

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A consolidação de aprendizagens e o ensino da História.

Clara Pompilio Costa

M

2023/2024



Clara Pompílio Costa

A consolidação de aprendizagens e o ensino da História.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Cláudia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2023

Clara Pompilio Costa

A consolidação de aprendizagens e o ensino da História

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutor(a) Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professor(a) Doutor(a) Cláudia Pinto Ribeiro.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

A minha família.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	8
Índice de Tabelas (ou Quadros)	9
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável].....	10
Introdução.....	11
1.Parte Teórica	14
1.1. O que é História?	14
1.1.1. A função da História – ou do <i>ensino</i> da História.....	23
1.1.2. A função do Professor de História.	26
1.2. Conceitos de 2.ª Ordem.	28
1.2.1. Conceito de tempo - mudança e continuidade na História.....	30
1.2.2. Conceito de empatia histórica.	33
1.2.3. Conceito de Evidência em História.	35
2.Enquadramento Prático	40
2.1. Caracterização da Escola	40
2.1.1. História.....	40
2.1.2. Caracterização do contexto sociodemográfico da Escola	40
2.1.3. Parte 2.1.3. Pessoal docente e não-docente (recursos humanos)	41
2.1.4. Alunos (taxa de sucesso, insucesso, taxa de abandono e entrada nas universidades)41	
2.1.5. Recursos materiais.....	42
2.1.6. Princípios e Concepções	43
2.1.7. O Plano Anual de Atividades.....	44
2.2. Caracterização das turmas	45
2.2.1. Informações gerais sobre as turmas.....	45
2.2.2. A Turma do 8.º AXY.....	46
2.2.3. A turma do 8.º FXY.....	48
2.2.4. A turma do 11.º KXY	50

3.As atividades com os 8.º Anos	51
3.1. 1.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY.....	53
3.2. 2.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY.....	57
3.3. 3.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY.....	66
Conclusão ou Considerações Finais.....	69
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	76
Anexo 1.....	76
Anexo 2.....	76
Anexo 3.....	76

Declaração de honra

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

Vila Nova de Gaia, Portugal, 17/09/2023

Clara Pompilio Costa

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus que me deu forças e boa vontade para cumprir mais uma etapa.

Às minhas orientadoras, que foram tão pacientes comigo neste árduo processo e que não me deixaram desmotivar.

Também aos meus pais, Jorge e Carla, que mesmo estando a um Oceano de distância apoiaram-me ao longo de todo este duro processo. Agradeço ao meu companheiro, André, que sempre disse que conseguiria terminar “o interminável”. Não poderia deixar de agradecer profundamente às minhas amigas – as que estão perto de mim e as que estão um pouco mais distante. Uma menção especial a Rita: obrigada por todos os cafés, cigarros e lágrimas partilhadas.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus gatos, Emílio e Cristiano Ronaldo, que *sempre* estiveram ao meu lado (ou em cima de mim) enquanto escrevia o Relatório.

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi construído no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Possui uma primeira parte, de dimensão teórica e reflexiva, que consiste na apresentação do meu percurso teórico e metodológico para a elaboração deste Relatório.

A segunda parte do mesmo aborda três experiências de consolidação de aprendizagens, realizadas junto a um único nível de escolaridade, nomeadamente o 8.º Ano, ao longo do ano letivo de 2022/2023. Os momentos pedagógicos sempre foram pensados e planeados com o objetivo de não só auxiliar na construção do pensamento histórico dos alunos, como para incitar a criatividade, autonomia e espírito crítico dos mesmos.

A partir da análise dos dados recolhidos através das estratégias de consolidação de aprendizagens, foi possível constatar que as atividades mais simples ainda funcionam neste mundo tão acelerado e fluído, ainda possuindo o seu grau de efetividade na consecução de uma boa aprendizagem em História.

Palavras-chave:

Consolidação de Aprendizagens; Ensino; Educação Histórica; Evidência Histórica

Abstract

This Internship Report was written as part of the Master's Degree in Teaching History in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education.

It has a first part, with a theoretical and reflective dimension, which consists of a presentation of my theoretical and methodological approach to preparing this report.

The second part deals with three experiences of consolidating learning, carried out at a single school level, namely the 8th Grade, over the course of the 2022/2023 school year. The pedagogical moments were always designed and planned with the aim of not only helping to build students' historical thinking, but also to encourage their creativity, autonomy and critical thinking.

From the analysis of the data collected through the strategies for consolidating learning, it was possible to see that the simplest activities still work in this fast-paced and fluid world, and still have their degree of effectiveness in achieving good learning in History.

Key-words: Consolidation of Learning; Teaching; History Education; Historical Evidence

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- THE BIG SIX THINKING CONCEPTS..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – TABELA DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS 8.º ANOS	73
---	----

Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]

ESAG	ESCOLA SECUNDÁRIA ALMEIDA GARRETT
AO	ASSISTENTES OPERACIONAIS
AT	ASSISTENTES TÉCNICOS
TS	TÉCNICOS SUPERIORES
PEE	PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR
PES.....	PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADA
DGESTE	DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE
DT	DIRETOR DE TURMA
PC	PROFESSOR COOPERANTE

Introdução

A fim de uma melhor organização e entendimento deste Relatório, optei por seguir uma lógica de afunilamento, ou seja, começamos partindo do geral e nos encaminhamos para o particular. Em si, o Relatório aborda alguns dos vários exercícios de consolidação de aprendizagens que foram realizados com os alunos ao longo do ano letivo de 2022/2023 na Escola Secundária Almeida Garrett, no coração de Vila Nova de Gaia.

Trabalhar com consolidação de aprendizagens é algo, digamos, complexo. Parece que nunca há tempo suficiente para implementar as atividades pensadas, corrigi-las e dar o *feedback* necessário aos alunos. É stressante, de facto, mas é uma das tarefas basilares do professor, não há muitos subterfúgios nem escapatórias. Por ter consciência de que esse momento na experiência pedagógica dos alunos não pode faltar, fiz algumas com todas as turmas cooperantes que tive, como se pode comprovar em Anexo. No entanto, selecionei um nível de escolaridade e um número bastante resumido para análise.

Houve a necessidade de subdividir a Parte Teórica em quatro partes, para que houvesse alguma lógica na sua extensão. Assim, inicia-se com uma reflexão sobre o que é a História tendo como base os seguintes autores: R.G Collingwood, Reinhart Koselleck e E.H. Carr. São todos autores do século XX, com opiniões e visões sobre a História que mais se complementam do que divergem entre si. É dado a cada um, ao longo do primeiro subponto, um “momento para que falem”, em que o que foi escrito por esses autores seja lido – com a ressalva de que é a partir da interpretação que obtive da leitura de seus textos. Houve, portanto, a tentativa de que dialogassem entre si através da minha escrita.

Após esta definição conceptual, passa-se para o segundo ponto em que se aborda qual a função da História e do ensino da História, a partir do que é proposto como a *função social* da História – leia-se o ensino desta disciplina nas escolas – pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves em “A função social da História” (ALVES, 2009) e “O estado da História: o ensino” (ALVES, O estado da História: o ensino. , 2018). Foi através destes estudos que pude ter uma visão mais clara do ponto de vista teórico da função

social da história, para que assim fosse possível estabelecer algumas bases para a discussão do papel do professor de História na sociedade contemporânea.

Esta discussão sobre o papel do professor de história é o enfoque do terceiro sub-ponto, em que se pretende responder às seguintes questões:

- O que significa ser professor atualmente?
- Que papel tem o professor de História na sociedade contemporânea?

Aqui recorreremos ao debate de ideias. Pois, se por um lado é pedida uma maior autonomia ao professor, porém por outro lado ele não deixa de partir da premissa de que é um funcionário público e que segue as diretrizes e ordens do Estado que lhe paga o ordenado e que está, pelo menos em teoria, de acordo com o mesmo. A partir disto, recorreremos a mais um diálogo de ideias, pois se o professor assume um papel de formador de indivíduos aptos a viverem na sociedade em que se está inserido, é também seu papel auxiliar na formação de cidadãos ativos politicamente e com interesse pelo desenvolvimento da humanidade, portanto com um pensamento e espírito crítico, livre e democrático.

Desejando uma sociedade permeada por cidadãos cívicos, alertas para os extremismos da retórica política e que anseiem por um mundo no passo do pleno desenvolvimento e progresso, refleti sobre como alguns acontecimentos do passado – ou seja, os fatos históricos – poderiam de alguma forma auxiliar na construção e formação do *ser-á* dos alunos com que mantive contato ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, no ano letivo de 2022/2023.

Assim, para que pudesse refletir sobre estas questões da maneira mais adequada possível, procurei bibliografia analisando-a a fim de podermos cumprir estes objetivos da melhor forma possível e com uma sustentação teórica (ou empírica). Ao longo da PES, com a leitura dos autores já mencionados e outros que ainda serão devidamente referenciados, ao lecionar os conteúdos obrigatórios das Aprendizagens Essenciais, surgiu-me a oportunidade de trabalhar mais amiúde com algumas turmas e, conseqüentemente, estratégias e tarefas de Consolidação de Aprendizagens.

As estratégias e tarefas de Consolidação de Aprendizagens que serão explicitadas, comentadas e analisadas posteriormente neste relatório são uma das diversas formas de se desenvolver atitudes e mentalidade positivas nos alunos. O que se procurou nas atividades foi relacionar temas que pudessem ser associados aos conceitos de segunda ordem, como o de mudança, por exemplo, mas que, *ao mesmo tempo*, tivessem uma forte relação com pontos nevrálgicos – alguns *bias*, por assim dizer – da sociedade contemporânea.

O que nos leva a uma última reflexão sobre os conceitos de segunda ordem ou meta históricos. Pelo tal, o subponto quatro é a última parte do enquadramento teórico deste Relatório de Estágio. Foi nele que se pretendeu explicar um pouco sobre o que são esses conceitos estruturais para o conhecimento histórico, que é um conhecimento que foge do “lugar-comum”, do ambiente familiar e mais próximo, e é despertado pela *curiosidade epistemológica* que Paulo Freire comentou tão bem e de fácil compreensão em “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996). Somente os conceitos estruturais da História que estiveram relacionados com o Relatório de Estágio encontram-se no quarto subponto desta presente Parte Teórica.

Espero que a leitura de toda esta parte se faça de maneira fluída, como era o pretendido.

1. Parte Teórica

1.1. O que é História?

“Chego a estranhar muitas vezes que ela seja tão monótona, pois grande parte dela deve ser invenção.”

Catherine Morland escrevendo sobre a história. (Northanger Abbey, de Jane Austen cap. XIV)

Não se pretende, neste ponto do Relatório, dar uma resposta definitiva para a pergunta estipulada no título deste subponto. Seria demasiado pretensioso para um Relatório de Estágio tentar dar resposta a algo que já foi problematizado tantas vezes ao longo do tempo por diversos historiadores e filósofos, alguns com mais ou menos sucesso na obtenção da “resposta”. O que aqui se pretende fazer é uma curta exposição a cerca do assunto, de acordo com alguns autores que fomentaram e refletiram sobre a História, mais propriamente dita a «filosofia da História».

Para se falar sobre o que é História, tem de se consciencializar quanto a conjuntura em que se está inserido – o milénio, o século, a localização geográfica e espacial, quais são os conflitos existentes no momento, se se está a passar por uma recessão económica ou a sair de uma. Da mesma forma, ao se ler autores que falam sobre o que é a História, convém ter atenção ao contexto histórico em que estavam inseridos, assim como é importante ter alguma informação sobre quais eram ou são as suas condições socioeconómicas, o seu *background* religioso e, quiçá, o seu posicionamento político.

Porque a História, da forma como ela é conceptualizada como tal atualmente, não é o mesmo que foi para Heródoto, Tucídides ou Hecateu, nem para Godofredo de Monmouth, um dos autores das belíssimas lendas urbanas do Rei Artur e que consagrou a publicação da *Historia Regum Britanniae* no século XII. Ainda menos tem as mesmas características que para o trovador castelhano Gil Peres Conde, no século XIII, ou se quer para Edward Gibbon, um dos ilustres do século XVIII.

No século XVIII, Voltaire cunhou o termo “filosofia da História”, em que este entendia por tal uma história crítica ou científica, ou seja, um pensamento histórico em que o

historiador tinha de resolver as suas problematizações e questões levantadas por si próprio, deixando de lado as histórias encontradas em alfarrábios ou antiquários (COLLINGWOOD, 1946). Esta expressão (a que Le Goff designou como sendo uma “disciplina ambígua” (LE GOFF, 1990)) “filosofia da História”, nunca mais deixou de ser utilizada pela historiografia, tendo sido de uso corrente dos historiadores do século XIX – os positivistas, nomeadamente – para quem a História deveria ser não só mais do que uma verdadeira ciência empírica, fugindo ao máximo da filosofia. Afinal, o que lhes verdadeiramente preocupava era o método (COLLINGWOOD, 1946).

Para R. G. Collingwood, filósofo e historiador nascido nos finais do século XIX e que viveu até a primeira metade do século XX, a sua perceção da expressão “filosofia da História” difere das que foram mencionadas anteriormente, como refere no seu livro “A ideia de História” (COLLINGWOOD, 1946). Collingwood começa dando uma ideia geral do que é, para si, o pensamento filosófico.

Pelo que percebi do que foi escrito por Collingwood, o carácter genérico do pensamento filosófico pode ser resumido da seguinte maneira: o pensamento filosófico é aquele que leva em consideração o «pensamento do historiador» não como um complexo de fenómenos mentais, mas sim como um sistema de conhecimento; também pensa no passado como um sistema de coisas conhecidas, não como uma série de acontecimentos. O conhecimento não se daria de forma acumulada, em que o historiador seria praticamente um computador a decorar dados, datas, fatos e pessoas. Muito menos é a história uma sequência de eventos ou acontecimentos “importantes” isolados no tempo. Desta maneira, a “filosofia não pode separar o estudo do que há a conhecer do estudo do que já é conhecido. Esta impossibilidade resulta diretamente do conceito de filosofia como pensamento de segundo grau (COLLINGWOOD, 1946).”.

Se há uma filosofia da História, esta não pode deixar de estar ligada às outras existentes (como a lógica, ética etc.) – mas Collingwood pergunta-nos o porquê de haver uma filosofia *da* História, ao invés de esta se encontrar sob o mesmo guarda-chuva de uma teoria filosófica geral qualquer. O autor explica-nos o porquê, ao fazer uma breve

digressão pela transformação do pensamento histórico da civilização (COLLINGWOOD, 1946).

Basicamente, pela evolução da civilização *européia*, em que se tem pensado “em certo grau, historicamente; mas raramente refletimos nas ações que praticamos com toda a facilidade. São apenas as dificuldades em que encontramos que nos forçam a ter consciência dos nossos esforços para as vencer (COLLINGWOOD, 1946).” Ou seja, foram os desafios e as dificuldades que se apresentaram ao Homem (ou que ele criou para si mesmo) que fizeram com que ele tivesse não só consciência desses problemas e de si mesmo, levando-lhe a interrogar-se/a refletir *de uma nova forma* e levantando novas questões. Percebo esta situação como completamente normal e diria até inata do Homem – é o seu poder de adaptação, neste caso voltado para a análise e compreensão do que o rodeia, em atividade.

Peter Burke (1937-), num de seus encantadores livros chamado “A escrita da História” (BURKE, 1991), falou sobre esta evolução da escrita da história e como a mesma passou por processos de mudança bastante significativos no século XX. Junto de outros historiadores que colaboraram em seu livro, mostra que o que antes, no século XIX, era conhecido como a “história nacional” ao longo de todo o século XX foi ficando cada vez mais especializado, dividido e categorizado. O «progresso da nação», a preocupação em traçar não só um passado epopeico, mas com raízes fundamentadas na história, permitiria inspirar um futuro novo, brilhante e duradouro para um povo que tomava formas ao adentrar o século XX. Este era o tema dominante na historiografia europeia (e consequentemente mundial) no século XIX, pois os historiadores faziam as suas perguntas a partir da perspectiva do nacional.

Com as mudanças e transformações a nível político, económico, social e cultural por que passou o século XX num todo, atualmente assumimos como *óbvio* que fosse haver, também, uma mudança na escrita da história, que a “nova onda” de historiadores tivesse perspectivas diferentes para encontrar respostas às suas perguntas (BURKE, 1991). Narrativas não habituais surgiram e foram construídas, trazendo à luz, por exemplo, o

interesse pela história da vida privada (o cotidiano) das pessoas, através da história oral, da história das mulheres, da história do amor...

E Collingwood admite que “o que é a história, de que trata, como procede, e para que serve – são questões a que, até certo ponto, diversas pessoas poderão dar soluções diversas (COLLINGWOOD, 1946, p. 18).”. E, apesar das diferenças encontradas, há uma boa dose de acordo entre as soluções, especialmente quando submetidas a um exame rigoroso, para “se rejeitarem aquelas que provenham de testemunhos incompetentes (COLLINGWOOD, 1946, p. 18)”, ou seja, aquelas respostas que não provenham de uma forma de pensamento histórico por pessoas que Collingwood considere como minimamente competente ou válido. Leia-se, de um historiador (ou professor de história, conseqüentemente) experiente, no caso (COLLINGWOOD, 1946, pp. 18-19).

E o que é, para este autor, um indivíduo com uma forma de pensamento *histórico* experiente? Como já dito, deve ser um historiador. Em certo sentido, comenta Collingwood (COLLINGWOOD, 1946, pp. 18-19),

Todos nós somos historiadores, atualmente. Todas as pessoas instruídas passaram por um processo de educação que incluiu uma certa percentagem de pensamento histórico. Isso não as qualifica, porém, para darem uma opinião sobre a natureza, o objeto, o método e o valor do pensamento histórico.

Pois, seguindo a linha de raciocínio do autor, o que se adquiriu durante essa breve experiência foi extremamente superficial (COLLINGWOOD, 1946, pp. 18-19) e dogmático – pois adveio de um conhecimento moldado pelos manuais, não sendo sempre um pensamento autêntico. É necessário, portanto, *ir além* dessa cadeia de ensino normal e superficial. Deve questionar e refletir a cerca das verdades da História que lhe foram postas ao longo de toda a sua escolaridade – questionar a sua própria experiência de conhecimento e refletir sobre o que ou qual é o seu conhecimento.

Quem se dispõe a ser historiador tem de estar preparado para ser um pouco filósofo também, pelo menos em algum momento de sua vida acadêmica. Como disse Collingwood, “Tem de ser tanto historiador como filósofo”. Eu compactuo plenamente com as considerações do autor, mesmo que haja, entre mim e ele, uma diferença espaço-

temporal de aproximadamente um século e que tenhamos origens *radicalmente* diferentes. Afinal, o que Collingwood pede é para que tenhamos uma atitude crítica quanto ao conhecimento que nos é transmitido. Pede para que saibamos refletir sobre o que lemos e ouvimos, pois somente assim podemos vir a ter alguma opinião (ou algo próximo disso) formada e que valha a pena ser ouvida ou lida.

Após essas considerações, o autor se propõe a dar uma definição de História e do seu objeto, através das suas respostas à quatro questões. Confessa que as respostas são rápidas e “incompletas”, mas que servem para uma definição breve e que, posteriormente, elas serão justificadas e desenvolvidas ao longo das páginas do livro. Assim sendo, Collingwood define a História como sendo uma “espécie de investigação ou inquérito” – mas não define, inicialmente, a sua natureza. O cerne da sua questão é que a História pertence ao que nós, naturalmente, consideramos ser «ciência». Isto é, “as formas de pensamento, através das quais fazemos perguntas e tentamos responder às mesmas (COLLINGWOOD, 1946).” A História, tal qual outra ciência, como a Biologia, tenta dar conta de responder àquilo de que ainda não conhecemos.

No caso da História, o que se procura dar resposta (por que não conhecemos inteiramente ou, ao menos, somente os vestígios) - o objeto da História - é o passado. Collingwood faz com que nos perguntemos sobre que espécies de coisas descobriu a História. Ele mesmo responde e diz que foi “*res gestae* – ações humanas praticadas no passado (COLLINGWOOD, 1946).” O método que a História utiliza, como ela *procede* para atestar a sua validade e fidedignidade, é através das interpretações das evidências. Estas podem ter comprovadas a sua validade através de documentos ou fontes históricas.


A sua última pergunta é a mais difícil, sendo reconhecida pelo mesmo: *para que serve a História?* Resumidamente (como tem sido até agora), a função da História, para Collingwood, está no seu valor em “ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é.” Pois a História está aqui para o autoconhecimento humano. Para que se possa aprender mais sobre o que nós éramos, o que algum dia já fomos, o que nos estamos a tornar e, talvez o mais importante, o que podemos vir a ser (COLLINGWOOD, 1946). Porque saber o que as pessoas fizeram no passado, ao meu ver,

não deixa de ser algo inato ao Homem; desejamos saber da onde viemos, quais são as nossas raízes. Se não fosse assim, duas das ciências auxiliares da história não existiriam até hoje, que são a Genealogia e Heráldica (PIZARRO, 1982). E, pela sua antiguidade e desafios de métodos, fazem um sucesso considerável até hoje¹.

Voltemo-nos, agora, para um autor que tem outra perspectiva sobre a História.

Um dos grandes historiadores do século XX, Reinhart Koselleck (1923 – 2006), debruçou-se ao longo de quase toda a sua brilhante e erudita carreira sobre o estudo e construção da história dos conceitos (*Begriffsgeschichte*). Em “Futuro Passado” (KOSELLECK, 2006), Koselleck apreende, filosofa e versa sobre a noção do tempo histórico, este não sendo tomado, para o autor, como algo natural nem evidente. Incita-nos a identificar a importância de compreendermos a História na sua própria historicidade, ou seja, como a combinação da conjuntura de experiências humanas e um leque de infinitas futuras possibilidades coletivas suscitam nesse mesmo coletivo uma construção social/cultural de uma determinada ideia de tempo – este sendo diferente do tempo da natureza, obviamente.

Koselleck mostra-nos que, até meados do século XVIII, por exemplo, o termo História (*historie*) era sempre usado no plural para designar narrativas únicas, singulares e geralmente desconectadas entre si, sem haver um fio condutor muito evidente: a Guerra dos 100 anos, a História da Igreja, a Guerra do Peloponeso... Esta escrita da História tinha sempre uma única grande função – e a sua escrita continha um tom um bocado idílico - que era *servir de bons exemplos de vida* (KOSELLECK, 2006). Àqueles que ainda viriam, caber-lhes-ia seguir esses bons exemplos dos “heróis do passado”. Ou melhor, a História era escrita para que os contemporâneos se inspirassem no passado (tanto nos erros

¹ Quando digo que faz sucesso até hoje, devo justificar. Há, obviamente, historiadores dedicados à estas ciências auxiliares da história e que fazem com que elas sejam tão importantes, como o Professor Doutor José Augusto de Sottomayor-Pizarro. No entanto, elas seguem sendo algo que maravilha desde crianças à adultos pelo “mistério” que têm por de trás, ao se remeterem as origens, à evolução, significação social e simbólica de uma parcela de uma sociedade – a nobreza medieval - que *não existe mais*. Basta irmos, por exemplo, à uma feira medieval, como a de Santa Maria da Feira. Lá é possível identificar e verificar o interesse que atravessa todas as faixas etárias pela origem do sobrenome da família, quando adquirem itens que  contém alguma informação do género e que alimente a fantasia de serem descendentes de alguém muito importante para a história de Portugal ou da Europa.

desses grandes homens como, e principalmente, nos seus acertos) e seguissem os exemplos dos *bons homens* ou dos *Heróis da História*.

Não é à toa que, nos inícios do século XVI há a publicação póstuma de *O Príncipe*, com as reflexões sobre o poder e as lições sobre o mesmo, as suas formas de subjugação, domínio do povo e território para Lorenzo de Medici por Maquiavel, este tendo como inspiração a Antiguidade Clássica. É a *Historia magistral vitae*, de Cícero. (KOSELLECK, 2006)

Contudo, com a difusão do Iluminismo na Europa Central e Ocidental, nos séculos XVIII e XIX, há uma alteração do lugar do Homem e da sua própria relação com o tempo – a História passa a ser *Geschichte*, um termo da língua alemã que designa uma sequência unificada de eventos que, vistos como um todo, designam a marcha da humanidade (KOSELLECK, 2006). A humanidade inteira “passa a seguir o mesmo fluxo temporal”, a mesma narrativa (que não podemos deixar de apontar como sendo extremamente eurocêntrica, machista, racista e misógina, pelo menos para os termos contemporâneos).

Há uma espécie de mutação de longa duração no sentido da História, ou uma “singularização semântica da História, que expressa a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, corresponde a sua transformação em objeto de teorias políticas e filosofias que imaginam poder apreender o passado, o presente e o futuro como uma totalidade dotada de sentido previamente definido (KOSELLECK, 2006).”

Deixando de ser a “mestra da vida”, em que guardava a sabedoria acumulada pelos exemplos do passado para servir de guia à conduta presente (KOSELLECK, 2006), o futuro é o que agora preocupa a mente dos intelectuais e filósofos herdeiros do Iluminismo – a febre do Positivismo comtiano viria a atacar fervorosamente. Um futuro planejado é do que agora se trata. Assim como a História agora passa a ser o seu próprio objeto de estudo, pois há a abertura e a possibilidade para uma filosofia da História, como com, por exemplo, Hegel em *Introdução à filosofia da História* (1805), e Kant em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1783), mas por aí não enveredaremos.

Em “História e Hermenêutica” (KOSELLECK R. &.G., 1997), Koselleck demonstrou os vínculos existentes entre o pensamento social ou político e os sujeitos, por um lado “e como se dá o amálgama entre as expressões de determinadas consciências históricas por outro, que expressam o quanto o conhecimento histórico pode ‘tematizar’ as condições de possibilidade de histórias e a própria existência humana (BENTIVOGLIO, 2010).”

Sabe-se perfeitamente que a História das Ideias é um dos campos mais antigos da historiografia, afinal desde os primórdios deste saber, de uma forma ou de outra, já se inquiria sobre a presença das ideias no tempo. Neste longo percurso, a virtude de Koselleck foi a de atentar para a historicidade dos conceitos e do pensamento sociopolítico, vinculando-os à realidade social e à compreensão hermenêutica. Com isso, houve uma valorização da dinâmica e da existência de significados aparentemente diversos dentro de uma mesma época e até em um mesmo grupo social (como alunos de uma mesma faixa etária e da mesma turma, por exemplo) e, de igual modo, em que explicitou o caráter formativo e pragmático da constituição e do uso das ideias na História (BENTIVOGLIO, 2010).

Já segundo os escritos de outro brilhante historiador e autor Edward Hallett Carr em “Que é História?” (CARR, 1996), este definiu e repudiou o empirismo² em História e nas ciências sociais, percebendo-o como uma “crença em que todos os problemas podem ser resolvidos pela aplicação de algum método científico isento de valores, isto é, que existe uma solução correta objetiva e o caminho para identificá-la – as supostas pretensões da ciência transferidas para as ciências sociais”. Carr observou que Ranke (1795-1886), um talismã para os historiadores empíricos, foi considerado por Lukács (1885-1971) como anti-histórico, no sentido de que elencou e apresentou uma reunião de eventos, sociedades e instituições mais do que um processo de avanço de um para outro. “A história”, escreveu Lukács, “torna-se uma coleção de anedotas exóticas (CARR, 1996).”.

² Teoria em que o conhecimento sobre o mundo somente advém do conhecimento sensorial, da experiência do real. O que é, tecnicamente, implausível na História.

A História, particularmente a sua interpretação e narrativa, é impassível de ser empírica, como a tradição do mundo de língua inglesa assim a tratou e fez parecer possível por demasiado tempo. Não são os fatos que *falam por si* – o historiador que sim observa, pergunta e se comunica com os restos e os vestígios (as cartas, os diários, as iluminuras, numismática, adereços pessoais, cartas de foral, fotografias particulares ou do espaço público, o cinema, etc.) do passado, dando-lhes voz e sentido. Os temas, episódios e períodos para estudo histórico seguem, portanto, algum padrão consciente ou inconsciente – por parte da visão de mundo do historiador -, de maneira que não se encontram isolados no tempo. É inconciliável, à tradição marxista, estudar a parte sem fazer referência ao todo, “o fato sem referência à sua significação, o acontecimento sem referência à causa ou consequência, a crise particular sem referência à situação geral (CARR, 1996).”

Por fim, pela escrita da História partir de uma perspectiva extremamente interpretativa dos documentos, das questões colocadas aos mesmos pelo historiador, pelo seu espírito crítico e consciência histórica, vê-se que há uma relatividade no conhecimento histórico, num sentido em que a pergunta “o que é História?” é extremamente desafiadora e complexa.

Pode-se perceber e definir a História como um dos processos da linguagem ou cognição humana que tenta determinar a distinção entre o passado e o futuro, ou, antropologicamente falando, entre a experiência e a expectativa – o que leva a construir algo como um “tempo histórico” com o passar dos séculos, também (KOSELLECK, 2006). O que se pode, com maior plausibilidade, mas não menos desafio responder, é sobre o papel do historiador e como este *faz* a escrita da História atualmente; qual o objeto da História (o passado e os seus vestígios humanos).

Para E. H. Carr, por exemplo, “um historiador «objetivo»” pode ser considerado como aquele “com uma capacidade para se colocar acima da visão limitada de sua própria situação na sociedade e na história”, e com “a capacidade de projetar sua visão no futuro de tal forma que lhe dê uma compreensão mais profunda e mais duradoura do passado (CARR, 1996).”

A História é a mais interessante das disciplinas por não excluir nenhuma das teorias dos autores mencionados anteriormente. Ela permite que *todos* e *todas* tenham um espaço na sua enorme e acolhedora casa – tal qual a democracia faz com quem escolhe seguir o seu caminho. Porém, pede para que quem deseja passear pelos seus jardins siga algumas regras, mais conhecidas como metodologia – a História é rigorosa. Não permite que haja falsos testamentos, não gosta de ser ludibriada por falsos discursos e tenta repelir o populismo, que tanto já nos prejudicou no passado.

Pelo ser humano, individualmente, ter sido capaz de tomar consciência da sua força como agente no tempo, atualmente não excluimos a escrita da História da nossa própria visão de mundo. Aliás, acho extremamente difícil encontrar um historiador ou historiadora que *ainda* não tenha se apercebido de que todas as investigações e perguntas que fez, faz ou fará estão intrinsecamente relacionadas com quem é como pessoa. E ser como se é advém de inúmeros fatores, como o ambiente em que se cresceu, os referenciais de autoridade e beleza, à quantidade de informação que esteve sob influência...

Portanto, a História é um local de abrigo. Aceita a todos os discursos, narrativas e pessoas, sem qualquer discriminação. E tem a paciência suficiente para mostrar aos Homens que ações tomadas foram exitosas e quais foram um verdadeiro “tiro pela culatra” – mesmo que a Humanidade insista em repetir os mesmos erros, lá estará a História outra vez para tentar colocar-nos no caminho mais acertado.

1.1.1. A função da História – ou do *ensino* da História

Assim, de acordo com Maria Luísa Black (BLACK, 1997), os países-membros da União Europeia têm objetivos semelhantes para o ensino da História em seu currículo, que são:

- A aquisição dos conhecimentos e da compreensão do passado que caracterizam uma pessoa instruída;
- O desenvolvimento de uma compreensão e de uma perspectiva histórica;

- A aquisição do conhecimento, da compreensão e das capacidades que se relacionam com a História como forma de atingir outros fins: socialização, preparação para a cidadania, melhor compreensão dos assuntos internacionais, etc.

Além dos objetivos supracitados, é também assegurar um sentimento de continuidade no tempo e no espaço. Assegurar a memória. Essa é uma das funções da História. No contexto único dos doze anos de escolaridade básica e obrigatória, podemos atribuir à História essa não tão simples função, e que cabe aos professores e professoras dessa disciplina executar com o devido compromisso.

Contudo, os professores atualmente não têm de se preocupar em ensinar e transmitir *somente* os conteúdos da sua própria disciplina – são desafiados, constantemente, a repensarem o seu papel (ALVES, 2009). Porém, antes de falar mais abertamente sobre o papel do professor de História, convém que se mencione qual a *função* da História, especificamente quando esta é lecionada a crianças e adolescentes, que é o caso deste Relatório.

A História, não sendo um objeto que esteja disponível nas lojas *online* ou que seja facilmente publicável no *Instagram*, não sendo verdadeiramente palpável, mas sim sentida, vista, ouvida e transmitida, de que serve para a nossa sociedade capitalista neoliberal? Obviamente que podemos comprar livros de história – sendo estes de caráter historiográfico, histórico-científico, biográfico, autobiográfico ou até mesmo romances históricos. Porém, esses objetos contêm uma mensagem em potencial que o autor desejou passar para o leitor: a ideia de que a História é uma introdução ao possível, “um alargamento da experiência vivida (ALVES, O estado da História e o Ensino., 2001).”.

E se a História é a disciplina que nos permite alargar a nossa experiência de vida, permitindo-nos “reviver o passado”, auxilia-nos também a compreender que há outros valores diferentes dos nossos (o que pode permitir um menor atrito entre as gerações nas diferentes épocas das famílias, por exemplo), faz com que também minimizemos os nossos “grandes problemas”, evidencie a estabilidade numa sociedade que parece tão líquida e fugaz.

É a História que, ao denunciar as más experiências do passado, permite-nos ser um pouco mais compreensíveis e racionais no presente. E, como já dito por outras palavras, cercar ou delimitar o acesso a esse tipo de conhecimento é “transformar os cidadãos em plebe (ALVES, O estado da História e o Ensino., 2001).”.

O que despertou a vontade de planejar as Atividades para os alunos dos 8.º e 11.º Anos, nomeadamente as Atividades sobre a sociedade portuguesa de finais do século XIX e inícios do século XX, foi isso: esse desencontro, mencionado pelo Professor Luís Alberto Alves, entre as potencialidades da História, a sua função social e como a disciplina é lecionada/tem sido lecionada: “este desencontro entre potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina lecionada obriga-nos necessariamente a refletir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História.” (ALVES, 2009)

Porque foi esta sociedade Oitocentista que deixou, de certa forma, como legado para Portugal e o Ocidente, instituições e direitos que temos, no século XXI, como dados. Porém, só são *nossos* porque foram conquistados através de muita luta e dor. E o que acontece se nas aulas de História essas lutas, que resultaram em conquistas nas áreas dos direitos humanos, civis, laborais, sociais e de género, protagonizadas por mulheres e homens únicos, não forem lembradas continuamente, de maneira assertiva e adaptada aos novos desafios que nos interpelam?

Essas lutas não só serão esquecidas e deixadas para trás, como os nossos direitos e deveres serão dados como adquiridos e tidos como sem importância, abrindo espaço para o desrespeito e um mundo permeado pelo preconceito e o diálogo não-democrático. Perderemos a essência de quem somos e da miríade de possibilidades de quem poderíamos vir a ser – sendo este vir a ser melhor do que alguma vez já nos encontramos.

Se é circunscrito o acesso ao conhecimento sobre o passado, acabamos por correr o risco de termos indivíduos automatizados, sem espírito e pensamento crítico. Pois se não é a História “que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências,

que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências (ALVES, 2009)”, qual é a outra ciência humana que será capaz de fornecer tais dados?

Nenhuma.

Pelo tal, está nas mãos do educador – do professor de História – continuar a pavimentar esse caminho de autoconhecimento, junto dos seus alunos, através dos vestígios do passado. Sendo assim, qual será então a função do professor de História?

1.1.2. A função do Professor de História

Quando falamos do processo do ensino-aprendizagem, não há mais espaço para qualquer tipo de autoritarismo na relação entre o professor e o aluno, ou seja, não há mais possibilidade para que o ensino seja centrado no professor e no seu próprio discurso unicamente. O cenário inverso também não é o mais adequado, em que o aluno é deixado a sua própria sorte, “como se o ato de conhecer fosse algo já dado e espontâneo. Pressupõe-se, ao contrário, uma relação interativa, onde a disciplina e o prazer poderão fazer com que professores e alunos pensem historicamente³ (SANTOS, 1997, p. 12)” e se vejam como parte da história, como seus agentes. Para que se revejam e identifiquem em exemplos deixados pelo passado, numa dimensão mais humana e acolhedora – mas com o devido rigor exigido.

No caso das aulas de História e do ensino da mesma, a perspectiva interativa coloca ainda sob a responsabilidade do professor, de acordo com Santos (SANTOS, 1997), a tarefa de reconstruir em sala de aula, junto dos alunos, “os processos de produção do conhecimento histórico, para que os alunos possam percorrer os caminhos que, historicamente, constituíram a produção e o fazer dos saberes da História” (SANTOS, 1997, pp. 13-14). Não é o caso de tornar todos os alunos em pequenos historiadores – até porque esta seria uma missão fadada ao fracasso por uma série de motivos bem conhecidos e

³ Depreende-se por “pensar historicamente” de forma similar à “consciência histórica”, ou seja, “como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo (GAGO, 2016).”

facilmente elencados: o elevado número de alunos nas salas de aula das escolas públicas; o pouco tempo letivo que se tem, para as aulas de História, disponível nas escolas semanalmente; a obrigação que se tem em lecionar a 100% as Aprendizagens Essenciais, estipuladas por um Ministério da Educação que desconhece cada vez mais a realidade das escolas portuguesas e seus alunos; e, por último mas não menos importante, porque esta não é a *função* da História como disciplina, em última instância.

No modelo de ensino que se espraia pela nossa sociedade atualmente, convém que o professor de História, na sala de aula, amplie o uso dos documentos/fontes históricas a serem utilizadas – além de instruir os alunos a identificá-las como tal, obviamente. É necessário sair do registo clássico da fonte escrita – o uso pleno e restrito do documento -, como se ainda estivesse preso a um modelo tradicional de ensino, que é legado do modelo de ensino Oitocentista.

O professor deve trazer para as aulas, introduzir ao universo do aluno, fontes iconográficas, testemunhos orais, mostrar que o cinema, os desenhos animados e os videojogos contêm boas oportunidades para a aprendizagem, podendo ser aproveitados em determinados momentos da aula. Como refere o Professor Luís Alberto Alves, “O professor de História tem pois, antes de mais, de circunscrever a sua atuação dentro da perspetiva educativa subjacente a todos os intervenientes na formação dos alunos, colocando depois os conteúdos da disciplina ao serviço desses princípios (ALVES, A função social da história, 2009, pp. 18-19).”

Deve mostrar aos seus jovens alunos, também, que fora da *internet* há um mundo para ver e ser visto. Para a consecução desse objetivo, sair do registo tradicional do documento/fonte histórica, este tem de responder às questões e problematizações postas pelos alunos (SANTOS, 1997). Contudo, o documento não é o objetivo final da aprendizagem, mas sim as perguntas, as questões e as problematizações feitas pelos alunos – estas são respondidas a partir do conteúdo produzido pela historiografia e pela instrução do professor, que sai do foco de luz do palco, não é mais a personagem principal, dá espaço para que o aluno se destaque.

Doravante, não é só o uso do documento/fonte histórica que necessita de ser encarado sob um novo prisma, mas também o próprio meio que o professor pretende veicular a sua mensagem. Se um professor adota meios de aprendizagem inclusivos, em que transmite a mensagem de que “todos podemos aprender com os outros” – essencial para a sociedade portuguesa atual, tão diversa e múltipla – valores, atitudes, conhecimentos e capacidades democráticas são desenvolvidas com os alunos constantemente (Europa, 2018/C).

Exploremos, então, os conceitos de segunda ordem e algumas formas de como podemos utilizá-los em sala de aula.

1.2. Conceitos de 2.ª Ordem

Chegamos, finalmente, ao último subponto desta Parte Teórica. Este subponto está subdividido em alguns conceitos considerados como *estruturais* para a História, ou melhor, para a escrita da narrativa histórica, e que foram, igualmente, basilares para este Relatório.

Acredito que há uma questão que se repete e que é, portanto, do interesse de todos nós. Pois qualquer pessoa com o mínimo de desejo de autoconhecimento alguma vez na vida parou e se perguntou “por que eu penso da forma que eu penso?”. Trazendo a pergunta para um formato menos egocêntrico, nos perguntamos porquê pensamos da forma como pensamos? O que leva a que alguns processos mentais tenham um determinado caminho e outros peçam por um rumo totalmente diferente?

É que “pensar” é algo natural, inato do ser humano. No entanto, o *porquê* de às vezes termos certas linhas de raciocínio para algumas tarefas – que requerem um certo nível de habilidades - e para outras não, é algo que eu gosto de pensar que deve ser alvo de reflexão e questionamento. No caso, já foi pensado por Jörn Rüsen (1934-) há décadas - em praticamente toda a sua vida académica -, no que toca ao que o autor consolidou como *pensamento histórico* (RÜSEN, 2001).

Em *A Razão Histórica* (RÜSEN, 2001), logo após tecer uma crítica a Faber (1925-1985) e outros historiadores que, na sua perspectiva, deram definições genéricas sobre o que é a história, Rüsen elucida claramente o objetivo da sua problematização: “ao definir-se, aqui, história como campo de aplicação do conhecimento histórico, trata-se, regra geral, da história entendida como o objeto próprio do *pensamento histórico* em seu modo especificamente científico. Por que isso se apresente assim é raramente questionado [...] (RÜSEN, 2001, pp. 53-54)”.

O pensamento histórico dos alunos, para Peter Lee, é analisado por meio de dois conceitos: os denominados de “substantivos”, que se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos, e aqueles nomeados de “segunda ordem” (sendo estes considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia, também designados como estruturais ou meta históricos) (Barca, *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, 2001). Barca comenta que “a educação tem os seus conceitos tanto a um nível mais prático e imediato como num plano «de segunda ordem», teórico ou estrutural. Há conceitos, sobretudo metodológicos, ligados a um saber fazer eficaz no processo de ensino (BARCA, 2021, pp. 60-61)”, enquanto os conceitos substantivos referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos. Por outras palavras, significa que ambos são importantes e necessários no processo de organização da progressão do conhecimento sobre o passado nas aulas de História.

São ideias bastante complexas, há que se ser honesto, e que por vezes confunde quem as lê. A partir dos textos consultados e já mencionados, pode-se afirmar que ainda não existe um *consenso* quanto ao termo mais adequado para se referir à esses conceitos que aqui chamados de segunda ordem. Podem ser frequentemente encontrados na bibliografia atual mencionados como conceitos históricos de segunda ordem, ou simplesmente conceitos de segunda ordem, conceitos disciplinares, conceitos epistemológicos ou ainda conceitos estruturais da História.

O que é de mais fácil compreensão - e o que se pretende dizer com isto tudo - é que “esses conceitos são organizadores de alto nível para a ciência histórica e para a história

disciplinar, mas não há ainda uma concordância para referi-los. Dessa forma, ao mencioná-los faremos aqui a opção de conceitos de segunda ordem (FREITAS, 2020, p. 2).”.

Por fim, Schmidt, Barca e Garcia reiteram que (SCHMIDT & BARCA, 2010) “por ideias de segunda ordem, em história, podem ser denominados os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência narrativa)” e que somente a partir deles, os conceitos substantivos da História (os objetos da História) podem ser entendidos claramente. Já que as ideias de Segunda Ordem são “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento”.

1.2.1. Conceito de tempo – mudança e continuidade na História

“[...] Mas no devido tempo, desde que sejam flexíveis e preparados para um exame crítico do próprio trabalho, adquirem experiência e a visão necessárias para evitar as ciladas mais comuns, e podem seguir adiante em meio à palpitação dos eventos.”

(Nelson Mandela, excerto de texto autobiográfico escrito na prisão. *Conversas que tive comigo.*)

Na maioria das vezes, os alunos dos Ensinos Básico e Secundário têm a tendência para encarar a História como uma série de eventos desconectados que ocorreram ao longo do tempo. Essa má interpretação da História como uma grande lista de eventos, personagens importantes e datas que devem ser decoradas afasta o aluno do caráter mais humano da disciplina. Transforma o complexo ritmo melódico da História em estaque e, por vezes, mecânico e de difícil compreensão. Por tal, a forma mais descomplicada de se aprender a matéria, na visão dos alunos, é de decorar as datas mais importantes para o Manual ou para o Professor, sem haver alguma reflexão ou momento de pausa e crítica. É compreensível que não tenham isto em conta, afinal, são maioritariamente muito jovens e precisam da devida orientação por parte do seu educador.

Basicamente, refiro-me aqui à questão da “orientação temporal”. Este é não só uma peça chave para a melhor compreensão dos acontecimentos como é um conceito estrutural da história que auxilia na construção do pensamento histórico dos alunos. De acordo com Isabel Barca (BARCA, 2021), podemos perceber este conceito, “orientação temporal”, como advindo da necessidade do ser humano em se localizar no tempo, de

enquadrar os acontecimentos no espaço e ampliá-los, fazendo as relações entre presente, passado e futuro terem o mínimo de ordem e sentido.

Mas de que maneira podemos fazer essas conexões? Há a melhor fórmula para a sua consecução? Como podemos aplicar esses conceitos em aulas a fim dos alunos conseguirem além de compreender, apropriar-se desses conceitos e conseguirem aplicá-los? Pretendo que os alunos sejam capazes de relacionar o que aprendem nas aulas de história com algo que lhes faça sentido nas suas vidas – as aulas de história nunca deveriam estar em desacordo com o que se passa na atualidade. Encaro que uma das formas de se *adquirir* conhecimento é a partir das perguntas que são lançadas, dos questionamentos que fazemos e das expectativas que são criadas. A partir destas, são levantadas hipóteses que, se são avançadas e podem ser atestadas, fazemos descobertas.

No entanto, o tipo de fio condutor que encontramos na mente dos mais jovens é, por vezes, de um raciocínio que mais prejudica do que auxilia os alunos na compreensão dos conteúdos a serem lecionados. Acabam, portanto, a interferir na construção e desenvolvimento da sua cognição e pensamento histórico, de acordo com os estudos mais recentes de pesquisadores, como Seixas e Morton (SEIXAS, 2013).

Portanto, o que podemos fazer para auxiliar os nossos alunos? Recorri a estudos mais recentes sobre este conceito, em que se buscou trabalhar cada vez mais a questão da perspectiva humanista⁴ como ponto de partida para aplicar o conceito de mudança. Como por exemplo, servindo-se de fontes visuais e objetos Flávia Moreira e Glória Solé (MOREIRA, 2018) propõem como primeiro exercício a recolha de informação e levantamento de ideias prévias dos alunos, um exercício de procura e recolha por parte dos alunos de fontes iconográficas como fotografias e objetos como os seus brinquedos e os

⁴ De acordo com o “Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (TAVARES, PEREIRA, GOMES, & MONTEIRO, pp. 15-16)” da Porto Editora, podemos encarar a perspectiva humanista como “experiência única e subjetiva do ser humano e nos acontecimentos imprevisíveis da vida humana. Esta abordagem baseia-se no conceito de fenomenologia, isto é, na descrição da experiência humana tal como ela é. Segundo os humanistas, através de autorrelatos de experiências conscientes do sujeito poder-se-á compreender o significado das experiências pessoais.”

dos seus avós. Ao trabalhar estes conceitos a nível pessoal e familiar, o aluno sente-se mais próximo da história e seu *agente*.

Neste Relatório, como se poderá perceber futuramente, tentou-se verificar a aplicabilidade deste conceito através de uma atividade de consolidação de aprendizagens, em que se realizou um *quizz* online com os alunos sobre as Revoluções Liberais. Espectava-se verificar não só se as aulas tinham sido bem executadas como também se encontrava a compreensão dos alunos ao nível das mudanças e permanências que essas revoluções trouxeram para a nossa atual sociedade contemporânea.

1.2.2. Conceito de empatia histórica

“You never really understand a person until you consider things from his point of view... until you climb into his skin and walk around in it.”

(Harper Lee, *To Kill a Mockingbird*)

De acordo com Thomas Kohut (KOHUT, 2013) a palavra empatia é um termo relativamente recente, tendo sido cunhada em 1909 pelo psicólogo Edward Titchener (1867 – 1927) como tradução da palavra alemã *Einfühlung*, que significa "sentir para dentro" [*feeling into*] ou, talvez, "sentir o caminho para dentro" [“feeling one’s way inside”]. Foi utilizada de forma mais sistemática e com maior rigorosidade pelo alemão Robert Vischer (1847 – 1933) na sua tese de doutoramento, em 1873, sobre a estética na Filosofia.

De facto, dada a ambiguidade da empatia, vários académicos dedicaram-se ao longo do século XX – e no século XXI também - a análises etimológicas do termo que remontam ao grego *empathia*, na esperança de encontrar a chave para desvendar o verdadeiro significado do conceito, aparentemente sem saber que as origens da palavra provavelmente remontam a apenas 100 anos atrás, à tradução particular de um homem do termo *Einfühlung* (KOHUT, 2013).

Somente para acrescentar à confusão está o facto de aquilo a que chamamos empatia ter sido frequentemente designado por "simpatia", mas isso já remonta ao filósofo David Hume (1711 – 1776) e se estende até ao século XX, conotando não compaixão, mas "compreensão simpática". Em alemão, não só *Einfühlung* mas *sichhineinversetzen*, *nachbilden* e *nacherleben* - "colocar-se no lugar de", "reproduzir ou reconstruir", "reproduzir ou reconstruir" e "reexperienciar", respetivamente, também foram traduzidos como empatia para o inglês e, conseqüentemente, para o português. De facto, o desconforto com *Einfühlung* levou os académicos alemães, alguns em história e outros em estudos literários, mas a maioria em psicanálise, a usar a tradução inglesa traduzida para alemão como *Empathie* (KOHUT, 2013).

Nos termos da historiografia portuguesa atual (Gago, 2014) (Barca, 2010), a empatia histórica é um conceito meta histórico, podendo ser também conhecido como

compreensão empática pela psicologia e análise clínica (GODINHO, 2015), e é um conceito importante na disciplina da História pelos seus contributos na análise de eventos e personalidades do passado. A empatia histórica – como conceito - se refere à habilidade dos historiadores de se colocarem no lugar das pessoas que viveram em épocas passadas e compreenderem os seus pensamentos, sentimentos, motivações e ações com base no contexto cultural, social e político da conjuntura em que se está a estudar. Essa compreensão empática é fundamental para a interpretação precisa e profunda dos “eventos históricos”.

Na minha perceção e compreensão do conceito, a empatia é um processo mental que está ligado a processos internos da mente definindo a forma como o ser humano vê, percebe e interage com o seu semelhante. Neste sentido nos aproximamos do *ser aí* do outro. Por outro lado, esta definição acaba por ver a empatia como um processo inato do ser humano, leia-se natural, presente e necessário para o próprio desenvolvimento do homem.

De acordo com os estudos de Kohut (KOHUT, 2013), em que este faz uma *leve* crítica ao uso que os historiadores fazem do uso da empatia na História,

“Empathy in history — most or at least very many historians use it, but they do not like to acknowledge that they do. Empathy makes them uneasy. It is a squishy and capacious concept. It lacks rigor. Its precise meaning is unclear. Empathy connotes softness, feeling, something gendered feminine perhaps. It implies forgiveness or sympathy or even love for the people of the past. As opposed to hard evidence, cold reason, and rigorous logic, empathy suggests qualities difficult to reconcile with a “discipline” that still may conceive of itself as rationalistic, empirical, and objective, a social science.”

De tal maneira que a empatia histórica implica que os historiadores devem superar o vício do anacronismo, que é nada menos que o erro de julgar ou fazer observações sobre o passado com base em valores, crenças e conhecimentos sob os signos do presente. Em vez disso, os historiadores devem tentar *adotar* a mentalidade das pessoas do passado, levando em consideração as normas, valores e circunstâncias – leia-se a conjuntura - que moldaram suas vidas e decisões. Isso é desafiador, uma vez que “se colocar e simular a perspetiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções” (FERREIRA, 2011) é uma habilidade que requer não só maturidade emocional

e cognitiva, assim como requer um substantivo conhecimento científico, como significa aceitar realidades que muitas vezes diferem significativamente das nossas.

Para desenvolver a empatia histórica, os historiadores ou professores de história costumam recorrer a uma variedade de fontes históricas, como os documentos escritos, podendo estes ser diários, cartas, jornais ou revistas; documentos iconográficos, como quadros, retratos, fotografias ou estátuas; assim como à artefactos e registos históricos, para obter *insights* sobre a vida das pessoas no passado. Todo recurso que auxilie ao observador a “conhecer a consciência de outra pessoa” é bem-vindo na pesquisa do historiador e no trabalho do professor de história em sala de aula.

A empatia histórica não apenas ajuda-nos a entender o passado de forma mais autêntica, mas também vem a enriquecer a narrativa histórica, tornando-a mais envolvente, reveladora e próxima de quem somente é um observador do que está no passado, ou seja, *todos* nós. É uma ferramenta extremamente útil e que permite que não só os historiadores mais desenvolvidos na área capturem a complexidade das experiências humanas ao longo do tempo e evitem uma visão simplista ou estereotipada da história, como facilita a compreensão dos conteúdos programáticos em aula. Este foi exatamente o caso que se pode reportar e salientar – felizmente – nas Atividades estipuladas e realizadas com as turmas cooperantes do 8.º Ano na Prática de Estágio Supervisionada.

No entanto, é importante notar que a empatia histórica não é um processo infalível, pois o seu caminho *não* é de trilha fácil. Os educadores e historiadores devem estar cientes de suas próprias preconceções e limitações ao tentar compreender o passado – afinal, uma máquina do tempo ainda não foi inventada. Além disso, a interpretação histórica está sujeita a debates e revisões constantes à medida que novas evidências e perspectivas surgem ao longo do tempo.

1.2.3. Conceito de Evidência em História

“The *past* is not *history*. The past may be lost without a trace. Or it may be remembered or continually reinvented or imagined as story.”

Robert C. Williams (*The Historian's Toolbox*, 2007).

A raiz etimológica da palavra “evidência” é bastante antiga, com seus primeiros rastros datando, aproximadamente, do século XIV, no que a historiografia tradicional costuma considerar como o período medieval tardio ou Baixa Idade Média. A palavra deriva do francês antigo – *evidence* – que tem as suas raízes etimológicas no latim, da palavra latina *evidens*, que significa “óbvio, aparente”.⁵

Com o passar dos séculos, a palavra “evidência” não tomou rumos muito distantes no que toca ao seu “significado original”. No século XVI, por exemplo, apareceu algumas vezes em documentos como a dar o sentido de atestar, ou seja, “bear witness to, officially confirm; give proof or *evidence of*”.

No entanto, se nos virarmos para o que os historiadores, os filósofos da história ou os metodólogos têm a nos dizer a cerca desta palavra, encontramos um mar de definições, sendo que algumas se aproximam e outras nem tanto. Não cabe aqui, neste Relatório de Estágio, entrar no debate quanto às ideias, argumentos e opiniões defendidas pelos diferentes historiadores e filósofos que abordaram este assunto.

O que se pretende aqui é simplesmente a exposição sobre o que escreveram em torno do assunto e os seus devidos contributos para a pesquisa historiográfica e a metodologia da história. E exatamente por se tratar de um Relatório voltado para o ensino de História, que se abordará o conceito de evidência como um conceito meta-histórico – ou de segunda ordem - que auxilia na construção do pensamento histórico dos alunos da escolaridade obrigatória, de acordo com Rüsen (RÜSEN, 2001) e Seixas & Morton (SEIXAS, 2013), nos próximos parágrafos deste subponto da Parte Teórica.

No entanto, antes de avançarmos, acredito que faça sentido expor algumas das perguntas que surgiram ao estruturar este subponto e as atividades relacionadas com o

⁵ A definição etimológica da palavra evidência foi “retirada” a partir do dicionário etimológico online https://www.etymonline.com/word/evidence#etymonline_v_29762. Acedido dia 12/09/2023, às 12:25.

mesmo, enquanto lia e refletia sobre um conceito que é, digamos, *simples*, mas recheado de paradigmas. A primeira pergunta, após ler e reler alguns bons capítulos de “*Que é História?*” de E.H. Carr (CARR, 1996) e “*The Historian’s Toolbox*” de Robert C. Williams (WILLIAMS, 2007) foi: “Será possível separar a evidência do documento?”. É uma pergunta simplista e tola, mas que auxiliou bastante no desenvolvimento do raciocínio de quem escreve tanto na confecção das atividades explicitadas no Relatório quanto na estruturação deste subponto.

Uma outra pergunta foi “Qual será a melhor maneira de se trabalhar o conceito de evidência com os alunos?”. No caso desta pergunta em concreto, houve a possibilidade de pô-la “em prática” nas vezes em que deu aulas a todas as turmas cooperantes – desde o 8.º ano, 9.º ano até ao 11.º ano – como os Planos de Aula podem demonstrar⁶. E a resposta é a de que não há uma única forma de se trabalhar a evidência como conceito, muito menos há a melhor estratégia. Há, de facto, a necessidade de se conhecer a audiência com que se trabalha e, aí sim, pôr a estratégia, o que foi pensado em teoria em prática. Como comentava Rüsen em “A Razão Histórica” (RÜSEN, 2001, pp. 23-27) no que toca ao intelectual, ou seja, a pura teorização:

“A teoria da história prolonga a função racionalizadora da pragmática textual que exerce na historiografia, uma vez que a faz valer também na formação histórica, na qual a historiografia (de qualquer forma que seja) é apreendida e o aprendizado da história é influenciado pelo ensino da história. A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de *orientação*.”

O uso de fontes primárias na construção da narrativa histórica obriga, de acordo com Seixas e Morton (SEIXAS, 2013), a um “jogo” de raciocínio lógico que é extremamente desafiante, sendo este constituído por três indicadores interligados entre si. Cada um desses indicadores complementa o outro, pois auxiliam no desenvolvimento da narrativa que está a ser construída pelo historiador. Esses indicadores não têm uma ordem evidente, nem apresentam uma sequência lógica e obrigatória para que funcionem; contudo, pedem reflexão, análise e conhecimento de causa, por parte do historiador.

⁶ Conferir Anexo 1.

Os indicadores de Seixas e Morton (SEIXAS, 2013) requerem que o historiador reflita acerca das evidências – dos vestígios do passado – que têm à frente de si; obrigam-lhe a refletir, a matutar, sobre as perguntas ditas ideais para a fonte que tem à sua frente – como conversar com o documento? Como extrair o sumo de uma fruta considerada morta há décadas, centenas ou milhares de anos? Tal é um dos árduos desígnios do historiador. Para que tal funcione, para que as perguntas aos documentos façam sentido e tenham encadeamento, é imperativo ter em consideração o contexto histórico (SEIXAS, 2013). De forma mais elucidativa, seguem abaixo os indicadores de Seixas e Morton (SEIXAS, 2013), para a construção da narrativa histórica a partir da evidência histórica:

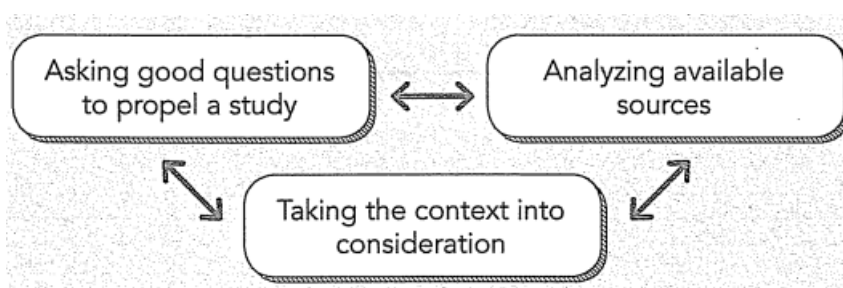


Figura 1: A construção da narrativa histórica.

SEIXAS, P. &. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Canadá: NELSON. P. 43

Por mais que não se queira, nem se espere, que os alunos da escolaridade obrigatória realizem pesquisas que os obriguem a lidar com milhares de fontes históricas diferentes, é relevante e extremamente importante dar-lhes acesso às mesmas (em menor quantidade) e ensinar-lhes o processo de pesquisa e análise das fontes históricas, tal qual os historiadores realizam as suas investigações e pesquisas acadêmicas (SEIXAS, 2013). Neste sentido, acabamos por voltar à terceira pergunta “lançada” no início deste subponto e a dar resposta à mesma: trabalhar com a evidência para a construção e desenvolvimento da consciência histórica dos alunos permite a elaboração de uma panóplia de estratégias e atividades. E não há a *melhor* ou a *pior* das estratégias, no que toca o trabalho deste conceito.

Nesta sequência, chega-se à conclusão do óbvio: as fontes históricas são a base para a evidência em pesquisa histórica. Por outras palavras, é a partir das fontes históricas que obtemos as evidências necessárias para a construção de interpretações e narrativas sobre determinados momentos, épocas, sociedades e figuras do passado. Já se sabe que as fontes históricas podem ser documentos escritos, como cartas, diários, relatórios oficiais, registos civis, jornais, entre outros, também podendo incluir fotografias, artefactos, depoimentos orais, registos arqueológicos e uma variedade de outros tipos de materiais que fornecem informações sobre o passado⁷.

Após o exame, análise e interpretação das fontes históricas é que podemos extrair minimamente o que aconteceu no passado – sem muitas vezes sabermos ou percebermos o porquê. Não só por isso, mas também, que a interpretação das fontes é um processo crítico e árduo, devendo os historiadores avaliar a sua confiabilidade, a autenticidade e o contexto das mesmas ao utilizá-las como evidência para suas pesquisas. Cabe, certamente, que o professor ou a professora de história indique o mesmo caminho para os seus alunos nas suas aulas, de forma que essas habilidades já afiadas nos historiadores desabrochem nos mais jovens.

⁷ O único se não sobre esta afirmação – para esta Estagiária – é o fato de que as pessoas do agora, no presente, que escolhem o que é/foi significativo para que uma narrativa sobre determinado assunto/período do passado fosse construída, sendo que o passado só passa a ser História quando assim um grupo especializado determina (por outras palavras, os historiadores).

2. Enquadramento Prático

2.1. Caracterização da Escola

2.1.1. História

Iniciei a minha Prática Pedagógica Supervisionada na primeira semana de setembro de 2022, na Escola Secundária Almeida Garrett. A ESAG está localizada no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso (sendo esta união de Freguesias a de maior contingente populacional da cidade, de acordo com o Censos 2021 (Lopes, 2021)), tendo como morada a Praceta Doutor José Sampaio, 100. É uma Escola conhecida na cidade de Gaia pela sua excelência e exigência no ensino, sendo também lembrada pelos mais antigos como “Liceu N.º 2”, quando ainda não havia sido batizada em homenagem ao seu Patrono – o que só viria a acontecer em 1987.

Mas a ESAG nasceu, propriamente dita, no ano de 1964, a partir do Decreto-Lei N.º 45636, de 31 de março de 1964, de frequência mista, contendo trinta salas. Iniciou a sua atividade no ano letivo 1964/65, com uma secção masculina, dependente do Liceu Alexandre Herculano, e uma secção feminina, dependente do Liceu Rainha Santa Isabel, ambas as escolas estando situadas no Porto. Atualmente, a ESAG funciona em regime misto, ou seja, não há separação entre meninas e meninos nas salas de aula, na prática desportiva ou nos laboratórios de Ciências e Físico-Química.

2.1.2. Caracterização do contexto sociodemográfico da Escola

A ESAG está situada numa zona privilegiada da cidade de Vila Nova de Gaia. No seu entorno há fáceis acessos à transportes públicos (metro, autocarros e camionetas), a Biblioteca Municipal de Gaia está em frente à Escola (literalmente os alunos só tem de atravessar um pequenino jardim), o Auditório Municipal de Gaia – que conta semanalmente com apresentações de espetáculos de dança, teatro etc., – está também a poucos passos da Escola. Há diversos restaurantes e cafeterias com preços acessíveis para os docentes, não-docentes e discentes no seu entorno, a Avenida da República que *cruza*

a cidade desde o Jardim do Morro até Santo Ovídio está a menos de 5 minutos a pé, e, para a felicidade dos jovens estudantes, há um centro comercial *El Corte Inglés* a menos de 500 metros da Escola.

2.1.3. Parte 2.1.3. Pessoal docente e não-docente (recursos humanos)

Procede-se agora a uma breve exposição dos recursos humanos da ESAG, nomeadamente o seu corpo docente, não-docente e discente.

O corpo docente da ESAG, de acordo com o Projeto Educativo da Escola, tem-se mantido relativamente estável, ou seja, nos últimos 3 anos o seu número de Professores e de Professoras permaneceu entre os 119 e os 122, sendo que 75% pertencem ao quadro da ESAG e sendo os restantes 25% docentes em situação de mobilidade interna, de mobilidade por doença ou de contratação inicial (Garret, 2021).

Quanto aos seus Assistentes Operacionais (AO), Assistentes Técnicos (AT) e Técnicos Superiores (psicóloga), a ESAG conta com 20 AO, 11 AT e 1 psicóloga, num total de 32 recursos humanos.

2.1.4. Alunos (taxa de sucesso, insucesso, taxa de abandono e entrada nas universidades)

De acordo com o PEE, nos últimos anos, a ESAG também manteve estabilidade na oferta educativa e no número de alunos, tendo este número oscilado entre os 1400 e os 1500. O número de turmas que são abertas em cada um dos anos também não variou nos últimos anos, manteve-se entre as 51 e as 54, de acordo com a rede escolar estabelecida pela DGEstE. Destas, 21 a 22 são do Ensino Básico, incluindo 2 a 3 turmas com alunos do ensino artístico de Dança e/ou Música em regime articulado no Ensino Secundário, mantêm-se os cursos científico humanísticos de Artes Visuais (1 turma/ano), de Ciências Socioeconómicas (1 turma/ano), de Ciências e Tecnologias (6 a 7 turmas/ano) e de Línguas e Humanidades (3 turmas/ano) (Garret, 2021).

Foi perceptível, durante a PES, a preocupação que os alunos da ESAG têm em alcançar bons resultados nas avaliações, sendo ela formativas ou classificatórias, e isto foi visível principalmente em duas turmas: o 8.º AY e o 11.º Ano. Diversas foram as vezes em que se teve de acalmar um ou outro aluno após uma Avaliação Formativa ou Classificatória, pois ou o aluno não percebia o porquê de o *feedback* não ter sido dos mais positivos, ou porque o aluno “não ficou satisfeito” com a qualificação que lhe foi atribuída ou por receio do que os pais diriam ao chegar a casa com um 4 e não com um 5.

Essa preocupação, desde bem jovens, com a obtenção do sucesso acadêmico reflete-se nas taxas de sucesso e de insucesso da Escola, como aponta o PEE, pois quando se fala de resultados acadêmicos, a taxa de sucesso escolar nos últimos anos esteve na ordem dos 97% no Ensino Básico e 92% no Ensino Secundário (Garret, 2021). No último triênio, a taxa de insucesso foi de 3% no Ensino Básico e de 8% no Ensino Secundário.

A taxa de abandono é tendencialmente igual a zero. No que diz respeito à avaliação externa, os alunos internos da ESAG apresentam genericamente resultados acima da média nacional e, no Ensino Secundário, acima dos 100 pontos na esmagadora maioria das disciplinas (Garret, 2021).

Por alcançar bons resultados a nível nacional, depreende-se que os seus alunos também obtenham uma boa taxa de sucesso na entrada para a Educação Superior: 80% dos seus alunos no último triênio encontrou colocação, sendo que 46% foi para a sua 1.ª opção e 33% para a sua segunda opção.

2.1.5. Recursos materiais

A ESAG é uma Escola que, apesar da sua *relativa* antiguidade, está com uma estrutura muito boa. Não só porque passou por reformas há alguns anos, o que fez com que algumas de suas estruturas centrais fossem atualizadas, como, por exemplo, passou a ter dois andares no Bloco F⁸, passou a ter novos espaços para a prática desportiva e

⁸ Imagens da Escola e com a sua planta em Anexo.

laboratórios de Físico-Química, mas porque parece haver uma real intenção do quadro diretivo em conservar a Escola para o futuro.

Tendo como ponto de partida a observação *in loco* das instalações e condições materiais oferecidas pela Escola e o PEE, procede-se agora a uma breve exposição das mesmas. A ESAG tem uma tipologia de edifício em blocos/misto, sendo constituída por dois blocos com: gabinetes de trabalho, serviços administrativos, gabinete da Direção, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), loja do aluno, sala de diretores de turma (DT), gabinetes de atendimento aos encarregados de educação (EE), gabinete de apoio ao aluno e encarregado de educação (GAAEE), refeitório, bufete, biblioteca, auditório, sala de professores, por quatro setores com salas de aula, incluindo duas salas com ambientes educativos inovadores e especialmente equipadas com material tecnológico diversificado (ESAG XXI e ESAG XXI – 2) e laboratórios de Informática, Biologia e Geologia e Física e Química, e por dois pavilhões desportivos e dois campos de jogos exteriores.

Nas aulas de História, limitamo-nos às salas de aula, não tendo sido utilizados nenhum outro espaço da Escola. As salas de aula, na sua grande maioria, estão muito bem organizadas e equipadas. São salas espaçosas e de fácil circulação para o Professor, as mesas dos alunos estão dispostas em fila, são individuais, as janelas dão bastante luminosidade e há projetores e computadores que funcionam *quase* sempre. Não se diz *sempre* pois houve momentos em que um ou outro equipamento decidiu que não queria ligar e não ligava mesmo, sendo necessário partir para o plano B, C ou D da aula.

2.1.6. Princípios e conceções

De acordo com o PEE, a ESAG assume-se com um modelo escolar de *comunidade aprendente*. Isto significa que esta Escola pretende ser mais do que somente um espaço na sua comunidade em que são somente os alunos a se instruírem e consolidarem as suas aprendizagens no quotidiano. Na ESAG, ao se assumir como comunidade aprendente, os docentes e não-docentes têm a oportunidade de se qualificarem e ficarem cada vez mais afinados com a realidade, estando prontos para lidarem com as situações

cada vez mais complexas, para as quais as respostas convencionais se apresentam quase sempre obsoletas ou inaplicáveis.

E para criar este espaço de trabalho reflexivo, dinâmico e que estimule o espírito crítico, a ESAG assume a responsabilidade de “[...] despertar a curiosidade intelectual e incentivar o trabalho colaborativo, para o desenvolvimento de um ensino diferenciado e proactivo, motivador de uma docência e de uma aprendizagem de qualidade segundo os padrões externos mais avançados [...] (Garret, 2021)”. O trabalho colaborativo era visível no quotidiano da Escola: na sala dos professores, na cafeteria ou entre corredores, havia sempre um burburinho entre os docentes sobre as decisões da última reunião, os últimos acertos de uma Ata ou qual a melhor data para realizarem uma visita guiada a algum sítio interessante com os alunos. E, como de praxe, todas as quartas-feiras à tarde há reunião de trabalho colaborativo entre os Professores, em que o Núcleo de Estágio participou algumas vezes, a convite do Professor Cooperante.

A única ressalva que se pode fazer em relação a consecução do desejado ambiente de *comunidade aprendente* é a escassa interdisciplinaridade que foi possível observar na Escola. No entanto, como sou de outra nacionalidade e estou acostumada a um ambiente escolar em que a interdisciplinaridade era quase *obrigatória*, acredito que o estranhamento inicial se transformará, com o passar dos anos, num entranhar-se. Mas foi extremamente esquisito encontrar um ambiente escolar em que os conteúdos estavam tão compactados, quase sem comunicação entre si.

2.1.7. O Plano Anual de Atividades

O Plano é elaborado com base nas propostas de atividades apresentadas ao Diretor pelos diversos intervenientes no processo educativo e correspondem a momentos de trabalho e enriquecimento, nomeadamente projetos de natureza local, nacional ou internacional, fundamentais para o cumprimento dos valores e princípios definidos neste PEE (Garret, 2021).

As equipas dos diversos projetos, as áreas disciplinares e a Biblioteca Escolar devem articular as atividades entre si e garantir que estas se interligam com os documentos estruturantes. Alguns dos projetos que a ESAG está envolvida e que tem mais de um ano de duração: Desporto Escolar, Eco Escolas, Erasmus+, Jornal da Escola, – Vi@gens, Projeto de Educação para a Saúde, Projeto de Voluntariado – Garrett Voluntário e Solidário, Clube de Leitura – Biblioteca Escolar (Garret, 2021).

2.2. Caracterização das turmas

2.2.1. Informações gerais sobre as turmas

Antes de ser iniciada a Prática Pedagógica Supervisionada (PES), foi explicado numa aula do Mestrado em Ensino de História, na FLUP, que os estagiários assistiriam a, pelo menos, um mês de aulas do Professor Cooperante (PC) antes de iniciarem as suas Regências supervisionadas. Assim sucedeu no Núcleo de Estágio da Escola Secundária Almeida Garrett, em que ficou acordado que eu assistiria entre 4 e 6 semanas de aulas do PC e, no final do mês de outubro, daria a minha primeira Regência para uma das suas 5 turmas. A turma escolhida para a minha primeira Regência foi a do 8.º FXY Ano, a turma em que o PC era o seu Diretor de Turma (DT).

Antes do início das aulas, o PC informou-me sobre o comportamento das turmas de uma forma geral, pois todas as cinco turmas que iríamos acompanhar nesse ano letivo seriam de continuidade, ou seja, eram turmas que o Professor conhecia desde o ano letivo de 2021/2022. Os dois 8.º Anos, os dois 9.º Anos e o 11.º Ano foram, portanto, turmas suas no ano anterior, e participaram em projetos com o Professor Cooperante, como o Parlamento de Jovens, por exemplo.

O PC informou que todas as 5 turmas que eu passaria a ter contato eram muito comportadas nas aulas de História, havendo poucos elementos, em cada uma das turmas, que destoavam. No entanto, o Professor nunca referiu nomes: atribuiu como “missão” que identificasse os alunos que não tivessem um comportamento exemplar e que,

depois nas Reuniões semanais, conversaríamos sobre esses alunos, seus comportamentos e a forma mais adequada de lidar com os mesmos.

O Professor comentou também que a maioria dos alunos demonstrava interesse nos conteúdos das aulas de História, havia alunos participativos – havendo alunos que, por desejarem participar em demasia, acabavam por *atrapalhar* o curso da aula. Quanto a classificação geral dos alunos, em História, os do Ensino Básico tinham uma média de 4 e 5. A turma do Ensino Secundário havia transitado com uma média, em História, entre 14 e 15.

2.2.2. A Turma do 8.º AXY

A turma do 8.º AXY era a turma que funcionava em regime de ensino articulado com o Conservatório de Gaia. Na ESAG, pela manhã, os alunos tinham as aulas de regime dito cujo “normal” e, pela tarde, ao menos uma vez na semana, tinham as suas aulas de música, podendo estas ser de piano, violino, bateria ou canto. Era uma turma composta por 28 alunos em que destes, somente quatro não participavam no Conservatório – porém, os quatro participavam em Atividades Extracurriculares, como o desporto coletivo (ginástica artística, o vólei) ou o Teatro Musical, como gostavam de comentar comigo nos momentos mais descontraídos das aulas.

A grande maioria dos alunos conhecia-se desde tenra idade, pelo menos desde o 1.º ou 3.º ano de escolaridade, o que lhes conferia muita intimidade entre si. Era uma turma extremamente calma nas aulas de História e diferente do outro 8.º Ano com que eu também tive chances de trabalhar, um pouco mais apática e mais difícil de *agarrar*. O PC disse, em uma das Reuniões do Núcleo de Estágio, que no 7.º Ano eles eram extremamente agitados e que ouviram muitos raspanetes dos Professores no ano anterior – o que fez com que provavelmente amadurecessem e mudassem o seu comportamento.

Desta forma, foi necessário pensar em estratégias de aprendizagem para que a eu conseguisse cativá-los de alguma maneira, já que os alunos não eram tão participativos nem tão “sorridentes” como era o costume com as outras turmas – pelo menos

quando não estavam defronte o seu Professor. De maneira informal, comecei a sondar os alunos sobre o que gostavam de aprender em História (mais de uma vez ouviu “não gosto de nada, Stora” ou “História é uma seca”), o que assistiam na *Netflix*, *Disney+* ou se ainda iam ao cinema, se jogavam algum *videogame*. Para a minha tristeza e desconsolo, muitos alunos alegaram “não ter tempo” para essas coisas, pois tinham de estudar para a escola – “para garantir um 4, no mínimo” –, estudar e praticar para o Conservatório, ajudar nas tarefas de casa. Foi perceptível que a esses alunos, ainda em idade de serem crianças, não lhes era dado o tempo de serem e agirem de acordo com a sua idade... Mas, claramente, não é *responsabilidade dos discentes* que esse tempo esteja a ser-lhes roubado. É do sistema que inculca esse comportamento de fábrica e mecanicista tão cedo.

As primeiras aulas foram desafiadoras. A minha inexperiência, aliada a apatia da turma, foi uma combinação perfeita para o desastre. Porém, com o passar das semanas, com a procura de diferentes abordagens, estratégias e atividades, chegou-se a um bom porto em que foi possível não só trabalhar com a turma do 8.º AXV de maneira construtiva, respeitosa e tranquila, mas também tê-la como principal objeto de estudo para as atividades deste Relatório.

Uma das estratégias pensadas para cativá-los foram as “regras de sala com a Professora Clara”, regras estas que serão expostas com maior pormenor à frente e que valiam para todas as turmas. Eu notei que quando lhes disse que “não havia perguntas descabidas”, algumas feições nos rostos dos alunos se tornaram mais leves e, alunos que não faziam questões ou que não tinham coragem de responder ao que lhes era perguntado em aula, passaram a fazê-las (nem que fosse ao fim da aula, individualmente) e responder também, mesmo que aos bocadinhos.

Foi pensado *exclusivamente* para esta turma a Atividade do *Quizz* no *Nearpod*⁹ por causa de quatro alunas em específico e que se tornaram mais próximas de mim ao longo

⁹ Por circunstâncias da PES, a atividade acabou por ser aplicada ao outro 8.º Ano também.

do Estágio (eu me sentava ao lado delas durante as aulas), mas que demonstravam elevadas dificuldades em História, especialmente no Domínio 3. Essa dificuldade foi percebida em conversas com o PC durante as Reuniões do Núcleo e nas análises das produções textuais dessas alunas. Com o *Quiz* elaborado, que possuía um formato simples, chamativo para a idade, um pouco mais informal e que não pedia dos alunos uma produção escrita, o resultado dessas alunas foi exemplar: superou os 70%. Se tivesse havido mais *oportunidades* na PES, mais estudos e atividades do gênero teriam sido realizadas para as incentivar.

2.2.3. A turma do 8.º FXY

A turma do 8.º FXY, como já dito anteriormente, foi a primeira turma com que tive a experiência de lecionar, no dia 26 de outubro de 2022. Apesar de ter sido uma aula com momentos aterradores, esta acabou por ser uma das turmas em que eu mais me afeiçoei e tomei gosto por dar aulas – o diálogo vertical e horizontal funcionavam muito fluidamente. No final das contas, também foi a turma que acabei por ter mais Regências.

Era uma turma em que todos os alunos eram muito unidos, com bastante familiaridade entre si, tornando-os *enérgicos* e, algumas vezes, difíceis de controlar. Mas nunca foi necessário levantar a voz nas aulas com essa turma – lembrar as regras da sala de aula e um olhar mais grave sempre surtiu efeito (também não se esqueciam que o DT estava lá no fundo da sala). As regras de sala, que valiam para as outras turmas de maneira igual, eram bastante simples: todos deveríamos nos respeitar mutuamente e de maneira igual, sem distinções de sexo, gênero etc.,; nenhum tipo de piadas preconceituosas seriam toleradas (homofóbicas, xenófobas, racistas, gordofóbicas, classicistas); não havia perguntas descabidas nas aulas de História, o que significava que todas as perguntas eram válidas – só é preciso levantar o braço e aguardar um momento; se

não há silêncio quando a Professora está explicando algo ou quando um colega está a falar/a tirar uma dúvida, a Professora fica quieta até que haja silêncio¹⁰.

Quanto à constituição da turma, esta começou o ano composta por 28 alunos, tendo um saído no final do 1.º semestre para o regime de ensino em casa por opção dos Encarregados de Educação (EE), o que não causou perturbações para o funcionamento da turma. Os 27 alunos com que tive a oportunidade de trabalhar mais amiúde demonstraram, com o passar dos meses, um crescente interesse pelas *curiosidades* da História, principalmente quando eu propus tarefas de produção textual – a Atividade 1 da Tabela I¹¹. Quando me apercebi desse interesse por parte dos alunos em produzir textualmente histórias, alguns poemas ou contos que estavam relacionados à matéria lecionada, foi planeada outra Atividade para essa turma de 8.º ano que envolvia a produção escrita, mas que não sucedeu por questões de disponibilidade de tempo e horário.

Trabalhar com esta turma foi deveras gratificante e enriquecedor, não só por terem sido alunos afetuosos, participativos e interessados na matéria, mas porque foi possível ver que o trabalho das Estagiárias esteve refletido nos resultados obtidos pelos alunos nas Avaliações entre o 1.º e 2.º semestres. Alguns alunos que não conseguiam alcançar o valor necessário para o 3 (os 50% no teste), alcançaram esse valor numa avaliação feita por mim e pela minha colega de Núcleo de Estágio, sempre sob a supervisão do Professor Cooperante. A avaliação foi corrigida pela mesma.

O conteúdo das Aprendizagens Essenciais para a Avaliação era, em grande parte, o que havia sido lecionado nas minhas aulas de Regência sobre as Revoluções Liberais, o que deixa a sensação de dever cumprido.

¹⁰ Houve algumas vezes em que esta turma não ficava quieta. Fiquei em silêncio à frente deles, somente a observar o comportamento e o falatório, com uma cara bastante séria e de desapontamento. Em menos de 3 minutos começaram a ficar desesperados e a gritar uns com os outros que “era para calar, que a Professora estava chateada e não falava connosco”. Por isso digo, neste Relatório, que não foi preciso *levantar a voz* com esta turma.

¹¹ Tabela I, “Organização das Atividades do 8.º AXY e 8.º FXY”.

2.2.4. A turma do 11.º KXY

O 11.º KXY foi a única turma do Ensino Secundário que, ao longo da PES, se teve a possibilidade de pôr em prática o que se aprendeu no 1.º Ano do Mestrado em relação à metodologia e psicopedagogia dos alunos mais velhos, entre os 16 e 18 anos. E foi uma experiência bastante significativa.

A turma do 11ºKXY era a menor de todas as 5, contando com 22 alunos no início do 1º Semestre. Antes das interrupções escolares de dezembro, por causa da semana entre o Natal e o Ano Novo, houve a saída de um aluno, passando a turma a ser constituída por 21 integrantes. Nesta turma, havia dois alunos de nacionalidades estrangeiras, sendo um rapaz ucraniano e uma jovem brasileira. Ambos eram novos na turma, pois os outros já se conheciam de anos passados. A aluna brasileira era também mais velha do que os outros colegas de classe, tinha 18 anos já cumpridos, tendo também uma postura mais madura em aula e com opiniões assertivas e críticas nas aulas de História. No início do 2º Semestre houve a adição de mais um brasileiro à turma, também mais velho que os demais, que se integrou bem ao grupo.

Era um grupo extremamente fácil de se trabalhar: trabalhavam bem individualmente, em duplas ou em grupos mais alargados. Qualquer tarefa que lhes fosse proposta era executada sem dificuldades – o que não significa que não tivessem dúvidas. As meninas eram a minoria na turma, sendo os rapazes a maioria. Eram, também, os mais barulhentos – e apaixonados por futebol. Porém, esses mesmos rapazes formavam um grupo de trabalho muito sólido e consistente, que apresentou constantemente bons resultados ao longo do ano.

Por esta turma se ter mostrado, desde o primeiro dia de aulas, tão trabalhadora, consistente, amiga e paciente comigo, foi possível realizar algumas atividades de consolidação de aprendizagens que não constam neste Relatório. Infelizmente, o *e-portfólio* feito no início do 1.º semestre pelos alunos desta turma, as suas produções textuais e os três Inquéritos elaborados por mim e os resultados da análise qualitativa dos mesmos, respondidos pelos alunos no final do 2.º Semestre com tanta paciência e carinho, não se encontram neste Relatório. Deixo, contudo, uma nota de agradecimento.

3. As atividades com os 8.º Anos

Esta parte do Relatório aborda algumas das experiências pedagógicas realizadas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Secundária Almeida Garrett, no último ano letivo. Escolhi falar de quatro momentos pedagógicos que tiveram pontos significativos para mim, como Professora em formação, assim como para os alunos que participaram nos mesmos, como tento demonstrar nas próximas páginas. Apesar de as Atividades não poderem estar todas inseridas numa mesma temática quanto às Aprendizagens Essenciais (EDUCAÇÃO, 2022), todas foram pensadas, organizadas, questionadas e avaliadas tendo em consideração este fator, já que o currículo escolar está baseado nessas mesmas Aprendizagens e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Educação, 2017). É importante salientar que ambos são cruciais para a consecução de bons momentos de aprendizagem, pois dão uma espécie de *liberdade* ao professor para exercer a sua «atividade nuclear», que é elaborar as estratégias mais acertadas para os perfis característicos e únicos dos alunos que têm à sua frente (RODRIGUES, 2017).

Além do fator já mencionado, há também outro que condiciona e joga diariamente com o nível de qualidade de aprendizagem dos alunos, que é o fator tempo. Estando inteiramente condicionados a ele, o professor tem de buscar percursos pedagógicos que sejam, ao mesmo tempo, construtivos para as aprendizagens dos seus alunos e que sejam, também, interessantes e inovadores. Adjetivar uma estratégia de aprendizagem como “inovadora” não significa que aquela nunca tenha sido aplicada antes por outro – significa que o professor esteve atento às necessidades educativas da sua turma e que escolheu um caminho diferente. Caminho diferente para si e para os seus alunos.

As experiências que aqui relato foram sempre pensadas *para* os alunos. Eles foram a minha grande preocupação ao longo de todo o último ano letivo e não vejo como poderia ter sido de maneira diferente. Portanto, as atividades foram construídas após conhecer as turmas cooperantes minimamente, porque somente assim, tendo contato direto e amiúde com eles, pude pensar em atividades que conseguissem cativá-los, dando-

lhes a oportunidade de pensarem por si próprios, de serem criativos, assim como críticos quanto ao conteúdo das aulas em que participaram.

Como já foi dito nos parágrafos anteriores, falo de quatro experiências pedagógicas, todas realizadas com o mesmo nível de escolaridade, que foi o 8.º ano. Havia duas turmas cooperantes deste nível e que sempre tive a oportunidade de lecionar, o que abriu a oportunidade para trabalhar com ambas. Por questões relacionadas ao fator tempo, como por exemplo o Plano Anual de Atividades e que escapam ao nosso controle, uma turma não participou na última das estratégias.

Todas as estratégias aqui serviram como de consolidação de aprendizagens. A primeira experiência pedagógica fala sobre uma atividade em aula, de cariz individual e obrigatório, em que os alunos tiveram de fazer uma produção textual. Não foi a primeira vez em que realizaram exercícios de consolidação de aprendizagens comigo em sala de aula, mas foi o primeiro exercício do género. Este possibilitou a retirada de apontamentos no diário de bordo de maneira construtiva, além de ter sido uma estratégia que proporcionou a consolidação de aprendizagens de forma significativa e que me permitiu conhecer um pouco mais sobre como os alunos *pensam*.

A segunda experiência fala sobre outra atividade realizada em aula, também de cariz obrigatório e individual (que teve duas devidas exceções). Foi um *Quizz* em formato digital através de uma plataforma gratuita, o *Nearpod*. Apesar de ter um formato similar ao do *Kahoot!* – porque não deixa de ser um *quizz* online – e que os alunos estão mais do que acostumados, o *Nearpod* permite um acompanhamento mais preciso e metucuroso dos resultados obtidos. A plataforma permite que o professor crie um espaço para cada uma das suas turmas e envie as tarefas que deseja. Além disso, cria gráficos de desempenho individual (por cada aluno que participa nas atividades) e geral, ou seja, dá a oportunidade para que o professor tenha uma visão geral de como se encontra a turma no conteúdo que se está a abordar e, também, mais individualizada para um ou outro aluno que esteja com dificuldades. Esta atividade foi completamente nova para mim e para os alunos, e resultou sendo bastante exitosa.

A terceira experiência abordada, individual e obrigatória, foi mais uma produção textual com os alunos de ambas as turmas, que serviu obviamente como consolidação de aprendizagens. Pela boa adesão e resposta dos alunos à primeira vez em que tiveram de fazer uma produção textual, não hesitei em planear outra – desta vez, com moldes um pouco diferentes, como se poderá perceber.

Todos os momentos aqui que passam a ser relatados aconteceram com as duas turmas cooperantes de 8.º ano, em que a nomenclatura das turmas *não corresponde* a oficial. Todos os alunos que estão mencionados neste trabalho, por questões de privacidade e segurança dos menores envolvidos, também tiveram seus nomes alterados.

3.1. 1.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY

Nos dias 6 e 7 de fevereiro de 2023, aos alunos das turmas dos 8.º anos AXY e FXY foi proposta uma Atividadeⁱ de cariz individual, nomeadamente uma produção textual, de carácter obrigatório e que serviria como consolidação de aprendizagens. A Atividade foi proposta num dia em que ambas as turmas haviam acabado de ter aulas de 50 minutos sobre a “Governança do Marquês de Pombal e as suas medidas políticas para a submissão do Clero e da Nobreza”, sendo que as últimas 2 ou 3 aulas haviam sido dedicadas ao estudo das ideias e filosofias iluministas na Europa (nomeadamente em França e Inglaterra); de como as mesmas foram dispersas e divulgadas pela Europa Ocidental e de que maneira foram recebidas em Portugal.

Ao longo dessas aulas, lecionadas tanto pelo Professor Cooperante quanto por mim, não houve grandes dificuldades, por parte dos alunos, em associar a figura do Marquês de Pombal ao conceito de *Despotismo Esclarecido*. A figura do Marquês de Pombal, assim como do Rei D. José, eram já conhecidas pelos alunos, mesmo que vagamente: “a baixa pombalina lá em Lisboa, Stora!” ou “teve um terramoto em 1755 e está relacionado, não?”.

O conceito de *Despotismo Esclarecido* era um conceito-chave para as aulas, pois a associação entre a figura do Marquês e o novo conceito abordado eram essenciais

para que os alunos compreendessem que o desenvolvimento, o progresso e a modernização que se deu em alguns países “atrasados”, como era o caso de Portugal no século XVIII, foi possível por causa de uma agudização da centralização estatal e do seu processo administrativo¹².

A Atividade com o 8.º FXY ocorreu nos 10 a 15 minutos finais da aula de 50 minutos lecionadas por mim, quando os alunos foram instruídos a escreverem numa folha em separado, com um mínimo de 3 linhas, e que deveriam entregar o texto a Professora, assim que terminassem de escrever. A Atividade, como mencionado anteriormente, era individual e de cariz obrigatório.

Por ter sido o primeiro exercício de produção textual que os alunos realizaram nas aulas de História – pelo menos neste ano e, de acordo com o que alguns alunos manifestaram, havia sido a primeira vez a realizarem uma tarefa desse género nas aulas de História – houve algum desentendimento quanto ao que era pedido na tarefa. Mas, ao voltar a explicar a Atividade, o resultado foi positivo, mesmo com as dificuldades iniciais no percurso. As considerações às produções textuais do 8.º FXY são possíveis pois além da leitura e análise dos textos dos alunos, houve também a observação-direta em aula e a possibilidade de fazer apontamentos no caderno de bordo enquanto acontecia a atividade.

Vejamos, a seguir, o desenrolar da Atividade.

Inicialmente, como já foi dito, alguns alunos do 8.º FXY acharam a Tarefa complicada; de acordo com os apontamentos no caderno, houve aproximadamente 4 alunos, numa turma de 27, que não compreenderam o que era pedido na atividade. Contudo, alguns alunos não encontraram a mínima dificuldade em realizá-la e acharam-na extremamente divertida e diferente, como foi o caso do aluno FernandoXY¹³, que inclusive pediu – no final da aula – para que mais tarefas do género fossem aplicadas nas aulas

¹² Certamente que o desenvolvimento e o progresso não se deram *só* por este motivo. Para mais informações e aprofundamento de leitura, cf: (MONTEIRO, 2008) e (RAMOS & SOUSA, 2009).

¹³ Os nomes dos alunos aqui apresentados não condizem com os nomes dos alunos que participaram nas Atividades.

posteriores. Todos os alunos entregaram a Tarefa no final da aula, respeitando, assim, o tempo limite pré-estabelecido.

Foi possível que eu levasse os textos para casa e os corrigisse; os textos tinham entre as 6 e as 8 linhas, apresentando *leves* erros ortográficos e de sintaxe, que foram devidamente corrigidos e apontados no corpo de texto. Quanto ao aspeto criativo, pode-se dizer que a maioria dos alunos se entregou à tarefa. Os alunos demonstraram, também, ter compreendido o *objetivo principal* da aula que havia acabado de ser lecionada, que era “Referir elementos de mudanças políticas e sociais no projeto pombalino”, que podemos traduzir como, em poucas palavras, o reforço e concentração do poder estatal nas mãos do monarca – e do seu valido. Nas outras aulas, objetivou-se “Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino”, após o desastroso Dia de Todos os Santos, em 1755, assim como “Compreender a ação dos estrangeirados e do Marquês de Pombal no contexto do pensamento iluminista” que, em poucas palavras, significou o reforço e concentração do poder estatal nas mãos de um singular indivíduo através da burocratização e administração régias, como foi o caso do Marquês de Pombal, Ministro do Reino.

Ao mesmo tempo em que havia um empenho na consolidação do seu próprio estatuto como Marquês de Pombal e na reconstrução da cidade de Lisboa, a submissão do Clero e da Nobreza era uma outra das suas preocupações periclitantes. Pois por mais que o Marquês de Pombal tenha alcançado uma consagração social e institucional, tendo sido elevado à grandeza titular em 1760 como Conde de Oeiras, via em todos aqueles “de quem desconfiava, ou que sabia não se agradarem dele, conspiradores inatos e que, depois do atentado contra o rei, conseguia convencer outros, designadamente D. José, de que assim era” (RAMOS & SOUSA, 2009).

Foi exatamente com este atentado ao monarca português D. José, um exemplo clássico da historiografia e que alimentou por séculos a imaginação, fábulas e a escrita à volta do monarca e do seu reinado (MONTEIRO, 2008), nomeadamente o “Processo dos Távoras e do Duque de Aveiro”, em 1758. Voltemo-nos para a análise dos textos.

Os alunos, quando lhes foi requisitado que se imaginassem como membros do Clero ou da Nobreza portuguesa na instrução da Tarefa e quando lhes foi pedido que respondessem a, por exemplo, “Como te comportarias após tais acontecimentos? Submeter-te-ias ao poder do Marquês de Pombal?” maioritariamente responderam que se sentiram – como membros da Nobreza e do Clero – *traídos* pela atitude do Marquês para com a Família Távora. E, ao longo do corpo do texto, explicaram que muito provavelmente achariam maneiras de se revoltar contra o «novo» poder do Marquês, em nome da defesa da sua família ou até mesmo do poder do Clero¹⁴. Houve também o caso em que alguns alunos, como por exemplo a RitaXY, escreveram que fugiriam do país com a sua família, já que “era muito próxima e amiga da esposa do Duque de Aveiro e temia que a sua amizade pudesse ser vista como alvo para o Marquês de Pombal”.

Em relação à Atividade com o 8.º AXY, esta também ocorreu nos 10 a 15 minutos finais da aula de 50 minutos lecionada por mim. A aula também tinha como objetivos “Referir elementos de mudanças políticas e sociais no projeto pombalino”. Da mesma maneira que a outra turma, os alunos foram instruídos a escreverem numa folha em separado e que esta mesma folha deveria ser entregue no final da aula ou assim que terminassem de escrever o seu texto. Contudo, dessa vez não houve um aviso sobre o mínimo de 3 linhas (a Professora Estagiária esqueceu-se de avisar sobre o mínimo de linhas).

A Atividade, como mencionado anteriormente, era individual e de cariz obrigatório. Foi também o primeiro exercício do género que os alunos realizaram nas aulas de História – pelo menos nesse ano e, pelo que os alunos manifestaram comigo, em particular, havia sido a primeira vez a realizarem uma Tarefa desse tipo nas aulas de História. Mas, ao contrário do que ocorreu na turma do 8.º FXY no dia anterior, esta turma *não* apresentou dificuldades na compreensão da Tarefa e esteve bastante empenhada – e

¹⁴ Um aluno – das duas turmas – escolheu ser membro do Clero. O resto optou por ser membro da Nobreza e da “Família dos Bragança” (foi um exemplo que dei em aula e eles se inspiraram, pelo que pude denotar).

inspirada – na escrita do texto. Os alunos entregaram-me a Tarefa no final da aula que levou os textos para serem corrigidos e entregues na próxima semana.

3.2. 2.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY

Nos dias 20 e 21 de março, o Professor Cooperante viu-se obrigado a estar ausente da ESAG por ser coordenador do Parlamento de Jovens da Escola. Sendo assim, pediu permissão ao Diretor da Escola para que as estagiárias pudessem ficar sozinhas com as turmas que tivessem tempos de História com o Professor nos respectivos dias e realizassem atividades com as mesmas. O Diretor consentiu prontamente.

Para esses dois dias, o Professor Cooperante deixou pré-estabelecidas uma série de tarefas e atividades que os 11.º e os 9.º anos deveriam realizar – mas deixou que as estagiárias planeassem alguma atividade para os 8.º anos. Acabei por planejar, portanto, um *Quiz* na plataforma digital *Nearpod* baseado nos conteúdos lecionados por mim nas últimas aulas, de maneira a consolidar os conhecimentos dos alunos. A Atividade era bastante simples e correu sem nenhum problema ou acidente de percurso a ser apontado no Relatório.

A Atividade foi realizada, primeiramente, com a turma do 8.º FXY, no dia 20 de março, pela manhã. Os alunos estavam bastante agitados, pois já sabiam que a aula não seria “normal”, afinal o Professor deles não se encontrava presente, estando somente as duas Estagiárias (que eles já estavam acostumados a ter no dia a dia). Inicialmente, foi desafiador acalmá-los, mas *mal* dissemos que haveria um *Quiz* em formato de jogo eles ficaram atentos e prontos para participar. Foi-lhes dito para que pegassem nos telemóveis ou, quem tivesse consigo, nos computadores ou tablets. Poucos alunos não tinham esses equipamentos, pois a Escola disponibiliza anualmente para os alunos os equipamentos necessários para a disciplina de TIC e os alunos são instruídos a levarem os seus computadores diariamente (também têm a opção de deixá-los nos seus cacifos).

Assim que todos demonstraram ter os equipamentos eletrónicos e acesso à internet, foi-lhes partilhado o *link* de acesso e expliquei o funcionamento da aplicação e qual era o objetivo do *Quiz*: era composto de 18 perguntas (12 de “falso ou verdadeiro”

e 6 em que tinham de optar pela opção mais correta) em que 9 eram sobre a Revolução Americana e as outras 9 sobre a Revolução Francesa. Foi-lhes apresentada a quantidade de questões e o conteúdo das mesmas, o seu formato *verdadeiro* foi uma “surpresa”; porém, não lhes causou estranhamento e sim divertimento.

Os resultados obtidos pela turma do 8.º FXY foram bastante positivos, o que indica que as aulas lecionadas sobre as Revoluções Liberais obtiveram algum sucesso na/para a aprendizagem dos alunos. Para mim, era importante saber se havia sido trabalhado com êxito uma das Competências Específicas da História, existentes nas Aprendizagens Essenciais, que é “Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência”.

Por outras palavras, cabia compreender se um dos conceitos meta-históricos que fazem parte da construção do pensamento histórico, o conceito de 2.ª Ordem «mudança», havia sido minimamente bem trabalhado com os alunos da turma do 8.º FXY ou não. Especialmente quando o conteúdo das Aprendizagens Essenciais que se está a trabalhar é o das Revoluções Liberais (“Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA); Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei; Compreender a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português”) (EDUCAÇÃO, 2022), pois o conceito «revolução» pode ser entendido como uma mudança na estrutura social, de Estado ou até mesmo no modo de produção de uma sociedade.

Podemos dizer que as revoluções são ruturas bruscas, mas que consolidam processos que já vinham acontecendo em ideias, discussões ou ações. Além disso, têm os desdobramentos dessas ruturas, que sempre vão além do espaço-tempo onde ocorreram, como é o caso da mais emblemática das revoluções da contemporaneidade, a Revolução Francesa. A Revolução Francesa representou a consolidação e ascensão da burguesia e demarcou a sociedade contemporânea que vivemos até hoje. Por tal, a Revolução Francesa repercutiu em vários locais do mundo, desde nas discussões dos regimes

coloniais nas Américas, influenciou na independência dos Estados Unidos, na Revolução haitiana e, inclusive, na Inconfidência Mineira, no Brasil (VOVELLE, 1987).

Agora, veja-se como correu a atividade do *Quizz*.

Pelos resultados obtidos e análise dos mesmos, como já foi dito anteriormente, podemos extrair uma amostra positiva desta atividade, pois das 18 perguntas houve apenas 4 em que esta turma apresentou dificuldades. Veja-se com maior pormenor, a seguir, as questões em que os alunos apresentaram maiores dificuldades.

A primeira questão em que os alunos apresentaram dificuldades foi a pergunta 3: “O Boston Tea Party foi uma festa de chá entre os colonos britânicos e os nativos norte-americanos”. Nesta, os alunos tinham de assinalar entre “verdadeiro ou falso” e houve 63% de respostas corretas e 37% de respostas incorretas. Na pergunta 4: “O Boston Tea Party foi o marco inicial da Revolução Americana.” em que tinham de assinalar entre “verdadeiro ou falso” e que houve 58% de respostas corretas e 42% de respostas incorretas.

Após a pergunta 4, os alunos não demonstraram ter dificuldades; contudo, veio a pergunta 10, que foi alvo de *má interpretação de texto* por parte dos alunos, na minha perspetiva. Veja-se a pergunta 10 “A partir de 1770, a França entrou numa grave crise económica. Como causas dessa crise, identifique:” em que somente 50% dos alunos identificaram a resposta correta. Contudo, era uma pergunta em que as três respostas eram, de certa maneira, parecidas – o aluno tinha de estar bastante atento para identificar a resposta **mais correta**, que era “Os maus anos agrícolas, a concorrência dos produtos ingleses e os elevados gastos da corte”. Uma percentagem de 42% assinalou “Os maus anos agrícolas, a concorrência dos produtos ingleses e os elevados gastos da burguesia”, o que é completamente compreensível – o conceito de **burguesia** e **nobreza**, para alunos desse nível de escolaridade, é extremamente desafiador. Aliás, é complexo para alunos de Humanidades que estão no Secundário e, quiçá, até para alguns estudantes universitários. Os outros 8% assinalaram “Os maus anos agrícolas e os elevados gastos da corte” – nenhum erro crasso por parte desses 8%, mais uma vez, *falta* de atenção à resposta (ou às aulas, ou à própria leitura do texto).

Por fim, a última questão em que os alunos do 8.º FXY apresentaram dificuldades foi a pergunta 16: “A ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’, adotada em 26 de agosto de 1789, defende a ‘conservação dos direitos naturais do Homem.’ Identifico como direitos naturais e inalienáveis do Homem:” em que 58% dos estudantes identificaram a resposta correta, que era “A resistência à opressão, a segurança, a propriedade e a liberdade”. A pergunta 16 foi a que a turma teve mais dificuldades em responder, 2 alunos não responderam à questão; 4 assinalaram “O direito de veto, a segurança e a liberdade” e outros 4 assinalaram “A liberdade e a propriedade”.¹⁵

A aplicação do *Quiz* na turma do 8.º AXY foi igualmente bem-sucedida e teve um padrão de comportamento similar a da turma do 8.º FXY. Os alunos estavam agitados, porque sabiam que o Professor não estaria presente, mas bastou um *leve* “raspanete” para que todos ficassem sossegados. A colega estagiária, já agora familiarizada com a Tarefa, explicou aos alunos que deveriam utilizar seus equipamentos eletrónicos e auxiliámos os alunos a entrarem na plataforma digital, tal qual sucedeu na outra turma. Houve alguns problemas técnicos nesta turma quanto ao acesso à internet: alguns alunos, como o aluno GuilhermeXY, perderam o acesso ao *Quiz* a meio e ficou bastante frustrado e disse “não jogo mais” – mas bastou que insistisse um pouco com ele e o mesmo continuou, afinal é um aluno bastante competitivo e participativo. Outros alunos tiveram dificuldades em aceder à plataforma, mas nada que os impedisse de realizar a Tarefa.

Os resultados obtidos pela turma do 8.º AXY foram maioritariamente positivos – o que indica que as aulas lecionadas sobre as Revoluções Liberais foram relevantes para a aprendizagem dos alunos. Contudo, ao contrário do que aconteceu na outra turma, duas alunas apresentaram resultados abaixo dos 50%, o que não foi *nada* animador para a ~~professora estagiária~~ mim.

Como já foi dito, era importante saber se havia sido trabalhado com êxito uma das Competências Específicas da História, existentes nas Aprendizagens Essenciais, que é

“Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência” – ou seja, se um dos conceitos de meta-históricos da História, o conceito de 2.ª Ordem «mudança», foi bem trabalhado com os alunos da turma do 8.º AXY. No caso desta turma, especificamente, pelos resultados obtidos com as duas alunas e pelas 8 perguntas em que os alunos demonstraram dificuldade em responder corretamente, pode-se afirmar que essa competência não foi tão bem trabalhada quanto era suposto.

Vejamos agora a análise das respostas dos alunos desta turma e as considerações sobre as mesmas que, como já foi dito, a resposta segue, infelizmente, sendo como não sendo exitosa, pois das 18 perguntas, houve 8 em que a turma apresentou dificuldades em acertar.

A primeira questão a que os alunos demonstraram dificuldades em assinalar corretamente foi a pergunta 3, à semelhança do desempenho da outra turma do 8.º ano. A pergunta 3: “O Boston Tea Party foi uma festa de chá entre os colonos britânicos e os nativos norte-americanos”, em que os alunos tinham de assinalar como “verdadeiro ou falso”. Uma percentagem elevada de alunos assinalou de forma correta a resposta – 67% “falso” -, mas outros 33% como “verdadeiro”. Após a realização do *Quizz*, ainda no período da aula, eu perguntei aos alunos o que havia causado confusão na questão, já que este acontecimento em específico (o *Boston Tea Party*), havia sido trabalhado com afinco nas aulas e havia ficado bem marcado. Alguns alunos disseram ter dificuldades em distinguir/identificar o significado da palavra “**nativos**¹⁶”, o que pode ter causado alguma confusão, mas não justifica *de todo* o erro.

Após a pergunta 3, foi a pergunta 4 que apresentou uma percentagem considerável de erros, com uma percentagem negativa de 44%. A pergunta era a seguinte: “O Boston Tea Party foi o marco inicial da Revolução Americana”, em que os alunos tinham de assinalar como “verdadeiro ou falso”. Nesta, 52% dos alunos assinalaram corretamente e

¹⁶ O aluno DaniloXY perguntou-me ao pé do ouvido, para sanar uma dúvida após o *Quizz*, “Prof, nativo é o mesmo que índio ou indígena? Qual a diferença?” Houve uma tentativa de explicação muito sumária, pois tínhamos de ir para o intervalo, mas foi perceptível que o contato com esses conceitos/vocabulários era-lhe desconhecido ou, talvez, tenha sido pouco trabalhado ao longo dos seus anos de escolaridade.

4% recusaram-se a responder. Traduzidos em número-alunos, isto dá equivalência a 14 alunos assinalando “verdadeiro”, 12 “falso” e 1 aluno que “não respondeu” à questão.

Não foi um cenário estimulante para mim, que havia insistido com os alunos sobre a importância do “arremesso do chá ao mar em 1773” nas aulas anteriores e que, nas aulas seguintes, com o auxílio do Professor Cooperante, houve o reforço da importância deste acontecimento para as ex-colônias britânicas no norte da América.

Uma outra pergunta em que os alunos demonstraram dificuldades foi a pergunta 6. Esta era “A 4 de Julho de 1776, foi proclamada a Independência dos Estados Unidos da América”, em que tinham de assinalar verdadeiro ou falso; entretanto, acabei por “pregar-lhes uma peça” no momento da resposta do “verdadeiro ou falso”, o que fez com que os alunos iniciassem uma pequenina revolta (mas nada revolucionário). Por outras palavras, inverti o padrão das respostas anteriores – em que esteve sempre o “falso” seguido do “verdadeiro” –, o que fez com que os alunos menos atentos assinalassem automaticamente as suas respostas na 1.^a opção. Os alunos que erraram, assim que obtiveram no ecrã de seus equipamentos o resultado negativo, fizeram muito alarido e disseram “não ser justo”, “deveria ser anulada a questão”, “não estava atento”, ou “eu sei a resposta correta, Stora!” – eu lamentei “muitíssimo” e disse-lhes que esta era uma forma de também aprenderem a estar atentos para testes e avaliações classificatórias futuras.

Tendo esse cenário em consideração, em que os alunos mostraram estar – por si próprios – automatizados a responderem e pouco atentos às questões, os resultados obtidos foram os seguintes: 59% assinalou como “verdadeiro”, 37% como “falso” e 4% “não respondeu”. Traduzindo para número de alunos, 16 alunos assinalaram como “verdadeiro”, 10 como “falso” e 1 aluno “não respondeu”. É de salientar que, após a Questão 6, em que houve um ensaio pré-revolucionário na turma, *todos* passaram a estar mais atentos ao *Quiz*.

Levando em consideração que, após o alarido causado pela confusão com a pergunta 6, os alunos do 8.^o AXY, passaram a estar mais concentrados e focados no *Quiz*,

os resultados obtidos na próxima questão analisada são um pouco contraditórios. A pergunta 7: “A Constituição Americana de 1787 estabeleceu:”, era uma questão que exigia concentração, atenção e uma boa interpretação de texto por parte dos alunos. Tecnicamente, o terreno estava preparado.

Além de uma boa dose de foco, era também exigida preparação, a nível científico, para conseguir responder de forma correta. No entanto, ao contrário do que aconteceu na outra turma de 8.º ano, infelizmente este não foi o resultado obtido – mas de forma alguma a responsabilidade deve recair sobre os alunos. Esta Questão continha elementos das Aprendizagens Essenciais a 2 níveis: o 1.º estava relacionado com o Tema “Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVIII e XIX”, Subtema “A cultura em Portugal no contexto europeu”, ponto 3 “Enquadrar as novas propostas sociais e políticas na filosofia das Luzes”, em que os conceitos de “Iluminismo, liberdade, constituição, soberania popular/dos povos, separação de poderes e direitos humanos” tinham de estar minimamente trabalhados. Este 1.º ponto das Aprendizagens Essenciais, na minha perspetiva, não foi bem trabalhado nem consolidado¹⁷ para os alunos da turma do 8.º AXY e o exercício de **consolidação de aprendizagens** veio a corroborar o meu ponto de vista. Esta *lacuna* nos conteúdos e na instrução dos mesmos comprometeu, se não totalmente, mas pelo menos de forma parcial, a construção da aprendizagem dos alunos a um 2.º nível nas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente o Tema “Crescimento e ruturas no mundo Ocidental nos séculos XVIII e XIX”, Subtema “O triunfo das Revoluções Liberais”, ponto 1 “Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA)”.

Vejamos os resultados obtidos pela turma do 8.º AXY, em percentagens: 52% responderam corretamente “A separação dos poderes, a soberania da Nação e a garantia dos direitos e liberdades dos cidadãos”; 22% responderam erradamente “A garantia das

¹⁷ As aulas lecionadas sobre o Iluminismo e os seus meios de difusão não foram lecionadas por mim nem pelo Professor Cooperante e, pelo que consta nas Atas do Núcleo de Estágio, houve problemas na explicação dos conceitos e na evidência de um fio condutor dessas aulas, o que pode ter vindo a complicar o bom resultado neste exercício de consolidação.

liberdades e os direitos fundamentais dos súditos”; 11% responderam de maneira equivocada à “A garantia das liberdades, os direitos fundamentais dos cidadãos e uma monarquia constitucional”; 11% optaram por “não responder” e 4% assinalaram “Nenhuma das respostas anteriores”. Esta é uma Questão extremamente *delicada* de ser analisada, pois as razões para a dificuldade de os alunos desta turma em acertarem – se em comparação com a outra turma que obteve uma taxa de resposta positiva de 91% – são variadas¹⁸.

Na pergunta 10, os alunos apresentaram leves dificuldades tal qual na outra turma. “A partir de 1770, a França entrou numa grave crise económica. Como causas dessa crise, identifico:”. Foi uma Questão que obteve uma taxa de respostas assinaladas corretamente positiva, pois 59% dos alunos responderam “Os maus anos agrícolas, a concorrência dos produtos ingleses e os elevados gastos da corte”.

No entanto, em números percentuais, 22% dos alunos assinalaram “Os maus anos agrícolas, a concorrência dos produtos ingleses e os elevados gastos da burguesia”, 15% “Os maus anos agrícolas e os elevados gastos da corte” e 4% optaram por não responder. Esses erros podem ser vistos tal qual foram encarados na análise anterior à mesma questão, ou seja: quando os 22% (6 alunos) assinalaram “Os maus anos agrícolas, a concorrência dos produtos ingleses e os elevados gastos da burguesia”, este equívoco é completamente compreensível – o conceito de **burguesia** e **nobreza**, para alunos desse nível de escolaridade, é extremamente desafiador, como já mencionado em parágrafos anteriores.

Da mesma forma, os outros 15% assinalaram “Os maus anos agrícolas e os elevados gastos da corte” – nenhum erro crasso por parte desses 15%. É importante, mais uma

¹⁸ 1.ª opção: eu não consegui transmitir aos alunos, ao longo das aulas sobre as Revoluções Liberais, que, com a Constituição Americana de 1787, foi instaurado um órgão – o Congresso – que protegia os direitos de liberdade e propriedade dos **cidadãos**, assim como ditava as proteções legais desses mesmos cidadãos, não havendo um monarca ou uma Ordem Divina que necessitasse de validar esses direitos e deveres dos **cidadãos** e não **súditos**; 2.ª opção: a lacuna na construção dos conhecimentos das aulas anteriores à da Revolução Americana foi, realmente, extremamente prejudicial para que os conceitos, as competências específicas da História (**Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica e Compreensão contextualizada das realidades históricas**) e até mesmo alguns Domínios da História fossem devidamente trabalhados com os alunos nas aulas das Revoluções Liberais.

vez, comentar a *falta* de atenção à questão, ou às aulas, por parte dos alunos. Assim, seria importante perguntarmo-nos, como educadores, que trajetórias e estratégias poderíamos delinear para que as diferenças entre a burguesia e a nobreza fiquem mais *claras* para os alunos.

A pergunta 12 foi outra questão que trouxe resultados que me decepcionaram. A pergunta era: “Na segunda metade do século XVIII, a França atravessava uma grande crise económica e financeira, que afetava sobretudo:”, e era uma Questão que, honestamente, eu considerava *extremamente fácil* e pensei que não haveria dificuldades por parte dos alunos – afinal, desde o início das aulas do 1.º semestre, em que o Antigo Regime no século XVIII começou a ser estudado, que se abordou com os alunos as características gerais socioeconómicas dessa sociedade, de entre elas as más condições de vida do 3.º Estado – o *Povo*.

Portanto, quando 33% dos alunos assinalaram “Nobreza e Clero” – claramente de forma equivocada – e 59% assinalaram corretamente “Povo”, sendo que 7% optaram por não responder, eu fiquei *surpresa* com os resultados obtidos. Esta informação foi passada ao Professor Cooperante. A explicação obtida foi que, para alunos de um 8.º Ano, não deveríamos nos ater tanto a esses detalhes quanto ao *que levou à Revolução Francesa*, mas sim quais as suas consequências para a Monarquia Absoluta francesa e para a Europa Ocidental e Central – mais uma vez, o conceito de 2.ª ordem «mudança» aparecendo como o que **mais importa** para a compreensão desse conteúdo.

Contudo, como os resultados das próximas questões parecem demonstrar, quando as causas da Revolução não são bem trabalhadas (ou bem compreendidas e exercitadas), tudo o que se pede aos alunos, relacionado com as consequências de um processo revolucionário, fica também aquém dos resultados desejados.

Por conseguinte, veja-se a pergunta 14: “A 14 de Julho de 1789, o povo toma de assalto a Bastilha numa demonstração de revolta e insatisfação contra a monarquia absolutista francesa”, em que mais de 50% dos alunos demonstraram saber a resposta correta, pois 63% assinalaram “verdadeiro”. Contudo, 30% dos alunos – 8 alunos – assinalaram como “falso” e 7% optaram por não responder. Ao visitar as anotações do

caderno daqueles dias, foi possível constatar que eu perguntei à turma, de maneira geral e não individual, o que “lhes fazia confusão” naquela questão em particular, tendo em consideração que lhes havia dito em aula que aquela data era especial e importante não só para as avaliações, como para a vida.

A turma, maioritariamente os alunos que sempre são participativos nas aulas, respondeu que “ainda não haviam tido tempo para decorar a data”. E foi essa resposta que mais me preocupou – ao invés de procurarem ou tentarem entender porque é que essa data é tão significativa para a História, os alunos só buscaram decorá-la e debitá-la nas avaliações, sem, aparentemente, espírito crítico.

Por último, mas de longe não menos importante, tem-se a pergunta 16. Esta era “A ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’, adotada em 26 de agosto de 1789, defende a ‘conservação dos direitos naturais do Homem.’ Identifico como direitos naturais e inalienáveis do Homem:”, e que era uma das questões mais desafiadoras e que os alunos souberam responder de maneira eficiente.

Nesta questão, 56% dos alunos assinalaram corretamente a resposta, sendo esta “A resistência à opressão, a segurança, a propriedade e a liberdade”, 19% “O direito de veto, a segurança e a liberdade”, 15% “A liberdade e a propriedade”, 7% optaram por não responder e 4% “A liberdade, a propriedade e o dinheiro”. Um facto curioso, para mim, foi que 19% dos alunos assinalaram a opção que continha “o direito de veto”, sendo que este termo/conceito ainda não havia sido mencionado em aula.

Parte-se agora para a explanação da penúltima atividade realizada com os dois 8.º anos da Escola Secundária Almeida Garret ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Esta atividade segue um modelo similar ao da 1.ª Atividade, sendo, portanto, uma produção textual de carácter obrigatório realizada em aula.

3.3. 3.ª atividade com o 8.º AXY e 8.º FXY

Nos dias 16 e 17 de maio de 2023, foi feita a realização de uma produção textual a partir do exercício do Manual Escolar “Agora Já Sei!”, páginas 158 e 159. Os alunos

foram instruídos à responderem à questão proposta pelo Manual na página 158 “Como se desenvolveu a indústria portuguesa?” após terem sido lecionadas duas aulas de 50+50 minutos sobre a *Regeneração*, com o apoio do Manual Escolar e as páginas devidamente referenciadas, 156,157, 158 e 159. No exercício havia palavras-chave que os alunos receberam a indicação de que poderiam incluir, como: “indústria portuguesa, máquina a vapor, Lisboa, Seixal, Setúbal, Porto, Braga, Guimarães, outros países europeus, operariado português, difíceis condições de trabalho e de vida”, mas que não eram de carácter obrigatório, ou seja, não tinham a obrigatoriedade de incluir no corpo de texto. Havia, no entanto, duas únicas condições *sine qua non* para a realização da Atividade.

Para a realização da mesma, os alunos tinham de escrever o texto em 1.^a Pessoa, o que significa que deveriam/poderiam comentar sobre o desenvolvimento da industrialização portuguesa ao longo do século XIX de uma **perspetiva pessoal**. Em momento algum lhes foi dito que tinham de encarnar uma personagem que estivesse propriamente *no século XIX*, mas o relato tinha de ser escrito em 1.^a Pessoa (seria aceite os três tipos de narrador: narrador personagem, narrador observador ou narrador onisciente). A segunda condição para a realização do exercício era a inclusão de uma **nova** palavra-chave, que não constava no vocabulário orientador do Manual Escolar, nomeadamente a palavra: mulher/mulheres¹⁹.

Foi uma 1.^a Atividade que serviu não só como consolidação das aprendizagens das duas últimas aulas, mas que também tinha como objetivos perceber até que ponto os alunos haviam percebido os conceitos de “operariado/industrialização” e alguns termos/vocabulários que haviam sido utilizados ao longo de aulas anteriores, como “condições de trabalho/direitos trabalhistas/qualidade de vida/qualidade de alimentação e habitação”.

¹⁹ Inicialmente, só havia pensado na palavra “mulher”, contudo, a inclusão desta última deu-se em contexto de sala de aula, após alguns alunos perguntarem “E se eu escrever sobre as mulheres? Não vale, Stora? Tem de ser sobre **a mulher em específico não pode ser sobre as mulheres?**” – daí ter-se incluído/aceite o plural também.

Desta forma, a turma do 8.º FXY produziu o texto no final da segunda aula, nos últimos 20 a 15 minutos finais. Foi-lhes proposto que escrevessem o texto entre 10 e 15 minutos, que mantivessem a *calma* ao escrever e que prestassem atenção nos detalhes e na mensagem que desejavam passar. Expliquei-lhes que estaria na sala, passando de mesa em mesa para sanar as dúvidas quanto ao que fosse necessário.

Quando faltassem aproximadamente 5 minutos para a aula findar, seria requerido aos alunos que desejassem ler, que lessem o seu texto em voz alta para toda a turma. A grande maioria desejou ler (houve uma pequena confusão neste momento, mas nada de especial ou fora do padrão para uma turma de 8.º Ano que é sempre participativa nas aulas de História) e foram escolhidos dois alunos: o MarquinhosXY e a MariazinhaXY. Leram os seus textos com clareza e, como de praxe da turma, houve aplausos dos colegas. Foi o momento final da aula, em que perguntei se havia alguma dúvida por parte dos alunos. Responderam – obviamente – que não, pois estavam desejosos pelos 10 minutos de intervalo.

A única parte negativa da Atividade com o 8.º FXY é a situação de que, dos 27 alunos, somente 9 entregaram a tarefa por escrito no dia. Houve uma grande falha da minha parte, que foi não ter especificado para que os alunos escrevessem o texto em uma folha *separada* do caderno “normal” de História.

No que consta a realização da Atividade com a turma do 8.º AXY, foi-lhes disponibilizado um tempo maior, devido à autogestão da turma, sendo o tempo entre 20 e 30 minutos para a produção do texto em aula. Portanto, logo após as duas aulas sobre a Regeneração terem sido lecionadas e uma aula *mais breve* sobre o processo migratório português de finais do século XIX também ter sido lecionada, foi-lhes proposto que realizassem a Atividade da produção textual.

Foi-lhes requerido que utilizassem os 20 minutos na sua totalidade, sempre com calma, pois, assim como sempre estive em sala com o outro 8.º Ano, também estaria com eles para responder todas e quaisquer dúvidas que pudessem surgir. Esta turma de 8.º Ano também não apresentou dificuldades na compreensão e realização da Atividade, mas foi uma turma que requisitou mais ajuda da minha parte para a produção do texto.

Pelo menos 3 alunos manifestaram “não saber o que escrever de todo” e coube-me orientá-los mais de perto, sugerindo um ou outro percurso de escrita (“Imagina-te como um grande capitalista português, ou como uma criança numa fábrica de tabacos ou, quem sabe, entraste numa máquina do tempo e acabaste de pôr os pés no Porto de finais do século XIX, em pleno processo de industrialização – diz como seria a cidade, por palavras tuas”). No final, todos os alunos presentes na aula participaram da atividade e entregaram os seus textos, numa folha separada.

Os resultados que podemos retirar dessa Atividade, com ambos os 8.º Anos, são extremamente positivas. Em primeiro lugar, pelo *feedback* automático de alguns alunos comigo, que vieram dizer-me que gostaram imenso desta estratégia e pediram-me por mais – afinal, gostavam de escrever, “fazia com que a história da História ficasse mais fácil!”, como foi dito por alguns alunos no final da atividade. Em segundo, pelo entusiasmo que os alunos demonstraram em querer ler os seus textos (alunos que são o que poderíamos caracterizar de introvertidos ou tímidos).

Por último, mas não menos importante, pela análise dos textos dos alunos de ambas as turmas, foram escolhidos alguns dos textos produzidos que se encontram em anexo²⁰. Os textos demonstram não só a compreensão da Tarefa, mas a aplicação de conceitos trabalhados nas aulas: operariado, industrialização e qualidade de vida. Assim como da compreensão do vocabulário tratado em aula, como: condições de trabalho/direitos trabalhistas/qualidade de vida/qualidade de alimentação e habitação.

Conclusão ou Considerações Finais

Como pôde ser visto neste Relatório, as experiências pedagógicas aqui relatadas foram bastante simples. A sua simplicidade não veio advinda da falta de interesse ou incapacidade de ir mais além do que era pedido diariamente pelas pessoas mais experientes à minha volta. Escolhi realizar essas atividades com os alunos pela circunstância em que me encontrei ao longo de toda a Prática Pedagógica Supervisionada. A comuni-

²⁰ Anexo 2.

dade aprendente em que estive inserida por um ano letivo inteiro fez-me refletir diversas vezes quanto à decisão tomada em relação a profissão que escolhi. Fez-me ver com os meus próprios olhos que todo o véu mágico que cobre a profissão do professor não passa de mito, pura invenção infantil da minha parte. O que eu antes pensava que poderia ser simples, aconchegante e de dura relação, é mais dificultoso, com um caminho duro e irregular e que às vezes nos leva a tropeçar.

Cheguei à conclusão de que, se desejasse seguir como professora, deveria buscar realizar atividades com os alunos que espelhassem não só as capacidades e habilidades que desejo que os alunos desenvolvam, como tinham também de ter um pouco de mim como ser humano. Por ter tido sempre uma ligação muito forte com a literatura, quis enveredar por estes caminhos com as turmas cooperantes de 8^o.^o e 11^o.^o Anos. Mas, por questões de praticidade de análise, somente as produções textuais dos 8^o.^o constaram aqui.

As produções textuais que foram aqui descritas e realizadas pelos alunos de 8^o Ano forma atividades que podemos considerar como “clássicos” ou “tradicionais”. Algumas pessoas até poderiam dizer que não faz mais sentido fazer este género de exercícios com os alunos, já que estão tão voltados para o digital e requerem outras habilidades e competências para o futuro. Contudo, como já disse em parágrafos acima, foram experiências e atividades pedagógicas pensadas no que eu percebi que os alunos que estive a acompanhar precisavam no momento.

O incentivo a que os alunos escrevam as “suas histórias” a partir do que é lecionado pela história científica é imprescindível. Incentivamos, com a escrita, a criatividade, a autoconfiança e a liberdade de pensamento. O aluno vê, passo a passo, que ele tem potencial para escrever algo a mais do que somente lhe é pedido pelos conteúdos obrigatórios das Aprendizagens Essenciais; interliga o passado com o presente, faz conexões com o futuro.

E, mesmo sendo uma atividade simples, é rica. Pois permite que nós, professores, possamos avaliar e confirmar como está o desempenho de uma turma a nível global num conteúdo (a sua capacidade a nível de análise, síntese, compreensão de texto, a

sua capacidade de explicação em história) ou até mesmo individualmente, se desejarmos ter em atenção um ou outro aluno em particular.

Quanto ao que foi possível retirar a partir da análise das atividades, foi possível retirar alguns indicadores positivos:

- Foi uma forma mais descomplicada de se aprender e consolidar a matéria, na visão dos próprios alunos que pediram por mais atividades do género, pois tiveram a chance de explorar o seu próprio conhecimento, indo além de somente decorar as datas mais importantes para o Manual ou para o Professor, sem haver alguma reflexão ou momento de pausa e crítica;
- Em relação a sua aplicação no quotidiano do professor, é de fácil aplicabilidade. É um exercício para a consolidação de aprendizagens que não depende da internet, nem precisa de recursos que fogem do habitual. Somente de um papel, lápis ou caneta e da aplicação do aluno;
- É possível detetar as dificuldades globais de uma turma quanto a um determinado conteúdo ou Domínio da História, de acordo com as diretrizes do Projeto Maia;
- Incita a criatividade, autonomia e curiosidade epistemológica dos alunos.

Acabei por não recorrer a plataformas digitais em que tivesse de despende demasiado tempo para configurar as atividades, nem que fossem pouco intuitivas para os alunos que eu *sabia* que tinham necessidades educativas especiais. O motivo, simples, mas nem tão compreensível por todos, foi porque não houve tempo hábil para que tal se sucedesse. Ou planeava aulas com atividades que pudessem ser aplicadas – com o mínimo de margem de sucesso – ou despendia horas a fio em plataformas digitais que, muito provavelmente, não cativariam a audiência. Felizmente, a plataforma digital *Nearpod* uniu o útil ao agradável, que possibilitou a aplicação do *Quizz* e confirmar se as aprendizagens das aulas anteriores foram bem consolidadas ou não. Ficou, no entanto, a sensação de se poder ter feito mais.

Por conseguinte, ao findar este Relatório de Estágio, fico com a sensação de gratidão a todos os envolvidos e a certeza de que sempre podemos ir mais além do que achamos que é a nossa capacidade.

Referências Bibliográficas

- ALVES, L. A. (2001). O estado da História e o Ensino. *Revista da Faculdade de Letras, História*, pp. 23-31.
- ALVES, L. A. (2009). *A função social da história*. Porto: FLUP.
- ALVES, L. A. (19 de 11 de 2018). O estado da História: o ensino. . *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - História vol.2*.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História, vol. 2*, pp. 13-21.
- Barca, I. (Outubro de 2010). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* , pp. 23 - 29 .
- BARCA, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem em história. *Revista da Faculdade de Letras*, pp. 59-69.
- BENTIVOGLIO, J. (Março de 2010). A história conceitual de Reinhart Koselleck. *Dimensões*, pp. 114-134.
- BLACK, M. L. (1997). Reflexões sobre os currículos de História na União Europeia. *Revista APH*.
- BURKE, P. (1991). *A escrita da História*. Brasil: Editora UNESP .
- CARR, E. H. (1996). *Que é História?* Brasil: Paz e Terra.
- COLLINGWOOD, R. (1946). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- EDUCAÇÃO, D. G. (2022). *Aprendizagens Essenciais 8.º Ano. Articulação com o Perfil dos Alunos*. Portugal.
- Educação, D.-G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal.
- Europa, C. d. (2018/C). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- FERREIRA, C. P. (2011). *Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade*. Rio de Janeiro: UERJ.

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra .
- FREITAS, I. &. (2020). Conceitos de Segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do ensino médio. *Revista Cenas Educacionais*, pp. 1-12.
- Gago, M. (2014). *PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS, JOVENS E PROFESSORES: UM OLHAR INTERPERSPETIVADO ACERCA DA EXPLICAÇÃO-NARRATIVA HISTÓRICA*. Portugal: Citcem.
- Garret, C. G. (2021). *Projeto Educativo . triênio 2021/2024*. Vila Nova de Gaia: ESAG .
- GODINHO, T. J. (2015). *Contributos para a compreensão do processo de empatia e do seu desenvolvimento* . Portugal: Universidade de Évora.
- KOHUT, T. A. (2013). *Empathy and the Historical Understanding of the Human Past*. Londres e Nova Iorque : Routledge.
- KOSELLECK, R. &. -G. (1997). *História e Hermenêutica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- KOSELLECK, R. (2006). *Futuro Passado. Contributos à semântica dos tempos históricos*. . Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- LE GOFF, J. (1990). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP .
- Lopes, J. T. (2021). *Observatório Social de Gaia - Gaia nos Censos 2021, resultados provisórios* . Vila Nova de Gaia: Câmara Municipal de Gaia, Universidade do Porto e Observatório Social de Gaia.
- MONTEIRO, N. G. (2008). *D. José*. Lisboa: Temas e Debates.
- MOREIRA, F. &. (2018). O conceito de mudança em História: concepções dos alunos do 1.º . Ciclo a partir do uso de fontes visuais e objetuais. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica (RIBEH)*, pp. 126-153.
- PIZARRO, J. A. (Abril de 1982). Duas ciências auxiliares da história : a Genealogia e a Heráldica. *Humanidades*, pp. 78-80.
- RAMOS, R. (., & SOUSA, B. V. (2009). *História de Portugal*. Lisboa: A esfera dos livros.

- RODRIGUES, S. V. (2017). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, (pp. 1-16). Amarante.
- RÜSEN, J. (2001). *A Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. . Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- SANTOS, M. A. (1997). *Caderno de História. O uso escolar do documento histórico*. Curitiba, Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- SCHMIDT, M. A., & BARCA, I. &. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora da UFPR.
- SEIXAS, P. &. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Canadá: NELSON.
- VOVELLE, M. (1987). A Revolução Francesa e o seu eco . *7.º Congresso Internacional das Luzes*, (pp. 1 - 21). Budapeste.
- WILLIAMS, R. C. (2007). *The Historian's Toolbox*. NY: M.E. Sharpe.

Anexos

Anexo 1

[https://drive.google.com/drive/folders/1u64jDRzr_82zd0NCpvkBAU-BlmMWGdE70?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1u64jDRzr_82zd0NCpvkBAU-BlmMWGdE70?usp=drive_link)

Anexo 2

TAREFA INDIVIDUAL

"Imagina-te como se fosses um membro da Nobreza ou do Clero após a execução da Família Távora e do Duque de Aveiro. Como te comportarias após tais acontecimentos? Submeter-te-ias ao poder de Marquês de Pombal? Fugirias do país? Continuarias a contestar o poder do Estado, fazendo conspirações ao poder real? Como e onde se dariam essas conspirações? E a crescente ascensão da burguesia, verias como uma ameaça?"

Anexo 3

Como se desenvolveu a indústria portuguesa?

Na indústria portuguesa, criavam-se ainda novas indústrias, como as de conserva, de cortiça, fêsticos, de tintas e vernizes, principalmente aqui na zona do Porto e de Lisboa. Portugal, era um país com o factor da indústria pouco desenvolvido, com uma insuficiente rede de transportes, a população pouco motivada e emigração para o Brasil e a desastrosa situação. Devido a esta tentativa de modernização, Portugal foi obrigado a pedir empréstimos a outros países europeus, principalmente França e Inglaterra.

Nas indústrias o trabalho é difícil, poucas condições, maus salários, muitas horas de trabalho, mas, no entanto, aqui há máquinas a vapor. O operariado português, nomeadamente as mulheres tinham um salário por dia que o dos homens e trabalhavam até mais ou o mesmo tempo os homens.

1/1

No século XIX, em Portugal, muita coisa aconteceu, houve melhorias, mas também se mantêm alguns problemas.

Foi criada a máquina a vapor, trouxe vários benefícios para a industrialização em Portugal. As principais cidades industrializadas foram Lisboa, Sevilha, Porto, Braga e Guimarães.

Apesar das diversas melhorias na industrialização, ainda houve pontos negativos para o operariado português, com difíceis condições de trabalho e vida para além do baixo salário que recebiam, principalmente as mulheres e crianças.

Quanto a isso, houve muitas melhorias no país, mas comparando Portugal a outros países europeus, ainda havia muito a fazer e a melhorar.

Eu uma grande Burguês tenho uma indústria numa grande zona industrial do Porto. Vi que Portugal desenvolveu a indústria logo a seguir a grandes países como Inglaterra e França. O desenvolvimento da indústria do meu país aumentou bastante na 2ª metade do séc XIX.

Deste desenvolvimento houve a introdução da máquina a vapor, que ao contrário do que se pensava, não se cansa, fica acordada e não precisa de dormir.

Como dono de uma fábrica sei bem as condições das máquinas em que os meus operários trabalhavam. Essas máquinas que antes de aparecerem sem a fiação já trabalhavam, homens e mulheres, estes trabalhavam de 11 a 15h por dia com apenas 1h de descanso, têm de trabalhar sempre de pé, não se pode vir para o trabalho, para no final do dia serem pagos os salários miseráveis.

Minha fábrica localiza-se numa zona industrial, no Porto, tem outros como a zona industrial de Lisboa, Seixal e Setúbal. Ao entanto, também há zonas com fábricas no interior e centro do país.

COMO SE DESENVOLVEU A INDÚSTRIA PORTUGUESA?

Regeneração e a estabilidade política que possibilitou impulsionar o desenvolvimento do país, e para além do desenvolvimento da agricultura e dos transportes, as primeiras regeneradoras promoveram o desenvolvimento da indústria.

As medidas que foram tomadas para promover o desenvolvimento da indústria foi a introdução de máquinas e novas tecnologias. Porém, a indústria portuguesa continuava para desenvolver-se em condições com os outros países, não existia uma rede de transportes, estradas não tinham sido construídas, o que dificultava para receber as matérias-primas, o transporte para o Brasil, o desinteresse de capitalistas, tinham medo de investir no país para não correr o risco de perder muito tempo com o país. Portugal também dependia do estrangeiro pois a tentativa de modernizar a indústria era obrigada ao governo a pedir empréstimos em nome do Reino à Inglaterra e França, fazendo aumentar a dívida externa. Para pagar os empréstimos tinha-se de recorrer aos impostos.

Além disso tudo, Portugal só se desenvolveu melhor a partir de 1910, tudo surgiu assim a partir disso. As regiões mais industrializadas eram Lisboa, Seixal e Matosinhos, tal como nos outros países, para além da grande parte de mão de obra era feminina e infantil, as mulheres e não só com dificuldades de trabalho e de vida. Com o desenvolvimento da indústria houve também progressos técnicos, esses como a invenção de novas máquinas de fiação, máquinas a vapor, máquinas mecânicas. Os operários tinham horários de trabalho que rodavam até 16h diárias em troca de pequenos salários e habitavam em casas com água corrente, chaminés.

14/6/23

opinião operário português

Eu, como operário, acho que tenho condições de trabalho e de vida melhores. Temos 14 a 15 horas de trabalho e pagamos salários razoáveis para poder comer. Uma família de operários tem 4 filhos, o pai trabalha no campo, as mulheres e crianças vivem trabalhando, o que é um aborrecimento. Nas fábricas vejo pessoas doentes, e com falta de ar a trabalhar. Devido a isso, agora está a começar a introduzir as máquinas a vapor, principalmente em Lisboa, no Porto, em Braga e em Guimarães, para ver se igualam a indústria portuguesa com as dos outros países, e se calhar assim não se vão perder os horários de trabalho que são necessários.

"Agora já sei" - Como se desenvolveu a indústria portuguesa?

Eu trabalho todos os dias. Dia e noite, male e dia para receber nem metade do que devia.

Sou mãe, mulher e ~~operária~~ empregada, já percorri todo o país à procura de melhores condições de vida.

Já vivi em Lisboa, Seixal, Setúbal, Braga, Guimarães e agora estou no Porto, que até tenho recebido um salário melhor.

Desde da invenção da máquina a vapor que tem se gerado uma crise no operariado português, dificultando as condições de trabalho e de vida.

Gostava mesmo de emigrar para outros países, até mesmo como a Inglaterra, mas infelizmente não tenho meios, nem dinheiro.

Tenho pena dos meus filhos, que ~~estão~~ ^{estão} explorados e maltratados tão novos... não merecem. Não mereço receber menos do que o meu marido, sendo que trabalho mais que ele. Não mereço!

16/05/2023

Ola, eu sou um senhor da classe baixa e do operariado português. Neste momento estamos no século XIX e vou contar como se desenvolveu a indústria portuguesa.

Comparativamente a outros países europeus, Portugal está muito atrasado. Mesmo assim, já houve um aumento do desenvolvimento da Indústria Portuguesa e várias regiões de Portugal já estão mais industrializadas como Lisboa, Porto, Braga, Guimarães, Seixal e Setúbal.

Há pouco tempo, mais ou menos no ano de 1830, surgiu o operariado. Eu trabalho até 16 horas por dia e tenho baixo salário e depois de tanto trabalhar ainda tenho que dar atenção para a minha família que vive com difíceis condições de vida e de saúde. Esta é a minha vida, mas acho que um dia algo vai mudar e tornar Portugal um sítio melhor para viver.

Eu sou um operário, tenho uma família muito pobre em que todos são trabalhadores, até os meus 2 filhos. Eu trabalho numa fábrica no Porto, sou um senhor de Burguesia alta, ele é de mais ricos. A indústria portuguesa com vez fica melhor, com a invenção das máquinas a vapor. As condições de vida e trabalho são muito más. Eu trabalho 16 horas e a minha mulher e os meus filhos pobres. Os outros países europeus já estão mais desenvolvidos, mas Portugal está numa miséria.

Operariado português é uma vergonha, trabalhamos tanto e recebemos pouco. As mulheres não têm direitos e que quer dizer que Portugal em pleno Século XIX está vergado.

A Indústria Portuguesa

A indústria Portuguesa foi uma das poucas países que contribuiu para o desenvolvimento da própria.

Uma das maneiras de transporte que foram implementadas e a máquina a vapor.

Havia poucas condições de vida, pouco salário, muito horas de trabalho diárias, e pouco apoio de parte do Estado português.

Surgiram em cidades e aldeias, nomeadamente, Lisboa, Seixal, Setúbal, Braga, Guimarães e Braga nomeadamente indústria têxtil.

As mulheres recebiam menos que os homens trabalhando as mesmas horas diárias, criados assim uma situação de parte da população.

A própria indústria Portuguesa estava em risco de sustentabilidade se os países europeus fossem também mais condições de vida, e mesmo que se os países não acompanhassem os salários os países europeus custavam outros países, contribuindo para a economia de outros países e deixando Portugal em más condições socioeconómicas.

As horas de trabalho diárias têm más dificuldades em desenvolver e, com o tempo, diminuir em importância, sendo a diminuição dos outros salários, que criou más condições, mais salários, mais emigração e mais encadernamento, mesmo assim se consegue sair para a vida o efeito lado de mais.

Muito Bem!

Anexo 4 (Bibliografia)

https://drive.google.com/drive/folders/1iZiS5OsEeatM8C4Ct6vXgow_vRYOG-?usp=sharing
