



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Elisa Levi Costa Sousa

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA
PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA
DE HISTÓRIA**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário.**

**Orientado pela Professora Doutora Sara Dias Trindade e pelo Professor
Doutor Fernando Matos de Oliveira**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Contribuição da Educação Artística na Promoção de Aprendizagens na Disciplina de História
Autor/a	Elisa Levi Costa Sousa
Orientador/a(s)	Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Professor Doutor Fernando Matos de Oliveira
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutor Luís Miguel Duarte Antunes Figueiredo Trindade 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino da História
Data da defesa	27-10-2022
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

RESUMO

Tem-se afirmado, nas atuais sociedades democráticas, a ideia de que uma educação integral só pode existir quando promover o conhecimento do patrimônio artístico e cultural. Em consequência, assistimos um movimento nacional de reivindicação de uma abordagem educativa que capacite os estudantes para adotarem decisões informadas e ações cívicas responsáveis. Enquadramos nosso trabalho a partir da *I Conferência da Educação Artística* da Unesco, que configurou um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico no país, acompanhado de uma crescente valorização e inclusão das artes no sistema de ensino. Neste quadro, as escolas vêm assumindo a responsabilidade em combater as desigualdades de acesso e de fruição artística e cultural na sociedade portuguesa, perspetivando a construção de uma sociedade onde crianças e adultos possam participar plenamente da vida cultural, artística e cívica do país.

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho tem por objetivo perceber como podemos utilizar a Educação Artística para promover aprendizagens de qualidade em História, avaliando a relevância desta articulação no desenvolvimento do conhecimento histórico. Desenvolvemos a aplicação didática deste tema em duas turmas, de 7º e 8º de escolaridade, no contexto do estágio pedagógico na Escola Básica 2,3 Eugénio de Casto, no ano letivo de 2021/2022. Observamos o desfasamento da relação teórica da arte na educação com o que acontece na prática escolar, e por isso, adotamos a metodologia *Design Based Research*, com métodos qualitativos e enfoque intervencionista, para traçar soluções didático-pedagógicas para o problema detetado.

Os resultados mostram as potencialidades didáticas do Ensino da História ao aliar-se com a Educação Artística e a viabilidade da construção de um conhecimento histórico significativo e reflexivo por meio desta articulação. A partir da exploração de recursos histórico-artísticos e da dinamização de atividades práticas, propomos novas formas de explorar o programa de história; promover as aprendizagens essenciais da disciplina e desenvolver competências historiográficas e transversais.

Palavras-chave: Educação Artística; Ensino da História; conhecimento histórico; competências transversais; soluções didático-pedagógicas.

CONTRIBUTIONS OF ARTISTIC EDUCATION IN THE PROMOTION OF LEARNINGS IN THE SUBJECT OF HISTORY

ABSTRACT

In current democracies, it's affirmed that the idea of an integral education can only exist when it promotes the knowledge of artistic and cultural patrimony. Consequently, we regard a national movement for reunification of an educational approach that can capacitate students to make informed decisions and responsible civic actions.

We framed our paper according to the 1st Unesco Artistic Education Conference, which aligned a decisive stimulus to the renovation of artistic education in the country, joined by a growing valorization and inclusion of the arts in the schooling system. In that picture, schools have been assuming the responsibility to battle the disparities of access and the artistic/cultural fruition in the portuguese society, prospecting the build-up of a society where children and adults can fully participate in the artistic, civic, and cultural life of the country. Based on these assumptions, this paper has the objective of understanding how we utilize artistic education to promote quality learnings in History, evaluating the relevance of this articulation in the development of historic knowledge. The paper was developed with two classes, 7th and 8th grade in Eugenio de Castro's Basic School 2 and 3, during the fulfillment of a pedagogic internship referring to the 2021/2022 school year. We observed the unwinding between the theory of artistic education and what occurs in the school practice and because of that we adopted the Design-Based Research methodology, with qualitative methods and interventive focus, to draw didactic-pedagogical solutions to the detected problem.

The results show the didactic possibilities of history teaching when aligned with arts education and the viability of creating significant and reflective historic knowledge through this via. From the exploration of historical-artistic resources and the dynamization of practical activities, we propose new ways of exploring the history program; promoting the essential learnings of the subject and developing transversal and historiographic competencies.

Keywords: Artistic Education; History's Teaching; historic knowledge; transversal skills; didactic-pedagogical solutions.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Estágio Pedagógico	7
1.1) Caracterização da Escola	7
1.2) Caracterização das Turmas	9
1.3) Atividades letivas e extra letivas	10
1.4) Reflexão sobre a prática pedagógica e formativa	19
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico	23
2.1) Possibilidades de relacionar as Culturas e Artes na Educação	23
2.2) Panorama da Educação Artística no Sistema de Ensino Público Nacional	28
2.3) Problemáticas do Ensino e Didática da História, Historiografia e Educação Histórica	32
2.4) Educação Artística e as vantagens para o Ensino da História	37
Capítulo 3 – Abordagem Metodológica	47
3.1) Questão de investigação e objetivos	47
3.2) Opções metodológicas: metodologia adotada	48
3.3) Escolha do Tema	50
3.4) Caracterização dos participantes	52
3.5) Instrumentos de recolha de dados	52
3.6) Descrição do Estudo	55
3.6.1. Aplicação do Questionário Inicial	55
3.6.2. Descrição das Atividades	55
a) Atividade 1 – Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico	59
b) Atividade 2 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher	63
c) Atividade 3 – Agência de turismo: Pacote de viagem para Roma	67
d) Atividade 4 – Dramatização dos Contratos de Vassalagem	72
e) Atividade 5 – Estendal das Especiarias	78
f) Atividade 6 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher	82
g) Atividade 7 – Um dia na Corte de Luís XIV	83
h) Atividade 8 – Dramatizações do Despotismo pombalino	87
3.6.3. Aplicação do Questionário Final	98
Capítulo 4 – Apresentação e Análise de Resultados	100
4.1) Análise do Questionário Inicial	100
4.1.1. Análise do Questionário Inicial - 7ºY	101
4.1.2. Análise do Questionário Inicial - 8ºX	105
4.2) Análise das Experiências Pedagógicas e Atividades Desenvolvidas	110
a) Atividade 1 – Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico	111
b) Atividade 2 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher	113

c) Atividade 3 – Agência de Turismo: Pacote de viagem para Roma	115
d) Atividade 4 – Dramatização dos Contratos de Vassalagem	117
e) Atividade 5 – Estendal das Especiarias	120
f) Atividade 6 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher	122
g) Atividade 7 – Um dia na Corte de Luís XIV	124
h) Atividade 8 – Dramatizações do Despotismo Pombalino.....	127
4.3) Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem.....	132
4.3.1. Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem - 7ºY.....	132
4.3.2. Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem - 8ºX.....	138
Considerações Finais	146
Referências Bibliográficas	154
Anexos.....	161

Siglas e Abreviaturas

AEEC	Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro
CD	Cidadania e Desenvolvimento
DAC	Desenvolvimento e Autonomia Curricular
DBR	Design Based Research
EA	Educação Artística
EB	Escola Básica
ECAA	Escala de Competências de Autoaprendizagem
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FLUC	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
PASEO	Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
PIF	Plano Individual de Formação
PNA	Plano Nacional das Artes

Introdução

Segundo o 78º Artigo da Constituição da República Portuguesa: “Todos têm direito à fruição cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural”, no que atribui ao Estado o incentivo e acesso de “todos os cidadãos aos meios e instrumentos de ação cultural, bem como corrigir assimetrias existentes no país em tal domínio”. A partir da Agenda 2030 da ONU, e da estruturação dos objetivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco), assistimos um movimento nacional de reivindicação de uma abordagem educativa, que capacite os estudantes para tomarem decisões informadas e adotarem ações cívicas responsáveis. Nas democracias atuais, tem-se afirmado a ideia de que uma educação integral só pode existir, quando promover o conhecimento do património artístico e cultural, reconhecendo a relevância das artes na condução de uma educação completa, assente nos pressupostos filosóficos, de que a essa deve conduzir o desenvolvimento no sentido da perfeitibilidade humana.

Este movimento vem reconhecer que as artes se constituem como uma linguagem universal, transmitindo significados impossíveis de serem decodificados a qualquer outro tipo de linguagens, como a semântica e a científica. Ainda assim, os significados produzidos por objetos artísticos, também são variantes dos sistemas de signos de cada cultura, produzindo diferentes compreensões consoante os agentes que as analisam (Ministério da Educação e Cultura, 2018). Na relação com a educação, as “artes” ainda passaram pela comprovação científica, que enquanto expressão pessoal e cultural, apresentam-se como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista de crianças e jovens, tendo a possibilidade de promover a percepção e imaginação, capacidades essas, necessárias para a apreensão da realidade e do meio envolvente. Ainda neste processo, é possível desenvolver competências críticas e criativas, de forma que as artes vêm sendo destacadas enquanto instrumento, por excelência, para educar as emoções (Unesco, 2006).

Segundo Lopes (2004), a arte propicia que o educando participe ativamente de experiências, processos e amadurecimentos criativos, que estimulam o desenvolvimento cognitivo e permitem alcançar perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas, através da apreciação e experimentação de conhecimentos pela/da arte. Por isso, afirma-se que a Educação Artística viabiliza a integração de faculdades físicas, intelectuais e criativas, para além de fomentar relações frutíferas entre a cultura, arte e educação, uma vez que concilia a promoção do desenvol-

vimento cognitivo e do emocional, vertente indispensável, uma vez que parte integrante do processo de tomada de decisões, recai sob a via emocional, que também opera como um vetor de ideias e ações (Chaminé, 2016).

Essas competências estão previstas na orientação curricular, como no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que vem reconhecer a sensibilidade artística e estética, como uma competência a ser promovida por todas as disciplinas escolares. Este documento assume a importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências transversais, procurando capacitar os estudantes para “o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Martins, 2017, p. 24). Segundo Herbert Read (2001), a “educação para a sensibilidade estética”, é a educação dos sentidos, em que se baseiam a consciência, inteligência e raciocínio do indivíduo humano, tendo como função ajustar esses sentidos ao ambiente que o indivíduo está inserido (p. 25). É exatamente pela viabilidade de integrar faculdades e competências, que diversos autores vêm apontando a necessidade de pensarmos a sensibilidade estética como ponto partida da educação, permitindo o enriquecimento do progresso da individualidade de cada aluno, almejando a formação humana num processo total, que infere na vida intelectual, afetiva e moral (Sousa, 2003).

Quando realizamos a revisão da bibliografia a respeito da Educação Artística, encontramos uma longa história e um percurso sólido no quadro português. Dessa forma, escolhemos enquadrar este trabalho a partir da *I Conferência da Educação Artística* da Unesco, em 2006, sediada em Lisboa, por configurar um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico no país, acompanhado de um crescente movimento de valorização e inclusão das artes no sistema de ensino público nacional. O objetivo da Conferência, era indicar como os sistemas de ensino deveriam desenvolver as “capacidades criativas e a consciência cultural para o século XXI”, popularizando o papel das artes e das culturas em uma educação integral. Após a Conferência, diversos países, como Portugal, se comprometeram em reunir recursos humanos e financeiros para concretizar a EA enquanto componente obrigatória do sistema de ensino. Por esta razão, optamos por seguir o referencial teórico e analisar parte da documentação curricular produzida após a Conferência, como no caso do PASEO que já referimos, e as formulações da DGE, colocadas para efetivar os objetivos inscritos na Conferência, como nos casos do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA, 2010), e o Plano Nacional das Artes (2019-2029), que iremos analisar neste trabalho.

A Unesco (2006) também destaca a importância da EA na promoção da expressão da diversidade cultural, reforçando uma consciência cultural que fortaleça os laços identitários e valores coletivos, contribuindo para salvaguardar esta diversidade. Dessa forma, ao buscarmos

trabalhar com o tema da EA, reconhecemos o objetivo sociocultural de combater às desigualdades de acesso e fruição artística e cultural na sociedade portuguesa, procurando contribuir para a construção de uma sociedade onde crianças e adultos possam participar e usufruir plenamente da vida cultural, artística e cívica do país.

Com o presente estudo, pretendemos identificar as contribuições da Educação Artística para o Ensino da História, reconhecendo as vantagens de aliarmos a EA e os seus objetivos com as aprendizagens e conhecimentos históricos, previstos no programa disciplinar. Defendemos a História como uma disciplina privilegiada para atender esta articulação, para além da sua possível lecionação de conteúdos histórico-artísticos; promoção de um estudo sério do património artístico e cultural; e no desenvolvimento de competências e conhecimentos transversais, integrando saberes e conhecimentos. Com esses propósitos, levantamos a seguinte questão-investigação e objetivos específicos para responder deste estudo:

1. Como podemos utilizar a Educação Artística para promover aprendizagens de qualidade em História?

1.1. Identificar recursos histórico-artísticos que podem ser utilizados para desenvolver conteúdos programáticos de História;

1.2. Avaliar a contribuição destes recursos para a promoção de aprendizagens em História;

1.3. Avaliar a relevância da Educação Artística no desenvolvimento do conhecimento histórico.

Como viemos explicando, escolhemos este objeto de estudo no segmento da crescente valorização da Educação Artística nos sistemas globais.

A Unesco ainda recomenda uma abordagem para a EA, por duas vertentes de aprendizagens: uma de promoção de aprendizagens na arte, prevendo o ensino das artes como matéria de estudo individual e que desenvolve aptidões artísticas nos alunos; e de aprendizagens pela arte, onde as dimensões artísticas e culturais devem se integrar à todas disciplinas escolares, uma vez que prevê o trabalho com recursos e ferramentas artísticas e pedagógicas, para desenvolver conteúdos programáticos (Unesco, 2020). Nesta segunda via, as artes podem e devem ser instrumentalizadas a partir dos objetivos da disciplina ou do docente, tomando forma de recursos, ferramentas ou estratégias, de forma que auxiliem os alunos a compreenderem determinada matéria disciplinar.

Outra abordagem que teve bastante relevância em nosso estudo, foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa, em 1987, e prevê três eixos complementares e dialógicos para a promoção do ensino das artes: contextualizar, apreciar e fazer (Barbosa, 2010). A autora descreve uma

abordagem triangular, que prevê a contextualização de obras de arte ao serem evocadas para a sala de aula, de forma que os alunos possam construir um entendimento do momento de criação da obra; seguindo para a apreciação, um momento de olhar e encarar a imagem, relacionando o contexto de criação com o que está sendo observado e analisado. Na última vertente, no fazer, a autora destaca a importância de submetermos os alunos a experiências pedagógicas que os permitam referenciar, na experimentação prática, o fazer artístico (Barbosa, 2010).

Com base nos pressupostos presentes nestas duas abordagens (Barbosa, 2010; Unesco, 2020), implementamos estratégias didático-pedagógicas, promovendo aprendizagens pelas artes, e através delas. Por um lado, pudemos instrumentalizar as artes enquanto recurso e ferramenta didática da nossa disciplina, e ainda, enquanto fontes históricas, aproveitando seus valores documentais e informativos, evidenciando aos alunos como podemos extrair e analisar informações de obras de arte, à semelhança do trabalho historiográfico. Apostamos na exploração de recursos alusivos às artes em nossa sala de aula, realizando a devida contextualização do recurso, e treinando com os alunos os processos de leitura e análise dos objetos artísticos. Promovemos o exercício da leitura, análise e questionamento das informações encontradas nos recursos, o que nos permitiu articular competências transversais, e evidenciar para os alunos a importância de mantermos um olhar atento e crítico para/com a realidade, e com as informações que nos permeiam. Por outro lado, dinamizamos atividades e projetos que colocaram os alunos em contacto direto com o fazer artístico, de forma que experimentassem as artes por meio da prática, processo esse, que também pudemos fomentar as competências transversais e historiográficas, e construir conhecimentos históricos de maneira reflexiva e significativa.

Na parte dedicada a metodologia do estudo, iremos explicar como traçamos e implementamos as estratégias didático-pedagógicas, assim como nossa dinamização de projetos e atividades práticas. Queremos referir, que buscamos respeitar as recomendações da Unesco que orientam para o trabalho escolar com a EA, ter como ponto de partida as culturas que os estudantes e comunidade escolar se inserem. Com este objetivo, nossas estratégias partiram de um questionário inicial, implementado no início do ano letivo, que aplicamos com a finalidade de conhecer nossos alunos e turmas de trabalho, assim como seus gostos, hábitos, referências e parte do repertório artístico e cultural, efetivando as recomendações da Unesco para o arranque deste estudo (Unesco, 2020).

Para isso, adotamos a metodologia científica *Design Based Research* (Nobre, Mallmann, Martin-Fernandes & Mazzardo, 2017), por configurar uma tipologia de pesquisa que conta com a colaboração do pesquisador com os participantes, para solucionar desafios e problemas identificados em um contexto escolar concreto. Detetamos um desfasamento da relação teórica da

EA com a prática escolar, e da disciplina de História. Assim, procuramos verificar as possibilidades de desenvolver conteúdos programáticos de História, através das abordagens da EA e da utilização das artes, culturas e patrimônio, enquanto recursos e ferramentas didáticas para nossa sala de aula. Optamos por averiguar a contribuição desses recursos para a promoção de aprendizagens de qualidade em História; de competências transversais ao Perfil dos Alunos, com destaque à sensibilidade artística e estética; de competências de autoaprendizagem; também avaliando a relevância da EA no desenvolvimento do conhecimento histórico.

Neste processo, procuramos promover uma aprendizagem ativa, um currículo localmente relevante, incluindo a participação das comunidades e culturas locais, na busca da promoção de um conhecimento histórico exigente, complexo e significativo (Lopes, 2004). Por isso, adotamos métodos qualitativos, com enfoque intervencionista, para criar artefactos e práticas pedagógicas que propusessem soluções para alguns desafios da EA e do Ensino da História no país, sobretudo na proposta de articulação dessas duas áreas.

Em relação à estrutura do presente relatório, decidimos organizá-lo em quatro capítulos. O primeiro capítulo, tem por objetivo retratar a nossa experiência de estágio pedagógico, realizando uma caracterização da escola e das nossas turmas de trabalho, das atividades letivas e extra letivas que nos envolvemos, e da nossa prática pedagógica, que segue para uma reflexão sobre a mesma. Já no segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico deste estudo, realizando uma síntese bibliográfica sobre o tema em questão. Discutimos algumas possibilidades de relacionar as artes, culturas com a educação, e iremos explicitar nosso entendimento destes conceitos. A partir da Conferência da Unesco, analisamos os principais documentos curriculares que pretendem orientar a EA no sistema de ensino público nacional, e também abordaremos sua relação com a orientação curricular para o Ensino da História. Ainda realizamos algumas considerações a respeito do ensino, didática da História e da historiografia, para, em último lugar, relacionar este ensino com a EA, sublinhando as vantagens e potencialidades de união e conciliação dessas áreas, a partir do referencial teórico deste tema.

O terceiro capítulo contém uma descrição da metodologia utilizada nesta investigação, no que se refere a questão de investigação e objetivos, os instrumentos utilizados na recolha de dados, caracterização dos participantes do estudo, e outros aspetos, como as razões para a escolha do tema. É também nesse momento que realizamos uma descrição do nosso estudo, explicando as várias fases no desenvolvimento e a implementação das atividades práticas, assim como da nossa condução da exploração de recursos histórico-artísticos que selecionamos para a sala de aula. Exemplificamos com imagens e trechos das tarefas produzidas pelos alunos, como nos foi possível promover aprendizagens de qualidade em História através das artes, resultado

da própria aplicação didática do tema deste relatório. Por último, no quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos neste estudo, tendo em conta as observações que foram sendo feitas no decorrer do ano letivo e as respostas dos alunos aos questionários. Analisaremos o questionário inicial, a seguir, faremos o balanço das opiniões dos alunos na participação das estratégias didático-pedagógicas da nossa disciplina e no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem, através da análise do questionário final. No final do capítulo, ainda teceremos algumas considerações gerais e finais sobre o trabalho realizado.

Como explicamos, o presente relatório apresenta uma parte de cariz teórico, que para seu desenvolvimento, tivemos por base um conjunto de autores e obras que nas últimas décadas se dedicaram ao estudo dessas questões. É importante referir, que outros investigadores já realizaram pesquisas semelhantes e chegaram a conclusões positivas ao alinharem disciplinas artísticas com o ensino da História, como no caso do cinema (Reigada, 2014; Trindade & Ribeiro, 2016); o teatro enquanto ferramenta didática (Almeida, 2016, 2017; Cavassin, 2008; Vasconcelos, 2011); a utilização de vídeos e audiovisuais (Ferreira, 2010; Silva, 2009; Pinheiro, 2020); e da música em sala de aula (Carvalho, 2015; Ferreira, 2021; Valverde, 2014). A originalidade desta pesquisa, deve-se a nossa proposta de experimentar a viabilidade de uma conciliação das abordagens da Educação Artística no desenvolvimento do programa de História, verificando e unindo algumas ideias presentes nos estudos mencionados. Reivindicamos o fim da fidelidade de uma ideia de disciplina artística, por esta não satisfazer todos os potenciais perfis de alunos, sendo necessário que o ensino artístico seja transversal e por abordagens transdisciplinares (Mendes, Cordeiro & Falcón, 2022). Também encontramos, de forma minoritária, alguns estudos que procuram tratar as artes de maneira mais abrangente, explorando sua relação com a nossa disciplina (Augusto, 2017; Chaminé, 2016; Eça, 2008; Monteiro, 2015).

Nas considerações finais do trabalho, apresentamos e sistematizamos as ideias fundamentais dos resultados obtidos e ainda deixamos algumas questões em aberto. Procuramos, nesta parte, responder aos objetivos específicos que nos propusemos analisar neste estudo, refletindo sobre como podemos utilizar a EA para promover aprendizagens de qualidade em História. Com o presente relatório, almejamos contribuir para o atual quadro da EA no sistema de ensino público nacional, sobretudo pela necessidade de se introduzir um estudo sério das artes, culturas e património nas escolas, responsabilidade essa, que pode ser atribuída às disciplinas escolares, no que defendemos a História como uma disciplina privilegiada para atender esta demanda. Como explicamos, essa realidade faz-se necessária, uma vez que essas componentes são essenciais para uma educação completa, e que conduza para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Capítulo 1 – Estágio Pedagógico

Neste primeiro capítulo, apresentaremos nossa experiência e prática pedagógica, assim como o contexto socioeducativo em que realizamos o estágio, efetuando uma breve caracterização da escola e das turmas com que tivemos a oportunidade de trabalhar. Para além de obrigatório, o estágio pedagógico é fundamental em qualquer Mestrado em Ensino, configurando um enorme desafio em termos pessoais e profissionais, para quem inicia um percurso no sistema educativo. Realizaremos uma reflexão da nossa prática didático-pedagógica, assim como das atividades letivas e extra letivas que constituíram nosso principal trabalho no decorrer do ano letivo de 2021/2022, mencionando as facilidades e dificuldades encontradas neste processo.

O estágio pedagógico se iniciou a 29 de setembro de 2021, na Escola Básica 2,3 Eugénio de Castro. Constituímos o núcleo de estágio junto da colega Ana Neves, sob orientação da Professora Teresa Duarte, a quem coube a direção do grupo ao longo do ano. Também contamos com o apoio dos orientadores científicos, a Professora Doutora Sara Dias Trindade, da FLUC, e do Professor Doutor Fernando Matos de Oliveira, da FLUC, e ainda da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, da FLUC, que, embora não fosse orientadora do nosso tema de relatório de estágio, sempre nos auxiliou e orientou da melhor forma.

1.1. Caracterização da Escola

Como referido, executamos o estágio pedagógico na EB 2,3 Eugénio de Castro, um estabelecimento de ensino público, com oferta para o 2º e 3º ciclo de estudos do Ensino Básico, localizado no centro de Coimbra. Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro, localizado no concelho de Coimbra e que prevê, em seu Projeto Educativo, que as escolas de Eugénio de Castro eduquem “com qualidade científica e humanística, em um ambiente inclusivo e que garanta a igualdade de oportunidades aos alunos, promovendo uma educação integral e que desenvolva hábitos de cooperação, alicerçados em princípios de honestidade, disciplina e responsabilidade” (p. 4)¹. Nessa lógica, para além da oferta formativa, o Agrupamento promove aos alunos e à comunidade escolar, diversas atividades e iniciativas extracurriculares e extraescolares, como Ateliê de Desenho e Pintura, Clube de Escrita Criativa, Grupo de Educação Ambiental, Clube do Patrimônio, curso de Língua Gestual Portuguesa, entre outros.

¹ O Projeto Educativo da Escola Básica Eugénio de Castro, *EcoGenius* (2020-2023), pode ser visualizado na página do Agrupamento: https://www.aeeugeniodecastro.pt/wpcontent/uploads/2022/05/Projeto_Educativo_20202023.pdf.

Assente no Projeto Educativo e na prática da cultura escolar, a escola tem valorizado metodologias ativas e experimentais nos vários níveis de educação e ensino, defendendo essas estratégias na possibilidade de melhorar a qualidade de aprendizagens dos alunos e para desenvolver um conjunto de outras competências para além das curriculares, como a sociabilidade, responsabilidade, espírito crítico, concretizando um ambiente escolar aberto, dinâmico e flexível. Destacamos a diversidade de projetos, visitas de estudos e parcerias, com autarquia e comunidade educativa, que compõem o cotidiano desta escola, reforçando a confiança na prestação e função do serviço educativo na multiplicação de oportunidades de aprendizagens para os alunos, nos campos científico, esportivo, social, artístico e cultural.

O estabelecimento de ensino busca a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, mentais ou linguísticas, reconhecendo e respeitando as diversidades dos alunos e os vários ritmos e estilos de aprendizagem que possam surgir. A escola promove, de maneira responsável, as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, estando equipada com gabinetes e serviços de apoio psicológicos, garantindo a intervenção psicológica por via da educação, organizada em atividades e sessões de Orientação Escolar e Profissional e em atendimentos individuais, mobilizadas por uma equipe de psicólogos e pedagogos.

No que toca às instalações, a escola possui uma boa infraestrutura, constituída por um pavilhão polidesportivo, um campo exterior e seis blocos. Um dos blocos é destinado aos Serviços Administrativos e Órgãos de Gestão e Direção da escola, também contendo um bar e o Polivalente, espaço onde ocorrem exposições dos trabalhos dos alunos. Os outros cinco blocos são destinados à prática letiva e dispõem de salas de aula; uma sala de professores; um laboratório de Ciências, um de Física e um de Química; uma Sala de TIC; Gabinetes destinados aos Serviços de Psicologia e Orientação; Gabinetes da Educação Especial; uma Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares; Reprografia; e uma grande sala de grupos de estudos. Embora cada ano de escolaridade tenha o seu próprio bloco, os estabelecimentos em comum a todos os estudantes (laboratórios, biblioteca) estão espalhados pelos blocos, assegurando o dinamismo, encontro e convivência entre os alunos, proporcionando um ambiente familiar entre a comunidade escolar.

Do ponto de vista técnico e informático, praticamente todas as salas possuem computador e projetor, mas nem sempre funcionais, assim como a própria rede de internet da escola. A escola não conta com quadros interativos e as salas não estão equipadas com cortinas ou objetos que bloqueiam a claridade, de forma que, a luminosidade do dia inviabilizou a utilização de projeções com alguma recorrência. O único espaço que observamos que possuía um equipamento técnico e tecnológico completo e funcional, foi a Biblioteca da escola, motivo esse, que

solicitamos a utilização do espaço algumas vezes no decorrer do estágio, conseguindo dinamizar uma atividade nesta sala.

Por último, referir que podemos encontrar, em várias partes da escola, como em algumas salas dos blocos, no Polivalente e na zona do bar, exposições de trabalhos dos alunos.

1.2. Caracterização das Turmas

Ao longo do ano letivo de 2021/2022, nossa orientadora dirigiu sete turmas: duas de sétimo, duas de oitavo e três de nono ano. Acompanhamos seis turmas no decorrer do estágio, duas de cada ano, de forma que apenas uma das turmas de nono ano não foi observada. O grupo de estágio dividiu a lecionação das duas turmas de sétimo ano, e lecionamos para duas turmas de oitavo ano, - enquanto nossa colega de estágio ficou encarregada da lecionação para duas turmas de nono ano. Dessa forma, nossa prática, com maior frequência, incidiu em uma turma de sétimo e outra de oitavo ano, atribuídas pela orientadora como “turmas centrais” de trabalho, o que nos permitiu acompanhar uma evolução mais direta destes alunos no decorrer do ano letivo.

A turma de 7º ano é constituída por 21 alunos, 13 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, feitos no decorrer do ano letivo. Desses alunos, 2 não possuem processo escolar; 10 estão propostos para o Quadro de Mérito da Escola; 5 beneficiam de medidas universais de apoio à aprendizagem; e 2 beneficiam de medidas universais e seletivas, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei 54/2018. Já na primeira reunião intercalar, o Conselho de Turma considerava o comportamento desta turma como “muito bom”, são alunos que se preocupam em aprender, demonstram interesse, curiosidade, e empenho na concretização de atividades e projetos. Notamos que a maioria dos alunos participa em atividades extracurriculares diversas, como hóquei, atletismo, ginástica acrobática, natação, futebol, entre outros. De forma geral, os alunos sentem mais dificuldades nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, apesar de dois alunos mencionarem História e Geografia de Portugal. Na disciplina de História, a maioria apresenta bons resultados académicos, e três alunos referem como a sua disciplina favorita.

A turma de 8º ano é constituída por 28 alunos, e para além de muito numerosa, abarca perfis de aprendizagens e de dificuldades muito diversos, concretizando uma sala de aula bastante heterogênea. É composta por 13 meninas e 15 meninos, com uma média de idades de 14 anos, e no ano letivo acolheu 3 estudantes estrangeiros, cuja origem advinha de países também falantes da língua portuguesa. Nesta turma, 3 alunos estão propostos para o Quadro de Mérito da Escola; 6 frequentam os apoios da escola; e 4 alunos não possuem processo - sendo que um

deles se integrou na turma durante o 2º período. A maioria dos alunos frequenta atividades extracurriculares, como futebol, hóquei, dança, ginástica, natação, entre outros. O Conselho de Turma considerava o comportamento da turma “bom”, apesar de alguns elementos revelarem comportamentos distrativos e irrequietos, comprometendo o processo de aprendizagem. De maneira geral, os alunos apresentavam mais dificuldades nas disciplinas de Matemática, Física e Química; e destacavam Educação Física e as Ciências Naturais como disciplinas favoritas. Na disciplina de História, a maioria dos alunos apresenta bons resultados acadêmicos.

1.3. Atividades letivas e extra letivas

Durante o ano letivo de 2021/2022, nos envolvemos em diversas atividades e projetos da escola e nos integramos na cultura escolar. Tal como era desejado e ficou registado no Plano Individual de Formação (PIF)², observamos todas as aulas da colega de estágio e várias aulas da orientadora, nos diferentes níveis de escolaridade. Como já referido, a turma de 7º ano foi partilhada entre o núcleo de estágio, e possuía 3 tempos letivos de História por semana, organizados em uma aula de 45 minutos e outra de 90 minutos. Já a turma de 8º ano, que ficou ao nosso encargo junto da Orientadora, possuía 2 tempos semanais, estruturados em duas aulas de 45 minutos. O núcleo de estágio começou a lecionar as aulas desde novembro, de modo que pudéssemos concluir o número de tempos mínimos letivos, regulado pelo Plano Anual Geral de Formação.

Quando chegamos à escola, as aulas já decorriam sensivelmente há duas semanas, e por isso, as planificações a longo prazo da disciplina de História do 7º e 8º ano já se encontravam realizadas, no que ficou a cargo do núcleo de estágio as planificações a curto prazo. Inicialmente, as conceções das planificações a curto prazo revelaram-se como uma tarefa onerosa e pesada, dada a falta de experiência e da prática contínua de sua realização. Efetuamos pequenas pesquisas e investigações bibliográficas para as planificações e desenvolvimento das aulas, assim como a didatização de materiais e textos científicos para a utilização enquanto ferramenta didático-pedagógica. O início da leção das aulas também constituiu um enorme desafio, gerando um misto de receios e dúvidas. Todavia, com o passar do tempo, tanto a planificação como a leção das aulas constituíram uma prática mais “automática” e descontraída. Estas planificações, elaboradas individualmente, eram enviadas à orientadora com alguns dias de antecedência para serem analisadas e para nos dar um *feedback* acerca das mesmas. Neste pro-

² Consultar Anexo I (PIF).

cesso, foi possível estruturar estratégias didático-pedagógicas e aperfeiçoar a exploração de recursos na sala de aula, sobretudo a formulação de questões para os alunos, visto que nossa orientadora realizava um trabalho recorrente com o diálogo em sala de aula, estratégia esta, que pudemos treinar e afinar, concretizando uma sala de aula dinâmica e interativa, para além de ampliar nossa relação com os alunos.

No pensar das estratégias pedagógicas e na preparação das aulas, tivemos em conta o perfil dos alunos e seus contextos socioculturais, assim como a legislação em vigor para a disciplina de História do 3º Ciclo: Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Também contamos com o apoio das Metas Curriculares para este efeito e trabalhamos com algumas orientações do Plano Nacional das Artes, buscando valorizar o Plano Nacional de Cinema e de Leitura na nossa prática letiva. Assim, no decorrer do ano, pudemos mobilizar diversas estratégias de ensino-aprendizagem, dinamizadas nos tempos letivos e em atividades extra letivas, como nos projetos transdisciplinares.

Considerando o tema deste relatório, na nossa prática letiva, procuramos bibliografia adequada para preparar os conteúdos a lecionar em aula e para didatizar e aplicar nosso tema. No cotidiano da nossa sala de aula, trabalhamos com produções artísticas e culturais, que tomaram forma de recurso, ferramenta didática e/ou fonte histórica para a nossa disciplina. Utilizamos recursos artísticos em sua possibilidade de explorar o programa de História incorporando linguagens artísticas e da cultura visual dos jovens, estratégia essa, que também permitia motivar os alunos para a nossa disciplina. Impulsionamos o treino da leitura de imagens, textos e audiovisuais, explorando a relação do contexto da criação da obra, com a apreciação e interpretação da mesma, o que nos permitiu fomentar a Educação Estética e a Literacia Artística, promover conhecimentos histórico-artísticos e antropológicos, e ampliar o horizonte e repertório cultural de cada aluno, através da articulação dos conceitos da Educação Histórica.

Incorporamos diversas linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, onde assumimos as produções artísticas como “obras do seu tempo”, um objeto cultural passível de ser instrumentalizado enquanto ferramenta didática da nossa disciplina, pautando-nos na possibilidade de complexificar os conhecimentos históricos, através de uma construção reflexiva e significativa para os alunos. Consideramos as culturas que os alunos estavam inseridos para pensar nossas estratégias, e para realizar uma seleção criteriosa de recursos; que uma vez convocados, realizávamos seu devido enquadramento no programa da disciplina, articulando a História com o objeto evocado através de sua contextualização e caracterização historiográfica, mobilizando os objetivos dos conteúdos curriculares ou das aprendizagens essenciais.

Dessa forma, ao trazermos recursos alusivos às artes, a contextualização é indispensável para que os alunos construam um entendimento do momento de criação da obra. A apreciação e interpretação da obra nos permitiu treinar e promover competências historiográficas de leitura, análise, comparação e interpretação da realidade. Também promovemos estratégias que mobilizaram atividades práticas, colocando os alunos para vivenciarem o fazer artístico, referenciando as artes por meio da experimentação prática e concreta. Assim, para além de competências historiográficas, foi-nos possível promover competências transversais ao ensino da História, como o trabalho cooperativo, criatividade, fomento a linguagens variadas, sensibilidade artística e estética, entre outros.

Esta forma de promover aprendizagens não nos impediu de experimentar o trabalho com recursos e estratégias variadas e diversificadas, tendo sempre em conta as características e demandas dos alunos. Trabalhamos frequentemente com documentos escritos, gráficos, iconográficos e audiovisuais, reconhecendo a existência de uma grande variedade de fontes, assim como suas tipologias e naturezas, o que nos permitiu encarar obras artísticas também como fontes históricas. Buscamos orientar a aprendizagem para uma leitura contextualizada do passado, a partir das evidências fornecidas por variadíssimas fontes, que geram interpretações históricas provisórias, submetidas aos novos fatores a serem desvendados pela historiografia, processo esse, que permite evidenciar aos alunos como os historiadores constroem o conhecimento histórico e a própria complexidade deste conhecimento.

Na nossa prática, favorecemos “os conhecimentos” como aspeto central, assentes em linhas objetivas do discurso historiográfico. Procuramos apresentar aos alunos diversas leituras da realidade, treinando os processos de ensino-aprendizagem que auxiliam na compreensão da complexidade e contradição de determinadas situações, fornecendo os instrumentos e ferramentas necessárias para a análise, interpretação e caracterização da realidade. Neste processo, promovemos a importância do olhar atento e crítico para/com o mundo, através do treino da interpretação historiográfica e da discriminação da relevância de fontes variadas, esperando que este processo contribua para a construção de memórias históricas conscientes e coerentes, instigando a construção de conhecimentos históricos refletidos e significativos.

Inicialmente, foi difícil conjugar os receios do início da prática letiva com a mobilização do tema deste relatório, e com as outras demandas: recursos motivadores; suporte à tecnologia; gestão do tempo da sala de aula e dos vários ritmos de aprendizagem de maneira adequada; aplicação de estratégias inovadoras; entre outros. Em um primeiro momento nossa preocupação era de promover os conteúdos, conhecimentos e aprendizagens em História, de forma que, com o treino e prática foi sendo mais fácil gerir e experimentar novas estratégias de ensino-

aprendizagem. Para a lecionação, além da conceção das planificações, preparamos as apresentações de *PowerPoint* de maneira autoral, montamos fichas de apoio que contavam com exercícios e textos científicos didatizados, e por vezes jogos ou exercícios de consolidação de conteúdos. Intervimos constantemente na *Classroom* da disciplina, enviamos indicações de vídeos, *podcasts*, reportagens jornalísticas com acontecimentos atuais que se relacionavam com os temas de estudo da disciplina, que configuraram curiosidades, materiais de apoio/consulta e de aprofundamento das aprendizagens.

O núcleo de estágio também se responsabilizou em acompanhar a elaboração dos instrumentos de avaliação, nomeadamente os testes, matrizes e critérios de correção. Do mesmo modo, nos coube adaptar testes e critérios de correção para os alunos acolhidos pelo Decreto-Lei 54/2018, que prevê os testes adaptados. Para esses alunos, efetuamos leituras de provas, e em algumas situações, escritas de testes, sendo este um enorme desafio nos casos de alunos com dificuldades na fala, em que tínhamos algum receio em não compreender bem a ideia do aluno, com a responsabilidade em registar a resposta escrita para o teste.

Os testes do 7º ano eram construídos de forma colaborativa entre nossa Orientadora e outra Professora da escola, que era responsável pelas demais turmas de 7º ano, de forma que, - não acompanhamos tão de perto essas elaborações. Já no 8º ano, para além do auxílio mais próximo na composição dos testes, matrizes e critérios de avaliação, tivemos a oportunidade de construir os guiões orientadores para a realização de trabalhos em grupo, no 3º período, sendo este um dos instrumentos de avaliação da turma que substituiu a execução de um teste. Para além de construirmos os guiões, preparamos com a Orientadora os critérios de avaliação de cada tema trabalhado; e observamos e avaliamos as apresentações, exercício esse, que se mostrou interessante na possibilidade de construir instrumentos de avaliação formativa, e que incide na análise da expressão oral dos estudantes.

Na elaboração dos instrumentos de avaliação, tivemos em conta as características dos alunos, preparando materiais específicos para os estudantes sujeitos às medidas de apoio à aprendizagem. A correção de testes também era feita pelo núcleo de estágio e pela Orientadora da escola, que supervisionava e direcionava esse processo. Ainda auxiliamos a Orientadora na correção dos testes das demais turmas que tinha e vigiamos a realização de diversos testes, nas várias turmas. Para diversificar os métodos de avaliação, efetuamos avaliação formativa em nossas aulas por meio da observação direta dos nossos alunos, como: a participação e intervenção na sala de aula; envolvimento e empenho nas tarefas e atividades; e nas apresentações de trabalhos e de exercícios propostos pela disciplina.

Ao longo do primeiro período, nos foram dadas a conhecer todas as responsabilidades e tarefas extra letivas dos Professores, que bem caracterizam suas funções e cotidiano na realidade escolar. Participamos e acompanhamos a Orientadora nas sessões da Sala de Estudos, apoio esse, para alunos com dúvidas e dificuldades na disciplina; e também nas sessões de Antecipação e Recuperação das Aprendizagens (ARA), este direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem mais específicas. Inicialmente, apenas observamos as sessões. Posteriormente, passamos a intervir e eventualmente dirigimos algumas sessões com os alunos, sobretudo na Sala de Estudos, espaço em que buscamos nos manter disponíveis sempre que possível para esclarecer as dúvidas e demandas, nos três níveis de ensino.

Estes momentos permitiam um contacto mais direto com os estudantes e uma melhor compreensão de suas dúvidas e dificuldades, para além da possibilidade de explicações individualizadas e pormenorizadas, que também nos revelavam as competências e conhecimentos aprendidos pelos educandos e seus ritmos e perfis de aprendizagem. Por exemplo, realizamos o acompanhamento de um aluno do 8º ano, acolhido pela escola no 2º período, e que vinha de um país que promove um ensino da História muito distante da matriz ocidental. Com este aluno, promovemos, por iniciativa própria, diversas sessões para rever os conteúdos que estavam sendo lecionados pela Orientadora, assim como estruturar alguns pilares acerca da História de Portugal, para auxiliar a direcionar o estudo. Foi-nos possível compreender as dificuldades do aluno, explorar seus conhecimentos tácitos e ideias prévias, articulando-os com os conteúdos da nossa matéria, acompanhando de perto sua evolução e integração no meio escolar.

Logo no primeiro período, assistimos aos Conselhos de Turma, e no decorrer do ano tivemos a oportunidade de participar nas reuniões intercalares e de final dos períodos letivos, nas turmas de 7º e 8º ano. A participação inicial no Conselho de Turma foi extremamente importante, pois permitiu reunir a equipe de professores, representantes de pais e alunos, sendo apresentadas as características das turmas que iríamos trabalhar, assim como os projetos previamente pensados para serem desenvolvidos. Também constituiu um momento de discussão acerca de uma diversidade de assuntos da turma, como as atividades programadas, estratégias de ensino, projetos transversais e dificuldades de aprendizagem específicas de alunos.

Por Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o Governo Constitucional estipulou os “Domínios de Autonomia Curricular” (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, onde cada escola ou agrupamento, escolhe a forma que colocará em prática estes domínios. No Conselho de Turma, pudemos perceber como a Escola Eugénio de Castro decidiu dinamizar esses projetos, atribuindo um tema para cada ano de escolaridade e, posteriormente, um tema específico para cada turma. Assim, cada turma possui um Plano de Trabalho

da Turma (PTT), que orienta a articulação que os professores devem fazer entre suas disciplinas e o tema proposto, bem como as atividades previstas para a turma no decorrer do ano. Dessa forma, nos Conselhos de Turma foi-nos dado a conhecer os PTTs e os temas estabelecidos para o desenvolvimento dos projetos DAC, onde pudemos nos juntar com outros professores, participando na idealização e concretização das DACs, que tem por base este trabalho colaborativo, cooperativo e multidisciplinar.

Ao 7º ano foi atribuído o tema “Coimbra: menina e moça” e as indicações para nossa disciplina era “promover a questão da fundação da Universidade de Coimbra”. Desenvolvemos esse tema em nossas aulas, e para o momento DAC, trabalhamos em conjunto com o núcleo de estágio, orientadora da escola e com a diretora de turma, Professora de Ciências Naturais, para realizar uma Visita de Estudos, no 3º período, que consolidasse algumas aprendizagens e permitisse a exploração em campo de conteúdos disciplinares. A Visita de Estudos configurou um percurso que contava com: Exploração Histórica e Geológica da zona da Alta; Visita à Universidade de Direito; Visita Guiada à Sé Velha; Visita Guiada ao Museu Nacional Machado de Castro, incluindo a Galeria “Do Românico ao Gótico” e o Criptopórtico. Durante o dia, foram diversas atividades dinamizadas e os alunos tinham de preencher os cadernos de campo, recolhidos e avaliados posteriormente³. Para aproveitar o cenário, os alunos apresentaram as dramatizações que criaram para nossa disciplina no claustro da Sé Velha, dinâmica esta, que configurou uma das aplicações didáticas do tema deste relatório, que explicaremos mais a frente a sua implementação e finalidade. Acabamos por ser a disciplina piloto do projeto DAC dessa turma, concretizado e executado em parceria com a disciplina de Ciências Naturais.

Já o 8º ano, - possuía o tema “Coimbra e o Meio Ambiente”, e nos pediram para trabalhar a figura de Marquês de Pombal e a importância do Jardim Botânico da nossa cidade. Buscando unir o espírito das reformas pombalinas de ensino, com a abertura para metodologias experimentais, nos articulamos com as disciplinas de Ciências Naturais e de Química, para construir o momento DAC para essa turma. Foi idealizada, pela diretora de turma, uma Visita de Estudos ao Jardim Botânico, de forma que os alunos pudessem explorar as espécies e plantas, no que buscamos nos unir com esta ideia, propondo a exploração das figuras históricas representadas nas estátuas do Jardim. Nas nossas aulas, trabalhamos com complexidade a figura de Marquês de Pombal, discutindo suas contradições e sua importância na História de Portugal. Foi possível didatizar o tema deste relatório neste contexto, e realizamos com os alunos dramatiza-

³ Consultar Anexo VI - Roteiro da Visita de Estudos.

ções a respeito de três momentos chaves da governação pombalina: o terramoto e a reconstrução da cidade de Lisboa; O azar dos Távoras e a expulsão dos jesuítas do país; e as Reformas Culturais e do Ensino. Explicaremos mais a frente como promovemos essa atividade, pensada para se articular com o momento DAC, de forma que as apresentações das dramatizações dos alunos também ocorreram no contexto da Visita de Estudos, no Jardim Botânico. Também fomos uma das disciplinas piloto no caso do 8º ano, que contou com a articulação da História com a Química e Ciências Naturais, concretizando uma experiência muito interessante ao nível do trabalho colaborativo e na promoção de conhecimentos interdisciplinares, sendo possível ver gosto, empenho e envolvimento por parte dos alunos nesta produção. Ainda realizamos, depois da visita de estudos, um vídeo da turma consolidando o projeto DAC, remontando os principais momentos da visita de estudos e trechos das apresentações cênicas dos alunos, garantindo o registo dessa atividade, que nos marcou de diversas formas.

Cabe ainda referir, - que participamos e auxiliamos a nossa colega de estágio no momento DAC do 9º ano, visto que foi solicitada à nossa disciplina a dinamização das comemorações do 25 de Abril na Escola. Participamos do Conselho de Turma do 9º ano e tivemos conhecimento, através do PTT da turma, das orientações para o desenvolvimento da DAC, que tinha como tema “25 de Abril: A Conquista Democrática”. Nossa colega, que lecionava para essa turma, trabalhou este tema em suas aulas e idealizou uma visita de estudos, que seguia o Roteiro do 25 de Abril em Coimbra, percurso construído pelo investigador Pierre Marie, que nos guiou por esse caminho debatendo o tema diretamente com a cidade. Nesta visita de estudos, os alunos tinham de recolher materiais, para comporem seus trabalhos em grupo - cada qual com um tema específico do 25 de Abril em Coimbra - para construírem, posteriormente, uma exposição na escola sobre o tema. Buscamos nos mostrar disponíveis para ajudar nessa concretização, participamos do dia da visita de estudos e, no dia 25 de Abril, auxiliamos os alunos na montagem da exposição no Polivalente da escola. Para a exposição, construímos um mural a respeito da resistência antifascista de grupos de teatro universitário da cidade de Coimbra, como forma de trazer a contribuição do tema deste relatório no contexto do 25 de Abril. No dia da comemoração da data, a exposição estava composta, com os painéis dos alunos, e a celebração do dia contou com a distribuição de cravos, leituras de poemas e músicas de liberdade, e uma palestra de Pierre Marie a respeito do 25 de Abril em Coimbra.

A participação nos Conselhos de Turma, - foi imprescindível para a compreensão inicial dos projetos pensados para as turmas, seus temas de trabalho, para nossa integração em ideias previamente definidas e na proposta de novas ideias. Articulamo-nos com professores que pretendiam trabalhar os temas propostos nos PTTs, de maneira colaborativa e numa abordagem

interdisciplinar, resultando em relações e articulações multidisciplinares frutíferas e enriquecedoras dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Os momentos DAC, - também nos permitiram ampliar a relação com os alunos, tomando conhecimento de suas características em outras dimensões, uma vez que as sessões da DAC tinham um regime diferente da nossa sala de aula de História, concretizando um ambiente mais descontraído e interativo. As participações nas reuniões intercalares, de final dos períodos letivos, também foram importantes para o acompanhamento das turmas e das atividades previstas. Integramo-nos e acompanhamos os Projetos do Plano Educativo da Escola, do Plano Anual de Atividades e também do Plano Digital, para além de projetos curriculares que dinamizamos com nossas turmas.

O núcleo de estágio buscou auxiliar outros docentes, de outras disciplinas, sempre que solicitado. Exemplo disso foi a colaboração com a professora de Ciências Naturais na realização de um *Kahoot* internacional, cujo objetivo era colocar os alunos da nossa escola em contacto com estudantes de um colégio grego e italiano, para trocarem experiências de aprendizagens e da realidade escolar dos seus países, numa iniciativa dos projetos da União Europeia. A cooperação multidisciplinar é muito importante numa escola e revelou-nos que as responsabilidades do professor de História estão para além da lecionação de conteúdos programáticos e curriculares, sobretudo pela possibilidade da nossa disciplina em se articular com vários tipos de conhecimentos e ciências, privilegiada na mobilização de trabalhos e projetos transdisciplinares e transversais.

De forma mais recorrente, participamos das reuniões do grupo 400 do 3º ciclo, nomeadamente, do Departamento de História. As reuniões do departamento garantiram que o grupo disciplinar realizasse um trabalho colaborativo e coerente. Auxiliamos o coordenador do Departamento no que foi necessário e solicitado, e trabalhamos em conjunto com os professores das outras turmas, para criar e executar projetos em comum, que abracassem toda uma série. Também trabalhamos de forma colaborativa na construção de testes, matrizes e critérios de correção. Ainda, nessas reuniões, foi possível aprender com a experiência de professores de História que lecionam a muitos anos, cada um com seu perfil e que foram nos acolhendo no decorrer do ano, mostrando disponibilidade para acompanhar nosso estágio, ação essa, que foi muito positiva e gerou um clima de trabalho seguro e confortável.

Na nossa tentativa de conhecer todos os aspetos da cultura escolar, e do trabalho dos docentes de História, também nos reunimos com a coordenadora da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD), que nos explicou os pilares dessa matéria e como geria o programa na escola. Tivemos a oportunidade de assistir 3 aulas de Cidadania, e perceber como ocorre sua

dinamização prática. Também reunimos com os psicólogos e psicólogas, sobretudo para compreender as dinâmicas inclusivas da escola, os apoios fornecidos, e como poderíamos trabalhar com estratégias e ferramentas inclusivas na nossa sala de aula. Na conversa que realizamos com o psicólogo responsável pelo Gabinete de Apoio Psicológico, foi-nos explicado como a escola opera na Psicologia da Educação, de âmbito interventivo na educação escolar, referindo no panorama da escola, a prevalência de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tomamos conhecimento das linhas de atuação do gabinete: Orientação Escolar e Profissional, e os atendimentos individuais, e da complexidade e variedade de perfis de alunos acolhidos nessa escola, evidenciando os desafios de uma escola inclusiva, fazendo-nos refletir sobre a importância de construirmos estratégias inclusivas para nossa sala de aula, em concordância com a abordagem multinível e universal.

Como viemos descrevendo, no decorrer do estágio, nos envolvemos e realizamos atividades variadas. Refletimos sobre nossa prática letiva e sobre a didatização do tema deste Relatório. Transpassamos pelos momentos extra letivos, que compuseram o cotidiano do nosso estágio: como a formulação de testes, planificações, apoio aos docentes de outras disciplinas, momentos DAC, visitas de estudos, montagem de exposições, intervenção na sala de estudos, entre outros. O seminário pedagógico, era o espaço em que organizávamos essas ideias, atividades e afazeres, e procuramos estar em sintonia com nossa Orientadora, existindo colaboração e cooperação mútua. As reuniões semanais do núcleo de estágio, constituíam momentos de reflexão e discussão acerca das aulas lecionadas, abordando os aspetos a melhorar e pensávamos na possibilidade de implementar novas estratégias de ensino, assim como trabalhar com diferentes materiais e ferramentas didático-pedagógicas.

Esses momentos de reflexão, planeamento e organização, foram importantes para o início da nossa prática docente, possibilitando nosso aperfeiçoamento. Além disso, a troca de ideias e discussões, sobretudo na preparação de modalidades de atuação no contexto de sala de aula, nos auxiliou a ter mais confiança em experimentar novas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem. Também no contexto do seminário, pudemos pensar e construir aulas e projetos colaborativos entre o núcleo de estágio em parceria com a Orientadora, permitindo-nos experimentar outros modelos de ensino e dinâmicas para a sala de aula, em jogos de revisão e momentos mais descontraídos, que mobilizamos coletivamente. Assim, o seminário pedagógico alinhava o conjunto de atividades que o núcleo iria participar, e organizávamos os temas e unidades que iríamos lecionar.

1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica e formativa

O estágio pedagógico constitui nosso primeiro contato com o meio escolar português e enquanto docente. Foi um ano intenso, inicialmente existiram muitos receios, principalmente pela nossa situação enquanto estudante-trabalhadora, com um tempo limitado para trabalhar para o estágio e com as demandas sendo cobradas da mesma forma. Foi um ano letivo de muitas aprendizagens e de trabalho árduo, ficando evidente a complexidade e exigência da prática docente, atuação essa, que nos traz uma sensação recompensadora e positiva, sobretudo pelo contacto e troca de conhecimentos com jovens e crianças. Acompanhar a construção de conhecimentos e a descoberta de novas ideias pelos alunos é algo extraordinário, e mediar essa relação, explorando a forma como compreendem e veem o mundo, demonstrou-nos a responsabilidade dos docentes na condução do desenvolvimento humano completo e harmonioso, tanto em termos humanos e intelectuais, como também sociais e culturais.

Ao longo do ano letivo, procuramos estabelecer relações interpessoais com toda a comunidade educativa: alunos, professores, funcionários e auxiliares da ação educativa. Relativamente aos alunos, procuramos que nos encarassem enquanto agente de instrução e/ou educativo, sobretudo na mediação da construção de um conhecimento histórico exigente e complexo. Respeitamos os prazos e as tarefas que nos incumbiram, o que nos permitiu desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia. Não ficamos à espera de que a Orientadora nos desse tarefas para executar, pelo contrário, procuramos realizar todo o tipo de atividades da realidade escolar, nos envolvendo e desenvolvendo projetos que não haviam sido propostos. Este envolvimento nessas experiências e projetos, foram fundamentais para fortalecermos a nossa confiança na lecionação das aulas, e na compreensão da heterogeneidade do universo escolar, evidenciando a importância de a abordagem educativa ocorrer em concordância com às turmas e as necessidades dos alunos, no que buscamos concretizar essas ideias na nossa prática.

Entre as várias turmas de trabalho, admitimos que foi mais proveitosa a construção da relação com as turmas que realizamos um trabalho contínuo, através da lecionação de modo mais frequente, turmas essas, que escolhemos didatizar e aplicar o tema deste relatório. O desenvolvimento de um trabalho contínuo, nos permitiu conhecer realmente os alunos e suas especificidades, sendo possível planejar aulas de forma mais eficaz, pela atenção às características dos alunos e da turma, proporcionando uma sala de aula mais dinâmica e eficiente. Neste processo, foi importante o conjunto de conselhos e críticas construtivas que recebemos, em que pudemos assimilar e colocar em prática. O auxílio prestado pela Professora Orientadora, nos permitiu experimentar várias formas de estar na sala de aula, novas dinâmicas e modelos de

ensino, e também melhorar a nossa prática docente, corrigindo aspetos menos positivos, e verificando as estratégias resultantes, com a possibilidade, de aprimorar algumas delas.

O estágio sempre esteve ligado com o trabalho do Relatório. Procuramos desde cedo introduzir o nosso tema para identificar as possibilidades de trabalho com as culturas e as artes na nossa prática letiva. Buscamos aproximar nossos alunos com o tecido artístico e cultural português, através da experimentação e exploração de metodologias e abordagens da Educação Artística, procurando garantir o reconhecimento e valorização do património artístico, cultural e histórico do país. Partindo das culturas que nossos alunos estavam inseridos, assim como seus interesses e necessidades, para cada conteúdo programático que iríamos lecionar, procuramos perceber os conhecimentos tácitos dos alunos, para explorarmos os conteúdos através dessas perspectivas, incrementando nesse processo, conhecimentos e saberes que os alunos deveriam atingir. Não simplificamos as informações, do contrário, tentamos tirar os alunos de sua zona de conforto, no que trouxemos o rigor científico na preparação de aulas e conteúdos, utilizando bibliografia historiográfica atualizada.

Relativamente aos recursos utilizados em sala de aula, trabalhamos com aqueles tidos como mais “tradicionais”, como o manual, quadro, mapas, cronologias, exposição e transmissão de conteúdos. Defendemos a importância de todas as metodologias, inclusive a expositiva, na qualidade e necessidade do professor diversificar métodos e estratégias. Também trabalhamos com recursos tidos como “inovadores”, como: *PowerPoint*, *Kahoot*, *Jogos*, *EdPuzzle*, vídeos, músicas, filmes, danças, espetáculos, pinturas, entre outros. De modo geral, apostamos na exploração de recursos histórico-artísticos, o que nos permitiu encarar e interpretar imagens e sons como documentos históricos. Na exploração destes recursos, pudemos treinar competências de análise, interpretação e questionamento de realidades e informações apresentadas, de forma que os alunos relacionassem as culturas e as artes com o próprio processo de construção do conhecimento histórico. Em suma, procurando treinar um olhar atento e interpretativo, e na nossa sala de aula, ocorreu uma simbiose entre a multiplicidade de recursos, estratégias e fontes históricas, onde conduzimos a exploração de recursos e a dinamização de estratégias, de acordo com os conteúdos programáticos e aprendizagens que devíamos promover.

Nesse processo, foi possível compreender, paulatinamente, como funciona a dinâmica da sala de aula e seus vários ritmos. A ideia de uma planificação cumprida em sua plenitude não era praticada; existiam imprevistos, tornando necessário alongar alguma explicação, ou gastar mais tempo na exploração de algum texto, por exemplo. O fato da escola não possuir um bom suporte tecnológico, também gerava uma imprevisão para a nossa sala de aula: pois tinham dias

que o computador e projetor funcionavam perfeitamente, e outros que não. Planificamos diversas aulas com utilização de vídeos, visitas virtuais, jogos tecnológicos, que depois não puderam acontecer, - de forma que tivemos de nos adaptar no momento, recorrendo ao quadro, manual e demais recursos disponíveis em sala de aula. Na nossa disciplina, por vezes, a simples visualização de um excerto de filme permite que os alunos contemplem determinada realidade, ou ambiente/cenário histórico, auxiliando a compreensão histórica. Em pleno século XXI, tanto para o professor, como para os alunos, o suporte tecnológico é indispensável, sobretudo se pretendemos desenvolver a literacia e linguagem mediática dos alunos, competências previstas na orientação curricular junto do desenvolvimento da cultura visual, visto a importância das novas linguagens presentes no mundo digital. No decorrer do estágio, devido a esta imprevisibilidade, a inutilização do suporte técnico começou a ser mais recorrente. Uma solução que encontramos para ultrapassar esse obstáculo, era enviar os materiais pela *Classroom* da disciplina, para que os alunos visualizassem em casa. A visualização conjunta, seguida da exploração de um recurso na sala de aula, era um exercício bem conseguido por nós. Quando enviamos recursos para serem visualizados em casa, não tínhamos o mesmo impacto e nem conseguimos garantir que todos os alunos percebessem o recurso, de forma que, ao retomá-los em sala de aula, a exploração era mais complicada, se demonstrando menos eficiente.

Entre esses imprevistos que ocorreram, e algumas demandas que apareceram para nós, que não sabíamos responder de momento, procuramos ter uma atitude positiva diante dessas situações, com dinamismo e flexibilidade para pensar e propor soluções. Como já referido, as turmas não são uniformes, e a gestão da multiplicidade de sujeitos que as compõem, concretiza um dos desafios mais complexos do professor: respeitar esses diferentes perfis e ritmos de aprendizagem em uma sala de aula conjunta. Inicialmente, foi desafiante gerir todos os momentos da aula e a diversidade de sujeitos que a constitui. Reconhecemos que um bom professor deve atender a todos os perfis dos alunos, e sentimos dificuldade, em algumas turmas, com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, ou com necessidades educativas especiais, que necessitavam de materiais didáticos e apoios específicos, em conciliar todas as demandas e necessidades dos estudantes. Buscamos nos preparar para acolher essas necessidades, e construir materiais didáticos e propostas de trabalho abertas, flexíveis e inclusivas. Para isso, foram indispensáveis as conversas com os psicólogos, Orientadora e outros professores, pois acreditamos que essa conciliação é uma das tarefas mais desafiantes da prática docente, que só pode ser ultrapassada em um ambiente e cultura escolar cooperativa, onde os agentes educativos trabalhem de maneira colaborativa.

Em termos gerais, realizamos um balanço positivo deste ano letivo, que permitiu que desenvolvêssemos um conjunto de ferramentas e saberes basilares para a futura prática docente. O ambiente da escola foi acolhedor, o espírito colaborativo com a colega de estágio, os ensinamentos dados pela Orientadora, e todo o conjunto de atividades letivas e não letivas que realizamos, corresponderam aos aspetos essenciais que nos permitiu conhecer mais a fundo o dia-a-dia e a dinâmica escolar. Procuramos constituir, na nossa prática letiva, um bom ambiente de ensino, onde os alunos se sentissem confortáveis para aprender, construindo conhecimentos de forma consciente do processo, e reconhecendo a importância e a utilidade da historiografia. Procuramos o domínio dos conteúdos programáticos a lecionar, privilegiando a aquisição de saberes e conhecimentos da nossa disciplina, onde tentamos selecionar e analisar os melhores recursos e ferramentas didáticas, que nos ajudasse a dinamizar a sala de aula, e que melhorassem a qualidade das aprendizagens dos alunos.

No contexto de ensino para o 3º ciclo, buscamos, sobretudo, motivar os alunos e acender o interesse pela História, evidenciando as várias expressões e dimensões que nossa Ciência se expressa, assim como suas articulações com saberes diversos e múltiplos. Concluímos o ano de estágio com a sensação de dever cumprido. Foi um ano de diversas aprendizagens, que nos obrigou a nos reinventar e ir para além dos nossos limites. Importante foi sempre ter ouvido opiniões de outras pessoas nesse processo, de forma a melhorar nosso desempenho, sobretudo opiniões dos alunos, que afinal, são os agentes centrais no processo de ensino-aprendizagem, e procuramos dar-lhes protagonismo nessa relação. Na realidade, acreditamos ter tido muita sorte com os alunos que trabalhamos nesse ano, que tinham uma disponibilidade ímpar para atender ideias e propostas novas que sugerimos, adotando-as com muita criatividade e seriedade. Lembraremos sempre dessa experiência, com saudades dos nossos alunos do 7º e 8º ano, as primeiras turmas que trabalhamos, e que conseguimos construir uma relação de respeito e de muitas aprendizagens.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

2.1) Possibilidades de relacionar as Culturas e as Artes na Educação

Sabemos que o debate a respeito das finalidades da “educação” não é consensual, diferentes definições são reivindicadas, consoante aos objetivos atribuídos ao processo educativo. Assim sendo, enquadramos o panorama teórico deste relatório a partir das formulações de Quintas Cabanas (2005), que define a educação como a ação desinteressada de ensino que, de modo explícito, prepara os alunos para exercerem, com liberdade e responsabilidade, o livre arbítrio, assente nos pressupostos filosóficos de que a escola deve conduzir o desenvolvimento no sentido da perfeitabilidade humana.

Procurando adotar uma definição de educação integrada numa conceção democrática de sociedade, escolhemos trabalhar a partir das conceções dos pedagogos John Dewey e de Edmond Holmes, por reivindicarem o encorajamento da atividade educativa para o desenvolvimento singular, através da orientação psicológica de indivíduos. Os autores defendem que a sensibilidade estética emerge como uma competência fundamental, o que veio abrir espaço para relacionarmos as artes e as culturas, com os objetivos da própria educação (Read, 2001).

Também adotaremos algumas conceções formuladas por Herbert Read (2001), pioneiro do movimento “educação pela arte”, que nos aponta que a “educação para a sensibilidade estética” é a educação dos sentidos, em que se baseiam a consciência, inteligência e raciocínio do indivíduo humano, tendo como função ajustar esses sentidos ao ambiente que o indivíduo está inserido (Read, 2001, p. 25). Ao assumirmos que um objetivo geral da educação, é encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente essa individualidade com o corpo social, a promoção da educação estética é indispensável tanto pela possibilidade da preservação da coordenação das formas de perceção e sensação humana e na sua relação com o ambiente, como no encorajamento da expressão do sentimento e das formas de pensamento, de uma maneira comunicável e correta (Read, 2001, p. 41).

De igual modo, a educação para a sensibilidade estética apresenta a possibilidade de integrar as faculdades biológicas, orgânicas, com as físicas e de pensamento, de forma que diversos autores vêm apontando a necessidade de pensarmos a sensibilidade estética como o ponto de partida para a educação, visto que esta também enriquece o progresso da individualidade de cada aluno e promove a formação humana num processo total, inferindo na vida intelectual, afetiva e moral (Sousa, 2003).

Também a “Arte” é um dos conceitos mais difíceis de definir na história do pensamento humano, pelo que adotamos a visão herbertiana, que a trata como um fenómeno orgânico e

mensurável, uma vez que está envolvida no processo de percepção, pensamento e ação corporal. Assim, escolhemos uma concepção de arte como parte do processo orgânico da evolução humana, assumindo a sua presença em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos (Barbosa, 2011, p. 27).

Para Ana Mae Barbosa, não é possível dissociar a arte de cultura, uma vez que esta dialoga diretamente com a cultura que a produziu. A autora completa o raciocínio colocando que não se tem educação, sem mobilizar e fazer emergir as culturas que estamos inseridos, sendo necessário trabalhar o olhar crítico sobre as culturas, despertando a consciência sobre a Arte, que está presente em tudo que nos rodeia (Barbosa, 2018). Nos anos 40 do século XX, Read veio defender a arte como a base da Educação, ideias essas sendo reforçadas no horizonte contemporâneo por diversos autores e críticos, entre os quais Ana Mae. Ambos vieram evidenciar a partilha de um objetivo comum entre a Arte e a Educação: a busca da preservação de indivíduos e das suas capacidades mentais como um ser total, e a possibilidade de conservar a unidade da sua consciência. Assim, os autores advertem para a necessidade de criar modelos educativos que permitam o desenvolvimento das expressões estéticas de descoberta de mundo, já que este processo estimula as potencialidades dos indivíduos e sua criatividade.

Nos anos 70, estudiosos da arte americanos⁴ aprofundaram o conhecimento acerca da importância da arte na educação, desenvolvendo a teoria que a promoção artística na escola resulta em formas complexas de aprendizagem e de competências, como a imaginação e espontaneidade. A produção nos anos 90 do Relatório Jacques Delors XXI, para a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, da Unesco, veio reconfigurar este quadro, ao apresentar formalmente as bases da educação ao longo da vida dos indivíduos, estruturadas em 4 pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto; e aprender a ser (Delors, 1998). É precisamente com essa produção que se atinge algum consenso internacional sobre o que deve ser a educação, convergindo na ideia de “educação para a vida”, onde as artes aparecem para desempenhar um papel central em promover competências transversais e transdisciplinares nos seres humanos, como cognitivas, sociais, pessoais e produtivas (Chaminé, 2016).

Também vem sendo apontado, que as artes possuem uma pluralidade de conhecimentos e integram linguagens diferenciadas, que dão acesso a múltiplas informações e formas de leitura crítica, rompendo com uma visão de educação baseada em formas hegemônicas de comunicação, confinadas na excelência de “saberes socialmente úteis” ou eleitos como únicos e

⁴ Como Edmund B. Feldman, Thomas Munro, Elliot Eisner, inspirados sobretudo pelo trabalho de John Dewey sobre a importância da arte na educação.

relevantes (Alarcão, 1987). Na perspetiva de “conhecimento de mundo”, através das artes, podemos compreender e refletir sobre os processos sociais e culturais, que emergem dentro e fora da sala de aula, e estimulam o inconformismo, desejo de debater paradigmas, fomentando a promoção de cidadãos ativos, criativos, e provavelmente, mais interventivos e conscientes das suas capacidades de transformação social (Cruz, Valente & Charréu, 1998).

Se buscamos desenvolver indivíduos do ponto de vista intelectual e da inteligência, é importante trazer a imagem para o ensino, pela possibilidade de promover a imaginação e o olhar atento e crítico (Valente, Peixoto & Craveiro, 2003). Enfrentar as imagens torna-se fundamental, uma vez que aprendemos comportamento e processos mentais através delas, capacidades essas, que podem ser promovidas e treinadas por meio das artes, onde a própria transferência de competências e aprendizagens artísticas para outras disciplinas escolares, foram comprovadas na teoria da educação (Barbosa, 2018). A literatura de referência a respeito desse tema, nos reforçou a necessidade de ampliar a capacidade das pessoas em acolherem e se relacionarem com as artes, uma vez que essa é uma necessidade intrínseca do ser humano, e de organizar, de outra forma para além da verbal, o seu pensamento (Augusto, 2017; Duncan, 1997; Lopes, 2004; Read, 2001; Sousa, 2003; Valente et.al., 2003).

O movimento atual da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), introduziu a Educação para a Tolerância e para a Diversidade, procurando promover a expressão da diversidade cultural, objetivo este, que pode ser concretizado por meio da Educação Artística. A própria Unesco (2006) incentiva o trabalho educativo que alimente o conhecimento de práticas culturais e de formas artísticas, que reforcem a consciência cultural e os laços identitários, que promovem novas práticas culturais, contribuindo para salvaguardar esta diversidade. Assim, por meio das artes, é possível promover um ensino voltado para a interculturalidade, motivando o reconhecimento da diversidade cultural, o conhecimento de culturas e suas inter-relações, que constroem novos horizontes contemporâneos para os jovens.

Nesta lógica, é indispensável um trabalho rigoroso pelos docentes, em realizar uma mostra cultural abrangente na sua sala de aula, aumentando o repertório dos alunos e proporcionando novas experiências de ensino-aprendizagem, assentes na concretização desses objetivos (Barbosa, 2018). Esse exercício é urgente num momento como o atual, em que muitos países estão constantemente perdendo aspetos tangíveis e intangíveis de suas culturas, por não serem valorizados nos sistemas de ensino, e nem transmitidos às gerações futuras nos sistemas familiares, onde a responsabilização em incorporar e assumir o (re)conhecimento das expressões artísticas e culturais, devem ser assumidas pelo sistema de ensino público nacional (Lopes, 2004).

Atualmente, encontramos linhas de pensamento da Arte na Educação que defendem a ideia de que a arte não se ensina, que aquilo que aprendemos são metodologias técnicas, conceituais e críticas, para procurar a arte. Essa não seria uma tarefa fixa que se possa aprender “de uma vez por todas”, mas é antes, uma experiência concreta que pretende que os alunos implementem o conhecimento sobre o passado, para que concebem futuros e se adaptem a presentes contínuos e ameaçadores (Mendes et.al., 2022).

Alguns autores vêm reivindicando o fim da fidelidade de uma ideia de disciplina artística (Escultura, Pintura, Música), por não satisfazer todos os potenciais perfis de alunos, sendo necessário realizar um ensino artístico transversal, por uma abordagem transdisciplinar. Assim, os alunos teriam a possibilidade de melhorarem competências de leitura, a sua cultura geral e as suas capacidades de refletir sobre o mundo que os rodeia, através desta abertura entre áreas científicas que promovem saberes, competências, conhecimentos, conteúdos e linguagens variadas nos alunos, passíveis de serem aplicadas e operacionalizadas no contexto das várias disciplinas (Mendes et.al., 2022, p. 14).

Nesta linha, não haveria uma fórmula correta para promover este ensino, reconhecendo que disciplinas e projetos diferentes, oferecerão novos e diferentes modelos de pensar aos alunos. Dessa forma, definindo o trabalho das artes, seria a ideia de projeto, acompanhado pelas tecnologias e ferramentas necessárias que auxiliem na promoção de capacidades de teorização sobre a arte e contextualização de objetos artísticos, de forma que os alunos consigam dar corpo às ideias, num processo que o pensamento encontra a sua forma no ato do “fazer”, em diálogo com a história e contexto das artes (deSouza, 2018).

Queremos ainda referir, que esse modelo educativo não tem por objetivo criar necessariamente profissionais das artes, mas sim, pessoas e criadores que mantêm uma ligação com as culturas e as artes, ainda que eventualmente sigam outros rumos. Deste modo, permite-se a criação de novos públicos, novas relações socioculturais e, ainda, a valorização do tecido artístico português (Mendes et.al., 2022).

Essa prática vai ao encontro do panorama artístico contemporâneo que assumiu o esbatimento de fronteiras entre artes. Hal Foster (1996) descreve o abandono da fidelidade de um campo artístico específico, a favor da integração da arte no campo da cultura, onde nessa intersecção, existe uma vasta rede de saberes de variadas áreas. Allan deSouza (2018) considera que é tão importante mostrar certas obras de arte (expressão artística), como ensinar os alunos a refletir sobre elas, dispondo das ferramentas necessárias para examinar essas obras, como o desenvolvimento da linguagem artística e o tratamento crítico da informação recebida, para desenvolver a atividade e expressão dos alunos em perspetivas mais globais, que incentivam a

independência, as capacidades individuais, valorizam a pesquisa e permite que os alunos experimentem a autoria.

No ano de 1987, Ana Mae Barbosa escreveu a abordagem triangular para a Educação Artística, sobre o mesmo pressuposto de Allan deSouza, - de que a exploração artística na escola, deve estar para além do estudo da expressão. A autora propôs uma abordagem flexível aos contextos escolares, de fácil aplicação, determinando três eixos para abordar o ensino das artes, que segue uma lógica próxima da maioria das investigações recentes sobre o tema, razão essa, que a adotamos e procuramos orientar a nossa prática pedagógica a partir desses desígnios (Silva, 2016). O primeiro eixo prevê a devida contextualização de obras de arte quanto evocadas na sala de aula, destacando a importância de os alunos criarem um entendimento do momento da criação da obra; o segundo eixo indica o “apreciar”, salientando a importância de treinar os processos de leitura, análise e interpretação da imagem, sendo este o momento de encarar/olhar para a imagem, de forma a relacionar o que está sendo visto com o contexto da produção da obra. O terceiro eixo aponta para a produção, sublinhando a relevância do fazer artístico, e a necessidade de colocar os alunos para referenciar esta experimentação por meio da prática, os submetendo a experiências pedagógicas em que tenham contato direto com a produção (Barbosa, 2010). A partir desta abordagem, é possível efetivar os objetivos da EDS, articulando perfeitamente a educação com o estudo das culturas e das artes.

Dito isso, é necessário reformular o binómio educação-arte, adotando um novo enfoque curricular, baseado na interdisciplinaridade, visando potencializar uma educação aberta e multidisciplinar (Mendes et.al., 2022). Pela possibilidade de obtermos um conhecimento mais abrangente, crítico e experimental, e mais apropriado ao contexto sociocultural da nossa contemporaneidade, defendemos um sistema de ensino que reconheça a relevância do trabalho com as Artes e Culturas, orientado por um ideal de autonomia e de conjuntura crítica, integrando os vários saberes e conhecimentos. Discutir esta problemática estende o foco deste trabalho⁵, no entanto, consideramos relevante reforçar que as ideias aqui apresentadas não são novas, do contrário, foram uma realidade nas escolas fundadoras do ensino artístico no século XX, como na *Bauhaus*, *Black Mountain College*, *California Institute for the Arts*, entre outras (Mendes et.al., 2022).

Queremos concluir, que ao trazermos as artes e culturas para a realidade escolar, podemos potencializar e enriquecer os processos educativos e o desenvolvimento cognitivo e emo-

⁵ É possível verificar mais informações a respeito dessas ideias no livro: “Nenhuma escola é uma escola sem uma ideia”, de Steven Henry Madoff. Art School, Propositions for the 21 century.

cional de indivíduos, pela possibilidade de integração de faculdades físicas, intelectuais e criativas, no desenvolvimento da sensibilidade estética. Na relação dessas áreas, esta sensibilidade emerge como uma competência chave na promoção de estratégias de interpretações de objetos (físicos ou mediáticos) que constituem a atual cultura visual; na explicação do universo de significados desta cultura visual; no conhecimento da linguagem e literacia artística; na compreensão da diversidade cultural; e no entendimento das formas que a realidade se apresenta e se representa (Duncan, 1998; Hernandez, 1997).

A Unesco recomenda, que para realizar este trabalho, é necessário tomar como ponto de partida as culturas que os estudantes e a comunidade escolar se inserem, procurando garantir o reconhecimento da perpétua evolução cultural e a variedade dos seus significados nos contextos históricos contemporâneos (Unesco, 2006). Nessa lógica, a arte e a cultura são componentes essenciais para uma educação completa e que conduza para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, no que reconhecemos e defendemos o direito nacional à educação e à participação e fruição artística, cultural e cívica. Assim, esta educação, para além de combater as desigualdades de acesso às culturas e artes na sociedade portuguesa, vem contribuir para a valorização social do património artístico e cultural, através da condução do desenvolvimento social harmonioso e da personalidade do ser humano (Mendes et.al., 2022).

Uma vez que percorremos por algumas ideias do referencial teórico da Educação Artística e da teoria da Educação, discutiremos como o Sistema de Ensino Público português vem incorporando essas ideias, na produção de documentos e na orientação curricular.

2.2) Panorama da Educação Artística no Sistema de Ensino Público nacional

A partir da publicação da obra de Herbert Read, “Educação pela Arte”, em 1943, o conceito de aprendizagens pela arte foi rapidamente divulgado na sociedade portuguesa, que se configurou como um dos primeiros países a comporem o quadro da *International Society for Education Through Art* (INSEA). Na década de 60, a educação pela arte estava firmemente estabelecida a nível teórico e prático em Portugal, visível em atividades de centros pedagógicos, como no caso da Fundação Calouste Gulbenkian (Eça, 2008). A tendência de realização de especialização no estrangeiro, por psicólogos e pedagogos portugueses da década de 90, trouxe novos debates para a educação artística nacional e influenciou a criação de novos cursos nas Universidades do país; impulsionou novas investigações e publicações sobre o assunto; novas escolas superiores de educação e associações de professores de expressão e comunicação visual (1994), tendo em vista a promoção da Educação Artística no país (Valente et.al., 2003).

Não poderemos adentrar nesta longa História, visto que nos propomos a discutir a Educação Artística no atual Sistema de Ensino nacional. Por isso, escolhemos aprofundar o referencial teórico e curricular, a partir da *I Conferência Mundial da Educação Artística*, dinamizada pela Unesco em 2006, sediada em Lisboa, por marcar a renovação do ensino artístico no país, acompanhado de um movimento de crescente valorização e inclusão das artes no sistema público (Chaminé, 2016).

O objetivo da Conferência⁶, era de reunir países para indicar como os sistemas de ensino deveriam “*desenvolver as capacidades criativas e a consciência cultural para o século XXI*” (Unesco, 2006, p. 4). Foi definido, à escala global, que os sistemas de ensino só poderiam ser considerados “de qualidade”, quando adotassem a EA como componente obrigatória de ensino (Unesco, 2006). Buscando sublinhar o direito humano à educação e à participação cultural, por meio da EA, são estruturados eixos pedagógicos de intervenção, para garantir e responsabilizar o processo educativo, em disponibilizar as ferramentas necessárias para que os indivíduos participem plenamente da vida artística, cultural e cívica dos seus Estados (Unesco, 2006). A arte e a cultura são reconhecidas como componentes essenciais para uma educação completa, que conduza ao pleno desenvolvimento de indivíduos, sendo destacada as qualidades destas componentes iniciarem educandos em processos artísticos que promovem perspectivas únicas no desenvolvimento da criatividade, iniciativa e reflexão crítica, para além da incorporação de elementos da própria cultura (Augusto, 2017).

Dessa forma, a Conferência foi um marco na consolidação de uma espécie de consenso quanto à importância da EA na construção de uma sociedade criativa, culturalmente consciente, e que estimule a colaboração e reflexão cívica. Como resultado do encontro e visando estruturar os pilares de intervenção, a Unesco produziu o “*Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Artísticas para o século XXI*” (2006), garantindo uma orientação comum aos países, para uma integração completa da EA nos sistemas de ensino. Os países presentes na Conferência comprometeram-se a reunir os recursos humanos e financeiros necessários para o fazer, sendo este, um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico em Portugal, acompanhado de um movimento de crescente valorização e, conseqüentemente, de inclusão das artes no sistema de ensino público (Eça, 2008).

Pretendemos realizar uma breve consideração acerca dos dois documentos nacionais que vieram consolidar a ideia de “*explorar o papel da Educação Artística na satisfação da neces-*

⁶ Os conteúdos definidos na Conferência da Educação Artística, desenvolvidos junto da Divisão de Artes da Unesco, estão disponíveis para consulta e leitura no Relatório de Lupwishi Mbuyamba.

sidade da criatividade e da consciência cultural do século XXI", incidindo em estratégias de introdução e promoção da EA em diversos contextos de aprendizagem, nomeadamente: o Programa para a Educação Estética e Artística (PEEA, 2010), e o Plano Nacional das Artes (PNA, 2019-2029).

Com o objetivo de sugerir novas metodologias de aprendizagem em áreas artísticas, o PEEA nasceu em 2010, propondo uma abordagem por projetos educativos, para construir uma rede de conhecimentos e recursos, em permanente evolução, possível de ser adaptada em cada contexto escolar específico. Pretendendo auxiliar os professores e fortalecer o pensamento autónomo, complexo, multidisciplinar, de forma crítica e criativa nos alunos, o documento tinha a ideia de "ir-se construindo", numa proposta similar à criação de uma espécie de banco/rede de recursos artísticos e de projetos (Augusto, 2017).

Neste primeiro momento, as diretrizes e normas do Ministério da Educação aparecem no sentido de desenvolver ações e implementar estratégias de valorização das artes enquanto conhecimento, estimulando práticas pedagógicas transversais. Não fica evidente, neste documento, os caminhos concretos e práticos para uma introdução da EA no interior das disciplinas escolares, e nem sequer uma recomendação de como os professores devem orientar a sua prática letiva. Dessa forma, não nos foi possível perceber a viabilidade da transformação almejada.

Percebemos uma introdução mais exigente na formulação da competência da "Sensibilidade Artística e Estética", em 2018, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Esta admissão conferiu legitimidade ao PEEA, e impulsionou formulações mais recentes por parte da DGE, que em parceria com o Ministério da Cultura, desenvolveu o Plano Nacional das Artes (2019-2029), com o horizonte de 10 anos para seu desdobramento, mas que de momento, consagra atividades a serem dinamizadas até 2024. O objetivo do plano é de *"tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular crianças e jovens, através da comunidade educativa e promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida"* (Ministério da Educação e Cultura, 2018, p. 10). A estratégia de atuação está organizada em três eixos de intervenção, flexíveis e passíveis de se adaptarem a cada contexto escolar específico, pressupondo a parceria com autarquias, estruturas artísticas e comunidade educativa, numa busca por abarcar a diversidade sociocultural, patrimonial e artística de cada Agrupamento (Ministério da Educação e Cultura, 2018).

Estamos diante de mais um documento que pretende afirmar as artes na escola como ferramenta das várias disciplinas, propondo a utilização das artes na sua dimensão transversal e multidisciplinar. Porém, da análise que realizamos do documento, observamos um desloca-

mento da responsabilidade das disciplinas em promover esse ensino, para a Estratégia de Cidadania e Desenvolvimento, para além de revelar um impulso extracurricular e extraescolar (Ministério da Educação e Cultura, 2018, p. 27). Notamos uma contradição entre os objetivos e princípios do PEEA e do PNA, com os próprios eixos de atuação e intervenção, que não evidenciam a viabilidade prática e concreta de uma real introdução do ensino artístico nas escolas. Não ocorre uma orientação disciplinar para que os professores possam buscar esses caminhos, apenas no caso da Cidadania e Desenvolvimento e da Educação Visual, de forma que as artes não têm sido exploradas e aproveitadas nas possibilidades de promover competências transversais e conhecimentos multidisciplinares, ou seja, em uma das suas maiores potencialidades (Augusto, 2017).

Concordamos que a História é uma disciplina privilegiada para dinamizar esse tipo de trabalho e projeto escolar. Não pretendemos ser exaustivos nesta questão porque ainda discutiremos as relações do Ensino da História com a Educação Artística, apenas queremos referir que, consideramos que esse quadro é agravado se analisarmos as Aprendizagens Essenciais da nossa disciplina. Na caracterização historiográfica das sociedades, em diversas matérias, a componente artística e cultural é omitida, ou desvalorizada em relação com a caracterização política, social e econômica da realidade. Os manuais e materiais das editoras tem a tendência de deslocar “a cultura” para a nota de rodapé e de reduzir textos e informações de aprofundamento e curiosidade, permanecendo apenas o que é tido como “essencial”, o que vem limitar a análise e compreensão de determinada realidade, sociedade ou expressão humana.

Na revisão da literatura sobre a EA em Portugal, alguns autores, pedagogos e estudiosos, conseguiram identificar obstáculos para o avanço desta problemática no país, no que destacamos: a falta de enquadramento da EA nos documentos orientadores da DGE; a inexistência de uma verdadeira EA articulada e integrada com as disciplinas escolares (ultrapassar a Cidadania e a Educação Visual); a necessidade de reforçar a EA no ensino regular e obrigatório; e a necessidade de reforçar recursos humanos e materiais para esse efeito (Augusto, 2017; Eça, 2008; Fernandes et.al, 2014; Lopes, 2004; Vasconcelos, 2011). José Lopes (2004) considera esse panorama debilitado, sobretudo se mencionarmos a inexistência da História da Arte enquanto disciplina autônoma durante toda a escolaridade obrigatória, compondo um cenário muito preocupante do ensino artístico e cultural do país.

Reconhecemos os esforços de autores e pesquisadores nacionais, e a importância da produção dos documentos que visam desenvolver a EA no país. O PNA, por exemplo, vem reivindicar o desenvolvimento de competências de literacia artística, linguística e comunicativas em todas as disciplinas escolares, marco esse, que já revela uma conquista. Se as competências

artísticas se desenvolvem em processos diversificados de apropriação de sentidos, técnicas, experiências de reprodução, criação e reflexão, concordamos com as recomendações internacionais de que, as disciplinas escolares devem assumir a responsabilidade na promoção dessas competências. Se buscamos uma sociedade onde crianças e adultos participem plenamente da vida cultural e artística, devem ser feitos estímulos para que, progressivamente, compreendam, apreciem e experimentem expressões artísticas e culturais (Unesco, 2020).

Dessa forma, tanto a nível da orientação curricular e oficial, como na prática escolar, ainda há um longo caminho para percorrermos para que, de facto, se concretizem os objetivos da EA e da EDS no interior das disciplinas escolares, num movimento que venha a democratizar o acesso às artes e culturas na sociedade portuguesa, inferindo na realidade sociocultural do país.

2.3) Problemáticas do Ensino e Didática da História, Historiografia e Educação Histórica

Queremos iniciar essa seção, esclarecendo que compreendemos a História como uma ciência que tem por objetivo conhecer determinada realidade. Já a didática da História, é uma tecnologia que deve intervir na realidade com base no conhecimento científico. Espera-se, que opere pela utilização do conhecimento científico, recorrendo a historiografia e a saberes diversos, pautando-se nas necessidades sociais de âmbito geral, para traçar estratégias inteligentes e cívicas de intervenção na realidade. Assim, entendemos a didática da História enquanto a tecnologia da transformação dos estudantes, alicerçada na historiografia e teoria da história, que atualmente, possuem marcas complexas do horizonte cultural contemporâneo (Nunes & Ribeiro, 2007).

Os paradigmas epistemológicos surgem na contemporaneidade como forma de compreender a produção do conhecimento científico e a função da memória social na historiografia, abarcando múltiplas formas de conhecimento e de perspectivas. Pelo segmento da lógica neo-moderna, a configuração historiográfica do ensino, memória e didática da História, é de sobretudo “ir conhecendo a realidade”, visto que essa se transforma e modifica, onde os conhecimentos produzidos são parcialmente válidos, sendo necessário, voltar a analisar a realidade diversas vezes, nas várias dimensões, abarcando a multiplicidade de fontes e recorrendo ao cruzamento e interpelação científica (Nunes, 2007, 2015).

João Nunes (2015) afirma que a historiografia atual, não discrimina tempos e experiências, sendo extremamente abrangente e multiperspetivada, podendo então, esperar essa mesma exigência do exercício de transposição do conhecimento científico à aplicação didática,

visando o desenvolvimento cognitivo e da inteligência. Além disso, a historiografia atual, não recusa documentação, trabalha com fontes e documentos diversos, prática essa, que também se espera do ensino da História, operando a interpretação e análise historiográfica de documentos e fontes históricas variadas, como forma de apresentar distintas visões e concepções do passado, por diferentes agentes históricos.

Dessa forma, atrelado aos objetivos da própria historiografia, defendemos que os professores de história apresentem aos alunos diversas leituras da realidade, treinando os processos de ensino-aprendizagem que os auxiliem a compreenderem a complexidade das situações, fornecendo ainda, os instrumentos e ferramentas necessárias para a análise e caracterização historiográfica da realidade (Nunes & Ribeiro, 2007). Assim, promovemos um olhar atento e crítico para a realidade, o treino da interpretação e análise historiográfica, e a discriminação da relevância de fontes variadas, processos esses, que garantem a construção do conhecimento histórico de forma refletida.

Nesta lógica, “os conhecimentos” devem ser favorecidos como aspecto central das práticas de ensino da História, assentes em linhas objetivas dos discursos historiográficos, que devem ser produzidos, tendo em vista sua divulgação no sistema de ensino, garantindo conhecimentos atuais e de ponta à sociedade (Nunes, 2007; Saddi, 2010). Seguindo esses pressupostos, procuramos concretizar uma prática de ensino alinhada com os objetivos da produção historiográfica, contribuindo para a construção de memórias históricas conscientes e coerentes à nível social.

A Educação Histórica vai emergir nas últimas décadas do século XX, pela necessidade de compreender a relação dos alunos com as informações históricas. Pela forma como o conhecimento e a memória histórica se processam, é formado um consenso de que a “consciência histórica” deve compor a matriz da disciplina e ensino de História (Saddi, 2010). Para Eric Hobsbawm (1998), ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado, sendo essa uma permanente dimensão da consciência humana, gerando componentes inevitáveis nos valores e padrões de sociedades. A consciência histórica, vem sendo compreendida pela ligação que os seres sociais têm com o seu passado, se destacando como uma componente essencial para a construção do sentimento de identificação, e conseqüentemente, para a formação de identidades, que dessa forma, está continuamente articulada com a memória e consciência histórica (Rüsen, 2001). Nesta vertente, a consciência toma importância por assegurar a noção de continuidade no tempo e na memória histórica, contribuindo para a afirmação identitária de indivíduos, motivo esse, que a Educação Histórica se empenhou em buscar todos os elementos para compreender a formulação desta consciência (Barca, 2006).

Os estudos desta linha, em um primeiro momento, se focaram na cognição e na meta-cognição histórica, estruturando o pensamento histórico dos jovens e buscando a promoção de um ensino e conhecimento histórico com maior significado para os alunos (Barca, 2000, 2001). A revolução cognitiva, levou investigadores a defenderem a Educação Histórica como a aprendizagem que advém da experiência que a reflexão sobre o passado humano promove, e que desse modo vicariante, a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação da vida prática do aprendiz nas noções de tempo, espaço, função social e cívica, e na formação da consciência histórica (Gago, 2007). Em Portugal, os pressupostos teóricos para o trabalho com a cognição histórica e os princípios balizadores da aprendizagem histórica, foram apontados por Isabel Barca, em 2001, configurando uma nova tendência tanto à nível do trabalho prático, como das produções teóricas a respeito do ensino e didática da História no país, recorrente até o momento atual.

Na revisão que realizamos da literatura acerca da Educação Histórica em Portugal, observamos que a aprendizagem histórica é concebida como um processo de aquisição de conhecimentos, através da experiência histórica e da autorrealização, onde este conhecimento desempenha um papel importante na vida dos aprendentes, sobretudo na capacidade de orientação no tempo (Gago, 2015). Isso só é possível se compreendemos a História por processos metacognitivos, onde as interiorizações dos conhecimentos históricos, pelo indivíduo, revelam passos para a construção de uma consciência histórica reflexiva (Saddi, 2010). Como forma de promover a Educação Histórica nas escolas, as pesquisas em cognição histórica têm revelado que as práticas de ensino devem respeitar a essência do conhecimento histórico numa perspetiva qualitativa, isto é, se distanciar da ideia de “aprender história em quantidade”, mas antes explorar as metodologias historiográficas de análise, interpretação e questionamento de fontes, de forma a evidenciar para os alunos como o conhecimento histórico é construído pelos historiadores (Barca, 2007).

As pesquisas no campo da cognição histórica trouxeram a ideia de que a memória é formada por fenômenos instintivos, da própria estruturação dos seres humanos enquanto grupo social. Sabemos que existe a possibilidade de construir a memória histórica através de dois radicais: pelo conhecimento formal transmitido na escola (didática da história); e os conhecimentos sociais externos à escola, onde o senso comum costuma ganhar peso e forma (conhecimentos tácitos). No mundo mediático atual, onde temos diversas fontes de informação à nossa volta, geramos instintivamente memória por essas fontes, nas várias dimensões de nossas vidas (Saddi, 2010). Uma vez que não podemos garantir o conhecimento científico na base da cons-

trução de memórias históricas, é necessário que os docentes de História trabalhem os conhecimentos tácitos dos estudantes, e competências historiográficas de interpretação e análise de informações, tendo por objetivo último, a construção de consciências históricas articuladas com conhecimentos complexos, de maneira exigente, tendo em vista a excelência na vida social dos estudantes (Gago, 2007). Como já referimos, a escola deve ajudar os estudantes a superarem desigualdades postas socialmente, assentando na aquisição de conteúdos e conhecimentos que possibilitem que os alunos atinjam patamares superiores, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo no máximo de seu potencial.

Pela própria natureza do objeto de estudo, Luís Santos (2013) descreve a disciplina de História, como a lição da “coisa humana”, na medida em que ensina como desenrolam, no tempo e no espaço, diferentes formas de ser e estar, e as modalidades de agir de grupos ou de indivíduos. É evidente a importância do papel da História quando assumimos o caráter formativo da escola, em contribuir para a formação humana, cívica e política, pela compreensão do mundo contemporâneo, desempenhando um papel único na formação pessoal e social dos estudantes. O trabalho com a referência de valores culturais e sociais, assim como a transmissão da elaboração de uma memória social, são algumas das contribuições fundamentais do ensino da história, que não podem ser substituídas por outras disciplinas.

Queremos ainda referir que, nas democracias atuais, a EDS tem aparecido como um imperativo, sobretudo nos sistemas de investigação e de ensino no âmbito da formação e divulgação científico-tecnológica e cultural, que ao reconhecer a existência da diversidade de interesses e valores nos estudantes, passa a prever e a assegurar ofertas e leituras alternativas da realidade, buscando abarcar essa diversidade. Influenciada pela História Nova, esta perspectiva reconhece que os sistemas de ensino devem fornecer às sociedades da informação, metodologias de análise e interpretação das diversas problemáticas significativas para a compreensão global dos Estados Democráticos, por meio da aproximação da historiografia e da teoria da História (Nunes, 2015).

A concretização dessas ideias, na prática docente, depende da historiografia e do ensino da História emanarem dos pressupostos e da epistemologia do paradigma neomoderno, viabilizando essa atitude pluralista em termos teóricos e metodológicos. Nessa lógica, admite-se que o ensino da História deve contribuir para a aquisição de competências de reconstituição, caracterização, contextualização, análise e comparação das sociedades humanas pelos alunos (competências historiográficas) (Nunes, 2015). Assim, garantimos o objetivo da construção da memória histórica pela didática da história, a partir da mobilização de conhecimentos complexos e

de forma exigente, onde a aquisição de conteúdos disciplinares, deve auxiliar os estudantes a se desenvolverem no máximo de seu potencial (Nunes & Ribeiro, 2007).

Nesta lógica, é de referir que a Nova História Cultural veio afirmar a reinvenção do passado através de práticas e representações de mundo, partilhadas pelos sujeitos históricos, o que expandiu o campo de estudo aos mais diversos objetos historiográficos, viabilizando saberes sobre representações sociais e culturais da condição humana e ampliando seus significados. Historiadores e antropólogos desta corrente, defendem que os seres humanos produzem cultura porque se comunicam por meio de gestos, do corpo e através de sua maneira de estar no mundo (modo de vida) (Assunção, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, todos os seres humanos produzem culturas porque estão inseridos, das mais diversas formas, nos processos históricos, onde caberia aos docentes de História trabalhar com os alunos as representações do presente que vivenciam socialmente. Como apontado por Almeida (2016), espera-se que uma via de interesse pelo estudo da disciplina seja despertada, a partir do momento que os alunos tomem consciência que eles se inserem como agente do seu tempo histórico, atuando nos processos sociais, inclusive, produzindo e construindo as culturas que os circundam.

Para finalizar, reconhecemos os esforços da Educação Histórica em atribuir significância e função para o ensino da História no sistema de ensino português, no que buscamos adotar esses pressupostos para a nossa atuação. Perspetivamos o trabalho com o pensamento histórico dos jovens no sentido da (re)construção do passado, através da caracterização historiográfica sobre ele, que problematize a objetividade da própria perspectiva apresentada, como forma de estimular o raciocínio histórico (Barca, 2001, 2006). Assim, a aprendizagem histórica engloba os diferentes elementos da Educação Histórica, que oferece uma agenda de pesquisa que une o trabalho do passado com novas indagações, abrindo um caminho eficaz para o desenvolvimento da literacia histórica, e conseqüentemente, da consciência e memória histórica. Pretendemos que o nosso ensino identifique a multiplicidade de conceitos e significados da disciplina, promovendo nos alunos uma compreensão de mundo por meio das metodologias historiográficas, esperando ainda, que este exercício venha incentivar a preparação dos estudantes para utilizarem a historiografia em suas vidas.

2.4) Educação Artística e as vantagens para o Ensino da História

Reconhecemos que ao discutirmos a Educação Artística em Portugal, convocamos um quadro ainda recente e nebuloso. Viemos discutindo que a EA vem sendo defendida por movimentos supranacionais, nas suas qualidades multidisciplinares e na possibilidade de promover competências transversais nos estudantes, noções essas, que depois não estão presentes no currículo nacional. Pudemos percorrer ao movimento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), e os objetivos definidos para uma educação integral, reivindicando que, ambientes formais de ensino, proporcionem o estudo do patrimônio artístico e cultural, no que identificamos a disciplina de História como privilegiada para cumprir tais objetivos, para além da possível lecionação de conteúdos histórico-artísticos (Augusto, 2017).

Dessa forma, buscaremos explicar nesta seção, a possível conciliação do Ensino da História com as abordagens previstas na Educação Artística, e como essa articulação vem potencializar e enriquecer as aprendizagens em história, para além de configurar novos modelos para a sala de aula. Reconhecemos que o trabalho com as linguagens artísticas no ensino da História ainda é algo exploratório, bem como as práticas criativas, no que buscamos deixar nossa contribuição para essa possível articulação, mostrando como podemos tirar proveito das relações entre arte, cultura e ensino da história, na promoção de aprendizagens de qualidade para nossa disciplina (Vasconcelos, 2012).

Dito isso, queremos iniciar essa discussão realizando algumas considerações gerais acerca das potencialidades de união dessas áreas. Primeiramente, queremos referir que a EA promove o incremento das esferas profissionais artísticas, bem como sua valorização social, favorecendo o desenvolvimento social harmonioso e da personalidade do ser humano (Almeida, 2016). Essa também contribui para a formação cultural de indivíduos, como já tivemos a oportunidade de discutir, podendo concretizar a “Educação para a Tolerância”, estruturando-se na interculturalidade, numa real aproximação dos estudantes com outras culturas, e pela mobilização de análises e interpretações de traços e signos culturais (Valente et.al., 2003).

A História, enquanto disciplina que prevê aprendizagens significativas, deve atribuir maior importância a cultura contemporânea, abrindo as portas para as várias imagens que auxiliam os estudantes a criarem representações de si e do mundo, sendo importante, por parte dos docentes, manter um diálogo aberto com o que realmente constitui as culturas dos jovens, e os demais valores culturais que pretende-se transmitir (Cruz et.al, 1998; Eça, 2008). Ainda sabemos, que os estudantes trazem conhecimentos tácitos para a escola, a partir de informações

transmitidas pelos medias, jogos e conversas entre si, onde o ensino da História tem a particularidade de poder transformar esses conhecimentos em um lugar de construção de identidades (Gago, 2007). Se incluirmos os interesses e a realidade visual dos estudantes, na abordagem dos temas da nossa disciplina, por meio da exploração de processos artísticos de aprendizagem, podemos promover a reflexão crítica, imaginação e criatividade, onde o contacto e análise de culturas, e consequentemente, a produção de conhecimento sobre elas, interfere diretamente na construção e formulação dessas identidades (Eça, 2008).

Como já referimos, uma vez concretizada a noção de uma “educação ao longo da vida” (Delors, 1998), as artes passam a desempenhar um papel fundamental na promoção de competências transversais e transdisciplinares, como cognitivas, sociais, pessoais e produtivas (Chaminé, 2016). Já destacamos a possibilidade de o Ensino da História promover a Sensibilidade Estética, consagrada no PASEO, e as áreas previstas na promoção desta competência, como a imaginação, espontaneidade, relacionamento interpessoal, inteligência emocional e reflexão crítica. Arriscamos a afirmar que, dependendo da exploração do professor, as artes têm a possibilidade de trabalhar e se articular com qualquer área de competência prevista no PASEO, e também com competências historiográficas. Na especificidade da nossa disciplina, o trabalho com as artes permite que os alunos se identifiquem como sujeitos integrantes de um processo social e histórico, ampliando as aprendizagens dos alunos e favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sensitivo, exercício esse, que vem contribuindo para estimular o gosto e valorização da disciplina (Sousa, 2003).

Quanto às competências historiográficas, precisamos retomar as ideias de Ana Mae, em sua proposta de uma abordagem flexível da Educação Artística, onde coloca que, ao evocarmos uma obra de arte para a sala de aula, primeiramente deve ser feita sua devida contextualização. A autora explica a importância em se construir um entendimento do momento da criação da obra com os alunos, questionando o tempo/espaço, a autoria, o porquê de sua realização, e a circulação da obra no mundo (História da Arte). Para além da contextualização, está prevista na abordagem a apreciação, isto é, o olhar e a interpretação da imagem, assim como o relacionamento do que é visto com o contexto de sua criação; e o fazer artístico, destacando a importância dos alunos referenciar as artes por meio da experimentação prática (Silva, 2016).

Como enunciamos neste capítulo, a conceção neomoderna viabilizou a elaboração, a crítica e a divulgação de conhecimentos historiográficos de cariz predominantemente interpretativos (reconstituição e análise - tão objetivamente quanto possível - de determinadas problemáticas), para compreender a evolução das sociedades humanas no espaço e tempo, sendo

adotada uma lógica exigente de racionalidade científica (complexificante, interpretativa e objetiva) (Nunes, 2015). A abordagem proposta por Ana Mae, muito se assemelha a metodologia e caracterização historiográfica das sociedades, prevendo interpretação, análise e contextualização, prática essa, que historiadores e docentes de história realizam com frequência. Dessa forma, ao realizarmos esse exercício com os alunos, por meio das artes, podemos promover o treino de competências historiográficas, viabilizando a experimentação da interpretação historiográfica, orientando o uso da historiografia na vida dos estudantes, para além de evidenciar como os historiadores constroem o conhecimento histórico.

Para além da promoção de competências historiográficas e transversais, ao evocarmos as artes, podemos construir novos modelos de ensino e dinâmicas para a sala de aula, ampliando a relação de ensino-aprendizagem, para além da incorporação de novas e diferentes linguagens no processo educativo (Sousa, 2013). Por exemplo, ao trazermos uma construção cênica para a sala de aula, que se configure como uma representação da história, os alunos podem interpretar essa interação de forma ativa e crítica, sendo obrigados a decodificar diversos signos e suas mensagens, interpretando e analisando as ideias expostas. Nesse exemplo, os estudantes também poderiam ser os próprios atores da cena, sendo postos a expressar sua compreensão e entendimento dos conteúdos, realizando uma mobilização de conhecimentos históricos, que prevê conhecimentos exigentes e estruturados (Santos, 2013). A linguagem teatral, quando se apropria do discurso histórico, permite-nos trabalhar com temáticas históricas, submetendo os estudantes a experiências estéticas que auxiliam a compreensão e o reconhecimento de diferenças e semelhanças; conflitos e contradições da realidade; fomentando leituras e interpretações autênticas do que está sendo representado (realidade), o que promove a construção de conhecimentos críticos e reflexivos (Almeida, 2017).

Esse exercício é viável a partir da mobilização, pelo docente de História, da interpretação de obras artísticas e das várias manifestações simbólicas e de caráter visual, de diferentes épocas e culturas. Através das artes, também podemos realizar práticas de ensino da História centradas no desenvolvimento de trabalhos sobre temas específicos, que proporcionam pesquisa, diálogo e interpretação das produções artísticas, promovendo a reflexão crítica (Read, 2001). Assim, a partir da análise de uma obra de arte, ou de um objeto cultural, podemos mobilizar todo um tema, conteúdo, aprendizagem ou problemática da história. Para trabalhar as diferentes culturas, de outras épocas e lugares, é necessário mobilizar conhecimentos interdisciplinares (histórico e antropológico), favorecendo estratégias de interpretação (conhecimento estético e crítico), e oferecer a experimentação, através de diferentes recursos e ferramentas (conheci-

mento prático), o que permite a promoção de competências e aprendizagens variadas, mobilizadas para satisfazer os objetivos do professor (Eça, 2008). Segundo Eça (2008), essa é uma forma de crianças e jovens adquirirem conhecimentos de si mesmas e do mundo, para além de contribuir para a estruturação de um conhecimento multidisciplinar, favorecendo atitudes de interpretação, relacionamento interpessoal, crítica e sensibilidade, que incentiva um olhar atento e crítico para/com o mundo, numa perspetiva aberta, que permite-nos estar em constante aprendizagem.

Mesmo que de maneira limitada, as artes vêm sendo reconhecidas como uma área de conhecimento escolar, inscrita no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais de História. Já discutimos as possibilidades de promover competências variadas por meio das artes, no que buscaremos explicar outra mais-valia desta relação, quanto a promoção de conhecimentos exigentes e complexos para os alunos, de cariz histórico, artístico, político e antropológico. Se o conhecimento aparece para cada indivíduo como um processo dialético, que ocorre em contextos sociais, culturais e históricos específicos, o mesmo se processa no exercício de examinar, interpretar e analisar a realidade, e na construção de narrativas e de explicações sobre esta mesma e de suas problemáticas (Hernández, 1997, p. 61).

De maneira geral, tem-se verificado que o uso das artes tem dinamizado experiências ricas para as aprendizagens em História, onde os significados lógicos e objetivos do objeto analisado, podem se tornar pessoais e subjetivos aos aprendentes, que ao atribuírem significados e sentidos próprios ao objeto analisado, incorporam elementos significativos de sua estrutura cognitiva e identitária, construindo conhecimentos históricos de maneira significativa (Ferreira, 2021). Já referimos que na interpretação e leitura da realidade, é possível promover uma compreensão crítica do conhecimento histórico, garantindo a autonomia dos alunos no processo de construção deste conhecimento, e no próprio reconhecimento da realidade que os circunda, nas várias dimensões.

Alguns estudos vieram afirmar a ideia de que “as artes”, para a nossa disciplina, oferecem uma boa articulação entre presente e passado, e quando apropriada de discursos historiográficos, pode oferecer um “mergulha na história”, permitindo que os alunos encontrem essas formas autônomas de interpretação da realidade apresentada, e conseqüentemente, a construção do conhecimento e da memória histórica de forma reflexiva e significativa (Carvalho, 2015; Ribeiro & Trindade, 2016; Valverde, 2014). Exemplificaremos essas ideias com a música agora: enquanto expressão cultural, espelha a conjuntura da sociedade em que foi criada, permitindo uma viagem lúdica entre tempos históricos, promovendo uma maior interação dos alunos com

os saberes curriculares, de maneira significativa, o que permite instigar a curiosidade sobre o passado humano (Carvalho, 2015).

A partir da análise e interpretação da música, podemos trabalhar os conteúdos históricos previstos no currículo, buscando a multidisciplinaridade na produção do conhecimento histórico e o trabalho com linguagens artísticas variadas, através do uso de um recurso, que assume um importante papel na vida dos adolescentes, sobretudo na tradução de sentimento e emoções (Duarte, 2011). Com essa interação, é possível desenvolver uma via de conhecimentos histórico-artísticos e antropológicos nos alunos; promover a literacia e linguagem artística e histórica; o entendimento da cultura visual; e ainda concretizar um exercício meta-histórico, uma vez que os aprendentes devem refletir a relação do papel da História e da memória na construção de conhecimentos da realidade apresentada (Calado, 2013; Duarte, 2011; Eça, 2008; Lopes, 2004).

A utilização das artes enquanto um recurso para a disciplina, vem sendo experimentada por muitos professores de História ao redor do mundo. Não existem muitas publicações e investigações nacionais que abordem “as artes” e “as culturas” de maneira geral e abrangente no ensino da história, por isso percorremos por trabalhos que discutem áreas artísticas em específico e suas contribuições para o nosso ensino, como no caso da música, do teatro, nos audiovisuais, entre outros. Buscamos aproveitar as considerações desses estudos para o nosso tema, unindo aspetos em comum, e discriminando as convergências.

Tem-se comprovado que a utilização de recursos artísticos, em sua possibilidade de explorar o programa de História incorporando linguagens artísticas e da cultura visual dos estudantes, tem sido uma estratégia bem conseguida a termos motivacionais, garantindo um maior envolvimento e participação dos alunos na sala de aula (Cavassin, 2008; Monteiro, 2015; Píñeiro, 2020). Para além de se concretizar como boa estratégia motivacional, as artes têm-se destacado na sua qualidade de fomentar a Educação Estética, sugerindo o treino de leituras de imagens e textos com os alunos, onde a devida contextualização e exploração de recursos histórico-artístico, também pode vir promover conhecimentos histórico-artísticos (Figueiredo & Vasconcelos, 2002; Vasconcelos, 2011).

As artes têm revelado a capacidade de seduzir os alunos para determinadas temáticas, despertando o interesse por temas, autores e textos variados. Para além de ampliarmos o horizonte e repertório cultural de cada aprendente, é perfeitamente exequível a articulação destes recursos com os conceitos de Educação Histórica (Valverde, 2014; Ferreira, 2021). A incorporação de diferentes linguagens, no processo educativo, tem revelado pistas para a construção de um conhecimento escolar que contribui para a sensibilização do aluno perante a sociedade, visto

que as representações sociais apresentadas em objetos artísticos, conduzem a construção de aprendizagens significativas pelos alunos, exigindo um grau de entendimento e compreensão da realidade apresentada (Vasconcelos, 2011).

Se assumimos as artes como uma obra do seu tempo, um objeto cultural, conseguimos instrumentalizá-las como um recurso para nossa disciplina, pautando-nos na possibilidade de produzir conhecimentos históricos reflexivos, através da incorporação das várias linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem (Peacock, 1968). Assim, é possível afirmar que os conhecimentos estão sendo construídos em função das experiências dos indivíduos, em seus contextos concretos, pressupostos esses, consagrados na Educação e Cognição Histórica (Barca, 2007).

Pretende-se que os alunos aprendam a utilizar suas experiências para dar sentido ao passado, e ajustar as ideias prévias concebidas sobre ele, protagonizando as interações de ensino-aprendizagem, de maneira situada à Ciência histórica. Um vídeo, por exemplo, vêm favorecer a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências e envolvimento pelos educandos, onde a análise e interpretação das cenas, - permite que os alunos consigam imaginar como as pessoas viviam, pensavam e se situavam em outros tempos e lugares, atuando assim, na construção do conhecimento histórico, e conseqüentemente, na memória e consciência histórica (Valverde, 2014). Dessa forma, através das artes, é possível alcançar perspectivas únicas da história, de forma que os recursos estimulam a curiosidade e interesse dos alunos pela disciplina, e promovem a importância da nossa intervenção no presente, uma vez que tomamos consciência que também somos agentes do nosso tempo (Carvalho, 2015; Gago, 2007).

Assim, espera-se que os alunos se identifiquem como sujeitos integrantes de um processo social, político, histórico e cultural, reconhecendo suas funções, direitos e deveres cívicos perante suas realidades. São diversas vantagens em trabalhar com um recurso artístico na sala de aula de história, uma vez que podemos mobilizar todo um conteúdo programático ou aprendizagem essencial da disciplina, e nesse caminho, promover competências transversais, historiográficas, e a linguagem e literacia artística e da cultura visual dos jovens, incrementando as esferas profissionais, a construção de identidades e a consciência cívica.

Ainda podemos aproveitar as artes para a nossa disciplina em outra dimensão: já explicamos a importância em realizarmos o exercício de análise e interpretação historiográfica com os alunos, no que podemos também, encarar as artes como fontes históricas passíveis de leitura, interpretação e análise. Para Barca (2006), na abordagem e desenvolvimento da literacia e consciência histórica, a aprendizagem deve ser orientada para uma leitura contextualizada do pas-

sado, a partir das evidências fornecidas por variadíssimas fontes, que geram interpretações históricas provisórias e submetidas aos novos fatores à serem descobertos e desvendados pela historiografia. Reconhecemos a existência de uma grande variedade de fontes, assim como suas tipologias e naturezas.

Para Moreira (2004), "a amplitude do conceito de fonte histórica é tudo o que permite responder a uma pergunta atual sobre o passado da presença do homem que nos precedeu" (p. 47). Nessa lógica, podemos perfeitamente trabalhar com obras artísticas, realizando sua devida contextualização, para responder perguntas sobre o passado, auxiliando os alunos a interpretar e analisarem contextos históricos, identificando os atores e interesses por trás da produção do documento. Isso ocorre porque as expressões artísticas e culturais dos seres humanos ao longo da história, constroem um discurso sobre determinada realidade, época e local, assim como outros documentos produzidos para diferentes instâncias, passíveis de serem lidos, interpretados, analisados e questionados (Hernandez, 1997).

Para um proveitoso exercício, tudo depende da seleção criteriosa por parte do professor, bem como o devido enquadramento da fonte/recurso no programa da disciplina, mobilizando os objetivos ligados aos conteúdos curriculares, onde a própria seleção, deve articular a História com o objeto evocado, por meio da contextualização e caracterização historiográfica (Pinheiro, 2020). Pensemos na música, por exemplo: ao retratar épocas variadas, as fontes sonoras oferecem contextos históricos específicos para serem analisados, promovendo capacidades da disciplina como a formação de sujeitos com noção de tempo histórico, crítico-reflexivo, e o tratamento e uso de fontes variadas no desenvolvimento de competências de compreensão histórica. Assim, é possível atribuir significados e contexto no tratamento da fonte, visto a música preservar em si um tempo histórico, contexto social ou ideológico de determinada época, convertendo-se em um instrumento de leitura e análise histórica, e ao mesmo tempo, um objeto próximo da realidade cotidiana dos jovens (Carvalho, 2015; Moreira, 2004). Essa lógica também é válida ao trazermos uma pintura/quadro, vídeo, cinema, poema, ou seja, recursos artísticos, para nossa sala de aula.

O trabalho com fontes e a construção de explicações históricas, - são competências específicas da nossa disciplina, destacadas a serem desenvolvidas desde cedo na escolaridade, por sua importância na construção do conhecimento histórico. Ao trazermos as artes, para além de trabalhar com uma multiplicidade de fontes históricas, mais uma vez, evidenciamos para os alunos a forma como os historiadores constroem os conhecimentos históricos, por meio da interpretação e análise de fontes históricas, o que nos permite promover competências analíticas e

interpretativas dessas fontes, de forma que os alunos aprendam a retirar informações relevantes dos mais variados documentos históricos, questionando suas validades à luz de pressupostos historiográficas (Ferreira, 2021).

Este trabalho permite que os alunos desenvolvam formas de compreensão contextualizadas sobre o passado, onde o professor deve apoiar suas estratégias na análise de fontes artísticas que concedam evidências sobre o passado, e que melhor se adeque ao nível dos alunos, de forma que esses possam desenvolver explicações do passado. Apontado por Valverde (2014), a carga emocional subjacente às artes, garante uma diferente apreensão da consciência histórica, que assimila e incorpora as linguagens artísticas na memória pessoal, concretizando a promoção de aprendizagens significativas nos alunos.

Discutimos as potencialidades em aliar a Educação Artística com o Ensino da História, e percorremos por diversas vantagens da possível conciliação dessas áreas, como: a possibilidade de dinamizar outros modelos de ensino da história, ampliando a relação de ensino-aprendizagem; a arte como recurso; a arte como ferramenta didática; a arte como fonte histórica; a promoção de conhecimentos histórico-artísticos; competências transversais e historiográficas; e ainda realizamos algumas considerações gerais a respeito do incremento de esferas profissionais artísticas, a construção de identidades e a formação para a cidadania. Também referimos a possibilidade de desenvolver a linguagem e literacia artística, bem como a compreensão da cultura visual dos jovens. Ainda verificamos sua possibilidade de promover a Educação Estética e a Educação para a Tolerância, concretizando objetivos da EDS.

Buscaremos agora, apresentar as principais dificuldades e limitações que surgiram da análise da bibliografia, e da nossa experiência prática, para a promoção da EA integrada no Ensino da História. O primeiro fator que impede esse exercício, é a redução de tempo letivo que a disciplina de História vem sofrendo, e sua conseqüente desvalorização no sistema de ensino. Como viemos explicando, é necessário aumentar a presença da historiografia e dos docentes de História no sistema de ensino, se pretendemos que os alunos compreendam a evolução das sociedades humanas no tempo e no espaço, sendo necessário adotar uma lógica exigente, da racionalidade científica (Nunes, 2022). A História é uma disciplina privilegiada para articular as culturas e as artes, mas atualmente, os docentes, com a redução do tempo da disciplina, estão tendo dificuldade de finalizar o programa, - e se queremos realizar um trabalho sério e exigente, de introdução das áreas artísticas em suas potencialidades, em primeiro lugar, é necessário que as disciplinas e professores disponham de tempo para o fazer.

Como mencionamos, as aprendizagens essenciais da nossa disciplina também tendem a desvalorizar as componentes artísticas e culturais, o que vem agravar ainda mais este quadro,

uma vez que a “falta de tempo” para cumprir o programa, reside naquilo que é tido por “essencial”, sendo que o “essencial” não tem reconhecido aspetos extremamente relevantes de realidades e sociedades, no que fica evidente que o ensino do património artístico e cultural não acontece na prática da nossa disciplina. Nessa lógica, um grande entrave para essa promoção, são as próprias Aprendizagens Essenciais de História, que não tem plenamente conduzido o ensino da História para uma perspetiva de caracterização historiográfica, além de desvalorizarem as artes, culturas e património português na caracterização de realidade, sem aproveitar as potencialidades dessas vertentes. Seja por não haver tempo, ou por essas vertentes serem desvalorizadas na orientação curricular diante de outros domínios da caracterização de realidades, de alguma forma, é necessário que invertamos esta situação.

Identificamos dois entraves para o desenvolvimento da EA no interior da nossa disciplina: a redução de tempo e uma orientação curricular que não conduz para a caracterização historiográfica das realidades nas suas múltiplas dimensões. Atualmente, nas sociedades digitais, os desenvolvimentos de competências historiográficas nunca foram tão necessários, uma vez que o treino do olhar atento e crítico para a realidade, assim como análise e interpretação das informações e o questionamento da validade delas, se apresentam como competências chaves para o desenvolvimento humano, e que nossa disciplina consegue promover facilmente, desde que disponha de tempo para o fazer (Trindade, 2014).

Para concluir, pudemos verificar neste capítulo que as artes, em sua dimensão interdisciplinar, possibilitam a mobilização de recursos variados, enriquecendo as disciplinas escolares e envolvendo os alunos submetidos à essa abordagem. Nas finalidades de uma educação artística, Sousa (2003) afirma que a metodologia utilizada pelas artes, permite atingir uma educação integral aos níveis afetivo, cognitivo, social e motor. A disciplina de História, de acordo com os programas em vigor, deve contribuir para a interpretação e fruição artística, desenvolvendo a competência de sensibilidade estética e artística, consagradas nos documentos de Orientação Curricular. A esse respeito, realçamos a escola como espaço apropriado para o desenvolvimento da referida sensibilidade, através de uma orientação direcionada para o entendimento e exploração das diversas realidades culturais e artísticas, responsabilidade essa, que deve ser partilhada entre as várias disciplinas escolares, no que buscamos demonstrar como a nossa disciplina pode atender tal demanda (Cruz et.al., 1998).

Encontramos muitas potencialidades na possível conciliação do Ensino da História com o ensino das artes, cultura e património, no que buscamos experimentar, no decorrer do estágio pedagógico, articular essas áreas como forma de promover aprendizagens de qualidade em história, e competências historiográficas e transversais à nossa disciplina. Para finalizar, queremos

retomar a ideia de que hoje há um consenso que uma educação integral, deve ter o estudo do patrimônio cultural e artístico, realidade essa, que trouxe a EA para o centro dos objetivos da EDS.

Analisamos os programas e planos nacionais produzidos com esse objetivo, no que destacamos nossa dificuldade em compreender a viabilidade prática desses documentos, visto que contradizem e entram em choque com outras normas e diretrizes do Ministério da Educação, consagradas na orientação curricular e no PASEO. Assim, escolhemos trabalhar esse tema por ser um debate relevante no contexto educativo atual, e por constituir uma problemática que ainda requer muito trabalho e engajamento para alcançar os objetivos pretendidos, no que procuramos contribuir de alguma forma para este processo.

Para orientarmos nossa atividade prática, procuramos seguir as recomendações da Unesco (2006), e partir das culturas que os educandos e a comunidade escolar se inserem, almejando promover o reconhecimento da perpétua evolução cultural e seu significado nos contextos contemporâneos dos alunos. De igual modo, procuramos trabalhar para garantir o direito humano à educação e a participação cívica e cultural, onde as artes são destacadas como componente essencial para uma educação completa, que busque a expressão da diversidade cultural e o reforço da consciência cultural e memória coletiva.

Capítulo 3 – Abordagem Metodológica

Neste capítulo, iremos explicitar os aspetos e opções metodológicas desta investigação, começando por referir a questão-investigação e os objetivos deste trabalho. Apresentaremos uma breve descrição dos participantes do estudo e realizaremos uma descrição do mesmo; falaremos sobre a escolha do tema, e ainda, dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

3.1) Questão de investigação e objetivos

No capítulo anterior, percorremos o movimento nacional de reivindicação de uma abordagem educativa que capacite os estudantes para tomarem decisões informadas e adotarem ações cívicas responsáveis. Verificamos o impulso supranacional, através da Conferência da Unesco, que veio afirmar a ideia de que, nas democracias atuais, uma educação integral só pode existir quando promover o conhecimento do património artístico e cultural, reconhecendo a existência, nas artes, de uma linguagem universal que produz significados impossíveis de serem decodificados a qualquer outro tipo de linguagem (Ministério da Educação e da Cultura, 2018). Dessa forma, a Constituição da República Portuguesa atribui ao Estado o incentivo e acesso de “todos os cidadãos aos meios e instrumento de ação cultural, bem como corrigir assimetrias existentes no país em tal domínio” (Artigo 78, 1976). Partimos da noção de que, se almejamos a construção de uma sociedade onde crianças e adultos possam participar plenamente da vida cultural, artística e cívica do país, precisamos assumir a responsabilidade de educar para concretizar tais objetivos.

Desse modo, referimos a possibilidade de desenvolver a linguagem e literacia artística e o estudo pela cultura visual dos jovens, promovendo a Educação Estética e a Educação para a Tolerância, efetivando os objetivos da EDS e construindo novas pontes de linguagens com os alunos, próximo de suas realidades socioculturais. Conferimos a possibilidade de instrumentalizar as artes enquanto recursos, ferramentas e fontes históricas para nossa disciplina, e também desenvolver o programa de história, promovendo conhecimentos históricos e as aprendizagens essenciais, integrando as artes neste processo.

Compreendemos algumas vantagens da relação das artes com o nosso ensino, no que destacamos: a possibilidade de dinamizar novos modelos de ensino e de sala de aula; a promoção de conhecimentos histórico-artístico e antropológicos; na construção significativa e reflexiva desses conhecimentos; e no fomento e treino de competências historiográficas e transversais. Ainda referimos, que o trabalho com esses recursos, permite a dinamização de estratégias de ensino que incentivam a motivação, participação e envolvimento dos alunos, o que também

vêm contribuindo para fomentar o interesse e reconhecimento da relevância da nossa disciplina pelos estudantes (Cavassin, 2008; Carvalho, 2015; Monteiro, 2015; Pinheiro, 2020).

Dessa forma, com o presente estudo, pretendemos perceber as vantagens para o Ensino da História ao aliar-se com os objetivos e abordagens da Educação Artística, reparando, nessa articulação, os benefícios para a promoção de conhecimentos históricos. Procuramos evidenciar, nesta relação, a possibilidade de combater as desigualdades de acesso e fruição cultural e artística na sociedade portuguesa, assumindo um objetivo sociocultural, que, parte de sua solução, passa pelo incentivo à educação. A partir dos documentos nacionais, que orientam a EA no país, procuramos conciliar as finalidades desse ensino com os próprios objetivos da didática da história, tendo sempre em conta, o programa da nossa disciplina. Admitimos a necessidade de todas as disciplinas escolares realizarem o trabalho com as artes, tal como as orientações internacionais vêm sendo feitas, mas destacamos nossa disciplina como privilegiada para protagonizar essa articulação: em sua possibilidade de promover o estudo sério do patrimônio artístico e cultural, através de uma abordagem multidisciplinar do conhecimento, interligando áreas e saberes diversos, onde nesse processo, ainda é possível promover competências historiográficas e transversais.

Nessa lógica, levantamos a seguinte questão-investigação e objetivos específicos para responder neste estudo:

1. Como podemos utilizar a Educação Artística para promover aprendizagens de qualidade em História?
 - 1.1. Identificar recursos histórico-artístico que podem ser utilizados para desenvolver conteúdos programáticos;
 - 1.2. Avaliar a contribuição desses recursos para a promoção de aprendizagens em História;
 - 1.3. Avaliar a relevância da Educação Artística no desenvolvimento do conhecimento histórico.

3.2) Opções metodológicas: metodologia adotada

Devido à dimensão desta investigação, optamos por adotar a metodologia de estudo *Design Based Research* (DBR), uma vez que prevê a busca de soluções a partir de um problema detetado (Nobre et.al., 2017). Observamos o desfasamento entre a relação teórica da arte na educação, com o que acontece na prática escolar. Ficou evidente a grande distância entre as práticas educativas consagradas na documentação, que pretende orientar a EA no país (como o

Plano Nacional das Artes), e a sua real concretização nas escolas, no interior das disciplinas. Dessa forma, escolhemos adotar essa metodologia por configurar uma tipologia de pesquisa científica, que conta com a colaboração do pesquisador com os participantes, justamente para propor soluções dos desafios e de problemas identificados no contexto escolar. Assim, a própria aplicabilidade dos resultados da pesquisa, são formas de soluções e/ou produtos, que potencializam o desenvolvimento nas escolas e em outros ambientes de ensino-aprendizagem (Nobre et.al., 2017).

Com o objetivo de criar artefactos e práticas pedagógicas que solucionassem alguns desafios da EA no país, adotamos métodos qualitativos, com um enfoque intervencionista. A escolha pela abordagem qualitativa, deu-se por esta se revelar apropriada para as pesquisas, cujo objeto seja a análise estatística de dados, de forma a retirar conclusões válidas. Como sabemos, em qualquer investigação, quanto maior for o rigor, maior será a validade do conhecimento gerado. Neste sentido, o processo de recolha de dados se revela como fator de peso, no que buscamos utilizar tanto fontes primárias como secundárias, como iremos apresentar mais a frente.

No decorrer do ano, realizamos propostas didático-tecnológicas para nossa disciplina, que se expressaram em estratégias na sala de aula, na exploração de recursos alusivos às artes e no uso delas como fontes históricas. Dinamizamos projetos e atividades, com a finalidade de experimentar a possibilidade de desenvolver o programa de história, e as aprendizagens previstas, conciliando esses interesses com os da EA, assim como seus objetivos. Para isto, tivemos em conta a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que para além de sua fácil aplicação e flexibilidades às especificidades do contexto escolar, possui prerrogativas, que atualmente estão sendo consagradas pela Unesco, sendo possível observar essas ideias em documentos recentes, como “Educação Artística para resiliência e criatividade”, produzido em 2020. Este documento vem indicar uma abordagem, que a maioria das investigações neste campo já vem nos apontando, através das ideias de: “aprender as artes”, se referindo ao ensino e aprendizagem das matérias artísticas, visando desenvolver os estudantes por meio das artes, aprimorando suas sensibilidades estéticas e artísticas (apreciação da obra / História da Arte); e numa segunda vertente, o “aprender por meio das artes”; na busca pela integração das artes em vários domínios, para melhorar e ampliar as aprendizagens dos alunos, utilizando-as como ferramentas pedagógicas. Essas orientações, vieram explorar a concretização dos objetivos da EDS no meio escolar, no que procuramos essas ideias, no pensar e traçar das nossas estratégias didático-pedagógicas e soluções didático-tecnológicas.

Retomamos essas noções porque a DBR, apesar de se desenvolver em contextos concretos, busca a interação entre a prática e a teoria educacional. Dessa forma, os ciclos interativos podem auxiliar o refinamento e o *redesign*, razão essa, da importância da colaboração entre o investigador e os participantes. Apesar de ser uma abordagem de pesquisa que surgiu recentemente, nossa adoção permitiu-nos testar intervenções específicas, incorporando a fundamentação teórica do ensino-aprendizagem, com o compromisso de buscarmos entender esta relação teórica com a implementação prática (Nobre et.al., 2017).

Desse modo, iniciamos nosso trabalho questionando-nos sobre a possibilidade de utilizarmos a Educação Artística para promover aprendizagens de qualidade em História. Explicaremos, na parte dedicada à descrição do estudo, como promovemos nossas estratégias, - tanto na dinamização de atividades práticas, como na exploração de recursos alusivos às artes- com a finalidade de articular o ensino da História com o estudo das culturas e das artes. Para responder aos objetivos da nossa investigação, desenvolvemos o estudo ao longo do ano letivo de 2021/2022, no que pudemos avaliar a relevância da EA no desenvolvimento do conhecimento histórico.

3.3) Escolha do Tema

No enquadramento teórico deste trabalho, pudemos sugerir algumas formas de relacionar as artes, culturas e a educação, onde articulamos essas ideias com o próprio ensino e didática da História. Verificamos, o objetivo comum entre Arte e Educação, na busca da preservação de indivíduos e de suas capacidades mentais como um ser total, possibilitando conservar a unidade de sua consciência (Read, 2001). Percorremos ao movimento da EDS, e os objetivos para uma educação integral, que impõe para ambientes formais de ensino o estudo do patrimônio artístico e cultural, no que discriminamos a disciplina de História como privilegiada para atender tais objetivos e articulações, para além da possível lecionação de conteúdos histórico-artísticos (Augusto, 2017).

Também pudemos averiguar, que a EA possui um percurso sólido em Portugal, tanto a nível teórico como prático, no que enquadrámos o referencial teórico relativamente ao nosso tema de estudo a partir da *I Conferência da Educação Artística*, dinamizada pela Unesco em 2006, e sediada em Lisboa. O evento concretizou um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico no país, resultando na produção de novos documentos nacionais, com o efeito de desenvolver "as capacidades criativas e a consciência cultural para o século XXI", que pudemos analisar. Desta análise, destacamos o grande desfasamento entre as orientações internacionais e as indicações postas às disciplinas escolares, pela DGE, situação essa, que se agrava na

realidade concreta das disciplinas, no contexto escolar. Desse modo, o que nos motivou para escolher esse tema de estudo, era a possibilidade de experimentarmos a operacionalização prática dos objetivos inscritos na EDS e na Conferência, tendo em conta as orientações curriculares da nossa disciplina, no que procuramos articular o estudo do património artístico e cultural com o ensino da história, propondo alguns caminhos e soluções didático-tecnológicas, para viabilizar essa relação no meio escolar.

Também debatemos, no enquadramento teórico, nossa visão de educação, no que partimos da noção de que, se procuramos a construção de uma sociedade onde crianças e adultos possam participar plenamente da vida cultural, artística e cívica do país, é necessário fazer estímulos para que, progressivamente, compreendam, apreciem e experimentem as expressões artísticas e culturais, situação essa, que também é necessário assumir a responsabilidade de educar para efetivar tais objetivos (Unesco, 2020). O incentivo e acesso aos meios e instrumentos de ação cultural, é um direito assegurado na Constituição da República Portuguesa, onde o sistema de ensino assume um papel essencial e insubstituível nesta garantia e promoção. Escolhemos o nosso tema, porque reconhecemos o objetivo sociocultural do sistema de ensino, em combater as desigualdades de acesso e fruição artística e cultural na sociedade portuguesa, e nos parece urgente e necessário, efetivar esses objetivos, mantendo uma visão interventiva do papel da educação na sociedade. Na nossa escolha, queríamos experimentar a possível conciliação dos objetivos da Educação Artística, com os da nossa disciplina, realizando um trabalho que procurava o diálogo entre objetos artísticos e culturais, com os conhecimentos históricos escolares, onde pudemos reconhecer as vantagens dessa aliança, trazendo benefícios para nossa disciplina.

No segmento da crescente valorização da Educação Artística nos sistemas de ensino globais, queremos referir, que encontramos poucas publicações nacionais que debateram esta problemática no ambiente escolar, e que viessem responsabilizar as disciplinas em efetivar os objetivos que discutimos. Assim, escolhemos trabalhar esse tema por ser um debate relevante no contexto educativo atual, constituindo uma problemática que ainda requer muito trabalho e engajamento para alcançar os objetivos pretendidos, no que procuramos, de alguma forma, contribuir para este processo. Tentamos unir e aproveitar os estudos e pesquisas nacionais, que investigaram o Ensino da História na relação com disciplinas artísticas (como a música, teatro, cinema), mas procuramos adotar uma visão integradora das artes, buscando satisfazer todos os potenciais perfis de alunos, numa abordagem de ensino transversal e multidisciplinar (Mendes et.al., 2022).

Dessa forma, procuramos respeitar tanto a orientação curricular, como as recomendações da Unesco (2006; 2020), para potencializar as aprendizagens dos alunos, através do trabalho com recursos, fontes e estratégias mobilizadas por meio das artes, almejando o reconhecimento, por parte dos alunos, da perpétua evolução cultural e seus significados nos contextos contemporâneos. Acreditamos ser importante e necessário produzir estudos que busquem caminhos e soluções para problemáticas que ainda estão abertas na sociedade, e que, se esforcem para garantir o direito humano à educação e a participação cívica e cultural, onde as artes são destacadas como componente essencial para uma educação completa (Fernandes et.al., 2014).

3.4) Caracterização dos participantes

A presente investigação realizou-se na EB 2,3 Eugénio de Castro, e envolveu duas turmas, uma de 8º e outra de 7º ano de escolaridade. Como referimos no capítulo do estágio pedagógico, aplicamos a nossa investigação nas quatro turmas que ensinamos. Optamos por desenvolver o presente estudo, com uma turma de cada nível, pela simples razão de termos começado a lecionar mais cedo nessas turmas, e queríamos trabalhar com uma amostra que fosse possível acompanhar sua evolução, de forma direta e próxima, no decorrer do ano letivo de 2021/2022.

É possível conferir a caracterização completa de nossas populações de estudo no Capítulo sobre o Estágio Pedagógico, onde as descrevemos de maneira pormenorizada. Para relembrar, o 8º ano era composto por 28 participantes, 13 meninas e 15 meninos, com uma média de idade de 14 anos. Já o 7º ano, era constituído por 21 participantes, sendo 13 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, feitos no decorrer do ano letivo.

3.5) Instrumentos de recolha de dados

No que toca à recolha de dados, dos instrumentos que utilizamos, que descreveremos a seguir, constam: um questionário inicial⁷, questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem⁸, nossa observação direta, com suporte as anotações e reflexões no diário de bordo, autoavaliações e os trabalhos realizados pelos alunos. Procuramos trabalhar com fontes primárias (aplicação de questionário) e secundárias (livros, artigos de revista científica), a fim de manter o rigor científico desta investigação. Nas turmas definidas como amostras do estudo, aplicamos a técnica do inquérito por questionário, por ser a forma mais comum de recolha de dados, permitindo medir com exatidão aquilo que se deseja conhecer (Cervo & Bervian, 2002).

⁷ Consultar Anexo III.

⁸ Consultar Anexo IV e V.

No início do ano letivo, aplicamos um questionário inicial, que serviu como ponto de partida para nosso estudo. Nosso principal objetivo era conhecer melhor nossos alunos, assim como suas referências, parte do repertório individual, hábitos culturais e de entretenimento, gostos e conhecimentos gerais, no que procuramos identificar as culturas que nossos alunos estavam inseridos, de acordo com a recomendação bibliográfica (Unesco, 2006). Dessa forma, perguntamos aos discentes como costumam passar o tempo livre, que filmes, músicas, séries e livros gostam, pedimos exemplos acerca desses gostos, e questionamos se conseguem relacionar, de algum modo, essas vivências com a disciplina e com conhecimentos históricos. Tentamos perceber a disponibilidade dos alunos para trabalharem com as artes no decorrer do ano letivo, procurando captar se havia abertura para experimentarmos a exploração do conteúdo programático da disciplina, através de metodologias e abordagens da Educação Artística, e, acima de tudo, se os estudantes reconhecem utilidade neste exercício.

O emprego deste instrumento permitiu-nos conhecer melhor os nossos alunos, ganhando uma noção de seus conhecimentos e gostos pessoais. Foi-nos possível averiguar o interesse e significado das artes na vida dos aprendizes, tomando consciência de suas realidades socioculturais, e da cultura visual. Ainda serviu como base para pensarmos e traçarmos as estratégias didático-pedagógicas para nossa disciplina, assim como os projetos e atividades que nos envolvemos no contexto deste estudo. A aplicação ainda foi positiva, na possibilidade de identificarmos um ponto de partida para o estudo, que nos permitiu ajustar atividades futuras no âmbito desta temática, e pudemos inferir na evolução dos alunos no decorrer do ano. Uma vez que a metodologia que adotamos pressupõe a colaboração do investigador com os participantes, na aplicação e análise dos questionários, demos muita relevância às respostas dos alunos.

Na descrição do estudo, iremos explicar como dinamizamos as atividades e projetos pedagógicos para nossa disciplina. No ambiente do estágio, após a execução dessas várias atividades, no terceiro período, pedimos que os alunos preenchessem um questionário de opinião de suas percepções relativamente às atividades realizadas e acerca da pertinência do estudo das culturas e das artes no contexto da nossa disciplina. Os objetivos do referido questionário eram: averiguar se as atividades suscitaram a motivação para a aprendizagens dos alunos; se as explorações de recursos alusivos às artes facilitaram as aprendizagens da nossa disciplina; se os alunos conseguem relacionar esses recursos com as matérias de história; se aprenderam a retirar informações úteis dos recursos para suas aprendizagens; e se conseguem relacionar os conhecimentos artísticos com os conhecimentos históricos. Primeiramente, pedimos um *feedback* justificado aos alunos, sobre as atividades e estratégias dinamizadas na sala de aula, questionando

se foi proveitoso o trabalho que realizamos com as artes, para a compreensão dos conteúdos da nossa disciplina. Depois fizemos uma pergunta mais aberta, interrogando o que os alunos gostariam de ver melhorado no funcionamento da disciplina. Na leitura e análise, procuramos perceber: o reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância do trabalho com as artes; se conseguem retirar informações úteis de objetos artísticos; e se o trabalho com recursos alusivos às artes, auxiliou na construção de conhecimentos históricos significativos.

Em adição a este questionário, com o objetivo de complementar nossas conclusões para o estudo, também inquerimos os alunos acerca de competências de autoaprendizagem, para explorar sua opinião relativamente: à responsabilidade que sentiram no processo de ensino-aprendizagem durante as atividades, e se essas, incentivaram suas capacidades de aprender; à iniciativa própria para estudarem os conteúdos da nossa disciplina, e participarem e intervirem na sala de aula; e a autonomia que sentiram nas várias atividades e no estudo. Em suma, este inquérito procura analisar competências que são essenciais para a autoaprendizagem dos alunos, como a responsabilidade pela aprendizagem ativa, capacidade de iniciativa e autonomia. O instrumento que serviu de base à recolha de dados foi a Escala de Competências de Autoaprendizagem - ECAA (Faria, Rurato & Santos, 2000). Os itens da escala organizam-se em três dimensões consideradas: a) Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal; b) Iniciativa na Aprendizagem; c) Autonomia na Aprendizagem. Este questionário e a referida escala foram aplicados em conjunto com o questionário de opiniões, no terceiro período, e iremos descrever suas três dimensões, de maneira mais pormenorizada, na parte dedicada à aplicação e análise de resultados deste estudo.

No decorrer do ano letivo, tentamos promover aprendizagens pelas artes e através delas, razão essa, que nossas observações, presentes no diário de bordo, foram essenciais para analisar comportamentos e as reações dos alunos na preparação e execução dos projetos que nos envolvemos, assim como, na exploração de recursos alusivos às artes no contexto da sala de aula. Observamos a participação e intervenção oral dos alunos na sala de aula e nas atividades propostas; produções de textos e tarefas dos alunos; as apresentações das dramatizações; autoavaliações e testes. Nosso diário de bordo continha observações pessoais sobre as intervenções e comentários dos alunos, sendo-nos possível interpretar melhor, em alguns casos, até as respostas dos alunos aos questionários aplicados. Em suma, essas observações nos permitiram tirar conclusões e fazer apreciações complementares no momento da análise dos inquéritos, suportando nosso entendimento do que motivou os discentes a terem determinado desempenho nas tarefas, ou uma determinada opinião relativamente às atividades, onde foi possível, filtrar o estudo e as análises realizadas ao longo do ano.

3.6) Descrição do Estudo

Neste momento, iremos descrever o emprego do nosso estudo, realizado durante o ano letivo de 2021/2022. Primeiramente, falaremos da aplicação do questionário inicial; em seguida, iremos caracterizar a execução das atividades dinamizadas e explicaremos como exploramos os recursos alusivos às artes em nossa sala de aula; e por último, avançaremos para a aplicação do questionário final, relativamente às opiniões dos alunos e de competências de autoaprendizagem.

3.6.1. Aplicação do Questionário Inicial

Como já referimos, tivemos como ponto de partida para o nosso estudo um questionário inicial,⁹ aplicado no início do ano letivo, que serviu de base à recolha de dados. A partir da leitura e análise das respostas dos alunos, começamos a pensar e traçar estratégias didático-pedagógicas para nossa sala de aula e desenhar as atividades que nos envolvemos no decorrer do ano letivo, que iremos apresentar a seguir.

3.6.2. Descrição das Atividades

Resumidamente, nosso estudo consistiu na exploração da contextualização e interpretação de objetos artísticos e culturais em sala de aula, como também, na dinamização de atividades práticas, mobilizadas por meio das artes, tendo em conta os conteúdos programáticos a desenvolver. De acordo com a recomendação bibliográfica, das abordagens da Educação Artística no meio escolar (Unesco 2006; 2020), é necessário promover aprendizagens por meio das artes, colocando os alunos em contato direto com o fazer artístico; e promover aprendizagens através das artes, onde essas podem ser instrumentalizadas de acordo com os objetivos curriculares das disciplinas, prática essa, que nos foi recorrente em sala de aula. Deste modo, podemos pensar nessas duas vertentes de abordagem das artes, que realizamos no decorrer do ano para promover conhecimentos históricos e competências transversais. Neste trabalho, procuramos experimentar algumas formas de desenvolver o programa de história, garantindo a promoção das aprendizagens essenciais através da instrumentalização das artes de diversos modos, que concretizaram novas dinâmicas para a sala de aula e modelos de ensino.

Tivemos sempre em conta que, atualmente, milhares de jovens aprendem História e a analisam a partir de fontes de informações variadas, sejam elas jogos, redes sociais, livros ou na

⁹ Consultar Anexo III.

rua, trazendo essas ideias prévias para a sala de aula (Barca, 2007; Gago, 2015). Na exploração de recursos alusivos às artes, fosse uma música, filme ou espetáculo, realizamos a devida contextualização do recurso e apreciamos, analisamos, interpretamos e questionamos, em conjunto com os alunos, as informações encontradas. Com este treino, procuramos estimular o tratamento crítico das informações nos discentes, promovendo competências historiográficas, e almejando que, aproveitem dessas capacidades ao repararem-se com informações nos meios físicos e digitais que os permeiam.

Procuraremos descrever como foi feita nossa abordagem de exploração de recursos alusivos às artes em nossa sala de aula, ou seja, explicaremos nossa primeira vertente de abordagem. Primeiramente, os recursos eram selecionados de acordo com nossos objetivos, fossem eles: desenvolvimento de um conteúdo programático; promoção de uma aprendizagem essencial da disciplina; enquanto estratégia motivacional, sobretudo no início de uma unidade temática; como consolidação de conhecimentos; para desenvolver competências transversais; promover conhecimentos histórico-artísticos e antropológicos; proposta de tarefas aos alunos, que fosse possível verificar a aplicação dos conhecimentos disciplinares; e por último, para mobilizar objetivos gerais ligados aos conteúdos curriculares.

Buscando essas finalidades, ao trazermos um recurso para a sala de aula, primeiramente realizamos seu enquadramento no programa da disciplina, sua devida contextualização, de forma que os alunos pudessem construir um entendimento do momento da criação da obra. Posteriormente, na apreciação/visualização do recurso, formulamos questões para os alunos, procurando fomentar a leitura, análise e extração de informações úteis dos recursos apresentados. No momento de discussão, procuramos relacionar o que foi observado pelos alunos, com o contexto da obra, exercício esse, que requer a mobilização dos conhecimentos prévios de cada estudante, apelando a seu repertório individual (Barbosa, 2010).

Esta abordagem, - também nos permitiu encarar as artes como fontes históricas, quando estavam bem enquadradas nos objetivos disciplinares, ou se apresentassem documentação relevante, de forma que também pudemos instrumentalizá-las neste formato, e como ferramenta didática para nossa disciplina. Dessa forma, na construção de aulas com base em objetos artísticos, por vezes, as leituras e análises dos alunos aos objetos, conceberam interpretações e conclusões distintas da realidade. Neste aspeto, destacamos a importância da mediação do professor no momento da análise do objeto, seja por meio de formulação de questões, ou pelo uso crítico dos conhecimentos tácitos dos alunos, mas numa ação que conduza o debate de ideias e de interpretações para a construção do conhecimento histórico pretendido, bem

como, para esclarecer eventuais dúvidas ou possíveis incoerências das leituras dos alunos (Moireira, 2004; Silva, 2016).

No decorrer do ano letivo, selecionamos recursos histórico-artísticos variados, de acordo com nossos objetivos, procurando promover o treino de análise, interpretação e questionamento das informações presentes nas obras, conduzindo a construção de conhecimentos históricos através de leituras críticas da realidade. Uma vez que encaramos as artes como fontes históricas, procuramos trabalhar com os alunos a extração de informações, mobilizando perguntas e questionamentos à fonte, treino este, que nos permitiu promover competências historiográficas e transversais. Esta estratégia viabilizou o treino com os alunos do “pensar a história”, no que pudemos demonstrar como os historiadores constroem conhecimentos históricos, e a própria complexidade da Ciência, destacando a importância de um olhar atento e crítico para/com a realidade, assim como na leitura e interpretação de documentos e fontes históricas, para a construção de uma compreensão da História de maneira significativa e reflexiva.

No trabalho que realizamos com ferramentas artísticas, foi-nos possível promover competências historiográficas e transversais, no que queremos ainda destacar as principais competências previstas no PASEO, que nos foi possível efetivar através da interpretação e exploração de obras de arte, são elas: a sensibilidade estética e artística; o pensamento crítico e criativo; e o saber científico, técnico e tecnológico. Ainda queremos referir, que o nosso estudo teve sempre em conta a qualidade do objeto artístico ou cultural, e procuramos selecionar produções que realizassem uma amostra cultural abrangente no decorrer do ano letivo, abarcando a diversidade da cultura nacional, optando também, por escolher obras que valorizassem as culturas, patrimônio e artes nacionais. Por último, na nossa seleção, realizamos sempre a articulação do objeto artístico com a História, por meio da contextualização e caracterização historiográfica, o que nos permitiu trabalhar com as artes em qualquer conteúdo curricular da nossa disciplina, enriquecendo e complexificando as aprendizagens dos alunos, e seu repertório artístico e cultural.

Neste momento, procuraremos explorar o segundo aspeto de desenvolvimento do nosso estudo, que resumidamente, constitui-se na dinamização e mobilização de atividades e projetos práticos, por meio das artes. A bibliografia nos reforçou a importância de colocar os alunos em contacto direto com o “fazer artístico”, no que procuramos explorar essa vertente em nosso estudo, implementando estratégias que colocassem os alunos em contacto direto com objetos artísticos, experimentando as artes na prática. Organizamos e executamos atividades e projetos, com esses objetivos, alguns no seio da nossa disciplina e sala de aula, e outros de cariz

multidisciplinar e transversal. Procuramos manter uma postura aberta para projetos interdisciplinares, e sempre que possível, procuramos articular nossa Ciência com saberes e conhecimentos variados, demonstrando para os alunos, a relevância da História manter-se em diálogo com outras disciplinas, aproveitando seus conhecimentos.

Apresentamos uma tabela abaixo, com as várias atividades que nos envolvemos no decorrer do ano letivo, com o objetivo de os alunos referenciarem as artes por meio da prática. Cada atividade, foi pensada e executada no contexto da exploração de conteúdos programáticos, e das aprendizagens essenciais de nossa disciplina, ou como parte integrante dos projetos de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC) da escola, e nesses casos, trabalhamos em articulação com outras disciplinas escolares. Nesta tabela, apresentamos os projetos dinamizados, discriminando sua aplicação às populações de estudo, e dos períodos escolares. Como cada atividade, teve suas características específicas, achamos por bem, produzir uma tabela para cada atividade, como forma de organizar e sistematizar as principais informações de sua estruturação, e da nossa condução, no que referimos: o enquadramento nos conteúdos programáticos; as aprendizagens e competências que tínhamos para promover; a estratégia pedagógica implementada; e os instrumentos utilizados na recolha de dados. Dessa forma, após a primeira tabela, passaremos para uma descrição pormenorizada de cada atividade, e de sua execução, incluindo os recursos e ferramentas artísticas que mobilizamos em nossa sala de aula, no contexto da atividade, visto que esta exploração foi essencial para dar suporte na execução dos projetos pretendidos.

Em síntese, aplicamos diversas atividades, no decorrer do ano letivo, demonstrando a possibilidade de articular as artes com os conteúdos programáticos da nossa disciplina. Nossa intervenção aconteceu nos momentos letivos que tivemos a oportunidade de fazer, como por exemplo, nos temas que foram acordados com a Orientadora que iríamos lecionar. Com isso, tentamos equilibrar a exploração de recursos na nossa sala de aula, com as atividades e projetos, combinando conhecimentos teóricos e práticos, mobilizados por meio das artes, e com finalidades históricas.

Tabela 1 – Atividades Desenvolvidas

	7Y	8X
1º PERÍODO	Atividade 1: Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico	Atividade 5: Estendal das Especiarias
2º PERÍODO	Atividade 2: Comemoração do Dia Internacional da Mulher	Atividade 6: Comemoração do Dia Internacional da Mulher
	Atividade 3: Agência de Turismo – Pacote de viagem para Roma	Atividade 7: Um dia na Corte de Luís XIV
3º PERÍODO	Atividade 4: Dramatizações dos Contratos de Vassalagem	Atividade 8: Dramatizações do Despotismo pombalino

Fonte Própria

a) Atividade 1 – Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico

Tabela 2 – Atividade 1

Atividade 1 - Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico Unidade: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações Subunidade: Ritos mágicos, arte rupestre, arte móvel no Paleolítico e; Os cultos e a arte no Neolítico Temas: Representações artísticas praticadas pelos primeiros homínidos Instrumento de recolha de dados:	Competências do Perfil dos Alunos (A, D, E, F, H)
	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Consolidação da matéria; Motivação para a matéria e disciplina.
	Recursos explorados em sala de aula: -Exploração de imagens do alinhamento de <i>Carnac</i> e do cromeleque de <i>Stonehenge</i> ; -Caracterização da <i>Vénus de Willendorf</i> , estatuetas e deusas-mães; -Visita Virtual à Gruta de <i>Lascaux</i> e ao Parque Arqueológico do Vale do Côa; Tarefas solicitadas no decorrer da Unidade: -TPC: Descrever um dia de caça no paleolítico: animais caçados, estratégias de caça, instrumentos utilizados, sentimentos e emoções (máximo 5 linhas); -Desenhar no caderno os monumentos do megalitismo, respeitando sua tipologia: menir, anta, cromeleque e alinhamento.

Observação direta e participação na atividade; Autoavaliação; Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.	Instruções para a tarefa: Levando em conta a arte no paleolítico e no neolítico, e a tipologia diversa destas expressões artísticas, em grupos, devem escolher uma tipologia artística para trabalhar, construindo um objeto artístico que represente às expressões artísticas dos primeiros homínidos. Os trabalhos devem ser apresentados em sala de aula, e posteriormente, realizaremos uma exposição das obras no Polivalente da escola.
---	---

Fonte Própria

A primeira atividade que dinamizamos, ocorreu no contexto da unidade “Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações”, com os objetivos de: consolidar os conteúdos da matéria lecionada; motivar os alunos para nossa disciplina; promover competências transversais; e proporcionar a experimentação prática, aos alunos, do fazer artístico. Como estávamos no primeiro período, pareceu-nos importante aplicar uma estratégia que motivasse os alunos para nossa disciplina e para os nossos temas de estudo, e no contexto das subunidades “Ritos Mágicos: Arte Rupestre e Arte Móvel no Paleolítico” e “Os cultos e a Arte no Neolítico”, também nos pareceu conveniente implementar o tema deste Relatório.

No decorrer das aulas, pudemos trabalhar com estratégias variadas para promover determinada aprendizagem ou conteúdo programático. Exploramos diversos recursos, a fim de trabalhar as representações artísticas praticadas pelos primeiros homínidos, para que os alunos pudessem, posteriormente, executarem a atividade que lançamos. Exploramos imagens, como a do alinhamento de *Carnac*, do Cromeleque de *Stonehenge*, analisamos e caracterizamos a *Vénus de Willendorf*, e distinguimos essa representação das deusas-mães. No contexto do estudo do megalitismo, solicitamos que os alunos desenhassem em seus cadernos, os vários monumentos que estudamos, realizando corretamente a legenda de sua tipologia: menir, anta, cromeleque e alinhamento. Também realizamos duas visitas virtuais, uma à Gruta de *Lascaux*, o que nos permitiu analisar e observar algumas pinturas rupestres; e ao Parque Arqueológico do Vale do Côa, que também exploramos a arte rupestre, sobretudo as gravuras do Paleolítico.

Os materiais explorados eram disponibilizados via *Classroom* da disciplina, como forma de garantir que os alunos tivessem material de apoio e consulta, para a realização da atividade. Também solicitamos uma tarefa no decorrer das aulas, com o objetivo de os alunos começarem a se sensibilizarem para a História, procurando que experimentassem se colocar no lugar de determinado agente histórico, estratégia essa, que também adotamos pela componente lúdica. Solicitamos uma breve tarefa, no contexto do estudo dos primeiros instrumentos de caça, pedindo que os alunos descrevessem um dia de caça no Paleolítico, identificando os animais caça-

dos; os instrumentos e estratégias de caça; e os sentimentos e emoções sentidas. Como referimos, o trabalho com os recursos e as pequenas tarefas que solicitamos, serviram de base para a dinamização da nossa primeira atividade, que sendo a primeira, não sabíamos como os alunos iriam reagir e aderir a proposta.

Em uma aula, já no final da exploração da unidade, lançamos para a turma o desafio “Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico”. A tarefa consistia em que os alunos se juntassem em grupos, no máximo de 4 elementos, e tendo em conta a tipologia variada das expressões artísticas dos primeiros hominídeos, deveriam criar um objeto artístico que representasse as manifestações artísticas dos primeiros hominídeos, podendo escolher trabalhar com a arte no Paleolítico ou do Neolítico. Os alunos tiveram o prazo de 2 semanas para construir suas obras de arte, e dedicamos uma aula para que apresentassem suas produções para o resto da turma. Posteriormente, combinamos uma data com os alunos, e montamos uma exposição com os seus trabalhos, no Polivalente da escola, que esteve em exibição por 3 semanas.

Imagem 1 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico (Abertura da Exposição)



Imagem 2 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico



Imagem 3 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico



Imagem 4 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico



Imagem 5 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico (Vénus de Pão)



Imagem 6 – Fotografia da Exposição do Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico

b) Atividade 2 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher

Tabela 3 – Atividade 2

Atividade 2 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher	Competências do Perfil dos Alunos (A, B, H, J)
	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Aula aberta sobre o tema “Dia Internacional da Mulher”, de cariz transversal.
	Desenvolvimento da atividade: Os alunos foram levados até a Biblioteca da escola, onde entregamos o <i>flyer</i> informativo da data, e nos organizamos para iniciar a sessão. O filme “As Sufragistas” foi exibido, e reservamos 30 minutos para sua discussão.

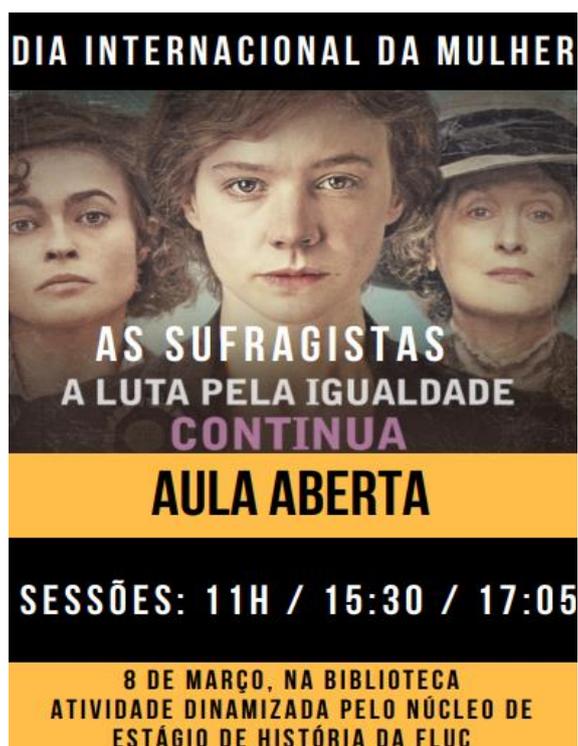
Fonte Própria

Executamos esta atividade, em parceria com o núcleo de estágio, primeiramente com o objetivo de experimentar uma nova relação com a comunidade escolar, propondo uma aula aberta, de cariz transversal, e que viesse a discutir um tema relevante da História. Dessa forma, a atividade que realizamos para marcar a data em que se comemora o Dia Internacional da Mulher, foi a que seguiu um teor mais diversificado das demais, por não ter como base o desenvolvimento de um conteúdo programático em específico, ou a promoção de uma aprendizagem essencial. Também tínhamos como objetivo, promover aprendizagens por meio das artes, no que escolhemos um filme que fosse possível extrair informações históricas e

mobilizar toda uma discussão, que abrisse o debate acerca da comemoração do Dia Internacional da Mulher, não somente com os alunos, mas com toda comunidade escolar. Dessa forma, procuramos, para nossos alunos, promover competências historiográficas e transversais, através da visualização e discussão do filme.

Uma vez que procurávamos realizar uma aula aberta, começamos a planejar esta atividade em fevereiro, de forma que desse tempo para divulgá-la, para que os demais professores e agentes da comunidade escolar, pudessem se organizar para participar. Solicitamos a utilização da Biblioteca da escola, por ser uma sala ampla, que comporta mais pessoas que as salas de aulas comuns, e por conter um projetor e tela para exibição de filmes. Planejamos, para o dia 8 de março, exibir o filme *“As Sufragistas”*, com um posterior debate a respeito do filme, e do reconhecimento internacional do Dia da Mulher. Queríamos envolver o máximo de pessoas possíveis, e por isso, escolhemos 3 horários para mobilizar as 3 sessões, que teriam a duração de 90 minutos, onde caberia o filme e sua discussão. Tivemos de editar e realizar alguns cortes no filme, de forma que coubesse nessas dimensões, e marcamos as sessões de acordo com os horários das nossas aulas, com as turmas que pretendíamos levar para a atividade (8X e 7Y). Com três semanas de antecedência, produzimos cartazes para divulgar a atividade, e espalhamos pela escola, e pedimos, para os professores interessados em levar suas turmas, para avisarem com 1 semana de antecedência, para organizarmos a logística do dia, e o espaço da Biblioteca para receber os alunos.

Imagem 7 – Cartaz de Divulgação da Atividade



Fonte Própria

Uma vez que iríamos dinamizar a atividade na Biblioteca, aproveitamos para olhar e filtrar os materiais disponíveis, que dialogassem com o tema da nossa aula aberta, e organizamos uma estante, com recomendações de livros e filmes, para os alunos que quisessem se aprofundar nesta temática.

Imagem 8 – Estante de Livros da Biblioteca para Atividade



Também procuramos evidenciar aos alunos, a existência deste tipo de material na própria escola. No dia 8 de março, acompanhamos os alunos das nossas turmas até a biblioteca, e distribuímos um *flyer* informativo, a respeito da data, que havíamos produzido. Realizamos uma breve contextualização da data, e do filme que iríamos assistir, referindo sua ficha técnica, e logo transitamos para a exibição do filme. Depois da visualização, deixamos que os alunos realizassem comentários acerca do filme, e começamos a discutir o que havíamos visualizado em conjunto. Tínhamos algumas questões, previamente formuladas, para fomentar e incentivar o debate, no que foi preciso uma maior intervenção da nossa parte, em algumas sessões, do que em outras. Durante o dia, contamos com a participação de 4 turmas, diversos professores e funcionários da escola. Contamos com o envolvimento e cooperação de diversos agentes educativos da comunidade escolar, no que pudemos concretizar uma aula aberta, a respeito de um tema importante e histórico, abrindo o diálogo com os alunos a respeito da data, de sua comemoração, no próprio dia 8 de março, o que concretizou, uma experiência marcante para a celebração do dia, e para nossa memória sobre o mesmo.

Imagem 9 – Flyer informativo da Atividade (FRENTE)

SINOPSE:

Início do século XX. Apoiadas pelos conceitos iluministas de igualdade e liberdade, as mulheres passaram a reivindicar o direito de participação na política e a exigir leis mais justas que as incluíssem nas decisões parlamentares. Apesar do importante papel social, principalmente no que se refere à educação, até então elas nunca eram vistas como capazes de escolher os governantes. No Reino Unido, o movimento começou com a fundação da União Nacional pelo Sufrágio Feminino. De modo a expor as leis sexistas e mudar a forma como eram olhadas, um grupo de mulheres da classe operária juntam as suas vozes à de Emmeline Pankhurst, uma mulher à frente do seu tempo que há muito lutava pelos direitos das mulheres. Assim, desistindo do protesto pacífico de simples manifestações de rua ou greves de fome que nunca as levou a lado algum, estas mulheres desafiam o Estado e partem para formas de luta cada vez mais radicais, enfrentando tudo em prol da igualdade de direitos e oportunidades.

FILME
"AS SUFRAGISTAS"
 E A LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES

8 de março
 Sessões: 11h/15:30h/17:05h
 Atividade dinamizada pelo Núcleo de Estágio de História da EUC

Ficha técnica:
 Data de lançamento: 12 de outubro de 2015 (Reino Unido)
 Diretora: Sarah Gavron
 Género: drama, biográfico, ficção histórica

Fonte Própria

Imagem 10 – Flyer informativo da Atividade 3 (VERSO)

PORQUE SE COMEMORA O DIA INTERNACIONAL DA MULHER?

Assim, em 1908, cerca de 15 mil mulheres marcharam pela cidade de NY, EUA, exigindo menos horas de trabalho, melhores salários e o direito ao voto, fazendo coro às sufragistas europeias, que lutavam pelo direito ao voto, sobretudo em cidades como Londres e Paris.

No ano de 1910, durante a II Conferência Internacional de Mulheres Socialistas na Dinamarca, uma resolução para a criação de uma data anual para a celebração dos direitos da mulher foi aprovada por mais de cem representantes de 17 países, assinalando-se este dia em diferentes datas consoante o ano e o país. O objetivo era honrar as lutas feministas e, assim, obter suporte para instituir sufrágio universal em diversas nações. No ano de 1975, através de um decreto, o dia 8 de Março foi instituído como Dia Internacional das Mulheres, pelas Nações Unidas (ONU). Atualmente a data é reconhecida em mais de 100 países, como forma de comemoração dos direitos conquistados pelas mulheres e para reivindicar novas pautas políticas. Em outros países, a data é amplamente ignorada.

No dia 8 de março de 1857, operárias de uma fábrica de tecidos de Nova York, realizaram uma greve, ocupando a fábrica e reivindicando melhores condições de trabalho. A manifestação foi reprimida com total violência: as mulheres foram trancadas dentro da fábrica, que foi incendiada. Aproximadamente 130 tecelãs morreram carbonizadas, num ato totalmente desumano.

Desde os fins do século XIX, organizações de mulheres, oriundas de movimentos operários, protestavam em vários países da Europa e nos Estados Unidos, reivindicando melhores condições de trabalho e o fim do trabalho infantil, comum nas fábricas durante o período. As origens do Dia Internacional da Mulher nos remete a 1908, ano de grande inquietação e debate crítico a acontecer entre as vozes femininas, onde a opressão e a desigualdade estimulavam as mulheres no sentido de se tornarem ativas nas campanhas pelas mudanças sociais e políticas.

VOTES FOR WOMEN

Fonte Própria

Imagem 11 – Fotografia da Atividade



c) Atividade 3 – Agência de turismo: Pacote de viagem para Roma

Tabela 4 – Atividade 3

Atividade 3 – Agência de Turismo: Pacote de Viagem para Roma	Competências do Perfil dos Alunos (A, B, C, D, F, I)
Unidade: A herança do mediterrâneo antigo Subunidade: O mundo romano no apogeu do Império	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Aplicação e consolidação dos conhecimentos da matéria estudada; Produção de texto.
Tema: Cultura, Arte e Urbanismo romano	Recursos explorados em sala de aula: -Exploração de texto “Pragmatismo romano” de Estrabão, <i>Geografia</i> ; -Visita virtual à Roma Antiga (reconstrução), com guião de exploração do vídeo e dos monumentos; -Vídeo Editora <i>Leya</i> “Construções romanas”; -Comparação da imagem da planta de Roma, com imagem satélite das ruínas de <i>Timgad</i> ; -Exploração de um trecho adaptado da “História Romana”, de Tito Lívio.
Instrumento de recolha de dados: Observação direta: participação dos alunos na atividade;	

Produções de texto e apresentação da tarefa na sala de aula; Autoavaliação; Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.	Instruções para a tarefa: Uma vez explorado o urbanismo e a arquitetura romana, os alunos devem criar sua própria agência de turismo, que ofereça um pacote de viagem à Roma, que inclua passeios aos monumentos e edifícios mais importantes da cidade, explicando ainda, a função de cada um.
---	---

Fonte Própria

No contexto da subunidade “o mundo romano no apogeu do Império”, realizamos uma experiência pedagógica, com o objetivo de treinar produções de texto com os alunos, onde fosse possível, verificar a correta aplicação dos conhecimentos, de uma matéria previamente lecionada, bem como, consolidá-los. Nesta atividade, também perspetivamos desenvolver competências transversais, e promover aprendizagens por meio das artes, aproveitando dos conhecimentos que trabalhamos a respeito do urbanismo e arquitetura romana.

O Império Romano percorreu diversas aulas, algumas lecionadas por nós, outras pela nossa colega de estágio e/ou orientadora do colégio. Ficamos responsáveis por ensinar o tema: “Cultura, Arte e Urbanismo Romano”, e apostamos na exploração de recursos, e na dinamização de estratégias, que viessem a dar suporte ao estudo dos alunos, para que posteriormente, conseguissem executar a atividade que propomos. Relativamente ao urbanismo, caracterizamos a planta da cidade de Roma Antiga, em conjunto com os alunos, e comparamos esta imagem com as ruínas da cidade de *Timgad*, de presença romana, explorando as principais características do urbanismo romano. Este exercício, permitiu que os alunos identificassem: as ruas geométricas, para facilitar a circulação; o fórum no centro da cidade, devido sua importância na vida dos romanos; os demais equipamentos dispersos na cidade; e a réplica do padrão urbano da cidade de Roma, nas cidades conquistadas, de forma que o urbanismo, também se expressou como forma eficaz de domínio e romanização.

Realizamos, através de um vídeo, uma visita virtual à uma reconstrução 3D de Roma Antiga, em que produzimos um guião de exploração do vídeo, com questões orientadoras e exercícios para serem respondidos, após a visualização. Solicitamos que os alunos identificassem os principais monumentos da cidade de Roma e sua função, e que realizassem a caracterização arquitetónica dos edifícios visualizados. Nossa turma, tinha base para realizar este exercício: quando estudamos a Grécia Antiga, realizamos uma caracterização pormenorizada dos elementos arquitetónicos gregos, de forma que, os alunos chegaram até a desenhar as ordens das colunas gregas no caderno, precisando, recordar e voltar a aplicar esses conhecimentos, no contexto de outra matéria de estudo. Com a exploração deste recurso, para além dos alunos identificarem os elementos gregos presentes na arquitetura romana, foi possível perceber que, a

forma que os romanos organizavam a cidade, tinha em vista responder às necessidades da população, concretizando os conceitos da praticidade e utilidade do urbanismo romano.

Na visita virtual, percorremos os edifícios de maior relevância para os romanos, como: Coliseu, Circo Máximo, Teatro de Pompeu, Fórum Romano, Templo de Vénus e um Aqueduto. Na correção do guião, diferenciamos a função de cada monumento, e pudemos discriminar os elementos da arquitetura grega com as inovações introduzidas pelos romanos, destacando a cúpula, abóbada de berço e o arco de volta perfeita. Já entrando no tema da arte, estudamos a escultura, pintura e as artes decorativas dos romanos, mas não iremos descrever como realizamos esta exploração, porque ela não tem ligação direta com a dinamização desta atividade, assim como, o tema da cultura romana, que também lecionamos. Demos maior relevância aos temas da arquitetura e urbanismo romano, porque esses estão destacados nas aprendizagens essenciais da nossa disciplina, no que buscamos que os alunos relacionassem a durabilidade, grandiosidade e monumentalidade das construções dos romanos, com o próprio enaltecimento do Império, onde a própria cidade de Roma, simbolizada este poder.

Uma vez que realizamos a visita virtual à Roma Antiga, e exploramos diversos recursos a respeito do tema “Cultura, Arte e Urbanismo Romano”, como imagens, textos e vídeos, solicitamos a tarefa no final da exploração deste tema, procurando que os estudantes aplicassem corretamente os conhecimentos trabalhados, em uma situação prática. Pedimos que, individualmente, os alunos criassem e dessem um nome para sua própria agência turística, e que construíssem um pacote de viagem para Roma, que incluísse passeios aos principais monumentos, bem como, uma breve explicação da importância e função dos edifícios visitados. Demos o prazo de duas semanas para que os alunos realizassem a tarefa, que foi retomada em sala de aula, onde os alunos puderam apresentar suas agências e pacotes de viagem, e no final dessas apresentações, elegemos o melhor pacote, isto é, o que mais compensa para conhecer bem a cidade de Roma.

Documento 1 – Exemplo de Tarefa estudante B08

Agência Turística: Rome Destiny

Rome destiny apresenta-lhe uma viagem imperdível a Roma, onde poderá vivenciar a vida romana, tal como os nossos antepassados. Nesta viagem com duração de três dias, poderá visitar a Roma antiga e todas as belezas que tem para oferecer. Este pacote inclui a viagem, alojamento, comida típica, bem como, um veículo de transporte para poder visitar os monumentos mais conhecidos. Tudo para poder presenciar uma verdadeira experiência romana!

No primeiro dia, logo pela manhã poderá visitar uma das maiores arenas de entretenimento de Roma, dedicada a desportos ao ar livre, como corridas equestres e grandes comemorações imperiais. O Circo

Máximo percorre uma longa distância e contém muito espaço, por isso, é o sítio ideal para fazer alguma atividade física. Servia também, de um local de fins de entretenimento e de lazer.

Após uma pausa para se almoçar, de tarde irá começar com um passeio num tuk tuk, onde será possível contemplar o Templo de Vénus, um dos maiores templos pagãos do Império Romano e também um dos mais famosos, que foi construído para fins religiosos. A noite irá ser passada numa domus, uma casa que pertencia apenas as pessoas mais ricas da época e que tem todos os luxos que alguém pode desejar.

O segundo dia irá começar, após um belo pequeno-almoço, com uma visita ao Fórum, um local para fins políticos e comerciais, que foi durante séculos um lugar de grandes conquistas da vida pública romana. Era lá o principal centro de comércio da cidade, bem como, um sítio de discursos políticos, eleições, cerimônias, entre outras...

Na parte da tarde, irá ser visitada, provavelmente, um dos monumentos mais esperados e aguardados, o Coliseu. Denominado também Anfiteatro Flaviano, que é um dos monumentos mais conhecidos de Roma, também um dos principais pontos turísticos de todo o país. É um anfiteatro grandioso para fins de entretenimento, onde, antigamente, decorria combates de gladiadores e espetáculos públicos, mas também encenações.

No final da tarde, irá regressar à domus para uma noite descansada. Finalmente, e após um pequeno-almoço ao estilo romano, irá tranquilamente descolar-se para o aeroporto para a viagem de regresso a casa.

O preço para esta viagem inesquecível de três dias e duas noites, é de apenas 800 euros, por pessoa.

Fonte Própria

Documento 2 – Exemplo de Tarefa estudante B07

Agência Turística: Rome in Roma

A visita guiada a Roma será feita num tuk tuk. Serão visitados 4 monumentos:

O primeiro monumento visitado será o Coliseu de Roma, Coliseu é o anfiteatro localizado no centro da cidade. O Coliseu tem capacidade para cerca de 50.000 pessoas, este edifício era usado para o combate de gladiadores e espetáculos públicos.

O segundo monumento a ser visitado será: O Templo de Vénus. O Templo está situado no Fórum Romano próximo do Coliseu. O Templo de Vénus tem características da arquitetura romana como arcos de volta perfeita, abóbadas de berço e colunas. O templo é utilizado para fins religiosos.

O terceiro monumento a ser visitado será o Fórum Romano, o Fórum fica localizado no centro de Roma. É um fórum retangular, circundado pelas ruínas de várias construções públicas de grande importância cultural. O fórum era o centro da vida pública romana: utilizado para comércio, fins religiosos e políticos.

O último monumento a ser visitado será o Circo Máximo. Situado no vale entre o Aventino e o Palatino, o Circo Máximo era a maior arena dedicada aos jogos públicos que eram realizados nos principais festivais religiosos. Tornou-se o modelo para todos os demais circos do Império Romano.

Poderia ficar hospedada numa Domus, era a residência urbana das famílias mais ricas, na sua maioria, dos patrícios, nome pela qual é denominada a nobreza romana. A domus é uma propriedade grande, sofisticada e luxuosa, algumas casas podem ter termas.

Fonte Própria

Documento 3 – Exemplo de Tarefa estudante B01



**IMPERATORIA
FUGAE**

Agência Turística: Imperatoria Fugae

Neste pacote, tem oportunidade de fazer uma visita guiada à cidade de Roma imperial numa carroça puxada a cavalos. A visita começa às 11:00 da manhã no teatro de Pompeu, onde se poderá vestir como uma verdadeira romana. Em 52 a.c. foram apresentadas duas peças: Clitemnestra, de Ácio, e Equos Troianus, atribuída a Lívio Andrônico ou Cneu Névio. Além disso, eram realizadas lutas de gladiadores contra animais exóticos. Estas e outras histórias são apresentadas pelo nosso guia durante a visita. Depois às 12h30 há uma pausa para um almoço verdadeiramente romano, no restaurante "Cena bona", um restaurante que recria as tabernas romanas da Roma imperial. O almoço vai contar com um menu que recupera os hábitos e os produtos alimentares de então. Depois do almoço, pelas 14:00, a visita segue para o Circo Máximo, onde se realizavam corridas de bigas. Também era a maior arena dedicada aos jogos públicos, que eram realizados durante os principais festivais religiosos. Poderá observar uma reconstituição de uma corrida de bigas (aceitam-se apostas!).

Seguidamente, às 16:00, irá até ao templo de Vénus, um dos maiores templos de Roma, dedicado às divindades Vénus Félix e Roma Eterna. Construído pelo imperador Adriano, a sua construção teve início em 121 a.C. e foi inaugurado catorze anos depois, em 135 a.C. Contudo, foi terminado só em 141 a.C, por Antonino Pio.

Pelas 17h45, irá fazer uma caminhada até ao parque de campismo. Vai chegar ao parque pelas 19h00 onde verá uma reconstituição de um acampamento romano, e ficará na tenda do imperador. Na manhã seguinte, a carroça esperá-la-á à entrada do hotel, pelas 9h, para seguirmos a visita. É dia de visitar o Coliseu e o Fórum romano.

A visita ao Coliseu tem início às 9h30. Aqui vai poder conhecer não só a arquitetura do Coliseu, mas também um pouco da sua história. O Coliseu era um anfiteatro, que era usado para diversas coisas, tais como lutas de gladiadores, simulações de batalhas, caçadas de animais e execuções. Esse anfiteatro foi o maior construído até então.

A última paragem da visita é o Fórum romano. O fórum está localizado no centro de Roma e era um importante centro cultural e comercial. Foi durante muitos anos o centro da vida pública de Roma: o local de cerimónias triunfais e de eleições, o local onde se realizavam discursos públicos, os processos criminais e o centro dos assuntos comerciais. É aqui que estátuas e monumentos celebraram os grandes homens da cidade.

Se precisar de mais informações consulte o nosso site

**R. Alm. Gago Coutinho 26, 3030-326 Coimbra / C.+39 928 162 995
geral@imperatoria_fugae.it / www.imperatoria_fugae.com**

Fonte Própria

d) Atividade 4 – Dramatização dos Contratos de Vassalagem

Tabela 5 – Atividade 4

<p>Atividade 4 – Dramatização dos Contratos de Vassalagem</p> <p>Unidade: A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica</p> <p>Subunidade: A sociedade europeia e a Península Ibérica nos séculos IX a XII</p> <p>Temas: A sociedade medieval - organização, poder senhorial e relações de vassalagem</p> <p>Instrumento de recolha de dados: Observação direta: participação e envolvimento na atividade; Produções de textos dos alunos e apresentações em sala de aula; Autoavaliação; Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.</p>	<p align="center">Competências do Perfil dos Alunos (A, B, D, E, F, H, I, J)</p>
	<p>Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Aplicação e consolidação dos conhecimentos da matéria estudada; Motivação para a matéria e disciplina; Produção de texto-cena; Integrada no Projeto de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC) da turma.</p>
	<p>Recursos explorados em sala de aula: -Visualização e exploração do vídeo “o poder senhorial” da escola virtual; -Leitura e análise do texto “Fórmula Turonensis – Guerreiros e camponeses” de George Duby; -Visualização do vídeo interativo da escola-virtual “a sociedade feudal”; -Exploração da Iluminura “Li livre sou Santé”, (Aldobrandino da Siena, séc. XIII); -Exploração de trecho das Ordenações Afonsinas I; -Leitura e Análise de um inventário de um domínio senhorial do séc. X; -Exploração da pintura dos camponeses de Louis Le Nain; -Leitura e análise de uma cerimónia de contrato de vassalagem, retirada do livro “Las sete partidas del rey Afonso”, Título XXVI; -Visita virtual ao castelo de Guimarães.</p>
	<p>Instruções para a tarefa: Em duplas ou trios, os alunos devem produzir um texto dramático (primeira pessoa, em diálogos), descrevendo a cerimónia dos contratos de vassalagem. Devem identificar as personagens envolvidas; percorrer pela homenagem, juramento de fidelidade e investidura; e apontar as obrigações recíprocas inscritas nas relações de vassalagem.</p>

Fonte Própria

A última atividade que dinamizamos com esta turma, foi no contexto do tema “A sociedade medieval - organização, poder senhorial e relações de vassalagem”, e estava integrada no projeto de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC). Tínhamos por objetivo, realizar uma atividade que fosse possível verificar a correta aplicação dos conhecimentos que lecionamos, através da produção de um texto dramático, que também motivasse e estimulasse os alunos para nossa disciplina, e para o projeto DAC da turma. Como referimos no capítulo do estágio pedagógico, as DACs perspetivam um trabalho multidisciplinar, e nos aproximamos da disciplina de Ciências Naturais, para realizar uma visita de estudos, de acordo com os temas

previstos para a DAC, onde nela, apresentamos e gravamos as dramatizações dos alunos, para compor o projeto da turma.¹⁰ Nesta atividade, tivemos uma maior atenção às competências transversais, que procuramos promover por meio de uma estratégia que colocasse os alunos em contacto direto com o “fazer artístico”, através de dramatizações, que fizesse os alunos representarem, e pensarem nas falas, de determinados agentes históricos. Procuramos, através da linguagem teatral, proporcionar um mergulho na história, orientando os alunos para a correta apropriação do discurso histórico, encontrando formas autônomas de interpretar a realidade histórica, que apresentamos previamente na leção das aulas desta unidade.

No decorrer da subunidade “A sociedade europeia e a Península Ibérica nos séculos IX a XII”, exploramos recursos variados, com o objetivo de promover as aprendizagens essenciais e os conteúdos programáticos, mas também, treinar algumas competências dos alunos, que seriam necessárias posteriormente, para as dramatizações que ainda iríamos propor ao grupo. Dedicamos duas aulas ao tema da sociedade europeia, que iniciamos com a utilização do manual, que possuía um bom mapa, onde pudemos lembrar, com os estudantes, as transformações provocadas na Europa Ocidental, com a nova vaga de invasões bárbaras. Retomamos a matéria das transformações econômicas e sociais, em razão do clima de insegurança, que levou com que as pessoas abandonassem as cidades, se dirigindo aos campos, buscando proteção e segurança junto dos grandes senhores. Para isso, exploramos um texto historiográfico “*Fórmula Turonensis*”, citado por *Georges Duby* em “*Guerreiros e Camponeses*” (Ed. Estampa, 1980), o que nos permitiu compreender o nascimento da sociedade medieval pelo aumento dos grandes senhores locais da nobreza e do clero, que criaram laços de dependência comuns à sociedade. Exploramos um vídeo, da editora *Leya*, sobre a formação dos domínios senhoriais, onde orientamos os alunos, antes da visualização, que identificassem os espaços do senhorio, sua organização, e os direitos senhoriais impostos aos camponeses. Após a exibição, discutimos o recurso, o que permitiu que os alunos explicassem com as próprias palavras o que era um senhorio, e como era afirmado o poder dos grandes senhores. Nesta exploração, os alunos detetaram a terra como a principal fonte de riqueza da Idade Média, e sobre as pessoas que habitavam os senhorios. Exploramos, ainda, o conceito de feudo, e como as novas relações entre nobres vinha enfraquecendo e limitando o poder régio.

Trabalhamos o contexto de surgimento das relações de vassalagem, e suas implicações, de acordo com o programa da disciplina. Apresentamos um bom exemplo de um contrato de vassalagem, do relato de *Galbert de Bruges*, notário do conde da Flandres. Antes da leitura,

¹⁰ Consultar Anexo VI – Roteiro da Visita de Estudos.

pedimos que os alunos identificassem e explicassem os 3 momentos da cerimônia de celebração do contrato, e que indicassem as obrigações mútuas entre o suserano e o vassalo. Os alunos identificaram e explicaram corretamente os momentos da celebração, nomeadamente, a homenagem, o juramento de fidelidade e a investidura, e referiram que o momento da cerimônia era quando o vassalo se colocava sob dependência de um suserano, afirmando os laços de dependência, estipulando as obrigações mútuas entre o suserano e o vassalo. Sobre essas obrigações, os alunos identificaram que o vassalo, deveria prestar auxílio militar, financeiro, fidelidade e aconselhamento ao suserano, enquanto este, devia defender e oferecer proteção ao vassalo, atribuindo-lhe um feudo.

Realizada esta exploração, no final da aula, propusemos a tarefa para os alunos. Solicitamos que, em duplas ou trios, escrevessem uma cena teatral (texto dramático), em forma de diálogo, para a posterior dramatização, tarefa esta, que estaria integrada com o projeto DAC da turma. Orientamos que os alunos descrevessem a cerimônia do contrato de vassalagem; transpassando os três momentos da celebração; identificando as personagens; e as obrigações recíprocas assentes no contrato. Demos alguns minutos para os alunos se organizarem em grupos, e combinamos que, abriríamos uma aba na *Classroom* da disciplina, e que dentro de duas semanas, os alunos deveriam enviar o primeiro esboço de suas cenas, por esta via. Queríamos corrigir e entregar os textos, para serem melhorados, antes das dramatizações: o que veio a acontecer com alguns grupos de alunos, e outros, que não respeitaram o prazo, não pudemos realizar essa primeira correção.

Na aula seguinte que tivemos com a turma, concretizamos alguns conteúdos que ficaram por consolidar, como a organização dos senhorios, os direitos senhoriais, e discutimos alguns aspetos da sociedade medieval. Construimos em conjunto a pirâmide social da Idade Média, o que permitiu que os alunos classificassem esta sociedade como hierarquizada e estratificada, no que procuramos que os alunos pensassem em todos os grupos sociais, e suas relações com os demais. Disponibilizamos os minutos finais da aula, para os estudantes esclarecerem as dúvidas da tarefa, e trabalharem em suas cenas, no que fomos percorrendo pelos grupos dos alunos, a fim de verificar a forma que estavam executando a nossa atividade.

Nas aulas que se seguiram com esta turma, procuramos disponibilizar, sempre que possível, 5-10 minutos finais, para o “momento DAC”: onde os alunos podiam apresentar os seus textos para o resto da turma, e ensaiar as dramatizações. Dessa forma, os alunos puderam melhorar e trabalhar os seus textos, assim como suas cenas, tendo essas oportunidades em sala de aula para o fazer, e via *Classroom*, que sempre nos mantivemos disponíveis para responder às questões dos alunos, e comentar suas cenas. Uma vez que os textos estavam definidos, e as

cenas trabalhadas, combinamos com os alunos os figurinos e elementos cênicos que poderiam trazer para comporem suas dramatizações, visto que no dia da visita de estudos, teriam como cenário, o claustro da Sé Velha (que pedimos previamente autorização para utilizar). Antes da Visita de Estudos, alinhamos com os alunos essas caracterizações, e levamos esses elementos no dia da Visita. Realizamos as dramatizações e as gravamos no claustro da Sé Velha, em uma atividade que os alunos puderam representar a História teatralmente, expressando sua compreensão e entendimento dos conteúdos. Nós apostamos nas componentes lúdicas, motivacionais e transversais desta atividade, através da representação teatral, que permitiu nossa Ciência se articular com outras disciplinas, e promover uma experiência que efetivamente marcasse a DAC da turma, e a memória dos nossos alunos.

Documento 4 – Exemplo de Tarefa estudantes B07, B19, B07

B07: Vassala / B19 e B07: Rei e rainha

B07 ajoelha-se e coloca as mãos entre B19 e B17 e diz:

B07 - “Senhora, imploro-lhe, por favor, deixai-me ser sua vassala, prometo-lhe que irei prestar fidelidade, aconselhamento, obediência e todo tipo de auxílio”

Com B07 ainda de joelhos, B19 entrega um anel para B17 (símbolo do contrato), e enquanto a ação ocorre B17 diz: “Aqui está um anel que simboliza o nosso contrato”

No fim, a vassala e a suserana beijaram-se na bochecha.

Fonte Própria

Documento 5 – Exemplo de Tarefa estudantes B10, B04, B20

B10: Narradora / B04: Suserana / B20: Vassala

B10: Iniciaram esta cerimónia com a entrada do futuro vassalo, no local religioso (B20 entra e se ajoelha aos pés de B04). Em primeiro lugar, começaram com a homenagem. O conde perguntou ao seu futuro vassalo, se este queria tornar-se um dos seus homens, sabendo que isso implicava obrigações e direitos recíprocos para todo o resto da sua vida.

Tendo isto em mente, o futuro vassalo, com confiança e certeza respondeu: “quero” (B20).

Depois do vassalo assumir estas responsabilidades, selaram o contrato com as suas mãos apertadas, as do vassalo entre as do conde e aliaram-se por um beijo.

De seguida passaram para a segunda fase, onde aquele que tinha prestado homenagem ao suserano, fez um juramento de fidelidade e onde o vassalo jurava a sua obediência e a sua lealdade perante o seu conde e lhe prometia proteger contra todos a sua homenagem até à sua morte.

Por último, o suserano, perante aqueles que lhe prestaram homenagem, deu a investidura, através de um objeto especial e, com isso, prometeu a sua fidelidade e o seu compromisso perante o juramento.

Fonte Própria

Documento 6 – Exemplo de Tarefa estudantes B16, B13, B01

B13: Narrador / B16: Suserano / B01: Vassalo

Narrador: Durante o período feudal, em que a sociedade era caracterizada por extrema rigidez social, houve um momento de grandes invasões na Europa que criou um clima de insegurança. Essa situação fez com que os reis pedissem auxílio aos membros da nobreza e ao clero. Foi nesse momento que surgiram os chamados contratos Feudo-Vassálicos que criavam laços de dependência.

O contrato funcionava da seguinte forma: os ricos menos poderosos punham à disposição dos grandes senhores suas armas, em troca, recebiam proteção por terras. Assim, os menos poderosos se tornavam vassallos dos grandes senhores, os suseranos. Esse tipo de acordo criava relações entre todos os membros da sociedade, como suseranos ou como vassallos.

O vassalo (B01), ajoelhado, colocava as suas mãos entre as mãos do senhor e jurava-lhe fidelidade. O vassalo também devia ao senhor feudal, ou suserano, serviço militar e 50% de sua colheita, ou seja, parte do que o servo plantava era para o senhor feudal.

O suserano (B16) também tinha um juramento com seu vassalo, lhe prometia proteção e claro, lhe concedia o feudo. O notário registava toda a cerimônia em um papel e sobre a bíblia o vassalo punha as mãos e fazia todo o juramento.

Assim, se viesse a não cumprir suas promessas, testemunhas e o registo da cerimônia tornavam verdadeiro o fato do vassalo merecer seu castigo.

Fonte Própria

Documento 7 – Exemplo de Tarefa estudante B05

Vassalo: Ó, meu senhor, eu vim cá para pedir proteção

Suserano: Muito bem, eu dou-lhe proteção, mas em troca dá-me alguns dos seus bens...

Vassalo: Aqui tens, meu senhor, essa espada, e muito ouro e joia

Suserano: Muito bem, dá-me a sua mão vou lhe por um anel para fechar este contrato

Vassalo: Muito obrigada, meu Senhor

Suserano: o nosso contrato está fechado, agora que o contrato já está celebrado eu vou proteger as suas terras e os seus bens

Vassalo: Muito obrigada meu senhor

Fonte Própria

Imagem 12 – Fotografia das Dramatizações dos Contratos em Sala de Aula

Imagem 13 – Fotografia das Dramatizações dos Contratos em Sala de Aula



Imagem 14 – Fotografia das Dramatizações dos Contratos em Sala de Aula



Imagem 15 – Fotografia das Dramatizações dos Contratos no Claustro da Sé Velha (Visita de Estudos, momento DAC)



e) Atividade 5 – Estendal das Especiarias

Tabela 6 – Atividade 5

Atividade 5 – Estendal das Especiarias Unidade: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Subunidade: O expansionismo europeu Tema: O império português no Oriente Instrumento de recolha de dados: Observação direta: participação na atividade; Autoavaliação; Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.	Competências do Perfil dos Alunos (D, E, H)
	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Consolidação e motivação para a matéria e disciplina.
	Recursos explorados em sala de aula: -Exploração da música “O barco vai de saída” de Fausto Bordalo Dias; -Vídeo escola virtual sobre os instrumentos de navegação astronómica; -Exploração da música “Cabo Sim Cabo Não” de Rui Veloso; -Análise da declamação do poema “O Mostrengo” de Fernando Pessoa; -Vídeo-reportagem na vila do Conde sobre a Nau Quinhentista e as condições de vida dos marujos, RTP;
	Tarefas solicitadas no decorrer da Unidade: -TPC: Relacionar a conquista de Ceuta com as motivações económicas e sociais da expansão (3 linhas); -TPC: Relacionar o Tratado de Tordesilhas com a teoria do <i>mare clausum</i> .
	Instruções para a tarefa: Levando em conta o estudo da Rota do Cabo, os alunos devem procurar em casa, e descobrir o uso, de especiarias que circulavam na rota oriental. Ao trazê-las para a escola, devem explicar sua função, para colocá-la no Estendal das Especiarias.

Fonte Própria

A primeira atividade que realizamos com o 8º ano, ocorreu no contexto do tema “O Império Português do Oriente”, com os objetivos de: consolidar matérias; motivar os alunos para nossa disciplina; e promover competências transversais. Como estávamos no primeiro período, e esse foi um dos nossos primeiros contactos com esta turma, pareceu-nos relevante promover uma estratégia que motivasse os alunos para nossa disciplina e temas de estudo, bem como, promover uma estratégia que proporcionasse a construção coletiva de um objeto artístico, com alto impacto visual, e que concretizasse uma experiência que marcasse a memória dos alunos. Procuramos, desde o início do nosso trabalho com esta turma, sensibilizar os alunos para as artes, e treinar os processos de leitura e análise de objetos artísticos e culturais, para posteriormente, implementarmos atividades e estratégias mais arrojadas.

Dessa forma, no decorrer da unidade, trabalhamos com recursos alusivos às artes, como forma de explorar os conteúdos programáticos ou promover determinada aprendizagem essencial. Trabalhamos com a música, por exemplo, exploramos a canção “O barco vai de saída”, de Fausto Bordalo Dias, e realizamos a caracterização deste álbum, enquanto um dos mais marcantes da música popular portuguesa sobre a expansão. Analisamos a música, e a partir dela, solicitamos que os alunos preenchessem uma ficha de questões, que pedia que identificassem as motivações da expansão portuguesa, sistematizando e distinguindo os motivos sociais, políticos e econômicos. Quando é realizada a passagem do Cabo das Tormentas, procuramos demonstrar a força simbólica da alteração de seu nome para Cabo da Boa Esperança, também através de uma música. Após a exploração da política expansionista de D. João II, consolidamos a lição com a análise da canção “Cabo Sim Cabo Não”, de Rui Veloso, solicitando que os alunos realizassem uma reflexão oral acerca da música, em que podemos discuti-la. A respeito da passagem do cabo, também trabalhamos com o poema “O Mostrengo”, declamado por Fernando Pessoa, onde perguntamos aos alunos “o que significou para os portugueses a passagem do Cabo?”. Ouvimos o poema, e demos um tempo para os alunos tentarem responder a questão. Analisamos e discutimos o poema em conjunto, o que nos permitiu compreender o “mito” do Cabo da Boa Esperança, e realizar a transição para o estudo da política expansionista de D. Afonso V.

No decorrer da unidade, também trabalhamos com vídeos, alguns das editoras, e outros que trouxemos, como foi o caso de uma reportagem da Vila do Conde, sobre a Nau Quinhentista, que explorava as condições de vida dos marujos, produzido pela RTP. Também solicitamos pequenas tarefas para a casa, sobretudo de produção de texto, por exemplo: pedimos que os alunos relacionassem a conquista de Ceuta com as motivações econômicas e sociais da expansão; que relacionassem o Tratado de Tordesilhas com a teoria do *mare clausum*, em registos de 5-7 linhas. Essas pequenas tarefas, e a exploração dos recursos, concretizaram nosso primeiro contacto com os alunos, onde pudemos conhecê-los e perceber como estão acostumados a trabalhar. Isto serviu de base para pensarmos nossas atividades, onde pudemos trabalhar para promover as ferramentas necessárias para que nossos alunos as venham executar. Sendo esta, nossa primeira atividade dinamizada com esta turma, não sabíamos como os alunos iriam reagir a aderir a nossa proposta, no que optamos, iniciar escolhendo uma atividade mais simples, e que incentivasse o nosso relacionamento com a turma.

Com o objetivo de consolidar conteúdos, e motivar os alunos para a disciplina, lançamos a primeira atividade, que consistia que os alunos, tendo em conta o estudo da Rota do Cabo, procurassem em casa, e descobrissem o uso, de especiarias que circulavam na Rota Oriental. Demos o prazo de uma semana, para que os alunos trouxessem essas especiarias para a escola,

e que apresentassem sua função, para que compuséssemos, em coletivo, um Estendal das Especiarias, que procurasse sistematizar, as várias especiarias da Rota Oriental. No dia da atividade, os alunos levantavam, vinham até a frente da sala com sua especiaria, explicavam sua função, e a colocavam no estendal, de maneira que foi se compondo. Nós trouxemos um cordel, que traçamos pela sala, para servir de base para nosso estendal, onde os alunos, iam colocando as especiarias trazidas. Com o objetivo de demonstrar aos alunos, como a circulação de produtos nesta rota, levaram a combinação de elementos gastronômicos do nosso horizonte contemporâneo, que possuem origens distintas, nossa orientadora providenciou pastéis de natas para traçarmos no dia da atividade, e para misturá-los com canela, mostrando a possível combinação de produtos. Para além do forte impacto visual do Estendal composto, a experiência de degustar um alimento, mesmo que presente no cotidiano dos alunos, mas no contexto do estudo de uma matéria disciplinar, permitiu-nos conduzir uma construção significativa do conhecimento histórico, marcando a memória dos alunos.

Imagem 16 – Fotografia do Estendal das Especiarias



Imagem 17 – Registro da Atividade Estendal das Especiarias



Imagem 18 – Registro da Atividade Estendal das Especiarias



Imagem 19 – Registro da Atividade Estendal das Especiarias**f) Atividade 6 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher**

Como explicamos na Atividade 2, esta foi a atividade que seguiu um teor mais diversificado, com o objetivo de trabalhar um tema relevante da História. Realizamos uma aula aberta, de cariz transversal sobre o tema, que contou com a participação de diferentes turmas, de vários níveis de escolaridade. Quanto à descrição da mesma, não temos mais ideias para acrescentar, no que iremos apenas distinguir a análise dessa atividade nas nossas duas populações de estudo.¹¹

Imagem 20 – Registro da Atividade Comemoração do Dia Internacional da Mulher – 8ºX

¹¹ Consultar Tabela 3.

g) Atividade 7 – Um dia na Corte de Luís XIV

Tabela 7 – Atividade 7

Atividade 7 – Um dia na Corte de Luís XIV	Competências do Perfil dos Alunos (A, B, C, D, F, I)
Unidade: O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Subunidade: O Antigo Regime europeu: regra e exceção Temas: O absolutismo régio e a sociedade de ordens	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Consolidação e motivação para a matéria e disciplina; Mobilização e aplicação dos conhecimentos da disciplina; Produção de texto.
Instrumento de recolha de dados: Observação direta: participação e envolvimento dos alunos; Produções de textos e apresentações em sala de aula; Autoavaliação; Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.	Recursos explorados em sala de aula: -Análise da gravura “ <i>A aranha e a mosca</i> ” de Lagniet (Recolha dos mais ilustres provérbios, séc. XVII); -Exploração da pintura “ <i>Os colhedores</i> ” de Pieter Bruegel; -Exploração e análise da caricatura “ <i>A desigualdade – isto não durará para sempre</i> ”, séc. XVIII); -Visualização e discussão de um trecho do filme “ <i>O Absolutismo: A ascensão de Luís XIV</i> ”; - Análise iconográfica do retrato de Luís XIV por Hyacinthe Rigaud; -Visita Virtual ao Palácio de Versalhes – reconstrução 3D; -Visualização de uma cena do filme “ <i>Maria Antonieta</i> ”, sobre os bailes e as danças na Corte.
	Instruções para a tarefa: Os alunos devem produzir um texto, em primeira pessoa, descrevendo um dia no Corte de Luís XIV. Devem ter em conta os aspetos trabalhados em sala de aula, como: rotina do rei, refeições, vestuário, símbolos e instrumentos de poder, sua comparação divina, e relação com os outros grupos sociais.

Fonte Própria

A dinamização desta atividade foi muito interessante, porque tivemos a oportunidade de lecionar toda a subunidade “O Antigo Regime europeu: regra e exceção”, o que nos permitiu implementar estratégias, por meio das artes, durante todo o bloco que lecionamos. Este, teve a duração de 6 aulas, de 45 minutos, e desde a nossa exploração dos aspetos gerais do Antigo Regime Europeu, e das atividades económicas, apostamos no trabalho com recursos alusivos às artes, e ferramentas didáticas, que permitiam o treino e a promoção de competências historiográficas e transversais, capacidades essas, que queríamos aproveitar para dar suporte à atividade que iríamos propor. Pensamos na atividade com o objetivo de consolidar os conteúdos da nossa disciplina, bem como, verificar a correta aplicação destes conteúdos, e motivar os alunos para a nossa matéria e disciplina. Nesta lógica, procuramos promover aprendizagens por meio das artes, através da exploração de diversos recursos histórico-artísticos no decorrer da unidade, e lançamos uma proposta de produção de texto, onde os alunos poderiam referenciar as artes por meio da prática.

Implementamos uma estratégia, no contexto do estudo das sociedades de Antigo Regime, com o objetivo de promover as aprendizagens essenciais e os conteúdos programáticos, mas também, para treinar algumas competências, que seriam necessárias posteriormente, para a atividade que iríamos propor. Assim, queríamos que os alunos experimentassem se colocar “no lugar” de determinado agente histórico, se apropriando do discurso histórico, e encontrando formas autônomas de interpretar e representarem a realidade histórica. Dessa forma, preparamos 4 fichas, cada uma correspondente a um grupo social do Antigo Regime: Clero, Nobreza, Burgueses e Camponeses¹². Explicamos aos alunos que essas sociedades eram organizadas em ordens, ou Estados, mas que dividimos o 3º Estado entre burgueses e camponeses, para discriminar as características desses grupos sociais, por serem muito diversas. Dividimos a sala por fileiras, e cada fileira recebeu uma ficha diferente, correspondente a um grupo social. Os alunos, possuíam na ficha diversos documentos escritos e iconográficos, e um guião que orientava como a exploração da ficha deveria ser feita, com o objetivo, de serem os próprios alunos a caracterizarem o grupo social, e apresentarem posteriormente, essas características para o restante da turma. Nossas orientações eram: identificar as funções sociais desempenhadas pelo grupo social; privilégios e/ou deveres; elementos e símbolos de poder (vestuário, alimentação, entre outros); e a relação com os outros grupos sociais.

Demos alguns minutos para os alunos trabalharem nas fichas, e depois, passamos pelas 4 fileiras, onde os próprios alunos caracterizaram o grupo social que lhe fora atribuído, em concordância com as orientações que apontamos na ficha. Assim, os alunos puderam trabalhar com documentos escritos e iconográficos, e realizar a caracterização de um grupo social, e depois aprender os outros grupos, através do trabalho e apresentação dos colegas. Depois que compusemos o cenário social da Europa de Antigo Regime, propusemos que os alunos assumissem os interesses do grupo social com que trabalharam, para discutirmos esta sociedade. Realizamos algumas perguntas para fomentar a discussão, como por exemplo “acham que essa sociedade é justa?”; “é estratificada?” “Tem hierarquia?”, e despertando o diálogo entre os alunos, que deviam assumir determinado grupo social, e seus interesses, renderam interações como:

“(A12- nobre) - “Eu não gosto desses burgueses, eles só querem casar com nossas filhas e roubar o nosso dinheiro!”

(A08 -nobre) - “Mas eles não têm título nem sangue, nunca serão uma nobreza como a nossa”

(A21-burguês) - “Pelo menos nós trabalhamos... e não é só pelo casamento que podemos ascender à nobreza, eu comprei o meu próprio título”

¹² Consultar Anexo IX – Exemplo de Ficha da atividade dos grupos sociais.

(A16-camponês) – “Estão a falar de trabalho? Somos nós que trabalhamos o dia inteiro na terra... o dia inteiro para os grupos privilegiados.”

Com esta estratégia, por um lado, conseguimos caracterizar a sociedade de ordens do Antigo Regime, de acordo com as aprendizagens essenciais da disciplina, e sensibilizamos os alunos para a representação de personagens históricos, em um exercício que os fazia assumir o papel de determinado agente. No estudo da política do Antigo Regime, procuramos trazer diversos recursos para nossa sala de aula, de forma que esses recursos, e que a estratégia da sociedade, viessem a dar base e suporte, para os alunos executarem nossa atividade.

Selecionamos recursos, que viabilizassem a identificação, por parte dos alunos, dos pressupostos fundamentais do absolutismo régio, como a teoria da origem divina do poder, e a consolidação da autoridade régia pela centralização de poder. Realizamos uma análise iconográfica do retrato de Luís XIV, de *Hyacinthe Rigaud*, o que nos permitiu identificar os símbolos de poder do monarca absoluto. Também realizamos uma visita virtual ao Palácio de Versalhes, que mais uma vez, nos permitiu identificar elementos de poder, e operacionalizar os conhecimentos aprendidos na matéria da sociedade. Também como forma de reconhecer os elementos de enaltecimento da monarquia absoluta, visualizamos um excerto do filme “A Tomada de Poder de Luís XIV”, numa cena que representa o “Banquete Real”. Nesta exploração, orientamos, antes da visualização, que os alunos observassem: os grupos e hábitos sociais presentes na Corte; vestuário; personagens da Corte e a relação com o Monarca; os Artigos de Luxo; e a música e os instrumentos da Corte. Após a exibição, pudemos discutir cada um destes aspetos, no que os alunos destacaram o contraste da confusão e barulho da cozinha, e dos criados do palácio, com o luxo e calma da sala de jantar que Luís XIV fazia sua refeição, com música barroca, sozinho e sem mais ninguém se sentar, o que evidenciou a submissão dos outros grupos sociais, entre outras ideias que discutimos.

Disponibilizamos este excerto do filme na *Classroom* da nossa disciplina, e também outros materiais de apoio e consulta dos alunos. Facultamos um excerto do filme *Maria Antonieta*, relativamente às danças na Corte; um excerto da série *Versailles*, também sobre bailados e os hábitos da nobreza. A escolha destes recursos, bastante apelativos e motivadores, e que remontam paisagens e cenários históricos, tinha por objetivo, auxiliar os alunos na construção e concretização da tarefa solicitada, que explicamos no final de uma aula.

Solicitamos que, individualmente, os alunos produzissem um texto que descrevesse um dia na Corte de Luís XIV. O texto deveria ser escrito em primeira pessoa, de forma que poderiam assumir a personalidade do monarca, ou escolher alguma outra personagem, como um membro de sua Corte, um funcionário do palácio, entre outros. Pedimos que os alunos

respeitassem o máximo de 35 linhas para desenvolverem o texto, e tinham que transpassar os seguintes aspetos: a rotina do Rei; refeições; vestuário; relação com outros grupos sociais; símbolos e instrumentos de poder; sua comparação divina. Demos o prazo de 10 dias para os alunos entregarem o texto via *Classroom* da disciplina, e posteriormente, dedicamos uma aula para que os alunos pudessem ler e apresentar suas produções escritas, através de uma leitura encenada.

Documento 8 – Exemplo de Tarefa estudante A25

“Olá! Sou o Perfeito Luís XIV, rei de França. O homem mais rico, poderoso e o mais apoiante do absolutismo régio, do mundo! Todos os dias acordo entre as 9 e as 11, conforme a minha disposição. Tomo um pequeno-almoço com 7 pratos requintados e luxuosos e é-me preparado um banho bem quente na casa de banho com mais ouro do meu palácio. Até ao almoço entretenho-me a dar ordens e a retirar alguns poderes aos nobres e ao Clero. Por volta do 12:30 é-me preparado um almoço com 14 pratos à minha escolha, se não gosto de algum, o cozinheiro é despedido! À tarde, junto-me com um ou dois nobres e vamos à caça, depois bebemos um pouco e jogamos uma cartada. À noite, tenho direito a um belíssimo jantar com pelo menos 14 sobremesas. Após esta refeição vou a um bailado com as mulheres mais bonitas de toda a França. Um dos meus criados faz-me a cama e eu tenho uma boa noite de sono até ser acordado no dia seguinte para mais um dia cansativo e cheio de trabalho real. Visto-me sempre com roupas francesas e com uma peruca diferente todos os dias, gosto muito dos meus sapatos de salto e das minhas vestes que fazem jus ao nome Rei Sol! Convivo com alguns nobres e membros do clero, mas nunca me esqueço do seu lugar na sociedade, por baixo e bem longe de mim. Quanto ao povo e aos burgueses, os primeiros trabalham para mim, os segundos tenho-os favorecido o quanto basta. Todos sabem que provenho de Deus, portanto todos os meus atos são incontestáveis. Para além disso, uso sempre o símbolo do Rei Sol, em que se destacam o cetro de flor-de-lis e a mão da justiça entre os esplêndidos raios de sol. Sou e serei sempre o mais poderoso do mundo!”

Fonte Própria

Documento 9– Exemplo de Tarefa estudante A16

“Desde pequena que cozinhei e ajudei na corte do senhor, Luís XIV (ela ainda tinha 27 anos). Eu até que me habituei com os maus colegas, mesmo não termos muito tempo para comunicar, já que cozinávamos variadíssimos pratos para Rei Sol. Ele era tão importante que dava para ouvir o som de muitos violinos, todos em sinfonia, nenhum engano. Estariam a observá-lo muitas pessoas, muitos deles de classe alta. Eu não tenho muita informação do que ele faz depois disso já que tenho espaços limitados, mas uma colega disse-me algumas coisas por isso aqui vai... Ah! Antes disso tenho a dizer uma coisa um quanto interessante. Ele não gosta de usar talheres, por isso só usa as mãos. De resto todas as atividades são muito baseadas em etiqueta. Até me lembro que alguém me disse que o senhor “Todo-poderoso” tinha de ser acompanhado à casa de banho até acabar de tomar banho ou outras coisas. Ele, tal como todos os outros, acordava, mas só que era com um valete, às 8:30. De seguida acontece a 1ª cerimónia. Os amigos do Senhor ou membros do comité. Lavavam, barbeavam ou penteavam-no no penico, também lhe metiam a peruca. Logo depois acontecia a cerimónia de levantamento, que o vestiam e preparavam-lhe o pequeno-almoço, frequentemente era chá de ervas ou sopa de legumes. Não me lembro de mais nada durante a manhã. Em certas vezes, como tinha dito no início, ele não comia em privado, mas às vezes come no seu quarto direcionado à janela. Na hora do lanche

Ele costumava comer patê e doces. O almoço era muito parecido, senão igual ao almoço no início referido. Mais não sei, já que não estou a vê-Lo em todo o lado. Mas todo o poder era centralizado nele, e ainda é. Executivo, legislativo e jurídico. E ele até tem um símbolo, chamado “Rei Sol”.”

Fonte Própria

Documento 10– Exemplo de Tarefa estudante A19

“Bom dia. Eu sou um membro da corte do Rei-Sol. Vivo num dos 700 quartos de Versalhes, o mais belo e majestoso palácio de todo o mundo. Estamos em março de 1663. Hoje é sexta-feira e, como todas as manhãs, também hoje estou ansioso por acorrer aos aposentos do rei para não perder qualquer detalhe dos cerimoniais do “Levantar do Rei”. Já sei que às 8:30 horas, o 1o valete vai acordar o rei. Também sei que hão de entrar logo depois um médico e um cirurgião. Sim porque a saúde de sua majestade está acima de tudo. Agora chega o meu momento. Vou poder entrar no quarto do rei e seguir os rituais dos servos que lavam, penteiam e barbeiam sua luminosidade. Lá dentro, ainda consigo observar como são deslumbrantes os trajes que lhe vestem e qual a peruca casual que lhe escolhem para hoje. Está na hora da primeira refeição, resumida a chá de ervas, porque hoje é dia de ir ao confessionário. Retiro-me para os meus aposentos à espera de voltar a estar com o rei. Sei que sua majestade gosta que o acompanhem enquanto come no seu quarto. Logo depois, juntamo-nos para ouvir os planos d’el rei. E ficamos inteirados do passatempo que escolheu para esta tarde: montar um dos seus esbeltos cavalos puro-sangue e cavalgar pela floresta em mais uma grandiosa caçada. Às 17 horas, o rei há de estar de regresso para um lanche que não pode deixar de ter saborosos patês e deliciosas compotas. É certo que a manhã já foi dedicada a alimentar o espírito, mas nem por isso sua majestade deixará de se recolher uns minutos na capela. Todos os dias, à mesma hora, a família real junta-se para o jantar, que só começa depois de todos os pratos e todas as bebidas do menu passarem pelo crivo dos provadores. Antes do final do dia ainda tenho uma nova ida ao quarto real. E hoje terei a suprema honra de segurar as velas que vão iluminar os rituais do deitar real.”

Fonte Própria

h) Atividade 8 – Dramatizações do Despotismo pombalino

Tabela 8 – Atividade 8

Atividade 8 – Dramatizações do Despotismo Pombalino	Competências do Perfil dos Alunos: (A, B, C, D, E, F, H, I, J)
	Estratégia Pedagógica/Cariz da atividade: Aplicação e consolidação dos conhecimentos da matéria estudada; Motivação para a matéria e disciplina; Produção de texto-cena; Atividade integrada no Projeto de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC) da turma.
Unidade: O Contexto europeu dos séculos XVII e XVIII	

<p>Subunidade: Um século de mudanças (século XVIII)</p> <p>Temas: Um projeto modernizador: o despotismo pombalino</p>	<p>Recursos explorados em sala de aula:</p> <p>-Visualização, com guião de exploração, da animação da Câmara Municipal de Oeiras “Marquês de Pombal: um herói inteligente ou um déspota prepotente”;</p> <p>-Vídeo da reconstrução do Terramoto de Lisboa pela <i>TVMinde</i>;</p> <p>-Espetáculo multimédia <i>Lisbon Under Stars</i>;</p> <p>-Exploração do texto “A crítica ao atraso português” de Cavaleiro de Oliveira;</p> <p>-Leitura de um trecho do texto “O verdadeiro método de estudar” de Luís António Verney.</p>
<p>Instrumento de recolha de dados:</p> <p>Observação direta: participação e envolvimento na atividade;</p> <p>Produções de textos dos alunos e apresentações em sala de aula;</p> <p>Autoavaliação;</p> <p>Questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem.</p>	<p>Instruções para a tarefa:</p> <p>A partir da animação visualizada, que percorre os momentos-chaves da governação pombalina, os alunos, em grupos de até 4 elementos, tinham que escolher uma proposta de tema de trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Terramoto e a Reconstrução da cidade de Lisboa; 2- O azar dos Távoras e a expulsão dos jesuítas do país; 3- Reformas da Cultura e do Ensino. <p>Para cada tema, produzimos um documento com os tópicos que os alunos tinham que percorrer, para construir uma cena teatral, mobilizando o diálogo entre as personagens e respeitando as orientações presentes nos tópicos.</p>

Fonte Própria

A última atividade que realizamos com esta turma, foi no contexto do estudo do tema “Um projeto modernizador: o despotismo pombalino”, e se integrava no projeto de Desenvolvimento e Autonomia Curricular (DAC). A partir do estudo da figura de Marquês de Pombal, e de sua política económica, social e cultural, dinamizamos uma atividade com o objetivo de verificar a correta aplicação, bem como a consolidação, dos conhecimentos desta matéria, e promover competências historiográficas e transversais. Através da produção de um texto dramático, procuramos motivar os alunos para nossa disciplina e matéria de estudo, e garantir a contribuição da nossa disciplina para o projeto da turma, no que nos integramos com as professoras de Ciências Naturais e de Química, para executar a DAC deste grupo. Como referimos no capítulo do estágio pedagógico, as DACs perspetivam um trabalho multidisciplinar, e quando participamos das reuniões dos Conselhos de Turma, algumas delas já estavam previamente definidas, como no caso desta turma. Já estava prevista uma visita de estudos ao Jardim Botânico da cidade de Coimbra, e procuramos desenvolver esta atividade, se articulando com o projeto previamente estipulado pela diretora de turma, no que escolhemos apresentar nossa atividade, no contexto desta visita de estudos. Assim, no decorrer das nossas aulas, trabalhamos com ferramentas artísticas, treinando os processos de leitura, análise e interpretação de objetos artístico e culturais,

e propusemos a realização de dramatizações com esta turma, de forma que nossos alunos pudessem experimentar essa prática, construindo discursos históricos, e encontrando formas de representar e expressar a História.

No desenvolvimento da subunidade “Um século de mudanças (século XVIII)”, trabalhamos com recursos e estratégias variadas. Trabalhamos um vídeo, da *TV Minde*, que reconstrói o terramoto de Lisboa. Nesta exploração, solicitamos que os alunos caracterizassem, a partir do vídeo, a malha urbana da cidade de Lisboa anterior ao terramoto (tipos de ruas e casas); que descrevessem os 3 fenômenos naturais que deram origem à catástrofe; e os impactos da destruição. Após a visualização, discutimos as questões que havíamos colocado e percorremos pela Vista Panorâmica de Lisboa, dando a conhecer o painel sequencial de azulejos, que representa 14 km de costa, constituindo o documento iconográfico de maior relevância para a História de Lisboa, por mostrar a mais completa vista da capital portuguesa anterior ao terramoto, representando importantes edifícios da época e testemunhando o quotidiano da capital. Através da exploração de algumas imagens, caracterizamos o urbanismo pombalino e a reconstrução de Lisboa, comparando a nova planta da cidade, organizada e geométrica, com a desorganizada malha urbana que visualizamos no vídeo e no painel.

Escolhemos trabalhar com uma animação, que tanto servia para a promoção das aprendizagens essenciais da nossa disciplina, como uma referência para os alunos, para a atividade que iríamos dinamizar. A Câmara Municipal de Oeiras produziu uma animação alusiva à figura de Marquês de Pombal, e que percorria os principais momentos da governação pombalina, representando algumas das polémicas que sua política gerou na sociedade portuguesa. Produzimos um guião de exploração da animação¹³, com questões para os alunos responderem, e exibimos o filme uma vez em sala de aula, e depois disponibilizamos na *Classroom* da disciplina, de forma que os alunos pudessem voltar a aceder o material, e completar os seus guiões. A exploração e correção do guião nos acompanhou por cerca de 3 aulas, e promovemos diversos conteúdos programáticos a partir da animação, como: a doutrina económica de Pombal; medidas tomadas após o terramoto; arquitetos e engenheiros que levaram a cabo o plano de reconstrução da cidade de Lisboa, e as principais características da nova planta da cidade; o plano de fomento das manufaturas nacionais; o processo dos Távoras; a expulsão dos jesuítas do país; reformas culturais e no ensino; e por último, ainda pudemos discutir a frase final da animação “Marquês de Pombal: Amado por uns... Odiado por outros”. Com esta animação, tínhamos por objetivo, conseguir passar uma visão conjunta da governação pombalina e da relevância de sua

¹³ Consultar Anexo VIII.

figura na sociedade portuguesa. Na correção do guião, pudemos esclarecer algumas ideias e dúvidas sobre este tema, e sistematizar a matéria, com o apoio de outros recursos e estratégias, sobretudo nos temas das reformas culturais e do ensino, que foram pouco abordados pela animação, e recorreremos à exploração de textos e de outros recursos.

Como referimos, a animação também era nosso ponto de partida e de referência para a dinamização desta atividade. Uma vez que realizamos esta exploração do filme, e de suas componentes, promovendo as aprendizagens essenciais da disciplina, lançamos a proposta para nossos alunos, que sabiam que a tarefa estava integrada na DAC, razão de ser mais onerosa e coletiva. A partir do vídeo trabalhado, os alunos deveriam escrever, uma pequena cena teatral (texto em diálogos), sobre um dos momentos da governação pombalina que havíamos estudado, no que estruturamos três propostas de trabalho, que os alunos poderiam escolher com qual trabalhar. As instruções transversais às três propostas eram: localizar a cena no tempo e no espaço; identificar as personagens; trabalhar o diálogo entre elas (podiam adicionar um narrador se quisessem); e respeitar os temas de abordagem inscritos nas propostas. As três propostas de tema, eram: 1- A Reconstrução da cidade de Lisboa; 2- O Azar dos Távoras e a expulsão dos jesuítas do país; 3- As Reformas culturais e do ensino.

Para cada proposta, escrevemos um guião orientador, com as orientações transversais aos três temas, e depois, indicações específicas para o desenvolvimento de cada tema. Nossas indicações para o primeiro tema, era de abordar os seguintes aspetos: ascensão de Pombal; o terramoto e o plano urbanístico da reconstrução de Lisboa; principais características arquitetónicas da Lisboa Pombalina; e as consequências políticas da reconstrução da cidade. Ainda sugerimos que os alunos trabalhassem com as personagens de Marquês de Pombal e de D. José, mas a escolha das personagens dependia dos alunos, que tinham liberdade para colocar os sujeitos que quisessem, contanto que respeitassem os nossos tópicos. Na segunda proposta, os alunos tinham que trabalhar o julgamento da família Távora, e a expulsão dos jesuítas do país, tendo como indicação dos aspetos a mencionar: atentado a D. José; acusação dos Távoras por tentativa de regicídio; consequências do episódio; e a expulsão dos jesuítas do país. Também indicamos que os alunos trabalhassem com a personagem do Marquês de Pombal, talvez um juiz, e um membro/representante da família Távora. A terceira e última proposta, pedia que os alunos trabalhassem com as reformas culturais e do ensino, com um enfoque maior na questão do ensino experimental, vertente essa, que nos integramos com a professora de Química no âmbito da DAC, para articular nossos conhecimentos disciplinares neste campo. Os alunos que trabalharam com essa proposta, tinham que respeitar a abordagem dos seguintes aspetos: novos estatutos em Coimbra e a refundação do ensino (1772); abertura às correntes de pensamento

racionalista e ao empirismo; a revolução científica: experimentação de métodos inovadores. Sugerimos que os alunos escolhessem personagens como um estrangeirado, um professor da Universidade de Coimbra, ou até mesmo Lavoisier, que estava sendo estudado nas aulas de Química no contexto da experimentação de métodos inovadores, no que também trabalhamos sua figura em nossas aulas sobre o iluminismo.

A partir da explicação pormenorizada da tarefa e das propostas de trabalho, deixamos os alunos escolherem os grupos que queriam trabalhar, e limitamos o máximo de 4 elementos por grupo. Assim, 11 grupos foram formados, e eram compostos por 2 ou 3 elementos. Após essa organização, permitimos que os grupos escolhessem os temas que queriam trabalhar, tomando cuidado para haver equilíbrio entre os grupos e temas abordados. Dessa forma, tínhamos 4 grupos de alunos trabalhando o primeiro tema (reconstrução de Lisboa); 3 grupos de alunos trabalhando o segundo (Azar dos Távoras); e 4 grupos trabalhando o terceiro tema (reformas culturais e do ensino). Combinamos com os alunos, que abriríamos uma aba para esta atividade na nossa *Classroom*, e que dentro de duas semanas, deveriam enviar o primeiro esboço de suas cenas, por esta via. Queríamos realizar uma primeira leitura e correção dos textos, antes das dramatizações acontecerem, de forma que os alunos pudessem trabalhar e melhorar suas cenas, antes da visita de estudos.

Dessa forma, demos os minutos finais da nossa aula para os alunos começarem a realizar as produções de texto, e organizarem as ideias das cenas, em grupos. Quando os alunos realizaram a primeira entrega, logo fizemos a correção dos textos, e devolvemos para os grupos. A partir deste momento, sempre que era possível, em nossas aulas, dedicamos 5-10 minutos finais, para o “momento DAC”, em que os alunos podiam treinar e ensaiar as dramatizações, bem como, verificar elementos que queriam utilizar para compor o seu cenário. Como nem sempre era possível retirar tempo de nossas aulas, realizamos algumas aulas em parceria com a diretora de turma, em seu horário, que nos foi disponibilizado para ensaiarmos as dramatizações com os alunos. Assim, os alunos puderam executar a atividade tanto na escola, como em casa, onde nesta outra via, procuramos nos mostrar disponíveis na *Classroom*, respondendo às questões dos alunos, e realizando comentários nas cenas e nas alterações que propunham fazer.

Na medida que os textos ficavam definidos, focamo-nos no trabalho do ensaio das cenas, combinando os figurinos e adereços que poderíamos trazer para o dia da visita de estudos, compondo e complexificando suas dramatizações. Alinhamos essas caracterizações antes da visita, e no seu dia, realizamos e gravamos as dramatizações dos alunos, que vieram a constituir o “vídeo da turma”, que era o produto final da DAC deste grupo. Os ensaios e treinos, permitiram

que os alunos tivessem um bom tempo para trabalhar suas cenas, de forma que, no dia da apresentação, alguns alunos sabiam as falas e movimentos de cor, sem utilizar o apoio do papel. As dramatizações permitiram que os alunos representassem a História teatralmente e a atividade contou com muito empenho e engajamento dos alunos, que se mostraram motivados durante toda sua realização. Para além da forma que exploramos os conteúdos programáticos, através de uma animação que permitia-se articular com diversas componentes da governação pombalina, durante esta atividade, pudemos trabalhar com componentes lúdicas e motivacionais, onde a representação teatral, nos permitiu articular com outras disciplinas escolares, proporcionando uma experiência de construção de conhecimentos históricos significativos, através de uma atividade que viesse marcar a memória de nossos alunos.

**Documento 11 – Exemplo de Tarefa sobre o tema “Terramoto e a Reconstrução de Lisboa”
pelos estudantes A26 e A27**

D.José: O que se passa? Está tudo a abanar!

Marquês: Majestade, parece-me que a Terra está a tremer...

D.José: OH NÃO! LISBOA ESTÁ SOB UM TERRAMOTO!

Marquês: Que fazemos majestade?

D.José: VAMOS EMBORA DAQUI, NUNCA MAIS TOCO COM OS MEUS SAPATOS NESTA TERRA!

Marquês: Mas... Nós não podemos... Temos de dar o exemplo ao povo...

D.José: Não tenho palácio, não tenho nada... É IMPOSSÍVEL FICAR AQUI.

Marquês: Construámos uma barraca Real enquanto tentamos reconstruir a cidade Lisboaeta! "A Real barraca da ajuda".

D.José: Parece-me bem, vamos levar tudo para lá.

Marquês: Bem, comecemos por enterrar os mortos, ajudar os vivos e punir todos aqueles que se serviram deste terramoto fazendo assaltos e roubando bens desta população! Chamem também os melhores engenheiros do século, as casas caíram como palha... Não pode voltar a acontecer! Reconstruam as casas e implementem em toda a cidade a Gaiola Pombalina! Quero também ruas largas, praças amplas, edifícios uniformes e Saneamento Interior! MÃOS À OBRA! NÃO DEIXEMOS LISBOA MORRER!

D.José: Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido por todos como Marquês de Pombal, o homem que tornou possível a reconstrução da cidade de Lisboa, devido a todo o seu trabalho prestado para com todos nós, nomeio-o então como Conselheiro de Estado.

Marquês: Muito Obrigado, assim poderei finalmente por em prática todos os meus desejos, fundarei a companhia dos vinhos do alto-douro, reformarei e modernizarei o ensino superior no país, reorganizarei o comércio para fazer trocas mais vantajosas para o país e impulsionei a indústria nacional com criação de mais fábricas.

D.José: A produção Nacional está ao rubro e tudo graças a si! Apesar da morte de milhares de pessoas no terramoto, do tsunami, incêndios e destruição completa da cidade, conseguiu dar a volta por cima e conseguiu concretizar tudo aquilo que pediu! Parabéns, excelente escolha que eu fiz.

Fonte Própria

**Documento 12 – Exemplo de Tarefa sobre o tema “Terramoto e a Reconstrução de Lisboa”
pelos estudantes A05 e A13**

Marquês de Pombal: Oh não! Lisboa foi arrasada!

D. José: Vamos sair daqui! Não volto cá mais!

Marquês de Pombal: Sua Majestade ... temos de dar o exemplo! Não podemos abandonar a Capital sem mais nem menos!

D. José: Esta Terra está amaldiçoada! Nunca mais ponho os meus sapatos reais em Lisboa!

Marquês de Pombal: Vamos tratar de tudo isto!

D. José: Como?! A Cidade está toda destruída, incluindo o meu Palácio!

Marquês de Pombal: Vamos mandar construir uma Barraca Real provisória, para termos onde viver enquanto o Palácio é reconstruído.

D. José: É uma boa ideia! Podemos utilizar os tecidos mais luxuosos vindos do Oriente.

Marquês de Pombal: Chamem os melhores Arquitetos do século XVIII ... vamos pôr mãos à obra! Usamos a técnica da Gaiola Pombalina, na reconstrução desta Cidade, o que vai fazer com que os prédios se tornem mais resistentes a qualquer tipo de catástrofe. Para uma cidade mais moderna, nos meus planos constam:

- Ruas largas;
- Praças amplas;
- Edifícios uniformes;
- Saneamento interior.

D. José: Estou orgulhoso do trabalho feito por si! Com todas as conseqüências da reconstrução de Lisboa, conseguiu organizar-se. Em troca disso, dar-lhe-ei poderes acrescidos e tornar-se-á conselheiro do estado.

Marquês de Pombal: Não tem de quê! Estou aqui mesmo para isto: para tornar o país num sítio melhor.

Fonte Própria

**Documento 13 – Exemplo de Tarefa sobre o tema “O azar dos Távoras e a Expulsão dos
jesuítas do país” pelos estudantes A25, A20 e A17**

Juiz: Bom dia. Estamos aqui hoje, para fazer justiça e esclarecer o que se passou no passado 3 de setembro de 1758. Num dos lados encontra-se o Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro do Rei D. José I e, do lado oposto, temos a Marquesa de Távora, em representação da sua família. Daremos início ao julgamento, através de uma descrição pormenorizada dos factos dessa noite, escrita pelo próprio Rei, peço ao senhor Sebastião de Carvalho e Melo que a leia para nós. Devo-vos recordar que tudo o que for dito neste tribunal deve ser verdade e é confidencial. Faça favor...

Marquês: “Na noite de 3 de setembro de 1758, vinha eu, el Rei D. José I, de Portugal, por volta das 11:30, da noite, numa rua secundária nos arredores de Lisboa, de regresso de uma noite com a minha amante, Teresa Leonor, mulher de Luís Bernardo, herdeiro da família Távora. (para e olha para a Marquesa, que está com um ar indignado e envergonhado) Vínhamos já a meio do caminho quando 3 homens nos tentaram fazer frente, disparando uma data de tiros, atingindo-me a mim e ao meu condutor, que neste momento, encontramos-nos numa situação de saúde delicada. Meu ajudante Sebastião e Melo, depressa tomou conta da situação.” Acabo de citar el Rei.

Marquesa: (num murmúrio) E o que é que a minha família tem a ver com isso??

Juiz: (fingindo que nada ouviu) Passemos agora à audição das acusações e respetivas provas, contra a família Távora. Senhor Sebastião e Melo, por favor.

Marquês: (com um ar de prestígio) Tenho apenas 3 pontos incontestáveis que comprovam a veracidade das minhas alegações: possuo as confissões de 2 dos 3 homens responsáveis por este atentado, onde dizem que respondiam a ordens dos Távoras, cujo objetivo é colocar o Duque de Aveiro no trono; possuo também a confirmação de que a arma responsável pelos tiros pertence ao Duque de Aveiro; e, em terceiro lugar, o facto de só esta família estar a par do caso amoroso do Rei com a sua amante, e, consequentemente, da localização do rei nessa noite. É tudo, Senhor Juiz.

Juiz: (virando-se para a marquesa): Passo-lhe a palavra, Marquesa de Távora, defenda-se a si e à sua família, apresentando factos e provas.

Marquesa: Senhor Juiz, receio que lhe tenha de dizer que o que este homem diz, não passa de um monte de mentiras. A minha família...

Juiz: (interrompendo-a) As minhas desculpas, Marquesa, mas este homem apresentou-me provas. Se continuar com esse discurso, receio ter de a considerar culpada.

Marquesa: (corada e chateada): Mas como pode acreditar nessas confissões de homens que por qualquer quantia de dinheiro, por mais pequena que seja, fazem qualquer coisa!? E a arma, quantas desse género há neste reino? Quanto ao caso amoroso, todos estão a par que o rei visita a sua amante todas as noites, até a própria rainha! Não pode acreditar neste homem!

Juiz: (travando-a) Se é tudo o que tem a dizer...

Marquesa: (toda revoltada) Não pode condenar a minha família, somos os Távoras! Os Távoras! E estamos inocentes! Em que reino vivemos?

Juiz: Acalme-se, Marquesa.

Marquesa: Como posso estar calma se vai destruir a minha vida!?

Juiz: Por favor, por favor! Vou revelar o veredito. Devido às provas que me foram apresentadas, (Marquesa está a abanar a cabeça, discordando, o marquês está a esconder um sorriso), considero a família Távora culpada (a marquesa solta um grito) serão todos condenados à morte, os seus bens serão confiscados pela coroa, o seu nome será apagado da nobreza, os brasões familiares serão proibidos e a varania e o morgadio serão transferidos para os condes de S. Vicente. Serão executados no próximo, 13 de janeiro de 1759, num descampado, perto de Lisboa.

Marquesa: (entre dentes) Pode ser que a Maria Pia nos ajude!

Marquês: Não se estará a esquecer, Senhor Juiz, de condenar também Gabriel Malagrida, o confessor jesuíta da marquesa?

Juiz: (continuando monotonamente) E o confessor jesuíta Gabriel Malagrida, será queimado vivo, pelos seus crimes de alta traição.

Marquês: (interrompendo de novo) E para prevenção deveríamos também abolir a Companhia de Jesus.

Marquesa: Mas isso é um absurdo!

Juiz: (monotonamente) E aboliremos por completo a Companhia de Jesus, perseguiremos todos os jesuítas para fora deste reino.

Marquesa: Isto vai trazer consequências descomunais, a nobreza irá ver-se obrigada a submeter-se aos projetos de centralização de poder do Marquês, sem Companhia de Jesus no ativo, não haverá por aí só cristãos, ai não, não. Que escândalo, meu deus!

Juiz: Dou por terminado esta sessão. O caso está encerrado!

(acaba a cena com o marquês a tentar esconder o sorriso, a marquesa aflita e o juiz indiferente)

Fonte Própria

**Documento 14 – Exemplo de Tarefa sobre o tema “Reformas do Ensino e da Cultura” pelos
estudantes A07, A08 e A12**

Estrangeiro: Senhor professor o que significa a reforma Pombalina?

Professor: a Reforma pombalina significou o fim de uma política educacional considerada um elemento propulsor de um ideal de nação.

Estrangeiro: Então quer dizer que esse fora o motor para a elaboração dos Novos Estatutos?

Professor: Verdade... Mas quem voz irá falar melhor disto é o próprio Marquês de Pombal.

(aplausos da turma quando o Marquês entra na sala)

Marquês de Pombal: Muito boa tarde a todos, continuando a conversa. O aluno que estava a falar está certo, depois do fim da política educacional e a elaboração de um Novo Estatuto, que tiveram força de lei e representaram as mudanças instituídas pela minha governação, sob a justificativa de decadência nos estudos universitários, que até então estavam nas mãos dos jesuítas. E agora deixo-vos continuar a aula.

(e os alunos deram um grande aplauso para o Marquês na saída)

Professor: Continuando a nossa aula, com a reforma universitária instituída, houve novo métodos de estudos, ampliando prédios e reformulando a estrutura dos assuntos ministrados. Logo, simbolizou o a modernização, visto que as propostas visavam colocar Portugal numa posição de maior destaque na Europa.

Estrangeiro: O que quer dizer que a educação foi colocada coma a principal tarefa do aparato legislativo.

Professor: Correto... mais alguma pergunta?

(Todos dizem que não e saem da sala)

Marquês de Pombal: Posso lhe fazer uma pergunta?

Professor: Pode!

Marquês de Pombal: Quem foi René Descartes?

(entretanto um estrangeiro escutou a conversa e comentou)

Estrangeiro: Já ouvi falar dele agora estou curioso para saber quem é ele.

Professor: Bom, René descartes foi quem inaugurou a corrente de pensamento de ir em busca da verdade, com investigação rigorosa e na evidência lógica.

Marquês de Pombal: Ele é um filosofo racionalista?

Professor: Sim ele é um filosofo racionalista, um dos principais.

Estrangeiro: Quais são os principais filósofos racionalistas?

Marquês de Pombal: Também queria saber.

Professor: Ouve três principais filósofos racionalistas: René Descartes, Baruch Espinosa e Leibniz

Marquês de Pombal: É verdade que os filósofos empiristas acusaram os racionalistas de criarem sistemas filosóficos distantes da realidade?

Professor: Sim isso é verdade, porque para os empiristas nada existe na mente que não tenha passado pelos sentidos. Para os empiristas a corrente de Descartes do "eu" é considerado um erro porque são conclusões sem o apoio dos sentidos.

Estrangeiro: O que era o empirismo para os empiristas?

Marquês de Pombal: Sim, também tenho essa questão!

Professor: Era podermos investigar somente o mundo e as coisas que recebemos através dos sentidos e a razão no empirismo esta restrita a esses limites

Estrangeiro: E como no racionalismo também devemos ter os principais filósofos, não é?

Professor: Sim isso é verdade. Também temos: John Locke, George Berkeley, David Hume

Estrangeiro: Deixe-me fazer-lhe uma pergunta!

Estrangeiro: Que métodos científicos é que se usam nesta altura?

Marquês de Pombal: Também gostaria de saber!

Professor: Agora usamos métodos experimentais e de dúvidas metódicas cartesianas, em que não supomos nada e sim observamos e experimentamos e para isso usamos por exemplo uma luneta.

Marquês de Pombal: E se quisessem saber a temperatura média de uma pessoa?

Professor: Usávamos um termómetro que iria indicar a temperatura média do corpo.

Estrangeiro: Só mais uma pergunta, que instrumentos científicos é que se criaram com a revolução científica?

Professor: Criaram-se vários instrumentos como as máquinas a vapor, a calculadora, o telescópio...

Professor: Não há mais perguntas?

(Todos acenam que não)

Professor: Agora que acabaram as perguntas tenho de ir para a aula.

Fonte Própria

**Imagem 21 – Fotografia das Dramatizações do Despotismo Pombalino
(Jardim Botânico, momento DAC)**



**Imagem 22 – Fotografia das Dramatizações do Despotismo Pombalino
(Jardim Botânico, momento DAC)**



**Imagem 23 – Fotografia das Dramatizações do Despotismo Pombalino
(Jardim Botânico, momento DAC)**



Imagem 24 – Registo do Momento DAC (Jardim Botânico)

3.6.3. Aplicação do Questionário Final

Após a concretização dessas atividades, no terceiro período, aplicamos um questionário final, - que, como já referimos, tinha um duplo objetivo. Por um lado, procuramos perceber as opiniões dos alunos relativamente às atividades dinamizadas, o funcionamento da disciplina, e a pertinência do estudo das culturas e das artes, no contexto do ensino da História. E por outro, também como forma de completar as conclusões do nosso estudo, queríamos entender se este exercício contribuiu para o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem.

Como já referimos, nos baseamos na Escala de Competências de Autoaprendizagem - ECAA (Faria et.al, 2000), onde os itens da escala se organizam em três dimensões consideradas, que explicaremos a seguir: Aprendizagem Ativa, Iniciativa e Autonomia.

1. Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal, ou seja, avalia a capacidade do aluno para aprender com determinada estratégia pedagógica e o seu envolvimento nesse processo;
2. Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência, que avalia a forma como o aluno orienta o seu próprio processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, ou seja, à iniciativa do aluno;

3. Autonomia na Aprendizagem, que avalia a autonomia do aluno no decorrer das aulas e no sentido de aumentar e aprofundar o seu próprio conhecimento.

Uma vez aplicado, procedemos à análise do conteúdo (Bardin, 1977), no que dividimos as respostas de acordo com o seguinte critério:

- a. Resposta positiva;
- b. Resposta negativa;
- c. Resposta neutra;

Apresentaremos, no próximo capítulo, a análise desses resultados, em formato de tabela, para facilitar a leitura e interpretação dos dados.

Em síntese, em termos metodológicos, a dimensão deste estudo fez com que optássemos por adotar a *Design Based Research* (DBR) (Nobre et.al., 2017) -, sobretudo por contarmos com a colaboração dos participantes (alunos) na elaboração desta pesquisa. A investigação buscou perceber como podemos utilizar a Educação Artística para promover aprendizagens de qualidade em história, seja por meio das artes, as instrumentalizando para os objetivos da nossa disciplina; ou através delas, colocando os alunos em contacto direto com o fazer artístico. Como forma de desenvolver os conteúdos programáticos, trabalhamos com diversos recursos alusivos às artes, e iremos avaliar as contribuições destes recursos na promoção de aprendizagens históricas, e no desenvolvimento de competências transversais e de autoaprendizagem. Dessa forma, buscaremos avaliar a relevância da Educação Artística, bem como de suas abordagens, no desenvolvimento do conhecimento histórico.

Tivemos como ponto de partida, o questionário inicial, que tinha por objetivo identificar as culturas que os alunos estavam inseridos; e como ponto de chegada, o questionário final, relativamente às opiniões dos alunos sobre as atividades promovidas, e o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem. A observação direta, dos trabalhos dos alunos, no desenvolver das atividades, da participação e intervenção oral na sala de aula, foram instrumentos de recolha de dados imprescindíveis para as análises deste estudo.

Capítulo 4 – Apresentação e Análise de Resultados

Neste último capítulo, iremos apresentar e analisar os resultados obtidos nesta investigação, tendo em conta as observações que foram sendo realizadas ao longo das aulas e as respostas dos alunos aos questionários. Desta forma, optamos por organizar o presente capítulo em três partes. Começaremos analisando o questionário inicial, relativamente ao repertório e gostos pessoais dos alunos, no que interpretamos essas respostas, visando perceber as culturas que os estudantes estão inseridos, o que materializou o ponto de partida do nosso estudo. Logo a seguir, analisaremos a aplicação e desenvolvimento das nossas atividades didático-pedagógicas, assim como os resultados obtidos no questionário de opiniões, relativamente às atividades e estratégias dinamizadas na nossa disciplina. Por último, apresentaremos e analisaremos as respostas dos alunos ao questionário de competências de autoaprendizagem, aplicado no final do ano letivo. No final do capítulo, ainda teceremos algumas considerações gerais e finais sobre o trabalho realizado e dos resultados obtidos.

4.1) Análise do Questionário Inicial

Como já referimos, aplicamos um questionário inicial com o objetivo de recolher dados a respeito dos gostos, hábitos e universo artístico-cultural dos alunos. Procuramos perceber seus conhecimentos gerais, para garantirmos na base do nosso estudo, o reconhecimento do universo de referências dos alunos, que sustentariam as estratégias didático-pedagógicas que implementamos. Dessa forma, perguntamos aos discentes como costumam passar o seu tempo livre: que filmes, músicas, séries e livros gostam, e pedimos exemplos acerca desses gostos, e ainda questionamos, se conseguem relacionar, de alguma forma, essas vivências com a disciplina e conhecimentos históricos.

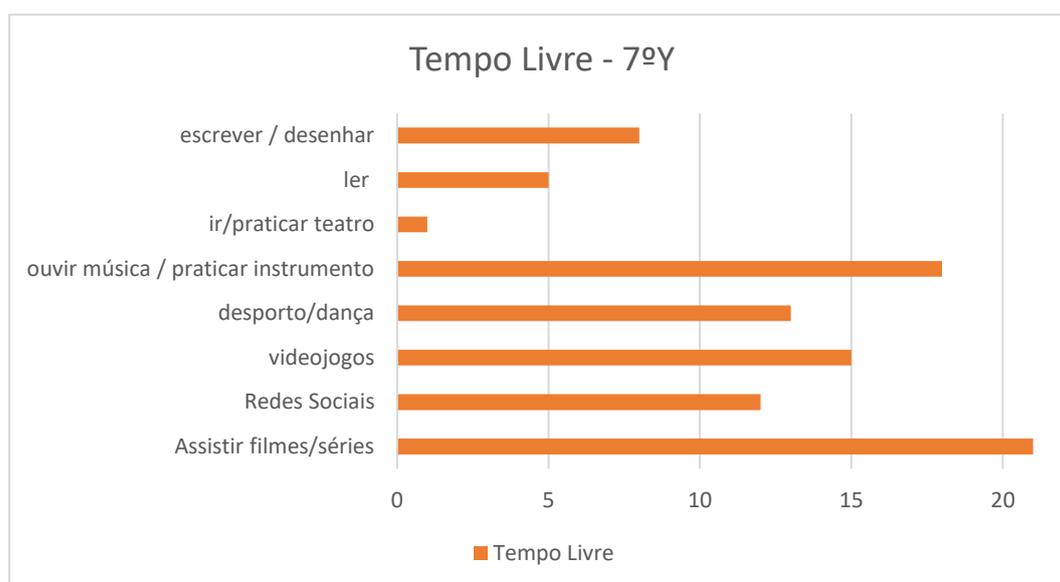
Tentamos perceber a disponibilidade dos alunos para trabalharem com a artes no decorrer do ano, no que questionamos se nossos alunos conseguem ver utilidade no uso das artes para o estudo. Procuramos captar se havia abertura, nas nossas turmas de trabalho, para realizarmos nossa experimentação de exploração do programa da disciplina através de metodologias e abordagens da Educação Artística. Assim, por último, também perguntamos aos alunos se filmes, músicas ou espetáculos (objetos artísticos), auxiliavam na compreensão dos temas da nossa disciplina, isto é, se acham possível aprender História por meio das artes e se viam utilidade neste exercício.

Realizamos uma leitura de todas as respostas ao questionário, de modo a alinhar os pontos em comum e verificar as particularidades, no que iremos apresentar e analisar esses resultados a seguir. O questionário inicial está disponível nos Anexos (III) para consulta.

4.1.1. Análise do Questionário Inicial - 7ºY

Primeiramente perguntamos como nossos alunos costumam passar o seu tempo livre, procuramos perceber como se envolvem nos meios artísticos e culturais de seu cotidiano e como costumam se entreter. Organizamos respostas nas seguintes categorias: assistir vídeos/filmes e séries; ouvir música/praticar um instrumento; jogar videojogos; praticar desporto ou dança; redes sociais; escrever/desenhar; ler; praticar/ir ao teatro. Apresentamos abaixo o gráfico das respostas dos alunos a esta questão.

Gráfico I – Tempo Livre 7ºY



Fonte Própria

Podemos verificar no gráfico a existência de uma heterogeneidade de interesses e hábitos artístico-culturais dos alunos, que combinaram as categorias de resposta de diferentes formas. As principais tendências aparecem nas categorias de assistir filmes/séries, ouvir música e jogar videojogos, consecutivamente. Porém, todas as categorias foram assinaladas pelos alunos, aquela com menor adesão foi a de “ir/praticar teatro”, assinalada apenas por um aluno. Também de forma minoritária, observamos hábitos de leitura de livros, escrever e desenhar, bem como a prática de atividades físicas pelos alunos da turma.

O uso das redes sociais, apesar de mencionado, não é o mais recorrente nas respostas dos alunos, existindo algum equilíbrio entre as nossas categorias. De maneira geral, as respostas

dos alunos a esta questão, nos mostrou que a turma tem uma diversidade de interesses e que os alunos procuram equilibrá-los em relação ao tempo livre que detém. Ainda pedimos que os estudantes nos dessem exemplos das respostas que assinalavam: quais são os filmes, músicas, livros que gostam e fazem parte de seu universo, o que nos permitiu conhecer parte de sua realidade sociocultural e universo de interesses.

Também solicitamos, que os alunos tentassem identificar dentro de seu repertório, algum objeto artístico que gostassem e que considerassem útil para aprender/estudar História. Nesta questão, a maioria dos alunos respondeu que não conseguia identificar uma obra. Alguns estudantes nos deram exemplos, mencionando, sobre filmes: *O diário de Anne Frank*; *O Gladiador*; *A menina que roubava Livros*; *Percy Jackson e o Ladrão de Raios*; e o *Indiana Jones*. Duas séries foram colocadas: *Blood of Zeus*; e *Quem Foi?*. E por último, ainda apareceram dois videojogos: o *Assassins creed*, que não conhecíamos e fomos pesquisar, e outro que o aluno não se recordava o nome, mas descreveu da seguinte forma: "*retrata as personagens Asterix e Obelix, na luta contra os romanos e na adoração de deuses*" (B20).

Quando perguntamos se consideravam as artes úteis para aprender/estudar, de forma unânime, os alunos responderam que sim. Pedimos justificativa da resposta, e no quadro abaixo, podemos observar o teor de algumas dessas justificações.

Quadro I - A utilidade das artes para o estudo - 7ºY

B20	Sim, porque nos ajuda a compreender melhor pois estamos a visualizar a realidade podendo tirar melhor a nossa ideia da matéria.
B08	Eu acho úteis, porque alguns filmes, livros ou até desenhos podem envolver a matéria do qual temos de estudar, o que nos ajuda a compreender. Mas a música também é uma forma de concentração para algumas pessoas.
B09	Sim porque concentro-me mais, e torna o estudo mais divertido e produtivo.
B01	Sim, porque os filmes são apelativos e quando os vemos ajuda-nos a memorizar as coisas.

Fonte Própria

De facto, como colocado pelo estudante B08, alguns filmes, livros ou até desenhos, podem envolver a matéria que estamos estudando, onde a simples visualização de um excerto, que remonte cenários, ambientes e paisagens históricas, facilitam a compreensão dos alunos (Pinheiro, 2020). Como apontado por B20, a utilização de *filme "ajuda a compreender melhor pois estamos a visualizar a realidade"*, visualização esta, que não pode ser passiva por parte dos discentes, cabendo ao professor, realizar estratégias didáticas que demandem uma leitura crítica do recurso. A visualização de um vídeo, permite o desenvolvimento de interferência e envolvimentos pelos educandos, onde a análise e interpretação das cenas, permitem que os alunos consigam imaginar como as pessoas viviam, pensavam e se situavam em outros tempos

e lugares, inferindo assim, na construção do conhecimento histórico, e conseqüentemente, na memória e consciência histórica (Valverde, 2014).

Dessa forma, através das artes, é possível alcançar perspectivas únicas da história, de forma que os recursos estimulam a curiosidade e interesse dos alunos pela disciplina e promovem a importância da nossa intervenção no presente, uma vez que tomamos consciência que também somos agentes do nosso tempo (Almeida, 2016; Gago, 2015). Essas ideias também apareceram nas respostas dos alunos, quando mencionam que a utilização das artes pode ser apelativa, motivadora, interessante, tornando o estudo divertido. Nossos alunos destacaram que, a visualização de filmes e a audição de músicas, marcava a memória, garantindo uma aprendizagem da História mais significativa, como menciona o estudante B01. Muitos alunos vieram a apontar, que através de filmes, é possível perspectivar os fatos em narrativa, interpretando as ideias de maneira mais significativa, processo esse, que marca a memória e auxilia na construção significativa dos conhecimentos históricos, em oposição a uma memorização simplista dos fatos (Rüsen, 1992).

Além disso, os alunos citaram outras competências que podem ser garantidas com o trabalho artístico, por exemplo, a concentração, através da utilização de músicas para o estudo. Essa ideia não se aplica a todos os estudantes: muitos testemunham que se concentram mais com a música, e outros afirmam que isso os distrai, na realidade os desconcentrando. Isso somente nos evidencia como diferentes alunos, com diferentes perfis de aprendizagem, reagem de diferentes formas aos estímulos e trabalho com as várias estratégias didático-pedagógica, que podem ser mobilizadas através das artes, no que tentamos equilibrar essas diferenças, para satisfazer os potenciais perfis de alunos (Figueiredo & Vasconcelos, 2002).

Na última questão do questionário, perguntamos aos nossos alunos se aprender, por meio das artes, os ajuda a compreender determinada matéria da nossa própria disciplina. Tivemos 20 respostas positivas e 1 negativa, que seguia com o comentário: *“Porque não conheço nenhum filme que me ajudou a entender melhor os conteúdos de história”* (B18). Acreditamos que, no decorrer do ano letivo, conseguimos mudar a noção deste estudante que, inclusive, foi o que destacou a visualização do filme *“As Sufragistas”* como sua atividade favorita, mencionando desconhecer a possibilidade de aprender História através de filmes e solicitou mais referências de filmes históricos e desta temática. Relativamente aos estudantes que responderam à questão em afirmativo, apresentamos no quadro abaixo alguns comentários dos alunos acerca desta pergunta.

Quadro II - A utilidade das artes no Ensino da História- 7ºY

B19	Sim, porque eu tenho dificuldade em ler e escrever, e memorizo melhor assim.
B17	Porque algumas músicas e filmes retratam acontecimentos passados que nos ajudam a compreender o que aconteceu, mas de uma forma diferente. Algumas pessoas não gostam de ler, então músicas e filmes desse tipo despertam a atenção das pessoas assim.
B14	Eu acho que, através de músicas e filmes, conseguimos aprender na mesma os conteúdos e é sempre mais interessante aprender desta forma, porque aprendemos e depois, continuamos por nos interessar pelos temas e aprendemos ainda mais.

Fonte Própria

O primeiro comentário afirmativo vem de um aluno com muitas dificuldades de aprendizagens. No decorrer do ano letivo, percebemos que o aluno responde melhor às estratégias visuais e auditivas, então enviávamos filmes, vídeos e *podcasts*, que o auxiliasse a aceder a matéria em formatos mais adequados ao seu perfil. Além disso, este aluno gosta muito do trabalho com as artes na sala de aula, e no pensar das atividades, construímos estratégias inclusivas e flexíveis, que pudessem abarcar a diversidade das necessidades dos alunos. Já o aluno B14, destaca o fato que o trabalho com este tipo de recurso, desperta o interesse para aprender mais, ou seja, deixa os alunos curiosos para se aprofundarem mais sobre os assuntos, no que adentraremos nesta questão na análise do questionário de competências de autoaprendizagem, sobretudo no parâmetro da “autonomia”.

Nossos alunos também reconhecem, - que, através das artes, é possível alcançar perspectivas únicas da História, de forma que os recursos estimulam o interesse e curiosidade dos alunos para nossa disciplina, como verificamos nos comentários dos alunos B14 e B17. Os alunos também reconheceram vantagens no trabalho de exploração de recursos histórico-artísticos, como a possibilidade de mobilizar conteúdos programáticos e as aprendizagens essenciais da disciplina, disponibilizando novas perspectivas da História e desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem interessante, significativo e próximo das linguagens artísticas e culturais dos estudantes.

Dito isto, o emprego deste questionário permitiu-nos conhecer melhor os nossos alunos, ganhando noção de seus gostos, conhecimentos pessoais e hábitos de entretenimento e lazer. Também pudemos identificar os perfis de aprendizagens de nossos alunos, algumas dificuldades que detinham, assim como seus interesses, expectativas, tomando conhecimento de parte do repertório cultural dos alunos. Foi-nos possível verificar, que nesta turma, temos diversos alunos interessados nas artes em geral e que essa ainda detém um papel importante na própria vida dos aprendentes, e na sua relação com a cultura e sociedade.

Percebemos que os alunos estavam recetivos para trabalhar com metodologias e recursos artísticos e que, inclusive, gostam e se sentem motivados para realizar este tipo de abordagem em sala de aula. Verificamos, de maneira genérica, que nossos alunos valorizam o trabalho com as artes e reconhecem sua importância dentro e fora da sala de aula. Notamos que temos uma turma com alunos bastante expressivos e artísticos, praticam atividades artísticas e manuais em seus tempos livres que variam desde a prática de instrumentos, até hábitos de escritas de histórias, desenho de quadrinhos, entre outras práticas que compõem seus cotidianos. Nas perguntas que realizamos sobre a utilidade das artes para o estudo, tivemos a maioria das respostas em afirmativo, que seguiam de comentários que realmente justificam as afirmações, o que nos evidenciou uma grande abertura desses alunos para inserirmos nossas abordagens.

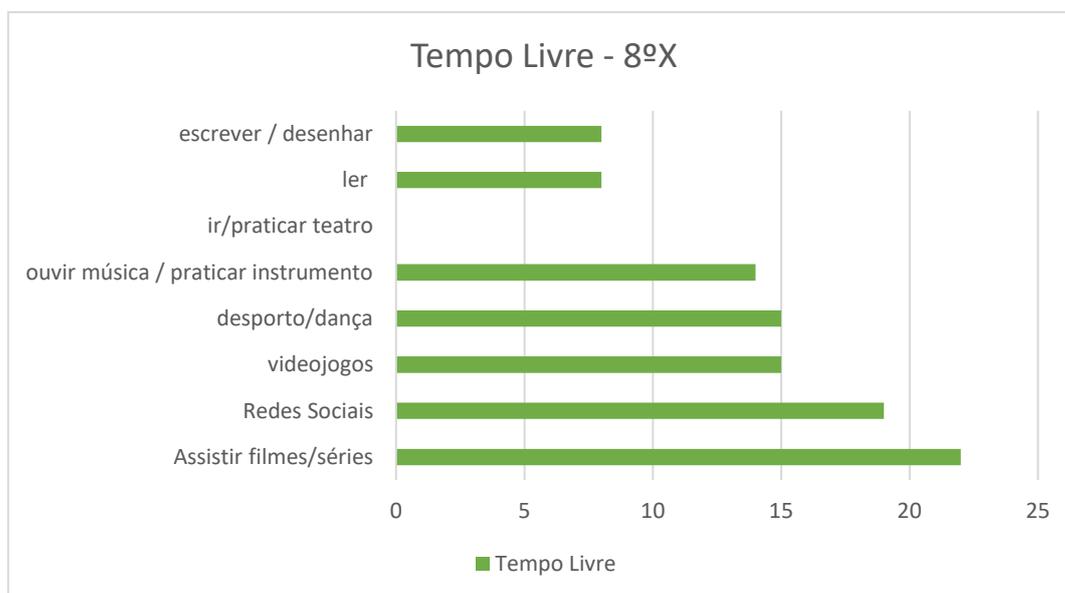
A partir dessas noções, pensamos e estruturamos nossas atividades didático-pedagógicas para aplicar com esta turma, que bem acolheu nossas ideias e propostas. A aplicação deste questionário, ainda foi positivo na possibilidade de identificarmos um ponto de partida para nosso estudo, permitindo-nos ajustar às atividades e acompanhar a evolução dos alunos no âmbito desta temática.

4.1.2. Análise do Questionário Inicial - 8ºX

Aplicamos o questionário à turma 8ºX, e dos 28 participantes do nosso estudo, apreendemos apenas 25 respostas ao questionário. Como já referimos, este questionário foi aplicado no início do ano letivo, e nesta turma, um aluno só se integrou no segundo período, então não tivemos a sua resposta ao questionário inicial. Os outros dois alunos que não responderam, estavam em isolamento em casa, devido à situação da pandemia. Enviamos o questionário por *e-mail* para que esses alunos pudessem responder, mas isto não se concretizou. Mesmo com estas falhas, a aplicação deste questionário também nos permitiu conhecer os gostos e hábitos dos alunos, assim como um recorte de sua realidade sociocultural.

Seguimos a mesma lógica de organização das categorias de resposta, que já apresentamos em relação ao 7ºY. Abaixo, apresentamos o gráfico relativamente às respostas dos alunos do 8ºX, quando questionados sobre como costumam passar o seu tempo livre.

Gráfico II – Tempo Livre 8ºX



Fonte Própria

Também podemos verificar neste gráfico a existência de uma heterogeneidade de interesses e hábitos artístico-culturais nos alunos, que combinaram as categorias de resposta de diferentes formas. Assistimos uma principal tendência nas categorias de “assistir filmes/séries”, e foram-nos dados diversos exemplos dentro deste universo, o que nos permitiu captar algumas das referências dos alunos e alguns padrões nestas referências. Diferentemente do 7ºY, no 8ºX, as redes sociais aparecem com destaque, e nos foi mencionado sobretudo o *Instagram* e o *TikTok*.

Aparece também, de maneira equilibrada, as práticas de atividades físicas, videojogos e a categoria “ouvir música/praticar instrumento”, no que discriminaram o “ouvir música” como atividade bastante recorrente. De forma minoritária, assistimos alunos com hábitos de leitura, escrita e de desenho, e nenhum aluno mencionou “praticar/ir ao teatro”. Com a apreensão das respostas dos alunos, que deram vários exemplos relativamente aos seus gostos, foi-nos possível conhecê-los melhor, ganhando alguma noção do repertório individual, hábitos de entretenimento e lazer. De maneira geral, verificamos que nesta turma, temos diversos alunos interessados nas artes, e que elas revelam um papel importante em suas vidas, tanto na realidade escolar, como em seu cotidiano.

Posteriormente, perguntamos se dentro do repertório dos alunos, conseguiam reconhecer alguma produção artística, que se relacionasse com os conteúdos da disciplina de História. A maioria dos alunos não respondeu esta questão, ou respondeu colocando que não conhecia

nenhuma obra. À semelhança do 7ºY, de forma minoritária, obtivemos algumas indicações. Sobre videogames, foi-nos apontado: *Europa Universalis IV*; *Call of Duty*; e *God of War*. Também referiram o canal do youtube “Você Sabia?” e o “*National Geography*”. Um aluno desenvolveu mais a resposta a esta questão, e transmitiu: “os filmes às vezes dão uma pitada de história, como o *Jurassic Park* ou como o *Mr. Peabody*. Mas também há história nas músicas como “*Grândola Vila Morena*” de Zeca Afonso” (A16).

Este aluno bem traduziu a ideia de que: é possível trabalhar com diversos recursos, dependendo da mediação e exploração do professor. A devida contextualização e as orientações para a exploração, antes e depois da visualização, garantem uma condução e exploração eficaz do recurso, cabendo ao professor, esclarecer eventuais anacronismos presentes no cinema, ou incoerências que possam surgir, para concluir uma estratégia eficiente em termos das aprendizagens históricas. Dessa forma é possível extrair e aproveitar o que há de melhor nos recursos artísticos e ainda promover competências analíticas e críticas nos alunos: mostrando a possibilidade de extrair informações de um filme, mas que não podemos tomá-las como certas e verdadeiras, sendo necessário questionar, analisar e interpelar essas informações com outras, as filtrando e perspetivando no horizonte historiográfico. Assim, é possível promover o reconhecimento de que, apesar de positivo o trabalho com as artes na nossa disciplina, elas nem sempre possuem o rigor científico que pretendemos, sendo necessário manter um olhar atento e crítico quando nos deparamos com essas fontes de informações.

O comentário do aluno também vem ao encontro das investigações recentes, que viabilizam a música enquanto recurso dinamizador de ensino-aprendizagem, sobretudo na construção do conhecimento histórico. A música, enquanto expressão cultural, espelha a conjuntura da sociedade em que foi criada, permitindo uma viagem lúdica entre tempos históricos, garantindo uma maior interação dos alunos com saberes curriculares, de forma significativa, visto que a música ainda assume um importante papel na vida de adolescentes, sobretudo na tradução de sentimentos e emoções (Carvalho, 2015). Quando o estudante A16, menciona “uma pitada de história”, reconhece a possibilidade de trabalhar temáticas históricas por meio de produções artísticas, mobilizando a busca da multidisciplinaridade do conhecimento histórico, atrelado às diferentes linguagens, que o mundo artístico nos coloca (Vasconcelos, 2011).

Quando perguntamos a estes alunos, se consideravam as artes úteis para aprender/estudar, de forma genérica, responderam que sim. Pedimos justificativas das respostas e apresentamos alguns dos comentários dos alunos no quadro abaixo, que selecionamos procurando sintetizar o teor das respostas que nos apareceram nestas justificações.

Quadro III - A utilidade das artes para o estudo – 8ºX

A20	Sim. Porque acho que com arte, cores e decorações temos mais motivação para estudar. Acho que cinema também ajuda porque podemos aprender mais sobre vários assuntos.
A14	Sim. Porque existem alguns filmes, por exemplo os filmes de Roma Antiga, que podemos ver as condições em que viviam as pessoas.
A01	Aprendemos melhor, pois estamos mais atentos e nos proporcionam experiências diferentes.

Fonte Própria

Podemos observar nesses comentários, algumas ideias semelhantes àquelas que encontramos na apreensão desta questão com o 7ºY. Volta a ser mencionado, pelo estudante A14, a possibilidade de filmes reconstruírem paisagens e ambientes históricos, onde a simples visualização de um excerto, permite que os alunos contemplem determinada realidade, o que vem auxiliar na compreensão histórica (Pinheiro, 2020). Como colocado pelo estudante A01, a utilização das artes proporciona diferentes experiências de ensino-aprendizagem, marcando a memória dos alunos e garantindo uma aprendizagem mais significativa. Algumas investigações verificaram que as artes dinamizam experiências ricas para as aprendizagens históricas, onde os significados lógicos e objetivos do objeto analisado, podem se tornar pessoais e subjetivos aos aprendentes, que ao atribuírem significados e sentidos próprios ao objeto, incorporam elementos significativos de sua estrutura cognitiva e identitária, construindo conhecimentos históricos de maneira significativa (Ferreira, 2021).

Neste inquérito, dois alunos responderam negativamente a esta questão. Um dos alunos não apresentou justificativa e outro afirmou que estudar e ouvir música simultaneamente, o faz se sentir desconcentrado e distraído. Acreditamos que a resposta negativa a esta questão, passou por uma má interpretação da nossa pergunta, visto que na questão seguinte, esses dois alunos reconheceram a importância das artes para a compreensão e estudo de conteúdos históricos. O segundo aluno, inclusive, mencionou filmes como *Titanic* e o *Cavalo de Tróia*, quando pedimos exemplos de recursos artísticos que os auxiliavam a compreender determinada matéria, destacando ainda, que por meio de filmes, temos a possibilidade de abordar a matéria de um ponto de vista mais interessante e motivador, captando a atenção dos alunos (A03).

A componente da motivação apareceu na resposta de diversos alunos, como exemplificamos no quadro pelo comentário do estudante A20. Muitos estudantes mencionaram que o trabalho com recursos artísticos, é motivante para o estudo e que proporciona experiências diferentes aos alunos, fazendo-os estarem mais atentos nos processos de ensino-aprendizagem (A01). Essas ideias dos alunos, se confirmaram em estudos, que apontaram que a utilização de

ferramentas artísticas proporciona uma aprendizagem mais profunda, enriquecedora, motivadora e significativa para os discentes, ainda fomentando a cultura geral e ampliando o repertório individual de cada estudante (Ferreira, 2010).

De facto, a utilização de recursos artísticos permite que os alunos participem ativamente de experiências, processos e desenvolvimentos criativos, que disponibilizam perspetivas únicas sobre uma vasta gama de temas, através dessa relação de conhecimentos pela/da arte (Hernandez, 1997). Para além desses processos motivarem os alunos, garantem os estímulos progressivos para compreenderem, apreciarem e experimentarem expressões artísticas e culturais, que estimulam a formação de adultos que possam, de facto, usufruir e intervir, de maneira consciente, na vida artística, cívica e cultural de seus países.

Já entramos em algumas dessas ideias, mas a nossa última questão, tinha por objetivo perceber, se aprender por meio desses recursos, auxiliava os estudantes a compreenderem melhor determinada matéria da nossa disciplina. Na análise desta questão, tivemos apenas uma resposta negativa, mas sem justificativa. De maneira geral, os alunos responderam em afirmativo, e dessa apreciação, selecionamos alguns comentários dos alunos, que estão exibidos no quadro abaixo.

Quadro IV- A utilidade das artes no Ensino da História- 8ºX

A25	Sim. Porque permite-me ver como é que as coisas aconteciam, logo é mais fácil de perceber.
A13	Às vezes é mais fácil entender a matéria ouvindo uma música ou assistindo um filme, pois associamos as coisas mais facilmente.
A21	Porque algumas vezes se vimos algum filme/música conseguimos perceber melhor a matéria e consigo decorar coisas se forem importantes no filme.

Fonte Própria

Podemos observar nos comentários, novamente, o reconhecimento dos alunos de que, os recursos artísticos possibilitam remontar determinada paisagem ou ambiente histórico, onde a simples visualização, vem auxiliar na compreensão daquela realidade. Nossos alunos colocaram ser mais fácil compreender determinado aspeto da matéria, se recorrermos a algum filme ou música, ou seja, algum recurso que os permita associar as ideias mais facilmente e de maneira significativa. No raciocínio do A21, se acontece um evento marcante no filme, fica mais fácil decorar aquele acontecimento, e se estiver relacionado com a matéria, será mais fácil compreendê-la. Esta lógica faz bastante sentido. Alguns estudos vieram afirmar a ideia de que as artes, na nossa disciplina, oferecem uma boa articulação entre presente e passado,- e, quando apropriada a partir de discursos historiográficos, pode ainda,- oferecer um “mergulho na história”, permitindo justamente que os alunos encontrem formas autônomas de interpretação da realidade apresentada, e conseqüentemente, a construção de conhecimentos

reflexivos e significativos (Calado, 2013; Carvalho, 2015; Valverde, 2014; Ribeiro & Trindade, 2016).

Genericamente, percebemos que nossos alunos estão recetivos para trabalhar com abordagens artísticas em sala de aula, que se interessam por esse tipo de tema e gostam de realizar trabalhos artísticos e manuais. Inclusive, são alunos acostumados a realizar este tipo de trabalho didático, mencionado que nos anos anteriores, tinham professores que exploravam o programa trazendo as artes e que se sentiam motivados e interessados em realizar esta exploração. Percebemos que uma grande maioria dos alunos valoriza as artes, dentro e fora da sala de aula, afirmando que essas configuram uma maneira mais divertida e fácil de aprender, para além de captar a atenção, e que dessa forma, se sentem mais concentrados quando submetidos à essas dinâmicas de sala de aula.

Dito isto, o emprego deste instrumento também nos permitiu conhecer melhor os alunos desta turma, ganhando uma noção da diversidade de perfis presentes, onde identificamos algumas dificuldades, interesses e expectativas dos alunos com a nossa disciplina. A partir deste recorte cultural, que verificamos por meio da leitura e análise do questionário, começamos a pensar e estruturar as atividades para esta turma. Notamos que os alunos estavam abertos e disponíveis para trabalhar com as artes no decorrer do ano e pudemos identificar um ponto de partida para nosso estudo, sendo interessante experienciar a evolução dos alunos neste sentido. Lamentamos o fato de não termos conseguido registrar a resposta de todos os alunos desta turma, mas que, posteriormente, se integraram na população de nosso estudo.

4.2) Análise das Experiências Pedagógicas e Atividades Desenvolvidas

A partir dos dados coletados no Questionário Inicial, organizamos diferentes atividades e estratégias didático-pedagógicas almejando a promoção de aprendizagens em história, através das abordagens previstas para a Educação Artística (Barbosa, 2010; Unesco, 2020). Exploramos recursos histórico-artísticos, realizando a sua devida contextualização e treinando os processos de apreciação e análise de objetos artístico, conduzindo os alunos para retirarem informações históricas dos recursos, perspetivando-as no horizonte historiográfico. Conforme a recomendação bibliográfica, também dinamizamos estratégias e atividades práticas que permitiam que os alunos referenciassem, por meio da prática, o fazer artístico, expressando os conteúdos da nossa disciplina por meio de linguagens artísticas variadas.

Após a execução das nossas atividades (cujos resultados apresentamos já no capítulo anterior), pedimos que os alunos preenchessem um questionário de opiniões e de suas percepções

relativamente aos projetos que nos envolvemos, tendo em conta a exploração que realizamos de recursos alusivos às artes em sala de aula, bem como, a pertinência do estudo das culturas e artes no contexto da nossa disciplina. Apresentaremos e analisaremos as experiências pedagógicas que aplicamos e as repostas dos alunos ao questionário, avaliando as estratégias que implementamos no desenvolvimento de conhecimentos históricos.

Inicialmente, pedimos aos alunos um *feedback* justificado sobre as atividades e estratégias que dinamizamos, questionando se foi proveitoso o trabalho que realizamos de desenvolvimento do programa da disciplina, instrumentalizando as artes como recurso, fonte histórica e ferramenta didática. Propusemo-nos perceber: se nossas atividades suscitaram a motivação para as aprendizagens dos alunos; se as explorações de recursos facilitaram as aprendizagens da nossa disciplina; se os alunos conseguem relacionar esses recursos com as matérias de História; e se aprenderam a retirar informações úteis dos recursos para suas aprendizagens, para a relacionar esses conhecimentos com conhecimentos históricos. Analisaremos a implementação de cada uma das nossas atividades, bem como, as opiniões dos alunos expressas no questionário relativamente à participação nesta experiência.

a) Atividade 1 – Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico

A primeira atividade que implementamos em nosso estudo foi o “Concurso do Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico”, que começou a ser idealizada no dia 7 de outubro de 2021, em parceria com o núcleo de estágio, e se concretizou no dia 15 de dezembro de 2021, por uma exposição para toda a comunidade escolar. A realização do concurso, constituiu um ensaio para o nosso estudo e permitiu que observássemos o envolvimento e participação dos alunos, visto ter sido a nossa primeira atividade implementada, no início do primeiro período, onde ainda estávamos conhecendo os nossos alunos, seus gostos e métodos de trabalho. Como já referimos sobre a atividade, em um primeiro momento, esteve restrita à nossa sala de aula e só posteriormente se abriu para a comunidade escolar, através da exposição, que esteve em exibição por 3 semanas, no Polivalente da escola.

Quando lançamos o Concurso, procuramos que os alunos experimentassem o fazer artístico, criando ou reproduzindo um objeto artístico que representasse as manifestações artísticas dos primeiros homínídeos. Apesar da nossa exploração de recursos, que realizamos para exemplificar e mostrar o caráter de obras que os alunos poderiam seguir, não sabíamos que tipo de obras poderiam ser produzidas. No dia da apresentação, os alunos trouxeram para a escola

obras variadas, já apresentando muita criatividade: alguns alunos realizaram maquetes de alinhamentos, cromeleques e menires; outros alunos trabalharam com argila para produzirem pequenas estatuetas; e alguns apostaram em realizar representações de pinturas e gravuras rupestres, com desenhos bastante criativos.

Tivemos um grupo de alunos que trabalhou os instrumentos de caça e de coleta que havíamos explorado em sala de aula, procuraram reproduzir a técnica da “pedra lascada”, construindo cestas de vegetais e também lanças e objetos de caça. Destacamos o trabalho de uma aluna que produziu uma “*Vénus de pão*”. A aluna contou que no dia em que lançamos o desafio, sua mãe estava fazendo pão em casa, então que aproveitou da massa crua para criar sua escultura, que posteriormente assou para ter o produto final.

Não somente esta aluna, mas os estudantes, de maneira geral, foram muito criativos na execução da tarefa, seguiram a proposta de maneira coerente, de forma que a exposição final, realmente concretizou uma amostra das manifestações artísticas dos primeiros hominídeos. Foram construídas obras diversificadas, onde nos surpreendemos com a imaginação e engajamento dos alunos nesta primeira tarefa, que a realizaram com motivação e interesse pelo projeto e pelos temas de estudo da unidade temática. No decorrer desta atividade, verificamos uma grande motivação, interesse e envolvimento por parte dos alunos, para além de muita cooperação entre colegas, o que nos mostrou, que em termos motivacionais e de relacionamento interpessoal, a estratégia foi bem conseguida.

Na leitura do questionário de opiniões, os alunos colocaram que gostaram de realizar esta atividade, que foi uma maneira divertida, diferente e dinâmica de aprender. Diversos alunos manifestaram o desejo de realizar mais atividades práticas, colocando gostarem de aprender por meio de trabalhos manuais, o que também configura esta maneira mais divertida de interagir com os conteúdos programáticos. Os alunos destacaram que gostaram de ter realizado esta atividade em grupos, sendo positivo trabalhar com os colegas e que se divertiram na montagem das suas esculturas e objetos artísticos, também sendo proveitoso o momento da apresentação dos trabalhos dos outros companheiros. Também mencionaram, que foi positivo realizar uma tarefa de acordo com a matéria lecionada, onde podiam verificar as suas aprendizagens e conhecimentos através de um trabalho manual, o que também permitiu consolidar conhecimentos.

Nas palavras do estudante B08, que afirmou que o Concurso foi sua atividade favorita no decorrer do ano letivo, justificou: *“porque achei uma atividade divertida e diferente do que normalmente fazemos, invés de ser um trabalho escrito foi manual, o que gostei muito”*. Encontramos na leitura do questionário, de forma recorrente, essa valorização, por parte dos alunos,

de terem realizado um trabalho prático e manual. O estudante B06, coloca: *“Gostei do concurso “Artista bué rupestre”, porque foi muito interativo e usamos a nossa criatividade, foi um trabalho em grupo e de artes manuais. Foi divertido”*. Também foi possível perceber que os alunos gostam de realizar trabalho em grupo, e que enaltecem este tipo de dinâmica. Na realização do projeto, procuramos disponibilizar as tecnologias e ferramentas necessárias que auxiliassem os alunos a dar corpo às ideias, onde o pensamento encontra a sua forma no ato do fazer, em diálogo com a História e contexto das artes (deSouza, 2018). Assim, para além de operarmos os conhecimentos históricos previstos, pudemos promover competências transversais, e motivar os alunos para nossa disciplina e temas de estudo.

Dessa forma, tivemos uma apreensão positiva desta primeira atividade, sobretudo pelo envolvimento, interesse e forma como os alunos aderiram a nossa proposta, e concretizaram a sua realização. Como primeira atividade, esta servia como ensaio para atividades futuras, e nos surpreendemos com a adesão e rigor dos alunos, o que nos permitiu traçar e implementar estratégias mais arrojadas com esta turma.

b) Atividade 2 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher (7ºY)

A atividade que dinamizamos para comemorar o Dia Internacional da Mulher, como já referimos, foi a que seguiu um teor mais diversificado das demais, por ter sido uma aula aberta, de cariz transversal, que discutiu um tema relevante da História, na própria data de sua comemoração. Não tínhamos por base um conteúdo programático ou aprendizagem essencial, realizamos a exibição do filme *“As Sufragistas”*, com suporte a um *flyer* informativo, que produzimos a respeito do filme e da data. Após sua exibição, seguimos para um debate que conduzimos visando discutir o que foi visualizado, pontuando algumas ideias a respeito do filme, da História das mulheres e do reconhecimento internacional da comemoração do Dia Internacional da Mulher.

Sabemos que, à semelhança do Ensino da História, a interpretação de obras artísticas e das várias manifestações simbólicas de caráter visual, das diferentes épocas e culturas, permitem práticas de ensino centradas no desenvolvimento de trabalhos sobre temas, que proporcionam pesquisa, diálogo e interpretação das produções artísticas, que, conseqüentemente, promovem a reflexão e a crítica (Read, 2001). Assim, para além de trabalharmos um tema relevante da História e da atualidade, promovemos competências transversais e historiográficas nesta atividade, demonstrando para os alunos como podemos retirar informações úteis de filmes e conferir sua veracidade.

Segundo Eça (2008), esse tipo de exercício requer conhecimentos interdisciplinares que permitam a abordagem das diferentes culturas de outras épocas e lugares (conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes médias e recursos (conhecimento prático), onde na relação desses saberes, favorecemos o desenvolvimento crítico e relacional. Dessa forma, através desta proposta, procuramos que nossos alunos tivessem a possibilidade de adquirirem conhecimentos de si mesmos e do mundo; contribuir para a estruturação de um conhecimento transdisciplinar; favorecer atitudes de interpretação, relação, crítica e sensibilidade; para além de incentivar um olhar atento e crítico para a realidade, o que permite estar em constante aprendizagem.

Na análise do questionário de opiniões dos alunos, esta atividade foi destacada na sua possibilidade de ser *“uma forma diferente e mais apelativa de aprender”*, nas palavras dos alunos. Os estudantes colocaram que gostaram de ter assistido um filme na escola, mencionaram que isto não costuma acontecer e que foi positivo visualizar e logo depois poder discutir sobre sua temática, reconhecendo que era um *“tema importante sobre o mundo”*. Diversos alunos mencionaram desconhecerem a data, ou que se tratava de uma comemoração internacional, não entendendo sua explicação e origem, no que foi interessante e importante visualizar um filme histórico que remontava a luta das mulheres no processo de conquista do direito ao voto, onde foi possível aprender mais sobre esta data, através de um filme.

Os estudantes também mencionaram que foi proveitoso realizar a discussão no final, porque puderam esclarecer algumas dúvidas, questionar sobre a veracidade de alguns fatos que visualizaram e consolidar algumas ideias presentes no filme. De facto, a discussão posterior foi bastante produtiva, os alunos colocaram diversas noções e puderam esclarecer as incertezas a respeito do filme e da data. Também destacaram, que gostaram de ter realizado esta atividade fora do ambiente de sala de aula, que a deslocação e uso da Biblioteca foi interessante, que inclusive, não costumam realizar muitas sessões naquele espaço e que também foi positivo ter sido uma aula aberta, que envolvia toda a comunidade escolar, onde puderam encontrar outras turmas e professores. Afirmaram que se sentiram motivados por sair da sala de aula, que esperam que algo de interessante vá acontecer quando vão para outros ambientes, que gostaram de visualizar um filme e aprender sobre um tema importante, concretizando ainda, um exercício dinâmico, interessante e participativo.

Durante a exibição do filme, observamos que muitos alunos ficaram surpresos com as condições femininas no início do século XX. Em diversos momentos da exibição, alguns alunos perguntavam *“aquilo acontecia de verdade?”*, ou se apenas era uma representação fílmica. A

discussão posterior foi positiva para esclarecermos essas ideias, corrigirmos alguns anacronismos e discriminar a ficção da realidade. Notamos que a cena final, de *Emily Davison*, foi bastante chocante para nossos alunos, diversos estudantes ficaram inconformados que aquele evento aconteceu “na realidade” e acabamos por passar um bom tempo do debate discutindo esta questão. Também pudemos analisar e interpretar outras cenas, que permitiam que os alunos conseguissem imaginar como as pessoas viviam, pensavam e se situavam em outros tempos e lugares, inferindo assim, na construção do conhecimento histórico (Valverde, 2014). Dessa forma, através do filme, conseguimos alcançar perspectivas únicas da História e pudemos mobilizar todo um debate e discussão a respeito de um tema relevante, que como colocado pelos alunos, vieram estimular a curiosidade e interesse pela disciplina e pelos nossos temas de estudo.

Também realizamos uma apreensão positiva desta atividade, que em sua proposta de uma nova dinâmica de sala de aula e na busca pela motivação para nossa disciplina, acreditamos ter sido uma estratégia bem conseguida. Conseguimos trabalhar e divulgar a importância da comemoração do Dia Internacional da Mulher com os alunos, promovendo conhecimentos históricos e interdisciplinares, em uma aula aberta que abraçou a comunidade escolar, permitindo também, a promoção de competências transversais. Os alunos mencionaram que foi positivo aprender através de um filme, sobre um tema da História das mulheres e solicitaram diversas vezes, no decorrer do ano letivo, que fossem realizadas mais aulas e intervenções temáticas sobre temas ou momentos importantes da História.

c) Atividade 3 – Agência de Turismo: Pacote de viagem para Roma

Os Pacotes de viagem para Roma Antiga, também foi uma estratégia bem conseguida, sobretudo na possibilidade de aplicar e consolidar conteúdos curriculares, por produções de texto mobilizadas a partir de uma problemática. Inclusive, sentimos que essa foi a atividade mais direcionada para a aplicação de conhecimentos previamente trabalhados. Já havíamos atingido as aprendizagens essenciais previstas na unidade temática e realizamos uma visita virtual a uma reconstrução da Roma Antiga, o que conferiu repertório e referências para que os alunos pudessem realizar a tarefa proposta. Esta ainda promoveu uma viagem lúdica entre tempos históricos, realizando uma maior interação dos alunos com os saberes curriculares, de maneira significativa, o que nos permitiu instigar a curiosidade sobre o passado humano (Carvalho, 2015).

Na leitura e análise do questionário das opiniões dos alunos, observamos, com destaque, o gosto pela atividade por ter sido *“uma forma engraçada, diferente e divertida de aplicar os conhecimentos sobre a matéria de Roma”* (B17). Os alunos reconheceram que esta atividade, permitiu que eles próprios averiguassem seus conhecimentos relativamente à matéria lecionada, o que incentivou o estudo e a pesquisa. Diversos alunos colocaram que realizaram pesquisas sobre o urbanismo e a arte romana, para comporem suas agências e pacotes de viagem, incluindo monumentos e edifícios importantes que não haviam sido trabalhados em sala de aula. Além disso, pudemos verificar nas produções de texto, como os alunos utilizam e operam os conhecimentos da nossa disciplina, quando solicitamos que os apliquem em situações concretas da nossa realidade.

Nas palavras do aluno B01: *“Gostei de realizar a tarefa da Agência de Turismo por nunca ter feito nada deste gênero, foi uma atividade diferente”*. Já o estudante B16, mencionou que gostou da atividade porque *“podemos “criar” a nossa própria empresa e organizar um pacote, da maneira que quiséssemos, para viajar para Roma”*. A proposta de nossa tarefa, era de uma simples produção de texto, que fora complexificada com esta componente lúdica e criativa, uma vez que pedimos que os alunos criassem a agência turística e o pacote de viagem, da maneira que quisessem. Para além das competências de escrita, pudemos promover a sensibilidade estética e diversas áreas previstas na promoção desta competência, como a imaginação, espontaneidade, relacionamento interpessoal, inteligência emocional e a reflexão crítica. Além disso, acreditamos que esta atividade evidenciou para os alunos que os conhecimentos trabalhados em nossa disciplina, podem ser úteis e aplicados em diferentes contextos de suas vidas, como no próprio lazer e turismo dos estudantes.

Os alunos destacaram no questionário a componente da *“criação”*, colocando que gostaram de poder criar a própria empresa e organizar a viagem da maneira mais interessante. Os alunos foram bastante criativos na execução da tarefa, trazendo as ideias trabalhadas em sala de aula, em diferentes formas e formatos de apresentação de suas agências e pacotes de viagem. Alguns alunos foram mais fiéis à proposta, elaboraram textos coerentes, enquanto outros alunos foram para além, criando *slogans* para a própria agência de turismo, cartões de divulgação, utilizaram figurinos e acessórios para apresentar a proposta de viagem para o resto da turma, abraçando a atividade com muita criatividade, sem perder o rigor científico. Certos alunos mencionaram que já haviam viajado para Roma e que queriam voltar a fazer, para visitar os edifícios que discutimos em sala de aula, e outros comentaram quererem ir à Roma percorrer o próprio percurso que criaram, reconhecendo que poderiam utilizar os conhecimentos históricos fora da sala de aula.

De facto, a atividade permitiu que os alunos aplicassem e verificassem a correta aplicação dos conhecimentos da disciplina, em uma problemática de um contexto prático e real, através da componente lúdica e criativa, que também serviu para consolidar os conhecimentos previamente lecionados e promover competências transversais. Diversos alunos referiram que sentiram estarem “*a brincar e a aprender ao mesmo tempo*” (B10), o que configurou uma maneira divertida e engraçada de aplicar os conhecimentos da disciplina. No processo de escrita e produção, os alunos ainda puderam se identificar como sujeitos integrantes de um processo social e histórico, o que veio ampliar as aprendizagens dos alunos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sensitivo (Sousa, 2003).

Em concordância com os estudantes, também tivemos uma compreensão positiva desta tarefa, que nos permitiu promover conhecimentos históricos de maneira significativa e crítica, para além de treinarmos competências de escrita, que ainda não havíamos solicitado com esta turma.

Os alunos se mostraram interessados e empenhados na realização da atividade, onde pudemos observar a motivação com a tarefa e com os conteúdos deste tema de estudo, que foram amplamente mencionados como tema e atividade favorita nas autoavaliações do 2º período. Assistimos a um grande engajamento dos alunos na execução da tarefa, dando-nos respostas criativas e coerentes à nossa proposta inicial, onde nos foi possível avaliar as produções de texto dos alunos na aplicação dos conhecimentos disciplinares e no relacionamento destes conhecimentos em situações da realidade, que podem surgir em nosso cotidiano.

d) Atividade 4 – Dramatização dos Contratos de Vassalagem

A última atividade que dinamizamos com esta turma, foi as dramatizações dos contratos de vassalagem, integrada com o projeto DAC da turma e que se concretizou na visita de estudos, realizada no 3º período, através das apresentações no Claustro da Sé Velha. Esta atividade começou a ser implementada em sala de aula: realizamos produções de textos dramáticos, treinamos as cenas e as dinâmicas das personagens, e as apresentações na Visita de Estudos concretizou o momento de exteriorização da tarefa, que contou com um longo processo de construção. Escolhemos realizar as apresentações no contexto da visita de estudos, para assegurarmos a nossa integração e contribuição para a DAC da turma e também para aproveitar o ambiente e paisagem histórica da Sé Velha, garantindo o registo das cenas dos alunos em um cenário coerente com o tema de estudo e motivador.

Os alunos se mostraram motivados e interessados na realização da tarefa, que também demandou engajamento, estudo e preparação dos conteúdos, para que pudessem formular bons diálogos entre agentes históricos. A construção cênica do teatro, permitiu que os alunos experimentassem a posição de atores e que representassem a História, sendo postos a expressarem sua compreensão e entendimento dos conteúdos históricos, a partir de suas interpretações individuais. Em um primeiro momento, os alunos deveriam produzir o texto dramático, em grupos, no que procuramos que aplicassem os conhecimentos da matéria lecionada, verificando as aprendizagens sobre os conteúdos programáticos.

Realizamos uma primeira leitura e correção dos textos dos alunos, demos tempo em sala de aula para que pudessem corrigir e aperfeiçoar suas produções, para que posteriormente, dinamizássemos os ensaios em sala de aula, de forma que os alunos pudessem treinar os diálogos entre as personagens antes do momento DAC. Na formulação das produções de texto, os alunos foram coerentes com a proposta de trabalho, apresentaram os conteúdos científicos que solicitamos e mostraram soluções bastante criativas para comporem suas cenas.

Da nossa análise global da atividade, pensamos que as dramatizações ocorreram melhor no contexto da sala de aula, nesses pequenos momentos de treino e ensaio que realizamos, do que na visita de estudos. Em sala de aula, os alunos estavam concentrados, focados e contextualizados nas unidades de estudo deste tema, enquanto no dia da visita de estudos, por mais motivados e animados que os alunos estivessem para as dramatizações, alguns estavam dispersos, distraídos, ou cansados das outras atividades que já estavam acontecendo no decorrer do dia. Durante a visita, eram diversas tarefas que os alunos tinham por concretizar, como preencher o nosso caderno de campo e ainda demandas de outras disciplinas que participaram do DAC da turma. Acreditamos que foram muitas informações e atividades planejadas para um mesmo dia, podendo ter ocorrido uma melhor execução das cenas, se partíssemos de outra organização. De qualquer forma, foi-nos importante experimentar uma atividade em outro contexto, para além da sala de aula, e atender a articulação com outras disciplinas, o que nos permitiu testar e perceber novas dinâmicas e as limitações das nossas estratégias.

Tanto na preparação das dramatizações em sala de aula, como na visita de estudos, os alunos trouxeram adereços e figurinos para comporem suas cenas, como luvas, coroas, anéis, para representar o momento da investidura do contrato. Quase todos os alunos trouxeram elementos para comporem suas personagens e cenas, e mencionaram no questionário, que gostaram de ter realizado esta atividade em grupos e que se divertiram no processo de construção, idealização e apresentação da cena. Esses momentos, renderam aulas bastante dinâmicas e par-

ticipativas. O ambiente do trabalho em grupo era bastante concentrado em sala de aula, os alunos solicitavam nossa leitura e sugestão na construção dos textos, enquanto os momentos das apresentações, eram mais descontraídos, mas com os alunos atentos nas cenas dos outros colegas.

Destacamos o trabalho de uma aluna, que pediu para realizar o exercício individualmente¹⁴, porque queria criar uma espécie de teatro de marionetes para realizar sua cena: e construiu uma marionete de um “suserano” e outra de um “vassalo”, e fez a apresentação de seu contrato em um registo parecido com teatro de fantoches. A aluna ainda utilizou elementos simples para compor o cenário: usou um lápis para representar a espada, uma borracha para fazer de coroa e apresentou uma cena muito criativa e surpreendente, e conforme a proposta da tarefa.

No questionário de opiniões, os alunos evidenciaram que gostaram de realizar as dramatizações por ter sido algo novo, diferente, que nunca tinham feito, configurando uma maneira mais fácil e interativa de aprender. Percebemos nesta atividade, que o trabalho com dramatizações em nossa disciplina, permite que os alunos expressem, por meio de linguagens artísticas, acontecimentos históricos e dinâmicas sociais, entre personagens ou personalidades históricas, podendo também, “ilustrar” o modo de vida em determinada sociedade, o que veio auxiliar na compreensão de hábitos e padrões de comportamento de determinada época (Almeida, 2017).

Os alunos colocaram que, ao realizarem o exercício de se transportarem à determinada altura ou realidade, formulando diálogos entre os agentes históricos, puderam sentir que estavam “a expressar a história”, sentindo estarem “na pele” das personagens, ou seja, puderam se reconhecer como sujeitos históricos e sociais. Isso nos permitiu potencializar as aprendizagens dos alunos, que se processou de maneira participativa, significativa e provocativa, onde os próprios reforçam que este exercício auxiliou na compreensão da matéria, e incentivou o estudo dela. Os alunos colocaram no questionário, que o trabalho com a dramatização, caracterizou uma maneira mais interessante, interativa e significativa de aprender os conteúdos programáticos, e também de aplicá-los.

Nesta atividade, - procuramos promover aprendizagens pela arte, integrando os conhecimentos históricos na proposta de construção de uma cena dramática, colocando os alunos em contacto direto com as linguagens e o fazer artístico. Tivemos uma apreensão positiva da atividade, visto que esta articulação, nos permitiu consolidar as aprendizagens essenciais da disciplina, desenvolver a literacia e linguagem artística dos jovens e competências transversais. Para

¹⁴ Uma vez que ainda estávamos em contexto de pandemia, solicitamos trabalhos e dinâmicas em grupo, mas sempre permitimos que os alunos realizassem individualmente, se manifestassem este interesse.

além da sensibilidade estética, que é mais evidente, também pudemos treinar competências de linguagem e texto; relacionamento interpessoal; o pensamento crítico e criativo; e a consciência e domínio do corpo, onde a própria execução da atividade, nos auxiliou na concretização de conteúdos disciplinares. Através das dramatizações, foi-nos possível conectar o presente com o passado, instigando a aproximação da construção do conhecimento histórico pela curiosidade sobre o passado, o que nos mostrou, que em termos motivacionais, nossa estratégia também foi bem conseguida.

e) Atividade 5 – Estendal das Especiarias

A primeira atividade que implementamos com essa população de estudo, foi o “Estendal das Especiarias”, em parceria com a Orientadora e com o núcleo de estágio. A realização desta intervenção, constituiu um ensaio para o nosso estudo, visto que nos permitiu observar o envolvimento, participação e adesão dos alunos à nossa proposta, uma vez que neste primeiro momento, ainda no primeiro período, estávamos conhecendo nossos alunos, seus gostos e métodos de trabalho, desconhecendo como acolheriam nossas ideias e propostas.

Tanto na preparação como na implementação, esta atividade teve uma duração mais curta: intervimos por cerca de 30 minutos na sala de aula para construir o estendal, o que nos permitiu consolidar alguns conteúdos da unidade temática e motivar os alunos para nossa disciplina e temas de estudo. A atividade também não possuía uma grande demanda e carga de trabalho para os alunos. Esses deveriam investir algum tempo de estudo para uma boa seleção das especiarias que possuíam em casa, bem como, informarem-se a respeito de seu uso, uma vez que ao trazê-las para a escola, deveriam apresentar e caracterizar sua função, por exemplo, explicando uma receita em que poderia ser utilizada.

Procuramos nesta atividade, construir coletivamente, um objeto artístico que representasse a Rota das Especiarias, isto é, que traduzisse a circulação e diversidade de produtos presentes na Rota Oriental. Na leitura e análise das respostas dos alunos ao questionário de opiniões, foi realçado que esta atividade foi uma maneira interessante, criativa e cativante de se aprender, configurando uma forma singular de explorar o programa da disciplina. Nas palavras do estudante A16: *“O Estendal foi interessante e divertido, pudemos demonstrar a variedade de especiarias, tal como onde se aplicavam na cozinha”*.

De facto, a composição do estendal, com as especiarias que os alunos trouxeram, consolidou um objeto com bastante impacto visual, composto por uma grande variedade de produ-

tos, que nos marcou a memória e dos nossos alunos. Na apresentação das especiarias, foi possível criar pontes com o tempo presente, no que exploramos a questão gastronômica e como a mistura de diferentes produtos, de variadas fontes, estão na origem de grandes pratos da culinária atual. Esta estratégia em sala de aula, nos permitiu buscar a multidisciplinariedade na construção do conhecimento histórico, mostrando como nossa ciência se articula com saberes e conhecimentos variados, o que nos permite enriquecer as aprendizagens históricas dos nossos alunos.

A construção coletiva de um objeto artístico, enquanto um recurso didático da nossa disciplina, nos demonstrou a capacidade de seduzir e motivar os alunos, facilitando a abordagem dos temas e conteúdos programáticos. Esta estratégia nos permitiu incorporar novas linguagens artísticas na exploração do programa, apresentando bons resultados relativamente ao envolvimento e participação dos estudantes em sala de aula. Verificamos, no decorrer da atividade, que os alunos estavam motivados e interessados com a tarefa, quase todos quiseram apresentar suas especiarias, e no caso de produtos repetidos, criavam outros discursos e novas formas para apresentá-los e integrá-los no estendal.

No questionário, alguns alunos mencionaram que a atividade foi uma forma interessante de abordar os conteúdos programáticos, onde tiveram a possibilidade de recriar as especiarias comercializadas em determinada época, permitindo ainda, a visualização do conjunto de produtos. Também foi referido que a atividade consolidou uma sala de aula divertida e cativante, com uma abordagem interessante dos conteúdos programáticos, sendo positivo aprender nesse formato, sobretudo por ser uma atividade em coletivo. Igualmente apontaram que foi proveitoso realizar uma tarefa conforme a matéria lecionada, onde podiam conferir as aprendizagens e conhecimentos. Dessa forma, viabilizamos a consolidação de conteúdos programáticos, a promoção de competências transversais nos alunos e também a literacia artística.

Realizamos uma apreensão positiva desta primeira atividade, sobretudo pelo envolvimento, motivação, participação, interesse dos alunos e a forma coerente que aderiram a nossa proposta e concretizaram sua realização. Acreditamos que, em termos motivacionais e de relacionamento interpessoal, a estratégia foi bem conseguida, e como um primeiro ensaio das atividades futuras, o envolvimento e *feedback* dos alunos nos demonstrou que gostavam de realizar este tipo de dinâmica, nos permitindo pensar e traçar novas estratégias, assentes nos perfis de alunos presentes na turma.

f) Atividade 6 – Comemoração do Dia Internacional da Mulher (8ºX)

A segunda atividade que dinamizamos com esta turma, como já referimos, foi uma aula aberta, de cariz transversal, que seguiu o teor mais diversificado entre os nossos projetos, por discutir um tema relevante da História, na data em que se comemora, sem ter por base um conteúdo programático ou aprendizagem essencial. Pensamos e aplicamos a mesma atividade em diferentes turmas, e como já explicamos na análise da experiência com o 7ºY, a presente atividade foi composta pela exibição do filme “*As Sufragistas*” e por um debate a respeito do filme e da comemoração do Dia Internacional da Mulher.

Ao encontro das ideias que observamos e analisamos no questionário do 7ºY, os alunos do 8ºX também manifestaram interesse e motivação em realizar uma atividade fora da sala de aula. Os alunos colocaram no questionário que gostaram de terem ido assistir a um filme na Biblioteca, o que representou uma nova dinâmica de aula e de relação com o espaço escolar, sendo positivo participar de uma atividade que promoveu o encontro de diversos agentes da comunidade escolar e em um novo ambiente de aula.

Na leitura e análise das respostas dos alunos ao questionário, esses colocaram que a atividade foi interessante e relevante, sobretudo por chamar atenção para um dia importante. Diversos alunos apontaram que, para além de ter sido divertido poder assistir e discutir o filme, foi uma forma de aprender mais sobre o Dia da Mulher, a História das mulheres, referindo que foi positivo termos dedicado algum tempo do ano letivo, para os alunos aprenderem mais sobre este tema. O estudante A07, colocou no questionário que “*talvez tenha sido a atividade mais importante, porque essa é uma data histórica!*”, reconhecendo a relevância da data e de sua comemoração. Na nossa leitura do questionário, nos surpreendemos com a quantidade de alunos que colocaram que esta foi sua atividade favorita no decorrer do ano letivo, e a valorização que deram por reservarmos um momento do ano letivo para discutir exclusivamente esta questão com os alunos, que reconheceram seu peso e relevância histórica, inclusive solicitando mais referências a respeito do tema.

Os alunos também destacaram a atividade como “uma forma diferente e mais apelativa de aprender”, valorizando o fato de terem podido retirar informações e conhecimentos históricos através de um filme. Como já explicamos, a posterior discussão foi muito importante para corrigirmos anacronismos, esclarecermos dúvidas e conduzirmos a construção de conhecimentos históricos coerentes. O trabalho com o cinema nos ajudou a desenvolver competências transversais, como ao nível da informação e comunicação, e também competências relacionadas com a utilização de fontes para a produção de conhecimentos, onde demonstramos aos

alunos, como podemos retirar informações úteis do cinema, bem como, perspectivá-las no horizonte historiográficos, questionando e conferindo a sua fidelidade. Os alunos realizaram leituras críticas da realidade apresentada (no filme), onde podemos analisá-las e discuti-las no decorrer do debate.

Nesta discussão, também pudemos explorar a ideia de que, quando assistimos a um filme, não é apenas aquilo que está sendo visto que interessa, mas o que está por detrás da produção artística, demonstrando a importância de realizarmos a exploração historiográfica do contexto da criação da obra. Ficou-nos evidente, no debate, que nossos alunos não tinham muito conhecimento das condições femininas no início do século XX, de forma que diversas cenas e acontecimentos, eram reagidos com bastante choque e perplexidade durante a exibição do filme. À semelhança do 7ºY, na discussão, muitos alunos questionaram se aqueles acontecimentos ocorreram “de verdade” ou “apenas no filme”, onde tivemos o cuidado para discriminar a ficção da realidade, e explicar como a ficção, por vezes, vêm representar acontecimentos reais através de linguagens artísticas, metafóricas e simbólicas. Os alunos também se impressionaram com a cena final e com a vida de *Emily Davison*, no que tivemos uma boa parte da discussão analisando esta questão, assim como as personagens do filme, seu cotidiano, ocupação e as relações sociais e laborais.

Com esta turma, no final da sessão, notamos que os alunos aproveitaram para recolher uma boa parte do material que havíamos espalhado pela biblioteca e alguns alunos vieram-nos pedir indicações e referências de livros e filmes a respeito do tema. Tivemos um entendimento positivo dessa atividade, no que concretizamos nossa proposta de experimentar novos modelos de ensino e motivar os alunos para nossa disciplina, evidenciando sua relevância e utilidade no mundo atual. Através da exibição do filme, conseguimos alcançar perspectivas únicas da História e pudemos mobilizar todo um debate e discussão a respeito de um tema relevante, que estimulou a curiosidade e interesse dos alunos sobre o passado humano. Conseguimos realizar uma pequena amostra sobre o processo de conquista do direito ao voto das mulheres, divulgando a importância histórica da consagração da data enquanto uma comemoração internacional e o significado deste reconhecimento.

Neste processo, foi possível fomentar a literacia artística, desenvolver competências transversais e incentivar a multidisciplinaridade na promoção de conhecimentos históricos. Concretizamos uma atividade transversal, que integrou a comunidade escolar e que contou com a contribuição e intervenção de diversos agentes educativos, nos demonstrando que a estratégia também foi bem conseguida em termos do relacionamento interpessoal da comunidade escolar.

Os alunos destacaram que gostaram de aprender através de um filme, reconheceram a relevância do tema que trouxemos e solicitaram que fossem realizadas mais intervenções e aulas temáticas no decorrer do ano letivo sobre datas e momento importantes da História, admitindo o gosto por abordar a História por temas. Também apreciamos o envolvimento e participação dos alunos nessa atividade, que colocaram no questionário que se sentiram motivados com o tema trabalhado e com a nova dinâmica da sala de aula, o que concretizou um exercício dinâmico, interessante e participativo, referindo que foi cativante e aprender nestes termos.

g) Atividade 7 – Um dia na Corte de Luís XIV

A dinamização desta atividade, ocorreu no contexto do desenvolvimento da unidade do Antigo Regime Europeu, que como mencionamos, tivemos a oportunidade de lecionar este bloco temático. Neste processo, percebemos que conseguimos estreitar nossas relações com a turma, ganhando uma maior confiança dos alunos, sendo possível conhecê-los em outras dimensões, assim como seus perfis de aprendizagens e dificuldades. No decorrer da unidade, conseguimos realizar um trabalho recorrente de exploração de recursos histórico-artísticos, que estavam atrelados aos objetivos e desenvolvimento desta atividade. A partir das aprendizagens essenciais ou dos conteúdos programáticos, mobilizamos a exploração de recursos alusivos às artes e apostamos no treino dos processos de interpretação, apreciação, análise e extração de informações destes recursos, e o questionamento delas, quando perspectivadas no horizonte historiográfico.

Na leitura e interpretação das respostas dos alunos ao questionário, entre as apreciações que realizaram das várias atividades que implementamos, uma grande parte dos alunos mencionou esta atividade como a sua favorita. São apontados *feedbacks* positivos relativamente à exploração de recursos que realizamos em sala de aula, demonstrando que se sentiram motivados pelos temas de estudos da unidade temática e também na realização desta tarefa. Os alunos colocaram que a exploração de recursos foi interessante, destacaram a visita virtual ao Palácio de Versalhes, e que fora divertido imaginar e criar falas para o Luís XIV após esta visualização. Quando lançamos a proposta da atividade, já havíamos promovido as aprendizagens essenciais previstas na subunidade, onde em seu decorrer, exploramos recursos a fim de conferir repertório e referência para que os alunos, posteriormente, pudessem realizar a tarefa. Assim, proporcionamos uma viagem lúdica entre tempos históricos, promovendo uma maior interação dos alunos com os saberes curriculares, de maneira significativa e instigando a curiosidade sobre o passado (Carvalho, 2015).

Os estudantes escreveram relativamente à participação nesta atividade, que na construção do texto, foi possível compreender bem a matéria lecionada e operacionalizar os conteúdos que havíamos trabalhado em sala de aula. Os alunos reconheceram que a produção permitiu que eles próprios averiguassem seus conhecimentos relativamente à matéria, assim como, aplicá-los diante de uma problemática. No processo de escrita e produção, ainda puderam se identificar como sujeitos integrantes de um processo histórico, o que veio ampliar as aprendizagens dos alunos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e sensitivo, também contribuindo para estimular o gosto e valorização da nossa disciplina (Sousa, 2003). Pudemos observar, que os temas trabalhados no contexto do Antigo Regime, foram bem compreendidos pelos nossos alunos, expressos tanto nas avaliações do 2º período, como no rigor de suas tarefas e nos comentários e intervenções em sala de aula, onde demonstraram que conseguiram estruturar os conhecimentos históricos de maneira significativa e exigente.

No questionário, os alunos afirmaram que a exploração de recursos e a atividade dinamizada, configuraram uma maneira mais fácil de aprender, no que conseguiram assimilar bem as ideias da política do absolutismo régio com os instrumentos e símbolos de poder, e as dinâmicas sociais, culturais e econômicas das sociedades de Antigo Regime. Relativamente aos vídeos que trabalhamos nesta unidade, os alunos colocaram que sua exibição os permitiu “*observar realmente como tudo funcionava*” (A25), facilitando a compreensão daquela realidade e da matéria. Nas palavras do estudante A23: “*Achei as aulas mais interessantes, pois a professora ia mostrando vídeos, imagens e depois fizemos um trabalho sobre um dia da vida de Luís XIV*”. Diversos alunos colocaram que o trabalho com vídeos e filmes facilitou as aprendizagens, garantindo uma componente lúdica, aulas interativas e participativas, sobretudo na posterior discussão dos recursos. Também mencionaram que a produção da tarefa foi positiva para consolidar as aprendizagens de uma maneira mais fácil, lúdica e divertida.

Na execução da tarefa, os alunos se mostraram motivados, interessados e empenhados, produziram textos completos, com rigor científico, apresentando soluções bastante criativas e descritivas, que demonstrava pesquisa e empenho na produção. A nossa proposta era de uma simples produção de texto, tarefa essa que ainda não havíamos solicitado para esta turma, e que foi complexificada por esta componente lúdica e criativa, uma vez que solicitamos que os alunos se colocassem em primeira pessoa, assumindo uma personalidade histórica, para descrever um dia na corte de Luís XIV. Para além de competências de escrita, pudemos promover competências transversais, como a sensibilidade estética e as áreas previstas nesta promoção, como a imaginação, espontaneidade, reflexão crítica e relacionamento interpessoal.

Também acreditamos que a estratégia foi bem conseguida em termos motivacionais, visto que os estudantes estavam interessados pelos temas de estudo, realizaram e entregaram a tarefa dentro no prazo e a maioria quis apresentar o seu texto para o restante da turma. No momento das apresentações, os alunos estavam concentrados e interessados nas produções dos colegas e realizavam perguntas no final das leituras. Nas palavras dos estudantes:

A07: “Eu gostei muito de toda esta matéria de estudo porque a professora deu-a de uma forma mais divertida, como quando vimos os filmes, e fez aulas diferentes umas das outras e isso despertou meu interesse por esta matéria”.

De facto, os alunos se motivaram diante da variedade de recursos que exploramos no contexto da unidade, de forma que esta variedade configurou uma mais-valia em nossa sala de aula, sendo possível incentivar o interesse e valorização dos nossos temas de estudo, bem como o reconhecimento de sua relevância. Alguns discentes colocaram que, a variedade de recursos, também os auxiliou a se manterem mais atentos e concentrados em sala de aula, bem como intervir e participar, - e como os recursos interagiam entre si, também os ajudava a fixar e compreender a matéria.

De maneira geral, os estudantes afirmaram que foi uma maneira nova e interativa de aprender, lúdica e cativante, destacando sobretudo o trabalho de exploração de filmes e vídeos na qualidade de auxiliar na percepção de como determinada realidade se apresentava no passado:

A23: “Acho que é uma forma mais lúdica de aprender e mais cativante, ao mesmo tempo não tão secante. Com os filmes também temos uma melhor percepção de como era antigamente. Ficar simplesmente a ver *PowerPoints* e a passar no caderno não chama a atenção e nem ajuda a decorar. Já com os filmes, excertos e trabalhos aprende-se melhor”.

Os estudantes afirmaram conseguiram aprender e perceber melhor a matéria por meio da visualização e exploração de vídeos, para além de tornar o estudo mais fácil. Um dos nossos alunos veio mencionar que começou a assistir à série *Versalhes* depois das aulas e pediu-nos para contar para a turma o conteúdo da série, porque considerou que poderia ser útil para o estudo. Isso tanto nos demonstrou o interesse e motivação do aluno com os temas de estudo, como o fato de conseguir relacionar filmes e séries, que fazem parte de seu universo, com os nossos conteúdos disciplinares – ou trazer os nossos conteúdos para seu universo pessoal. Estas interações, ainda nos demonstram como os alunos se envolveram com os temas e conteúdos da nossa disciplina, no que deram relevância e valor aos conhecimentos históricos trabalhados nesta unidade.

Também compreendemos que a estratégia foi bem conseguida para a verificação da correta aplicação da matéria lecionada, uma vez que pudemos corrigir e analisar as produções de texto dos alunos. Percebemos que a variedade de métodos e estratégias aplicadas em sala de aula, configurou uma mais-valia para nossa relação com os estudantes, podendo ainda ajudá-los na concentração e atenção em sala de aula, também incentivando o interesse pelos temas disciplinares. A exploração de recursos variados e a motivação e participação dos alunos, caracterizou uma sala de aula bastante interativa, e no decorrer das sessões, nos foi possível observar a evolução de diversos alunos, quanto à análise e interpretação de recursos, bem como no tratamento das informações verificadas, no que conduzimos e atestamos a construção de leituras autênticas da realidade, processo este, que permitiu os alunos a construírem conhecimentos históricos de maneira refletida e autônoma.

Os alunos colocaram no questionário que concretizamos um ambiente motivador e divertido, e em concordância com eles, também realizamos uma compreensão positiva da nossa sala de aula e da implementação desta atividade. Foi-nos possível promover conhecimentos históricos de maneira significativa e crítica, treinamos competências de escrita e os alunos se mostraram interessados e empenhados neste processo, atendendo a proposta da atividade com bastante empenho e rigor científico. Assistimos ao engajamento dos alunos na execução da tarefa, onde apresentaram respostas coerentes a nossa proposta inicial, onde pudemos avaliar a aplicação dos conhecimentos disciplinares nas produções de texto, percebendo como os alunos relacionam e operam esses conhecimentos diante de uma problemática.

h) Atividade 8 – Dramatizações do Despotismo Pombalino

A última atividade que realizamos com esta turma, foi as dramatizações do despotismo pombalino, integrada com o projeto DAC da turma, que se concretizou na visita de estudos, realizada no 3º período, através das apresentações dos alunos no Jardim Botânico. A atividade começou a ser implementada em sala de aula, onde solicitamos que os alunos realizassem a produção de um texto dramático, que a seguir, efetuamos treinos e ensaios, para as posteriores dramatizações na visita de estudos. Escolhemos apresentar as encenações neste contexto, para assegurarmos nossa integração e contribuição para a DAC da turma e também para aproveitarmos o cenário do Jardim Botânico para a gravação das cenas, garantindo o registo em um ambiente coerente com o tema de estudo e motivador.

A par da última atividade que analisamos, as dramatizações também foram amplamente referidas no questionário como atividade favorita da turma. Os alunos colocaram que a atividade garantiu uma maneira mais fácil, divertida e diferente de aprender e de operar os conteúdos programáticos. Os alunos se mostraram motivados e interessados na execução da tarefa desde o momento que a lançamos, aderindo bem à proposta, que demandou engajamento, estudo e preparação dos conteúdos, para que pudessem formular bons diálogos entre os agentes históricos. A construção cênica permitiu a representação da História, onde os alunos puderam experimentar a posição de atores, expressando sua compreensão e entendimento dos conteúdos históricos, diante da problemática apresentada. Nas produções de texto, os alunos foram coerentes com a proposta de trabalho, percorrem os tópicos que solicitamos que abordassem nos temas previstos para cada proposta de trabalho, onde os conhecimentos históricos foram bem preparados e mobilizados por soluções bastante criativas.¹⁵

Em um primeiro momento, quando os alunos deveriam produzir o texto dramático em grupos, procuramos que aplicassem os conhecimentos da matéria lecionada e verificassem suas próprias aprendizagens. Disponibilizamos tempo em sala de aula para que trabalhassem nos grupos às produções, realizamos uma primeira correção dos textos e os devolvemos para que os alunos pudessem corrigir e aperfeiçoar suas cenas, para então, começarmos a dramatizar e treinar as cenas. Os momentos de ensaio aconteciam nos minutos finais das nossas aulas, ou em lições colaborativas com a diretora de turma, consolidando um ambiente dinâmico, interativo e participativo, onde os estudantes se demonstravam interessados e envolvidos com o projeto, perspetivando suas apresentações na visita de estudos.

Na resposta ao questionário, o estudante A25 comentou: *“Eu gostei muito da dramatização do despotismo pombalino porque foi uma atividade que nunca tinha feito e foi muito divertido gravar no Jardim Botânico”*. De facto, os alunos desta turma colocaram no questionário inicial que gostavam de realizar trabalhos artísticos e isto se confirmou. Percebemos no contexto da nossa disciplina que foi positivo trabalhar com dramatizações e com a construção de personagens, onde neste processo, foi-nos possível estruturar conhecimentos históricos de maneira significativa e consolidá-los por uma dinâmica em grupo, que também fomentava a expressão dos alunos por linguagens artísticas.

Estudos recentes têm nos apontado que o teatro, enquanto recurso metodológico, é extremamente motivador, despertando o interesse por temas, autores e textos variados, para além de ampliar o horizonte cultural dos alunos. Também nos indicam, que o teatro ajuda a

¹⁵ Para conferir o guião orientador para a exploração da animação alusiva à figura de marquês de Pombal, consultar Anexo VIII.

desenvolver a noção de trabalho em grupo e cooperativo; na capacidade de resolução de situações; no desenvolvimento da oralidade, da língua falada, no que podemos considerá-lo um artefacto eficaz para o desenvolvimento da capacidade cognitiva (Almeida, 2017; Calado, 2013; Santos, 2013; Vasconcelos, 2011). Foi-nos possível verificar essas ideias na nossa dinamização de dramatizações em sala de aula, que para além de promovermos as aprendizagens essenciais, pudemos desenvolver competências transversais, historiográficas, operar conceitos da educação histórica e motivar os alunos para nossa disciplina.

Na leitura do questionário, diversos alunos apontaram que gostaram de realizar as dramatizações e solicitaram que fossem realizadas mais vezes no decorrer do ano letivo. Afirmaram que configura uma forma mais divertida de aprender e que gostaram de poder realizar atividades práticas e ao ar livre. Também colocaram que gostaram de realizar trabalhos que envolvendo multimídias, destacando que foi positivo gravar as dramatizações que também constituiu um momento interessante, interativo e pode salvaguardar as cenas dos alunos, registando o projeto DAC da turma. De igual modo, tivemos uma compreensão positiva da atividade, sobretudo pelo desempenho dos alunos em sua dinamização, que se mostraram engajados e motivados em sua execução. No dia das dramatizações, alguns alunos vieram caracterizados, outros trouxeram elementos cênicos e adereços para comporem seus projetos, incrementando as cenas e as executando com bastante seriedade.

Observamos no questionário, - que os alunos gostaram de realizar a atividade, por ter sido algo novo, diferente, que nunca tinham feito, proposta esta, que também garantiu uma maneira mais fácil e interativa de aprender. Verificamos nesta atividade, que o trabalho com dramatizações em nossa disciplina, permite que os alunos se expressem por meio de linguagens variadas e que representem alguns acontecimentos históricos e dinâmicas sociais entre personagens, que podem ainda “ilustrar” o modo de vida em determinado tempo e espaço, o que vem auxiliar na compreensão de hábitos e padrões de comportamento de determinada época (Almeida, 2017). Ao representarem acontecimentos ou eventos históricos, se transportam à determinada altura e realidade, onde a formulação de diálogo entre agentes, configura um exercício bastante complexo. É possível “expressar” a História no processo de construção do texto, viabilizando a construção de um conhecimento histórico autêntico, que passa pela reflexão individual de cada aluno e se processando de maneira significativa.

O próprio teor da tarefa, solicitava o estudo e domínio da matéria, sendo necessário compreender os conteúdos disciplinares para aplicá-los diante da problemática que solicitando, isto era, formulando uma conversa entre personagens históricas. Neste exercício os alunos puderam se reconhecer como sujeitos históricos e sociais, tomando consciência que são agentes

do seu próprio tempo, sendo-nos possível acender uma via de interesse pela nossa disciplina (Almeida, 2016; Gago, 2015). Este exercício nos permitiu potencializar as aprendizagens dos alunos, e eles próprios reforçaram que a atividade auxiliou na compreensão da matéria, incentivou o estudo dela e que foi possível aprender os conteúdos disciplinares de forma significativa. Nessa mesma lógica, colocaram no questionário que o trabalho com as dramatizações caracterizou uma maneira mais interessante, interativa e significativa de aprender e aplicar os conteúdos programáticos.

No decorrer da atividade, promovemos aprendizagens pela arte, integrando os conhecimentos históricos na proposta de construção cênica, onde os alunos foram colocados em contato direto com as linguagens e o fazer artísticos. Como já referimos, neste processo foi-nos possível assegurar a promoção das aprendizagens essenciais, e desenvolver competências transversais, a literacia artística e fomentamos uma construção autêntica dos conhecimentos históricos e de sua expressão. Dito isso, realizamos uma leitura positiva desta atividade, uma vez que foi possível articular estes diversos objetivos que colocamos, e ainda observamos o interesse e relevância que os alunos atribuíram para os conhecimentos que trabalhamos nesse contexto. A tarefa teve uma longa duração, os alunos puderam aprimorar suas produções, verificando e melhorando as aprendizagens da nossa disciplina, apresentando soluções criativas e exigentes quanto ao tratamento dos conteúdos programáticos. Dessa forma, em termos científicos, motivacionais e de relacionamento interpessoal, consideramos que a estratégia foi bem conseguida, também sendo possível promover uma compreensão crítica e autêntica dos conhecimentos históricos.

Analisamos a implementação das várias atividades dinamizadas e explicamos como realizamos a exploração de recursos alusivos às artes em nossa sala de aula, o que nos permitiu promover aprendizagens pela arte e através delas. Também apresentamos e analisamos os comentários dos alunos expressos no questionário de opiniões, inferindo novas ideias e conclusões sobre o nosso estudo.

Concretizando algumas ideias gerais, queremos destacar que observamos engajamento, interesse e envolvimento por parte dos alunos em nossas atividades, o que nos mostrou que em termos motivacionais, a utilização das artes enquanto recurso e estratégia didático-pedagógica, se apresenta uma mais-valia para nossa disciplina. A partir de abordagens previstas na Educação Artística, é possível promover as aprendizagens essenciais em História e também incrementá-las com saberes e conhecimentos transdisciplinares, potencializando e enriquecendo as aprendizagens dos alunos e as experiências pedagógicas.

De igual modo, verificamos, que a utilização das artes em nossa disciplina, para além de motivar os alunos, incentivou o estudo dos temas disciplinares, os permitindo reconhecer a relevância no trabalho que desempenharam. A termos motivacionais, essas ideias que encontramos concordam com as conclusões de outras investigações, que se propuseram analisar a relação motivacional de disciplinas artísticas com o ensino da História (Santos, 2013; Carvalho, 2015; Ribeiro & Trindade, 2016; Ferreira, 2021; Pinheiro, 2020).

Nas tarefas que solicitamos, de maneira geral, os alunos entregaram trabalhos coerentes à proposta, revelando rigor no tratamento de informações e domínio dos conhecimentos históricos, executando as produções com bastante autonomia. Conseguimos encontrar, por linguagens artísticas, algumas vias de comunicação com nossos alunos, o que permitiu-nos observar produções e interpretações autênticas das nossas propostas de tarefa e de trabalho, inferindo na construção de conhecimentos históricos reflexivos, construídos a partir de experiências significativas para os alunos. Nas atividades que dinamizamos, procuramos demonstrar alguns caminhos de possível articulação das abordagens da EA com as aprendizagens previstas para nossa disciplina, procurando conciliar os interesses dessas áreas e tirando proveito desta relação para enriquecer e complexificar as aprendizagens dos alunos.

Por último, é de referir a possibilidade de promover competências transversais neste processo, no que apostamos no trabalho contínuo de exploração e interpretação de recursos artísticos, treinando as competências analíticas e críticas no tratamento das informações, bem como, a sensibilidade artística e estética dos alunos, capacidade necessária para compreender e decodificar os signos da atual cultura visual. Pudemos acompanhar a evolução de vários alunos e em suas capacidades de pensamento crítico, criativo e na sensibilidade estética. Trabalhamos essas competências frequentemente em nossa sala de aula, mas não deixamos de promover as outras competências previstas no PASEO. Para os alunos, o trabalho de exploração de recursos alusivos às artes, os permitiu aprender de maneira fácil, divertida e dinâmica, ideia esta, também conferida em outros estudos (Ferreira 2021; Vasconcelos, 2011; Almeida, 2016; Monteiro, 2015).

Diversos alunos colocaram no questionário que “aprendem melhor” com atividades práticas, destacando a importância de mobilizarmos os conhecimentos e sua aplicabilidade em contextos concretos, onde seja possível reconhecer a relevância daquele conhecimento, atribuindo-lhe significados. Também conseguimos incentivar a valorização e interesse dos alunos para nossa disciplina, potencializando as experiências disciplinares, onde observamos a curiosidade dos alunos sobre o passado e seu envolvimento com os temas de estudo.

Ainda analisaremos as respostas dos alunos ao questionário de competências de autoaprendizagem, que serviu para inferir e solidificar algumas ideias e conclusões que já viemos apresentando.

4.3) Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem

Como referimos, aplicamos o questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem em uma mesma ocasião, mas optamos por analisá-los em momentos distintos. O Questionário de Competências de Autoaprendizagem serviu para complementar as observações que já viemos fazendo, inferindo conclusões mais sólidas e fundamentadas, que apresentaremos a seguir.

Os participantes do nosso estudo responderam a este inquérito por questionário, e o instrumento que serviu de base à recolha de dados foi a Escala de Competências de Autoaprendizagem - ECAA (Faria et.al, 2000), tal como foi apresentada no espaço deste trabalho, dedicado à descrição dos instrumentos de recolha de dados. Procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1977) e dividimos as respostas dos alunos de acordo com o critério Positivo (+), Negativo (-), e Neutro (+/-), após a leitura e análise dos questionários. Apresentaremos os dados em formato de tabela, para facilitar a leitura da informação e dar relevância a algumas respostas dos alunos.

4.3.1. Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem - 7ºY

O presente questionário foi preenchido pelos 21 alunos que participaram do nosso estudo. A maioria dos alunos que participou, deu uma resposta afirmativa nos três parâmetros e avaliaram positivamente as nossas estratégias didático-pedagógicas. Tivemos um aluno do grupo que deu resposta negativa nos três parâmetros e não justificou nenhuma resposta, quando perguntamos o motivo, este afirmou que não queria realizar o preenchimento do questionário. Abaixo, apresentamos as respostas dos alunos ao questionário de competências de autoaprendizagem, e analisaremos estes dados e os comentários dos alunos, consoante a cada parâmetro da escala adotada.

Tabela 9 - Respostas dos Alunos ao Questionário de Competências de Autoaprendizagem - 7ºY

Resposta	CAPACIDADE DE APRENDER	INICIATIVA	AUTONOMIA
Positiva	20	19	17
Negativa	1	1	3
Neutra	0	1	1

Fonte Própria

Relativamente à primeira questão, na qual pedimos a opinião dos alunos acerca das atividades dinamizadas no decorrer do ano letivo, e do nosso trabalho com a exploração de recursos alusivos às artes, procuramos perceber, como essas experiências potencializaram as capacidades de os alunos aprenderem. Das 21 respostas, tivemos 20 positivas, e uma negativa, sem justificativa, como já referimos. Abaixo, podemos observar no quadro alguns comentários dos alunos a respeito deste parâmetro.

Quadro V - Parâmetro Capacidade de Aprender - 7ºY

B20	Sim. Eu aprendi porque como eram formas e coisas diferentes nas aulas, eu tive mais interesse e aprendi mais. Estávamos a “expressar” a história e pude compreender como era na altura, estando na “pele” dos personagens. Os recursos facilitaram a minha aprendizagem, pois demonstrei interesse porque eram atividades diferentes, e consegui memorizar e interligar os temas.
B15	Eu aprendi a matéria pois, para além de conseguir relacionar os vídeos e músicas com a matéria, desta forma, é mais fácil e divertido aprender.
B03	Sim, eu aprendi muito com os filmes, vídeos, músicas, dramatizações, pinturas. A ouvir, ver, e fazer, facilitaram e me ajudaram a estudar mais, e também a entender a matéria mais depressa.

Fonte Própria

Como podemos observar, o estudante B03 referiu que consegue aprender História através dos recursos visualizados, e que estes, o ajudaram a estudar mais, e a entender a matéria “mais depressa”. Novamente, verificamos a ideia de que, a visualização de filmes e vídeos, permite que os alunos compreendam “o que se passava na altura”, auxiliando na compreensão histórica (Reigada, 2014). Tornou-nos claro, que os audiovisuais são um grande instrumento didático, que aparecem para auxiliar os professores de história, podendo mobilizá-los a partir de uma vasta gama de seus objetivos. Evidentemente, é necessário realizar uma exploração eficaz do recurso após sua devida contextualização, que pode ser mobilizada quer para a promoção de determinada aprendizagem, ou para a consolidação de um conteúdo programático, e até para o docente verificar a correta aplicação e operacionalização das aprendizagens dos alunos, isto é, a partir de diversos objetivos.

Quando o estudante B20, menciona que estivemos “a expressar a história”, e que pode compreender como era na altura porque estava na “pele” das personagens, está se referindo às estratégias que aplicamos mobilizando o teatro na nossa disciplina. Através da linguagem teatral, os alunos se apropriaram de discursos históricos, construindo leituras autênticas da realidade, o que veio a promover conhecimentos críticos e reflexivos (Almeida, 2016). Como apontado por Almeida (2016), no trabalho com o teatro, podemos fomentar a consciência dos alunos, de que eles se inserem como agentes do seu tempo histórico, atuando sobre os processos sociais

e culturais, de forma que, podemos acender uma via de interesse pela nossa disciplina, através desta tomada de consciência. Nossos alunos, ao se transportaram à realidade medieval, deram inteligibilidade a diversos agentes, formulando o diálogo entre eles, processo este, que requer conhecimentos históricos minimamente solidificados e estruturados (Vasconcelos, 2011). Os alunos pensaram não somente nas falas, mas como as pessoas utilizavam as palavras, o vocabulário adequado, a postura física, os vestuários, o que os fez sentir que estavam “na pele” das personagens.

Diversos alunos afirmaram que o trabalho com dramatizações, configurou uma maneira divertida de aprender, incentivando o estudo da matéria, porque queriam aplicar corretamente os conteúdos em suas cenas. Alguns alunos mencionaram, que esta estratégia foi bem conseguida na compreensão de conteúdos, pois conseguiram compreender como funcionava a dinâmica da época, de forma que não decoravam simplesmente os fatos, mas entendiam os processos históricos.

No que toca nossa utilização de recursos histórico-artísticos na sala de aula, e nossa aposta em sua diversificação, as ideias que encontramos de forma mais recorrentes, nas respostas dos alunos, é que esta exploração, foi positiva em suas capacidades de aprender, nas seguintes condições: o uso de recursos facilitou as matérias, e conseqüentemente, a compreensão delas; foram positivos para a interiorização e consolidação da matéria; despertou um maior interesse pelos temas abordados na sala de aula, e conseqüentemente, estiveram mais atentos neste meio, e se sentiram mais envolvidos na disciplina; destacaram que os recursos captavam a atenção, e ajudam na memorização de acontecimentos importantes da disciplina; permitiram descobrir curiosidades sobre o passado e sobre os conteúdos programáticos; e por último, que configuraram uma maneira mais divertida de aprender. Sobre a nossa diversificação de recursos, os alunos mencionaram que o trabalho com filmes, músicas, pinturas, poemas, entre outros, permitiu que percebessem como a História se expressa em diversas formas e por diversos meios.

De maneira geral, praticamente todos alunos mencionaram que a exploração de recursos, e nosso envolvimento em atividades práticas, vieram facilitar as aprendizagens, permitindo uma melhor percepção dos conteúdos históricos lecionados. Referiram que nosso método, para além de motivador, divertido e cativante, configura uma maneira mais fácil e interativa de aprender História, em oposição e métodos teóricos e expositivos. Nós também utilizamos a transmissão na nossa prática didático-pedagógica, mas como já referimos, procuramos diversi-

ficar métodos, recursos e estratégias, procurando intercalar momentos teóricos e mais interativos, almejando uma dinâmica de sala de aula que atraísse a atenção dos alunos, e que aproveitasse os momentos que tivessem mais concentrados.

Estas conclusões estão de acordo com as de outros autores, sobretudo de trabalhos que vêm discutir disciplinas artísticas, no ensino da história, como as imagens em movimento, a música, o teatro, a iconografia, entre outros (Augusto, 2017; Carvalho, 2015; Chaminé, 2016; Ferreira, 2010; Pinheiro, 2020; Vasconcelos, 2011).

A tabela abaixo, regista as respostas dos alunos na segunda vertente, iniciativa na aprendizagem e Orientação para a Experiência. A maioria dos alunos, referiu que conseguiu retirar informações úteis para suas aprendizagens com os recursos que trabalhamos, e nas nossas atividades práticas. Das 21 respostas registadas, contamos 19 positivas, 1 negativa, e 1 neutra.

Quadro VI – Parâmetro Iniciativa - 7ºY

B19	Sim, porque os recursos utilizados ajudaram-me a tomar mais iniciativa para aprofundar meus conhecimentos.
B15	Sim, pois, por exemplo, na matéria de Roma, estávamos sempre a dizer os mesmos monumentos e suas funções, assistimos um vídeo dos monumentos e fizemos a tarefa da agência turística. Isso permitiu aprender e interiorizar a matéria.
B17	Percebi que as professoras se esforçaram para trazer atividades diferentes e por isso fiquei mais interessada e tive mais iniciativa. Estes recursos fazem-me muito mais interessada e participativa, estudei e fiz melhor as tarefas na aula.
B18	Eu acho que sim, os filmes, músicas, dramatizações e pinturas exploradas nas aulas são uma maneira mais interativa e divertida de aprender.

Fonte Própria

Podemos observar no quadro acima, que o estudante B19, afirma que os recursos ajudaram a tomar mais iniciativa para aprofundar os conhecimentos da nossa matéria, e o estudante B18, vem referir que esta caracteriza uma maneira mais divertida e interativa de aprender. De maneira geral, os alunos colocaram que a exploração de recursos, possibilitou uma sala de aula mais divertida, lúdica, interessante e interativa, no que foi mais positivo aprender desta forma, porque muitas vezes sentiam que estavam a *“aprender e a brincar ao mesmo tempo”*, como afirmou o aluno B10. Percebemos que os alunos se sentiam mais interessados pelos temas de estudo, quando esses eram mobilizados por meio das artes, e consequentemente, nossa sala de aula tornou-se mais participativa, com o envolvimento de todos os alunos, e também verificamos um maior empenho e rigor nas tarefas para a casa, que solicitamos.

Na sala de aula, os alunos solicitaram que os recursos fossem disponibilizados na *Classroom* da disciplina. Realizamos esta disponibilização, e notamos que os alunos aproveitavam os

recursos que exploramos em conjunto, para estudarem posteriormente os conteúdos da disciplina. Podemos reparar essas ideias no comentário da estudante B03:

“Sim. Eu não costumo participar muito nas aulas, só antes, na preparação das tarefas de casa. Eu consegui retirar informação boa dos filmes, vídeos e música, e se não fossem os recursos visualizados que depois a professora dava, eu não teria muita informação ou ajuda para fazer as tarefas e trabalhos.” (B03)

As tarefas e atividades que solicitamos ao longo do ano, exigiam organização do estudo, e preparação dos conteúdos, pelos alunos. O teor das nossas atividades, demandava iniciativa, por parte dos estudantes, para estudarem os conteúdos lecionados, que se envolviam com a temática, e muitas vezes, requeria pesquisa de mais informações a respeito do tema. Por isso, também disponibilizamos na *Classroom*, bons sites de pesquisa, sugestões de filmes e livros que envolvessem as temáticas de estudo, como forma de ajudar os alunos, que deviam tomar iniciativa, e serem autônomos na realização das nossas tarefas, para esta concretização.

Relativamente às atividades práticas que nos envolvemos, diversos alunos afirmaram que gostaram mais dessas dinâmicas do que das aulas “normais”, e que conseguiam perceber melhor a matéria realizando esses exercícios. Ainda colocaram, que as matérias que realizamos atividades práticas, foram aquelas que conseguiram melhor compreender o estudo do tema, e a sua relevância. Muitos alunos apontaram a ideia, de que se sentem mais estimulados e motivados para participarem em atividades práticas, do que no dia-a-dia da sala de aula, e que essas atividades foram as que mais vieram a incentivar a pesquisa sobre os temas de estudo, no que tomaram iniciativa para aprofundarem os seus conhecimentos.

De maneira geral, os alunos afirmaram que as nossas estratégias os auxiliaram a tomarem iniciativa para aprofundarem os conhecimentos sobre determinada matéria. Destacamos a ideia, que encontramos na análise do questionário, de que as atividades práticas incentivaram muito mais as aprendizagens e o aprofundamento delas, onde os alunos se esforçaram para aprender mais os temas de estudo presentes nestas dinâmicas. Essas conclusões, também vem de encontro com estudos recentes, sobretudo da utilização de recursos e ferramentas artísticas na aula de história, que vem afirmar, no caso do cinema, por exemplo, que na aula de história, desperta no educando a curiosidade e motivação para a pesquisa, com o intuito de alargar o conhecimento sobre o que foi visto (Carvalho, 2015; Pinheiro, 2020).

Também identificamos a ideia, que a aproximação dos alunos com a arte, pode instigar a construção de conhecimentos a partir da curiosidade sobre o passado, onde as artes revelam um caminho de conexão do passado com o presente, onde os conhecimentos produzidos nesta interação, garantem uma aprendizagem com maior significado, razão esta, que pode levar à esta

iniciativa para o estudo, e aprofundamento das aprendizagens (Gago, 2017; Monteiro, 2015; Mendes et.al., 2022).

Por último, iremos apresentar a vertente da Autonomia na Aprendizagem, onde dos 21 participantes, contamos 18 respostas positivas, e 3 negativas

Quadro VII – Parâmetro Autonomia - 7ºY

B17	Fui muito autónoma ao longo do ano, porém as atividades (apesar de interessantes) não me fizeram ir pesquisar mais sobre esses temas. Estes recursos de vídeos/filmes/músicas e etc... fizeram-me a minha opinião sobre história mudar, para melhor, conseguindo relacionar os meus conhecimentos de História às produções artísticas. Ano passado via o manual e dava-me seca. Este ano fizemos muitas coisas diferentes, gostei muito da disciplina.
B09	Os vídeos/filmes são uma maneira de aprender por “outra voz” que não é sempre a “mesma voz” e não ser tão chato. Quando o recurso era interessante eu ia procurar melhor na minha casa.
B16	As utilizações destes recursos fizeram a matéria mais interessante, também fazendo com que os alunos tivessem curiosidade em saber mais para além daquilo que ensinavam nas aulas.
B03	Sim, tive interesse em procurar os vídeos, filmes, espetáculos e danças que vimos em aula. Eu não procurei em casa muito das temáticas dos textos que produzi. Alguns dos recursos motivaram-me a aprender mais sobre história. Acho que consigo relacionar alguns dos meus conhecimentos de história em produções artísticas (ex. arte rupestre, dramatização,...).

Fonte Própria

Relativamente à autonomia, alguns alunos afirmaram que os recursos, quando interessantes, os incentivaram a procurar mais sobre o tema de estudo em casa, ou sobre o próprio recurso em si. Apontaram que alguns recursos despertaram a curiosidade, os motivando para aprender mais sobre a matéria, de forma a relacionar os conteúdos lecionados em aula, com o recurso explorado. Quanto às atividades, de maneira geral, os alunos sentiram que foram muito autónomos no decorrer do ano, destacando a realização de tarefas, produções de texto, e na construção de cenas dramáticas. Percebemos que, o fato dos alunos estarem motivados para a execução das atividades, sobretudo nas dramatizações, que fez que sentissem “que estavam a viver o que se vivia na altura”, produziu este maior interesse para nossa matéria, levando ao aprofundamento do estudo de algumas temáticas, de forma autônoma. Os 2 alunos que responderam em negativo e justificaram a resposta, comentaram que não “chegaram a ter vontade de saber ou pesquisar mais sobre os temas estudados na disciplina”, o que nos mostra que nem todos os perfis de aluno vão se sentir motivados com este tipo de estratégia, apesar da maioria, desta turma, revelar que sim.

Em suma, não só os estudantes demonstraram aprender mais facilmente com estas estratégias pedagógicas, como uma maioria afirma que se sente mais interessado e motivado para aprender História através de recursos alusivos às artes, ou em atividades que proporcionem o

fazer artístico, levando até, ao desenvolvimento de outra sensibilidade e visão com a nossa disciplina. O comentário da estudante B17, a respeito da mudança de sua visão para/com a nossa disciplina, evidencia que nossa estratégia foi bem conseguida, ainda mais na possibilidade de relacionar conhecimentos históricos com produções artísticas.

Os estudantes também mencionaram que gostaram de participar nas atividades propostas, e que sentiram que conseguiam aprender mais com tarefas práticas do que teóricas. Na análise do questionário, foi-nos possível verificar, que nossas estratégias foram positivas quanto à capacidade de os alunos aprenderem, no que foi destacada a facilidade que sentiram em aprender História por meio de recursos artísticos, sobretudo vídeos e músicas, permitindo uma compreensão significativa dos temas da disciplina. Também verificamos, que as tarefas e atividades que solicitamos, incentivaram a iniciativa para o estudo dos temas da nossa disciplina, na participação da sala de aula, e por vezes, na pesquisa de temas que estavam sendo trabalhados. Este processo, demandou autonomia por parte dos alunos, na organização de seus estudos, na apresentação das tarefas e atividades propostas, onde foi possível, relacionar os conhecimentos históricos com as produções artísticas trabalhadas em sala de aula, mostrando também, a nossa mobilização e promoção de competências historiográficas e transversais.

4.3.2. Análise do Questionário de Competências de Autoaprendizagem - 8ºX

Aplicamos este questionário após as dramatizações do despotismo pombalino, no contexto da visita de estudos. No total de 28 alunos, 25 responderam ao questionário. Havia 3 alunos que faltaram na visita de estudos, e enviamos o questionário pela *Classroom* para que pudessem responder, mas isto não se concretizou. A maioria dos alunos que participou, deu uma resposta afirmativa nos três parâmetros, e avaliaram positivamente as nossas estratégias didático-pedagógicas. Abaixo, apresentamos as respostas dos alunos ao questionário de competências de autoaprendizagem, e analisaremos estes dados, e os comentários dos alunos, consoante a cada parâmetro da escala adotada.

Tabela 10 - Respostas dos Alunos ao Questionário de Competências de Autoaprendizagem – 8ºX

Resposta	CAPACIDADE DE APRENDER	INICIATIVA	AUTONOMIA
Positiva	24	23	24
Negativa	0	0	1
Neutra	1	2	0

Fonte Própria

Primeiramente, iremos analisar a opinião dos alunos quanto ao modo como esta experiência potenciou a sua capacidade para aprender e qual foi a sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Das respostas produzidas, 24 eram positivas, e uma negativa, mas sem

justificativa. Apresentamos, abaixo, alguns exemplos dos comentários dos alunos a respeito deste parâmetro.

Quadro VIII - Parâmetro Capacidade de Aprender – 8ºX

A16	Sim. Penso que a maior parte dos recursos clarificam a matéria, resumindo (por exemplo), e assim nos ajudam a aprender.
A13	Acho que com multimédias (vídeos, filmes, músicas) é mais fácil de aprender e prestar mais atenção e isso ajudou-me muito na matéria deste ano.
A15	Apreendi melhor quando as atividades eram interativas (por exemplo: na visita de estudos, dramatizações, produções de texto, etc..).

Fonte Própria

Tal como as respostas destacadas nos indicam, a maioria dos discentes reconheceu, efetivamente, que o trabalho de exploração de recursos alusivos às artes, clarificam e auxiliam na compreensão da matéria. À semelhança do 7ºY, também encontramos nas respostas, um destaque à nossa utilização de excertos de filmes e vídeos, onde a simples exibição, permitiu que os alunos visualizem ambientes históricos, para além de representações de acontecimentos e eventos específicos, dinâmicas e relações entre personagens e personalidades históricas, que auxiliaram na compreensão histórica (Pinheiro, 2020). Os estudantes sublinharam no questionário, que os vídeos e filmes que visualizamos, vieram ajudar na compreensão de determinada matéria, e configurou uma maneira mais divertida e interessante de aprender.

Sobre a nossa exploração de recursos, observamos com destaque, nas respostas ao questionário, que este trabalho permitiu que os estudantes aprendessem de maneira cativante e motivadora, configurando ainda, uma nova dinâmica de sala de aula, onde os alunos reconhecem que promovemos aprendizagens por meio de “métodos diferentes”. O estudante A13, colocou que por meio dos multimédias, fica mais fácil de aprender, e que esses recursos captam a atenção, ajudando na matéria de estudo, o que veio facilitar as aprendizagens. Também mencionaram, que aprender por meio das artes, permitiu que as matérias ficassem mais interessantes e divertidas, refletindo em uma sala de aula bastante interativa, no que sentiam vontade de participar e intervir, onde esta dinâmica também veio facilitar as aprendizagens.

Relativamente às atividades que dinamizamos, de maneira geral, os alunos colocaram que essas ajudaram a aprender, e tornaram as aulas e a disciplina mais divertida e interessante. À semelhança do 7ºY, diversos alunos colocaram que as atividades, por serem interativas e dinâmicas, facilitam as aprendizagens dos alunos, e que conseguiam perceber melhor a matéria nestes exercícios práticos. Dessa forma, genericamente os estudantes afirmaram que o trabalho com as atividades práticas, e nossa exploração de recursos, vieram facilitar as aprendizagens,

permitindo uma melhor perceção dos conteúdos históricos lecionados. Na apreciação dos alunos, sobretudo a diversificação de métodos, e as atividades práticas, configuraram uma maneira mais divertida, dinâmica, cativante e motivadora para aprender, onde as matérias de estudo se mostraram interessantes e relevantes, facilitando as aprendizagens. As ideias que interpretamos do questionário, estão de acordo com conclusões de outros autores, sobretudo que discutem disciplinas artísticas no ensino da História (Carvalho, 2015; Chaminé, 2016; Ferreira, 2010; Píneiro, 2020; Trindade, 2014; Vasconcelos, 2011).

O quadro a seguir, regista a resposta dos alunos relativamente ao segundo parâmetro: Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência. A maioria dos alunos, assim como vimos nos resultados do 7ºY, vieram referir que conseguiram retirar dos recursos, e das atividades, informações úteis para suas aprendizagens. Das 25 respostas registadas, contam-se 23 positivas e 2 respostas neutras.

Quadro IX - Parâmetro Iniciativa – 8ºX

A20	Estas atividades facilitaram minha aprendizagem. As matérias em que desenvolvemos as atividades foram as que tive mais facilidade em interiorizar e percebi como utilizar os conhecimentos dos filmes e acho que foram muito úteis.
A02	Entendi os conteúdos através dos recursos e foi uma forma mais divertida, ajudou-me bastante na participação.
A19	Como já tinha dito, com estes recursos de arte comecei a participar mais e a perceber melhor a matéria.
A08	Consegui tirar muita informação (dos recursos) tanto no trabalho da escola como em minha casa, e com isso, percebi melhor a matéria.

Fonte Própria

Como podemos observar nos comentários, que exemplificam o teor de algumas respostas dos alunos, esses vieram afirmar que a utilização dos recursos e as atividades implementadas, os ajudaram a perceber melhor a matéria, sendo possível retirar informações relevantes destes recursos. O estudante A20, coloca que conseguiu perceber como utilizar os conhecimentos dos filmes, e que esses foram muito úteis para a nossa matéria, o que demonstra como podemos utilizar as artes enquanto fontes históricas da nossa disciplina, dependendo das questões que colocamos para elas, e dos processos de análise que treinamos com nossos alunos.

No comentário do aluno A19, reparamos numa ideia semelhante à que surgiu na análise do questionário do 7ºY, relativamente à participação dos alunos na nossa sala de aula. Na nossa exploração de recursos, procuramos seguir a abordagem triangular (Barbosa, 2010), realizando a devida contextualização do recurso, e orientando a apreciação e interpretação dele, processo este, que fomentou a participação de alunos, que habitualmente, não costumavam expressar uma participação espontânea na nossa sala de aula. O estudante A19, não costumava participar

e intervir com regularidade na sala de aula, atitude esta, que se alterou no decorrer do ano letivo, sendo um aluno que se engajou e empenhou na preparação das atividades, e passou a intervir com frequência, pedindo a palavra e a intervenção diversas vezes.

Notamos que, de maneira geral, ao trazermos ferramentas artísticas para a sala de aula, ou a proposta de atividades práticas, os alunos expressavam um maior interesse pelos temas de estudo, e conseqüentemente, estavam mais motivados e participativos. Observamos essas ideias na forma como os alunos preparavam e executavam as tarefas para a casa, com empenho e rigor científico, e nos momentos de apresentação e leitura dessas tarefas, das produções de textos, e das dramatizações, que eram levadas a sério, em produções coerentes, onde a maioria dos alunos, manifestava o desejo de partilhar suas produções com o restante da turma. No final das aulas, os estudantes começaram a solicitar que disponibilizásemos os recursos na *Classroom* da disciplina. Após esta disponibilização, notamos que, de facto, os alunos voltavam a visualizar e explorar os recursos, e os utilizavam de apoio na construção das tarefas e atividades da disciplina, bem como na preparação do estudo.

Não obstante, os estudantes vieram afirmar que nossas estratégias os auxiliaram a tomarem iniciativa para aprofundarem os conhecimentos sobre determinada matéria ou tema de estudo. Na análise do questionário, encontramos a ideia de que o trabalho com os recursos era interessante e divertido, e que era possível perceber a sua relevância no contexto da matéria, e por isso, muitas vezes, voltavam a assistir e a rever o recurso em casa, como forma de estudar para a disciplina. Através desta exploração, os estudantes ainda mencionaram, que foi possível realizar uma abordagem da matéria e do programa mais interessante, resultando nesta maior participação e envolvimento dos alunos na sala de aula. Assumimos que, o próprio cariz da estratégia que implementamos com os recursos, requeria e solicitava o diálogo, e conseqüentemente, uma sala de aula interativa. Percebemos que, no decorrer do ano letivo, a turma foi ficando mais confortável para participar e intervir, inclusive arriscando interpretações e análises arrojadas das obras visualizadas, complexificando leituras que realizamos.

Com esta maior participação e envolvimento dos alunos, também nos foi possível complexificar a proposta de leitura e de interpretação dos recursos, assim como as discussões em sala de aula, onde assistimos à evolução de diversos alunos, sobretudo em suas capacidades de leitura e interpretação de imagens e textos. Relativamente à participação e envolvimento dos alunos, nossas conclusões vêm de encontro ao que se tem comprovado, relativamente à utilização de recursos artísticos na possibilidade de explorar o programa de História incorporando lin-

guagens artísticas e da cultura visual dos estudantes, que tem sido uma estratégia bem conseguida em termos motivacionais, garantindo um maior envolvimento e participação dos alunos na sala de aula (Carvalho, 2015; Cavassin, 2008; Monteiro, 2015; Pinheiro, 2020)

Relativamente às atividades dinamizadas, os alunos mencionaram que buscavam referência e inspiração nos nossos recursos, bem como, em outros filmes, livros, séries e músicas que conheciam, e que passaram a relacionar com alguns temas da nossa disciplina. Ainda afirmaram, que as atividades práticas permitiram que aprendessem mais e mais rápido, sendo ainda possível, aplicar os conhecimentos disciplinares em “situações práticas” e da “vida real”, como disseram. O estudante A20, afirmou que “as matérias que desenvolvemos as atividades foram as que tive mais facilidade em interiorizar”. Notamos que os alunos estavam motivados para realizarem essas atividades práticas, e se empenharam e engajaram para suas execuções, tanto do ponto de vista criativo, como do ponto de vista do estudo, no que voltaram a trabalhar os conteúdos programáticos que abordavam os temas das atividades que dinamizamos, o que permitiu a construção de um conhecimento autêntico e sólido. Ainda afirmaram, em concordância com o 7ºY, que essas atividades permitiram compreender melhor os temas de estudo e a sua relevância no contexto da disciplina, e que se sentiram mais estimulados e motivados para participarem nessas dinâmicas, que vieram a incentivar a pesquisa sobre os temas de estudo, no que tomaram iniciativa para aprofundarem os conhecimentos.

Deste modo, destacamos neste parâmetro, na generalidade das respostas dos alunos, esse incentivo, através das atividades práticas, para o estudo das matérias da nossa disciplina, uma vez que foi neste contexto que os alunos afirmaram ter realizado a maioria de pesquisas e estudos. Os alunos também indicaram, que a utilização de recursos alusivos às artes, os auxiliaram a aprender mais rápido, e ainda configurou uma maneira mais interessante e divertida de aprender, e de abordar os temas de estudo, onde foi possível, aprender a retirar informações úteis desses recursos, e aplicar estes conhecimentos. Ainda destacamos, o empenho e iniciativa dos alunos, no planeamento e execução nas várias atividades práticas que propusemos, que aderiram bem as nossas propostas, e desempenharam as tarefas com gosto e rigor científico.

Em última análise, iremos apresentar a vertente da Autonomia na Aprendizagem, onde das 25 respostas registadas, contamos com 24 positivas e 1 negativa.

Quadro X - Parâmetro Autonomia – 8ºX

A26	Sim, através dos filmes que vimos sinto que me consigo expressar melhor tanto oralmente, como através da escrita.
A25	Estas tarefas deram-me vontade de saber mais. Cheguei a ver alguns documentários.
A19	Sim, no trabalho do Luís XIV, eu fui pesquisar e explorar o Palácio de Versalhes para perceber melhor.

A13	Sim, tive mais interesse, pois acho que as aulas ficaram mais interessantes, o que nos faz pesquisar mais sobre a matéria e aprofundar os conhecimentos.
------------	--

Fonte Própria

Relativamente à autonomia, diferentemente das respostas que encontramos com o 7ºY, quase todos os alunos do 8ºX, mencionaram que foram buscar e explorar os recursos trabalhados em sala de aula, em suas casas. Os estudantes indicaram, que as tarefas e atividades solicitadas por nós, incentivaram a pesquisa sobre os temas, e estimularam o estudo constante para nossa disciplina. Afirmaram que os recursos e os temas abordados em sala de aula eram interessantes, o que gerou interesse e curiosidade para pesquisarem mais sobre os recursos, ou sobre os assuntos relacionados aos temas de estudo, também como forma de complexificar os seus textos e dramatizações. Alguns estudantes, afirmaram que só iam buscar os recursos e estudar para executar as atividades práticas solicitadas, engajando-se em pesquisas e na visualização de filmes históricos. Também surgiu a ideia de que, tanto os recursos como as atividades, foram motivadoras, despertando a curiosidade para a matéria, o que também veio a motivá-los para aprender mais, de forma autônoma.

Da nossa observação, notamos que os alunos trabalharam com bastante autonomia na produção das tarefas e atividades da disciplina, no que destacamos o desempenho na tarefa “Um dia na Corte de Luís XIV” -, e nas dramatizações do Despotismo Pombalino, onde não contávamos com a exigência científica que foi apresentada pelos alunos, e com suas soluções criativas diante da problemática. Os alunos seguiram as propostas de trabalho, as executando com bastante exigência, coerência e responsabilidade. De maneira geral, a turma mostrou a capacidade de relacionar os vários recursos e as atividades práticas, com os conteúdos programáticos da nossa disciplina. Neste processo, foi-nos possível promover a construção de um conhecimento histórico de maneira significativa e reflexiva, através de interpretações autênticas da realidade, onde ainda, pudemos promover e treinar competências historiográficas com os alunos, o que nos permitiu atingir formas de conhecimentos mais complexas e exigentes.

Em última análise, queremos referir uma ideia semelhante à que encontramos na análise do 7ºY: alguns estudantes mencionaram que nossa abordagem, permitiu que encarassem a História, e as suas matérias, de uma maneira diferente. Colocaram que os recursos chamaram a atenção para “temas relevantes do mundo”, de forma que os assuntos mobilizados pela nossa disciplina, eram interessantes para os alunos, e que conseguiam compreender a relevância do estudo e de determinada aprendizagem em um contexto mais amplo que o da sala de aula. O treino da sensibilidade estética, permite desenvolver esta nova sensibilidade para/com a História, e ao trazermos recursos atualizados para a sala de aula, que fazem parte da cultura visual

dos jovens, conseguimos reverter o estereótipo que a nossa Ciência só lida com o passado, mostrando como podemos articular tempos históricos, e utilizar a historiografia no tempo presente, evidenciando, inclusive, a sua importância na atualidade.

Quando aplicamos o questionário inicial, no início do ano, queríamos traçar estratégias que dialogassem com o universo dos estudantes, de forma que nossas aprendizagens fossem interessantes, relevantes e significativas para os alunos, ideias essas, que acreditamos ter concretizado, visto o *feedback* expresso pelos alunos no questionário final. Com nossa implementação, conseguimos evidenciar as potencialidades em aliarmos a Educação Artística com o Ensino da História, através desta aproximação das culturas e interesses dos alunos, de forma que conseguimos conduzir a construção de conhecimentos históricos, de maneira significativa e reflexiva.

Em suma, da análise que realizamos da aplicação do questionário de opiniões e de competências de autoaprendizagem, nas nossas duas populações de estudo, queremos sintetizar algumas conclusões. De maneira geral, não só os estudantes demonstraram aprender mais facilmente com essas estratégias pedagógicas, como afirmaram se sentirem mais interessados, motivados e envolvidos com os temas da nossa disciplina, através deste trabalho com ferramentas artísticas. Ficou evidente as potencialidades didáticas, com o trabalho de exploração de recursos histórico-artísticos, a depender da condução e mediação do professor, que deve ter uma proposta sólida para a exploração do recurso. Os alunos se mostraram interessados nos recursos, tomaram iniciativa para procurar mais sobre eles, o que rendeu aulas e discussões interessantes, dinâmicas e participativas. A maneira que procuramos abordar os conteúdos programáticos, despertou o interesse e curiosidade nos alunos, que de forma autônoma, pesquisaram e procuraram saber e aprender mais sobre os nossos temas de estudo. Os estudantes realçaram, que se sentiram mais motivados pelas temáticas que envolviam as atividades práticas, e que foi neste contexto, que mais se engajaram na busca por conhecimentos e aprendizagens, se dedicando à pesquisa e estudos para a execução das atividades propostas.

Uma mais-valia que detetamos neste estudo, foi justamente essa possibilidade de desenvolver outra visão/sensibilidade dos alunos para/com a nossa disciplina, objetivo este, que não havíamos perspectivado no início do trabalho. Percebemos que ao trazermos referências para a sala de aula, que fazem parte do universo cultural dos alunos, em formato de recursos, passíveis de serem analisados, mostramos como podemos retirar informações dos meios que nos rodeiam, realizando o devido questionamento, e perspectivando essas ideias no horizonte historiográfico. Assim, pudemos promover a sensibilidade estética nos alunos, competências historiográficas e transversais, em destaque para o olhar atento e crítico, para além da literacia

e linguagem artística. Dessa forma, nossa estratégia incidiu no treino da leitura e análise de informações, presentes nos recursos que evocamos, e também nas atividades práticas, que tinham por objetivo colocar os alunos em contacto com o fazer artístico, onde muitos alunos mencionaram que preferiram aprender desta maneira. Procuramos concretizar uma diversidade de estratégias e ferramentas didáticas, assim como o envolvimento em variados projetos no decorrer do ano letivo, como forma de mostrar para os alunos as várias articulações possíveis da nossa disciplina, assim como sua presença em diversos meios do nosso cotidiano, e sua correlação com outros saberes e conhecimentos, buscando o reconhecimento e valorização de sua importância, e de sua permanente evolução, no mundo atual.

Considerações Finais

Iniciamos este trabalho apresentando o nosso estágio pedagógico, realizamos a caracterização da escola, das turmas de trabalho e das atividades letivas e extra letivas que nos envolvemos. Também apresentamos e refletimos sobre a nossa prática pedagógica e formativa, o que conferiu a contextualização do meio e dos agentes envolvidos neste estudo. A nível pessoal, o estágio pedagógico demonstrou-se um percurso exigente, o nervosismo inicial que sentíamos para lecionar, foi sendo substituído por uma postura mais serena e ponderada nos meses seguintes, o que nos permitiu criar uma boa relação com as turmas de trabalho e uma melhor preparação na planificação e leção dos conteúdos disciplinares, elaborados consoante os perfis e necessidades dos nossos alunos.

Entre as atividades que propusemos no PIF, algumas não aconteceram da maneira prevista, - como o nosso possível acompanhamento e leção da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, visto que só tivemos a oportunidade de observar três aulas desta matéria. Porém, realizamos e dinamizamos projetos e estratégias que não havíamos planejado inicialmente, como o nosso apoio a projetos implementados por outros docentes, e mesmo a nossa participação nas DACs das turmas. Apesar desses acontecimentos, realizamos um balanço positivo do estágio pedagógico, que após anos como aluna, nos colocamos do outro lado e pudemos conhecer os bastidores da escola, o que nos permitiu adquirir diversos conhecimentos e vivências, que enriqueceram o nosso percurso e nos ajudarão posteriormente na nossa vida profissional que segue.

Posteriormente, apresentamos o enquadramento teórico do presente estudo, propusemos uma relação para as artes, culturas e educação e demonstramos o nosso entendimento destes conceitos. Realizamos uma revisão da literatura de referência relativamente à Educação Artística em Portugal e articulamos esta vertente com o próprio Ensino da História e da sua orientação curricular. Partimos da ideia de que, determinadas competências, importantes para toda comunidade e condição humana, por garantirem a formação de seres humanos que possam usufruir do direito humano à educação e à participação cultural, devem ser promovidas pelo sistema de ensino público, onde essas instituições, devem assumir a responsabilidade desta promoção, sob o compromisso de educar os indivíduos para poderem plenamente usufruir e intervir na vida artística, cultural e cívica dos seus Estados (Unesco, 2006).

Dessa forma, constatamos as diretrizes sublinhadas na *I Conferência da Educação Artística* da Unesco (2006), que impôs a ideia de que, os sistemas de ensino só poderiam ser consi-

derados de qualidade, à escala global, quando adotassem a EA enquanto componente obrigatória de ensino, visto que esta é necessária para o desenvolvimento *das “capacidades criativas e a consciência cultural no século XXI”*. Enquadramos o referencial teórico e da produção curricular a partir da Conferência e analisamos os documentos nacionais elaborados para efetivar essas noções, nomeadamente o PEEA e o PNA, onde nos deparamos com a dificuldade de perceber a concretização prática das diretrizes e orientações inscritas nesta documentação na realidade escolar.

Notamos que algumas orientações presentes nestes documentos entram em choque e contradizem diretamente outras diretrizes e normas curriculares, como no caso das próprias aprendizagens essenciais de História, que não reconhecem, em diversas unidades, o estudo do património artístico e cultural. Essas, ainda desvalorizam as componentes artísticas e culturais na caracterização historiográfica de realidades, e em alguns casos, nem sequer preveem a exploração desses temas. Defendemos que o estudo da componente cultural é indispensável para a compreensão de determinada realidade, de forma que a exploração dos aspetos políticos, sociais e económicos não podem acontecer sob detrimientos das componentes artísticas e culturais, panorama este, agravado se mencionarmos que os manuais e recursos produzidos pelas editoras tem retirado incrementos e curiosidades sobre as unidades temáticas, apresentando a tendência de deslocar a cultura para a nota de rodapé, quando não é omitida.

Esta ideia resume um dos obstáculos que encontramos no nosso processo de investigação, mas também nos deparamos com outras barreiras que vieram dificultar uma possível conciliação do Ensino da História com a EA, como a redução de tempo letivo da nossa disciplina e sua conseqüente desvalorização no sistema de ensino. Apesar da História apresentar as características necessárias para promover o conhecimento do património artístico e cultural, integrar conhecimentos transdisciplinares, atender aos objetivos da EDS e articular a Educação Artística no interior de sua disciplina, conforme as recomendações supranacionais, os docentes de História devem ter tempo letivo para atender estas demandas que ainda devem ser registadas na orientação curricular. A redução de tempo que nossa disciplina vem sofrendo, configura um entrave complicado dos professores ultrapassarem sozinhos. É necessário um esforço coletivo para inverter esta situação, ampliando a presença da historiografia no currículo e consagrando nas orientações curriculares específicas da nossa disciplina os conhecimentos histórico-artísticos, patrimoniais e antropológicos, para, enfim, responsabilizar os professores em operar e garantir esta promoção.

Da nossa leitura e análise de outras investigações que se propuseram estudar este tema, são mencionados outros obstáculos para uma implementação séria da EA no país, que também

podemos verificá-los tanto ao nível teórico como na nossa prática pedagógica, no que queremos destacar: a falta de enquadramento da EA no sistema de ensino nacional; a inexistência de uma EA verdadeiramente articulada e integrada com as disciplinas escolares; a necessidade da EA acompanhar o ensino regular e obrigatório; e a necessidade de reforçar recursos materiais e humanos para este efeito (Augusto, 2017; Cruz et.al, 1998; Eça, 2008; Lopes, 2004; Vasconcelos, 2011).

Por outro lado, tanto na revisão teórica, como na nossa prática, encontramos diversas contribuições ao aliarmos a Educação Artística com o Ensino da História, no que podemos percorrer neste estudo por algumas vantagens da conciliação dessas áreas. Pudemos verificar que, por meio das artes, temos a possibilidade de dinamizar outros modelos de ensino, ampliando a relação de ensino-aprendizagem e submetendo aos alunos a experiências interessantes e significativas, no que puderam construir conhecimentos históricos de maneira reflexiva e autônoma. Também conferimos a possibilidade de instrumentalizar as artes para os objetivos de nossa disciplina, fosse como recurso, ferramenta didática ou fonte histórica, sobretudo na facilidade de enriquecer os saberes e conhecimentos dos alunos e na promoção de aprendizagens significativas. Igualmente, averiguamos a viabilidade de promover competências transversais inscritas no PASEO, também pudemos desenvolver a Educação Estética e linguagens artísticas, para além de concretizar objetivos da EDS, que hoje são valorizados pelos sistemas globais, como a Educação para a Tolerância (Augusto, 2017; Cavassin, 2008; Chaminé, 2016; Duarte, 2011; Figueiredo & Vasconcelos, 2002).

Uma vez apresentado o panorama teórico que desenvolvemos o trabalho, o contexto prático que atuamos e os principais obstáculos que encontramos no nosso percurso, responderemos nossa questão-investigação e objetivos específicos. No decorrer do ano, nos propusemos compreender como poderíamos utilizar a EA para promover aprendizagens de qualidade em História. Logo notamos um desfasamento da relação teórica da arte na educação, e também da recomendação curricular, com o que realmente acontece na prática escolar. Por isso, adotamos a metodologia de pesquisa *Design Based Research* (DBR), que prevê a intervenção e a busca de soluções em contextos concretos, no que verificamos a possibilidade de desenvolver o programa da História através das abordagens previstas na EA, experimentando a conciliação dessas áreas.

Reconhecemos que a DBR foi a estratégia de investigação que melhor se adequou ao desenvolvimento desta pesquisa, nos permitindo adotar métodos qualitativos, com enfoque intervencionista, criando artefactos e práticas pedagógicas que propuseram soluções para alguns desafios da EA e do Ensino da História no país. Concretizadas nossas experiências e práticas pe-

dagógicas, implementamos um questionário final para perceber as opiniões dos estudantes sobre a participação nos projetos que mobilizamos, e também inquirir a respeito de competências de autoaprendizagem.

Como primeiro objetivo, propusemos identificar recursos histórico-artísticos para promover aprendizagens de qualidade em História. No decorrer do ano letivo, identificamos e selecionamos recursos variados, na possibilidade de promover conteúdos programáticos e as aprendizagens essenciais da nossa disciplina, assim como, na qualidade de complexificá-las. Utilizamos de vídeos, filmes (ficção e documentário), músicas, pinturas/quadros, espetáculos de teatro, performances, poemas, espetáculos multimídias e danças, - e também submetemos os alunos às experiências estéticas, através da construção de objetos plásticos, produções de texto e de dramatizações.

Conferimos a possibilidade de trabalhar com recursos variados, sendo que para um proveitoso exercício, tudo depende da seleção criteriosa por parte do professor, bem como o devido enquadramento no programa da disciplina, mobilizando os objetivos ligados aos conteúdos curriculares, onde a própria seleção, deve articular a História com o objeto evocado por meio da contextualização e caracterização historiográfica (Pinheiro, 2020). Na nossa descrição do estudo, nomeamos diversos recursos que conseguimos identificar, demonstrando como podemos utilizar em nossa sala de aula e exemplificamos como realizamos a sua exploração, uma vez que é possível instrumentalizar objetos artísticos e culturais consoantes nossos objetivos disciplinares.

Na nossa exploração de recursos, verificamos a possibilidade dos estudantes participaram ativamente de processos, experiências e desenvolvimentos criativos, que estimulam a cognição e permitem o acesso a perspetivas únicas sobre uma vasta gama de temas (Carvalho, 2015; Cruz et.al., 1998). Para além destes processos motivarem os alunos, garantem os estímulos progressivos para compreenderem, apreciarem e experimentarem expressões artísticas e culturais, que vêm estimular a formação de adultos que possam, de facto, participar e intervir plenamente da vida artística, cultural e cívica do seu país (Assunção, 2011).

Como explicamos, procuramos experimentar uma nova forma de desenvolver o programa, onde a utilização de recursos alusivos às artes nos foi recorrente, compondo o cotidiano da nossa sala de aula. Com isso, incentivamos a curiosidade dos alunos para nossa disciplina e pudemos conferir-lhes repertório, exemplos e referências para que posteriormente executassem e efetivassem as atividades práticas que propusemos, que constituiu outra via de atuação e intervenção do nosso estudo. Com essa estratégia, pudemos verificar ideias presentes em ou-

tras investigações que se dedicaram a este tema, no que queremos destacar: promoção de competências de trabalho em grupo e cooperativo; promoção da sensibilidade artística e estética; promoção da expressão de mundo e das pessoas (linguagem escrita, falada, gestual e desenvolvimento da oralidade); maior desenvolvimento da criatividade; maior participação e envolvimento da turma em sala de aula; fomento a literacia e linguagem artística dos jovens; estímulo e gosto pela leitura; exploração de conhecimentos multidisciplinares; possibilidade de envolvimento e dinamização de projetos transversais; eficaz na promoção da capacidade cognitiva; e a construção de novas pontes de linguagem com os estudantes, próxima de suas realidades socioculturais (Cavassin, 2008; Chaminé, 2016; Duarte, 2011; Figueiredo et.al., 2002).

Essas ideias já demonstram algumas das contribuições da utilização desses recursos para a nossa disciplina, não essa, que nos propusemos avaliar em nosso segundo objetivo específico. Pudemos operar essas noções no desenvolvimento do programa disciplinar e na promoção de aprendizagens históricas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, onde incentivamos a construção de um conhecimento histórico reflexivo e significativo. Nossas atividades práticas, por vezes, estavam ancoradas às competências do PASEO, como também na aplicação de conhecimentos e consolidação de conteúdos disciplinares, onde verificamos um maior interesse e motivação dos alunos por temáticas de estudo quando adotadas estratégias de aprendizagem pelas artes ou através delas, para além de expressarem uma maior relevância e significados pelos conhecimentos construídos nestas atividades.

Também avaliamos positivamente a contribuição desses recursos na exploração do programa de uma maneira mais dinâmica, interativa, participativa e prática. Pela importância das imagens nas sociedades atuais e da leitura crítica das informações, treinamos o olhar atento e reflexivo, demonstrando a possibilidade de retirar informações úteis dos recursos e conferir sua fidelidade. Com esta implementação, propusemos o exercício de “pensar a História” com os alunos, o que demonstrou a complexidade da Ciência, como os historiadores constroem conhecimentos históricos, tornando imprescindível este olhar atento, crítico e analítico para/com a realidade. Por meio das artes, nos foi possível conduzir a construção de conhecimentos históricos reflexivos, de maneira autêntica e significativa para os alunos e viabilizamos a experimentação da interpretação historiográfica, com o objetivo que este exercício auxilie os alunos para a utilização da historiografia em suas vidas. Não pretendemos defender se esta é uma “melhor” ou “pior” maneira de promover aprendizagens e conteúdos, apenas queremos demonstrar a possibilidade de explorar o nosso programa se aproximando da cultura visual e da realidade sociocultural dos alunos.

Trabalhamos a contextualização de recursos e a caracterização historiográfica de realidades com os alunos, o que nos permitiu realizar leituras críticas sobre a História, as culturas e as artes. Por meio das linguagens artísticas, nos foi possível alcançar perspectivas únicas da nossa disciplina, que estimularam o interesse e curiosidade dos alunos pelo passado humano. Assim, também realizamos uma apreciação positiva da utilização de recursos histórico-artísticos no desenvolvimento de competências de autoaprendizagem: observamos que os recursos estimulam as capacidades de os alunos aprenderem, facilitaram a compreensão da matéria e permitiu que ela fosse interiorizada mais facilmente, para além de estimular a reflexão dos temas trabalhados em sala de aula.

Destacamos a importância da diversidade de recursos que o docente deve trazer, procurando realizar uma mostra cultural abrangente, uma vez que os alunos afirmaram que o trabalho com diferentes recursos artísticos, permitiu que compreendessem como a História pode se expressar em diversos formatos e nos vários meios, sendo importante manter um olhar atento e crítico com a realidade. A diversificação de recursos e estratégias, também foram positivas na capacidade de captar a atenção dos alunos, os auxiliaram na memorização de fatos e acontecimentos importantes, para além de configurar uma maneira mais divertida de se aprender.

Acreditamos que já respondemos ao nosso terceiro objetivo, no que avaliamos a relevância da Educação Artística no desenvolvimento do conhecimento histórico, uma vez que explicamos diversas vantagens e contribuições desta área na construção de conhecimentos históricos minimamente exigentes, e na possibilidade de complexificá-los e enriquecê-los. Evidenciamos que a arte, enquanto recurso versátil, cumpre os objetivos gerais da educação e também do próprio ensino da História, potencializando a promoção da sensibilidade estética, imaginação, espontaneidade dos alunos e também contribuindo para a formação cultural dos estudantes, através da mobilização de análises e interpretações de objetos artísticos e traços culturais (Augusto, 2017). Tendo em conta as especificidades da nossa disciplina, a identificamos e defendemos como privilegiada para atender a articulação destas competências com aprendizagens históricas de qualidade, uma vez que a historiografia permite-nos mobilizar este trabalho, já que abrange e incorpora às várias Ciências Sociais e Humanas.

No desenvolvimento do conhecimento histórico, a EA viabiliza relações entre arte, cultura, educação e História, podendo contribuir para a formação cultural de indivíduos pela interculturalidade, aproximando os estudantes com outras culturais e ainda mobilizando análises e interpretações dos traços culturais, que ajudam a salvaguardar e valorizar a diversidade cultural (Silva, 2016). A História, enquanto disciplina que prevê aprendizagens significativas, deve, então,

atribuir mais importância a cultura contemporânea, abrindo as portas para as várias imagens que ajudam os alunos a criarem representações de si e do mundo, onde os professores, precisam se esforçar para manter um diálogo aberto com o que realmente constitui a cultura dos jovens e os demais valores culturais que se pretende transmitir (Calado, 2013; Eça, 2008).

Queríamos ainda referir, que o trabalho da EA articulado com o ensino da História, assume um importante papel na construção de identidades de jovens, pela capacidade de promover a reflexão crítica, imaginação e criatividade, através da exploração de processos artísticos de aprendizagem, onde os interesses e realidade visual dos alunos são incluídos e tidos como relevantes na abordagem das temáticas da disciplina (Duncan, 1997; Eça, 2008).

Em suma, tanto teoricamente como ao nível prático, foi possível conciliar os objetivos da Educação Artística com os do Ensino da História, aproveitando a articulação dessas áreas para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como seus conhecimentos. Neste trabalho, também assumimos o objetivo sociocultural de combater as desigualdades de acesso e fruição aos conteúdos e patrimônios históricos, artísticos e culturais na sociedade portuguesa, contribuindo para fomentar uma cidadania consciente em nossos alunos.

Relativamente à elaboração deste trabalho, a sua concretização permitiu-nos adquirir e enriquecer os conhecimentos sobre esta temática, percebendo como poderíamos trabalhar com recursos alusivos às artes em nossa sala de aula e as vantagens desta utilização. Aplicamos estratégias de aprendizagens que articulavam objetivos do Ensino da História com o estudo das culturas e das artes, e dinamizamos atividades práticas onde os alunos puderam experimentar a realização de produções artísticas. Assim, propusemos uma visão conciliadora dessas áreas no decorrer do ano, demonstrando a viabilidade prática da nossa disciplina dinamizar a EA na realidade escolar, concretizando objetivos almejados pela EDS.

Por último, é importante referir que diante da enorme quantidade de estudos que existem sobre este tema, a bibliografia analisada é apenas uma pequena amostra do que está publicado. Procuramos ler e analisar diversos estudos que exploraram a articulação de disciplinas artísticas com o ensino da História, alinhando os pontos em comum e verificando as particularidades existentes. Queríamos abordar as artes por uma perspectiva genérica e abrangente, numa visão que integrasse as disciplinas artísticas, mas aproveitando as soluções didático-pedagógicas presentes em outros estudos que conseguiram promover avanços quanto ao desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos, no sentido da exigência e complexidade.

Esperamos que este trabalho tenha mostrado para o leitor a importância de uma introdução séria da Educação Artística no sistema de ensino nacional e que tenha suscitado o inte-

resse e vontade de aplicar as estratégias didático-pedagógicas mobilizadas por abordagens previstas na Educação Artística. A História Nova vem reconhecer que nas artes e culturas estão presentes questões inerentes à toda humanidade, tendo estas, um papel crucial na promoção de competências essenciais da comunidade e condição humana, no que defendemos a intervenção do Ensino da História neste sentido. Assim sendo, é responsabilidade do sistema de ensino garantir a promoção destas competências, onde demonstramos a possibilidade da nossa disciplina atender esta articulação: seja pela exploração de recursos alusivos às artes em sala de aula ou pela dinamização de projetos e atividades práticas. Dessa forma, podemos concretizar a ideia de formar indivíduos para poderem usufruir e intervir plenamente do direito humano à educação e à participação cultural, assumindo a função democrática de garantir a igualdade de oportunidades tanto no acesso, como na fruição da vida artística, cívica e cultural do país.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, J. (1987). *Introdução ao estudo da História e Património Locais*. Coimbra, Faculdade de Letras.
- Almeida, M. H. G. (2016). Ensino de História a partir do teatro: entre práticas e representações. In Freitas, A., Paula, M., & Anjos, P. (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras* (p. 59-72). São Paulo: Blucher.
- Almeida, M. H. G. (2017). *História, Teatro e Ensino da História: Possibilidades metodológicas* (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Goiás.
- Assunção, J. B. (2011). Representações e práticas sociais: discutindo o diálogo das duas noções no âmbito da História Cultural Francesa. In Santos, R., & Borges, V. (Orgs.), *Imaginário e representações: entre fios, meados e alinhavos*. Uberlândia: Aspectus.
- Augusto, A. I. (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Barbosa, A. M. (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2011). *Arte, Educação e Cultura*. Domínio Público. Consulta em 15 abr. 2022. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select>.
- Barbosa, A. M. [Itaú Cultural]. (2018). *Ana Mae - Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CIEbe86yjk>.
- Barca, I. (2000). *Pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 3(2), 13-21. Consulta em 8 jan. 2022. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126/4784>.

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22, 93-112.
- Barca, I. (2007). Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66. Consulta em 06 jan. 2022. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28241/3/RPH39_artigo3.pdf?ln= pt-pt.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Paris: PUF.
- Cabanas, J. M. Q. (2005). *Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 55-66.
- Calado, M. (2013). Porque ensinar História da Arte. *Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 1(1), 56-62. Consulta em 20 dez. 2021. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9601/2/ULFBA_PER_Margari da%20Calado.pdf.
- Carvalho, I. M. V. (2015). *A música no ensino da História* (Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, 3, 39-52.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo, 5 ed., Prentice Hall.
- Chaminé, M. H. (2016). *O ensino da História através das Artes* (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Cruz, J., Valente, L. & Charréu, L. (1998). *A integração das artes: uma resposta educativa aos problemas do nosso tempo*. In: *Actas III Jornadas D'História de L'Educación Artística*, Universidade de Belas Artes, Faculdade de Barcelona.
- deSouza, A. (2018). *How Art Can Be Thought: A Handbook for Change*. Durham: Duke University Press Books, Illustrated edition.

- Duarte, M. J. F. (2011). *A música e a construção do conhecimento histórico em aula* (Tese de Doutoramento não editado, Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Duncan, P. (1997). *Art education for new times*. *Studies in Art Education*, v. 2, n. 38, p. 69-79.
- Eça, M. T. P. (2008). *Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura*. (Pós-Graduação, do Centro de Investigação em Educação e Psicologia). Universidade de Évora, Belo Horizonte, v. 1 (1), p. 26-36.
- Faria, L., Rurato, P., & Santos, N. L. (2000). *Papel do auto-conceito de competências cognitivas e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral*. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), p. 203-209.
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. L. (2014). Da Génese das Tradições e do Elitismo Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado. In Rodrigues, M. (Coord.), *40 Anos de Política de Educação em Portugal (vol. 2)*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, E. C. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático* (Dissertação de Mestrado, em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Consulta em 13 jan. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/55002>.
- Ferreira, L. M. (2021). *A música enquanto recurso dinamizador do ensino-aprendizagem na aula de história* (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra.
- Figueiredo, I. & Vasconcelos, A. A. (2002). A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Music, Psychology and Education*, 4, 13-26. Consulta em 16 dez. 2021. Disponível em <https://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2414/573>.
- Foster, H. (1996). *The Artist as Ethnographer*. In *The Return of The Real*. Cambridge: The MIT Press, p. 199-202.

- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7, 127-136. Consulta em 2 jan. 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>.
- Gago, M. (2015). Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, 3(2), 26-35. Consulta em 2 jan. 2022. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/85/81>.
- Hernandez, F. (1997). *Educación e cultura visual*. Sevilla: Monón.
- Hobsbawm, E. (1998). *O sentido do passado*. Exposição de abertura do encontro *The Sense of The Past and History*, organizado pela revista *Past and Present*, 1970, trad. Cid Knipel Moreira, São Paulo.
- Lopes, J. M. (2004). *A história da arte no contexto escolar português: Repensar os currículos*. Aveiro: Theoria.
- Mateus, A. (2010). *O sector cultural e criativo em Portugal - Estudo para o Ministério da Cultura*. Lisboa: Augusto Mateus e Associados - Sociedade de Consultores.
- Mendes, M. C., Cordeiro, M., & Falcón, M. (2022). *O Desensino da Arte: Projecto de uma Escola Ideal*. Lisboa: Sistema Solar.
- Monteiro, C. M. S. (2015). *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes* (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico* (Dissertação de Mestrado não editada, em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Nobre, A., Mallmann, E., Martin-Fernandes, I., & Mazzardo, M. D. (2017). Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). *Revista San Gregorio*, 16 (edición especial), 128-141.

- Nunes, J. P. A. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da história. *Revista Portuguesa de História*, 39, 165-182. Consulta em 20 dez. 2022. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28250/3/RPH39_artigo9.pdf.
- Nunes, J. P. & Ribeiro, A. I. (2007). A didática da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*, 39, 87-105. Consulta em 04. jan. 2022. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28245/3/RPH39_artigo5.pdf?ln=pt-pt.
- Nunes, J. P. A. (2015). Investigação historiográfica e ensino da História: reflexões em didática da História a propósito das metas curriculares. *Revista Portuguesa de História*, 46, 487-507. Consulta em 02 jan. 2022. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38203/1/Investigacao%20historiografica%20e%20ensino%20da%20Historia.pdf>.
- Nunes, J. P. A. (2022). Ensino da História e formação para cidadania: a favor ou contra, para quê e como?. *Público*. Consulta em 28 jul. 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/07/24%20opinioao/opinioao/ensino-historia-formacao-cidadania-favor-2014747>.
- Peacock, R. (1968). *Formas da Literatura Dramática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pinheiro, M. F. M. (2020). *As imagens em movimento como recurso pedagógico nas aulas de história* (Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra.
- Read, H. (2001). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições Setenta.
- Reigada, T. (2014). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na Didática da História*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ribeiro, A. I. & Trindade, S. D. (2016). O espaço do cinema na didática da História. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 2, p. 27-34. Consulta em 12. fev. 2021. Disponível em: http://www.latec.ufrr.br/revistas/index.php?journal=linguagemdo_cinema&page=issue&op=view&path%5B%5D=114&path%5B%5D=showToc.
- Rösen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.

- Rösen, J. (2001). Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. *História: Debates e Tendências*, 2, 9-22.
- Saddi, R. (2010). Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. *História e Ensino*, 16(1), 61-80. Consulta em 04 jan. 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13724/5/Artigo%20%20Rafael%20Saddi%20Teixeira%20%20%20-%20202010.pdf>.
- Santos, G. S. (2013). O teatro e o ensino de história: novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. *Anais III ENID, Universidade Estadual de Paraíba*.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Educação Pela Arte e Artes na Educação* (v.3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. (2009). História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se. Em Nóvoa, J., Fressato, S., & Feigelson, K. (Coord.); *Cinematógrafo: Um olhar sobre a História*, São Paulo, Editora Unesp.
- Silva, M. (2016). *A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação*. (Dissertação de Mestrado em Artes Visuais). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- Trindade, S. D. (2014). *O passado na ponta dos dedos: O mobile learning no ensino da História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário* (Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes). Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Valente, L., Peixoto, A., & Craveiro, J. L. (2003). *Re-encantar a formação de professores através das expressões artísticas integradas*. In Neto, A. et.al., *Didáticas e metodologias de educação: percursos e desafios* (v. 2). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Valverde, A. R. Q. (2014). *A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia* (Dissertação de Mestrado, em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Vasconcelos, C. P. (2011). O teatro como linguagem e fonte no ensino de história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, Universidade de São Paulo*, 1, 1-11.

Documentação

- Constituição da República Portuguesa (1976). *Diário da República - Fruição e criação cultural Nº86 - Artigo 78*. Decreto de aprovação da Constituição.
- Decreto-Lei 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República - Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República Nº 129 – 1ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República Nº 127 – 1ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir* (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Cortez Editora.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico*. Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Ministério da Educação e Cultura (2010). *Programa de Educação Estética e Artística*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Cultura (2018). *Plano Nacional das Artes (2019-2029) - Uma estratégia, um manifesto*. Lisboa.
- Unesco (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*. Documento final do plano internacional de implementação. Lisboa: UNESCO, CNU, 2006.
- Unesco, (2006, Março). *Roteiro para a Educação Artística- Desenvolver as Capacidades Artísticas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO, Lisboa.
- Unesco (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável - 17 OBJETIVOS PARA TRANSFORMAR NOSSO MUNDO*. [Agenda Global da Educação 2030]. Comissão Nacional da Unesco, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental.
- Unesco (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. [Agenda Global da Educação 2030]. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Paris.
- Unesco (2020). *Educação Artística para resiliência e criatividade*. [Agenda Global da Educação 2030]. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, Nova York.

Anexos

Anexo I – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Estamos no momento de início dos estágios profissionais - tarefa essa que se concretizará ao longo do ano de 2021/22 - e que apesar dos desafios, é empolgante poder começar a pôr em prática os conteúdos e competências desenvolvidas na formação inicial de professores da FLUC. A minha trajetória com as Ciências da Educação, se iniciou em 2017, quando iniciei o curso de Pedagogia da PUC-São Paulo, o qual não cheguei a concluir, pois fui aprovada pela Universidade de Coimbra para realizar a Licenciatura em História. Ao mudar de curso, sempre pensei que a História seria uma via para o trabalho com a educação, de forma que na licenciatura me foquei sobretudo na compreensão da historiografia, teoria da história e as metodologias historiográficas, a fim de me dar competências metodológicas para poder estudar qualquer temática histórica à fundo. Durante a Licenciatura, já vinha dimensionando um futuro no ensino da disciplina, por essa intervir na realidade e no presente, compreendendo então, a sua didática enquanto tecnologia da transformação dos estudantes. Após esses 4 anos de estudos teóricos na Faculdade de Letras, inicia-se essa nova fase do estágio pedagógico, numa atitude prática, onde tudo aquilo que vinha me preparando nos últimos anos, posso experimentar e exercer concretamente.

No primeiro ano do Mestrado em Ensino da História, abriu-se todo um novo quadro teórico da exploração do ensino da História, via a investigação historiográfica articulada com a psicologia e ciências da educação. Entre os estudos de diversas teorias de aprendizagem, linhas pedagógicas, e da educação histórica, ficou-me evidente a complexidade do trabalho do professor, e a importância de sua formação contínua ao longo da sua carreira. Assim, ao entrar em contato com uma realidade escolar palpável, busco efetuar uma prática neste estágio que se relacione e responda às demandas da escola e dos alunos, e na diversidade de teorias de aprendizagem e recursos para a aula de História, almejo experimentar diversas práticas, para tanto perceber o que funciona melhor, como meu próprio estilo de ensino.

O meu Plano Individual de Formação, se concretizará num cruzamento da minha idealização para este estágio, com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Eugénio de Castro, e as respectivas atividades previamente estipuladas por este. Busquei construir uma carta de intenções do que pretendo exercer no estágio, em projetos e ideias exequíveis e possíveis de se concretizarem no âmbito das turmas atribuídas pela Orientadora; atividades letivas e extra letivas; e na intervenção socioeducativa. Na relação com a cultura e comunidade escolar, tenho consciência que para além dos esforços académicos, serão necessários esforços emocionais, onde buscarei lidar bem com a heterogeneidade de pessoas que me relacionarei, respeitando suas diferenças, singularidades e os diferentes pontos de vista educativos. Ao mergulhar no ambiente escolar, a noção que o trabalho do professor não é apenas letivo fica mais latente, destacando a necessidade da integração na cultura escolar, e nos trabalhos fora da sala de aula.

A partir do estatuto da carreira docente, do Projeto Educativo da escola (Eco Genius), e o regulamento da Formação de Professores da FLUC, as atividades que pretendo realizar durante o ano letivo, são:

- Lecionar o número mínimo de aulas previstas no Plano Geral de Formação - e se possível, até mais - nas turmas estabelecidas pela Orientadora, nomeadamente 7º E, 7º F e 8º A, e se possível, no 9º A;
- Acompanhar e observar todas as aulas das turmas estabelecidas pela Professora Orientadora;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos pelo Plano Geral de Formação;
- Interagir ativamente nas *Classroom* das turmas, com divulgação de material didático e/ou científico, de interesse relevante da disciplina;
- Apoiar os alunos ao abrigo do DL 54/2018, de acordo com o perfil e dificuldades dos alunos, dinamizando medidas universais, seletivas e adicionais;
- Participar em sessões de Sala de Estudos e da Antecipação e Reforço das Aprendizagens (ARA), nas turmas da Orientadora, sempre que solicitado;
- Participar como ouvinte nas reuniões do Conselho de Turma (reuniões intercalares), para conhecimento do Projeto Curricular e atividades a desenvolver nas turmas atribuídas pela Orientadora;
- Colaborar na elaboração de matrizes, testes (sumativa e formativa), sua tipologia e critérios de correção/avaliação;
- Analisar os resultados das avaliações com o grupo disciplinar; - Participar na idealização e realização dos projetos da Flexibilidade e Autonomia Curricular do 7º, 8º e 9º ano, através de trabalho colaborativo com professores de outras disciplinas;
- Participar nas reuniões do grupo 400 do 3º ciclo (de Departamento), e colaborar com o grupo disciplinar no que for necessário;
- Realizar avaliação formativa, como forma de diversificar os métodos de avaliação;
- Conversar/ reunir com os professores de Educação Especial e psicólogos do Agrupamento, a fim de compreender a dinâmica inclusiva da escola, e de buscar estratégias de aprendizagem inclusivas para minhas aulas;
- Integrar e participar dos Projetos do Plano Educativo (Dia do Patrono, Comemorações do 25 de Abril, entre outros), colaborando com o Plano Anual das atividades da escola e com o Plano Digital;
- Realizar pequenas pesquisas e investigações para o desenvolvimento das aulas, e a didatização desse material científico;
- Na minha prática pedagógica, pretendo valorizar o Plano Nacional de Cinema, buscando explorar os recursos fornecidos;
- Explorar a bibliografia disponível na Biblioteca da escola, buscando aproveitar o potencial bibliográfico desse espaço, a fim de incentivar o uso da biblioteca pelos alunos, demonstrando sua utilidade para realizar trabalhos de pesquisa;
- Didatizar o tema deste relatório e aplicá-lo: realizando intervenções na comunidade escolar, a partir da exploração da transversalidade das Artes do Espetáculo;
- Colaborar com o Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de cada turma atribuída pela Orientadora (7E, 7F, 8A);
- Participar das Reuniões do Núcleo de estágio com a Orientadora e colega de estágio;

- Reunir com a professora de Cidadania e Desenvolvimento, a fim de compreender a prática, logística e desenvolvimento dessa disciplina, auxiliando no que for necessário e solicitado;

- Conhecer o trabalho do Gabinete de Apoio ao Aluno (Contigo +), e se possível intervir.

Docente

Discente

Anexo II – Exemplo de Planificação

Planificação Aula Reconstrução de Lisboa - 27 de abril, 2022 (45 min.)

Escola: Escola Básica 2/3 Eugénio de Castro	Tema: Um projeto modernizador: o despotismo pombalino	Aula: 51	Sumário: O terramoto de 1755 e a reconstrução da cidade de Lisboa. Principais características do urbanismo pombalino e da Lisboa Iluminista. A cidade como imagem de poder (despotismo esclarecido).
Professora: Elisa Sousa	Unidade: O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		
Ano: 8 Turma: X	Subunidade: Um século de mudanças (século XVIII)		

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
1. Reconhecer a aceitação por parte de alguns dos iluministas da existência de monarcas absolutos, mas cuja governação seria feita em nome da razão e apoiada pelos filósofos (despotismo esclarecido);	Despotismo pombalino: A reconstrução de Lisboa 1.1. Explicar o conceito de “despotismo esclarecido”, no contexto do estudo do Iluminismo na Europa; 1.2. Diferenciar a origem do poder (racional), no caso do despotismo esclarecido ao do absolutismo régio (divino);	-A partir da correção do guião de questões da aula anterior, e do diálogo com os alunos, retomaremos os conteúdos da lição passada, nomeadamente o conceito de “despotismo esclarecido”, e o exemplo de marquês de Pombal no contexto português. A “Grande Panorâmica de Lisboa”, será projetada para instigar a curiosidade dos alunos e apresentar a temática da lição. Será explicada a relevância historiográfica deste documento, uma vez que constitui a visão mais completa da capital portuguesa anterior ao terramoto de 1755, apresentando a representação de importantes edifícios da época e da vida quotidiana;	-Projeção da imagem do painel “Grande Panorâmica de Lisboa” (PowerPoint); -Guião de questões (<i>Classroom</i>) da Animação “Marquês de Pombal” (Câmara Municipal de Oeiras); -Diálogo horizontal;	Formativa Oral; Observação direta.
2. Referir elementos de mudanças políticas, sociais e económicas no projeto pombalino;	2.1. Integrar o projeto urbanístico de Lisboa, após o terramoto de 1755, no contexto da governação pombalina; 2.2. Caracterizar os aspetos centrais do urbanismo pombalino,	-Através do diálogo com os alunos, serão orientadas questões para a visualização do vídeo “Terramoto de Lisboa, 1755”, para a discussão posterior à respeito do impacto do terramoto; -Projeção (PowerPoint) e exploração da imagem da planta de Lisboa, de Manuel da Maia, bem como apresentação de sua figura e explicação da inovação do plano	-Vídeo “Terramoto de Lisboa, 1755, Earthquake” (TV Minde); -Diálogo vertical; -Transmissão; -PowerPoint;	

	<p>referindo a aspiração iluminista, inovadora e moderna do projeto;</p> <p>2.3. Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino;</p> <p>2.4. Relacionar a simplicidade dos edifícios da Baixa pombalina com o espírito racional e iluminista da reconstrução de Lisboa;</p>	<p>urbanístico, que constituiu uma das propostas mais audaciosas do iluminismo europeu;</p> <p>-Através do diálogo com os alunos, exploraremos a imagem da Praça do Comércio (doc. 2), e as principais características da Lisboa Pombalina, destacando o enaltecimento da figura do rei D. José I, através da estátua equestre na praça central (cidade como imagem de poder do despotismo esclarecido);</p> <p>-Projeção e exploração de imagem de edifícios da Baixa Pombalina, que permitem visualizar os blocos de prédios idênticos, de linhas simples, bem como a Gaiola Pombalina e as estruturas anti-sísmicas, como forma de reforçar e voltar a referir as características do urbanismo pombalino;</p> <p>-A partir da projeção de slide de sintetização das características exploradas em aula, serão colocadas questões para os alunos de forma a concluírem:</p> <p>-Reconstrução revela o espírito prático e racional dos iluministas;</p> <p>-Simetria e simplicidade da construção;</p> <p>-Cidade como imagem de poder;</p> <p>-Leitura e Correção dos textos dramáticos dos alunos (DAC);</p> <p>-Esclarecimento de dúvidas e construção coletiva do Sumário da Lição.</p>	<p>-Diálogo vertical;</p> <p>-Manual pg. 143 (doc. 2) e Projeção no PowerPoint;</p> <p>-PowerPoint com imagens;</p> <p>-Diálogo vertical;</p> <p>-PowerPoint;</p> <p>-Diálogo vertical.</p>	
--	--	--	---	--

Bibliografia Consultada:

Macedo, B. Marquês de Pombal, In *Dicionário de História de Portugal*. (cord.) Serrão, J. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1971.

Hespanha, A. Centro e periferia no sistema político do Antigo Regime, In *Ler História*. Lisboa, 8, 1986.

Monteiro, N. Os concelhos e as comunidades, In *História de Portugal* (cord.) Hespanha, A. Lisboa, Círculo de Leitores, 1993.

Soares, S. Aspectos da Política Municipal Pombalina, In *A Câmara de Viseu no Reinado de D. José*. Revista Portuguesa de História, XXI, Coimbra, 1984.

Subtil, J. Modernidade e Arcaísmos do Estado de Quinhentos, In *A Génese do Estado Moderno no Portugal Tardo-Medieval*. Lisboa, UAL, 1996.

Anexo III – Questionário Inicial

Questionário Pedagógico I

A. Dados pessoais:

Data:...../...../.....

A.1. Idade:

Parte 1:

1) Como costumavas passar o teu tempo livre? Assinala as opções:

- Assistir filmes, séries ou vídeos;
- Usar redes sociais (instagram, tiktok, facebook);
- Jogar videojogos;
- Praticar desportos/danças;
- Ouvir música/Praticar um instrumento;
- Ir ao teatro;
- Ler;
- Escrever/Desenhar;
- Outros:

2) Das opções que assinalaste acima, especifica as tuas preferências. Por exemplo: se gostas de ouvir música, aponta o nome de dois ou três artistas que costumavas ouvir

3) Achas que as artes (música, cinema, pintura, literatura...) podem ser úteis para estudar?

- Sim Não

Porquê?:

- 4) Conheces algum filme, série, música, videojogo, etc.. que gostes e que consideres que seja útil para aprender história?

- 5) Achas que aprender através das artes, pode te ajudar a entender os conteúdos de História?

Sim Não

Porquê?

Se quiseres deixar alguma observação ou comentário, usa este espaço:

Obrigada pela colaboração!

Anexo IV – Questionário Final 7ºY

Questionário Pedagógico – 7ºY

O presente questionário destina-se a conhecer a tua opinião relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de História durante este ano letivo, particularmente no que respeita à mobilização de conhecimentos históricos a partir de recursos histórico-artísticos, como forma de desenvolver aprendizagens em história e competências transversais.

Desde já, agradeço a tua colaboração, que desejo que seja o mais sincera possível. Ao colaborar estás a contribuir para a avaliação na disciplina de História e a participar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A. Dados pessoais:

A.1. Idade:

Parte 1:

1) Ao longo do ano, realizamos diversas atividades em conjunto na sala de aula. Dentro das opções abaixo, escolhe o que mais gostaste e explica porquê:

- Concurso “Artista Bué Rupestre e Bué Megalítico”
- Comemoração do Dia Internacional da Mulher – 8 de Março
- Tarefa “Agência de Turismo”
- Atividade dos Grupos Sociais da Sociedade Europeia dos séculos IX-XII
- Dramatização dos contratos de vassalagem

1) Sobre as atividades desenvolvidas e o funcionamento da disciplina, o que gostarias de ver melhorado?

Parte 2: Questões

1. Tendo em consideração a experiência que tiveste na disciplina de História, que buscou explorar estratégias pedagógicas centradas na mobilização de recursos histórico-artísticos, dá uma breve opinião, relativamente:

a) à tua **capacidade para aprender** com esta estratégia e o teu envolvimento nesse processo (*Aprendeste alguma coisa com os filmes/vídeos/músicas/dramatizações/pinturas exploradas nas aulas de história? De que forma? Achas que facilitaram a tua aprendizagem na disciplina de história? Porquê? Conseguiste ligar estes recursos explorados às matérias lecionadas? Por Ex.: As dramatizações dos contratos de vassalagem com os conteúdos da sociedade europeia do século IX a XII.*)

b) à tua **iniciativa** para aprofundar as temáticas desenvolvidas ao longo do presente ano letivo (por ex.: *Conseguiste perceber como podes utilizar os conhecimentos dos filmes, músicas, espetáculos e performances que visualizaste para desenvolver aprendizagens em história? As utilizações deste tipo de recurso ajudaram-te a participar de forma mais ativa na sala de aula e nas tarefas para casa? Sentes que conseguias retirar informação útil para as tuas aprendizagens? Achas que te esforçaste mais para aprendes a partir dos recursos visualizados? Por ex. Achas que a produção de texto da agência turística, ajudou a perceber melhor a matéria de Roma?*)

- c) à **autonomia** que sentiste no decorrer das aulas de história, no sentido de aprofundar o teu conhecimento sobre as matérias lecionadas (*por ex. Tiveste interesse em procurar saber mais sobre as temáticas mostradas nos vídeos/filmes/espetáculos/músicas/danças visualizados? E sobre as temáticas dos textos que produziste para a disciplina? De que forma? Esses recursos motivaram-te a aprender mais sobre história? Achas que consegues relacionar os teus conhecimentos de História com produções artísticas?*)

2. Se quiseres fazer mais algum comentário, usa este espaço:

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo V – Questionário Final 8ºX**Questionário Pedagógico – 8ºX**

O presente questionário destina-se a conhecer a tua opinião relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de História durante este ano letivo, particularmente no que respeita à mobilização de conhecimentos históricos a partir de recursos histórico-artísticos, como forma de desenvolver aprendizagens em histórica e competências transversais.

Desde já, agradeço a tua colaboração, que desejo que seja o mais sincera possível. Ao colaborar estás a contribuir para a avaliação na disciplina de História e a participar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A. Dados pessoais:

A.1. Idade:

Parte 1:

- 1) Ao longo do ano, realizamos diversas atividades em conjunto na sala de aula. Dentro das opções abaixo, escolhe o que mais gostaste e explica porquê:

- Estendal das Especiarias
- Comemoração do Dia Internacional da Mulher – 8 de Março
- Produção de texto “Auto de Fé”
- Produção de texto “Um Dia na Corte de Luís XIV”
- Dramatizações do Despotismo Pombalino

-
-
- 2) Sobre as atividades desenvolvidas e o funcionamento da disciplina, o que gostarias de ver melhorado?
-
-

Parte 2: Questões

1. Tendo em consideração a experiência que tiveste na disciplina de História, que buscou explorar estratégias pedagógicas centradas na mobilização de recursos histórico-artísticos, dá uma breve opinião, relativamente:

a) à tua **capacidade para aprender** com esta estratégia e o teu envolvimento nesse processo (*Aprendeste alguma coisa com os filmes/vídeos/músicas/dramatizações/pinturas exploradas nas aulas de história? De que forma? Achas que facilitaram a tua aprendizagem na disciplina de história? Porquê? Conseguiu ligar estes recursos explorados às matérias lecionadas? Por Ex.: “Um dia na Corte de Luís XIV” e o Antigo Regime Europeu.*)

b) à tua **iniciativa** para aprofundar as temáticas desenvolvidas ao longo do presente ano letivo (por ex.: *Conseguiu perceber como podes utilizar os conhecimentos dos filmes, músicas, espetáculos e performances que visualizaste para desenvolver aprendizagens em história? As utilizações deste tipo de recurso ajudaram-te a participar de forma mais ativa na sala de aula e nas tarefas para casa? Sentes que conseguias retirar informação útil para as tuas aprendizagens? Achas que te esforçaste mais para aprendes a partir dos recursos visualizados? Achas que a produção de texto e construção de cena ajudou a perceber melhor a matéria?*)

c) à **autonomia** que sentiste no decorrer das aulas de história, no sentido de aprofundar o teu conhecimento sobre as matérias lecionadas (por ex. *Tiveste interesse em procurar saber mais sobre as temáticas mostradas nos vídeos/filmes/espetáculos/músicas/danças visualizados? E sobre as temáticas dos textos que produziste para a disciplina? De que forma? Esses recursos motivaram-te a aprender mais sobre história? Achas que consegue relacionar os teus conhecimentos de História com produções artísticas?*)

2. Se quiseres fazer mais algum comentário, usa este espaço:

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo VI – Roteiro da Visita de Estudos – 7ºY





**APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO HISTÓRICO
E ATIVIDADES A DESENVOLVER**

9H15-10H15	EXPLORAÇÃO HISTÓRICA NA ALTA
10H30-12H	VISITA GUIADA À SÉ VELHA
12H - 13H	PAUSA PARA ALMOÇO
13H00 - 14H	VISITA GEOLÓGICA
14H30-16H30	VISITA GUIADA AO MUSEU NACIONAL MACHADO DE CASTRO
16H30 - 17H	LANCHE E REFLEXÃO SOBRE A VISITA DE ESTUDO

**INSTRUÇÕES PARA
UTILIZAÇÃO DO
CADERNO DE CAMPO:**

No ano de 2013, a UNESCO reconheceu o valor da Universidade de Coimbra - Alta e Sofia, atribuindo-lhe o selo de Património da Humanidade, o que posiciona a cidade como um dos destinos turísticos e culturais mais requisitados da região e do país. Coimbra é detentora de uma vasta e única riqueza patrimonial concretizada ao longo de séculos.

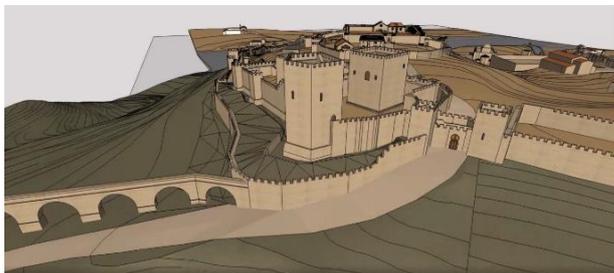
Hoje, dia 13 de maio de 2022, no âmbito da disciplina de História e de Ciências da Natureza, vamos ter a oportunidade de explorar o "Roteiro de História e Ciência na Alta de Coimbra"! Pretendemos consolidar conteúdos que estudamos ao longo do ano, relativamente aos contributos da civilização romana, com a visita ao criptoportico romano; identificar vestígios na cidade do período de formação do reino de Portugal; compreender o papel exercido pelas instituições monásticas e pelas cortes régias e senhoriais na produção e disseminação de cultura e sua relação com a Universidade de Coimbra; e explorar alguns exemplares do românico e gótico na cidade.

Durante o percurso, devem preencher o vossso Caderno de Campo e realizar as atividades propostas. No final do dia, os cadernos serão recolhidos pelas professoras, como parte integrante da vossa avaliação formativa.

Bom trabalho!
As professoras Teresa Duarte, Ana Neves e Elisa Sousa

Estação 0: Audição de Cantiga de D. Dinis (Composição/recriação moderna José Mário Branco)	
<p style="text-align: center;">Ai Flores do Verde Pino</p> <p>- Ai flores, ai flores do verde pino, se sabedes novas do meu amigo? Ai Deus, e u é?</p> <p style="text-align: center;">Ai flores, ai flores do verde ramo, se sabedes novas do meu amado? Ai Deus, e u é?</p> <p style="text-align: center;">Se sabedes novas do meu amigo, aquele que mentiu do que pôs connigo? Ai Deus, e u é?</p> <p style="text-align: center;">Se sabedes novas do meu amado, aquele que mentiu do que mi há jurado? Ai Deus, e u é?</p>	<p>- Vós me preguntades polo voss'amigo e eu bem vos digo que é san'e vivo. Ai Deus, e u é?</p> <p>- Vós me preguntades polo voss'amado e eu bem vos digo que é viv'e sano. Ai Deus, e u é?</p> <p>- E eu bem vos digo que é san'e vivo e será vosco ant'o prazo saído. Ai Deus, e u é?</p> <p>- E eu bem vos digo que é viv'e sano e será vosc[o] ant'o prazo passado. Ai Deus, e u é?</p>
<i>Interpreta a cantiga e seleciona a opção correta.</i>	<p>“Ai flores do verde pino” é uma:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cantiga de Amigo. Cantiga de Amor. Cantiga de Escárnio e Maldizer.

Estação 1: Estátua D. Dinis	
	<p><i>Preenche os espaços lacunares no texto.</i></p> <p>D. Dinis fundou em _____ o Estudo Geral em Lisboa. Este viria a ser transferido posteriormente para _____, estando na origem da _____ desta cidade. Este rei destacou-se ainda como poeta trovador, representante da cultura _____.</p>

Estação 2: Núcleo da Cidade Muralhada

Depois de leres a informação do ponto do Núcleo da Cidade muralhada, legenda a imagem.

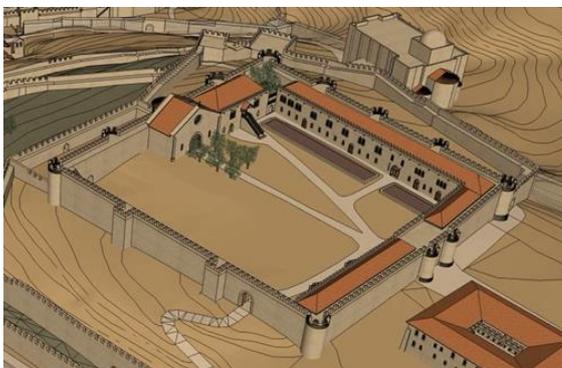
Estação 3: Estátuas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC)

Desafio: Identifica na fachada da FLUC, a estátua do filósofo grego que estudaste nas aulas e indica as características desta escultura.

Estação 4: Painel “Alegoria da Antiguidade Clássica” (interior da FLUC)

- a. *Circula na imagem 3 elementos que estudaste da arquitetura romana;*
- b. *Nomeia o imperador romano representado no painel em causa.*

Estação 5: Paço das Escolas na Idade Média



Identifica o nome deste edifício no período:

- a. da presença muçulmana na cidade de Coimbra: _____.
- b. durante o reinado de D. Afonso Henriques: _____.

Estação 6: Paço das Escolas na Atualidade



Legenda os números indicados na imagem.

1.	4.
2.	5.
3.	6.

Estação 7: Sé Velha

	<p><i>Refere quatro elementos da arquitetura românica observados neste edifício</i></p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p><i>Descreve a função dos contrafortes na arquitetura românica.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><i>Indica onde se encontra este elemento na Sé Velha:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

<p><i>Apresenta os temas e a função da escultura no edifício da Sé Velha:</i></p>	
---	--

	<p><i>Destaca a principal característica da arquitetura gótica presente no claustro da Sé Velha:</i></p>
	<p><i>Descobre a figura histórica cujo túmulo está no claustro da Sé Velha. Indica o seu nome e cargo ocupado na cidade de Coimbra:</i></p>

	<p><i>Dramatização dos Contratos feudo-vassálicos</i></p> <p><i>Observações:</i></p>
---	--

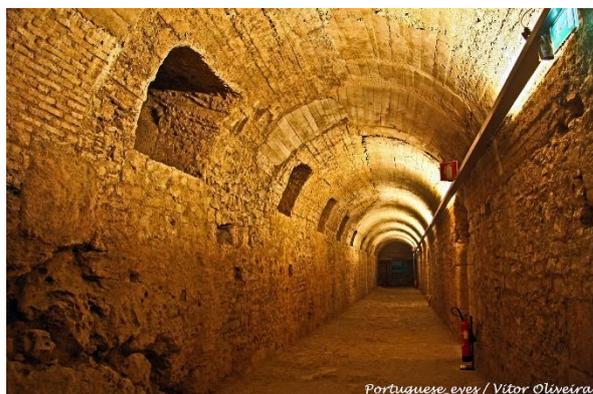
	<p><i>Desafio! Encontra a inscrição em árabe na lateral da Sé Velha (entre a Porta Especiosa e o Contraforte)</i></p> <p>Tradução da Inscrição: "Escrevi isto como recordação permanente do meu sofrimento. A minha mão perecerá um dia, mas a grandeza ficará"</p>
--	--

Estação 8 - Exterior do Museu Machado Castro

	<p><i>Aponta</i></p> <p><i>a. a característica do arco aqui representado</i></p> <hr/> <p><i>b. a influência artística que ele expressa</i></p> <hr/>
---	---

<p>Estação 9: Museu Nacional Machado Castro</p>	<p><i>Legenda as imagens (1) e refere a influência artística predominante em cada uma delas (2).</i></p>
	<p>a.1)</p> <p>a.2)</p>
	<p>b.1)</p> <p>b.2)</p>
	<p>c.1)</p> <p>c.2)</p>
	<p><i>Aponta o grupo social representado na escultura e sua função social.</i></p>

Estação 10: Criptopórtico

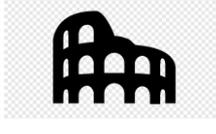


Localiza o criptopórtico na cidade de Aeminium e destaca a sua função

Estação final: Reflexão sobre visita de estudo

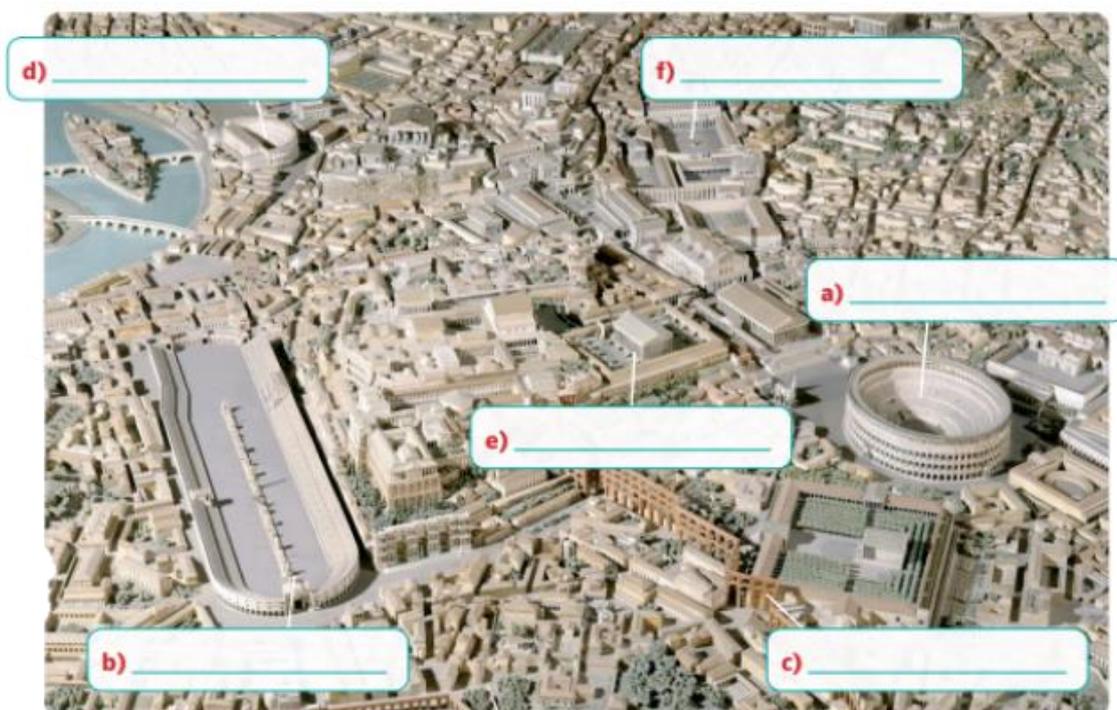
Faz uma reflexão sobre a visita de estudo, indicando o que mais gostaste e o que gostarias de ver melhorado.

Anexo VII – Ficha de Exploração a Visita Virtual – Reconstituição da Roma Antiga
Ficha de Apoio à Atividade Agência de Turismo: Pacote de Viagem para Roma Antiga

	<p>Ficha de Apoio a Visita Virtual: “Reconstituição da Roma Antiga” 7º ano Y 10 de fevereiro de 2022</p>	
---	---	---

1. Observa/Lê com atenção o documento 1

Doc.1

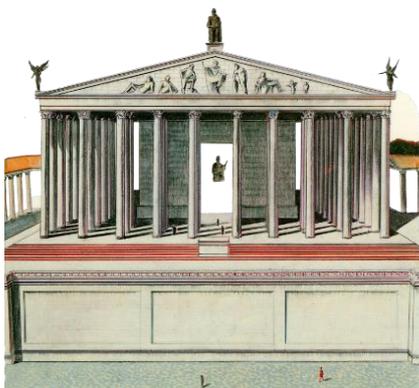


1.1) Atribui uma das seguintes legendas aos espaços em branco no doc. 1.

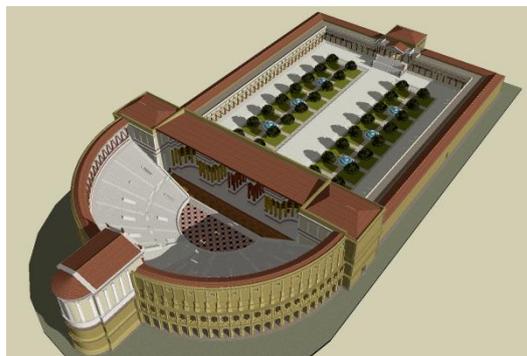
Coliseu | Circo Máximo | Aqueduto | Teatro | Templo de Vénus | Fórum

2. a) Aponta as características da arquitetura romana presentes em cada um dos monumentos visitados.
b) Classifica a categoria do monumento entre utilidade pública; lazer e entretenimento; fins religiosos.

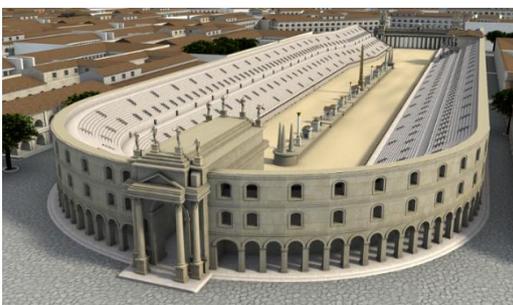
Doc. 2 - Reconstituição Templo de Vénus



Doc. 3 - Reconstituição Teatro de Pompeu



Doc. 4 – Reconstituição Circo Máximo



Doc. 5 – Reconstituição do Fórum Romano



3. Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas. Corrige as falsas

- A arte romana inspirou-se nas artes de outros povos.
- As cidades romanas tinham um traçado geométrico.
- O fórum era a zona menos importante da cidade romana.
- Os romanos construíram aquedutos e termas nas cidades conquistadas.

4. Observa as fontes 6 e 7

Doc. 6 – Arco de Adriano, séc. II, Jordânia.



Doc. 7- Reconstituição Panteão, séc. I, Roma



4.1) Faz a legenda das fontes, identificando o elemento que corresponde a cada número

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

4.2) Refere os elementos de influência grega presentes na arquitetura romana.

5. Explica o sentido da afirmação “os romanos defendiam que até as coisas belas deviam ser úteis”.

Anexo VIII – Guião de Exploração da Animação alusiva à figura de Marquês de Pombal

Guião para Visualização e Exploração da Animação
alusiva à figura de marquês de Pombal
“Marquês de Pombal: um herói inteligente ou um déspota prepotente?”
(Produção: Câmara Municipal de Oeiras)

1. Identifica o nome da personagem principal.

2. Após retornar a Portugal, qual visão marquês de Pombal tinha de Londres?

3. Identifica a doutrina económica que o marquês de Pombal quer voltar a implementar em Portugal.

4. Para qual cargo político foi nomeado com a ascensão de D. José I?

5. Localiza no tempo e no espaço o acontecimento que vai abalar Lisboa.

6. Identifica as medidas imediatas tomadas após o Terramoto.

7. Identifica o nome dos arquitetos e engenheiros do plano de reconstrução de Lisboa e caracteriza a nova planta da cidade.

8. Identifica o plano de fomento as manufaturas nacionais, levado à cabo por marquês de Pombal.

9. Descreve o processo dos Távoras.

10. Explica a conclusão do filme “Marquês de Pombal: Amado por uns... Odiado por outros”.

*A animação foi disponibilizada na *Classroom* da disciplina, e pode ser visualizada em: <https://www.youtube.com/watch?v=VW-rVjZWIBg>.

Anexo IX – Exemplo de Ficha de exploração Atividade dos Grupos Sociais – Antigo Regime Europeu (8ºX)**SOCIEDADE DE ORDENS DO ANTIGO REGIME
2º ESTADO: NOBREZA**

→ A partir das fontes escritas e iconográficas, caracteriza a **nobreza** enquanto grupo social, tendo em conta:

- origens do grupo;
- privilégios;
- funções exercidas na sociedade;
- hierarquia interna da ordem;
- relação com os outros Estados.

Doc. 1 – Nobreza Fidalga e Nobreza de Serviços

“A verdadeira nobreza há de ser herdada e derivada dos Pais aos filhos (...). E se algumas pessoas de nascimento humilde chegam a ser consideradas nobres por ações valorosas que fizeram, ou por cargos honrados que tiveram (...) não é esta nobreza verdadeira derivada pelo sangue e herdada dos avós, mas pertence à classe da nobreza civil e da política que se adquire pelos cargos (...). A verdadeira nobreza não pode dá-la o Príncipe (monarca, chefe do Estado) por mais amplo que seja seu poder”

(António de Vilas Boas e Sampaio, Nobiliarquia portuguesa. Tratado da nobreza hereditária e política. 1676)

Doc. 2 – A Nobreza de Toga

Normalmente constituída por burgueses nobilitados, o grupo se destaca pela ligação aos cargos públicos.



(Quadro de Le Brun, “O chanceler Séguier”, 1664)

Doc. 3 – Como ascender à Nobreza?

“Se um financeiro falhar o seu objetivo, os nobres da corte dizem: não passa de um burguês, um zé ninguém, um grosseirão; se tiver sucesso pedem-lhe a filha em casamento. Enquanto os nobres negligenciam todo o conhecimento, não somente o que diz respeito aos interesses dos príncipes e aos negócios públicos, mas também o que respeita aos seus próprios interesses (...); enquanto se deixam empobrecer e enganar pelos intendentos (...), os cidadãos instruíam-se sobre o reino e o estrangeiro, estudam o governo, tornam-se sagazes e políticos, sabem o forte e o fraco de todos, sonham em subir de categoria, sobem, educam-se, tornam-se poderosos, aliviam o príncipe de uma parte das suas preocupações. Os grandes que os desdenham, reverenciam-nos. Ficam contentes se eles se tornam seus genros”

(Jean LaBruyere, Os grandes em Documentos da História Vivantes, séc. XVII)

Doc. 4 – Comportamentos da nobreza

“Ao nobre (português) parece não existir nobreza semelhante à sua, pelo que julga todos os outros lhe ficam muito atrás. Procura, em todas as coisas, fazer como fazem os reis ou os príncipes (...). Só estuda questões de gravidade e etiqueta porque é em coisas como estas e não na virtude que consiste a nobreza. Ponderam a quem deve tratar por tu, por Vós, por Mercê, por Senhoria, por Excelência e por Alteza, porque o título de Majestade ainda lá não chegou (...). São voltas à cabeça para pensar a quem devem tirar o chapéu, se meio, se por completo, se baixá-lo até baixo, se conservá-lo alto (...).”

*(Anónimo italiano de inícios do século XVIII - Retratos reversos do Reino de Portugal
António de Oliveira Marques - Revista Nova de História - séc. XVI, nº1, 1984.)*

Doc. 5 – A vida da nobreza

Durante o Antigo Regime, membros do Clero aplicaram uma lei que decretava que os nobres não poderiam ser enforcados e açoitados, os submetendo a penas judiciais mais leves. Isenta da maioria dos impostos, a nobreza era legitimada nessa sociedade pela atividade guerreira e pelas riquezas adquiridas na terra, visto que este grupo detinha diversas posses de terras, das quais exerciam os direitos senhoriais sobre os camponeses. Assim viviam os nobres: do pagamento das rendas de suas terras ou das Tenças, dinheiro pago pelo monarca pelos serviços prestados pela nobreza em assuntos do Estado ou junto da Corte.



(Caricatura “A desigualdade – isto não durará para sempre”, século XVIII)