tive em consideração o objetivo final de tornar o processo ensino-aprendizagem da História algo cativante para os alunos, algo que os fizesse gostar um pouco mais da nossa área. Para tal, empenhei-me em potenciar o raciocínio e a criatividade da turma, tentei o máximo possível estabelecer comparações com algo que lhes fosse familiar e significativo, tentei estabelecer pontes interdisciplinares e mobilizar conhecimento extra conteúdos que os ajudasse a encaixar melhor a narrativa da aula, mostrei-me sempre disponível para esclarecer dúvidas ou para pesquisar respostas em casa caso não lhes soubesse responder em aula.

Segui sempre as orientações dadas para as avaliações, assim como para a elaboração e aplicação dos respectivos critérios de avaliação. Dei sempre que possível feedback à turma das suas

avaliações, fornecendo comentários individualizados sobre a prestação de cada aluno, com vista à sua progressão futura. Tentei implementar um regime democrático de sala de aula, quer dando mais visibilidade e espaço às participações da turma, assim como democratizando a distribuição das oportunidades concebidas para as mesmas.

Adotei uma postura apoiada no reforço positivo, reconhecendo o mérito e incentivando a sua procura, premiando quem mais se destacou e progrediu desde o início desta jornada conjunta.

Olho para trás com o sentimento de dever cumprido e com a certeza de que estou preparado para a próxima fase. Tenho presente que ainda não atingi todo o meu potencial, que ainda tenho o meu caminho a trilhar de modo a continuar a progredir e a afirmar as minhas capacidades, no entanto chamo a mim a responsabilidade de me sentir capaz para fazer frente ao próximo desafio

Posto isto, e tendo de traduzir a minha retrospectiva num valor quantitativo, autoavalio-me com 17 valores.

Anexo VII- Questão Aula nº1

<p>CONTACTO email: gersonpereira@aelimadefaria.pt</p> <p>Plataforma adotada- googleclassroom</p>	<div style="text-align: right;">  </div> <p>DISCIPLINA- HISTÓRIA 8.º ANO – turma X</p> <p>Plano de trabalho da questão de aula dia 16/2/2021</p>
<p style="text-align: center;">Questão de Aula</p> <p style="text-align: center;"><i>“Os Descobrimentos e o encontro de povos”</i></p> <p>Documento 1</p> <p>“(…)A pele deles é parda e um pouco avermelhada. (...) Andam nus, sem cobertura alguma. Nem se preocupam em cobrir ou deixar de cobrir suas vergonhas mais do se que preocupariam em mostrar o rosto. E a esse respeito são bastante inocentes (...) Os cabelos deles são lisos. E os usavam cortados e raspados até acima das orelhas. E um deles trazia como uma cabeleira feita de penas amarelas que lhe cobria toda a cabeça até a nuca (...) Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, eles se tornaria, logo cristãos, visto que não aparentam ter nem conhecer crença alguma. (...) Isso há de agradar a Nosso Senhor, porque certamente essa gente é boa e de bela simplicidade. E poderá ser facilmente impressa neles qualquer marca que lhes quiserem dar (...) E creio que não foi sem razão o fato de Ele nos ter trazido até aqui.”</p> <p style="text-align: center;"><i>Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha (adaptado)</i></p> <p>Documento 2</p> <p>A opinião dos japoneses sobre os portugueses “Estes homens (os portugueses) são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos, e não com pauzinhos como nós. (...) Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo, não são má gente.”</p> <p style="text-align: center;"><i>Trecho da Crónica japonesa Teppo-Ki (século XVI) (adaptado)</i></p> <p>I. Escreve um texto sobre o encontro de povos originado, neste caso particular, pela expansão marítima portuguesa, nos séculos XV e XVI.</p>	<p style="text-align: center;">ESCOLA BÁSICA CARLOS DE OLIVEIRA</p> <p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questão de aula, relativa ao conteúdo “Os Descobrimentos e o encontro de povos”. <p>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise e interpretação de documentos escritos. ✓ Multiperspetiva. ✓ Utilização do conhecimento adquirido. ✓ Organização do discurso escrito. ✓ Espírito crítico perante o tema abordado. <p><u>EXPERIÊNCIA DE TRABALHO-TAREFAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pretende-se que, a partir da leitura e análise de dois documentos escritos apresentados, do que te lembras do debate sobre o confronto de civilizações- no período letivo passado-, e recordando o que aprendeste sobre o encontro de povos, respondas à questão sobre o conteúdo identificado, tendo em atenção os tópicos de resposta sugeridos na atividade. ✓ Uma vez concluído, deverás partilhar o teu trabalho, num texto em word, na página da turma, no google classroom até dia 16 de Fevereiro. <p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumprimento da tarefa no prazo proposto; ✓ Participação oral na aula síncrona; ✓ Grelha excel para correção da tarefa, a partir dos critérios definidos.

Mostra o que sabes sobre o modo como esse encontro se deu, e que alterações quotidianas e culturais surgiram para as diferentes culturas (europeus/ outros povos).

Tópicos de resposta sugeridos:

- Ideia de superioridade civilizacional;
- Aculturação;
- Intercâmbio de produtos;
- Alterações no modo de vida;
- Miscigenação;
- Escravatura;
- Globalização.

Anexo XI- Exercício aplicado no teste de avaliação escrito

GRUPO III

Doc 1- Não devemos admitir senão aquilo que a razão nos mostra como evidente; em caso algum devemos aceitar o que nos é imposto pela nossa imaginação ou pelos nossos sentidos. Quando estamos a olhar para o Sol com atenção, não devemos pensar, apressadamente, que ele tem, de facto, o tamanho com que o vemos (...).

**René Descartes, Meditações Metafísicas,
1641 (adaptado)**

- 1- Dá um título ao Doc. 1 relacionado com o seu conteúdo. (5pts)

R: _____

- 2- Partindo da análise do Doc. 1, escreve um texto em que mostres o que sabes sobre a matéria, por nós abordada nas aulas, relacionada com ele. (25pts)

Anexo XII- Questionário aplicado à turma**QUESTIONÁRIO- O DOCUMENTO ESCRITO NA AULA DE HISTÓRIA**

1 Achas que a análise de documentos escritos, sobre a matéria que abordamos, é útil para as aulas de História? Justifica.

R: _____

2 Achas que é “mais verdadeiro” um documento escrito por alguém que viveu na época dos acontecimentos que estamos a estudar em História, ou um documento escrito por um historiador dos nossos dias sobre esses mesmos acontecimentos?

R: _____

3 Quando analisamos um documento escrito na aula, relativo a determinada época histórica que não é a nossa, achas que isso te ajuda a compreender melhor a realidade dessa mesma época? (Como se viajasses no tempo e lá fosses parar ao ler o documento)

R: _____

4 Achas que analisar documentos escritos nas aulas de História te ajuda a melhorar as tuas capacidades de leitura e interpretação de texto?

R: _____

5 Achas que analisar documentos escritos sobre a matéria que abordamos nas aulas torna essa mesma matéria mais credível?

R: _____

6 Sentes que tens dificuldades em analisar documentos escritos nas aulas de História?

R: _____

7 Tens hábitos de leitura fora da escola?

R: _____

8 Sentes que ser avaliado na interpretação de documentos escritos é bom para a tua nota ou que te prejudica?

R: _____

9 Gostas de interpretar documentos escritos em História?

R: _____

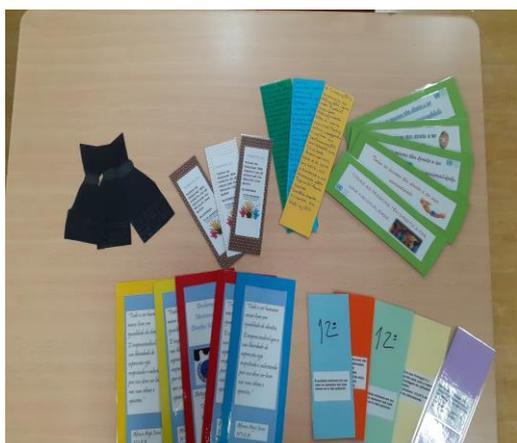
Anexo XIII- Atividade realizada com um 8º Ano, em articulação com Cidadania e Desenvolvimento (imagens de autor)



XIIIa-Depósito de participações aberto à comunidade escolar



XIIIb-Marcadores de livros feitos pelos alunos



XIIIc- Marcadores de livros feitos pelos alunos



XIIIId- Marcadores de livros feitos pelos alunos



XIIIe-Exposição das participações à comunidade