

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

Educação sob investigação: a aprendizagem colaborativa no ensino da História A.

Daniela Rebelo Miranda

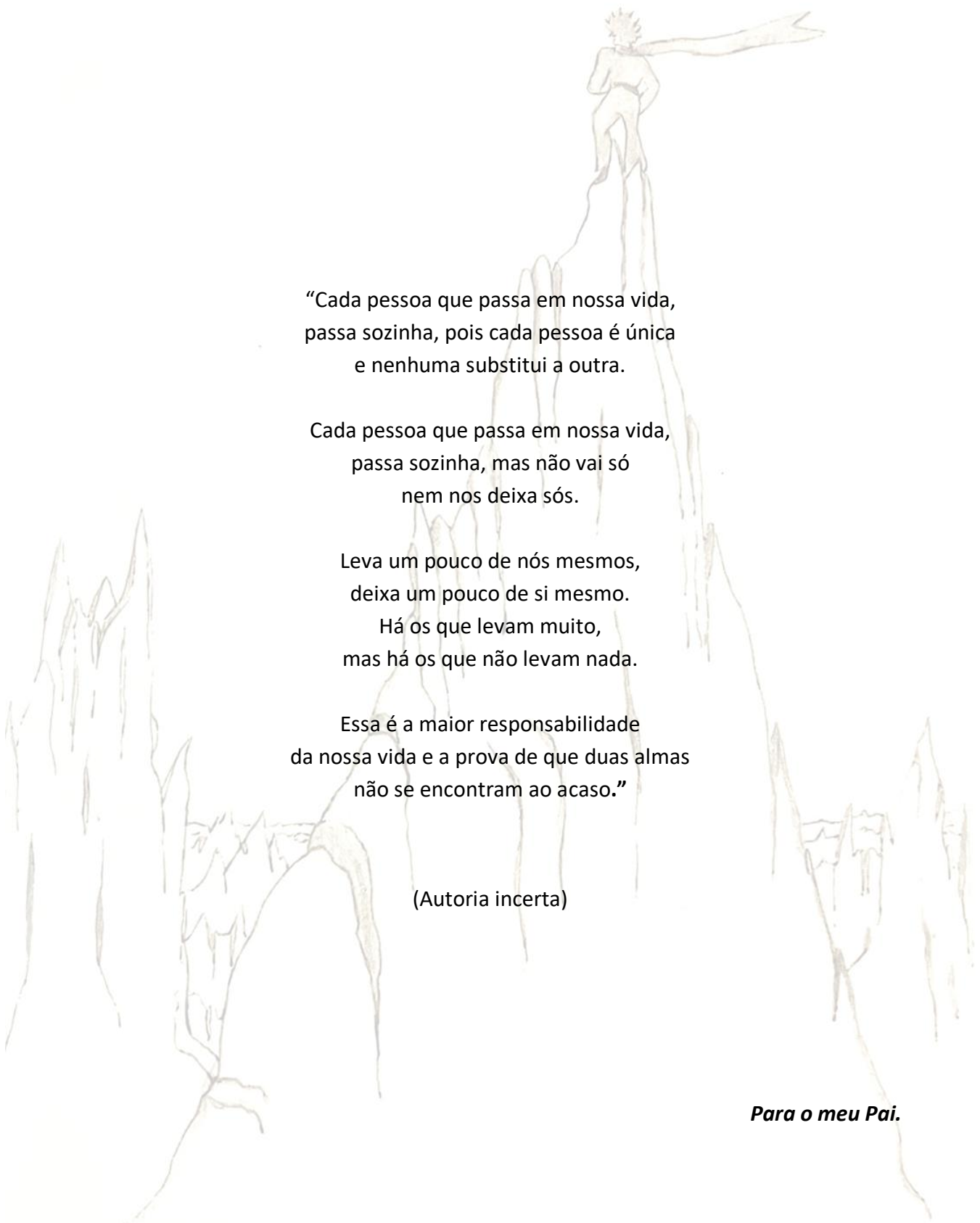
M

2026



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

2026



“Cada pessoa que passa em nossa vida,
passa sozinha, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui a outra.

Cada pessoa que passa em nossa vida,
passa sozinha, mas não vai só
nem nos deixa sós.

Leva um pouco de nós mesmos,
deixa um pouco de si mesmo.

Há os que levam muito,
mas há os que não levam nada.

Essa é a maior responsabilidade
da nossa vida e a prova de que duas almas
não se encontram ao acaso.”

(Autoria incerta)

Para o meu Pai.

Índice

Introdução	13
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	17
1.1. Fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	17
1.1.1 Desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e o conflito sociocognitivo	21
1.1.2 Perspetiva sociocultural da aprendizagem de Lev Vygotsky	23
1.2. Aprendizagem colaborativa: definição do conceito	26
1.2.1 Elementos pilares de implementação da aprendizagem colaborativa	33
1.2.2 Quais os desafios e os benefícios desta estratégia pedagógica?.....	37
1.3. A construção do saber histórico com base na colaboração	42
Capítulo 2 – Caracterização do ambiente escolar e enquadramento metodológico	48
2.1. Caracterização do ambiente escolar	48
2.1.1. A escola	48
2.1.2. As turmas	48
2.2. Da teoria à prática: a aprendizagem colaborativa no ensino da História	49
2.2.1. Direitos do passado VS Direitos do presente.....	52
2.2.2. Inspetor de Investigação Histórica	55
2.2.3. Socialismo Científico e Socialismo Utópico	59
2.2.4. Os progressos na agricultura: oficina da escrita	62
2.3. A estrutura da entrevista	65
Capítulo 3 – Tratamento e discussão dos resultados obtidos.....	67
3.1. Apresentação dos resultados obtidos sobre a estratégia pedagógica.....	67
3.1.1 Direitos do passado VS Direitos do presente.....	68
3.1.2 Inspetor de Investigação Histórica	73
3.1.3 Socialismo Científico e Socialismo Utópico	80
3.1.4 Os progressos na agricultura: oficina da escrita	86
3.2. Sistematização transversal dos resultados obtidos	91
3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas.....	98
Considerações finais.....	106
Bibliografia	111

Anexos.....	115
Apêndice 1 – Atividade: Direitos do passado VS Direitos do presente	116
Apêndice 2 – Atividade: Inspetor de investigação Histórica	125
Apêndice 3 – Atividade: Socialismo Científico e Socialismo Utópico	127
Apêndice 4 – Atividade: Oficina da escrita	128
Anexo 1 – Atividade realizada pelos alunos	129
Anexo 2 – Atividade realizada pelos alunos	131
Anexo 3 – Atividade realizada pelos alunos	135
Anexo 4 – Atividade realizada pelos alunos	137

Declaração de honra

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

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

Vila Nova de Gaia, 2026

Daniela Miranda

Agradecimentos

À minha Mãe, o meu pilar na vida, expresso a minha mais profunda gratidão. Sem ela, tudo teria sido duplamente mais difícil.

Aos meus irmãos, um enorme obrigada. Tenho a sorte de tê-los como amigos. Foram incansáveis na força e motivação, quando muitas vezes só senti frustração. Foram sábios ouvintes e conselheiros.

À minha Silvana Neves, que há 16 anos partilha comigo esta viagem que é a vida, o meu agradecimento. Nesta jornada, foi a amiga que eu precisava. Ela é a personificação de amizade.

Um obrigada às minhas mestres, em especial à professora Sara Dias-Trindade, por me ter ajudado a concluir esta etapa e, sobretudo, por me ter dado uma oportunidade determinante na minha vida profissional. Obrigada, professora, tenho-a como exemplo de profissionalismo.

Resumo

Este trabalho de investigação incide sobre a aplicação da aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História A, procurando compreender de que forma a colaboração e a interação a pares podem contribuir para a aprendizagem. Metodologicamente, o estudo assenta numa revisão bibliográfica centrada em autores que discutem os fundamentos da aprendizagem colaborativa e a sua aplicação em contexto educativo. Numa primeira fase procura-se clarificar o conceito de aprendizagem colaborativa, identificando as suas potencialidades e limitações. O estudo baseou-se na implementação de quatro atividades colaborativas em trabalho de duplas, orientadas para a construção coletiva e consensual do conhecimento histórico, promovendo a autonomia dos alunos na descoberta e interpretação do saber histórico. A investigação analisa o contributo das interações ao nível da motivação e envolvimento dos alunos na aprendizagem, da organização e distribuição de tarefas, bem como do desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cuja recolha de dados recorreu à observação direta das dinâmicas de trabalho, à análise das produções dos alunos e, complementarmente, à realização de uma entrevista. Os resultados obtidos sugerem que a aprendizagem colaborativa pode constituir uma estratégia relevante para o ensino de História, promovendo o envolvimento dos alunos na aprendizagem e o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, embora condicionada por fatores contextuais e metodológicos.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; Interação em pares; Ensino de História.

Abstract

This research project focuses on the implementation of collaborative learning in the teaching and learning process of History A, seeking to understand how collaboration and peer interaction can contribute to learning. Methodologically, the study is based on a literature review of authors who discuss the foundations of collaborative learning and its application in educational contexts. In a first phase, the aim is to clarify the concept of collaborative learning, identifying its potential benefits and limitations. The study was based on the implementation of four collaborative activities carried out in pairs, designed to support the collective and consensual construction of historical knowledge, promoting students' autonomy in the discovery and interpretation of historical knowledge. The research analyses the contribution of interactions in terms of students' motivation and engagement in learning, the organisation and distribution of tasks, as well as the development of critical thinking and argumentation skills. This is a qualitative study, in which data collection involved direct observation of classroom dynamics, analysis of students' work, and, additionally, an interview. The results suggest that collaborative learning may constitute a relevant strategy for the teaching of History, promoting student engagement and the development of personal and interpersonal skills, although it remains conditioned by contextual and methodological factors.

Key-words: Collaborative learning, Peer interaction, History teaching.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – TABELA COMPARATIVA: DIREITOS DO PASSADO VS DIREITOS DO PRESENTE.....	54
FIGURA 2 – EXEMPLO DE EVIDÊNCIAS PROPOSTAS NA ATIVIDADE DOIS	57
FIGURA 3 – PROPOSTA DA ATIVIDADE TRÊS	61
FIGURA 4 – FONTES ESCRITAS DA ATIVIDADE TRÊS.....	61
FIGURA 5 – PRODUÇÃO DO PAR01 NA ATIVIDADE UM.....	70
FIGURA 6 – PRODUÇÃO DO PAR02 NA ATIVIDADE UM.....	71
FIGURA 7 – RESPOSTA ELABORADA PELO PAR03 NA EVIDÊNCIA DOIS	75
FIGURA 8 – RESPOSTA ELABORADA PELO PAR04 NA EVIDÊNCIA DOIS	75
FIGURA 9 – PROVA TRÊS: REDE DE SANEAMENTO	76
FIGURA 10 – RESPOSTA ELABORADA PELO PAR03 NA EVIDÊNCIA TRÊS	77
FIGURA 11 – RESPOSTA ELABORADA PELO PAR04 NA EVIDÊNCIA TRÊS	77
FIGURA 12 – PROVA CINCO: MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA.....	78
FIGURA 13 – RESPOSTA ELABORADA PELO PAR04 NA EVIDÊNCIA CINCO.....	78
FIGURA 14 – COLETA DE PERGUNTAS DOS ALUNOS	83
FIGURA 15 – PRODUÇÃO ESCRITA DO PAR04 NA ATIVIDADE TRÊS.....	84
FIGURA 16 – PRODUÇÃO ESCRITA DO PAR01 NA ATIVIDADE TRÊS.....	85
FIGURA 17 – RESPOSTA ELABORADA POR PAR04 NA ATIVIDADE QUATRO	88
FIGURA 18 – SEGUNDO EXEMPLO DE RESPOSTA ELABORADA PAR03 À ATIVIDADE QUATRO ...	89

Lista de tabelas

TABELA 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	51
TABELA 2 – SÍNTESE TRANSVERSAL DOS RESULTADOS OBTIDOS SOBRE AS ATIVIDADES	92

Lista de abreviaturas e siglas

Aprendizagens Essenciais	AE
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	PASEO
Território Educativo de Intervenção Prioritária	TEIP
Zona de Desenvolvimento Proximal	ZDP

Introdução

A palavra escola tem origem no latim *schola* e, originalmente, em grego, *scholé*. Em ambas as línguas, era entendida como tempo livre, tempo de lazer dedicado à conversa. Com o tempo, o significado da palavra evoluiu, mas a sua essência manteve-se. A escola permanece no tempo como um espaço dedicado à aprendizagem com base no diálogo, na conversa entre alunos e professores, entre alunos e entre amigos, onde se conversa sobre tudo e sobre o nada, onde a troca de ideias e a interação constituem o cerne do processo educativo. O ser humano, enquanto ser sociável por natureza, não é uma ilha isolada. Com os outros, não só socializamos, mas também temos muito a aprender. É esta dimensão relacional e colaborativa de aprendizagem que se procurou enquadrar nas aulas de História, razão pela qual a aprendizagem colaborativa foi selecionada como estratégia pedagógica estruturante no ensino de História A, durante o estágio pedagógico.

Num contexto mundial marcado pela incerteza e desinformação, torna-se imprescindível promover o pensamento autónomo e crítico. A educação assume-se, assim, como o motor para a mudança, tornando-se urgente “formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos” (Ministério da Educação, 2017), capazes de interpretar e processar a informação de forma crítica. Esta perspetiva, articula-se com a missão da escola onde fui estudante: “Acolher, Formar e Preparar para a Vida”. Ou seja, a escola é um espaço de preparação para a vida e, aliado ao crescente número de crianças de diferentes nacionalidades nas escolas portuguesas, torna-se importante não só o desenvolvimento intelectual mas, igualmente, o reforço das relações humanas baseadas na empatia e no respeito mútuo, independentemente da religião, ideologia ou pensamento, numa direção que “combata a segregação e promova a cidadania”, pois é na escola que recai a responsabilidade pela instrução dos direitos e deveres enquanto cidadãos (Bessa e Fontaine, 2002, p. 26; 77). Neste sentido, a escola, enquanto local propício à continuidade da aprendizagem e desenvolvimento de competências, tem de responder às exigências dos tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas, em prol da construção de uma cultura de cidadania ativa, democrática e responsável, assente no respeito e na tolerância (Ministério da Educação, 2017, p. 7).

No domínio da educação histórica, é facilitado aos alunos o conhecimento profundo da sua natureza através da explicação dos eventos do passado. O ensino da História não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a construção de sentido, análise crítica e capacidade de relacionar o passado e presente (Gago, 2018, p. 83). A consciência coletiva tem vindo a perder o seu papel vinculador e, consequentemente, deparamo-nos com o enfraquecimento da importância da vida em grupo, da reciprocidade, da proximidade das relações e da partilha de objetivos em comum (Bessa e Fontaine, 2002, p. 21). Neste sentido, a aprendizagem colaborativa, numa perspetiva construtivista, valoriza a intersubjetividade e a criação coletiva de significados, promovendo a reflexão conjunta, a argumentação e a construção de novas conceções e estruturas de pensamento (Bessa e Fontaine, 2002).

Deste modo, a aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de desenvolver diversas competências académicas e sociais. Conforme o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), destaca-se a necessidade de formar-se jovens cidadãos que sejam munidos de ferramentas que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses, comunicar em liberdade e que possuam competências de trabalho colaborativo (Ministério da Educação, 2017, p. 15). Paralelamente, espera-se que detenha a curiosidade em querer saber mais, a capacidade de um pensamento reflexivo e crítico, que atua com excelência e exigência, que possuam consciência de si e dos outros para que valores como a sensibilidade e a solidariedade orientem a sociedade (Ministério da Educação, 2017).

Com o trabalho colaborativo, pretende-se que os alunos sejam os protagonistas da ação, que mobilizem os seus conhecimentos e competências, de forma dinâmica, na construção do saber com base no diálogo e concretizem, colaborativamente, na construção da narrativa histórica. A criação de ambientes favoráveis à aprendizagem colaborativa potencia a autoconfiança, a assertividade na comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de enfrentar desafios, promovendo-se “um ensino democrático, estimulante e crítico, que se promova as relações humanas numa maior comunicação dos alunos entre si” (Proença, 1990, p. 127).

O presente estudo é o culminar da investigação-ação desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico de iniciação à prática de ensino de História no 3.º ciclo do Ensino

Básico e Secundário, no ano letivo de 2024/2025, em Vila Nova de Gaia. A investigação prende-se com a análise, interpretação e compreensão dos contributos qualitativos provenientes da aplicação da estratégia de aprendizagem colaborativa no processo ensino-aprendizagem de História A.

Assim, a nossa investigação, de carácter qualitativo, procura responder à seguinte questão:

1) De que forma a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a aprendizagem de História A?

Com vista à análise, compreensão e descrição dos contributos qualitativos da estratégia colaborativa no processo ensino-aprendizagem, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- I) Avaliar de que forma, através do trabalho colaborativo, podem os alunos motivar-se para a aprendizagem de História;
- II) Identificar de que forma os alunos organizam e estruturam o trabalho, no que concerne aos papéis assumidos no grupo de trabalho;
- III) Avaliar o contributo das interações para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação na disciplina de História;
- IV) Descrever as potencialidades e limitações da aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo organiza-se em três capítulos. No capítulo 1 – *Enquadramento teórico* – divide-se em 3 subcapítulos e tem por base fundamentar a aprendizagem colaborativa no quadro pedagógico, abordando as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem à luz de Piaget e Lev Vygotsky. Realiza-se a definição do conceito de aprendizagem colaborativa e explora-se os elementos a considerar no momento de implementação da estratégia, as limitações e oportunidades desta estratégia na construção do saber histórico com base na colaboração.

No capítulo 2 – *Caracterização do ambiente escolar e enquadramento metodológico* – contextualiza-se a escola e as turmas envolvidas, descrevendo a

metodologia adotada e realiza-se uma análise, pormenorizada, das atividades e entrevistas realizadas.

No capítulo 3 – *Apresentação dos resultados obtidos* – procede-se à descrição reflexiva dos dados obtidos, identificando padrões de comportamento e de resposta dos alunos em conjunta análise com a eficácia desta estratégia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências no ensino de História A.

Por fim, nas *Considerações finais*, em forma de reflexão final, apresenta-se a correspondência da abordagem pedagógica com o contributo efetivo para a aprendizagem e desenvolvimento de competências no ensino de História A.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

*Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo;
cada homem é um pedaço do continente, uma parte do todo.*

(John Donne, 1624)

O presente capítulo debruça-se sobre os fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ao relacionarem as interações sociais como um meio para a promoção das faculdades cognitivas e competências sociais. Explora-se, em cerne, o que é aprendizagem colaborativa, as condições associadas ao sucesso da implementação da estratégia e afere-se as oportunidades e desafios associados à aprendizagem de História com base na colaboração.

1.1. Fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

No presente subcapítulo, subdividido em duas partes – *Desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e o conflito sociocognitivo; Perspetiva sociocultural da aprendizagem de Lev Vygotsky* – dedica-se atenção à exploração e reflexão sobre as teses de Piaget e de Lev Vygotsky que levaram diversos autores a estudar a relação entre a evolução do funcionamento intelectual e os fatores de ordem sociointerativa e cultural a fim de clarificar a relação entre o processo da educação e do desenvolvimento.

A aprendizagem colaborativa insere-se no plano pedagógico como um paradigma construtivista da educação que encontra em Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vygotsky (1896 – 1934), ambos psicólogos de formação, forte sustentação teórica por reconhecerem os aspetos sociais e individuais como interligados no processo de desenvolvimento e aprendizagem, de forma a fundamentarem as interações sociais, em sala de aula, como motor do conflito sociocognitivo. Parte-se do princípio de que o aluno é um agente ativo na construção do próprio desenvolvimento e a aprendizagem é um processo social (Matta, 2001, p. 93).

Durante muito tempo, a escola assumiu a exclusiva tarefa de transmitir à criança o conhecimento adquirido pelas gerações precedentes. Nesta concepção, a escola pressupunha uma relação social indispensável, mas unicamente entre o professor e o aluno, na qual o professor era a autoridade máxima do conhecimento e impunha-se ao aluno o ideal de submissão ao domínio do docente e todo o contacto intelectual dos alunos entre si, “não comportava senão uma perda de tempo e riscos de deformação ou de erro” do conhecimento (Piaget, 1999, p. 132). A reflexão pedagógica, na viragem do século XIX, ansiava por uma reforma no ensino, isto porque a escola clássica, à época fortemente criticada, não permitia ao aluno a liberdade de exploração e autodescoberta do conhecimento. A criança não é um sujeito passivo, cujo cérebro se trata de preencher com informação, mas um ser ativo cuja pesquisa espontânea deve ser sempre alimentada. Desta forma, impunha-se uma nova realidade à escola pela crescente necessidade de colaboração entre os alunos como fonte de aprendizagem.

As investigações sobre as dinâmicas em grupo, em sala de aula, não foram uma descoberta mas uma “redescoberta” da estratégia, pois John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, considerado uma das figuras centrais da educação nos EUA, deu relevo, ainda nos finais do século XIX, à natureza da interação social no processo de aprendizagem como meio de obtenção de melhores resultados na aprendizagem e à pertinência em tornar a escola mais direcionada para a preparação da vida em sociedade (Freitas e Freitas, 2003, p. 11). Neste contexto, o princípio associado à escola enquanto espaço de aprendizagem e valorização dos aspetos sociais para a vivência democrática, orientaram o filósofo que desafiou uma educação com base progressista (Bessa e Fontaine, 2002, p. 47).

Na primeira metade do século XX, realizaram-se vários estudos, nomeadamente na psicologia social, de forma a apurar os benefícios das dinâmicas de grupo dentro das salas de aula, com o objetivo de analisar o comportamento individual em contexto de grupo, observando, com especial atenção, os estados emocionais resultantes destas interações, de maneira a examinar as dinâmicas e a influência do grupo sobre o desenvolvimento individual (Freitas e Freitas, 2003, p. 12). Como explanado em Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley (1996), durante muitos anos, a posição dominante na psicologia sobre as teorias da aprendizagem colaborativa, centrava-se na visão de como os indivíduos funcionavam em grupo, uma vez que a “cognition was seen as a

product of individual information processors, and where the context of social interaction was seen more as a background for individual activity than as a focus of research in itself” (Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996, p. 1). Foi assim que, “em meados da década de 60 vários investigadores iniciaram um trabalho sistemático de formação, desenvolvimento e avaliação das atividades centradas em grupos de pequena dimensão, originando um corpo de conhecimentos” (Freitas e Freitas, 2003, p. 13). Desta forma, a nova pedagogia de ensino passa a colocar a tónica no aluno e não no docente, no qual procura providenciar-se ao aluno uma educação adequada de preparação para o futuro enquanto cidadão autónomo e responsável, remetendo para segundo os planos, os programas e o professor (Piaget, 1999, p. 9).

É, sobretudo, na década de 90 que surgem muitos estudos empíricos e qualitativos sobre a colaboração entre alunos e o trabalho em grupo em sala de aula acerca das propriedades emergentes e socialmente construídas com a interação social. Assim, procurou-se estabelecer se e em que circunstâncias a aprendizagem colaborativa era mais eficiente do que a aprendizagem individual, procurando-se fundamentar os benefícios da dinâmica em grupo como uma estratégia pedagógica alternativa ao processo tradicional no processo ensino-aprendizagem e de forma a compreender como os sistemas cognitivos transformavam-se ao produzir uma compreensão partilhada do problema (Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996).

Assim, a tarefa principal da educação intelectual passa a ser, cada vez mais, formar o pensamento, ensinar a pensar e a refletir e não preencher meramente a memória com informações que podem perder-se por não serem totalmente compreendidas pelos sujeitos, derivada da crescente exposição e verbalização de conteúdos (Piaget, 1999, p. 134). Ora, foi precisamente este ponto de partida o fundamento da sociologia do pensamento que os práticos da pedagogia estabeleceram que a razão e o conhecimento elaboram-se em continuidade, pouco a pouco, dando-se, por isso, relevo ao trabalho em equipa como meio natural de promoção da atividade intelectual e a cooperação e colaboração como instrumentos necessários para a formação do pensamento racional (Piaget, 1999, p. 134).

De modo geral, as teorias cognitivas e socioconstrutivistas sustentam que a interação, sobretudo em grupos de pequena dimensão, potencia uma aprendizagem de qualidade e eficiente. Neste contexto, o aluno é colocado perante a confrontação de

diferentes perspectivas, sendo o intercâmbio e a discussão reflexiva entendidos como instrumentos promotores do desenvolvimento de níveis de pensamento mais aprofundados, nomeadamente o pensamento crítico e a criatividade. Deste modo, a colaboração assume um papel central, configurando-se como indispensável para um pensamento autêntico (Freitas e Freitas, 2003, p. 14). O aluno, ao ter de renunciar a interesses particulares para pensar em função de uma realidade comum, permite que a inteligência seja conduzida a essa atitude e, assim, se desenvolva a característica central do espírito científico. Deste modo, a colaboração entre alunos constitui uma estrutura normativa que finaliza o funcionamento da inteligência individual, completando-a no sentido da reciprocidade, norma que conduz ao pensamento racional (Piaget, 1999, pp. 136, 138).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem radicam, entre muitas, em duas perspectivas teóricas distintas que o presente trabalho pretende explorar: a perspectiva de Jean Piaget, centrada nos modelos de processamento da informação com ênfase no conflito sociocognitivo, conforme Doise e Mugny; e a teoria de Lev Vygotsky, que destaca a origem social da inteligência e os processos socioculturais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem (Matta, 2001). Estas abordagens realçam o papel das interações sociais para o desencadear do desenvolvimento humano e do conhecimento, apoiada por vastos estudos que evidenciam a existência de uma relação causal entre a interação social e a mudança do conhecimento individual (Correia, 2010, p. 257), uma vez que, por via das interações sociais, são ativados processos de reestruturação cognitiva, dando-se relevo aos fenómenos de conflito cognitivo, ou sociocognitivo, por estarem na origem da realização das aprendizagens (Bessa e Fontaine, 2002, p. 45), ou seja, o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a aprendizagem têm lugar quando ocorre a interação social e a discussão de diversos pontos de vista.

A partir desta base, os sub-subcapítulos seguintes dedicam-se a aprofundar cada uma das abordagens teóricas, para melhor compreensão do funcionamento e desenvolvimento do sistema cognitivo, interligado à aprendizagem e ao desenvolvimento.

1.1.1 Desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e o conflito sociocognitivo

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget assume um papel central para compreender de que forma, através da aprendizagem colaborativa, se pode promover o desenvolvimento e a aprendizagem, nomeadamente nos adolescentes, etapa que corresponde à faixa etária dos alunos envolvidos na nossa investigação. De natureza cognitivo-desenvolvimentista, esta teoria foca-se não só nos resultados, mas sobretudo na evolução contínua dos alunos (Lourenço, 1997).

Segundo Piaget, os adolescentes encontram-se no estágio das operações formais, considerada uma das fases mais fecundas em termos do desenvolvimento psicológico. Caracteriza-se pela capacidade de o aluno raciocinar de forma hipotético-dedutiva sobre proposições abstratas (Piaget, 1999; Lourenço, 1997, p. 313). O que define a teoria de Piaget não é a ideia de que as crianças mais velhas sejam mais sábias que as mais novas, mas que conhecem a realidade de uma maneira mais estruturada, organizada e correta (Lourenço, 1997, p. 116).

Com o desenvolvimento mental, um novo tipo de relações adquire uma importância crescente: a relação de colaboração e de respeito mútuo com os seus pares e parceiros da mesma idade, pelo que o papel das relações sociais e morais torna-se fundamental e, com base nestas interações, desenvolvem-se muitos métodos pedagógicos de trabalho em grupo nos quais, em contexto colaborativo, é permitida a livre elaboração das próprias regras assentes na regulação e no respeito mútuo (Piaget, 1999, pp. 42, 156).

Na teoria piagetiana, a inteligência é concebida como um modelo de adaptação à mudança. Assim, um dos principais contributos de Piaget para a estratégia pedagógica em investigação, reside no conflito cognitivo, considerado essencial para o desenvolvimento humano. Segundo o teórico, o desenvolvimento ocorre quando o sujeito é confrontado com situações que provoquem desequilíbrios nas estruturas cognitivas, originados pela discussão das diferentes perspetivas. Ao ser provocado o conflito cognitivo, permite-se que os indivíduos reorganizem o pensamento através dos mecanismos de assimilação (incorporação de novas estruturas de pensamento às existentes) e acomodação (que reside na capacidade de mudança das estruturas sobre as existentes), impulsionando um novo equilíbrio no sistema cognitivo. O desenvolvimento funciona, portanto, em ciclo: desequilíbrio – assimilação –

acomodação – equilíbrio. Ora, neste contexto, a adaptação é uma forma de regulação dinâmica entre os mecanismos anteriormente descritos (Proença, 1990, p. 41).

Desta forma, aprender não consiste, unicamente, em adquirir informação, mas em construir ativamente o conhecimento. Em contexto colaborativo, este conflito é desencadeado pelo confronto de perspectivas antagónicas entre os pares de trabalho. Ao trabalharem em pares, os alunos têm de dialogar, justificar as suas ideias, considerar alternativas pertinentes e reformular ideias consensuais para a construção da narrativa histórica. Assim, os seus raciocínios estão em constante modificação, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da comunicação verbal e escrita, além da promoção das competências sociais, como o espírito de trabalho em equipa.

Neste contexto, em trabalho colaborativo, o aluno não é conduzido a soluções feitas, mas a um método de trabalho através do qual são construídas as representações de forma autónoma e livre, uma vez “que as únicas verdades reais são as que se constroem livremente e não as que recebem do exterior” (Piaget, 1999, p. 158). Caso contrário, corre-se o risco de prejudicar a formação humana dos indivíduos ao impor-se uma verdade do exterior (ainda que verdadeira), que poderia ser descoberta autonomamente, privando os alunos de um método de pesquisa que lhes será mais útil para a vida do que o conhecimento em si adquirido (Piaget, 1999)

Inspirados nos trabalhos de Piaget, Willem Doise e Gabriel Mugny, da escola Genève, introduziram o conceito de conflito sociocognitivo, articulando o desenvolvimento social e cognitivo. Com os seus estudos, demonstraram que a atividade intelectual não é só de natureza individual, mas também de natureza social. Nesta ótica, realçam que interações sociais mais complexas favorecem o aparecimento de capacidades cognitivas mais evoluídas (Doise e Mugny, 2002, p. 47). Em concordância, estudos empíricos demonstram que, em certas condições estruturantes, o trabalho em pares ou em grupo, é mais eficaz, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, do que trabalhar individualmente, uma vez que, conjuntamente, são propostas soluções e respostas mais inovadoras que não ocorreriam se trabalhassem individualmente (Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996).

O conflito sociocognitivo pode ser desencadeado a partir da interação entre sujeitos com o mesmo nível, ou não, de desenvolvimento. Contudo, para que exista o conflito

sociocognitivo, é necessário que a dinâmica interativa provoque um conflito suscitado pelo confronto de perspectivas, não sendo, por isso, suficiente que haja a submissão de uma opinião a outra (Matta, 2001, p. 95; Lourenço, 1997). Desta forma, a interação colaborativa constitui-se como uma estratégia capaz de promover o conflito cognitivo e sociocognitivo, isto porque as respostas são baseadas em diferentes pontos de vista, o que obriga os alunos à negociação de significados, promovendo a criação de novas estruturas de pensamento. Assim, considera-se “the social dimension of the situation was seen as providing the impetus towards or catalyst for resolving the conflict” (citado em Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996, p. 3), na medida em que as respostas dadas pelo grupo transcendem as diferentes perspectivas e culminam numa proposta intelectualmente mais desenvolvida.

Evidencia-se que a evolução das estruturas de conhecimento, provocadas pelo conflito sociocognitivo, prendem-se em dois elementos base: na tomada de consciência que existem diferentes respostas para a mesma situação; e na aceitação de opiniões diversas, na medida em que envolve a colaboração e compreensão partilhada na resolução de atividades (Matta, 2001, pp. 95, 102).

Em suma, a teoria de Jean Piaget revela-se fundamental para a compreensão da aprendizagem colaborativa, ao sustentar que o desenvolvimento cognitivo é favorecido por contextos educativos que promovem a interação entre os alunos, o confronto de perspectivas e a construção autónoma do conhecimento. A colaboração constitui, assim, uma estratégia pedagógica capaz de promover a emergência do conflito cognitivo e sociocognitivo, funcionando como um motor para o desenvolvimento da inteligência. Para além de Piaget, outras abordagens enfatizam a mediação social e cultural para a aprendizagem e desenvolvimento. É nesse enquadramento que, no subcapítulo seguinte, se introduz a perspectiva de Lev Vygotsky.

1.1.2 Perspetiva sociocultural da aprendizagem de Lev Vygotsky

O presente sub-subcapítulo debruça-se sobre a perspetiva de Lev Vygotsky, de forma a fundamentar a pertinência da estratégia colaborativa no processo educativo. O foco principal da teoria reside na relação causal entre a interação social e o desenvolvimento intelectual do indivíduo ao assumir que o conhecimento se constrói através da participação ativa com os outros.

Para Vygotsky, a natureza do ser humano é intrinsecamente social e a sua relação com o mundo não ocorre de forma direta, mas mediada. Desta forma, Vygotsky dá especial relevo ao papel da cultura e do meio social, entendendo o desenvolvimento como produto da interação social, mediada por instrumentos e por símbolos culturalmente adquiridos. O sujeito apropria-se progressivamente de instrumentos socioculturais por um processo de internalização, do qual destaca-se o papel da linguagem como um poderoso instrumento de comunicação e uma ferramenta fundamental na transmissão de significados e na relação com os outros. Deste modo, o desenvolvimento não é exclusivamente determinado pelos processos de amadurecimento biológico, mas encontra-se intimamente relacionado com o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido (Matta, 2001, p. 73; Pereira, 2018, p. 9). Neste enquadramento, a aprendizagem colaborativa assume especial importância ao promover interações mediadas pela linguagem, diálogo e construção conjunta de significados.

A tese de origem social do conhecimento, defendida por Lev Vygotsky, atribui à comunidade escolar um papel central na construção do conhecimento. Embora o processo de aprendizagem comece antes de frequentar a escola, é neste ambiente que o sujeito tem acesso a um vasto leque de conhecimentos que não encontraria no seu meio de vivência direta. Ao valorizar a atividade social como motor para o desenvolvimento, Lev Vygotsky desenvolveu um dos conceitos fundamentais na psicologia da educação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), constituindo um dos principais fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa (Matta, 2001).

A ZDP define-se como um campo diferencial entre o nível real de desenvolvimento do indivíduo, determinado pelas suas competências atuais, e o seu nível potencial, correspondente às funções e competências em processo de amadurecimento. Segundo Lev Vygotsky, este conceito evidencia que existe potencial de desenvolvimento em tarefas que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinho. Porém, se tiver a oportunidade de participar na resolução dessas tarefas com o apoio de alguém mais competente, esta interação favorece o desenvolvimento intelectual. Isto porque, o sujeito A ao envolver-se na resolução da tarefa por auxílio do sujeito B, mais competente, o sujeito A aprende novas fórmulas de resolução que, uma vez interiorizadas, passam a mediar as funções superiores mentais. A ZDP configura-se no

plano pedagógico como uma área dinâmica, não estática, caracterizada por um espaço ou “janela de aprendizagem” entre uma fase e outra, intelectualmente mais desenvolvida. Este espaço de transição é o processo de desenvolvimento cognitivo em ação, alternando-se à medida que o sujeito evolui para novos níveis de conhecimento e desenvolvimento (Bessa e Fontaine, 2002, p. 56; Lourenço, 1997, p. 88; Matta, 2001, p. 76; Pereira, 2018).

Neste sentido, a aprendizagem colaborativa constitui uma concretização pedagógica da ZDP ao criar condições para que os alunos trabalhem colaborativamente, assente na partilha de ideias, na argumentação de perspetivas e construção de soluções para problemas em comum. Através do diálogo e participação ativa é proporcionado aos alunos o acesso a novos níveis de conhecimento, com mais facilidade do que se estivessem a realizar as tarefas individualmente, uma vez que o humano não é um ser isolado, mas profundamente social e é no social que o ser humano evolui com mais facilidade, reforçando a ideia que o desenvolvimento ocorre de forma mais eficaz em interação com os outros (Pereira, 2018).

Pode-se, assim, falar da génese social do pensamento como um elemento central da teoria de Vygotsky, uma vez que a evolução do pensamento está intrinsecamente relacionada à realização de atividades em colaboração com os seus pares. Estas interações, por meio de instrumentos como a linguagem e a comunicação, conduzem à internalização progressiva de novos conhecimentos, que passam a integrar as competências individuais do aluno (Matta, 2001, p. 75; Bessa e Fontaine, 2002, p. 56).

O aluno encontra-se, deste modo, em evolução contínua em resultado das experiências que vai adquirindo e vivenciando. A aprendizagem é vista como uma atividade funcional, imaginativa e criadora, situada entre as experiências anteriores e os fins que se pretende alcançar, exigindo a sua participação na perceção e atribuição de significados aos objetos e acontecimentos (Proença, 1990, p. 45). À luz da teoria de Vygotsky, alcançar a ZDP só é possível com a interação social, o que reforça a pertinência da estratégia colaborativa ao permitir a descoberta, a organização do pensamento e a compreensão dos conteúdos. É na descoberta onde reside o reflexo da mudança cognitiva baseada na experiência. Assim, aprender não se resume ao saber fazer, mas implica compreender e saber como fazer, visando uma aprendizagem centrada na

compreensão do mundo, do meio, do sujeito e da sua interação com o meio (Proença, 1990).

Em suma, tanto Piaget como Vygotsky reconhecem o papel fundamental das interações entre os pares, baseadas no diálogo, na partilha de ideias e na colaboração para a promoção do desenvolvimento intelectual e de competências individuais. No entanto, Lev Vygotsky atribui à aprendizagem colaborativa um papel estruturante no desenvolvimento ao defender que o pensamento se constrói socialmente antes de ser internalizado. O aluno, enquanto agente ativo, aprende a pensar e a resolver os problemas em colaboração com os seus pares, incluindo com os mais experientes, legitimando teoricamente a utilização da estratégia colaborativa no processo ensino-aprendizagem (Matta, 2001, p. 75).

Uma vez abordadas as teorias psicológicas que fundamentam a estratégia colaborativa como um meio para a aprendizagem e desenvolvimento, prossegue-se, na ordem de trabalhos, de forma a clarificar o conceito de aprendizagem colaborativa.

1.2. Aprendizagem colaborativa: definição do conceito

É inegável que o fenómeno da aprendizagem ocorre a nível individual, mas teóricos como Piaget e Vygotsky enfatizam a importância das trocas sociais na promoção e enriquecimento desse fenómeno. No processo ensino-aprendizagem as atividades em grupo encontram na aprendizagem colaborativa uma resposta quando os sujeitos possuem uma meta em comum, sem uma hierarquia pré-definida. Assim, no presente subcapítulo, dá-se especial atenção à definição do que é aprender de forma colaborativa.

Colaboração é um termo que significa “trabalhar em comum com outrem”. No sentido figurado, entende-se como uma forma de “agir com outrem para obtenção de um determinado resultado, ter participação em obra coletiva, geralmente literária, cultural ou científica”¹. Tem origem na palavra em latim *collaboro* e, de forma genérica, compreende-se como o trabalho e toda a operação associada à concretização de uma tarefa que é realizada conjuntamente. A palavra não se resume, unicamente, a uma

¹Confirmado no dicionário Priberam da língua Portuguesa (<https://dicionario.priberam.org/colaboração>). Consultado em agosto de 2025.

definição objetiva e generalizada de trabalho em grupo, ela enquadra-se, no campo educacional, como uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem por colocar o aluno numa posição central na sua própria aprendizagem. Os processos e estratégias colaborativas integram uma abordagem da qual os alunos são encorajados a trabalharem em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem colaborativa é baseada num modelo centrado no aluno da qual promove a sua participação ativa e dinâmica no processo de aprendizagem, assente nas abordagens do construtivismo social e da cognição, os grupos de aprendizagem constituem centros de experiência e promoção do conhecimento (Dias, 2002).

Ao ter-se em consideração que a aprendizagem não é separada da ação, aprender de forma colaborativa é uma estratégia de aprendizagem direcionada para a “comunidade” do que para o indivíduo, na medida em que a construção do conhecimento é fruto da elaboração conjunta de todos os membros. A prática do diálogo, troca de ideias, partilha de múltiplas perspetivas e a subsequente argumentação, que ocorre na interação em grupo, ou comunidades de aprendizagem, podem explicar o porquê deste modelo de aprendizagem promover um maior desenvolvimento cognitivo comparativamente ao trabalho individual (Dias, 2002, p. 86).

O procedimento de incorporação do trabalho em pares ou em grupo, assenta num conjunto de características presentes nos termos “cooperação” e “colaboração”. Ambos os termos estão associados ao trabalho em conjunto com o propósito de alcançarem um objetivo comum, sendo fortemente condicionados pela dimensão relacional entre os indivíduos, pela sua capacidade de partilha, entreaajuda, consensos entre opiniões e pela motivação para aprenderem (Lourenço e Machado, 2017). Contudo, é preciso salientar que aprender de forma colaborativa ou cooperativa não representa a mesma linha na abordagem educacional. Bruffee (citado em Freitas e Freitas, 2003, p. 23), afirma que aprendizagem colaborativa e cooperativa são abordagens diferentes, “embora, em obra posterior, tenha admitido que aprendizagem colaborativa e cooperativa são duas versões da mesma coisa”. Esta “confusão” do autor, evidencia a complexidade na distinção na literatura educacional. Porém, embora haja características partilhadas por ambas, aprendizagem colaborativa e cooperativa não são sinónimos no seu significado, desenvolvimento e estruturação, explanando, portanto, estratégias diferentes no processo ensino-aprendizagem. Dada a discussão em torno das duas estratégias de

aprendizagem, considera-se pertinente, antes de desenvolver-se o que é aprender de forma colaborativa, elucidar o leitor para a distinção dos termos à luz de autores que se dedicaram a diferenciar as estratégias.

No que concerne à aprendizagem cooperativa, entende-se cooperação como um ato de operação conjunta com vários elementos envolvidos na ação, resulta de uma operação realizada simultaneamente ou coletivamente, que obriga à colaboração entre os envolvidos na operação². Os autores Lourenço e Machado (2017), diferenciaram as abordagens com base na posição de direção do professor, na estruturação das atividades e na forma como a mesma é distribuída. Isto porque, aprender através da cooperação faz com que cada membro do grupo seja responsável pela execução de uma parte da tarefa com o propósito de haver um produto final que seja uma “colagem” do que foi produzido pelos alunos, ou seja, a união de todas as peças realizadas por cada participante a fim de construir-se o puzzle. Faz sentido, na ótica de Spencer Kagan (citado em Panitz, 2011), que tenha definido a abordagem cooperativa como uma estratégia que assenta na criação, análise e aplicação metódica de estruturas ou formas de organizar a interação social na sala de aula, o que reflete o carácter altamente estruturado da atividade. É, portanto, uma estratégia pedagógica altamente estruturada pelo docente e hierárquica, uma vez que cada aluno tem um papel definido dentro do grupo, pois assenta num conjunto de técnicas e processos que os alunos aplicam para a concretização do produto final (Torres, Alcantara, e Irala, 2004).

Segundo Dillembourg e Larocque, (citados em Torres, Alcantara, e Irala, 2004), a diferença entre ambas estratégias pedagógicas reside no modo em como a tarefa é organizada pelo grupo, ou seja, pela distribuição da tarefa. Nesta ótica, Dillenbourg, Baker, Blaye e O'Malley (1996), referem que “cooperation and collaboration do not differ in terms of whether or not the task is distributed, but by virtue of way in which it is divided: in cooperation, the task is split (hierarchically) into independent subtasks; in collaboration, cognitive processes may be (heterarchically) divided into intertwined layers” (p. 2). Ao considerar-se a afirmação, pode-se afirmar que cooperação e colaboração não diferem se tivermos apenas em consideração de como a tarefa é

² Segundo o dicionário Priberam de língua Portuguesa (<https://dicionario.priberam.org/cooperacao>). Consultado em setembro de 2025.

distribuída, mas sim pela forma como ela é dividida pelos alunos. Na abordagem cooperativa, a tarefa é dividida hierarquicamente em subtarefas independentes, enquanto na colaboração, a tarefa é dividida pela unidade (o grupo ou par), num sistema de apoio mútuo e de partilha de conhecimento, assente num esforço conjunto para a resolução de um problema comum (Correia, 2010). Assim, tendo em consideração que as estruturas envolvem uma série de passos metódicos e comportamentos definidos, percebe-se o porquê de na aprendizagem cooperativa o grau de estruturação das atividades e organização interna dos grupos ser mais rígida comparativamente ao aprender de forma colaborativa. Na mesma visão, John Myers, (citado em Panitz, 2011), afirma que aprendizagem cooperativa prende-se com a utilização de métodos quantitativos ao analisar o produto final e os resultados da aprendizagem, enquanto a aprendizagem colaborativa privilegia os métodos qualitativos da aprendizagem, como a análise e interpretação realizada pelos alunos perante as fontes em estudo e a qualidade das interações.

Apesar da discussão em torno de aprendizagem colaborativa e cooperativa, é reconhecida na comunidade científica a diferenciação das estratégias pedagógicas, embora pareça que ocorra uma subordinação da aprendizagem colaborativa sob o manto da aprendizagem cooperativa, uma vez que, para o sucesso da aprendizagem colaborativa, esta dependa da cooperação e colaboração entre os membros do grupo, condição obrigatória para uma aprendizagem eficiente, pois assenta na construção de consensos através da cooperação dos membros (Torres, Alcantara, e Irala, 2005). Considerando-se que a aprendizagem colaborativa assenta numa maior liberdade dada ao grupo na gestão e realização do seu trabalho, pela descoberta e diálogo, optou-se pela aprendizagem colaborativa como estratégia a aplicar no ensino de História A.

As primeiras referências sobre aprendizagem colaborativa remontam a Londres em 1970, aquando da publicação do livro *Collaborative learning*, de Edwin Mason, ao basear-se nas dificuldades constatadas nas escolas secundárias inglesas (Freitas e Freitas, 2003), pois era pertinente direcionar a aprendizagem para a vida em comunidade ao mesmo tempo que procurava-se envolver ativamente o aluno na sua aprendizagem. Ao aprender de forma colaborativa, os alunos trabalham em grupos de pequenas dimensões ou em pares com o propósito de resolverem um problema que foi atribuído pelo docente, completarem uma tarefa ou criarem um produto final,

colocando a tónica na colaboração ao ser uma competência exigida para a operação e realização da atividade.

Ao explorar o conceito de aprendizagem baseada na colaboração, Dias (2002) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem deve incluir três dimensões: “envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta” (Dias, 2002, p. 88), isto porque, de acordo com Dillembourg e Larocque, (citados em Torres, Alcantara, e Irala, 2004), aprender de forma colaborativa implica que todos participantes trabalhem em conjunto, sem distinção hierárquica dos seus elementos, convergido num esforço mútuo, a fim de alcançarem o objetivo partilhado.

No campo prático, se o professor divide a turma em grupos e atribui a cada grupo, por exemplo, um documento iconográfico diferenciado, com o propósito de analisarem as características da pintura, a operação e construção do conhecimento é limitada ao grupo da qual recorre-se à colaboração entre os membros para produção e execução da tarefa. Não é nem pode ser uma tarefa individual (Lourenço e Machado, 2017, p. 129). Pode-se afirmar que se trata de uma estratégia pedagógica caracterizada pela ausência de uma estrutura fortemente hierarquizada e pela inexistência de papéis previamente atribuídos aos elementos do grupo, pois neste caso, é o próprio grupo a unidade de construção do saber e o regulador da gestão do trabalho. Por isto, considera-se que aprender de forma colaborativa, é uma estratégia mais flexível na medida em que confere ao aluno uma maior liberdade e responsabilização da sua aprendizagem, atribuindo, consequentemente, ao professor um papel menos interventivo (Freitas e Freitas, 2003).

A segunda e a terceira dimensões mencionadas por Dias (2002) residem na importância da partilha e da iniciativa conjunta. Considera-se que uma dimensão pressupõe a outra, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas. Assim, é possível afirmar que, se falhar a dimensão da partilha, não existe a iniciativa conjunta, e vice-versa. O processo de construção do conhecimento e a representação devem ser comuns a todos os membros do grupo. Para isso, tem de haver reciprocidade no diálogo, na negociação, na troca de ideias e igualdade na execução da tarefa. Não é um trabalho individual. É importante a noção de unidade para dar-se sentido às diferentes interpretações e resolver-se as ambiguidades inerentes à construção do significado. Desta forma, é crucial a partilha e integração de diferentes perspetivas para a criação

de uma rede de comunicação entre o grupo, para que ocorra a construção de um novo saber resultante de um consenso intelectual partilhado de forma democrática. É fundamental que os alunos assumam um papel ativo na discussão e na exploração conjunta de diferentes perspectivas e fontes de informação, de modo a alcançarem o consenso e construam a narrativa que é própria ao grupo. Desta forma, a colaboração representa, além de uma abordagem pedagógica didática, uma competência fundamental em contexto profissional e social. Os alunos que participam na atividade têm a iniciativa de se superarem através da ajuda mútua, o que contrariamente não aconteceria se aprendessem sozinhos. São obrigados a ler e a refletir tornando o processo de aprendizagem e da escrita algo muito próprio ao grupo, pois a ideia que ocorre num grupo, não tem de ser a mesma que ocorra noutro. Como refere Bruffee (1999), aprendemos muito com o que lemos, mas aprendemos muito mais com o diálogo em grupo com base aquilo que se lê, o que impulsiona a mudança de pensamento derivado da influência de pensamento que o outro exerce no grupo e, conseqüentemente, no individual.

A matriz comunicativa coloca à mercê do diálogo várias perspectivas que são produtos da cultura de cada um, mas que permite ao aluno aceder a informações únicas que culminam na construção do conhecimento e fomento da criatividade artística e intelectual dos alunos, pois como mencionado por Bruffee (1999) “one person gets na ideia, stumbles around with it a bit, and then sketches it out. Another says, wait a minute – that makes me think of ... A third says, but look, if we change this or add that (...)” (p. 9). É neste processo de construção do saber que reside a riqueza e a essência da aprendizagem colaborativa por criarem-se circuitos de comunicação ao fomentar novas representações, materializados através da escrita narrativa própria de cada grupo e não uma materialização do que foi dito pelo professor. A verdadeira colaboração não está em concordar com todas as opiniões e com as múltiplas perspectivas que se podem ter de um determinado assunto, mas sim na discussão e na partilha de um consenso sobre o tema que, segundo Panitz (2011), é o princípio base da aprendizagem colaborativa.

Compreende-se que Panitz (2011) tenha definido colaboração como uma “philosophy of interaction and personal lifestyle whereas cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of an end product or goal” (Panitz, 2011, p.2). O autor, ao referir que a aprendizagem colaborativa é uma filosofia pessoal

e não apenas uma estratégia pedagógica em sala de aula, enaltece a importância da união em grupo por proporcionar a interação social e a oportunidade para cultivar o respeito, valorização das capacidades e contributos dos membros.

Como referido anteriormente, com a aprendizagem colaborativa os alunos assumem uma posição em que devem reconciliar as suas perceções com as dos colegas, pelo que é imprescindível que alunos tenham a iniciativa de aceitar a autoridade de conhecimento uns dos outros. O professor não exerce essa autoridade dentro do grupo, mas assume a posição de mediador quando este não encontra o consenso, ou melhor dizendo, quando rejeita a autoridade de conhecimento do colega. Assim, verifica-se a substituição da responsabilidade individual pela responsabilidade coletiva na construção do saber. Concomitantemente, o professor deve encorajar cada aluno a aprender a acreditar no poder do diálogo para a construção de algo superior.

Desta forma, o trabalho em grupo, permite aos alunos aumentar o seu grau de mestria na tarefa, enquanto promove as interações sociais, de cariz humanista, pretende-se fundamentalmente aprofundar os meios de melhorar o homem, torná-lo mais sociável, mais sincero, ajudá-lo a eliminar preconceitos, a enfrentar dificuldades e a resolvê-las em comum, mediante um melhor conhecimento de si e das pessoas que o rodeiam (Proença, 1990, p. 125). Deste modo, é possível identificar dois tipos de competências a desenvolver: as pessoais e as interpessoais. Destaca-se a capacidade de aprenderem a partilhar informações, aprenderem a gerir o tempo e manterem um nível elevado de desempenho, para além de desenvolverem a capacidade de tirar notas e fazer registos da informação de forma estruturada (Freitas e Freitas, 2003).

A colaboração não representa o fim em si, mas um meio para atingir um fim, pois os intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo que ocorra a ajuda mútua em prol da resolução de um problema partilhado (Boavida e Ponte, 2002). Nesta ótica, abrange-se Panitz (citado em Freitas e Freitas, 2003), quando afirma que, através da estratégia colaborativa, a aprendizagem ocorre como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham, interdependentemente, na resolução de uma tarefa proposta pelo docente, torna-se mais claro que, no sentido pedagógico da metodologia, esta se alicerça na potencialidade existente no trabalho em pares ou em grupo para uma aprendizagem mais eficiente, graças à discussão, partilha e diálogo dos indivíduos na resolução de

problemas, tendo por base, princípios como a solidariedade e reciprocidade entre os colegas (Freitas e Freitas, 2003; Correia, 2010). Os alunos, orientados por um objetivo comum, são transversalmente conectados por um “contrato social” em contexto de sala de aula, porque deixam de ser “meros consumidores de informação”, para serem eles próprios a encontrar a informação através da experiência pessoal em que participam de forma ativa, o que permite uma melhor compreensão da matéria e facilita a sua retenção (Proença, 1990, p. 126).

Em suma, a expressão aprendizagem colaborativa descreve uma estratégia em que se espera que ocorram formas específicas de interação entre os alunos que desencadeiam novos mecanismos que promovam a aprendizagem, mas não há garantia de que estas interações ocorram da forma esperada. Portanto, uma preocupação geral é desenvolver ferramentas para aumentar a probabilidade da aprendizagem com base na colaboração que decorre das interações. Para melhor compreensão da estratégia, o próximo ponto debruça-se nas condições a considerar-se no momento de implementação da estratégia colaborativa, no ensino de História A.

1.2.1 Elementos pilares de implementação da aprendizagem colaborativa

Não há modelos pré-definidos de implementação da aprendizagem colaborativa, em contraste com outras metodologias. O centro da ação é o grupo que, por meio da colaboração entre os seus pares, edificam o saber. Bruffee (1999) refere-se à estratégia como “grupos de consenso”, uma vez que são os alunos que constroem, autonomamente, o conhecimento. Entenda-se que tenha associado a palavra consenso ao grupo, pois sem o consenso entre os membros há uma barreira à construção do conhecimento, embora “sometimes, their consensus is to agree to disagree” (Bruffee, 1999, p. 21). Não há nada de errado nisso, não pensamos todos da mesma maneira, mas para a realização da tarefa é necessário um entendimento a fim de cumprir-se o objetivo da tarefa. Porventura, para o sucesso da estratégia há especificidades a respeitar. Na ótica de Dillenbourg, Baker, Blaye e O’Malley (1996), no estudo intitulado *The evolution of research on collaborative learning*, o trabalho colaborativo funciona sob certas condições que são determinantes para o sucesso, quer da estratégia quer da aprendizagem. Por isso, neste ponto, considera-se pertinente explorar as bases do sucesso da estratégia. Para tal, debruça-se sobre o papel do professor na condução,

planeamento e a organização das atividades, tendo em consideração os objetivos, que devem ser claros e bem definidos; a composição dos grupos, ao ter-se em ponderação o número de elementos e a sua homogeneidade ou heterogeneidade; o meio envolvente, a interdependência positiva e participação ativa.

O professor mantém um papel importante para o sucesso da aprendizagem colaborativa. O docente deve ter em consideração que a estrutura e o planeamento da tarefa são de primordial importância. Educar implica um fim e não há bons caminhos para quem não sabe para onde quer ir. Sem esse cuidado, os principais prejudicados serão os alunos. Numa primeira fase, o professor deve apresentar a temática em estudo de forma a despertar a curiosidade dos alunos relativamente à tarefa e para a temática. O docente fornece os recursos e clarifica os objetivos da atividade. É fundamental que os alunos compreendam o que têm de desenvolver para que eles próprios encabecem a gestão da tarefa. Nesta ótica, o docente deve colocar a tónica na forma como os elementos podem partilhar os objetivos e elucidar para a importância do contributo pessoal para o sucesso da atividade em grupo (Piaget, 1999, p. 144).

Relativamente à motivação, esta pode, simultaneamente, ser encarada tanto como um benefício como um pilar para o sucesso da aprendizagem colaborativa, uma vez que uma turma motivada representa o ponto de partida para a aprendizagem. Contudo, consideramos pertinente explorar esta questão no sub-subcapítulo que se segue.

O professor deve procurar fornecer material variado e oferecer múltiplas possibilidades, além de encorajar o aluno a desenvolver a sua aprendizagem autonomamente, ou seja, importa que o professor estimule os alunos a serem agentes ativos na procura de soluções para os problemas que se colocam pelos seus meios intelectuais (Piaget, 1999, p. 20). Assim, o professor assume uma posição de facilitador do conhecimento e mediador da aprendizagem, na medida em que, se o aluno não encontrar a solução, o professor deverá orientá-lo para as soluções possíveis por meio de contra-sugestões sem transmitir soluções definitivas. Não deve impor a sua autoridade de conhecimento no grupo, mas assumir a posição de guia ou facilitador quando o consenso não é encontrado, além do papel mediador e regulador das interações. Não se deve dizer qual membro do grupo está certo, mas realizar uma intervenção pedagógica de forma a sugerir o caminho através de questões que levem os estudantes a redirecionar o trabalho numa direção produtiva.

Embora não haja papéis definidos e se verifique uma maior flexibilidade na autonomia por parte dos alunos na realização da atividade, deve-se monitorizar quais os membros do grupo que possam estar a ser excluídos da interação. Quando isso se verifica, o docente deve fornecer aos membros do grupo ferramentas para autorregularem a interação (Dillenbourg P. , 1999, p. 6). Portanto, o professor assume “um papel de um bibliotecário inteligente junto de um grupo de alunos sendo percecionado como um colaborador indispensável em sala de aula, uma vez que o professor fornece as informações, mas não deve impor a verdade” (Piaget, 1999, p. 19). Deverá incentivar o ideal democrático a partir da prática, com o objetivo de fomentar o espírito de equipa e proporcionar o sentimento de pertença, o que significa que a atividade pessoal deva desenvolver-se livremente numa atmosfera de controlo mútuo, de reciprocidade e fonte de novos saberes criados através da colaboração (Piaget, 1999, p. 149).

Em relação à composição dos grupos, o docente deve ter em consideração o número de elementos e a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo. Para a eficácia da estratégia, deve-se dividir a turma em pares, ou caso necessário, em grupos heterogéneos com quatro elementos, não mais, isto porque um número reduzido de elementos do grupo permite a duplicação das linhas de comunicação e facilita a discussão sobre o problema de modo que todos participem. Quanto maior o número de participantes, maior é o número de práticas interpessoais e grupais a desenvolver para concretização da tarefa, o que nem sempre pode ser o melhor caminho. Deve ter em ponderação os elementos, num equilíbrio entre rapazes e raparigas, considerando o nível de rendimento, a capacidade de interagirem e de realização das tarefas. Tais considerações, permitem uma melhor rede de comunicação, uma menor dispersão de informação e o envolvimento de todos na tarefa. Assim, as destrezas colaborativas são reforçadas porque sentem-se ativos na realização da atividade e permite-lhes uma maior liberdade para refletir e avaliar as próprias interações (Bruffee, 1999, p. 21; Pereira, 2018, p. 21).

Há uma enorme variedade de processos para formar os grupos, sendo adequado, para a estratégia em questão, elaborar grupos informais por serem trabalhos de curta duração e, reflete-se que, tanto podem ser homogéneos ou heterogéneos. Na maior parte dos casos, trata-se de adequabilidade na formação dos grupos conforme a

disposição dos alunos em sala de aula, mas salienta-se casos em que pode ser especialmente conveniente agrupar o aluno a outro grupo que o professor considera mais ajustado ou deixar o aluno selecionar os seus membros de trabalho. Tal atitude depende de certas condições, como, por exemplo, o aluno estar sozinho na mesa. Assim, pode-se optar pela constituição do grupo por pares/tríades, ou seja, trabalhar com um colega ou dois colegas que estão ao lado. São muito simples de serem organizados (Freitas e Freitas, 2003, p. 37) e não carecem de estrutura hierarquizada.

O aluno é o principal agente na aprendizagem, na atividade funcional, imaginativa e criadora. Com o trabalho colaborativo, o conhecimento não é um saber imposto pelo exterior, mas construído. Assim, a aprendizagem só se torna eficiente com a participação ativa do sujeito. Não basta saber fazer, a descoberta é o reflexo da mudança cognitiva baseada na experiência do sujeito. Desta forma, é essencial para o sucesso que o aluno se envolva ativamente nas atividades e que haja a participação de todos, de tal forma que a união do grupo espelhe um sentimento equipa. Os participantes devem sentirem-se interdependentes, de tal maneira que sintam a responsabilidade para alcançar as metas propostas. Para tal, é fundamental interagirem uns com os outros, que discutam ideias num processo de fundamentação e negociação, de partilha de *feedbacks* e reforços positivos entre si ao tecerem críticas construtivas, de tal forma que seja possível construir o conhecimento em conjunto. É nesta perspetiva que se considera que o meio envolvente, a interdependência positiva e participação ativa constituem pilares para o sucesso da estratégia. Ao promover-se um clima de segurança e confiança mútua, as probabilidades de sucesso do grupo são elevadas, na medida que não incorrem em sentimentos de inibição na expressão dos seus pensamentos. Ao sentirem-se apoiados pelo grupo, reforça a motivação, ajuda a reduzir a ansiedade ou desmotivação dos colegas (Silva, 2022).

Assim, o sucesso da dinâmica depende dos sujeitos alcançarem determinadas competências, tais como a colaboração, a participação ativa e a responsabilidade partilhada entre os elementos, para que se possa configurar novas estruturas de pensamento, graças ao processo de desequilíbrio, assimilação e acomodação às estruturas já existentes, levando-os a um novo ponto de equilíbrio no pensamento intelectual (Matta, 2001, pp. 94, 101).

Em suma, a aprendizagem colaborativa não se concretiza de forma espontânea e sem planeamento. O seu sucesso depende de um conjunto de decisões pedagógicas conscientes que orientam o sucesso da aprendizagem. O papel do professor enquanto mediador das interações e facilitador da aprendizagem, a clareza nos objetivos propostos, a composição adequada dos grupos, bem como a promoção da interdependência positiva, a participação ativa dos alunos e o meio envolvente em que se inserem, na criação de uma atmosfera de confiança e segurança, constituem elementos estruturantes para o sucesso da estratégia. É na articulação destes elementos que reside a base para a implementação da aprendizagem colaborativa, dependente da qualidade das dinâmicas estabelecidas em sala de aula.

Concluída a identificação destes elementos, importa analisar os principais benefícios e os desafios associados à estratégia. Assim, o próximo sub-subcapítulo centra-se na abordagem destas dimensões.

1.2.2 Quais os desafios e os benefícios desta estratégia pedagógica?

Não há sucesso sem obstáculos. Em jeito de “regra” da vida, a aprendizagem colaborativa apresenta benefícios e desafios à eficácia da estratégia. O professor deve ter consciência dos mesmos para que possa munir-se de ferramentas para ultrapassar os desafios apresentados e beneficiar de todas as oportunidades educativas que a colaboração oferece para a aprendizagem e desenvolvimento de competências. Desta forma, neste ponto, procura-se explorar os desafios e os benefícios da referida estratégia. Genericamente, tem-se em consideração, enquanto desafio e benefício, a motivação e os papéis assumidos pelos alunos e, enquanto benefício, o desenvolvimento das competências sociais e intelectuais.

A motivação é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem e particularmente relevante no contexto de aprendizagem colaborativa. Como defendido por Jean Piaget (referido em Proença, 1990) a motivação tem um papel determinante na aprendizagem, considerando-a como um processo progressivo de descoberta e reorganização mental que contribui para o equilíbrio da personalidade e desenvolvimento intelectual (pp. 41, 47).

A componente motivacional constitui uma dimensão intrínseca a cada aluno, associada à ambição, objetivos pessoais e à vontade de aprender. Um aluno desmotivado tende a não se envolver, a não agir e não a demonstrar iniciativa em saber mais. O professor age sobre a componente extrínseca, cabendo-lhe criar dinâmicas que despertem o interesse dos alunos, de maneira a favorecer o seu envolvimento ativo nas tarefas propostas. Deste modo, sua promoção deve ser orientada para os interesses e impulsos dos alunos, despertando neles a necessidade de agir e de aprender, pois é neste contexto que ocorre a aprendizagem (Proença, 1990, p. 40).

É neste sentido que a aprendizagem colaborativa constitui uma estratégia que permite o reforço contínuo da motivação ao longo do ano letivo. Isto porque, quando o aluno trabalha individualmente e sente que não está a atingir os objetivos propostos, a probabilidade de desistir da tarefa é maior quando comparada com a realização da tarefa em pares ou em grupo, onde há o apoio dos colegas e um afastamento do docente no momento de aprendizagem (Rocha, 2023). Assim, a estratégia colaborativa potencia a motivação, uma vez que o trabalho em pares tende a suscitar um reforço do interesse e do envolvimento dos alunos nas atividades. Ao criar-se dinâmicas colaborativas assentes na participação ativa e autonomia, o professor potencia não só a motivação, mas também a qualidade das aprendizagens. O facto de saberem que vão trabalhar em conjunto contribui para uma maior predisposição positiva face à aula, mas importa ressaltar que não é suficiente.

Quanto aos papéis atribuídos, há flexibilidade para que sejam os alunos, em total liberdade, a distribuírem e assumirem os papéis no meio envolvente. No entanto, incorre de um grande perigo: os desequilíbrios entre as funções atribuídas. Isto porque, alguns alunos podem assumir a posição de “líderes”, outros de “observadores” ou “ouvintes” e outros são o “apoio do líder” (Bessa e Fontaine, 2002).

O trabalho tem de ser contínuo, numa espécie de dar e receber, por isso, se existirem membros que não contribuam no mesmo nível, tal ação poderá levar a desequilíbrios e apresentar-se como um desafio à eficácia da aprendizagem colaborativa e levar à própria desmotivação do aluno mais empenhado (Boavida e Ponte, 2002). Desta forma, há o risco de que “low achievers progressively become passive when collaborating with high achievers” (Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996, p. 8). Nesta situação, cabe ao professor, como teve-se a oportunidade de mencionar no ponto anterior,

monitorizar a atividade dos alunos e incentivar à participação ativa e democrática de todos.

É importante referir que existe uma certa resistência, no desenvolver da nossa investigação, em aplicar o termo “mais competente e menos competente”, porque muitas das vezes, embora haja alunos que possam apresentar maiores dificuldades, a inadaptação ao trabalho escolar trata-se “quase sempre, de inaptações sociais. Ou seja, a deficiência do aluno deriva totalmente de sentimentos injustificados de falta de confiança em si mesmo, desse famoso complexo de inferioridade” (Piaget, 1999, p. 140) de que, muitas das vezes, os mais velhos ou os educadores são os responsáveis, acentuado pela falta de compreensão do meio envolvente e do próprio sujeito, o que complica o seu estado inicial. Por isso, prefere-se aplicar o termo de alunos mais empenhados e menos empenhados. Isto porque, a grande maioria dos alunos preguiçosos, dos passivos ou daqueles catalogados como “maus alunos” são, na verdade, “sujeitos indecisos ou insatisfeitos que uma melhor compreensão do meio envolvente seria o suficiente para modificar” (Piaget, 1999, p. 141). No entanto, não invalida que tal posição poderá representar um desafio à aprendizagem com base na colaboração, uma vez que o grande pilar é o diálogo, a discussão e a troca de ideias. Contudo, é possível afirmar que o sucesso é mais fácil em trabalho colaborativo do que numa relação direta com os mais velhos ou com os professores, pois conduz o aluno menos empenhado a atitudes e esforços salutares, precisamente onde o insucesso constante na presença dos professores o convencia da sua falta de valor (Piaget, 1999).

Nesta ótica, reconhece-se que alguns alunos apresentam dificuldades de integração, o que evidencia a importância de promover, em sala de aula, interações e práticas colaborativas, uma vez que estas, para além de reforçar laços entre alunos, contribuem para o desenvolvimento de competências sociais. Deste modo, pode-se afirmar que o trabalho em pares contribui para o enriquecimento da autoestima, redução da ansiedade e fomento da interação entre indivíduos de forma saudável num ambiente controlado, pois para a educação, “o desenvolvimento social e emocional de cada aluno são tanto ou mais importantes que o desenvolvimento intelectual” (Proença 1990, p. 51).

Como abordado no ponto da fundamentação psicológica, a colaboração entre os alunos torna-se crucial para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, quer para os

alunos mais empenhados como para os menos empenhados. O trabalho em grupo facilita a interação entre os alunos, sobretudo daqueles que, se não fosse neste contexto, não interagiam. Por isto, os alunos com maiores dificuldades beneficiam ao trabalhar com pares mais empenhados, pois permite-lhes aceder a novas formas de resolução e adquirirem novas aprendizagens e competências. Por sua vez, os alunos mais empenhados beneficiam pelo facto de serem obrigados a reformular, reavaliar e explicitar os seus próprios conhecimentos, para poderem fornecer explicações aos sujeitos menos empenhados (Bessa e Fontaine, 2002, p. 56).

Reforça-se a dinâmica colaborativa ao considerar-se a teoria da pirâmide sobre aprendizagem, apresentada pelo psiquiatra americano William Glasser (1925-2013), que ilustra como o ser humano aprende. Segundo a análise da mesma, conclui-se que no processo de aprendizagem, o ser humano aprende mais quando discute uns com os outros sobre a temática, quando faz e quando ensina aos outros. Ou seja, os sujeitos mais empenhados podem melhorar as suas capacidades ao discutirem o assunto e ao terem de explicar aos colegas menos empenhados, que por sua vez beneficiam ao realizarem, dialogarem e observarem. Quanto mais ativo, participativo e colaborativo forem os sujeitos, maior serão as probabilidades de sucesso no rendimento escolar.

Todo o ser humano é moldável e pode ser transformado, consoante o meio social em que vive, mas importa realçar o quanto esta transformação é dependente, não só do meio social que se insere, como também da educação. Todos os progressos sociais que o ser humano realizou nos diferentes domínios intelectuais e morais, deveu-se ao facto do Homem ter-se afastado do seu egocentrismo e do constrangimento moral e intelectual. Entre os problemas atuais que se colocam aos jovens, encontra-se no individualismo uma ameaça aos valores superiores da vida em sociedade. Desta forma, aprender de forma colaborativa tem uma importante função socializadora, tão necessária como os conhecimentos adquiridos, sobretudo em termos profissionais (Proença, 1990, p. 125).

O trabalho em pares ou em grupo de pequena dimensão, implica a colaboração livre dos alunos que, por sua vez, contribui para reduzir o egocentrismo de pensamento ao proporcionar aos alunos a oportunidade de conciliar os seus interesses individuais com os objetivos de uma disciplina em comum, tornando-se claro que a dinâmica colaborativa seja uma condição indispensável para que a “atividade individual se

discipline e escape à anarquia (Piaget, 1999, p. 13). Assim, o grupo é, concomitantemente, o órgão estimulador e controlador da aprendizagem.

Com recurso à colaboração, os alunos fomentam a sua autonomia da qual, na ótica de Piaget (1999) intitula-se de *self-government* na procura pelo conhecimento permitindo formar personalidades autónomas no pensamento e na reflexão, suscetíveis de cooperar e colaborarem entre si, libertando-as do pensamento individualizado ao terem de focarem-se no grupo como força para a construção de um saber superior. Desta forma, os professores criam em sala de aula, instrumentos fundados na reciprocidade, no respeito mútuo, na discussão recíproca e objetiva, obrigando-os a situarem-se no ponto de vista de outrem, a refletirem e, subsequentemente, argumentarem a sua posição, desenvolvendo o espírito crítico envolto de uma atmosfera baseada na compreensão, na experiência e reflexão, em prol da construção de uma sociedade livre, justa e empática (Piaget, 1999, p. 123). Segundo o pedagogo e psicólogo, para aprender qualquer temática, não há melhor método se não descobrirem autonomamente, pela experiência ou pela análise de textos. O mesmo aplica-se na aquisição do sentido dado à própria disciplina (Piaget, 1999, p. 42).

Em suma, a colaboração apresenta um conjunto de benefícios para o desenvolvimento das competências argumentativas, de raciocínio crítico, competências sociais e emocionais. É urgente, mais do que informar, preparar os jovens para a vida adulta e criar-lhes ferramentas que possam aplicar na superação dos desafios futuros. O trabalho colaborativo representa uma mais-valia, pois ajuda os adolescentes a superarem problemas relacionados com a falta de segurança, confiança e a ultrapassar barreiras centradas na dificuldade de expressão. Desta forma, é possível contribuir para o desenvolvimento intelectual e, concomitantemente, incentivar a agir, promovendo a autonomia e a afirmação pessoal. O trabalho colaborativo, a pesquisa em comum, o *self-government*, a solidariedade, a empatia e a partilha, implicam a cooperação e a colaboração entre os alunos, representando, assim, uma resposta educativa que estimula o desenvolvimento de atitudes morais que, além de serem fundamentais para a vida em sociedade, permitem a sua evolução pessoal do aluno (Piaget, 1999).

Os papéis assumidos pelos alunos podem apresentar-se como um desafio, não obstante, na ótica de Piaget (1999), mesmo que cometam erros na aquisição autónoma do conhecimento, a colaboração é mais benéfica do que um intenso discurso expositivo

do professor. Porém, para que estes erros contribuam para a aprendizagem, é crucial que os alunos tenham a iniciativa de aprender e de querer saber mais, que não assumam uma posição de observadores dos colegas e um compasso de espera para que estes terminem a tarefa, mas espera-se que tenham uma atitude ativa e participativa na atividade, que contribuam em respeito mútuo e de forma crítica.

Posto isto, torna-se pertinente, em alinhamento com os documentos normativos, analisar no próximo subcapítulo como o conhecimento histórico é construído com base na colaboração entre os alunos.

1.3. A construção do saber histórico com base na colaboração

O ensino da História tem uma importância inegável na formação dos jovens. É parte integrante do currículo nacional há décadas e não tem o “objetivo de endoutrinar [...] mas equipar os alunos a estudar e pensar historicamente de forma responsável e racional” (Gago, 2018, p. 87). Para compreender em profundidade a importância da didática da História, este subcapítulo explora o papel da disciplina na formação, no desenvolvimento de competências e na aprendizagem, com enfoque na colaboração entre alunos como estratégia capaz de corresponder às exigências normativas e à promoção de uma aprendizagem ativa e significativa.

A aprendizagem colaborativa assenta num modelo pedagógico centrado no aluno, que deixa de ser um mero recetor de informação para assumir um papel ativo, autónomo e responsável na construção do conhecimento. No ensino de História, esta abordagem revela-se adequada, uma vez que a aprendizagem exige mais do que a memorização ou aquisição de conhecimentos substantivos dos factos históricos. Requer, sobretudo, a compreensão crítica das evidências, a interpretação de fontes, a formulação de hipóteses e a construção de significados históricos. Como refere Gago (2018, p. 100), aprender História implica mobilizar os alunos ativamente na interpretação do passado, integrando ferramentas cognitivas num processo em que a aprendizagem é concebida pela aquisição de conhecimentos através da experiência histórica. Desta ótica, a aprendizagem colaborativa pode contribuir neste processo ao criar contextos de interação em que os alunos podem analisar, discutir e interpretar fontes de forma partilhada, que os leve a confrontar perspetivas, a gerir as divergências

de opinião, em vista a formulação de conclusões consensuais da narrativa histórica. Desta forma, aprender com base na colaboração promove o desenvolvimento de competências cognitivas ao exigir que os alunos reflitam sobre os próprios pensamentos, justifiquem interpretações e reformulem perspectivas com base no diálogo. Assim, a aprendizagem colaborativa funciona como um mecanismo facilitador da construção do conhecimento histórico, não como um produto acabado, mas como uma interpretação socialmente construída a partir das evidências, tornando-se um efeito emergente da interação social.

A História, enquanto disciplina estruturante do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, deve conceber a percepção de continuidade no tempo e a sua evolução, mostrar que o viver da humanidade no passado não foi igual ao do presente e que esse viver será distinto das gerações futuras. A consciência social é a condição essencial para o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que através da criação da consciência social do presente, relativa ao meio em que vivemos, se poderá criar a consciência histórica e interpretar a evolução por que tem passado. A disciplina de História tem por fim dar a conhecer o que a humanidade foi noutras épocas, o que fez, como vivia e como se transformou (Correia, 2021, p. 4). A aprendizagem colaborativa pode facilitar o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que os alunos são a fonte de construção da narrativa histórica com base nas perspectivas adquiridas, promovendo a atitude crítica, reflexiva e democrática da História.

Esta abordagem pedagógica encontra enquadramento nos documentos normativos que orientam o ensino de História. As *Aprendizagens Essenciais* (AE) do 11.º ano preconizam um ensino que valorize a análise crítica e exaustiva de fontes diversificadas, que promova o desenvolvimento de um espírito crítico e uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva. Procura-se um ensino centrado no aluno, que questione, que procure, que descubra e resolva problemas (Ministério da Educação, 2018). A aprendizagem colaborativa concretiza estas orientações ao permitir que o conhecimento seja coletivamente construído através da interação social, do diálogo, da troca de ideias e da negociação de significados, em linha com os pressupostos de Piaget e Vygotsky. Nesta ótica, ao trabalharem colaborativamente, os alunos são desafiados a confrontar interpretações distintas provenientes da análise das fontes, a debater pontos de vista, a comparar perspectivas e a formular conclusões fundamentadas perante as

evidências. Desta forma, aprender História com base na colaboração, visa uma aprendizagem em que os alunos são orientados por um objetivo comum, substituindo-se a responsabilidade individual pela responsabilidade coletiva na resolução de problemas e na produção do conhecimento, isto porque, as tarefas não são fragmentadas em subtarefas independentes, mas assentes na partilha e interligação, resultado de um esforço conjunto e interdependente entre os alunos ao reconhecerem os colegas como fontes legítimas de conhecimento.

O trabalho colaborativo caracteriza-se pela ausência de hierarquias e de papéis previamente definidos pelo docente. Neste contexto, todos os alunos participam equitativamente na análise de fontes, na avaliação de argumentos e na construção autónoma do conhecimento. Assim, o grupo torna-se a unidade central da aprendizagem e o regulador do processo de aprendizagem por serem os próprios alunos a gerirem os conflitos interpretativos em prol de um consenso, valorizando-se o conflito sociocognitivo como motor da aprendizagem. Nesse sentido, o docente só deve intervir quando existem entraves não resolutivos pelo grupo na partilha do consenso interpretativo. Desta forma, a negociação de ideias e a construção consensual do conhecimento, garantem uma aprendizagem partilhada, assente no respeito mútuo, democrático e baseada na reciprocidade. Estando, nesta ótica, em conformidade com as AE que enfatiza o desenvolvimento de uma perspetiva crítica e uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.

Do mesmo modo, o PASEO reforça a importância de envolver ativamente o aluno na construção do saber, de forma a promover as competências pessoais e as interpessoais. Preconiza um ensino que estimule o desenvolvimento de capacidades a nível do pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, domínio de textos, tratamento da informação e de comunicação, assentes numa atitude crítica e reflexiva. Concomitantemente, deve-se incutir valores assentes na liberdade, responsabilidade, integridade e cidadania (Ministério da Educação, 2017). A aprendizagem colaborativa responde a estas orientações ao promover a participação ativa na aprendizagem, o respeito mútuo e a responsabilidade coletiva na construção do conhecimento. Nesta ótica, o trabalho colaborativo apresenta-se como uma poderosa estratégia para a aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação escrita e oral, o pensamento crítico e criativo, a capacidade de resolver problemas, a

habilidade de gerir o tempo de trabalho e a organizar a informação de forma estruturada. Esta abordagem estratégica promove a criatividade intelectual ao permitir que novas ideias e interpretações emergjam do confronto de perspetivas, potencialmente mais elaboradas do que as produzidas individualmente. Assim, os alunos são os historiadores em ação ao formularem um discurso histórico, “como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na evidência” (Gago, 2018, p. 21). O conhecimento não é imposto, mas emerge da interação social, tornando-se um produto do esforço coletivo e interdependente do contributo dos colegas.

A narrativa histórica não é um produto individual desligado do mundo, é, sobretudo, socialmente construída e emergente do discurso historiográfico. Com base na colaboração, a sala de aula torna-se o espaço onde se viaja, interpreta-se e reconstrói-se o passado, com os alunos no centro da ação da consciência histórica. O conhecimento profundo é facilitado pelos conhecimentos prévios do aluno, mas com a estratégia pedagógica ativa-se novas informações, relacionando-as com as representações mentais já existentes. Desta forma, é possível formar novas conexões e interligações, passando-se de um conhecimento superficial para profundo ao permitir-se o reforço dos processos cognitivos (Gago, 2018, p. 97).

A aprendizagem de História pode, assim, ser entendida como um processo de mudança de consciência histórica e é conceptualizada como um processo no qual as competências são progressivamente desenvolvidas, de formas menos elaboradas para estruturas mais sofisticadas, conjugando-se o campo cognitivo, emocional, empírico e normativo (Gago, 2018, p. 80). Neste processo, como conceptualizado por Jörn Rüsen (citado em Gago, 2018), a competência narrativa é a capacidade/habilidade de construir narrativas históricas com base nos sentidos e significados atribuídos às experiências históricas, que articule o passado, presente e futuro, com a habilidade de orientar historicamente a narrativa, atendendo à necessidade prática de encontrar uma trajetória através da mudança temporal (Gago, 2018, p. 80). Desta forma, ao trabalharem colaborativamente, os alunos partem de uma perspetiva individual para uma compreensão mais abrangente e sofisticada, permitindo a reconstrução da história de forma crítica e partilhada, enriquecendo as suas narrativas através do diálogo e da

confrontação de perspectivas. Assim, o grupo constitui a unidade de construção do saber e a colaboração é o mecanismo que permite a produção social da narrativa histórica.

Neste contexto, o diálogo colaborativo desempenha um papel central na validação das evidências e na discussão das perspectivas individuais, processos fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica. Como defende Piaget (1999), mesmo que incorram em erro, resultante de uma pesquisa autêntica, é muito mais útil do que uma verdade repetida, pois permitirá corrigir o erro inicial e constituir um verdadeiro progresso intelectual. O contrário acontece com uma verdade repetida, que é desprovida de valor intelectual e cognitivo, uma vez que a invenção ou dedução de hipóteses é inerente ao espírito experimental adquirido pelo trabalho colaborativo, reforçando o pensamento racional, crítico e criativo.

Esta estratégia pedagógica está também em consonância com os objetivos definidos para o Ensino Secundário, consagrados na lei n.º 46/86 de 14 de outubro. O artigo 2.º, no ponto 5, sublinha a importância de uma educação que promova “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integrem” (República Portuguesa, 1986). Por sua vez, no artigo 9.º, são instituídos os objetivos normativos para o ensino secundário. Preconiza-se a necessidade de proporcionar a aquisição e aplicação de um saber mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e experimentação, em vista o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, bem como a criação do hábito de trabalho individual e em grupo, de forma a impulsionar uma atitude reflexiva metódica, a abertura de espírito, a sensibilidade e a disponibilidade (República Portuguesa, 1986). Desta forma, tais competências são impulsionadas na educação de História com base na colaboração, pois privilegiam-se métodos qualitativos, valorizando a qualidade das interações, da argumentação, da interpretação e da reflexão crítica. Há um envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta, na qual se exige o envolvimento ativo de todos os membros na partilha de ideias e uma iniciativa conjunta na realização do trabalho, uma vez que os alunos reconhecem os colegas como fontes legítimas de conhecimento, reduzindo a centralidade da autoridade do professor.

Em síntese, aprender história com base na colaboração é, assim, a prática da investigação histórica em ação ao colocar-se a tónica nos alunos como agentes principais na construção do discurso histórico. É uma estratégia centrada na interação entre pares na construção partilhada do conhecimento e na valorização do diálogo como motor da aprendizagem. Deste modo, a prática colaborativa espelha as dinâmicas próprias da investigação histórica ao exigir a análise, o debate e a fundamentação conjunta. Esta estratégia pode potenciar um maior desenvolvimento de competências intelectuais, pessoais e interpessoais previstas nos documentos normativos, quando comparada com o trabalho individual, pois incide numa forma de trabalho que estimula diversas competências e capacidades, tais como a comunicação oral e escrita, o respeito mútuo, a gestão do tempo e a resolução de conflitos. Concomitantemente, valoriza a diversidade de perspetivas e a construção consensual do conhecimento, assente em valores democráticos e numa atitude de ajuda mútua, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, sociais e reflexivos. Tais competências adquiridas são aplicáveis em contextos sociais e profissionais, reforçando-se o carácter humanístico da aprendizagem colaborativa.

Aprender com base na colaboração pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que os alunos são desafiados a analisar fontes em conjunto, interpretar e discutir, de forma autónoma, informações relevantes e, graças ao diálogo, manifestar o sentido crítico na seleção adequada dos seus contributos ao terem de contrapor as suas interpretações com as dos colegas, permitindo que mobilizem conhecimentos de realidades históricas para fundamentar as suas opiniões e, assim, intervir no meio envolvente de forma democrática, em vista à construção conjunta de narrativas históricas mais abrangentes (Ministério da Educação, 2018; Chapman, 2021, p. 23). Deste modo, a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a aprendizagem de História ao transformar o grupo num espaço de construção coletiva, crítica e reflexiva do saber histórico. É com base nestes aspetos que se desenvolveu a prática metodológica, analisada no capítulo que se segue.

Capítulo 2 – Caracterização do ambiente escolar e enquadramento metodológico

*É dela [da História] que necessitamos se quisermos aprender a ver a floresta,
ao invés de perdermo-nos em uma multidão de árvores.*

(Rüsen, 2001)

O presente capítulo realiza a caracterização do ambiente escolar e das turmas. Debruça-se, também, sobre a metodologia de investigação ao descrever e apresentar, de forma detalhada, as atividades realizadas ao longo do ano letivo e a estrutura da entrevista aplicada aos alunos.

2.1. Caracterização do ambiente escolar

2.1.1. A escola

Este estudo realizou-se numa escola do concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. O início da sua atividade remonta a 18 de novembro de 1985, com vinte turmas, num total de 688 alunos. Desde 2006, está inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) por localizar-se num território económico e socialmente desfavorecido (Direção-Geral da Educação, 2020).

2.1.2. As turmas

A investigação envolveu duas turmas do 11.º ano, designadas por Alfa e Ómega. A turma Alfa é heterogénea composta por 24 alunos, 13 raparigas e 11 rapazes. É constituída por um aluno de nacionalidade mexicana e um aluno com necessidades educativas especiais, com medidas seletivas e adaptativas. A turma Ómega é formada por 23 alunos, 15 raparigas e 8 rapazes, existindo dois alunos com medidas seletivas e adaptativas na aprendizagem.

Relativamente ao aproveitamento e rendimento escolar, ambas as turmas, de forma geral, caracterizam-se por terem um rendimento escolar razoável. Não se identificam por serem turmas extremamente participativas e interessadas, mas convém salientar que, em ambas, a discussão entre professor-aluno era possível, sobretudo,

graças a um número de alunos que se sobressaíam pela atitude crítica, participativa, interessada e empenhada. Importa referir que a Alfa e a Ómega, nas aulas de História, dedicavam-se à execução das tarefas propostas sem demonstrarem resistência e dificuldades na compreensão dos objetivos. As dificuldades residiam, sobretudo, na interpretação e desenvolvimento da escrita, tendo em consideração o pouco interesse pela leitura e o cariz deficitário relativamente aos conhecimentos prévios. São alunos que precisam de uma forte componente motivacional para a aprendizagem, obrigando o professor a ser mais dinâmico na escolha das suas estratégias. A par disto, considera-se a Alfa e Ómega turmas muito especiais constituídas por alunos atenciosos afetivamente.

2.2. Da teoria à prática: a aprendizagem colaborativa no ensino da História

A aprendizagem colaborativa enquadra-se no plano pedagógico como uma metodologia ativa. Esta estratégia teve o objetivo de posicionar os alunos como agentes ativos na aprendizagem, na procura, descoberta e reflexão autónoma da informação, a fim de construírem, conjuntamente, o saber histórico. Promovendo-se competências intelectuais e sociais. Com a colaboração, a estratégia pretendeu fomentar o espírito de equipa e a responsabilidade partilha na resolução de problemas, assentes em pilares democráticos, solidariedade e ajuda mútua.

A escolha da estratégia colaborativa visa um ensino que estimule as competências pessoais e interpessoais, concomitantemente, alinhar-se com os objetivos propostos nos documentos normativos que orientam a finalidade da educação. As orientações são transversais ao PASEO, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e às AE de História A do 11.º ano. Estes documentos preconizam a necessidade de uma educação que fomente o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, uma atitude reflexiva, a faculdade comunicativa de argumentação e explicitação, o estímulo do espírito de trabalho em equipa e a capacidade de colaboração com os outros. Por sua vez, tem-se o intuito de estimular valores assentes na liberdade, cidadania, participação ativa e responsabilidade.

Esta estratégia, ao ser implementada em contexto de aula, desafia os alunos a dialogar, partilhar perspetivas individuais, argumentar os seus pontos de vista e construir significados de forma autónoma. Desta forma, promove-se o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, assim como as competências de comunicação e argumentação. Colaborativamente, os alunos participam ativamente na construção do conhecimento, reforçando o espírito de equipa e a responsabilidade na descoberta do saber. Paralelamente, a interação colaborativa favorece o fortalecimento das relações baseadas na abertura de espírito, na cidadania e no respeito mútuo. Estes valores são mobilizados através do diálogo necessário à construção de uma narrativa histórica que seja consensual entre os membros.

Do ponto de vista metodológico, a pertinência da aprendizagem colaborativa reside no facto desta estratégia permitir analisar o processo de ensino-aprendizagem para além dos resultados obtidos, na medida em que torna observável as interações e as dinâmicas relativas ao modo de participação, negociação de significados e construção partilhada do conhecimento histórico. Ao colocar os alunos em situações de colaboração estruturada, torna-se possível observar e interpretar práticas consideradas fundamentais para responder aos objetivos da investigação que não se restringem aos produtos finais.

A presente investigação debruça-se num estudo de caso múltiplo, aplicado nas duas turmas atrás descritas, assente em dados qualitativos ao pretender-se apurar de que forma a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a aprendizagem de História A. Com vista à análise, compreensão e descrição da eficácia da estratégia no processo ensino-aprendizagem, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- I) Avaliar de que forma, através do trabalho colaborativo, podem os alunos motivar-se para a aprendizagem de História;
- II) Identificar de que forma os alunos organizam e estruturam o trabalho, no que concerne aos papéis assumidos no grupo de trabalho;
- III) Avaliar o contributo das interações para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação na disciplina de História;
- IV) Descrever as potencialidades e limitações da aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de responder às questões supramencionadas, selecionaram-se os diferentes instrumentos de recolha de dados: quatro atividades executadas em sala de aula, a observação direta no momento da implementação das estratégias e a realização de uma entrevista a três alunos da turma Alfa.

A atuação metodológica baseou-se na realização das atividades em conformidade com os conteúdos programáticos e os objetivos normativos estabelecidos para o ensino de História A no Ensino Secundário. As atividades estratégicas foram implementadas em prol do que se vislumbrou necessário para a concretização do ideal colaborativo. Procedeu-se aos ajustes necessários, em consonância com as dificuldades que foram observadas, tendo em vista o enriquecimento de competências, o aprofundamento do conhecimento histórico e o aperfeiçoar das dificuldades apresentadas pelos alunos. A tabela que se segue, explana as atividades desenvolvidas com as turmas e que serviram como instrumentos de recolha de dados sobre a eficácia da estratégia colaborativa no processo ensino-aprendizagem.

Tabela 1 – Instrumentos de recolha de dados

Nome da atividade	Período de realização
1.º Direitos do passado VS Direitos do presente	1º semestre
2.º Inspetor de Investigação Histórica	2º semestre
3.º Socialismo Científico e Socialismo Utópico	2º semestre
4.º Oficina da escrita	2º semestre
5.º Entrevista a elementos da turma Alfa	2.º semestre

Fonte: autoria própria.

Durante a realização das atividades procedeu-se à observação direta e ao respetivo registo escrito, tendo em consideração a adesão às atividades, as dificuldades observadas no seu decurso, as interações realizadas entre os alunos e as demais informações consideradas relevantes para a análise da eficácia da estratégia implementada, de forma a retirar conclusões complementares sobre as estratégias implementadas.

Para a nossa investigação, considerou-se pertinente recolher a visão dos alunos sobre as estratégias implementadas, de forma que nos permitisse ir além do que foi

observado pela docente em aula. Desta forma, foi realizada uma entrevista de natureza semiestruturada a três alunos da turma Alfa, no final do 2.º semestre do ano letivo 2024/2025. Procedeu-se à gravação em registo áudio e à transcrição na íntegra, de forma a respeitar a autenticidade da linguagem utilizada pelos participantes.

Reconhece-se a fragilidade da representatividade da amostra para fins estatísticos. Todavia, tal limitação não compromete os objetivos da nossa investigação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, assente na interpretação, compreensão e descrição, no qual as entrevistas assumem apenas uma função de aprofundamento interpretativo relativamente às estratégias colaborativas implementadas e não de generalização dos resultados.

A seleção de elementos da turma Alfa em detrimento da turma Ómega, justifica-se pelo facto de ter sido aquela em que a docente realizou um acompanhamento mais sistemático ao longo do ano letivo, o que possibilitou uma observação mais consistente das dinâmicas em sala de aula. Ainda que as atividades em análise tenham sido aplicadas em ambas as turmas, foi na Alfa que se desenvolveu um trabalho pedagógico mais continuado. A opção do número reduzido dos entrevistados, prende-se com a intenção de privilegiar a riqueza das respostas em consonância com os objetivos qualitativos do nosso estudo, possibilitando uma triangulação da informação com os restantes dados obtidos.

Desta forma, nos sub-subcapítulos que se seguem, será feita a descrição detalhada das atividades realizadas e, também, apresentação da estrutura da entrevista que foi realizada aos alunos, em correspondência com os objetivos propostos na nossa investigação.

2.2.1. Direitos do passado VS Direitos do presente

A primeira atividade³ foi aplicada às turmas Alfa e Ómega em janeiro de 2025 e foi preparada para ocorrer durante 20 minutos. Inseriu-se na unidade curricular *As revoluções americana e francesa, paradigma das revoluções liberais*, e na subunidade *A revolução francesa*. A aula debruçou-se sobre o tema da revolução francesa e desenvolveu-se em torno do objetivo de aprendizagem:

³ Ver apêndice 1.

- Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.

Em colaboração com a professora Cooperante, desenhou-se a presente estratégia tendo em consideração o colmatar das dificuldades demonstradas, em ambas as turmas, relativamente à capacidade de comparação de perspetivas, considerada uma das competências centrais em História A. Esta dinâmica foi assente na reflexão e comparação dos direitos do homem tendo em ponderação a estreita relação entre o passado e o presente na disciplina de História. Concebeu-se a atividade para que os alunos adquirissem o conhecimento das diferenças e semelhanças a respeito das liberdades, dos direitos e das garantias do Homem, consagrados na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 e *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948. A aula foi organizada em torno das seguintes questões-orientadoras:

- 1) Como podemos caracterizar a obra da Convenção?
- 2) Que eventos consolidaram a afirmação da burguesia?

A proposta didática foi realizada no final da aula e, como primeira estratégia, teve o propósito de reforçar a competência comparativa, promover a análise e interpretação de fontes legislativas, a fim de estimular a análise documental, o diálogo construtivo e a negociação consensual perante as evidências históricas. Visou o desenvolvimento de competências centradas na dignidade humana, direitos humanos e diversidade.

Colocou-se em prática a dinâmica colaborativa através da divisão da turma em pares. Facultou-se, a todos os alunos, um conjunto documental composto por dois documentos escritos: *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, constituída por 17 artigos, e *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, elaborada com 30 artigos. Orientou-se a atividade referenciando-se que deviam, primeiramente, realizar uma leitura atenta de ambos os documentos. O objetivo da atividade residia na comparação legislativa dos seguintes aspetos: contexto histórico em que se enquadram ambos os documentos, direitos sobre a prioridade; consagração dos direitos sociais; universalidade dos documentos; liberdades fundamentais; direitos das mulheres e dignidade humana, como se pode observar na figura 1. Assim, após a leitura

dos documentos, os alunos deviam comparar cada aspeto, selecionando o respetivo número do artigo e a lei consagrada para que depois os alunos preenchessem a tabela. A análise comparativa foi concebida de modo a permitir a identificação das lacunas a nível dos direitos, liberdades e garantias fundamentais do Homem, presentes no documento de 1789 em contraste com o documento de 1948.

A colaboração foi concretizada através da responsabilidade partilhada do objetivo, no diálogo e negociação consensual entre pares na seleção de informação, comparação e justificação das respostas, exigindo a tomada de decisões conjuntas que visasse uma comparação direta sobre as evidências, uma vez que a comparação só podia ser concluída através da discussão de interpretações e tomada de decisões conjuntas.

Figura 1 – Tabela comparativa: Direitos do Passado VS Direitos do Presente

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico		
Propriedade		
Direitos sociais		
Universalidade		
Liberdades		
Direitos das mulheres		
Dignidade humana		

A estratégia foi pensada em conformidade com o PASEO e as AE de História do 11.º ano. Recorrendo à comparação entre realidades espaço-temporais distintas, os alunos puderam compreender o mundo em que vivem, enquanto promoveu a reflexão crítica sobre os direitos humanos, através da análise comparativa de documentos estruturantes, de forma a adquirirem a consciência histórica que lhes permita assumir uma posição informada e participativa na construção da identidade individual e coletiva, numa base humanista (Ministério da Educação, 2018).

Apesar da extensão documental, o grau de dificuldade da estratégia revelou-se acessível, pelo que a atividade decorreu sem necessidade de intervenção orientadora e corretiva significativa por parte da docente.

2.2.2. Inspetor de Investigação Histórica

A segunda atividade⁴ foi aplicada no dia 23 de abril às turmas Alfa e Ómega e teve uma duração de 20 minutos. Enquadrou-se na unidade *A sociedade industrial e urbana*, e na subunidade *A explosão populacional*. Conforme o documento normativo das AE do 11.º ano, os alunos deviam:

- Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias.
- Compreender os fatores que explicam o aumento populacional do século XIX e saber relacionar o crescimento demográfico e da industrialização com os movimentos migratórios e expansão das cidades.

A nível pedagógico, teve-se o objetivo de fomentar o pensamento crítico e criativo do aluno, em estreita ligação com a dinâmica colaborativa. Desenhou-se a atividade com o intuito de promover a análise de fontes iconográficas e estatísticas, desenvolvendo a capacidade de inferir causas históricas, com base em informação implícita e explícita, e estabelecer relações entre a industrialização, crescimento demográfico e urbanização, de forma a construir interpretações fundamentadas com

⁴ Ver apêndice 2.

base nas evidências apresentadas. Desta forma, incentivou-se à autonomia e promoção do pensamento dedutivo-hipotético, assente na liberdade e criatividade. No final da aula, os alunos deveriam saber responder às questões-orientadoras, fruto do diálogo e discussão entre pares na construção conjunta do saber histórico.

Na contínua relação entre o passado-presente, motivaram-se os alunos para o tema com a leitura do excerto de uma notícia do *Jornal Público*, sobre o crescimento populacional mundial em 2023, com o intuito do aluno relacionar com a explosão demográfica no século XIX, uma vez que as razões atuais do crescimento populacional se assemelham às causas do fenómeno no século em estudo. O objetivo central era munir o aluno com noções sobre os fatores que explicam o acontecimento no século XIX.

Depois da apresentação da motivação e discussão da situação-problema, organizou-se a aula e a atividade com duas questões-orientadoras:

- 1) Que motivos estão na origem da explosão demográfica?
- 2) Quais as transformações ocorridas nos espaços urbanos?

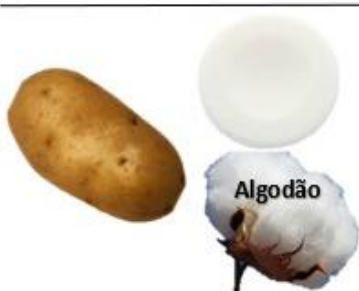
No primeiro momento, leu-se o documento escrito “A explosão demográfica do século XIX” do manual *Entre Tempos* 11, para os alunos compreenderem as razões de base do aumento populacional no século XIX e adquirirem conhecimentos prévios para a construção autónoma do saber histórico. Manteve-se a estrutura de trabalho em pares e cedeu-se, a todos os alunos, uma ficha de atividade. Explicou-se que a atividade era composta por cinco evidências históricas, designadas na ficha de trabalho como “provas”. Como explanado na figura 2, cada evidência era ilustrada com duas a três fontes iconográficas, à exceção da evidência um, constituída por uma tabela e gráfico.

Figura 2 – Exemplo de evidências propostas na atividade dois

Prova 1 -



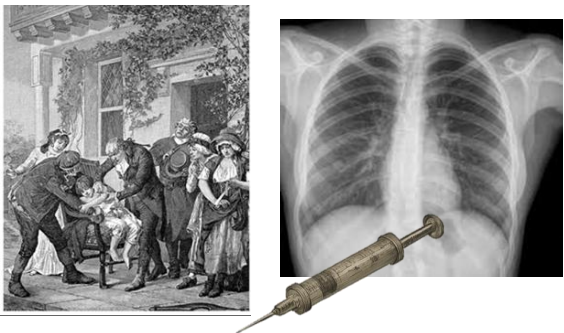
Prova 2 -



Prova 3 -



Prova 4



Orientou-se a atividade clarificando que cada unidade de evidência permitia identificar um motivo que esteve na origem da explosão demográfica. Ou seja, os alunos tinham de decodificar, com base na análise, interpretação, discussão de significados e interdependência entre os membros, cada grupo de evidência, a fim de deduzirem hipóteses-dedutivas que os permitisse identificar os fatores que explicam o aumento populacional do século XIX e, assim, conseguirem relacionar o crescimento demográfico com a industrialização, os movimentos migratórios e a expansão das cidades.

Pediu-se aos alunos que a realização da escrita fosse feita em tópicos, de forma a registarem, evidência a evidência, os fatores que levaram ao crescimento populacional. Com esta estrutura, pretendia-se facilitar a organização do pensamento e uma compreensão simplificada dos fatores explicativos do fenómeno.

A estrutura da dinâmica exigiu a intervenção da docente para orientar a análise interpretativa das evidências, sem referir qual dos alunos tinha a perspetiva correta, de forma a encorajar a autonomia na construção do conhecimento. Sempre que foi necessário a docente, guiou a aprendizagem através de perguntas-orientadoras com o objetivo de realçar o diálogo construtivo nos pares.

Em comparação com a primeira estratégia aplicada, a atividade foi estruturada no contínuo trabalho em impulsionar a negociação consensual de significados entre os pares. Uma vez que a informação se encontrava, maioritariamente, de forma implícita, tal estrutura conduziria à discussão crítica e criativa sobre as evidências. A resolução da tarefa exigia a participação ativa de ambos os elementos, uma vez que a interpretação e compreensão das fontes dependia da articulação de perspetivas e, consequentemente, a resposta não podia ser unilateral, mas consensual. A discussão de perspetivas desenvolveu-se na seleção, reformulação de significados e na decisão conjunta sobre as interpretações, para que assim procedessem a uma escrita mutuamente validada. Desta forma, com a atividade tinha-se o intuito de estimular níveis de competência assentes na iniciativa conjunta na resolução de problemas e na análise e interpretação de fontes diversas, que conduzissem à formulação de hipóteses-dedutivas com base nas evidências apresentadas.

Em suma, a atividade articulou a análise de fontes iconográficas, juntamente com um gráfico e uma tabela. A atividade pedagógica foi organizada de modo a colocar

o aluno no centro da produção do saber, de forma autónoma e partilhada, na resolução da tarefa proposta, integrando a colaboração como um meio para atingir o fim.

2.2.3. Socialismo Científico e Socialismo Utópico

A terceira atividade⁵ foi aplicada às turmas Alfa e Ómega nos dias 6 e 8 de maio e planeou-se para 15 minutos. Pretendeu-se, através dela, integrar um elemento digital na estratégia colaborativa desenhada. A aula desenvolveu-se no âmbito da unidade *A sociedade industrial e urbana*, e na subunidade *O movimento operário* e a atividade e debruçou-se sobre o movimento operário e as propostas socialistas de transformação da sociedade. Enquanto aprendizagem essencial, os alunos deviam:

- Interpretar os problemas sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionárias e da transformação da sociedade.

É um tema que tem tanto de interessante como de complexo, por isto, tinha-se a consciência que a estratégia teria de promover, adequadamente, tanto a construção do conhecimento como estimular, de forma contínua, a atenção e a motivação dos alunos para a aprendizagem. Desta forma, a aula iniciou-se com a visualização de um excerto do filme *O jovem Karl Marx*, com o objetivo de introduzir o tema e contextualizar a atuação do movimento operário no século XIX, relacionando-o com as propostas socialistas de transformação da sociedade.

A aula desenvolveu-se em torno de três questões-orientadoras:

- 1) De que forma o movimento operou?
- 2) Quais foram as propostas socialistas?
- 3) De que forma o sindicalismo e o socialismo contribuíram para fortalecer o movimento operário?

No final da aula, os alunos deviam ser capazes de identificar as associações e os sindicatos como importantes veículos do movimento operário para assegurar e

⁵ Ver apêndice 3.

organizar as reivindicações dos trabalhadores, saber distinguir o socialismo utópico do socialismo científico e, por fim, compreender a internacionalização do movimento operário, através das internacionais operárias e as conquistas sociais decorrentes.

A atividade em análise incidiu sobre a segunda questão-orientadora e centrou-se na análise das propostas socialistas. A dinâmica foi desenhada com o objetivo de promover a descoberta autónoma do saber e a construção partilhada da narrativa histórica com base na discussão de interpretações, a fim de estimular-se o pensamento crítico, a comunicação escrita e oral. Pretendia-se, desta forma, desenvolver competências específicas, nomeadamente a comparação das correntes ideológicas, identificação de diferenças conceptuais entre o socialismo científico e utópico e reforçar o espírito de trabalho em equipa. Concomitantemente, analisar os benefícios e os desafios resultantes da utilização da inteligência artificial, em contexto educativo, na promoção da aprendizagem, interesse e motivação dos alunos em ambiente colaborativo. Paralelamente, com a estratégia pretendia-se apurar, através da observação direta, os papéis assumidos pelos alunos no momento de exploração da informação, leitura dos documentos, acesso à plataforma digital e no processo da escrita.

O trabalho colaborativo desenvolveu-se com a divisão da turma em pares, sendo que cada par tinha a responsabilidade de analisar uma das vertentes do socialismo. Primeiramente, apresentaram-se dois documentos escritos aos alunos, do manual *Entre Tempos* 11 (figura 6), para que pudessem compreender o socialismo científico e o utópico. Explicou-se que a atividade consistia na construção de uma narrativa conjunta, sobre as propostas socialistas. A dinâmica debruçou-se na análise, interpretação e descoberta autónoma do conhecimento. Norteados pela 2.^a questão-orientadora, orientou-se que a narrativa, colaborativamente construída, devia responder às seguintes questões:

- O que propõem para transformar a sociedade?
- Como pensam implementar?
- Em que pontos se afastam?

Concomitantemente, foi facultado aos alunos o acesso a um *chatbot*, através de um QRcode, realizado na aplicação *Mizou*. O propósito do recurso digital era auxiliar a

construção da narrativa histórica com base documental, de forma a promover a motivação, autonomia na pesquisa e seleção da informação. Desta forma, as respostas fornecidas pelo *chatbot* seriam discutidas e avaliadas pelos alunos, em contraste com a informação dos documentos escritos, o que levaria à seleção da informação considerada relevante para a construção da narrativa. Explana-se, nas figuras 3 e 4, a proposta da atividade e as fontes escritas em análise.

Figura 3 – Proposta da atividade três

As propostas socialistas denunciaram os abusos da exploração capitalista e tinham como objetivo a eliminação da miséria e a procura por uma **sociedade mais justa e igualitária**. Relativamente às **estratégias de implementação**, foram **distintas**.

- O que propõem para transformar a sociedade ?
- Como pensam implementar ?
- Em que pontos se afastam ?

Socialismo Utópico	Socialismo Científico
	

Figura 4 – Fontes escritas da atividade três

A História de toda a sociedade até aos nossos dias não é mais do que a História da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta. [...] A sociedade burguesa moderna divide-se em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado [...].

À medida que a burguesia, isto é, o capital, cresce, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos [...]. Estes operários são obrigados a venderem-se em cada dia que passa, tal como uma mercadoria, e, como qualquer outro artigo de comércio, estão, consequentemente, expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. [...] Os proletários nada têm de próprio, nada têm a perder, e a sua missão é a de destruir todas as anteriores garantias da propriedade privada [...]. O proletariado servir-se-á da supremacia política para retirar a pouco e pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, quer dizer, no proletariado organizado em classe dominante [...].

K. Marx e F. Engels, *Manifesto do Partido Comunista*, 1848

Em 5 maio de 1846, Marx escreveu a Proudhon sugerindo-lhe que criassem uma organização com vista a "por em contacto os socialistas alemães com os franceses e ingleses". Proudhon responde-lhe em 17 de maio de 1846.

Caro Senhor Marx

Acedo com prazer a tornar-me um dos destinatários da vossa correspondência, cujo fim e organização me parece serem muito úteis. [...]

Quero fazer-vos uma observação sobre uma expressão da vossa carta: *No momento da ação*. Talvez conserveis ainda a opinião que nenhuma reforma é possível sem aquilo que se chamava outrora revolução. [...] Creio que não temos necessidade dela para termos sucesso e que não devemos propor uma ação revolucionária como meio de reforma social, porque este meio seria simplesmente um apelo à força, numa palavra, uma contradição. Coloco assim o problema: fazer entrar na sociedade, por uma combinação económica, as riquezas que dela saíram [...]. Por outras palavras, transformar a economia política de maneira a criar aquilo que os socialistas alemães chamam comunidade e que eu me limitarei a chamar liberdade, igualdade.

P.-J. Proudhon, 1809-1865, em *Documents d'Histoire Contemporaine*, Ed. A. Colin, Paris, 1964.

A construção da narrativa histórica implicou a responsabilidade partilhada na resolução da tarefa, o que conduziu ao confronto de interpretações, à argumentação dos pontos de vista com base os documentos escritos, que culminasse na formulação de uma narrativa histórica consensual. A resolução da tarefa exigia que os elementos compreendessem e fossem capazes de explicar as propostas em análise, uma vez que a narrativa é o culminar da validação mútua das ideias que antecede o registo do produto final. Desta forma, durante a realização da atividade, os alunos tinham de aceitar as críticas e perspetivas dos pares, no sentido de melhorar o desempenho do trabalho conjunto, assumindo a responsabilidade partilhada do objetivo.

Após a construção da narrativa, os pares foram convidados a apresentarem o seu trabalho. Como produto final, a estratégia culminou com um esquema-síntese de comparação relativamente às propostas socialistas, o que permitiu confirmar se as aprendizagens foram atingidas, momento em que foi exigido aos alunos a capacidade de realizarem uma síntese histórica dos factos estudados.

Comparativamente às estratégias anteriormente aplicadas, esta atividade distinguiu-se pela integração de um recurso digital no trabalho colaborativo em pares, mantendo-se a estrutura de análise documental e o fomento da construção conjunta do saber, assente na responsabilidade partilhada e intervenção democrática dos elementos de forma a reforçar o espírito de equipa.

2.2.4. Os progressos na agricultura: oficina da escrita

A quarta atividade⁶ foi aplicada às turmas Alfa e Ómega nos dias 14 e 15 de maio e teve a duração de 15 minutos. Desenvolveu-se no âmbito da unidade *Portugal, uma sociedade capitalista periférica*, e na subunidade *A Regeneração*. Enquanto AE, os alunos deviam:

- Integrar o processo português de industrialização no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos;

⁶ Ver apêndice 4.

- Analisar a importância da regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico.

Para a nossa aula, definiram-se como objetivos de aprendizagem a capacidade de os alunos identificarem os avanços registados na agricultura e na indústria e compreensão das causas do diminuto crescimento económico português, no final do século XIX.

Iniciou-se a aula com a visualização de um vídeo motivacional, para os alunos compreenderem o espírito progressista do rei D. Pedro V e refletirem sobre as dificuldades registadas na obra de modernização do país. Deu-se seguimento com a discussão da situação-problema em foco nos objetivos e envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Nesta ótica, organizou-se a aula com base nas seguintes questões-orientadoras:

- 1) Que avanços agrícolas e industriais foram preconizados?
- 2) Como se explica o diminuto crescimento económico no final do século XIX?

A estratégia em análise incidiu sobre a primeira questão-orientadora e teve como objetivo central o desenvolvimento da comunicação escrita e a análise documental. A docente considerou pertinente reforçar a componente escrita, tendo em consideração o fraco desenvolvimento da comunicação escrita nos testes de avaliação. A escrita é de elevada importância na História A pois escrever implica interpretar, justificar, argumentar e sintetizar os conhecimentos. Deste modo, a atividade intitulada “A oficina da escrita” integrou a análise e interpretação de fontes escritas e iconográficas, desenvolvida em contexto de trabalho colaborativo, orientada para a escrita em História A, exigindo aos alunos uma profunda articulação entre os indícios visuais, conceitos históricos, mobilização de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses interpretativas a partir do conjunto documental apresentado. Simultaneamente, teve-se o intuito de continuar a promover a autonomia na aprendizagem, o pensamento crítico e a argumentação fundamentada em evidências, ao permitir aos alunos contrapuserem perspetivas individuais em prol de um consenso partilhado, colocando em prática a dinâmica colaborativa entre os pares na construção consensual do conhecimento histórico.

A turma foi dividida em pares e facultou-se, a cada aluno, uma ficha de trabalho composta pelo conjunto documental, constituído por um documento escrito e quatro fontes iconográficas. Orientou-se a atividade ao clarificar-se que, após a interpretação dos documentos, a organização e a estrutura do pensamento deveria ocorrer de forma conjunta, com o objetivo de realizarem um breve texto escrito que explicasse os progressos agrícolas em Portugal no final do século XIX. Realçou-se que, após a leitura do conjunto documental, deveriam, primeiramente, deveriam realizar tópicos das ideias preliminares de resposta, de forma a destacar os elementos mais relevantes. Posteriormente, elaborar um texto narrativo em pares, coerente com as evidências apresentadas.

A negociação dos significados e a justificação das suas perspetivas conduziria à seleção de informações que seriam integradas na narrativa conjunta. Quando surgiram divergências, o papel da docente debruçou-se na mediação e orientação das dificuldades apresentadas. A sua intervenção focou-se no acompanhamento dos pares, ajudando a clarificar o pensamento através de questões para orientar a interpretação documental e promover o diálogo construtivo e autónomo entre os elementos. Com base no diálogo, os pares estruturaram os tópicos e redigiram um pequeno texto explicativo.

Em comparação às estratégias precedentes, a atividade enquadrou-se na continuidade das práticas colaborativas implementadas, mantendo-se a dinâmica de trabalho em pares com o objetivo de fomentar a autonomia, descoberta e construção conjunta de um produto escrito, reforçando-se a produção textual a partir da análise e interpretação de fontes iconográficas e um documento escrito. A atividade foi organizada na continuidade da intencionalidade colaborativa, com o propósito de promover o desenvolvimento das competências intelectuais e sociais com base na negociação de significados, repartição partilhada de tarefas, reforço do espírito de equipa e interdependência na produção de um texto explícito e consensual da narrativa histórica, integrando, desta forma, a componente cognitiva, comunicativa, social e de autonomia em contexto educativo.

2.3. A estrutura da entrevista

O presente subcapítulo debruça-se sobre a apresentação e estrutura da entrevista a realizar a alunos da turma Alfa, no final do 2º semestre. No processo de recolha de dados, optou-se por uma entrevista em detrimento de questionários ou grelhas de observação, por se considerar crucial, para a investigação em curso, adquirir a perceção de como os alunos experienciaram as estratégias realizadas, em adequação com os objetivos propostos, de forma a completar com outros instrumentos de recolha de dados.

De carácter qualitativo, preparou-se uma entrevista semiestruturada a três alunos da turma Alfa. A natureza aberta das entrevistas visava um diálogo autêntico de forma a proporcionar uma interação dinâmica e flexível entre entrevistador-entrevistado, das quais se pretende que resultem reflexões livres e espontâneas dos alunos. As perguntas foram desenhadas para serem um ponto de partida para a conversação e permitir ajustes ao longo da conversa quando se considerasse pertinente.

Para esta amostra, foram entrevistados três alunos da Alfa. Como já referido atrás, a escolha realizada teve em consideração o trabalho de observação mais sistemático que decorreu ao longo do ano letivo com a turma destes alunos, quando comparado com a turma Ómega. Questionou-se quem queria realizar uma entrevista e, deliberadamente, três alunos disponibilizaram-se de forma voluntária.

Reconhece-se a fragilidade da amostra tendo em consideração o número de alunos entrevistados. Não obstante, como já se teve a oportunidade de mencionar, o objetivo da entrevista visa recolher informação complementar aos instrumentos principais de recolha de dados, adquirir um conhecimento de como os alunos percecionam as estratégias implementadas e triangular com a informação recolhida em consonância com os objetivos propostos. Embora se trate de uma amostra reduzida, a sua utilização revela-se pertinente, privilegiando-se a riqueza da informação recolhida em detrimento da representatividade estatística. Desta forma, a recolha de dados junto de um número limitado de participantes, permite uma exploração mais detalhada das perspetivas individuais.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante consentimento dos participantes, sem necessidade de recorrer à autorização da direção, uma vez que, no

início do ano letivo, todos haviam assinado uma declaração de autorização de utilização de imagem e de áudio para fins educativos. As entrevistas foram realizadas num ambiente adequado, assegurando-se um clima de confiança que favorecesse a participação, espontaneidade e autenticidade dos entrevistados.

O guião da entrevista foi elaborado com o objetivo de recolher dados qualitativos sobre a perceção dos alunos relativamente à experiência do trabalho colaborativo nas aulas de História. Debruça-se, particularmente, sobre a motivação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. Apresentam-se as seguintes questões orientadoras da entrevista:

1. Como avalias as atividades realizadas em pares nas aulas de História?
2. De que forma consideras que o trabalho em pares influenciou a tua motivação para as aulas de História?
3. Consideras que o trabalho em pares ajudou a desenvolver o pensamento crítico em História?
4. Preferes o trabalho em pares ou métodos de trabalho mais tradicionais?

A interpretação dos dados procurará compreender, interpretar e descrever as respostas, bem como identificar padrões relevantes para investigação no que concerne à motivação, o envolvimento nas tarefas propostas, aprendizagem e fomento do pensamento crítico. Cada excerto foi analisado interpretativamente no que diz respeito à sua relevância pedagógica no quadro dos objetivos da investigação. Este processo procura não só identificar padrões e tendências comuns aos participantes, mas também triangular os dados das entrevistas com as observações diretas realizadas em contexto de aula, juntamente com as respostas dos alunos às atividades realizadas.

Capítulo 3 – Tratamento e discussão dos resultados obtidos

A Educação não transforma o mundo.

A Educação muda as pessoas.

As pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire, 1979)

O presente capítulo dedica-se ao tratamento e à apresentação dos resultados obtidos através das atividades implementadas, em articulação com os dados recolhidos por meio da observação direta.

3.1. Apresentação dos resultados obtidos sobre a estratégia pedagógica

Neste subcapítulo apresentamos os dados obtidos com base na triangulação de três fontes distintas: dos registos de observação direta realizados no final de cada atividade sobre a unidade principal em análise: a dupla de trabalho; da análise exemplificativa das produções escritas elaboradas pelos alunos e, por fim, os dados recolhidos através da entrevista.

Em termos de organização e estrutura, decidiu-se agrupar a apresentação dos resultados em três dimensões estruturantes, em conformidade com objetivos específicos da investigação. A mencionar: a motivação e envolvimento dos alunos durante a realização e correção das atividades propostas; desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo e identificação dos papéis assumidos pelos alunos no momento de realização das atividades, aferindo-se a forma de organização do trabalho.

Nos registos de observação direta foram privilegiados procedimentos de análise qualitativa. Procederam-se aos registos escritos das dinâmicas de forma generalizada a respeito das turmas, ressaltando-se as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da realização das tarefas, referenciando-se, ainda, episódios e duplas específicas a respeito do seu envolvimento e participação, assinalando-se, desta forma, pares em que se tenha observado a fraca colaboração entre si e uma assimetria de papéis assumidos durante a dinâmica.

Em relação à motivação e envolvimento, os dados foram inferidos a partir de comportamentos observáveis em sala de aula, manifestados pela participação e envolvimento na atividade, iniciativa conjunta, tomada de decisões, procura autônoma da informação e ausência de comportamentos de evitamento e resistência à realização da dinâmica.

Quanto à organização do trabalho e os papéis assumidos, foi analisada com base na distribuição das tarefas a nível da leitura e escrita, procurando-se aferir a alternância de papéis ou a fixação dos mesmos, bem como o grau de interdependência da dupla.

O desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo foi avaliado em consideração as produções escritas realizadas pelos alunos, assentes, nomeadamente, na competência de comparação, inferência causal, contextualização em relação o passado-presente e estruturação de narrativas históricas. Além disto, teve-se em consideração as intervenções orais dos alunos.

Os resultados apresentados correspondem a padrões comportamentais qualitativos identificados a partir da observação sistemática, não tendo o objetivo a generalização estatística, mas a compreensão das dinâmicas colaborativas em sala de aula no âmbito do ensino de História A.

3.1.1 Direitos do passado VS Direitos do presente

A atividade teve como principal objetivo promover a reflexão comparativa dos direitos humanos, à luz da articulação entre o passado e o presente. O objetivo consistia na identificação de diferenças e de semelhanças relativamente aos direitos, liberdades e garantias do Homem entre a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 e *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948.

Em ambas as turmas os alunos trabalharam a pares, correspondendo a 10 duplas na turma Alfa e 12 duplas na Ómega. Esta atividade contou com a participação da totalidade dos alunos presentes, à exceção, na turma Alfa, de um aluno com necessidades educativas especiais, que à data frequentava o centro de apoio à aprendizagem.

A apresentação dos dados obtidos resulta da observação direta e da exemplificação das produções dos alunos, desenvolvida em torno de três dimensões

estruturantes: I) motivação e envolvimento na dinâmica colaborativa; II) a organização do trabalho e os papéis assumidos pelos alunos; III) o desenvolvimento de competências cognitivas, a nível do pensamento crítico e argumentação.

Durante a realização da atividade, nas turmas Alfa e Ómega, não se registaram pedidos de esclarecimento que evidenciassem dificuldades significativas de interpretação dos documentos escritos, tendo os pares iniciado o preenchimento da tabela após as orientações dadas pela docente e a leitura das fontes, o que sugere uma compreensão adequada da tarefa.

No que respeita à I) dimensão estruturante, a nível da motivação e envolvimento dos alunos na dinâmica, os registos de observação direta evidenciam uma interação verbal contínua entre os elementos das duplas durante o preenchimento da tabela comparativa. Observou-se a participação ativa dos pares, realçada pela partilha de opiniões e pelo diálogo orientado para a construção consensual do conhecimento. Do mesmo modo, observou-se o preenchimento coordenado da tabela.

As tarefas foram concluídas no tempo previsto, não se tendo verificado comportamentos de evitamento da tarefa nem a necessidade de intervenção da docente para impulsionar a concretização da atividade. Desta forma, os elementos qualitativos apresentados sugerem que a atividade proporcionou envolvimento mútuo dos alunos na concretização do objetivo proposto.

Relativamente à II) dimensão, a organização da atividade e os papéis assumidos, os dados recolhidos durante a observação direta, permitiram identificar diferentes estratégias de colaboração entre os alunos. Nesta ótica, observou-se que uma minoria dos pares optou por dividir a leitura dos dois diplomas, procedendo, posteriormente, à partilha de conclusões para a formalização do registo escrito de forma consensual. Enquanto isto, a maioria das duplas privilegiou a leitura individualizada de ambos os documentos, procedido de uma escrita conjunta. Em ambas as situações, verificou-se uma interdependência positiva e a consensualidade na tomada de decisões, uma vez que o preenchimento da tabela exigia a articulação das perspetivas e a validação mútua das respostas. Perante as evidências, não se identificou um padrão fixo de papéis na organização e elaboração da tarefa, tais como o líder e o auxiliar, pelo que as funções se revelaram flexíveis e adequadas à dinâmica interna de cada dupla. Este comportamento aponta para a flexibilidade na partilha de tarefas, evidenciando, simultaneamente, o

esforço mútuo e interdependência na concretização do objetivo. Deste modo, a colaboração não se resumiu à divisão de tarefas, mas assumiu um carácter sustentado na construção conjunta do conhecimento histórico.

No que concerne à III) dimensão, a nível da compreensão dos conteúdos históricos, do raciocínio crítico e da argumentação, os dados recolhidos a partir da observação direta e das produções dos alunos, permitem identificar operações cognitivas relevantes para o nosso estudo.

A partir das produções exemplificativas nas figuras 5 e 6, juntamente com os registos de aula, os dados evidenciam que os alunos identificaram as lacunas presentes na declaração de 1789 quanto ao conceito de Homem/Cidadão e a respeito da consagração de uma igualdade efetiva perante a lei.

Figura 5 – Produção do PAR01 na atividade um

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico	Revolução Francesa, 1789	Após a II Guerra Mundial.
Propriedade	Direito inviolável (art. 17)	Reconhece o direito à propriedade como direito inviolável (art. 17º)
Direitos sociais	Não menciona os direitos humanos.	Direito à educação, trabalho, saúde, direito à terra, nacionalidade (art. 14º-16º-22º-27º)
Universalidade	Fundamentação dos direitos naturais do homem "Os homens nascem e são livres e iguais em direitos."	Direitos universais, independentemente da nacionalidade, etnia, crença ou sexo (art. 2º e art. 28º)
Liberdades	Liberdade de expressão e opinião.	Liberdade de expressão e opinião.
Direitos das mulheres	Não explicitamente fundamentado.	Fundamenta a igualdade de direitos, sem distinção em função do género, virtudes e talentos. (art. 2º)

Dignidade humana	Não explicitamente fundamentado	Reconhecimento da dignidade humana a todos os seres humanos. (art. 3º - art. 5º)
------------------	---------------------------------	--

Figura 6 – Produção do PAR02 na atividade um

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico	Revolução Francesa de 1789	Após a II Guerra Mundial
Propriedade	Direito inviolável (art. 17º)	Reconhece o direito à propriedade como direito inviolável (art. 17º)
Direitos sociais	Não menciona os direitos sociais.	Direito à educação, trabalho, saúde, divórcio, cultura, nacionalidade. (art. 14º - 16º, art. 21º - art. 27º)
Universalidade	Fundamentação dos direitos naturais do homem. "Os homens nascem livres e iguais em direitos"	Direitos universais, independentemente da nacionalidade, etnia, gênero, entre outros. (art. 2º e art. 13º)
Liberdades	Liberdade de expressão, opinião, crença, tolerância religiosa, etc.	// //
Direitos das mulheres	Não explicitamente fundamentado.	Fundamenta a igualdade de direitos, sem distinção em função do gênero, virtudes e talentos. (art. 2º)
Dignidade humana	Não explicitamente fundamentado.	Reconhecimento da dignidade humana a todos os seres humanos. (art. 3º - art. 5º)

No contexto da universalidade e dos direitos das mulheres, como exemplificado nas figuras atrás ilustradas, os alunos reconheceram que o documento de 1789 “fundamenta os direitos naturais do homem” uma vez que “homens nascem livres e iguais em direitos”. Contudo, no que concerne aos direitos das mulheres e de

determinados direitos de natureza social, os alunos registaram que “não é explicitamente fundamentado”. Desta forma, foram capazes de concluir que, no documento de 1789, não se confirmava a igualdade plena de todos os seres humanos perante a lei, apesar de ter sido um avanço notável para a época em estudo.

Em contraste, identificaram que o documento de 1948, “fundamenta a igualdade de direitos sem distinção em função do género, virtudes e talentos”, consagrando a plena igualdade de direitos humanos. Concomitantemente, realizaram a articulação desta evolução com a consagração da dignidade humana, enquanto princípio estruturante do documento de 1948, evolução fruto do contexto histórico posterior às guerras mundiais. Este ponto, aquando da correção, contou com a participação particularmente expressiva de alguns alunos. Assim, como observado nas produções atrás ilustradas, é possível destacar o padrão de compreensão relativamente à exclusão dos direitos das mulheres e dos direitos sociais, como a educação e o divórcio na declaração de 1789, o que evidencia a compreensão de que no século XVIII não se configurava a plena igualdade perante a lei, embora se tenha rompido com os padrões do Antigo Regime.

Estes elementos realçam a capacidade de comparação temporal, articulação com a contextualização histórica e problematização crítica, ultrapassando a mera identificação de informação explícita nos documentos.

Em suma, os dados apresentados permitem sustentar que a estratégia colaborativa implementada promoveu o envolvimento dos alunos na construção autónoma e partilhada do conhecimento, bem como a capacitação do desenvolvimento das competências de comparação histórica e problematização crítica em relação o passado-presente. Com os elementos apresentados, articulado com as respostas devidamente fundamentadas, realça-se o envolvimento dos alunos na realização e correção da atividade, uma vez que se demonstraram participativos em ambas as fases e demonstram a contribuição no processo de diálogo e de escrita. Desta forma, os dados apresentados apontam para efeitos positivos ao nível do diálogo reflexivo, da construção partilhada do conhecimento. Embora se tenha observado a flexibilidade na distribuição das tarefas, neste momento, ainda não foi possível traçar um padrão relativamente aos papéis assumidos pelos alunos ao longo da tarefa.

3.1.2 Inspetor de Investigação Histórica

Esta dinâmica teve o objetivo de promover a análise de fontes iconográficas, juntamente com um gráfico e uma tabela, com o propósito de inferir causas históricas com base em informação implícita e explícita, de forma a capacitar o estabelecimento de relações entre a industrialização, o crescimento demográfico e a urbanização. Desta maneira, deviam construir interpretações fundamentadas com base nas evidências apresentadas. Pretendeu-se promover a autonomia e promoção do pensamento dedutivo-hipotético, assente na liberdade e criatividade.

Assim, procurou-se fomentar as interações colaborativas com base na construção conjunta do conhecimento, na ajuda mútua e responsabilidade partilhada na concretização da tarefa proposta.

Nesta atividade, as turmas continuaram a ser organizadas em duplas, 10 duplas na Alfa e 12 duplas na Ómega. Esta atividade teve a participação de todos os elementos das turmas, mantendo-se a exceção do aluno com necessidades educativas especiais da turma Alfa.

A apresentação dos dados obtidos assenta na observação direta em interligação com as exemplificações apresentadas das produções dos alunos. Desta forma, mantém-se a organização em três dimensões estruturantes: I) motivação e envolvimento na dinâmica colaborativa; II) a organização do trabalho e os papéis assumidos pelos alunos; III) compreensão do conhecimento histórico.

A respeito da I) dimensão, a motivação e envolvimento na dinâmica, os dados resultantes da observação direta, permitem apontar que os alunos se envolveram ativamente na discussão e negociação de significados, numa constante troca de opiniões e reflexões acerca das interpretações das evidências apresentadas, o que sugere a motivação dos alunos para a realização da tarefa proposta. Além disso, não foram registados sinais de resistência à realização da tarefa nem a necessidade de intervenção da docente de forma a impulsionar a continuidade do trabalho em sala de aula, pelo que os alunos assumiram uma posição de iniciativa conjunta e ajuda mútua entre os pares com base no questionamento de significados, como por exemplo, acerca da evidência dois, a respeito da ilustração do sabonete⁷.

⁷ Ver apêndice 2 ou figura 7.

No que concerne à II) dimensão, a organização do trabalho e os papéis assumidos pelos alunos, observou-se que a construção das respostas foi precedida por momentos de negociação conjunta sobre as interpretações realizadas acerca das evidências, procedendo-se ao registo escrito consensual e mutuamente validado pelos elementos, o que indica a ajuda mútua e a interdependência positiva entre as duplas no processo de tomada de decisão. Nesta atividade, não foi clara a divisão de tarefas, isto porque os dados recolhidos, através da observação direta, apontam para o facto de que os alunos realizaram conjuntamente a interpretação e a escrita das evidências apresentadas. Assim, não se identificou um padrão fixo de papéis assentes no líder e no auxiliar, mas uma união da dupla na realização.

A respeito da III) dimensão, o desenvolvimento das competências cognitivas, a nível do raciocínio crítico, criativo e dedutivo, os dados recolhidos resultantes da observação direta durante a realização e correção da atividade, apontam para dificuldades em decodificar as representações de três imagens, a respeito das evidências 2, 3 e 5, ilustradas nas figuras 7, 8, 9 e 12.

A respeito da interpretação da representação da imagem ilustrada na evidência dois, alguns pares concluíram que era uma aspirina, uma vez que recentemente tinham estudado o arranque da indústria química e o desenvolvimento da indústria farmacêutica. Este “erro” permitiu a mobilização de conhecimentos e traduziu-se como positivo no fator colaborativo, isto porque, potencializou a troca de opiniões entre os demais pares da turma e, de forma unânime, concordaram que era uma aspirina ou um comprimido efervescente. Recordar-se a citação de um aluno, ao fundamentar que o comprimido se assemelha a “daqueles que se toma para a gripe”.

Apesar de acabarem por incorrer num erro, o facto de discutirem entre si foi positivo, pois como referido por Piaget (1999), mesmo que cometam erros na aquisição autónoma do conhecimento, a colaboração é mais benéfica do que um intenso discurso expositivo do professor. Esta observação sugere que a dinâmica promoveu a discussão entre os pares e entre todos os elementos da turma, o que demonstra a capacidade de colaboração e o envolvimento dos alunos na atividade.

No momento de aprofundamento dos conteúdos lecionados e correção da atividade, a docente realçou que a intencionalidade da imagem da evidência dois, era a representação de um sabonete, evidenciando-se os cuidados acrescidos com a higiene,

contrariamente ao que inicialmente tinham pensado. Contudo, a docente considerou pertinente a interpretação dos alunos e o enquadramento deste pensamento a respeito da evidência dois. Posto isto, como exemplificado na figura 7, uma dupla procedeu à correção e assinalou, por cima da imagem, a representação interpretativa da figura sugerida pela docente: um sabonete.

Os dados apurados realçam o fator de ajuda mútua. O trabalho a pares transcendeu para dar lugar a uma discussão coletiva sobre este tópico. Mesmo que tenham incorrido em “erro”, o espírito de equipa esteve presente na construção conjunta do saber.

A par disto, as duplas, no cômputo geral, mencionaram que a evidência dois representa as “melhorias na alimentação e na higiene pública e vestuário”.

Figura 7 – Resposta elaborada pelo PAR03 na evidência dois

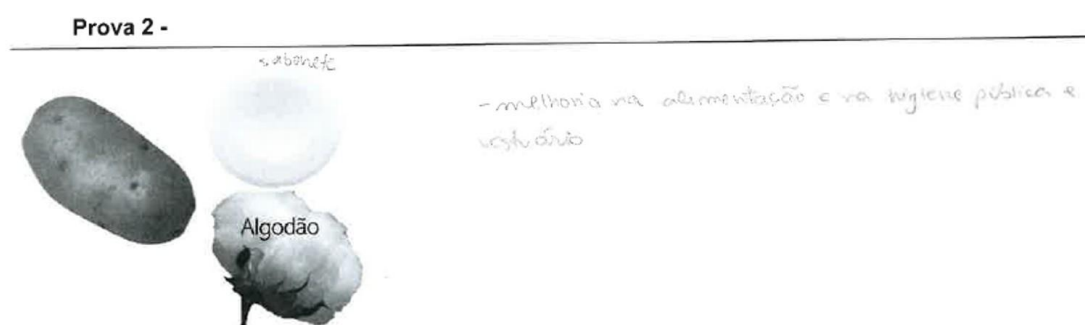
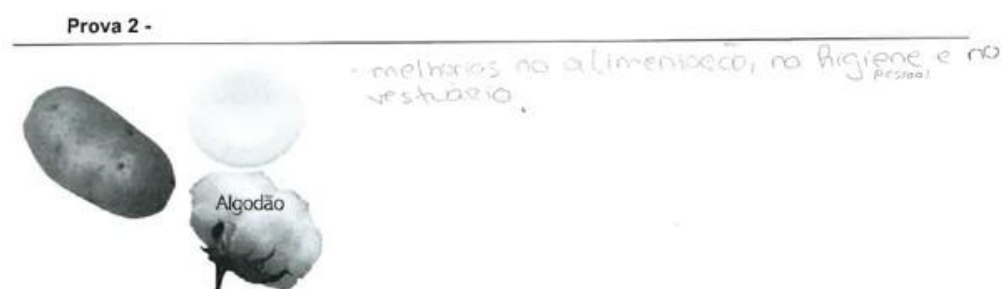


Figura 8 – Resposta elaborada pelo PAR04 na evidência dois



A respeito da figura 9, alguns pares, em ambas as turmas, solicitaram a intervenção da docente por revelarem dificuldades em decifrar a imagem ilustrada na evidência três. A docente precisou de mobilizar conhecimentos prévios, através de questões sugestivas, bem como orientar a interpretação da representação da imagem.



Figura 9 – prova três: rede de saneamento

Como observado na figura 10, a respeito da evidência três, optou-se por não legendar a imagem, isto porque, ao acontecer, se estaria a evidenciar a sua representação e pretendia-se que os alunos refletissem, de forma crítica e criativa, sobre a imagem e mobilizassem conhecimentos prévios, com o propósito de formularem deduções hipotéticas a partir de indícios visuais. Ainda assim, em reflexão, conclui-se que não se tratou da melhor estratégia a aplicar, uma vez que os alunos têm o direito de ter a legenda das fontes e certamente com este dado, a formulação da resposta teria sido facilmente concretizada.

Contudo, como é possível observar nas duas respostas exemplificativas explanadas nas figuras 10 e 11, os dados recolhidos apontam que, apesar das limitações, os alunos conseguiram identificar o tópico relacionado com a promoção de hábitos de higiene e preocupação com as questões de âmbito de saúde pública. Nesta evidência, um dos pares recorreu à evidência dois para fundamentar a sua resposta, como se pode confirmar na figura 10 ao associar a “promoção da higiene pública” à utilização do “sabão”, decorrente das boas práticas de higiene que eram divulgadas. Paralelamente, identificaram que a construção da rede de saneamento promoveu o melhoramento da saúde pública, o que permitiu, como fundamentado por um aluno, “diminuir a propagação de doenças”. Por sua vez, na figura 11, a dupla foi mais direta na descrição, sem fazer uma interpretação do fator adjacente, cingindo-se à identificação de “construção de esgotos e rede de saneamento”.

Figura 10 – Resposta elaborada pelo PAR03 na evidência três

Prova 3 -



Pavilhão da higiene da Exposição Universal de Paris de 1889.

- promover a higiene pública → sabão
- construção no saneamento, diminuindo a propagação de doenças → uso do ASO

Figura 11 – Resposta elaborada pelo PAR04 na evidência três

Prova 3 -



Pavilhão da higiene da Exposição Universal de Paris de 1889.

- construção de esgotos / redes de saneamento

No que concerne à figura 12, a respeito da evidência cinco e exemplificada a resposta na figura 13, os dados recolhidos da observação direta apontam para dificuldades na identificação da representação da figura. Esta situação levou à intervenção da docente para orientar a interpretação da ilustração, nomeadamente, na



Figura 12 – prova cinco: mecanização agrícola

mobilização de conhecimentos adquiridos a respeito da revolução agrícola inglesa. Nesta ótica, efetuaram-se questões orientadoras, para que os alunos conseguissem concluir que a imagem ilustrava a introdução da máquina agrícola e, consequentemente, a libertação de mão-de-obra na produção. Perante os dados exemplificativos observáveis na figura 13, estes sugerem que os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades e identificar o fator associado à evidência, levando-os a referir a “adoção de novas técnicas” e que a utilização de “máquinas libertam mão de obra na agricultura”. Referenciaram o “surgimento de uma nova classe operária” e, consequentemente, o “desenvolvimento urbano de cidades” fruto da expansão e crescimento.

Figura 13 – Resposta elaborada pelo PAR04 na evidência cinco

Prova 5 -



- adoção de novas técnicas e o surgimento de uma nova classe proletária;
- desenvolvimento urbano de cidades em crescimento.

Prova 6 -

máquinas libertam mão-de-obra na agricultura

Finalizada a tarefa, procedeu-se à continuação da aula com a correção da ficha de trabalho. Em todos os momentos de discussão das provas, os alunos mostraram-se ativos na reflexão e argumentação das conclusões formalizadas, tendo sido pedido, por parte da docente, a participação de diferentes elementos da turma. Foi uma atividade marcada pelo diálogo entre alunos e professora perante a descodificação das evidências. Alguns alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos do século XXI para fundamentar as identificações realizadas, como referido por um aluno, o “medo da vacina Covid-19” que lhe remeteu à memória a imagem da vacinação da evidência quatro.

Os dados recolhidos sugerem a coerência entre a dinâmica implementada e os objetivos de aprendizagem definidos, na medida em que os alunos, aquando da correção, foram capazes de relacionar as transformações ocorridas no século XIX com fenómenos atuais, evidenciando a capacidade dos alunos de problematizar a relação entre passado-presente sustentadas nas evidências apresentadas. Para a concretização desta atividade, a dinâmica da dupla foi fundamental, na medida em que o diálogo entre os elementos permitiu a discussão interpretativas das evidências e a formalização de respostas consensuais com base um pensamento hipotético-dedutivo, sendo o ponto diferencial em relação à primeira atividade.

As produções analisadas e os episódios descritos sugerem que a maioria (mais de metade das duplas em ambas as turmas) dos alunos das turmas foram capazes de estabelecer relações entre as causas da explosão demográfica do século XIX com as transformações sociais, demográficas, industriais e urbanas, evidenciando a compreensão das causas associadas ao fenómeno em estudo. No cômputo geral, os dados apresentados apontam para a mobilização de competências intelectuais de análise crítica, hipotético-dedutiva e de comunicação argumentativa, ainda que com dificuldades específicas na descodificação de determinadas representações iconográficas e a capacidade de mobilizar, com as mesmas, conhecimentos prévios, de maneira a formular hipotético-dedutivas para a construção do saber.

3.1.3 Socialismo Científico e Socialismo Utópico

A terceira atividade centrou-se na análise das propostas socialistas e desenhou-se esta dinâmica com o objetivo de promover a descoberta autónoma do saber e a construção partilhada da narrativa histórica com base na discussão das interpretações. Desta forma, procurou-se estimular o pensamento crítico, a comunicação escrita e oral. Pretendia-se, também, desenvolver competências específicas, nomeadamente a comparação das correntes ideológicas e reforçar o espírito colaborativo de trabalho em dupla. Concomitantemente, explorar, em contexto educativo, os benefícios e os desafios apresentados pela inteligência artificial na promoção da aprendizagem e motivação em ambiente colaborativo.

Desta forma, desenhou-se a apresentação dos nossos resultados em torno de IV dimensões estruturantes: I) a motivação e envolvimento na dinâmica colaborativa; II) a organização do trabalho e os papéis assumidos pelos alunos; III) compreensão do conhecimento histórico, e em IV) os benefícios e as limitações da inteligência artificial em ambiente educativo.

Nesta atividade manteve-se a organização da turma em duplas de trabalho. Os alunos já estavam familiarizados com os seus pares o que permitiu à docente apurar padrões a nível da organização do trabalho desenvolvido pelos alunos. Relativamente ao trabalho com a IA, segundo os dados da aplicação *Mizou* (aplicação de inteligência artificial) contam-se 17 interações com o *chatbot* relacionadas com o socialismo utópico e 20 interações com o *chatbot* a respeito do socialismo científico. Tendo em consideração que trabalhavam em duplas, os dados permitem apurar que na dinâmica participaram 100% dos alunos das turmas envolvidas, quer na realização quer na correção da atividade.

No que concerne à participação e envolvimento dos alunos na dinâmica, observou-se que os alunos ficaram entusiasmados pelo uso do recurso digital ao manifestarem espanto pela utilização da inteligência artificial nas aulas de História. Este dado sugere o potencial motivacional da integração do digital na dinâmica colaborativa, como um elemento facilitador do envolvimento dos alunos numa temática conceptualmente exigente e complexa. Como referido, a atividade contou com a participação de todos os alunos, pelo que a docente não necessitou de insistir para a

realização da atividade, o que reforça o envolvimento e participação de todos os elementos na realização e correção da atividade.

Durante a atividade, os dados recolhidos através da observação direta sugerem que os alunos discutiram as informações e confrontaram perspetivas sobre as propostas socialistas. Sempre que surgiram divergências ou dúvidas, a docente interveio no sentido de mediar a aprendizagem com questões orientadoras, de forma a promover o diálogo construtivo. Ao longo do processo, os alunos colaboraram na elaboração de uma narrativa conjunta, embora tenha sido possível desenhar um padrão relativamente aos papéis assumidos pelos alunos nas dinâmicas colaborativas, que de seguida apresentam-se os resultados.

Referentemente à II) dimensão, a nível da organização e dos papéis assumidos durante a dinâmica, observou-se que, primeiramente, os alunos realizaram uma leitura individualizada dos documentos escritos e, posteriormente, consultaram o *chatbot*. Neste momento, os dados disponibilizados pela aplicação *Mizou*, confirmam que alguns alunos acederam individualmente à plataforma, talvez conduzidos pela curiosidade. Contudo, aquando do momento de colocar as questões e desenvolver o trabalho de descoberta autónoma do conhecimento, as interações e as questões colocadas foram, no cômputo geral, aplicadas por um membro da dupla. Porém, convém ressaltar que, ao iniciarem a interação com a IA, tinham de fornecer um nome, desta maneira, os dados recolhidos confirmam que se identificaram como “um” e não de forma individual. Este aspeto realça o espírito de equipa e a responsabilidade partilhada que assumiram na concretização da tarefa.

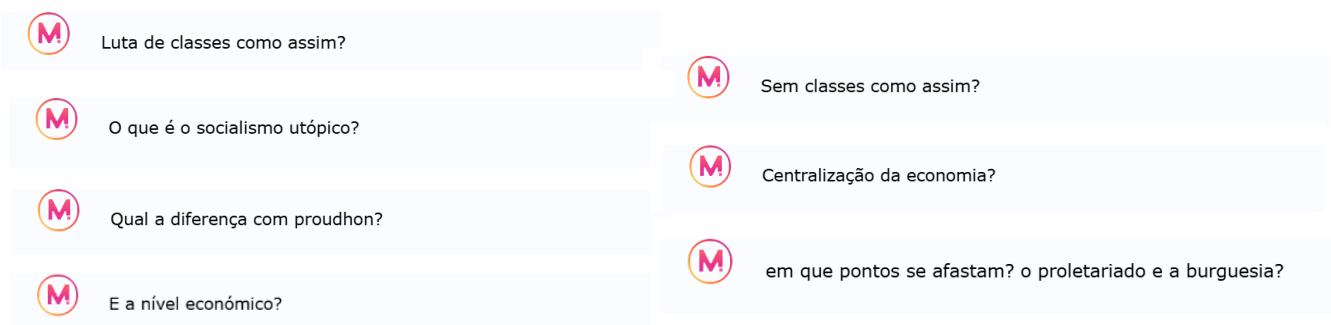
Ainda a respeito dos papéis assumidos, no momento da escrita, observou-se que este processo foi, na sua minoria, quer na turma Alfa quer na Ómega, essencialmente desenvolvido por um elemento e auxiliado por outro. Com isto, não se pretende afirmar que um escrevia e o outro observava. Não foi isso que se registou, mas observou-se que, em algumas duplas, havia o líder da escrita e o auxiliar. Esta dinâmica permitiu identificar a emergência de papéis assumidos no trabalho colaborativo, com a presença de um elemento mais ativo na escrita em detrimento de outro. Não obstante, foi possível observar que a maioria das duplas escreviam simultaneamente a narrativa histórica, evidenciando a responsabilidade partilhada na resolução do problema.

Ao longo da terceira atividade, observou-se uma tendência comportamental associada a todos os alunos. À semelhança de atividades anteriores, os alunos têm a tendência para lerem individualmente os documentos e, posteriormente, discutirem conjuntamente as conclusões, ainda que a organização interna da dupla, nomeadamente no processo de escrita, tenha variado. Este comportamento foi, igualmente, observável na primeira atividade com a leitura dos documentos, contudo, na terceira dinâmica é possível apontar diferenças relativamente à primeira e segunda atividade implementada. Os resultados apresentados, fruto da observação direta, permitem destacar diferenças face às atividades anteriores, nomeadamente na variação de papéis assumidos durante a escrita. Na atividade de “Inspetor de Investigação Histórica” e “Direitos do passado VS Direitos do presente”, observou-se que o processo da escrita foi realizado em simultâneo, por sua vez, na presente atividade, houve diferentes papéis assumidos no momento da escrita. Este aspeto levanta questões relativamente à razão associada a este comportamento. Nesta atividade foi solicitado a construção de um texto e não a escrita da resposta por tópicos, ou seja, o grau de dificuldade do processo escrito foi consideravelmente superior em comparação com as atividades anteriores. Assim, uma hipótese que poderemos considerar prende-se com o facto de que o aumento da complexidade pode ter impulsionado a emergência de papéis.

No que concerne à III) dimensão, referente ao desenvolvimento do conhecimento histórico, os dados consultados na aplicação *Mizou* evidenciam que os alunos, no cômputo geral, guiaram-se pelas questões orientadoras fornecidas pela docente e não aprofundaram o tema com o *chatbot*. Limitaram-se, sobretudo, à informação dada pelo *chat* para construírem a narrativa, não interligando com a informação dos documentos escritos. Estes dados sugerem que há uma tendência, não generalizada, para a dependência da informação fornecida pelo recurso digital.

Contudo, constatou-se que houve pares que conseguiram aprofundar a interação com o *chatbot* e interligar com o documento escrito. Estes, realizaram questões distintas das quais o professor colocou para orientar a aprendizagem. Consulte-se os seguintes exemplos:

Figura 14 – Coleta de perguntas dos alunos



As produções com o *chatbot*, evidenciam que estes alunos interagiram ativamente na conversa ao fazerem perguntas relevantes sobre o tema. Desta forma, demonstraram interesse em compreender tanto o conceito geral como as implicações económicas, políticas e sociais. Além disto, confirma-se que estes alunos dialogaram com a IA ao responderem às perguntas e sugestões do *chatbot*. Houve, especificamente, um par que questionou a implementação das ideias socialistas ao sugerirem ações comunitárias, o que revela interesse em explorar profundamente o tema.

No entanto, mais de metade das duplas não teceram nenhuma reflexão ou opinião pessoal sobre as ideias apresentadas, o que limitou a profundidade da conversa com o *chatbot*. Além disso, as perguntas dos alunos foram breves e superficiais e, ocasionalmente, mudaram abruptamente de assunto ou faziam questões fora do contexto, como por exemplo, perguntas básicas de matemática. Aquando do momento da escrita, no geral, o desempenho dos alunos foi positivo tendo em consideração a participação e envolvimento dos alunos na realização da atividade. Contudo, referentemente à produção escrita, os dados recolhidos através das produções exemplificativas, sugerem que há espaço para melhorias no que concerne ao reforço do pensamento crítico, da estruturação da resposta e do desenvolvimento e

aprofundamento do tema. Observe-se os seguintes exemplos de produção escrita, explanados nas figuras que se seguem:

Figura 15 – Produção escrita do PAR04 na atividade três

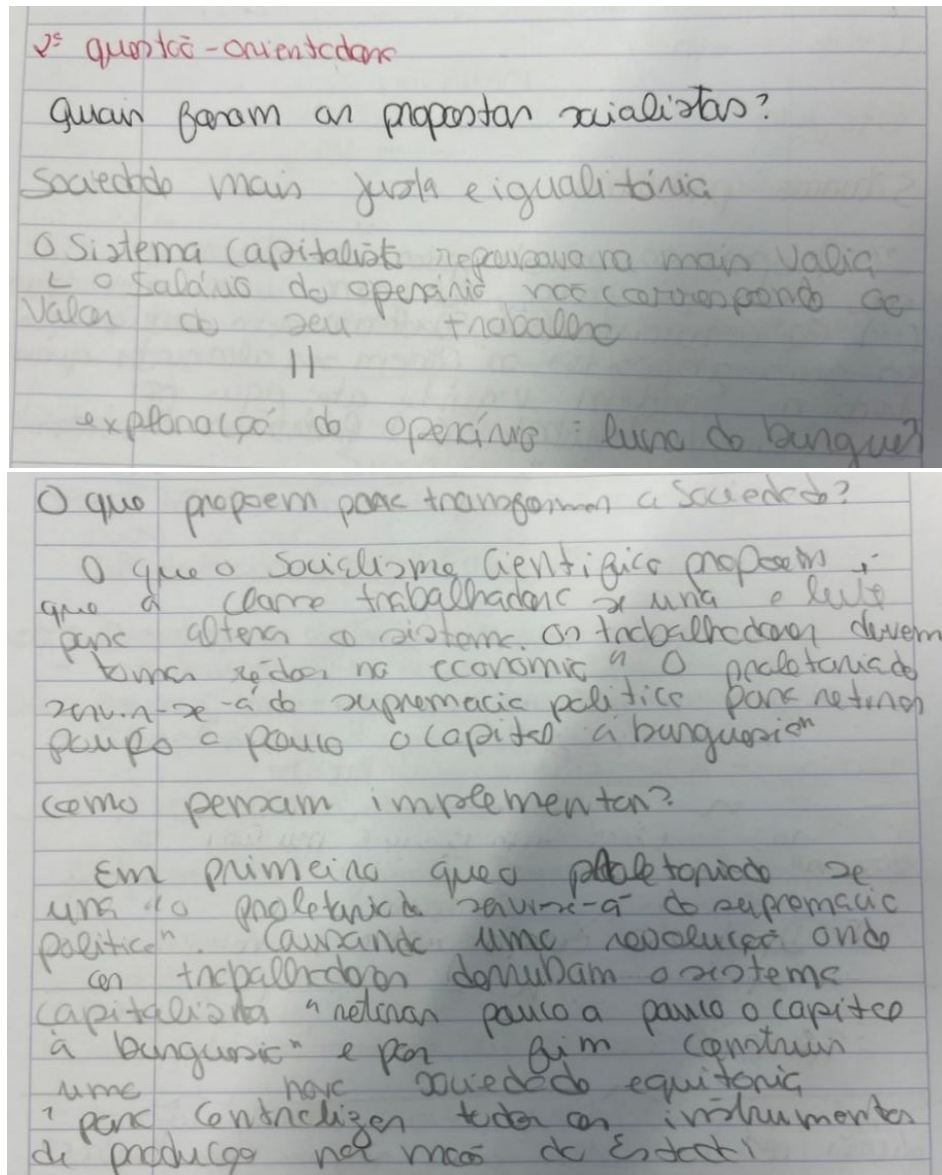
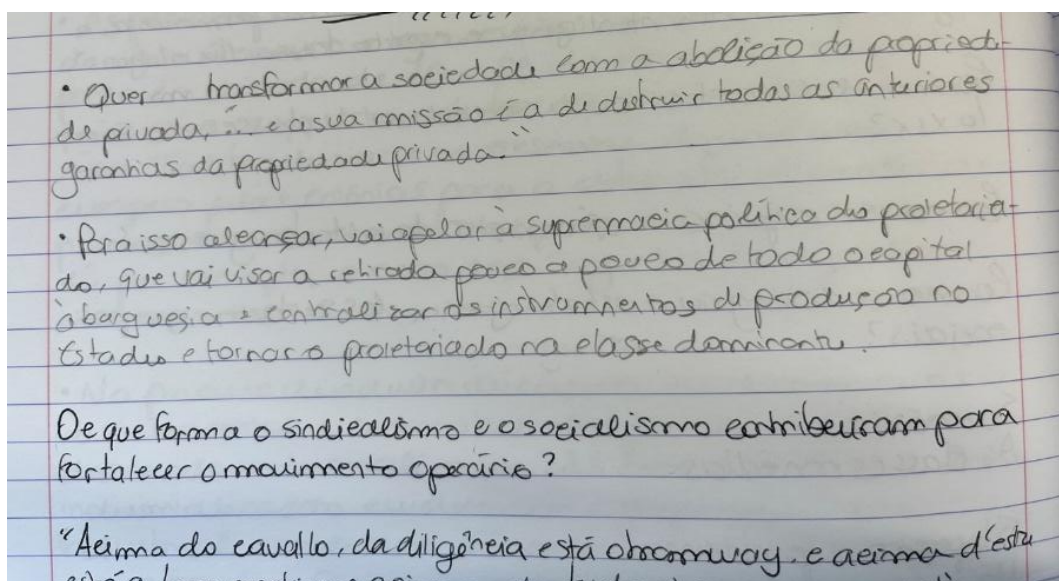


Figura 16 – Produção escrita do PAR01 na atividade três



Ao analisarmos a resposta exemplificada na figura 14, os dados sugerem que a dupla desenvolveu uma narrativa um pouco confusa. A produção escrita carece de uma melhor organização, porém, utiliza a terminologia da disciplina, salvo erros excepcionais. É possível observar que fez o tratamento do documento escrito, ao conseguir fundamentar a sua resposta com base na fonte escrita em interligação com a IA. Esta produção exemplifica uma dupla de trabalho que não se cingiu apenas ao recurso digital como fonte de informação, mas utilizou-a como auxílio na construção da narrativa.

Por sua vez, na figura 15, observamos que o par decidiu organizar a escrita por tópicos e, do mesmo modo, realizou o tratamento do documento escrito para fundamentar a sua resposta. Contudo, neste caso, a produção escrita foi muito limitada por não se observar o desenvolvimento em profundidade da temática em estudo numa narrativa estruturada. Porventura, a produção escrita evidencia que respondeu às questões de orientação e, também, não se cingiu ao uso do recurso digital como fonte de informação. Contudo, ficou aquém do que era exigido, evidenciando necessidade do reforço do pensamento crítico e da estrutura da narrativa escrita.

No que concerne à IV) dimensão estruturante, relacionada com os benefícios e limitações do uso da inteligência artificial, como tivemos a oportunidade de referir, os alunos demonstraram-se motivados e admirados pelo uso do recurso digital nas aulas de História A. Estes dados apontam que a motivação e o envolvimento dos alunos nas

dinâmicas podem ser estimuladas através do uso de recursos digitais. No entanto, em relação à atividade realizada, também se aponta que o uso da IA em ambiente educativo pode condicionar o pensamento crítico dos alunos e uma análise profunda das fontes em estudo, uma vez que, a maioria dos pares, conforme os dados recolhidos na aplicação *Mizou*, não fizeram uma utilização profunda do recurso digital para auxiliar a construção da narrativa, mas recorreram a esta, sobretudo, como fonte de informação para a construção da narrativa histórica.

Finalizada a tarefa, os pares foram convidados a expressar a elaboração da narrativa histórica e culminou-se na produção de um esquema-síntese, de forma a aferir os conhecimentos dos alunos. Os dados apresentados sugerem que conseguiu-se cumprir o propósito de permitir aos alunos a pesquisa autónoma do conhecimento e, com base no diálogo colaborativo, aquisição do saber histórico. Promoveu-se a participação ativa e o envolvimento colaborativo, com o intercâmbio de ideias e responsabilidade partilhada. Apesar das limitações evidenciadas a nível do desenvolvimento do raciocínio crítico e da comunicação escrita, procurou-se fomentar competências a nível da análise e comparação de correntes ideológicas. Concomitantemente, os dados sugerem o potencial motivacional do recurso digital para o envolvimento na aprendizagem, mas quando o uso da IA é feito de forma consciente e não como uma mera ferramenta de fonte da informação. Neste último caso, corre-se o risco que o uso da ferramenta seja desprovido de valor. Desta forma, deve ser, primorosamente, pedagogicamente orientada.

Tendo em consideração a limitação das respostas, considerou-se pertinente, na continuidade da implementação da estratégia colaborativa, limar as dificuldades evidenciadas no que diz respeito à competência de comunicação escrita.

3.1.4 Os progressos na agricultura: oficina da escrita

Relativamente à quarta atividade, esta centrou-se no desenvolvimento da comunicação escrita e na análise documental. Deste modo, a dinâmica integrou a análise e interpretação de um conjunto documental composto por fontes escritas e iconográficas, desenvolvida em contexto de trabalho colaborativo, orientada para a escrita em História A. A estratégia implementada exigiu que os alunos articulassem os

indícios visuais e os conceitos históricos com a mobilização de conhecimentos prévios para a formulação de hipóteses interpretativas. Simultaneamente, teve-se o intuito de continuar a promover a autonomia na aprendizagem, o pensamento crítico e a argumentação fundamentada em evidências, ao permitir aos alunos contrapusessem perspectivas individuais em prol de um consenso partilhado, colocando em prática a dinâmica colaborativa entre os pares na construção conjunta do conhecimento histórico.

Considerando a estrutura dos resultados, a sua apresentação organiza-se em torno de três dimensões: I) a motivação e envolvimento na dinâmica colaborativa; II) a organização do trabalho e os papéis assumidos pelos alunos; III) o desenvolvimento de competências cognitivas.

A respeito da I) dimensão, esta atividade contou com a participação e envolvimento de todos os alunos das turmas Alfa e Ómega. À semelhança do padrão anteriormente percecionado, não se registaram sinais de resistência ou evitamento na realização da atividade que exigissem a intervenção da docente para motivar e incentivar a execução da tarefa proposta.

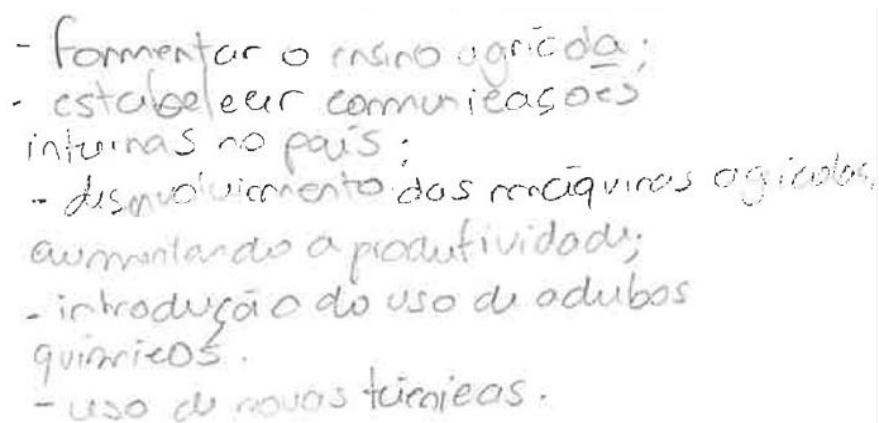
No que concerne à II) dimensão, a organização do trabalho e aos papéis assumidos, os registos resultantes da observação direta revelam que os alunos realizaram a leitura individualizada do documento escrito, mas procederam à análise conjunta das imagens. Este dado confirma um padrão observado ao longo do ano relativamente ao processo de leitura. Os alunos, quando confrontados com documentos iconográficos, tendem a analisá-los conjuntamente, retirando as conclusões simultaneamente. Contudo, perante documentos escritos, optam por uma leitura individualizada, procedendo posteriormente à partilha de ideias preliminares sobre as informações obtidas. Esta organização revela-se compreensível do ponto de vista da organização da tarefa e da compreensão textual, sendo mais eficaz do que a leitura alternada pelos pares e em voz alta. Esta prática sugere a responsabilidade partilhada e interdependência positiva na concretização da atividade.

Todavia, no momento da construção da narrativa histórica, observaram-se dinâmicas diferenciadas em alguns elementos. À semelhança da atividade três, no processo de escrita, verificaram-se papéis assimétricos, nomeadamente na figura de um

“líder” e do “auxiliar”, em que um aluno assumia a “condução” intelectual da produção escrita, enquanto outro elemento limitava-se à escrita do que foi definido pelo “líder”.

Como já tivemos a oportunidade de referir, Boavida e Ponte (2002) salientam que o trabalho colaborativo deve assentar numa prática contínua de reciprocidade. Por isso, se existirem membros que não contribuam no mesmo nível, tal ausência poderá conduzir a desequilíbrios e à própria desmotivação do aluno mais empenhado. Através da observação em sala de aula – não só nesta atividade, mas ao longo do ano – foi possível identificar uma situação exemplificativa desta realidade, sobretudo quando a docente analisou a resposta de uma dupla de trabalho a respeito da dinâmica quatro. Como se pode observar na figura 16, a dupla não desenvolveu uma narrativa histórica como solicitado, mas limitou a escrita em tópicos de resposta.

Figura 17 – Resposta elaborada por PAR04 na atividade quatro

- 
- fomentar o ensino agrícola;
 - estabelecer comunicações internas no país;
 - desmoldamento das máquinas agrícolas aumentando a produtividade;
 - introdução do uso de adubos químicos;
 - uso de novas técnicas.

A produção escrita acima explanada foi elaborada por um elemento da dupla, à semelhança da atividade três e a resposta ilustrada na figura 15. Com o acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula ao longo do ano e com base na análise nas respostas explanadas (figuras 15 e 17) é possível realizar uma comparação entre as dinâmicas e concluir que a dupla PAR04 desenvolveu uma narrativa mais elaborada na dinâmica três em comparação com a dinâmica quatro. Acrescenta-se que foi possível observar que houve um elemento da dupla que se empenhou mais do que o outro, que por sua vez, não revelou progressivamente uma atitude mais ativa. Nesta dupla, aquando do acesso ao *chatbot* na dinâmica três, estes não se identificaram como dupla, apenas se identificou o elemento mais empenhado. Desta forma, este exemplo

evidencia um dos obstáculos à aprendizagem nas dinâmicas colaborativas. Quando um aluno mais empenhado trabalha com um aluno menos ativo, esta atitude poderá levar à desmotivação do mais empenhado. Assim, como referido por Dillenbourg, Baker, Blaye e O'Malley (1996), confirmou-se que “low achievers progressively become passive when collaborating with high achievers” (p. 8).

Contudo, observou-se que, em vários pares, após a análise do composto documental e a formulação das ideias principais por tópicos, ambos os alunos desenvolveram conjuntamente o processo de escrita, resultando numa resposta elaborada e estruturada sobre o tema em estudo. Como se pode observar a resposta exemplificativa na figura 18, evidenciamos uma resposta desenvolvida, em que a dupla teve a preocupação de acrescentar palavras ao texto inicialmente escrito, o que indicia que, cuidadosamente, realizaram uma revisão textual e tiveram a necessidade de acrescentar informações complementares. Este aspeto sugere preocupação e interesse na elaboração de uma resposta organizada e consensual à dupla.

Figura 18 – Segundo exemplo de resposta elaborada PAR03 à atividade quatro

De acordo com as duas primeiras imagens, verificamos que, no domínio da agricultura, foi introduzida uma nova técnica p. fim de desenvolver a agricultura: a introdução da mecanização, como a ceifeira, que permitia colher o trigo com maior facilidade e rapidez.

Outra inovação foi o ^{locomóvel}, que permitia a moagem dos cereais através de uma máquina, substituindo a mão humana, permitindo um avanço na agricultura.

Através das fábricas de ^{produção de} adubos químicos também se desenvolveu a agricultura, pois, estes adubos fertilizantes permitiam uma maior e mais rápida produção, agilizando o processo de produção agrícola.

Através do doc. 10, também percebemos que a ^{iniciação e} instituição do ensino técnico foi muito importante para desenvolver a agricultura, pois, com uma mão de obra mais experiente e instruída no assunto, a produção, a colheita, etc, seriam melhores e mais especializadas.

No cômputo geral, foi possível observar a união e a participação ativa dos alunos na realização da tarefa, ao evidenciar-se a ajuda mútua e o diálogo na troca de opiniões e perspetivas, ainda que em alguns pares se tenha observado uma atitude mais empenhada do que em relação a outros. Estes resultados reforçam um dos riscos apontados pela literatura sobre a aprendizagem colaborativa, nomeadamente na

assimetria de participação entre os elementos, o que pode comprometer a responsabilidade, a equidade no grupo e a motivação pessoal.

Relativamente à III) dimensão, o desenvolvimento de competências a nível de raciocínio crítico e narrativa histórica, os dados fruto da observação direta evidenciam dificuldades nesta dinâmica ao terem de trabalhar, quase exclusivamente, com fontes iconográficas. Os alunos tiveram de recorrer ao raciocínio hipotético-dedutivo para formularem interpretações sustentadas em indícios visuais. Neste contexto, relativamente às imagens da ceifeira e do locomóvel⁸, verificou-se que alguns dos pares revelaram dificuldades na formulação de uma escrita que respeitasse a intenção interpretativa. Como ilustrado, acima, na figura 17, embora tenham conseguido identificar o elemento central, ou seja, a “utilização da máquina agrícola”, ou como exemplificado, o “desenvolvimento das máquinas agrícolas, aumentando a produtividade”, evidenciaram dificuldades em desenvolver o processo de escrita associado a este tópico. Neste exemplo, questiona-se se a escrita por tópicos terá sido por desmotivação ou dificuldades ao nível do desenvolvimento narrativo, ou ambos os fatores? Contrariamente, na resposta exemplificativa da figura 18, embora a dupla tenha tido dificuldades iniciais no desenvolvimento do tópico a respeito da mecanização agrícola, é possível observar que conseguiram aprofundar corretamente o tópico em estudo, associando a mecanização na agricultura aos avanços nesta área e à progressiva substituição de mão-de-obra humana pela máquina, salientando que tal, “permitiu um avanço na agricultura”.

Todavia, esta dificuldade demonstrou que, embora os alunos tenham reconhecido os elementos centrais das fontes, nem sempre conseguiram desenvolver, ou transformar, essa identificação num discurso histórico estruturado, realçando desta forma, a fragilidades a nível do raciocínio hipotético e da argumentação escrita. Para colmatar estas dificuldades, foi necessária a intervenção da docente de forma a orientar a construção do raciocínio sem comprometer a autonomia dos alunos e para reforçar o papel da escrita enquanto instrumento central na aprendizagem da História e, desta forma, permitir que os alunos fossem os principais responsáveis pela construção da narrativa histórica.

⁸ Ver apêndice 4.

No cômputo geral, considera-se que a oficina da escrita se revelou pertinente para cumprir as AE definidas. Com a atividade, foi possível consolidar conhecimentos sobre os progressos agrícolas e, simultaneamente, promover o desenvolvimento de competências de análise documental, raciocínio crítico e produção escrita. Com base na colaboração foi possível estimular as relações e o espírito de equipa, assente na partilha e ajuda mútua para a construção conjunta e autónoma do conhecimento histórico.

Finalizada a apresentação dos resultados obtidos em cada atividade, a nossa investigação prossegue no sentido de realizar uma sistematização geral das atividades implementadas, numa análise transversal relativamente aos comportamentos e padrões identificados tendo por base as dimensões estruturantes da apresentação dos resultados bem como os objetivos propostos no presente estudo.

3.2. Sistematização transversal dos resultados obtidos

No presente subcapítulo apresentamos uma análise transversal dos resultados obtidos nas quatro atividades implementadas, procurando sistematizar os principais padrões identificados, em articulação com as dimensões estruturantes que orientam o presente trabalho e os respetivos objetivos de investigação. Esta análise procura, de forma integrada, conferir padrões qualitativos sobre a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades colaborativas; a organização do trabalho e os papéis assumidos, se assimétricos ou equitativos; o desenvolvimento de competências, tais como o pensamento crítico, a argumentação, a compreensão do conhecimento histórico e a construção da narrativa histórica e, por fim, aferir as potencialidades e as limitações associadas à estratégia pedagógica adotada. Para tal, primeiramente, esquematizamos os resultados obtidos em III) dimensões estruturantes, à exceção da atividade três que agrupa IV) dimensões. Esta esquematização transversal encontra-se explanada na tabela que se segue.

Tabela 2 – Síntese transversal dos resultados obtidos sobre as atividades

	I) Motivação e envolvimento	II) Organização do trabalho e papéis assumidos	III) Desenvolvimento de competências	IV) - Utilização da IA
Atividade 1	Participação da totalidade das duplas presentes; diálogo orientado para o consenso; envolvimento dos pares na execução.	Estratégias de organização flexíveis: leitura individualizada e escrita conjunta; interdependência positiva; ausência de um padrão fixo nos papéis; responsabilidade compartilhada.	Desenvolvimento de competências de comparação; articulação passado-presente; mobilização de contextualização histórica; resposta por tópicos.	Não aplicável
Atividade 2	Participação da totalidade das duplas presentes; envolvimento dos pares na discussão e negociação de significados; ajuda mútua.	Trabalho assíncrono na identificação das evidências e na escrita; ausência de divisão rígida de tarefas; validação consensual das respostas; responsabilidade compartilhada.	Desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo com base em fontes iconográficas; inferência causal; relação século XIX–XXI; dificuldades pontuais na interpretação de algumas imagens.	Não aplicável
Atividade 3	Elevado entusiasmo pelo uso da IA; participação da totalidade das duplas presentes; envolvimento ativo na interação com o <i>chatbot</i> e no diálogo colaborativo.	Leitura individual dos documentos; interação conjunta da maioria com <i>chatbot</i> ; a maioria identificou-se como “dupla”; emergência de papéis na escrita (líder/auxiliar); coexistência de alguns casos de escrita simultânea.	Desenvolvimento da competência comparativa; alguns pares evidenciaram pensamento crítico e questionamento autônomo; fragilidades na estruturação e desenvolvimento da narrativa escrita.	Resultados globalmente ambíguos: a IA potencializou a motivação, mas induziu à dependência do recurso digital a nível da informação.
Atividade 4	Participação da totalidade das duplas presentes; manutenção do espírito colaborativo; diálogo e ajuda mútua, ainda que com assimetrias pontuais.	Leitura individual de documentos escritos e análise conjunta das fontes iconográficas; papéis assimétricos na escrita; desequilíbrio de participação e possível desmotivação; persistência de casos de escrita colaborativa;	Consolidação de conhecimentos; desenvolvimento da análise documental escrita e iconográfica; dificuldades na transformação da identificação visual numa narrativa estruturada; evolução parcial na estruturação	Não aplicável

		interdependência positiva.	da narrativa histórica em algumas duplas.	
--	--	----------------------------	---	--

Fonte: Autoria própria.

A respeito da I) dimensão, os dados qualitativos recolhidos sugerem níveis consistentes de participação dos alunos ao longo do ano letivo, não se tendo registado comportamentos de recusa da realização das tarefas ou necessidade de intervenção sistemática da docente para assegurar o envolvimento e participação nas atividades. Este padrão, observado de forma transversal, é compatível com a adesão dos alunos às dinâmicas colaborativas propostas, sugerindo que poderá constituir uma estratégia pertinente para a promoção da participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Contudo, importa distinguir participação de motivação, na medida em que, no nosso trabalho, não nos é possível quantificar a motivação, apenas qualificá-la. Nesta ótica, a inferência decorre de indicadores a partir da participação nas atividades, iniciativa na realização, envolvimento na discussão e persistência na realização das tarefas.

Nas atividades um e dois, os alunos demonstraram interesse e envolvimento nas atividades propostas, refletindo-se na troca de ideias e colaboração na resolução das tarefas. Na atividade três, aquando da explicação da atividade, observou-se uma motivação inicial, particularmente reforçada pelo espanto na utilização do recurso digital de inteligência artificial nas aulas de História A. Contudo, verificou-se que essa motivação nem sempre se traduziu no aprofundamento crítico das respostas, sendo mais visível na intervenção oral e na discussão colaborativa do que na produção escrita.

Na atividade quatro, os dados evidenciam que a dinâmica colaborativa foi consolidada, permitindo constatar que a participação e envolvimento se manteve constante ao longo do ano letivo, mas a sua tradução na profundidade de análise escrita apresentou variações entre os pares, cuja explicação poderá estar associada a fatores como a desmotivação ou dificuldades na elaboração de uma narrativa histórica que se pretendia que fosse desenvolvida na sua estrutura.

Estas observações encontram enquadramento na literatura discutida, ao defender-se que a motivação se manifesta através do envolvimento, iniciativa e persistência demonstrados pelos alunos durante a realização das atividades propostas.

Também Piaget (1999) valoriza o envolvimento do sujeito na construção do conhecimento, rejeitando a passividade do aluno no processo de aprendizagem. É nesta perspectiva que se considera que o meio envolvente, a interdependência positiva e participação ativa constituem pilares para o sucesso da estratégia. Ao promover-se um clima de segurança e confiança mútua, as probabilidades de sucesso do grupo são elevadas, na medida que não incorrem em sentimentos de inibição na expressão dos seus pensamentos. Ao sentirem-se apoiados pelo grupo, reforça a motivação, ajuda a reduzir a ansiedade ou desmotivação dos colegas (Silva, 2022).

No que concerne à II) dimensão, a respeito da organização do trabalho, particularmente na divisão de tarefas e nos papéis assumidos, os dados apontam para a predominância da interdependência positiva entre os elementos das duplas, sustentada no diálogo, negociação de significados e na validação conjunta de respostas. A análise longitudinal permite identificar uma organização flexível das tarefas, sem imposição de papéis rígidos, enquadrando-se nas características centrais da aprendizagem colaborativa. Apesar de atitudes mais empenhadas ou menos empenhadas de elementos no seio dos pares, que nos permite confirmar a emergência de papéis, as duplas colaboraram entre si assentes numa atitude baseada no diálogo e discussão, o que nos permite apontar para mais um padrão repetido ao longo do ano letivo.

Em todas as atividades, predominou a leitura individualizada dos documentos escritos e a análise conjunta das fontes iconográficas, sobretudo na atividade dois e quatro. Porém, foi nas atividades um e dois onde se observou uma maior interdependência e ajuda mútua na concretização do objetivo, possivelmente porque as tarefas eram simplistas na sua concretização de escrita por tópicos, o que facilitou a discussão e a consensualidade na tomada de decisões assentes na interdependência positiva, não se tendo identificado um padrão fixo de papéis como o líder e o auxiliar, mas uma distribuição adaptativa conforme a dinâmica de cada dupla. A escrita, quer da tabela comparativa quer da identificação das evidências, ocorreu de forma simultânea nos elementos das turmas envolvidas. Estes apontamentos reforçam o carácter de responsabilidade partilhada de forma transversal nas quatro atividades, embora nem sempre tenha sido possível verificar a distribuição equitativa das tarefas, nomeadamente da escrita na atividade três e quatro, onde foi exigida a construção de uma narrativa histórica mais elaborada e estruturada.

Nas atividades três e quatro, foi possível identificar papéis assimétricos no processo de escrita, com a emergência de papéis como o líder e o auxiliar, mas nunca o papel do líder e do observador. Este último aspeto permite apontar potencialmente um sinal de desmotivação em alguns alunos mais empenhados e o prejuízo da aprendizagem decorrente do desajuste colaborativo nas duplas quando confrontados com parceiros menos ativos, refletindo um dos riscos clássicos da aprendizagem colaborativa. Contudo, esta distribuição não implicou a passividade total do elemento auxiliar, ambos contribuíram, mas com intensidades diferentes.

Contudo, e retomando a literatura discutida, estamos perante uma das características da aprendizagem colaborativa: a flexibilidade de papéis e a responsabilização que é depositada aos alunos na divisão e organização das tarefas, uma vez que não são rígidos e hierarquicamente definidos pelo docente. Considera-se, portanto, que aprender de forma colaborativa, é uma estratégia mais flexível na medida em que confere ao aluno uma maior liberdade e responsabilização da sua aprendizagem, atribuindo ao professor um papel menos interventivo no processo de ensino-aprendizagem (Freitas e Freitas, 2003).

Contudo, o trabalho colaborativo tem de ser contínuo e recíproco. Assim, se existirem membros que não contribuam no mesmo nível, tal ação poderá levar a desequilíbrios e apresentar-se como um obstáculo à eficácia da aprendizagem colaborativa e levar à própria desmotivação do aluno mais empenhado e à dependência deste na realização do trabalho pelo aluno mais empenhado (Boavida e Ponte, 2002); (Dillenbourg, Baker, Blaye, e O'Malley, 1996). É nestas situações que o professor deve incentivar à colaboração ativa e democrática de todos os elementos.

Em suma, a organização do trabalho manteve-se estruturado e adaptável, com alguma tendência para papéis assimétricos em tarefas mais complexas, nomeadamente em atividades em que foi exigido a produção de uma narrativa escrita mais elaborada. Este aspeto evidencia as limitações da dinâmica colaborativa no equilíbrio e eficiência da aprendizagem colaborativa.

No campo da III) dimensão, a nível do desenvolvimento de competências intelectuais, a respeito do raciocínio crítico, compreensão do saber histórico e construção da narrativa histórica, os dados apresentados parecem evidenciar que existem dificuldades em desenvolver em profundidade um tema, contudo, o

acompanhamento longitudinal das atividades revela uma progressão na escrita e no raciocínio crítico, ainda que com estagnações ou não uniforme.

Nas atividades um e dois predominaram as respostas por tópicos, com articulação entre evidências. Na atividade dois observou-se a melhoria no pensamento hipotético-dedutivo com capacidade de estabelecer relações entre o passado-presente, embora a escrita, à semelhança da atividade um, tenha sido restrita. Caminhou-se no sentido de evolução da escrita, de um nível superficial para profundo, ao exigir-se, na atividade três e quatro, a elaboração de uma narrativa histórica estruturada com base nas evidências apresentadas.

A escrita por tópicos, implementada nas atividades um e dois, levanta a questão de saber se, caso estas fossem exercícios que exigissem a escrita de uma narrativa mais elaborada e estruturada, à semelhança das atividades três e quatro, as fragilidades na expressão escrita se tornariam evidentes. Isto porque, nas últimas duas atividades implementadas, onde era exigido uma narrativa que aprofundasse o tema, os resultados da escrita foram distintos, como ilustrado nas respostas exemplificativas apresentadas nas figuras n.º 15, 16, 17 e 18. Como apresentado, houve pares que conseguiram desenvolver uma narrativa mais elaborada em relação a outros, em que a resposta destes foi limitada por tópicos. Este aspeto permite-nos apontar para as fragilidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento da escrita em que tenham de aplicar o pensamento crítico e argumentativo.

As respostas exemplificativas apresentadas, a respeito da atividade três e quatro, ilustram o que foi observado em contexto de sala de aula, ao refletirem as diferenças apresentadas entre as duplas no que concerne à competência crítica e argumentativa. Este aspeto sugere o padrão de persistência da fragilidade na comunicação escrita estruturada e aprofundamento crítico que foi evidenciado na implementação da estratégia. Porém, na atividade três é possível aferir que algumas duplas conseguiram interligar os documentos escritos e a interação com a IA, produzindo narrativas mais estruturadas. Por sua vez, na atividade quatro, observou-se uma maior capacidade de estruturação da resposta escrita, como exemplificado na figura 18, em profunda interligação entre a formulação de hipóteses-dedutivas com a articulação entre os indícios visuais e os conhecimentos prévios, assinalando-se a evolução da escrita por tópicos para produções mais elaboradas com base nas

evidências, embora, em alguns pares tenha sido necessária a intervenção da docente por apresentarem dificuldades em transformar a identificação dos elementos centrais numa narrativa histórica coerente.

Desta forma, comparativamente às duas primeiras atividades, observa-se uma transição progressiva de uma escrita estruturada por tópicos para tentativas de construção de narrativas históricas mais elaboradas e estruturadas. Contudo, persistiram as assimetrias entre pares e a limitação na profundidade argumentativa. Mesmo que tenham sido poucos pares, são a exceção que nos permite quebrar a regra. As análises das produções permitem identificar dois níveis distintos de desempenho: uns pares evoluíram da escrita por tópicos para uma narrativa estruturada, com articulação causal, enquanto outros estagnaram com o predomínio de respostas descritivas e por não acompanharem a exigência de passar-se uma escrita por tópicos para uma narrativa elaborada. Paralelamente, confirma-se que a dupla PAR04 regrediu entre a atividade três e quatro, como exemplificado nas respostas explanadas nas imagens 15 e 17. Neste sentido, coloca-se novamente a questão: a regressão evidenciada, terá sido por dificuldades, por desmotivação ou ambos os fatores?

Não obstante, a aprendizagem é vista como uma atividade funcional, imaginativa e criadora, situada entre as experiências anteriores e os fins que se pretende alcançar, exigindo a participação dos elementos na perceção e atribuição de significados aos conteúdos (Proença, 1990, p. 45). À luz da teoria de Vygotsky, alcançar a ZDP só é possível com a interação social. Nesta ótica, reforça-se a pertinência da estratégia colaborativa ao permitir a descoberta, a organização do pensamento e a compreensão dos conteúdos, pois é na descoberta onde reside o reflexo da mudança cognitiva baseada na experiência. Assim, aprender não se resume apenas ao saber fazer, mas na compreensão em saber como fazer, visando uma aprendizagem centrada na compreensão do mundo, do meio, do sujeito e da sua interação com o meio (Proença, 1990).

Ao refletir sobre o uso de inteligência artificial na atividade três, a conclusão sobre a sua eficácia na promoção da aprendizagem revela-se ambígua. Aferiu-se o potencial motivacional do seu uso, mas até que ponto pode promover uma aprendizagem significativa é questionável, na medida em que se observou, em muitos pares, uma grande dependência da IA na elaboração das respostas. Apesar de não ser

um dado que aponte para a generalização das duplas, por ter havido elementos que utilizam esse recurso como facilitador, promovendo a autonomia na aprendizagem, a integração da IA depende de orientação pedagógica para evitar a superficialidade das respostas e a sua dependência na aquisição do conhecimento.

Em suma, as atividades implementadas evidenciaram que a aprendizagem colaborativa coloca os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, assente na interação, na responsabilidade partilhada, na autonomia e na construção conjunta do conhecimento histórico. A resolução dos problemas propostos implicou a interdependência entre os pares, a negociação de perspectivas e a formulação de decisões consensuais com base nas evidências apresentadas. Neste processo, o diálogo e a discussão de perspectivas tornou-se indispensável à construção da narrativa histórica. Esta dinâmica, além de reforçar as relações sociais, promove o espírito de equipa e o respeito pelas ideias do outro. Apesar de se registarem limitações e desafios, nomeadamente no que respeita aos papéis assumidos e às assimetrias na participação conjunta, os dados apresentados sugerem que a aprendizagem colaborativa pode potenciar a participação e envolvimento dos alunos, contribuindo para progressos na escrita e no raciocínio crítico, ainda que com diferenças persistentes entre pares. Contudo, antes de formalizarmos as conclusões finais, procede-se à apresentação e discussão das entrevistas realizadas, de modo a compreender como os alunos experienciaram as dinâmicas implementadas.

3.3. Apresentação dos resultados das entrevistas

O presente subcapítulo incide no tratamento e apresentação das entrevistas realizadas. Os resultados são analisados e discutidos em articulação com todos os dados obtidos, interligando as observações diretas realizadas em contexto de sala de aula, juntamente com as produções dos alunos. A análise assume uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, organizada a partir de categorias definidas após a interpretação das entrevistas.

O processo iniciou-se com a transcrição integral das entrevistas, garantindo-se a fidelidade do discurso da amostra e a linguagem utilizada. Após audição, leitura, análise

e interpretação, procedeu-se à organização e categorização da informação dos dados recolhidos em quatro categorias:

- I) A motivação para a aprendizagem;
- II) Desenvolvimento do pensamento crítico e argumentação;
- III) O envolvimento dos alunos na interação;
- IV) Perceção dos alunos sobre a estratégia colaborativa.

No que concerne à categoria I) a motivação para a aprendizagem, os dados resultam das respostas à pergunta um. Na análise das entrevistas podemos afirmar que os alunos fizeram uma clara união entre o empenho e a motivação. A análise evidencia que, com a estratégia de trabalho colaborativo em pares, os alunos revelaram uma maior motivação para a aprendizagem e realização das tarefas. Consideraram as atividades dinâmicas e clarificaram o entusiasmo sentido em poderem trabalhar conjuntamente na pesquisa e exploração autónoma da informação. Neste sentido, afirmaram ser melhor do que o método tradicional de ensino, que se cinge à leitura dos documentos escritos, seguido da explicação da fonte pelo professor e a realização de exercícios. Motivou-os o facto de assumirem um papel ativo e central nas tarefas propostas, o que tornou a aprendizagem mais interessante. Este aspeto está em conformidade com a perspetiva de Piaget (referido em Proença, 1990), que defende que a motivação está interligada a um processo progressivo de descoberta e reorganização mental que contribui para o equilíbrio da personalidade e desenvolvimento intelectual (pp. 41, 47).

Os alunos valorizaram os materiais utilizados, ao considerarem dinâmicos, o que lhes cativou a atenção, destacando-se o trabalhar com fontes iconográficas, que puderam relacionar com outras matérias estudadas. Ou seja, a partir das respostas dos alunos, infere-se que no campo motivacional, a sua motivação parece estar associada à perceção dos alunos relativamente ao carácter dinâmico das estratégias utilizadas, o que levanta a questão da sustentabilidade da estratégia e a necessidade de diversificar as práticas para que continuem a estimular cognitivamente os alunos. Nesta ótica, confirma-se a perspetiva de Proença (1990), que defende que ao criar-se dinâmicas que despertem o interesse dos alunos, se favorece o envolvimento ativo dos alunos nas

tarefas propostas, despertando neles a necessidade de agir e de aprender, pois é neste contexto que ocorre a aprendizagem (p. 40). Desta forma, a motivação para a aprendizagem encontra-se diretamente relacionado com o carácter ativo e social do processo educativo. Assim, a motivação emerge quando o aluno participa ativamente na construção do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa potencia a motivação ao criar um ambiente de pertença ao grupo, uma vez que a aprendizagem é um processo social e o aluno é um agente ativo na construção do próprio desenvolvimento (Matta, 2001, p. 93).

Em conformidade com que foi mencionado no capítulo 1, é neste sentido que a aprendizagem colaborativa constitui uma estratégia que permite o reforço contínuo da motivação ao longo do ano letivo. Isto porque, quando o aluno trabalha individualmente e sente que não está a atingir os objetivos propostos, a probabilidade de desistir da tarefa é maior quando comparada com a realização da tarefa em pares ou em grupo, onde há o apoio dos colegas e um afastamento do docente no momento de aprendizagem (Rocha, 2023).

Desta forma, a estratégia colaborativa pode potenciar a motivação, uma vez que o trabalho em pares tende a suscitar um reforço do interesse e do envolvimento ativo dos alunos nas atividades. Ao criar-se dinâmicas colaborativas assentes na participação ativa e autonomia, o professor potencia não só a motivação e o envolvimento nas tarefas, mas também a qualidade das aprendizagens ao facilitar a interação entre os alunos. Contudo, como tivemos a oportunidade de referir, realça-se um possível caso de desmotivação, embora sem certezas. A aprendizagem colaborativa assenta num trabalho de partilha contínua. Assim, se um dos membros não contribui da mesma forma, uma das consequências poderá ser a desmotivação. Todavia, e retomando a literatura, os alunos com maiores dificuldades beneficiam ao trabalhar com pares mais empenhados, pois permite-lhes aceder a novas formas de resolução e adquirirem novas aprendizagens e competências. Por sua vez, os alunos mais empenhados beneficiam pelo facto de serem obrigados a reformular, reavaliar e explicitar os seus próprios conhecimentos, para poderem fornecer explicações aos sujeitos menos empenhados (Bessa e Fontaine, 2002, p. 56).

No que concerne à II) categoria, a promoção do pensamento crítico e argumentação, os alunos referem que a aprendizagem autónoma lhes permitiu

desenvolver o pensamento crítico e argumentação. Ao afastar-se do método tradicional, em que é o professor a guiar, explicar e explorar a fonte, são os alunos os responsáveis pela descoberta autónoma do conhecimento, levando-os a pensar criativamente, em uníssono, sobre as fontes em estudo. Como mencionado por um dos alunos, com a estratégia foi possível trabalharem no sentido de “interligar o pensamento de todos” na formulação das respostas. Para que fosse possível, os alunos tiveram de dialogar, compartilhar e discutir ideias. Este aspeto sublinhado pelos alunos, está em consonância com a perspetiva de Gago (2018, p. 100), isto porque, aprender História implica mobilizar os alunos ativamente na interpretação do passado, integrando as ferramentas cognitivas num processo em que a aprendizagem é concebida pela aquisição de conhecimentos através da experiência histórica.

Como defende Piaget (1999), o aluno não é um sujeito passivo, cujo cérebro se trata de preencher com informação, mas um ser ativo cuja pesquisa espontânea deve ser alimentada. Desta forma, a aprendizagem colaborativa pode contribuir no processo de aprendizagem, promoção do pensamento crítico e argumentativo ao criar contextos de interação em que os alunos analisam, discutem e interpretam fontes de forma partilhada, que os leve a confrontar perspetivas, a gerir as divergências de opinião. Estes contextos visam a formulação de conclusões consensuais da narrativa histórica. Assim, aprender com base na colaboração promove o desenvolvimento de competências cognitivas ao exigir que os alunos reflitam sobre os próprios pensamentos, justifiquem interpretações e reformulem perspetivas com base no diálogo.

Contudo, sem querer generalizar e nem desvalorizar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, importa ressaltar que a perceção manifestada sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentação, nem sempre correspondeu, de forma direta, às evidências observadas nas produções escritas. Como se verificou em algumas atividades, o aprofundamento argumentativo e interpretativo revelou-se limitado, o que aponta para a necessidade de reforço e de maior acompanhamento pedagógico neste domínio.

Não obstante, com o trabalho colaborativo o aluno é colocado numa posição em que tem de questionar, procurar, descobrir e resolver problemas (Ministério da Educação, 2018), permitindo-se ir além da mera memorização e aquisição de conhecimentos substantivos dos factos históricos. Nesta ótica, a aprendizagem

colaborativa funciona como um mecanismo facilitador da construção do conhecimento histórico, não como um produto acabado, mas como uma interpretação socialmente construída a partir das evidências, tornando-se um efeito emergente da interação social. Como referido por Bruffee (1999), aprendemos muito com o que lemos, mas aprendemos muito mais com o diálogo em grupo com base aquilo que se lê, o que impulsiona a mudança de pensamento derivado da influência de pensamento que o outro exerce no grupo e, conseqüentemente, no individual.

Em contexto colaborativo, a interação não é acessória, mas parte estruturante no estímulo do conflito cognitivo, desencadeado pelo confronto de perspectivas antagônicas entre os pares de trabalho. É através do processo de discussão em que os seus raciocínios estão em constante modificação. Como defende Piaget (1999), mesmo que incorram em erro, resultante de uma pesquisa autêntica, é mais útil para as suas vidas do que uma verdade repetida. Estes aspetos contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da comunicação verbal e escrita, além da promoção das competências sociais, como o espírito de trabalho em equipa.

Na categoria III) o envolvimento dos alunos na interação, a análise assenta nos dados obtidos através das respostas às perguntas números um e quatro. A interpretação dos dados, evidenciou que a estratégia permitiu aprofundar as relações com os colegas. Com a aprendizagem colaborativa é possibilitada a participação de todos de forma igual, sendo diferente de trabalharem sozinhos. Tal aspeto, segundo um dos alunos, “permitiu trabalhar o espírito em equipa”, considerada uma competência crucial no seio social e profissional. Conseqüentemente, nesta ótica, foi possível reforçar as ligações com os colegas tendo em consideração o espírito de ajuda mútua.

Estes resultados permitem-nos aferir, em consonância com Piaget (1999), que o incentivo do ideal democrático a partir da prática colaborativa, pode fomentar o espírito de equipa e proporcionar o sentimento de pertença, o que reflete o desenvolvimento livre da atividade pessoal numa atmosfera de apoio mútuo (p. 149). Assim, é essencial para a aprendizagem que o aluno se envolva ativamente nas atividades e que haja a participação de todos, de tal forma que a união do grupo espelhe o sentimento de equipa. Os alunos, ao sublinharem a diferença existencial entre o trabalho colaborativo e individual, permite-nos confirmar que os alunos que participam na atividade têm a iniciativa de se superarem através da ajuda mútua, o que contrariamente não

aconteceria se aprendessem sozinhos. É nesta perspetiva que se considera que o meio envolvente, a interdependência positiva e participação ativa constituem pilares para o sucesso da estratégia. Ao promover-se um clima de segurança, de confiança mútua e de apoio pelo grupo, as probabilidades do sucesso da aprendizagem são elevadas. Portanto, a colaboração não representa o fim em si, mas um meio para atingir um fim.

Os alunos, ao trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa relação de igualdade assente na ajuda mútua na resolução de um problema partilhado, permite-nos alinhar o nosso estudo com as ideias de Dias (2002) quando este autor afirma que a estratégia se alicerce em pilares de iniciativa conjunta e de partilha, debruçado em princípios como a solidariedade e reciprocidade entre os colegas, o que consequentemente reforça o espírito de equipa e de pertença (Freitas e Freitas, 2003; Correia, 2010). Assim, o envolvimento ativo dos alunos constitui uma condição indispensável para o sucesso da aprendizagem colaborativa. Conforme salientado ao longo do texto, o aluno é o agente principal no processo educativo, sendo que uma aprendizagem eficaz é indissociável da sua participação ativa, da interdependência positiva e da responsabilidade partilhada, isto porque, a dinâmica colaborativa exige a intervenção de todos os elementos na resolução da tarefa. Tal aspeto, além de favorecer a negociação e a autorregulação do grupo assentes no *self-government*, como defendido por Piaget (1999), podem favorecer a inclusão, reduzir desigualdades de participação e fortalecer o espírito de equipa. Assim, o envolvimento ativo dos alunos na interação não só pode contribuir para a aprendizagem como contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais.

Por fim, na categoria IV) perceção dos alunos sobre a estratégia colaborativa, os resultados obtidos emergem também das respostas dadas às perguntas número um e quatro do guião da entrevista. Segundo a análise das entrevistas realizadas, os alunos consideraram um método eficaz. Sobretudo pelo facto “de terem de realizar atividades e pesquisar de forma autónoma”, o que cativou a atenção e suscitou a motivação e interesse nas aulas. Um dos alunos referiu que, “aprenderam de forma produtiva e a aula tornou-se dinâmica”, de tal forma que a “turma ficou toda atenta numa só aula, o que é difícil acontecer”, evidenciando-se a perceção positiva sobre a estratégia colaborativa. Estes aspetos contribuíram para que a “aula fosse tanto do aluno como do

professor”, referiu uma das alunas. Assim, em jeito de sugestão, referiram que se devia continuar a aplicar a estratégia em futuras turmas.

Perante as perspetivas dos alunos, conseguimos afirmar que aprender História com base na colaboração é a prática de investigação histórica em ação, uma vez a tónica é colocada nos alunos enquanto agentes principais na construção do conhecimento. Neste sentido, cabe ao professor criar dinâmicas que permitam suscitar o interesse dos alunos para a aprendizagem, de forma que a turma consiga estar atenta e motivada em sala de aula.

O professor, ao assumir uma posição de facilitador e mediador no processo de aprendizagem e permitir que os alunos explorem, discutam e descubram o conhecimento de forma autónoma, fomenta o desenvolvimento das suas capacidades em total liberdade, pois educar exige uma liberdade absoluta e a falta desta, leva à destruição da criatividade e do interesse intelectual, bem como da própria motivação (Piaget, 1999).

Ao descentralizar a autoridade de conhecimento do professor e permitir que os alunos sejam os protagonistas da ação, conseguimos obter o efeito estimulador para a aprendizagem, em que a aula se torna tanto do professor como do aluno. Assim, coloca-se fim a um tipo de ensino em que a autoridade máxima do conhecimento residia no professor e impunha-se ao aluno a submissão ao domínio do docente. Além disto, coloca-se fim ao descrédito relativo ao contato intelectual entre os alunos, pois recorde-se que alguns autores referiam que “não comportava senão uma perda de tempo e riscos de deformação ou de erro” do conhecimento (Piaget, 1999, p. 132). É assim, tal como defendido por Piaget e Vygotsky, que as interações sociais, em sala de aula, funcionam como o motor do conflito sociocognitivo e, conseqüentemente, da aprendizagem. Desta forma, consegue-se providenciar uma educação adequada de preparação para o futuro enquanto cidadãos, permitindo um ensino que promova “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integrem” (República Portuguesa, 1986).

Em suma, e embora a representação da amostra não seja demasiado representativa para fins estatísticos, considera-se que em termos qualitativos revelam

algumas evidências que nos permitem compreender de que forma a estratégia colaborativa contribui para a aprendizagem de História A. A análise das entrevistas realizadas aos alunos, permitiram compreender a percepção dos alunos relativamente às estratégias implementadas. Os dados recolhidos evidenciaram que os alunos percecionam a estratégia como capaz de suscitar o interesse e fomentar a motivação no envolvimento das atividades propostas, destacando-se o carácter mais dinâmico presente nas aulas quando comparadas com as metodologias de ensino tradicionais. Para além da componente motivacional, os alunos reconheceram o contributo das interações entre pares para o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentação ao promover-se a partilha de opiniões e ideias, a reflexão conjunta e a construção colaborativa do conhecimento. Concomitantemente, foi possível identificar padrões de colaboração assentes na ajuda mútua e participação equitativa dos alunos.

Considerações finais

No culminar do presente trabalho, importa sublinhar a preocupação com a coerência na implementação das atividades desenvolvidas, tendo em vista a promoção de um processo de ensino e aprendizagem de História centrado no aluno, com a redução da predominância expositiva do docente e incentivo à exploração e construção autónoma do conhecimento. Paralelamente, pretendeu-se identificar dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, de forma a delinear estratégias pedagógicas orientadas para a sua progressão, contribuindo para a evolução contínua dos alunos.

Em termos gerais, reconhece-se a existência de uma fragilidade metodológica entre os pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa e a sua concretização em contexto da prática de ensino supervisionada. Tal facto decorre do nível de operacionalização das atividades, que nem sempre atingiram o grau de dinamismo e inovação pedagógica pretendido. Esta limitação é, ainda assim, entendida como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade docente.

Não obstante, as atividades implementadas foram desenhadas de forma a proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem diferenciadas do modelo expositivo, promovendo a construção colaborativa do conhecimento histórico em contexto de trabalho a pares. Importa, ainda, salientar que os resultados obtidos não permitem generalizações robustas para o conjunto das turmas. A análise dos dados assenta numa amostra reduzida de quatro duplas e uma entrevista realizada a três alunos, funcionando estas como amostras ilustrativas do trabalho desenvolvido, o que limita a sua extrapolação para a totalidade das turmas envolvidas. Desta forma, esta limitação metodológica deve ser considerada na leitura dos dados apresentados.

Neste sentido, as evidências recolhidas foram selecionadas de forma a ilustrar diferentes níveis de desempenho, procurando captar a variabilidade do processo de aprendizagem. Assim, não se pretendeu embelezar a estratégia implementada, nem os resultados, mas sim proceder à análise crítica do processo de intervenção.

Relativamente aos objetivos da investigação, importa retomar os mesmos:

- I) Avaliar de que forma, através do trabalho colaborativo, podem os alunos motivar-se para a aprendizagem de História;
- II) Identificar de que forma os alunos organizam e estruturam o trabalho, no que concerne aos papéis assumidos no grupo de trabalho;
- III) Avaliar o contributo das interações para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação na disciplina de História;
- IV) Descrever as potencialidades e limitações da aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita à motivação, os resultados obtidos indicam que o trabalho em dupla pode ter fomentado o envolvimento dos alunos na aprendizagem. A maior autonomia atribuída aos alunos na construção do conhecimento, associada à redução da intervenção da docente no processo, parece ter contribuído para níveis superiores de envolvimento nas tarefas. Assim, os dados sugerem uma relação entre o dinamismo das atividades e o nível de envolvimento e motivação dos alunos para a aprendizagem, reforçando a relevância de estratégias centradas no aluno enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem. Verificou-se, contudo, que nem todas as atividades produziram o mesmo impacto motivacional, destacando-se a atividade três, na qual o recurso à inteligência artificial nas aulas de História A parece ter suscitado maior entusiasmo. Em contrapartida, as tarefas de produção escrita não suscitaram o mesmo grau de entusiasmo como desejado. Não obstante, realça-se que, apesar disso, o fator colaborativo na realização das tarefas potenciou o envolvimento dos alunos nas atividades quando comparadas com a realização individual das mesmas ou abordagens exclusivamente expositivas.

No âmbito da organização e distribuição de papéis, os dados recolhidos através da observação direta evidenciam a existência de alguma flexibilidade na gestão das tarefas no seio das duplas. Ao longo do ano letivo, identificaram-se duplas que foram consistentes a respeito da distribuição das tarefas, tendo-se confirmado uma interdependência positiva entre os membros assente na responsabilidade partilhada, entreajuda e validação consensual das respostas durante a realização das atividades propostas. Todavia, não se pode afirmar que foi um padrão transversal às duplas das turmas envolvidas. Constatou-se que houve duplas que assumiram papéis assimétricos,

tendo-se, assim, confirmado a emergência de papéis como o “líder e o auxiliar”, sem evidência de papéis como o “líder e o observador”.

Em termos gerais, os alunos demonstraram capacidade para organizar autonomamente o trabalho, assumindo responsabilidades na distribuição e execução das tarefas, nomeadamente na leitura de documentos e na produção escrita, frequentemente realizada de forma colaborativa e negociada, na qual construíram a narrativa histórica após a validação consensual das perspetivas discutidas.

Podemos concluir que, no que concerne à organização e distribuição de papéis, a aprendizagem colaborativa pode potenciar a responsabilidade partilhada num objetivo comum, fomentar o trabalho e o espírito de equipa, a discussão de distintas perspetivas, com vista à construção de respostas consensuais, promovendo-se a aceitação de diferentes pontos de vista e a capacidade de resolução de problemas, estimulando, desta forma, competências essenciais para a vida em sociedade e em contexto profissional.

No que concerne ao contributo das interações para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação na disciplina de História, pode-se concluir que a discussão de pontos de vista, de forma a obter uma resposta consensual, pode favorecer o aprofundamento do pensamento crítico e o reforço das capacidades de argumentação oral e escrita. Ainda que nem todas as atividades tenham exigido um nível elevado de interação assente no diálogo, tal como se verificou na primeira atividade, nas tarefas subsequentes os alunos foram incentivados a interpretar fontes diversas, a confrontar perspetivas, a justificar pontos de vista que os levassem à construção de respostas consensuais. Ora, este processo implicou a mobilização de competências de argumentação e negociação de significados, contribuindo para o desenvolvimento das competências intelectuais e da descoberta de forma autónoma do conhecimento histórico.

Nesta ótica, conclui-se que a aprendizagem colaborativa revela potencial para promover o desenvolvimento de competências intelectuais e a compreensão do conhecimento histórico. Tal verifica-se quando são criados contextos de interação em que os alunos tenham de, conjuntamente, analisar, discutir e interpretar fontes. Este processo conduz ao confronto de perspetivas, à gestão de divergências de opinião em vista à formulação de conclusões consensuais da narrativa histórica. Desta forma,

aprender História com base na colaboração pode promover o desenvolvimento de competências cognitivas e fomentar a compreensão histórica ao colocá-los numa posição em que têm de refletir sobre os próprios pensamentos, justificar interpretações e reformular perspetivas com base no diálogo e na escrita. Assim, e retomando a literatura, a aprendizagem colaborativa funciona como um mecanismo facilitador da construção do conhecimento histórico, não como um produto acabado, mas como uma interpretação socialmente construída a partir das evidências, tornando-se um efeito emergente da interação social.

Apesar de se tratar de uma amostra reduzida, considera-se que os dados apresentados permitem ilustrar tendências relevantes no desenvolvimento da narrativa histórica e das competências. A eventual evidência de evolução nas produções escritas e na capacidade argumentativa deve ser interpretada como indicativa da capacidade das interações colaborativas para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação na disciplina de História e não como conclusiva, num contexto mais amplo da turma.

Por outro lado, identifica-se um potencial desafio à eficácia da implementação da estratégia associado ao desequilíbrio na distribuição de papéis no trabalho em dupla como potencialmente apontado no PAR04 na atividade quatro, sendo apresentado um possível caso de desmotivação. O risco de alguns alunos assumirem níveis desiguais de participação e esforço pode impactar a motivação dos alunos mais envolvidos na atividade. Nestes casos de risco de dependência ou desigualdade no esforço, existe a necessidade de maior intervenção da docente de forma a evitar a falta de participação democrática de todos os participantes e garantir a equidade na participação e a natureza colaborativa da tarefa.

Embora não se tenha confirmado durante a prática de ensino supervisionada, existe a possibilidade de constrangimentos relacionados com problemas de integração social, de tal forma que afete a participação, a interação e, consequentemente, a eficácia do trabalho colaborativo. Neste caso, exige-se uma gestão pedagógica ajustada à constituição dos elementos da dupla. Pois um clima de confiança e segurança é indispensável na sala de aula e para o sucesso de qualquer estratégia pedagógica.

Em contrapartida, destacam-se como principais benefícios da estratégia o aumento da motivação e envolvimento dos alunos, o desenvolvimento de competências

sociais, tais como o reforço das relações entre os alunos assente na colaboração, bem como a redução da ansiedade, uma vez que a pressão não recai exclusivamente sobre si, mas na unidade de trabalho: a dupla. Isto reduz a perceção de exposição individual ao erro, uma vez que a responsabilidade é partilhada.

A estratégia colaborativa apresenta potencial para reforçar a autoestima dos alunos, reduzindo a possibilidade de desistência da tarefa, uma vez que o apoio entre pares favorece a resolução dos problemas e atenua o sentimento de incapacidade, reforçando-se a confiança através da validação pelos pares. Além disso, promove valores sociais assentes na colaboração, na entreaajuda e no espírito de equipa em torno de um objetivo partilhado. Simultaneamente, reduz o individualismo da sua ação e coloca a tónica centrada na dupla, descentralizando a figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, os resultados obtidos sugerem que a aprendizagem colaborativa, ainda que condicionada por limitações contextuais e metodológicas, constitui uma estratégia com potencial pedagógico relevante, tanto a nível da motivação e envolvimento dos alunos na aprendizagem, como pode proporcionar o desenvolvimento do raciocínio crítico, da argumentação e a compreensão histórica. A dupla assume-se como unidade central da aprendizagem, na medida em que são os próprios alunos a gerirem os conflitos interpretativos, valorizando-se o conflito sociocognitivo como motor da aprendizagem e aquisição da consciência histórica. Todavia, evidencia-se a necessidade acrescida de planeamento e gestão pedagógica das dinâmicas de grupo, de forma a maximizar os seus benefícios e mitigar os desafios identificados.

Bibliografia

- Barca, I., e Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de história e geografia de Portugal*. Lisboa: Associação de professores de História.
- Bessa, N., e Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A. M., e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cáudia Pinto Ribeiro, H. V. (2017). *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM - Centro transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (M. Lucas Pydd Nechi e Gago, Trad.). Porto, Faculdade de letras da Universidade do Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». Obtido em setembro de 2025, de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18580.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., e Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas pedagógicas*. (J. C. Eufrázio, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Correia, F. (2010). Aprendizagem colaborativa. Em A. Bento, e A. Mendonça, *Educação em tempo de mudança* (pp. 253 - 260). Universidade da Madeira: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). Obtido em agosto de 2025, de <https://cie.uma.pt/publications/livro004-eductempmud/livro004-eductempmud.pdf>

- Correia, L. G. (2021). Introdução. Em *O passado é um país estranho* (pp. 2 - 8). Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- Costeira, M. (2021). Conceções de História. Em L. G. Correia, *O passado é um país estranho* (pp. 244 - 263). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- David W Johnson, R. T. (Março de 1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*. Obtido em outubro de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/243775553_Making_cooperative_learning_work
- Dias, P. (2002). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento* (pp. 85-93). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/redes-de-aprendizagem-redes-de-conhecimento>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Em P. Dillenbourg, *Colaborative-learning: cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Obtido em Setembro de 2025, de <https://telearn.hal.science/hal-00190240/document>
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., e O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Em P. Reiman, & E. Spada, *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (pp. 189-211). Oxford: Elsevier. Obtido em setembro de 2025, de <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>
- Doise, W., e Mugny, G. (2002). *Psicologia social e Desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. V., e Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultural, Espaço e Memória.
- Lourenço, M. R., e Machado, J. (2017). Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. Em *Dar voz aos alunos. Revista Portuguesa de Investigação*

- Educacional* (pp. 124-145). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Obtido em setembro de 2025, de <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/issue/view/234>
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Portugal: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de História A - 11.º ano do ensino secundário*. Portugal: República Portuguesa.
- Panitz, T. (2011). A Definition of Collaborative vs Cooperative learning. (L. M. University, Ed.) Oxford. Obtido em setembro de 2025, de http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Pereira, G. (Janeiro/Abril de 2018). A aprendizagem colaborativa, porquê? (U. C. Bosco, Ed.) *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação*, 23(47), pp. 5-25. Obtido em Outubro de 2025, de <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História - Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- República Portuguesa. (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República.
- Rocha, M. (2023). Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa (através de pares). Metodologia de ensino-aprendizagem. (U. C. Portuguesa, Ed.) Universidade Católica Portuguesa. Obtido em setembro de 2025, de https://discovery.up.pt/permalink/351PUCS_INST/eskecc/cdi_rcaap_revistas_10400_14_47207

- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Silva, S. L. (Março de 2022). Itinerários de aprendizagem colaborativa-cooperativa em contexto online. *Syllabus*, 3. Faro: Grupo de estudos interdisciplinares. Obtido em Setembro de 2025, de <https://grei.pt/2022/03/12/itinerarios-de-aprendizagem/>
- Torres, P. L., e Irala, E. A. (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Curitiba: Coleção Agrinho. Obtido em setembro de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica
- Torres, P., Alcantara, P., e Irala, E. A. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Em *Revista Diálogo Educacional* (Vol. 4, pp. 129-145). Curitiba: UCPRESS. Obtido em setembro de 2025, de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>
- Vieira, H. (2022). *A Aprendizagem cooperativa nas aulas de História*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Anexos

Apêndice 1 – Atividade: Direitos do passado VS Direitos do presente



Escola Secundária
Inês de Castro
CANIDelo VILA NOVA DE GAIA



História A 2024/2025

Nome: _____ Turma: 11º

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789)

Artigo 1º

Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 2º

O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Artigo 3º

O princípio de toda a soberania reside essencialmente na Nação. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que daquela não emane expressamente.

Artigo 4º

A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Artigo 5º

A lei não proíbe senão as ações prejudiciais à sociedade. Tudo aquilo que não é proibido pela lei não pode ser impedido, e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene.

Artigo 6º

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger, quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Artigo 7º

Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrárias devem ser castigados; mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente, senão torna-se culpado de resistência.

Artigo 8º

A Lei apenas deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias, e ninguém pode ser punido senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada antes do delito e legalmente aplicada.

Artigo 9º

Todo o acusado se presume inocente até ser declarado culpado e, se se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor não necessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela Lei.

Artigo 10º

Ninguém pode ser inquietado pelas suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, contando que a manifestação delas não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.

Artigo 11º

A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do Homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na Lei.

Artigo 12º

A garantia dos direitos do Homem e do Cidadão carece de uma força pública; esta força é, pois, instituída para vantagem de todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada.

Artigo 13º

Para a manutenção da força pública e para as despesas de administração é indispensável uma contribuição comum, que deve ser repartida entre os cidadãos de acordo com as suas possibilidades.

Artigo 14º

Todos os cidadãos têm o direito de verificar, por si ou pelos seus representantes, a necessidade da contribuição pública, de consenti-la livremente, de observar o seu emprego e de lhe fixar a repartição, a coleta, a cobrança e a duração.

Artigo 15º

A sociedade tem o direito de pedir contas a todo o agente público pela sua administração.

Artigo 16º

Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos, nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.

Artigo 17º

Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir evidentemente e sob condição de justa e prévia indemnização.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948)

ARTIGO 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

ARTIGO 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

ARTIGO 3.º

Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

ARTIGO 4.º

Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

ARTIGO 5.º

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

ARTIGO 6.º

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento em todos os lugares da sua personalidade jurídica.

ARTIGO 7.º

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

ARTIGO 8.º

Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

ARTIGO 9.º

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

ARTIGO 10.º

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

ARTIGO 11.º

1 - Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

2 - Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

ARTIGO 12.º

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

ARTIGO 13.º

1 – Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.

2 - Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

ARTIGO 14.º

1 - Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.

2 - Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

ARTIGO 15.º

1 - Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.

2 - Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

ARTIGO 16.º

1 - A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.

2 - O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

3 - A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

ARTIGO 17.º

- 1 - Toda a pessoa, individual ou coletivamente, tem direito à propriedade.
- 2 - Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

ARTIGO 18.º

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

ARTIGO 19.º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

ARTIGO 20.º

- 1 - Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.
- 2 - Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

ARTIGO 21.º

- 1 - Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.
- 2 - Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.
- 3 - A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos; e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

ARTIGO 22.º

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

ARTIGO 23.º

- 1 - Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
- 2 - Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
- 3 - Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

- 4 - Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para a defesa dos seus interesses.

ARTIGO 24.º

Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

ARTIGO 25.º

- 1 - Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.
- 2 - A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma proteção social.

ARTIGO 26.º

- 1 - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
- 2 - A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
- 3 - Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

ARTIGO 27.º

- 1 - Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.
- 2 - Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

ARTIGO 28.º

Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciados na presente Declaração.

ARTIGO 29.º

- 1 - O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.
- 2 - No exercício destes direitos e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

3 - Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

ARTIGO 30.º

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

Nome: _____ Turma: 11º

Direitos do passado VS Direitos do presente

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico		
Propriedade		
Direitos sociais		
Universalidade		
Liberdades		
Direitos das mulheres		
Dignidade humana		

Apêndice 2 – Atividade: Inspetor de investigação Histórica

História A
2024/2025

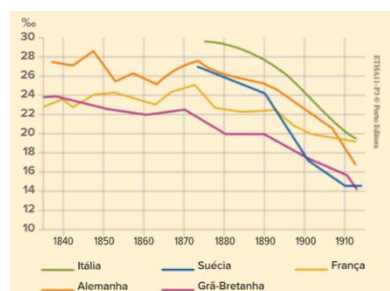


A explosão populacional

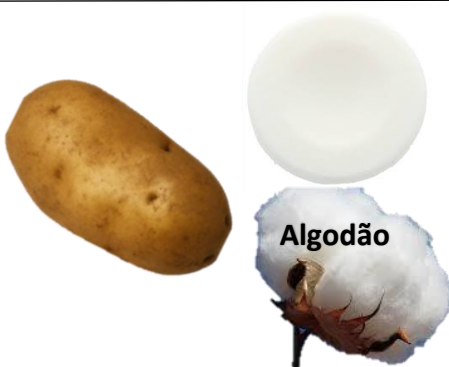
És inspetor de investigação histórica! Decifra a mensagem das provas e conta a História.
O que se passou?

Prova 1 -

Continentes	Densidade (n.º de hab./km²)		
	1800	1850	1900
Europa	18,7	26,6	40,1
Ásia	13,7	17	21,3
África	3,0	3,1	4,0
América do Norte	0,2	1,1	3,4
América do centro e sul	1,0	1,2	3,4



Prova 2 -



Prova 3 -



Prova 4 -



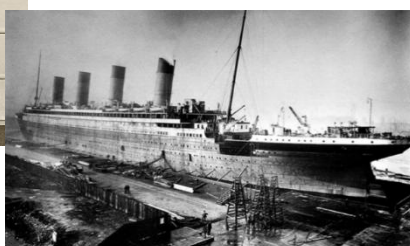
Prova 5 -



Renovação urbana de Paris



Prova 6 -



Apêndice 3 – Atividade: Socialismo Científico e Socialismo Utópico

As propostas socialistas denunciaram os abusos da exploração capitalista e tinham como objetivo a eliminação da miséria e a procura por uma **sociedade mais justa e igualitária**. Relativamente às **estratégias de implementação**, foram **distintas**.

- O que propõem para transformar a sociedade ?
- Como pensam implementar ?
- Em que pontos se afastam ?

Socialismo Utópico	Socialismo Científico
	

Doc. 1 – Duas visões do socialismo

Em 5 maio de 1846, Marx escreveu a Proudhon sugerindo-lhe que criassem uma organização com vista a “por em contacto os socialistas alemães com os franceses e ingleses”. Proudhon responde-lhe em 17 de maio de 1846.

Caro Senhor Marx

Acedo com prazer a tornar-me um dos destinatários da vossa correspondência, cujo fim e organização me parece serem muito úteis. [...]

Quero fazer-vos uma observação sobre uma expressão da vossa carta: *No momento da ação*. Talvez conserveis ainda a opinião que nenhuma reforma é possível sem aquilo que se chamava outrora revolução. [...] Creio que não temos necessidade dela para termos sucesso e que não devemos propor uma ação revolucionária como meio de reforma social, porque este meio seria simplesmente um apelo à força, numa palavra, uma contradição. Coloco assim o problema: fazer entrar na sociedade, por uma combinação económica, as riquezas que dela saíram [...]. Por outras palavras, transformar a economia política de maneira a criar aquilo que os socialistas alemães chamam comunidade e que eu me limitarei a chamar liberdade, igualdade.

P.-J. Proudhon, 1809-1865, em *Documents d'Histoire Contemporaine*, Ed. A. Colin, Paris, 1964.

Doc. 2 – O socialismo de Marx

A História de toda a sociedade até aos nossos dias não é mais do que a História da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta. [...] A sociedade burguesa moderna divide-se em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado [...].

À medida que a burguesia, isto é, o capital, cresce, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos [...]. Estes operários são obrigados a venderem-se em cada dia que passa, tal como uma mercadoria, e, como qualquer outro artigo de comércio, estão, consequentemente, expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. [...] Os proletários nada têm de próprio, nada têm a perder, e a sua missão é a de destruir todas as anteriores garantias da propriedade privada [...]. O proletariado servir-se-á da supremacia política para retirar a pouco e pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, quer dizer, no proletariado organizado em classe dominante [...].

K. Marx e F. Engels, *Manifesto do Partido Comunista*, 1848

Apêndice 4 – Atividade: Oficina da escrita

Desenvolvimento das atividades produtivas

Análise o conjunto documental e **redija** um breve texto a explicar os progressos preconizados na agricultura



Ceifeira



Locomóvel, máquina a vapor utilizado para moagem de cereais.



Fábrica de adubos químicos
Cabedello - GAIA

DOC. 10 O impulso industrial

A A criação do ensino técnico

É tempo de cuidar do ensino que deve dotar a indústria de uma proteção real e esclarecida. A necessidade deste ensino é geralmente reconhecida e Vossa Majestade não pode deixar de estender a mão protetora à primeira e à mais vital de todas as indústrias, a indústria rural. [...] O ensino agrícola acha-se hoje largamente derramado em todas as nações cultas da Europa. Fundam-se em toda a parte escolas práticas, institutos agronômicos, granjas e quintas [...]. No meio deste geral movimento é indispensável que não fiquemos estacionados [...].

O ensino industrial e a sua organização devem ter um efeito direto e poderoso no desenvolvimento da riqueza pública. [...] A par do firme propósito do Governo de Vossa Majestade, pelo que diz respeito ao pronto estabelecimento das comunicações internas do país [...] tem sempre estado o convencimento de que o ensino agrícola e industrial deveria aperfeiçoar e baratear os produtos da terra e do trabalho.

Relatório de apresentação do Decreto que cria o ensino agrícola e industrial (30/12/1852), publicado no Diário do Governo, n.º 1, de 1 de janeiro de 1853.

Anexo 1 – Atividade realizada pelos alunos



Escola Secundária
Inês de Castro
Famões - Vila Nova de Tâmega



História A 2024/2025

Nome: _____ Turma: 11^º

Direitos do passado Vs Direitos do presente

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico	Revolução Francesa, 1789	Após a II Guerra Mundial.
Propriedade	Direito inviolável (art. 17)	Reconhece o direito à propriedade como direito inviolável (art. 17)
Direitos sociais	Não menciona os direitos humanos.	Direito à educação, trabalho, saúde, descanso, cultura, nacionalidade (art. 14º - 16º - 23º - 27º)
Universalidade	Fundamentação dos direitos naturais do homem "Os homens nascem e são livres e iguais em direitos."	Direitos universais, independentemente da nacionalidade, etnia, entre outros (art. 2º e art. 28º)
Liberdades	Liberdade de expressão e opinião.	Liberdade de expressão e opinião.
Direitos das mulheres	Não explicitamente fundamentado.	Fundamenta a igualdade de direitos, sem distinção em função do género, virtudes e talentos. (art. 2º)
Dignidade humana	Não explicitamente fundamentado	Reconhecimento da dignidade humana a todos os seres humanos. (art. 3º - art. 5º)



Nome: _____

Turma: 11^ª _____

Direitos do passado Vs Direitos do presente

	Declaração de 1789	Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Contexto histórico	Revolução Francesa de 1789	Após a II Guerra Mundial
Propriedade	Direito inviolável (art. 17º)	Reconhece o direito à propriedade como direito inviolável (art. 17º)
Direitos sociais	Não menciona os direitos sociais.	Direito à educação, trabalho, saúde, divórcio, cultura, nacionalidade. (art. 14º - 16º, art. 22º - art. 24º)
Universalidade	Fundamentação dos direitos naturais do homem. "Os homens nascem livres e iguais em direitos"	Direitos universais, independentemente da nacionalidade, etnia, género, entre outros. (art. 2º e art. 23º)
Liberdades	Liberdade de expressão, opinião, ciência, tolerância religiosa, ...	// //
Direitos das mulheres	Não explicitamente fundamentado.	Fundamenta a igualdade de direitos, sem distinção em função do género, virtudes e talentos. (art. 2º)
Dignidade humana	Não explicitamente fundamentado.	Reconhecimento da dignidade humana a todos os seres humanos (art. 3º - art. 5º)

Anexo 2 – Atividade realizada pelos alunos



Escola Secundária
Inês de Castro
CAMIDÉLO VILA NOVA DE GAIA

História A
2024/2025

A explosão populacional

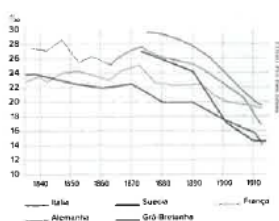
És inspetor de investigação histórica! Decifra a mensagem das provas e conta a História. O que se passou?

Prova 1 -

Densidade populacional

Continentes	Densidade (h./km ²)		
	1800	1950	1990
Europa	18,7	26,6	40,1
Ásia	13,7	17	21,3
África	3,0	3,1	4,0
América do Norte	0,2	1,1	3,4
América do centro e sul	1,0	1,2	3,4

Taxa de mortalidade



- Aumento da densidade populacional e diminuição da taxa de mortalidade.
- leva a um aumento exponencial da população

Prova 2 -



- melhorias na alimentação, na higiene e na vestuário.

Prova 3 -



- construção de esgotos / redes de saneamento

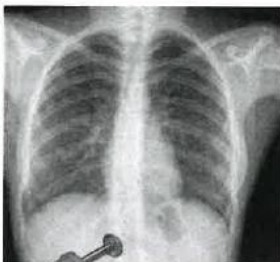


Pavilhão da higiene da Exposição Universal de Paris de 1889.



A explosão populacional

Prova 4 -



- desenvolvimentos na saúde e surgimento de novas técnicas como raios-X e vacinas.

Prova 5 -



Renovação urbana de Paris



- adoção de novas técnicas e o surgimento de uma nova classe proletária;
- desenvolvimento urbano de cidades em crescimento.

Prova 6 -



- Emigração para outros países, incluindo os EUA, à procura de emprego devido ao excesso populacional.



A explosão populacional

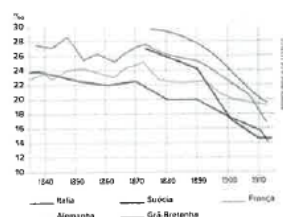
És inspetor de investigação histórica! Decifra a mensagem das provas e conta a História. O que se passou?

Prova 1 -

Densidade populacional

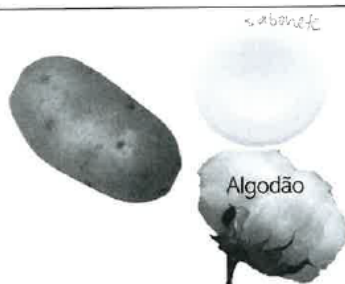
Continentes	Densidade (n.º de hab./km²)		
	1800	1850	1900
Europa	18,7	26,6	40,1
Ásia	13,7	17	21,3
África	3,0	3,1	4,0
América do Norte	0,2	1,1	3,4
América do centro e sul	1,0	1,2	3,4

Taxa de mortalidade



- aumento da demografia e densidade populacional
- diminuição da taxa de mortalidade (aumento da EMV)
↓
crescimento populacional

Prova 2 -



- melhoria na alimentação e na higiene pública e vestuário

Prova 3 -



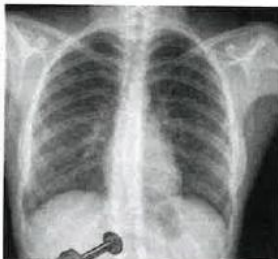
Pavilhão da higiene da Exposição Universal de Paris de 1889.

- promover a higiene pública → sabão
- construção no saneamento, diminuindo a propagação de doenças → uso do ASO



A explosão populacional

Prova 4 -



- melhorias e avanços científicos e médicos

Prova 5 -



Renovação urbana de Paris



- rec. agrícola - P. desempreg.
- 12.000 hab. em 1870
- ordenamento do território



Prova 6 -



- Emigração para as zonas
rurais

Anexo 3 – Atividade realizada pelos alunos

Resposta 1

2ª questão - orientadora

Quais foram as propostas socialistas?

Sociedade mais justa e igualitária

O Sistema Capitalista representa a mais Valia
e o Salário do operário não corresponde ao
Valor do seu Trabalho

II

exploração do operário: lucro do burguês?

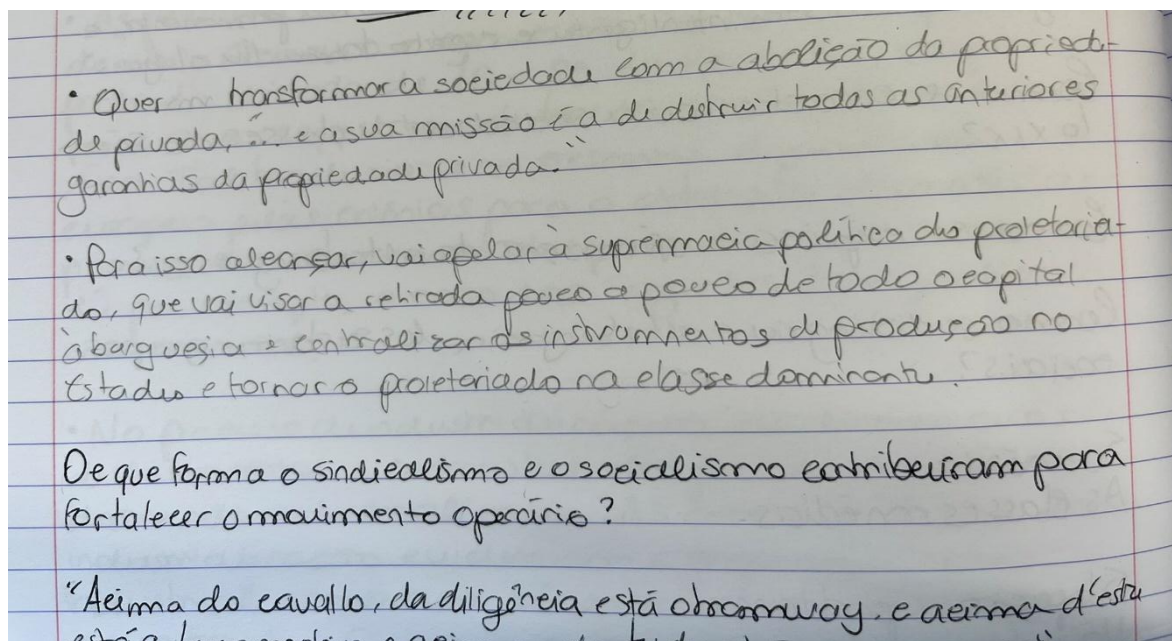
O que propõem para transformar a Sociedade?

O que o Socialismo Científico propõem é
que o classe trabalhadora se una e lute
para alterar o sistema. Os trabalhadores devem
tomar as rédeas na economia. O proletariado
ganhar a supremacia política para retirar
pouco a pouco o capital a burguesia

como podem implementar?

Em primeiro que o proletariado se
una "o proletariado ganhar a supremacia
política". Causando uma revolução onde
os trabalhadores derubam o sistema
capitalista "retirar pouco a pouco o capital
a burguesia" e por fim construir
uma nova sociedade equitativa
para controlar todos os instrumentos
de produção nos mãos do Estado

Resposta 2



Anexo 4 – Atividade realizada pelos alunos

Resposta 1

De acordo com as duas primeiras imagens, verificamos que, no domínio da agricultura, foi introduzida uma nova técnica a fim de desenvolver a agricultura: a introdução da mecanização, como a ceifeira, que permitia colher o trigo com maior facilidade e rapidez.

Outra inovação foi o ^{trator} locomóvel, que permitia a moagem dos cereais através de uma máquina, substituindo a mão humana, permitindo um avanço na agricultura.

Através das fábricas de ^{produção de} adubos químicos também se desenvolveu a agricultura, pois, os adubos fertilizantes permitiam uma maior e mais rápida produção, agilizando o processo de produção agrícola.

Através do doc. 10, também percebemos que a ^{iniciação e} instituição do ensino técnico foi muito importante para desenvolver a agricultura, pois, com uma mão de obra mais experiente e instruída no assunto, a produção, a colheita, etc, seriam melhores e mais especializadas.

Resposta 2

- Fomentar o ensino agrícola;
- estabelecer comunicações internas no país;
- desenvolvimento das máquinas agrícolas, aumentando a produtividade;
- introdução do uso de adubos químicos;
- uso de novas técnicas.