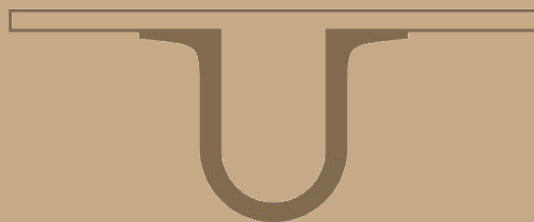




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Joana Maria Fernandes Novais

O CONHECIMENTO TÁCITO DOS ALUNOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Relatório de Estágio do Mestrado em História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e pelo Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

O CONHECIMENTO TÁCITO DOS ALUNOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O conhecimento tácito dos alunos no ensino e aprendizagem de História
Autora	Joana Maria Fernandes Novais
Orientadora	Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro
Orientador	Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores de História
Ano	2020



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Quero expressar o meu agradecimento a todos os que me apoiaram incondicionalmente e me orientaram durante todo o meu percurso académico e, especialmente, durante a elaboração deste relatório de estágio.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro, que esteve sempre presente durante a elaboração deste relatório, sempre disponível e paciente para esclarecer todas as minhas dúvidas. De igual modo, agradeço também ao meu orientador, Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes. Deixo ainda um agradecimento à Professora Doutora Sara Dias Trindade que sempre se demonstrou disponível para nos auxiliar no que precisássemos.

Deixo um agradecimento especial à Professora Sónia Silvestre, professora orientadora na Escola EB 2, 3 Carlos de Oliveira. Com ela tive o meu primeiro contacto real com o ambiente escolar. Agradeço toda a atenção, paciência e cuidado que teve para comigo e em especial a amizade que sei que levo para a vida.

Aos alunos das três turmas do 7º ano, com quem tive o privilégio de trabalhar durante o Estágio Pedagógico Supervisionado, o meu muito obrigada, tenho-os a todos guardados na memória e guardo especial carinho. Desejo a todos a maior sorte do mundo.

À minha família. Aos meus pais, por todos os esforços e sacrifícios que fizeram e fazem para que eu e os meus irmãos consigamos alcançar todos os nossos sonhos e desejos. Ao Gil e à Maria, que apesar das normais desavenças entre irmãos, estiveram sempre ao meu lado a dar-me força. Aos meus avós, um agradecimento muito especial, são o meu pilar e força. Aos meus tios e primos, pelo carinho e força que me dão.

À minha melhor amiga, Paula Fenta, um agradecimento muito especial. Obrigada por todas as palavras de conforto, pela paciência para todos os meus desabafos, stresses e crises de existência. Obrigada por nunca me deixares desistir e por toda a força que me deste.

À Catarina Proença e à Sofia Rodrigo, as amigas e colegas de quarto que levaram com o meu mau humor durante estes cinco anos. Obrigada por todas as noites de gargalhadas e de choros.

À minha colega de estágio, Clementina Araújo, desde o primeiro dia que nos entendemos e demos bem. Aprendi a trabalhar em equipa e recebi ótimos conselhos. Por tudo, obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio tem dois objetivos, sendo o primeiro, dar a conhecer as várias etapas percorridas durante o estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e, o segundo, através de um projeto de estudo, responder à questão de investigação: Qual a importância do conhecimento tácito para o processo de aprendizagem em História? O estudo foi desenvolvido com os alunos das três turmas do 7º ano e com uma turma do 9º ano, na Escola E. B. 2, 3 Carlos de Oliveira, durante o estágio pedagógico realizado no ano letivo de 2019/2020. Como referido acima, este estudo teve como principal objetivo responder à questão de investigação. De forma a responder a esta questão foram elaborados três objetivos: Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre as temáticas exploradas no programa do 7º ano de escolaridade, verificar a importância das ideias tácitas substantivas para o desenvolvimento do conhecimento histórico e desenhar experiências de aprendizagem que promovam a utilização e/ou desconstrução das ideias tácitas no processo de aprendizagem da História. Para alcançar estes objetivos foi feita uma recolha de dados através de questionários que foram distribuídos pelas turmas em estudo. Como estratégia metodológica foi utilizada a *Design Based Research* (DBR) por permitir o desenvolvimento de teorias auxiliares à compreensão da forma como os alunos aprendem. Através dos resultados obtidos, podemos concluir que os alunos levam para a escola ideias tácitas concebidas a partir do meio social e cultural em que estão inseridos. Havendo a forte possibilidade de que estas ideias influenciam o processo de aprendizagem, fazendo com os alunos mesmo após estudarem uma determinada temática continuem com ideias distorcidas em relação à mesma. Foi assim pensada uma estratégia pedagógica para que os alunos de uma forma mais independente façam o percurso pela aprendizagem confrontando as suas ideias com a informação nova adquirida através de imagens, documentos e vídeos, seguindo um guião de pesquisa fornecido pelo professor. Tendo em conta a pandemia vivida (COVID-19) e aproveitando o ensino à distância inserindo mais os meios digitais a favor da aprendizagem.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico; Conhecimento Tácito; Ensino da História.

Abstract

The present internship report has two objectives, the first one is letting know the various steps taken during the pedagogical internship, inserted in the Masters in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, and, the second, through a study project, answer the research question: What is the importance of tacit knowledge for the learning process in History? This study was developed with students from the three classes of the 7th grade and with a class of the 9th grade, at 'Carlos Oliveira' Basic School, during the pedagogical internship held in the school year 2019/2020. As mentioned above, this study had as main objective to answer the research question. In order to answer this question, three objectives were elaborated: Identify the student's tacit ideas about the themes explored in the 7th grade school program, verify the importance of substantive tacit ideas for the development of historical knowledge and design learning experiences that promote the use and/or deconstruction of tacit ideas in the process of History learning. To achieve these objectives, was made a data collection through questionnaires that were distributed to the groups under study. As a methodological strategy was used the Design Based Research (DBR) because it allows the development of auxiliary theories to understand the way how the students learn. Through the results obtained, we can conclude that students take to school tacit ideas conceived from the social and cultural environment in which they are inserted. There is a strong possibility that these ideas influence the learning process, making students even after studying a certain topic continue with ideas distorted in relation to it. So, a pedagogical strategy was devised so that students, in a more independent way, make the journey through learning, confronting their ideas with the new information acquired through images, documents and videos, following a research guide provided by the teacher. Considering the pandemic experienced (COVID-19) and taking advantage of distance learning by inserting more digital media in favour of learning.

Key words: Historical Knowledge; Tacit Knowledge; History Teaching.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 - Estágio Pedagógico	3
1.1. A escola.....	3
1.2. As turmas.....	4
1.3. Atividades letivas	5
1.4. Atividades não letivas	9
1.5. Reflexão sobre o estágio pedagógico	11
Capítulo 2 - O Conhecimento Tácito	14
2.1. O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História	15
2.2. Conhecimento Tácito Substantivo Histórico.....	20
Capítulo 3 - Estudo	24
3.1. Questão de investigação e objetivos.....	24
3.2. Recolha e tratamento de dados	24
3.3. Caracterização das turmas participantes.....	26
3.4. Metodologia.....	31
Capítulo 4 - Análise dos dados	33
4.1. Análise dos dados relativos ao questionário do 7ºano – antes da temática lecionada	33
4.2. Análise dos dados relativos ao questionário do 7ºano – depois da temática lecionada.....	38
4.4. Análise de dados relativos ao questionário do 9ºano – depois da temática lecionada.....	45
4.5. Reflexão dos dados obtidos através dos questionários do 7º e do 9º ano	47
Capítulo 5 - Projeto Didático	49
Conclusão	59
Bibliografia	63
Anexos	66
Anexo 1 - Plano Individual de Formação.....	67
Anexo 2 - Planificação a curto prazo	70
Anexo 3 – Exemplo de atividade para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	73
Anexo 4 – Exemplo de Teste	76
Anexo 5 – Exemplo de matriz de um teste.....	85
Anexo 6 – Exemplo de planificação a curto prazo (aula síncrona)	86
Anexo 7 – Exemplo de plano de aula.....	88
Anexo 8 - Atividade de 6 de janeiro: Dias dos Reis.....	89
Anexo 9 - Comunicado Dia dos Namorados	92

Anexo 10 - Planificação da Visita de Estudo	93
Anexo 11 – Inquérito.....	95
Anexo 12 – Questionário 1 (7º ano)	96
Anexo 13 – Planificação de aula sobre a democracia	98
Anexo 14 – Questionário 2 (7º ano)	101
Anexo 15 – Questionário 1 (9ºano)	103
Anexo 16 – Plano de aula.....	105
Anexo 17 - Planificação das aulas (atividade pedagógica)	106
Anexo 18 – Guião de pesquisa	107

Introdução

“Acreditar que as crianças e jovens de hoje não são tábua rasa – que têm um conhecimento que vão construindo através de múltiplas fontes de informação – é a atitude básica do professor. Compete à escola ajudar a orientar e a organizar esse conhecimento, por vezes fragmentado, por vezes fantástico. É este um princípio fundamental da mudança conceptual a implementar na aula de História.” (Barca & Gago, 2000, p. 9).

Um professor precisa de ter em conta que os alunos vão para a sua sala de aula com um conjunto de conhecimentos e saberes que já os moldaram, por isso a maneira como enfrentam um novo conhecimento é determinada pelas experiências até então vividas. A partir daqui, e como teremos oportunidade de verificar neste estudo, ao ser confrontado com nova informação o aluno pode recusá-la ou ignorá-la por a considerar inútil; incorporá-la no seu contexto cognitivo, mas sem alterar profundamente as suas conceções sobre um determinado assunto; ou - caso a considere relevante - incorporá-la, e com essa incorporação transformar o seu entendimento sobre uma determinada realidade. Partindo do princípio que o saber se constrói tendo em conta as vivências dentro e fora da escola, isto é, experiências que têm lugar no seio familiar, que sofrem influência dos *media* e as vivências quotidianas que fornecem aos alunos ideias mais ou menos fragmentadas sobre a História, cabe à escola explorar estas ideias tácitas para, assim, ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspetiva de conhecimento histórico.

Posto isto, o professor deve estar ciente do conhecimento tácito que os alunos possuem e aproveitá-lo para a construção de novos conhecimentos. É necessário, por isso, que exista interação entre o conhecimento tácito dos alunos e o novo que será lecionado para que se estabeleça claramente a separação entre o que é conhecimento científico e o que é conhecimento do dia-a-dia.¹ Estas e outras questões serão abordadas neste relatório.

É importante esclarecer e salientar que reconhecemos a necessidade de discutir conceitos como Democracia, Ditadura e Fascismo. E, tendo em conta tudo o que o Programa e Metas Curriculares sugere, este trabalho não visa aprofundar nem trabalhar este quadro conceptual de maneira aprofundada, embora estejamos cientes da sua importância, principalmente com o 9º ano de escolaridade deveria ser feito. Seria importante fazê-lo, mas este trabalho está ancorado numa perspetiva de Educação Histórica, sobretudo para aferir a relação dos jovens com a perceção dos conceitos e a aplicação dos conceitos.

¹ Cf. Maria do Céu Melo, 2009, p. 5: “O processo de aprendizagem afeta esse conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser usado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações”.

O presente relatório encontra-se dividido em seis partes distintas, que se encontram estreitamente interligadas. O primeiro capítulo dedica-se à descrição da experiência do Estágio Pedagógico Supervisionado, nomeadamente às questões que dizem respeito à escola, às turmas, às atividades letivas e não letivas. A encerrar, uma breve reflexão acerca do estágio e da evolução do nosso percurso formativo.

No capítulo dois encontra-se apresentada uma definição do conceito de Conhecimento Tácito, bem como todos os pontos que lhe estão associados, sobretudo, como é adquirido e como funciona este tipo de conhecimento. Ainda neste capítulo pretendemos entender como influencia o processo de ensino e aprendizagem da História. Maria do Céu de Melo definiu-o como “um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídos a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais” (2003, p. 33). As ideias consideradas tácitas são adquiridas e construídas pelos alunos quando necessário, sendo resultado das suas experiências quotidianas - exteriores à escola - do contexto social de que fazem parte, das influências familiares, da comunidade na qual se encontram inseridos e pertencem.

No terceiro capítulo encontra-se explicado o estudo realizado, a questão de investigação e os objetivos específicos delineados para dar resposta à mesma, a metodologia e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. O estudo foi levado a cabo no Agrupamento de Escolas Lima Faria², mais especificamente na Escola Básica Carlos de Oliveira, com as três turmas do 7.º ano, com as quais tivemos um contacto direto. No entanto, com o intuito de integrar alunos de diferentes faixas etárias e tornar o nosso estudo mais alargado contamos também com a participação de uma turma do 9.º ano. Definimos que a estratégia metodológica adotada seria a *Design Based Research* (DBR), uma vez que representa um novo modelo de investigação e tem-se afirmado como uma estratégia que permite o desenvolvimento de teorias que podem ser usadas para a compreensão de como os alunos aprendem (Trindade & Moreira, 2018, p. 77).

O quarto capítulo encontra-se reservado, numa primeira parte, à análise dos dados recolhidos através de questionários distribuídos e preenchidos pelos respetivos alunos, análise inaugurada pelas turmas do 7º ano à qual se seguiu o 9º ano. Numa segunda parte consta uma breve reflexão em relação aos mesmos.

No quinto e último capítulo é apresentada e descrita uma atividade concebida para fazer face a alguns problemas identificados durante o processo de análise de dados e compatível, simultaneamente, com um ambiente de sala de aula presencial e um contexto *e-learning*, que atualmente faz parte da nossa realidade.

² O presente agrupamento localiza-se em Cantanhede, Coimbra.

Capítulo 1 - Estágio Pedagógico

Neste capítulo será exposta a nossa experiência de estágio pedagógico, que se encontra inserido no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. À semelhança de todos os Mestrados em Ensino o estágio trata-se de uma componente fundamental que, por um lado, contribui para o nosso enriquecimento e experiência pessoais e, por outro, nos ajuda a perceber se realmente é o trajeto profissional pelo qual pretendemos enveredar. Esta é uma questão que não podemos deixar de ter em consideração uma vez que, pela sua exigência e trabalho, se trata de uma profissão que requer vocação e empenho. Nesta profissão não trabalhamos só para nós, trabalhamos também para os alunos, que estão à nossa responsabilidade, sendo nosso dever ensinar e ajudá-los no seu crescimento pessoal, social e intelectual.

O estágio pedagógico teve início no dia 1 de outubro de 2019, na Escola E.B. 2/3 Carlos de Oliveira, experiência orientada no espaço pela Professora Sónia Silvestre e partilhada com a colega Clementina Araújo. A apoiar o nosso núcleo esteve a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro – orientadora de Faculdade - e a Professora Doutora Sara Dias Trindade que, apesar de não se encontrar a orientar o presente relatório de estágio, sempre nos apoiou e auxiliou nas várias situações.

Para terminar, gostaríamos de salientar a receção acolhedora que tivemos na Escola E. B. 2/3 Carlos de Oliveira por parte de todos os professores e funcionários, bem como dos elementos que constituíam a direção, que se mostraram sempre dispostos a ajudar, cooperantes e prestáveis.

Adiante, encontra-se uma breve caracterização da escola, das turmas, das atividades letivas e não letivas desenvolvidas e uma reflexão sobre o estágio.

1.1. A escola

Como acima referido, o estágio pedagógico teve lugar a Escola E. B. 2, 3 Carlos de Oliveira, uma escola pública que pertence ao Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria. A escola, situada em Febres, faz parte de um meio que é predominantemente rural do município de Cantanhede, que pertence ao distrito de Coimbra.

A escola é constituída por dois edifícios, no primeiro - e aquele que podemos considerar de principal - encontramos, no piso inferior, a sala dos professores, a sala de diretores de turma, o espaço destinado às reuniões semanais de estágio com a orientadora da escola³, a reprografia, a secretaria e algumas salas de aula, a cantina e o bar da escola. No piso superior

³ O núcleo de estágio reunia todas as quartas-feiras.

encontramos mais salas de aulas, laboratórios, salas de informática, sala de desenho e a biblioteca, que se encontra integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. A biblioteca dispõe de recursos diversos e adequados para os alunos, destes podemos contar uma área de leitura, espaço de computadores requisitáveis, espaço de lazer com uma estante com vários filmes em DVD, bandas desenhadas e sofás para relaxar enquanto assistem a algum vídeo nas horas do recreio. As atividades da biblioteca também se estendem a outros domínios e em colaboração com os professores são organizadas semanas temáticas, de que são exemplo a semana da ciência e a semana da leitura. O segundo edifício trata-se de um pavilhão gimnodesportivo. A escola possui também uma estufa, uma grande área de recreio, composta com uma mesa de *ping-pong* e um campo de futebol.

Esta escola proporciona aos seus alunos uma notável oferta de atividades extracurriculares, principalmente no que diz respeito ao desporto escolar, incentivando a participação dos mesmos em atividades de corta mato, corrida e outros torneios. Foram também realizadas algumas visitas de estudo mas, devido à pandemia, algumas que se encontravam a ser organizadas foram canceladas. Entre as atividades canceladas incluiu-se a que o núcleo de estágio estava a organizar.

Não obstante, é necessário empreender um conjunto de reformas no sentido de melhorar as condições dos espaços da escola, sobretudo se nos referirmos às salas de aula que se encontram, na sua maioria, sem aquecimento, com telas para projetar inutilizáveis e quadros pretos e de giz, que dificultam a escrita do professor e a leitura de muitos alunos. Todas estas limitações causam embaraços que acabam por dificultar a dinâmica da aula e retirar tempo ao professor. Sublinhe-se ainda que a escola não está preparada e adaptada com rampas, nem dentro nem fora dos seus edifícios, para receber alunos com mobilidade condicionada.

1.2. As turmas

No presente ano letivo 2019/2020, o núcleo de estágio ficou responsável pelas três (3) turmas do 7.º ano de escolaridade, um grupo constituído por um total de setenta e um (71) alunos, com idades compreendidas entre os doze (12) e os quatorze (14) anos.

A turma X, na sua formação inicial, composta por vinte e dois (22) alunos, dezasseis (16) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino - três (3) dos quais alunos com Necessidades Educativas Especiais⁴ - viu o seu número reduzido, devido a uma transferência, a vinte e um (21) alunos.

⁴ Adiante designado de NEE.

A turma Y constituída por vinte (20) alunos, nove (9) dos quais do sexo masculino e onze (11) do feminino, integra sete (7) alunos com NEE, um (1) aluno com dislexia, dois (2) com défice de atenção, um (1) com problemas cognitivos ligeiros e três (3) com problemas cognitivos graves. De modo a proporcionar um acompanhamento mais adequado e promover o envolvimento destes quatro (4) alunos com problemas cognitivos nas aulas foi necessário desenvolver atividades diferenciadas.

Finalmente, a turma Z, que contava com vinte e nove (29) alunos, catorze (14) elementos do sexo masculino e quinze (15) do sexo feminino, ficou no final do primeiro período diminuída a vinte e oito (28) alunos. Nesta turma encontra-se apenas um aluno com NEE e um aluno em situação de retenção.

Os alunos destas três turmas apresentavam dificuldades muito semelhantes. A maioria revelou muitos problemas a nível de expressão escrita e expressão oral, interpretação e compreensão, nomeadamente na produção e estruturação de texto. As dificuldades também se radicaram numa difícil relação com a produção escrita para a qual os alunos não se sentiam motivados, investindo pouco quando as atividades pedagógicas exigiam a produção de texto.

Durante o processo de análise dos questionários, preenchidos pelos alunos no início do ano letivo, verificámos que os alunos demoram em média entre quinze a trinta minutos a deslocarem-se até a escola, uma deslocação feita, maioritariamente, em transporte próprio (carro). A maioria dos alunos refere que se deitam por volta das vinte e duas horas (22h) e as vinte e três horas (23h), o que significa que têm em média oito horas de sono por noite. Afirmam que estudam entre trinta minutos e uma hora por dia, no quarto ou na sala e a maioria indica que estudam sozinhos, os restantes com os respetivos pais. A maioria dos encarregados de educação são mães, salvo pontuais exceções em que esse papel se encontra sob a alçada dos avós.

À questão “como ocupas os tempos livres?” a maioria dos alunos refere que esse tempo é despendido nas redes sociais ou na prática desportiva. A maioria dos alunos indicam que a disciplina preferida é Educação Física e a que menos gostam é Matemática. Em relação às estratégias que gostariam de ver dinamizadas nas aulas os alunos manifestam interesse em desenvolver trabalhos em grupo e ter com material áudio/vídeo com maior regularidade.

1.3. Atividades letivas

No início do ano letivo de 2019/2020 procedemos à elaboração do Plano Individual de Formação (PIF)⁵, documento no qual ficaram registadas todas as propostas de trabalho e atividades

⁵ Anexo 1 – Plano Individual de Formação (PIF), p. 67-69.

a realizar e a dinamizar durante a prática pedagógica supervisionada. Contudo, a pandemia provocada pelo Covid-19 e o consequente encerramento das escolas impossibilitaram a concretização de algumas tarefas. À data da saída do Estado de Emergência a orientadora contactou e colocou-nos a par de todas as decisões e estratégias tomadas pela escola, que incluíam a continuação da participação das estagiárias. A nova realidade veio alterar as tradicionais dinâmicas de trabalho que conheceram doravante novas configurações, visto que o contato presencial deu lugar a aulas síncronas. Esta proposta foi, de imediato, aceite pelo núcleo de estágio. Continuamos a dar aulas via *zoom* e a acompanhar os alunos. Como estabelecido no Plano Individual de Formação assistimos a todas as aulas da orientadora e da minha colega de estágio, presenciais e síncronas.

A chegada das estagiárias ao estabelecimento de ensino aconteceu no momento em que as aulas já se encontravam a decorrer. A nossa orientadora de imediato se disponibilizou para nos dar a conhecer todos os espaços da escola, sendo um deles reservado para as estagiárias se reunirem e desenvolverem o seu trabalho e a preparação de aulas. Não podemos deixar de referir que a professora Sónia se mostrou sempre disponível para atender às nossas inquietações, dificuldades e dúvidas, o que permitiu a construção de uma boa relação. O início do estágio ficou marcado pela definição das turmas com as quais iríamos desenvolver a prática pedagógica, neste caso com as três (3) turmas do 7º ano. A esta questão seguiu-se o método de divisão das aulas e foi definido que cada estagiária lecionaria, de forma alternada, duas semanas seguidas. As duas primeiras semanas ficaram à responsabilidade da nossa colega de estágio. Nesta primeira reunião a orientadora partilhou diversos documentos relativos à organização e ao funcionamento interno da escola, nomeadamente informação relativa à avaliação dos alunos durante os três períodos. Cedeu-nos ainda uma estrutura de planificação a curto prazo⁶ pois seria o modelo a utilizar nas nossas aulas. Numa fase inicial, devido à falta de prática e experiência, a elaboração das planificações a curto prazo revelou-se muito trabalhosa. Porém, a preparação quotidiana tornou-a uma tarefa que realizávamos quase de forma automática. As planificações eram enviadas à orientadora para análise, correção e comentário, sempre tidos em consideração e fundamentais para a nossa evolução.

No que diz respeito à carga horária as estagiárias trabalhavam com as três (3) turmas de 7.º ano, em blocos de 90 minutos, à terça-feira. A turma Z como tinha a aula da parte da manhã era mais ativa e participativa, o que se traduzia numa maior interação professor-aluno. A turma X tinha a disciplina após o almoço e, por esse motivo, já se encontravam mais agitados e desatentos.

⁶ Anexo 2 – Planificação a curto prazo, p. 70-72.

Todavia, estes continuavam participativos e interventivos. A turma Y tinha História nos últimos blocos do dia o que explica o notório cansaço dos alunos, o que tornava as aulas mais exigentes e o trabalho mais desafiante. Um desses desafios foi exatamente conseguir encontrar um método eficaz para trabalhar com esta turma que também contava com quatro (4) alunos com NEE, que possuíam medidas adicionais e grandes dificuldades cognitivas. As características desta turma exigiam que as planificações elaboradas apresentassem uma nota a indicar os materiais que seriam utilizados⁷. A estruturação dos materiais tinha em consideração as necessidades individuais dos alunos, tarefa que foi facilitada pelo auxílio prestado por um professor coadjuvante. Esta foi uma realidade para a qual não estávamos preparados, mas a escola encontra-se apetrechada de serviços e recursos para receber alunos com estes graus de dificuldades, disponibilizando aos alunos um psicólogo e uma professora acompanhante.

Podemos encontrar numa das propostas do Plano Individual de Formação a iniciativa de auxiliar docentes de outras disciplinas no apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, proposta essa que foi cumprida. O nosso envolvimento centrou-se no auxílio a alunos com medidas seletivas, com dislexia ou com algum défice de atenção. Estes alunos demonstravam dificuldades em acompanhar a leitura de documentos do manual, na leitura de textos projetados na tela e na transposição da matéria que o docente redigia no quadro.

Assistimos a algumas aulas do 8º e do 9º anos, às de 6º ano da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e a aulas de Cidadania e Desenvolvimento do 5º X, direção de turma da professora Sónia. O núcleo de estágio também se deslocou à Escola Secundária Lima-de-Faria para assistir a aulas do ensino secundário, nomeadamente do 10º e 11º anos.

Quando iniciamos a lecionação às três turmas do 7º ano, ficamos responsáveis pela elaboração dos testes de avaliação⁸. Dado que as três turmas integravam alunos com medidas seletivas e de acordo com os pressupostos do Decreto-Lei 54/2018, que determina a existência de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, elaborámos testes adaptados em função do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) do aluno. Antes da realização do teste era entregue aos alunos a matriz relativa ao mesmo, material elaborado pelo núcleo de estágio⁹, assim como as respetivas cotações de todas as questões, distribuídas no dia do teste. A correção do teste ficava à responsabilidade do núcleo de estágio, sendo que cada elemento tinha atribuída a tarefa de corrigir a parte que tinha elaborado. No caso de existência de alguma dúvida durante a correção recorriamos à nossa orientadora de estágio, que prontamente nos esclarecia e auxiliava. Durante a

⁷ Anexo 3 – Exemplo de ficha de trabalho para os alunos com medidas adicionais, p. 73-75.

⁸ Anexo 4 – Exemplo de Teste, p. 76-84.

⁹ Anexo 5 - Exemplo de matriz de um teste, p. 85.

correção dos testes conseguimos verificar muita informação em relação ao empenho dos alunos nas aulas e no próprio estudo.

Tivemos, também, a oportunidade de participar em reuniões intercalares e numa reunião de final de período letivo, das três turmas de 7º ano e da direção de turma da nossa orientadora. Participar nestas reuniões foi muito importante, pois proporcionou-nos o contato com uma realidade desconhecida, permitiu-nos conhecer os professores, entender as dinâmicas das reuniões, os assuntos discutidos e outras questões relacionadas com as turmas, como por exemplo as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem a implementar nas diversas disciplinas, principalmente para os alunos com NEE.

No dia 13 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e todas as escolas encerradas, resultado da pandemia causada pelo COVID-19. O período de férias da Páscoa foi utilizado quer pelo Ministério da Educação, quer pelas escolas para refletir e encontrar soluções que permitissem a continuação das atividades letivas. Uma das iniciativas foi a Telescola, projeto no qual os alunos podiam assistir a um conjunto de aulas, via televisão, nos horários destinados ao respetivo ano de escolaridade. Iniciado o terceiro período, o Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria decidiu que as aulas iriam ser retomadas, mas à distância, deste modo, nas aulas síncronas, o trabalho com os alunos era desenvolvido via *Zoom*. As aulas da primeira semana foram asseguradas pela orientadora de estágio, que forneceu aos alunos todas as informações relativas aos novos métodos de avaliação, uma avaliação que passava a incluir a realização de tarefas e um teste oral, através de questões dirigidas. Diferente do regime presencial, decidimos que lecionaríamos de forma semanal e rotativa, ou seja, a primeira semana foi a nossa orientadora a assegurar a lecionação, na seguinte ficou à nossa responsabilidade e na procedente a nossa colega de estágio, e assim sucessivamente. O tempo de aula ficou limitado a um máximo de 45 minutos, os restantes 45 minutos destinavam-se para o tempo assíncrono. As planificações continuaram a ser a curto prazo e apresentavam a mesma estrutura, apenas tivemos atenção à redução do tempo de aula (45 minutos)¹⁰. Para todas estas aulas era necessário preparar um plano de aula que continha o sumário e as tarefas a desenvolver. Este plano era enviado no final de cada aula a todos os alunos¹¹ que tinham a tarefa de enviar a resolução via *e-mail*. Durante o tempo assíncrono os alunos podiam contactar-nos por *e-mail* para esclarecimento de dúvidas, uma disponibilidade que foi estendida.

¹⁰ Anexo 6 – Exemplo de planificação a curto prazo (aula síncrona), pp. 86-87.

¹¹ Anexo 7 – Exemplo de plano de aula, p. 88.

Continuamos a realizar as reuniões de núcleo de estágio com a nossa orientadora, falávamos das aulas, do comportamento dos alunos e dava-nos o feedback em relação às planificações e planos de aula.

1.4. Atividades não letivas

Além das atividades letivas mencionadas no subcapítulo anterior, o núcleo de estágio desenvolveu atividades não letivas, a maioria realizada em colaboração com a Biblioteca da Escola Carlos de Oliveira (BECO). Tendo em conta uma sugestão feita pela orientadora de estágio no início do estágio - assinalar a comemoração de dias históricos - procuramos reunir com a D. Isabel e agendamos os dias disponíveis para realizar as exposições. Durante a Semana da Ciência, que decorreu de 11 de novembro a 2 de dezembro, e a Semana da Leitura, de 23 a 27 de março, não foi possível utilizar o espaço da biblioteca para expor livros alusivos a alguma comemoração a assinalar. A exposição da Semana da Ciência foi dinamizada pelo professor de Ciências Naturais – o professor Luís - em colaboração com a BECO. Esta atividade foi bastante apreciada pelos alunos e pelos restantes professores. Já a Semana da Leitura, cuja realização teria lugar na última semana de aulas do 2º período, não se concretizou devido ao encerramento das escolas.

A primeira exposição preparada pelo núcleo assinalou o dia 24 de outubro de 2019 - o Dia das Nações Unidas. Esta exposição contou com cartazes e a distribuição de panfletos nos quais os alunos podiam encontrar os objetivos e princípios das Nações Unidas bem como frases célebres de António Guterres.

No dia 9 de novembro, no espaço cedido pela BECO, foi montada a exposição alusiva à Queda do Muro de Berlim. A exposição incluiu cartazes informativos e uma revista com uma matéria sobre um testemunho de quem presenciou este acontecimento histórico. Esta exposição foi especialmente aproveitada pelos alunos do 9º ano pois trata-se de uma temática inserida no programa deste nível de escolaridade: “Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo – Da II Guerra à queda do muro de Berlim”.

O Dia da UNICEF foi assinalado a 20 de novembro e desta vez, além dos cartazes, foram também expostos, durante os intervalos, vídeos de pequena duração que chamaram à atenção de alunos, funcionários e professores.

No dia 1 de dezembro assinalamos a data da Restauração da Independência com cartazes informativos e livros expostos na biblioteca para os alunos consultarem.

No dia 10 de dezembro, Dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram expostos cartazes com artigos relativos a esses direitos e foram também distribuídos por toda a escola marcadores de livros.

A 6 de janeiro, no início do 2º período, com os alunos da direção de turma da nossa orientadora, o 5º X, celebramos o Dia dos Reis com os idosos do Centro Paroquial de Solidariedade Social de Febres, uma instituição próxima da escola. Esta atividade, designada “Encontro de Gerações – Comemoração do Dia dos Reis”¹², contou com a colaboração do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, que selecionou o reportório musical, a professora de Educação Visual, que disponibilizou tempo das suas aulas para fazer coroas com os alunos e a professora de Ciências Naturais que participou na atividade, cedendo o tempo da sua aula.

Chegado o dia 27 de janeiro, Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, procuramos elaborar uma exposição que chamasse à atenção e sensibilizasse quem a observasse. Como era objetivo recriar o Memorial “Sapatos às margens do Danúbio”, que se encontra em Budapeste, foi improvisada uma passadeira vermelha e sobre ela dispostos vários sapatos que iam ao encontro da mesa vitrina, cedida pela BECO, vitrina essa que representava um campo de concentração. Consideramos que esta tenha sido, não apenas pelos elogios que mereceu, mas pelo interesse que despertou na comunidade escolar, a exposição melhor conseguida.

Decidimos também assinalar o Dia dos Namorados e em conjunto com a BECO delineamos uma atividade que pretendia que os alunos escrevessem cartas para os seus melhores amigos(as), namorados(as) ou poderiam escrever a um(a) professor(a) uma carta de agradecimento, por exemplo. A entrega das cartas era feita num marco de correio antigo, decorado adequadamente para o dia. Na semana anterior à data a celebrar foi colocado nos placards interiores da escola um comunicado que explicava todos os procedimentos que envolviam a participação¹³. Os alunos podiam entregar as cartas até ao dia 11 de fevereiro para assim ser possível organizar as cartas por anos e turmas e facilitar a sua distribuição, que decorreu no dia 14 do mesmo mês.

No dia 1 de março, teve lugar a exposição relativa ao Dia Internacional da Abolição da Pena de Morte. Nesta exposição procuramos elaborar um conjunto de cartazes com informações que os alunos deveriam utilizar para realizar uma pequena atividade que se encontrava num dossiê.

A última exposição foi realizada no dia 8 de março, no Dia Internacional da Mulher, data para a qual foram elaborados cartazes alusivos e colocados na mesa vitrina livros relacionados com o tema, sobretudo mulheres que fizeram História e marcaram/influenciaram o seu tempo.

No momento em que nos encontrávamos a finalizar o planeamento de uma visita de estudo, a acontecer no dia 24 de março, a pandemia provocada pelo Covid-19 obrigou ao encerramento das escolas, circunstância que impossibilitou a sua concretização. A presente visita de estudo começou a ser pensada no mês de outubro e tinha como destino de visita o Museu Monográfico,

¹² Anexo 8 – Atividade 06 de janeiro, Dia dos Reis, p. 89-91.

¹³ Anexo 9 – Comunicado Dia dos Namorados, p. 92.

as Ruínas de Conímbriga e a Universidade de Coimbra – Programa do Paço ao Colégio. O percurso que apresentava maior relevância para os alunos seria o do Museu Monográfico e das Ruínas de Conímbriga, uma vez que o conteúdo “Herança do Mediterrâneo Antigo – O mundo romano no apogeu do império”¹⁴ diz respeito a uma das temáticas iniciadas no segundo período.

Esta atividade foi desenvolvida de forma autónoma e todas as questões relativas à organização da visita foram tratadas pelo núcleo de estágio, uma tarefa que pelos desafios que colocou, sobretudo desafios burocráticos, se revelou fundamental no nosso percurso formativo.

A visita ao Museu Monográfico e às Ruínas de Conímbriga não seria dinamizada por um guia especializado, por isso, o núcleo estabeleceu que seriam colocados em sítios estratégicos do museu *QR Codes* com informações relativas a cada vitrina da exposição, ou seja, informações relacionadas, por exemplo, com a agricultura, a circulação monetária, a construção civil, a saúde e higiene.

Os *QR Codes* não serviriam apenas para nos auxiliar a guiar os alunos pela visita ao museu, pretendíamos que os alunos se organizassem em grupos de 3 ou 4 elementos e que durante o percurso da visita recolhessem informação já disponível no museu, mas também o máximo de informação através dos *QR Codes*. Após a realização da visita de estudo era nosso objetivo que a informação recolhida fosse trabalhada durante o período das férias da Páscoa e apresentada posteriormente na primeira aula do terceiro período.

1.5. Reflexão sobre o estágio pedagógico

Foi através do estágio pedagógico que tivemos o nosso primeiro contacto com o meio escolar. Assim que foram disponibilizadas as colocações para as escolas onde os estágios iriam decorrer a ansiedade da espera deu lugar à apreensão e ao nervosismo, visto que iríamos realizar o estágio numa escola fora do centro de Coimbra. Os novos desafios, as viagens de carro, o esforço e o empenho acabaram por compensar e transformar este ano num ano letivo repleto de aprendizagens e trabalho que se revelou muito gratificante.

Durante este ano letivo deparamo-nos com o trabalho que a prática docente exige, mas uma prática que também se revelou muito recompensadora e logo percebi que era a profissão que queríamos exercer. Acompanhar a evolução dos alunos é algo de muito gratificante e saber que fizemos parte desse crescimento tanto intelectual como humano é incrível.

Procuramos, desde logo, estabelecer relações interpessoais com toda a comunidade educativa, desde alunos e professores a funcionários, mas era o contato com os primeiros que

¹⁴ Anexo 10 – Planificação da Visita de Estudo, p. 93-94.

criava em nós maior receio. No entanto, todos os alunos, após a apresentação pela nossa orientadora, nos reconheceram e respeitaram como se professoras deles nos tratássemos. Para além da relação professor/aluno estabelecemos com os alunos uma relação mais informal, esta acontecia durante os intervalos e à entrada e saída da escola. Quanto ao acolhimento das estagiárias por parte dos docentes notamos, no primeiro contato, alguma relutância. Porém, esta perceção da nossa parte rapidamente se alterou e após as devidas apresentações os professores mostraram-se muito simpáticos, acessíveis e prestáveis. A relação com os funcionários da escola foi muito boa e sempre nos trataram com respeito e estima. No que respeita à nossa colega de estágio foram criados fortes laços de amizade. Entre nós existiu sempre um clima de harmonia e cumplicidade decorrente do constante auxílio, da troca de opiniões e saberes e do trabalho desenvolvido em conjunto. Sólida foi também a relação criada com a orientadora do estágio, cuja ligação extravasou a orientação e se transformou em amizade.

No decurso do presente ano letivo e da prática pedagógica desenvolvemos um grande sentido de responsabilidade e de autonomia, procurámos respeitar os prazos de entrega definidos, cumprir as tarefas que nos eram designadas e disponibilizar auxílio na organização e participação em outras atividades desenvolvidas nos espaços escolares. Neste processo a crítica desempenha um papel fundamental na progressão, pessoal e profissional, pelo que consideramos e adotamos as sugestões da orientadora. Importante também foi a elaboração de auto e heteroavaliação, momentos de reflexão que permitiram identificar e clarificar quais os pontos a melhorar na prática docente, uma oportunidade importante para corrigir aspetos menos positivos e melhorar as estratégias, em função do tipo de alunos e das turmas que tínhamos ao nosso encargo. Evoluir como docente é um dos grandes objetivos da experiência do estágio, pois todas as ações tomadas pelos professores terão um impacto no ensino e na aprendizagem dos alunos. O professor não pode deixar de ter em vista que os alunos vão para a escola para se construírem a nível intelectual, mas sobretudo a nível cívico.

Como referido anteriormente, foi estabelecida uma relação próxima com os alunos, ao longo das aulas presenciais, que se traduziu na qualidade da interação entre professor e aluno e no aumento das próprias intervenções dos alunos. A primeira aula lecionada nas três turmas teve lugar da parte da manhã no 7º Z, turma que demonstrou um comportamento exemplar, salvo as pontuais chamadas de atenção, mas sentimos muitas dificuldades em apelar à participação dos alunos, uma dificuldade que foi sendo dissipada com o decorrer das aulas. Com a turma seguinte, o 7º X, a dinâmica da aula foi diferente, pois trataram-se de alunos que apresentaram um comportamento e participação irrepreensíveis durante 50 minutos de aula, a última meia hora de aula ficava totalmente centrada no professor. Por fim chegou a vez do 7º Y, uma turma constituída por alunos

distantes e reservados, que tornaram o desenvolvimento da aula um desafio. Mas este seria apenas o primeiro contato e com a prática pudemos compreender comportamentos e as dinâmicas de cada turma e adaptar as nossas estratégias às necessidades de cada uma delas. Nas últimas aulas presenciais percebemos que os alunos estavam mais atentos, motivados, participativos e empenhados no desenvolvimento das tarefas de aula.

A adaptação ao regime de ensino à distância, ao contrário do que se podia esperar, não foi fácil para nenhuma das partes envolvidas. Os alunos, por um lado, deixaram de participar nas aulas síncronas, distraem-se com maior facilidade e viram-se sobrecarregados com trabalhos e atividades de todas as disciplinas. O professor, por outro, viu-se de braço dado com a dificuldade de conseguir estabelecer uma interação com todos os alunos durante uma aula síncrona, um ambiente que em muito difere do contexto de aula presencial. Apesar do processo de adaptação ao ensino a distância se ter revelado complexo e exigente consideramos tratar-se de mais uma experiência enriquecedora e útil para o futuro.

Tanto nas aulas presenciais como nas aulas síncronas, nos conteúdos em que o domínio científico não era tão profundo esforçamo-nos sempre por procurar leituras complementares. Raras foram as ocasiões em que os alunos colocaram questões às quais não fomos capazes de responder, mas quando acontecia procurávamos e a dúvida era esclarecida na aula seguinte.

Importa referir que se tratou de um ano de aprendizagens que nos forneceram um conjunto de ferramentas fundamentais para a nossa futura prática docente. Recordaremos sempre as turmas do 7º ano com saudade.

Capítulo 2 - O Conhecimento Tácito

O conhecimento tácito diz respeito ao conhecimento que é adquirido ao longo da vida através da experiência tornando-se, por isso, um conceito difícil de formalizar e explicar, pois é subjetivo e intrínseco às habilidades de cada indivíduo.

Segundo Harry Collins, o conhecimento tácito é um conhecimento que não é explicado. Partilhando, assim, da mesma opinião de Polanyi, “podemos saber mais do que podemos dizer. [...] Portanto, a maior parte desse conhecimento não pode ser colocado em palavras” (Collins, 2010, p. 4).

Sendo assim, Collins distinguiu três tipos de conhecimento tácito. Em primeiro lugar o conhecimento tácito fraco ou racional, “que é tácito por razões que não são filosoficamente profundas, mas tem a ver com as relações entre pessoas que surgem da natureza da vida social”¹⁵. Pode ser tácito devido ao “sigilo” ou por não fazer um esforço para explicar completamente o que se sabe. Caso contrário, qualquer conhecimento tácito racional pode ser explicado. Em segundo lugar, o conhecimento tácito médio ou somático “por causa da maneira como está inscrito no material do corpo e do cérebro”¹⁶. Dentro deste conhecimento somático encontra-se o “somatic-limit” e o “somatic-affordance”. O primeiro trata-se de um “conhecimento que pode ser escrito, mas não pode ser usado por humanos por causa dos limites dos seus corpos”¹⁷, apenas máquinas com a tecnologia correta conseguem executar ou processar. O segundo é o conhecimento que os humanos podem executar devido aos recursos da substância de que são feitos. E, por fim, em terceiro lugar, o conhecimento tácito forte ou coletivo que diz respeito ao conhecimento que o indivíduo pode adquirir somente por estar inserido na sociedade. É designado por forte porque não existe uma maneira de o descrever e as máquinas não o conseguem imitar. O conhecimento tácito forte, assim explica Collins, é propriedade da sociedade ao invés do indivíduo, mas sendo este um “parasita” da sociedade pode aprendê-lo.

Michael Polanyi (1958, p. 162) realça que um conhecimento de natureza tácita pode ser aprendido, mas não pode ser ensinado através da palavra uma vez que é caracterizado como conhecimento pessoal, específico de um contexto e, assim, mais difícil de ser comunicado e formulado.

Todavia, isto não significa que o conhecimento tácito não possa ser transmitido para o outro - pode sê-lo, mas quando se encontra em interação com o conhecimento explícito. António

¹⁵ *Ibidem*, p.11.

¹⁶ *Ibidem*, p. 11.

¹⁷ *Ibidem*, p. 11.

Barbosa explica que “o modelo de criação de conhecimento parte do pressuposto de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito” (Barbosa, 2006, p. 12). Estes tipos de conhecimento complementam-se.

Para este estudo interessa entender o conhecimento tácito dos alunos, perceber de que forma é adquirido, se é alterado em função do crescimento e se este conhecimento interage com o novo a adquirir.

2.1. O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História

António Barbosa explica que o conhecimento tácito é o conhecimento que os alunos adquirem antes ou depois do contacto com o ensino formal. Trata-se de um conhecimento pessoal, um conhecimento que se encontra em cada indivíduo, vinculado na experiência dos próprios, que envolve “factos, crenças, emoções, perspetivas, intuições e até habilidades” (*Idem*, p. 10) e que todos possuem através da sua experiência de vida e dos conhecimentos adquiridos.

Maria do Céu de Melo definiu conhecimento tácito como um conjunto de proposições que tratam aspetos da História “contruídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos”. É tácito devido ao facto de os alunos não reconhecerem este conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico. Inclui-se nele todos os conhecimentos já aprendidos ao longo da vida escolar dos alunos. (Melo, 2006, p. 1-2).

De acordo com a abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem o indivíduo passou a ser considerado o principal construtor de realidades privadas e sociais com as quais reage, posto isto, o aluno já não é visto como agente passivo que apenas se limita a processar e acumular informação. Melo (2003, p. 31) ao citar Mahoney acrescenta que a aprendizagem será a capacidade de “construir” uma representação pessoal e nela agrupar uma pré-existente visão social da realidade.

Sara Santos refere, num primeiro ponto, que aprender significa modificar o conhecimento prévio e estabelecer uma relação com o novo conhecimento, processo que acontece de forma contínua, e, posteriormente, apresenta e caracteriza as ideias prévias, ideias que considera se encontrarem assentes nas experiências e vivências pessoais dos alunos. Estas são geradas por processos primários de abstração e problematização, sendo muitas dessas ideias originárias das crenças, enraizadas no universo cultural dos alunos, e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecem uma resistência a mudanças abruptas. Esta resistência deriva da dificuldade que os alunos têm de se distanciarem e de exercerem autocrítica. São ideias fáceis de serem

lembradas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.), os alunos encontram nelas paridades com a situação ou fenómeno científico em estudo (Santos, 2017, p. 7).

Seguindo esta linha de pensamento, Mario Carretero (1995, p. 33) delineou quatro características destas *ideas de los alumnos*. A primeira característica é estas ideias serem construções pessoais. Apesar de muitas delas serem comuns a um grande número de alunos, estas ideias fazem parte da rede de conhecimento que possui cada indivíduo e, por isso, possuem um significado pessoal. A segunda característica refere-se ao seu significado, pois “parece ter uma clara influência na grande resistência que os alunos mostram na hora de modificar estas concepções”. A terceira característica deve-se ao facto de serem concepções bastante distantes do conceito ou da interpretação disciplinar correta. Por fim, a quarta característica, as ideias dos alunos costumam ser implícitas. “Muitas delas adquirem-se a partir do conhecimento quotidiano e o sujeito não gere explicitamente a sua formulação”.¹⁸

O autor estabeleceu, tendo em conta as suas conclusões, que os estudantes têm ideias prévias acerca de diversos conceitos sociais e históricos - ensinados na escola - e que existe uma separação entre o conhecimento científico e o conhecimento quotidiano ou intuitivo.

António Barbosa (2006, p. 19) afirma que é natural os alunos não disporem de uma consciência clara de como atuar perante um determinado fenómeno científico, já que, provavelmente, nunca se encontraram numa situação em que fossem obrigados a explicitá-la. Os alunos não reconhecem o seu conhecimento tácito como independente ou concorrente do conhecimento científico.

José Rafael Soares (2017, p. 8) refere que este conhecimento se caracteriza pela sua natureza intuitiva, apoiado num nível primário de abstração e pelo diálogo entre os indivíduos e o meio envolvente, e está estruturado em núcleos semânticos e códigos que funcionam como uma teoria pessoal confirmatória, com vista a perdurar na leitura sobre a realidade. Contudo, as inevitáveis dinâmicas entre a teia da organização cognitiva e a realidade factual possibilitam a releitura ou a reelaboração deste conhecimento.

Maria do Céu de Melo (2003, p. 34) explica que o conhecimento tácito substantivo, quando adquirido em contextos ricos de significação, permite aos sujeitos a atribuição de uma grande

¹⁸ Tradução da autora. No original: “a) Son construcciones personales. Aunque muchas de ellas son comunes a un gran número de alumnos, estas ideas forman parte de la red de conocimiento que posee cada individuo y, por tanto, poseen un significado personal; b) Dicha significación parece tener una clara influencia en la gran resistencia que muestran los alumnos a la hora de modificar estas concepciones; c) Generalmente, son concepciones bastante alejadas del concepto o la interpretación disciplinar correcta; d) Suelen ser implícitas. Muchas de ellas se adquieren a partir del conocimiento cotidiano y el sujeto no maneja explícitamente su formulación”.

relevância, tornando-se facilmente recordado e reproduzido para outras ações, em diferentes contextos. A eficácia da sua convocação e uso encontra-se dependente, por um lado, do nível de paridade entre o contexto onde foi adquirido ou vivenciado e a situação na qual será aplicado, e, por outro, do grau de (in)satisfação das explicações ou conceções que o conhecimento tácito oferece, podendo desencadear a necessidade de se criarem novas proposições que possam ajudar a resolver os conflitos cognitivos originados por novas informações ou problemas.

Quando o conhecimento tácito substantivo é confrontado com novas informações ou problemas podem verificar-se várias situações ou estratégias: os indivíduos podem recusar a informação, se considerada inútil ou demasiado complexa; os indivíduos assimilam a nova informação na estrutura semântica já existente, mas ocorrem apenas leves modificações; caso a nova informação for relevante e significativa pode provocar mudanças na informação nova e na pré-existente; e pode ocorrer uma mudança radical. Neste caso, ela interfere não apenas num ou noutro esquema mental ou núcleo, mas numa parte significativa de toda a teoria pessoal do sujeito.

Na sua investigação, Maria do Céu de Melo (2003) apresenta as estratégias cognitivas que os alunos utilizam quando confrontados com um novo conhecimento, das quais destacamos:

- A adição - que tem lugar quando os alunos integram a nova informação - ou parte dela - desencadeando somente uma alteração na quantidade de conhecimento;
- A procura de correspondências - perante o novo conhecimento os alunos evocam o conhecimento tácito e procuram correspondências com segmentos da realidade que conhecem;
- A procura de evidências confirmatórias - quando os alunos se encontram perante evidências que vão contra o seu conhecimento tácito ou detetam anomalias no seu próprio raciocínio, procuram e só aceitam as evidências que confirmem as suas ideias tácitas;
- A seleção enviesada - os alunos procuram estudos e aceitam os que validam as suas ideias tácitas, os restantes são explorados de forma crítica.
- As evidências ‘particulares’ - os alunos aceitam as novas evidências e o novo conhecimento, mas consideram-nos particulares e excepcionais, pelo que evitam os conflitos e confrontos destes com as suas ideias.
- A invenção de variáveis - quando os alunos adicionam de forma criativa variáveis que reforçam o conhecimento tácito e/ou facilitam a aceitação de evidências ou anomalias.
- O silêncio - os alunos recusam a nova informação que possa entrar em conflito com o seu conhecimento tácito. Sobrevalorizam e sentem-se seguros acerca do conhecimento tácito

que possuem e recusam-se a testá-lo. Este excesso de confiança atua como um bloqueio psicológico ou como um “crivo discriminatório” durante a aprendizagem.

Diversos investigadores, de entre os quais podemos contar Isabel Barca, cujos trabalhos de investigação se encontravam voltados para os critérios epistemológicos que se encontram na base do raciocínio histórico, “quer entre os jovens estudantes, quer entre historiadores e pais de alunos”, centraram as suas pesquisas nos conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa. A partir dessas pesquisas concluíram que as crianças, quando chegam à escola, já possuem um conjunto de ideias relacionadas com a História. Ideias estas adquiridas no meio familiar, na comunidade local, nos *media*, especialmente a televisão. Tudo isto constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos alunos e não podem ser ignoradas nem menosprezadas pela escola. Através do reconhecimento destas ideias, que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (Barca, 2001, p. 15).

Não podemos considerar o aluno um sujeito ignorante que simplesmente estuda para aprender o que o professor lhe ensina. Cada vez mais os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias e isto acontece porque os professores o permitem, pois reconhecem que os alunos não são indivíduos vazios e já levam para a sala de aula algum tipo de conhecimento. Neste contexto, torna-se dever do professor proporcionar oportunidades e incentivos para que os alunos construam mais conhecimentos. O professor tem o papel de conhecer as representações que os alunos já possuem em relação ao que lhes vai ser ensinado, bem como analisar todo o processo de interação entre o conhecimento novo e o que os alunos já apresentam, ou seja, o conhecimento tácito (Barbosa, 2006, p. 4).

O conhecimento que deve ser construído pelos alunos encontra-se dependente não só do seu envolvimento ativo, mas também da sua disponibilidade para confrontar as suas ideias tácitas e o saber apresentado pelo professor e pelos colegas. No entanto, e em conformidade com as palavras de Maria do Céu de Melo, é preciso ter em consideração que a aprendizagem não se limita a meros processos de substituição ou a processos sempre bem-sucedidos de confrontação e reconhecimento das diferenças entre esses dois tipos de saber¹⁹.

¹⁹ Cf. Melo, 2009, p.5: “O processo de aprendizagem afeta esse conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser usado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações”.

Isabel Barca refere alguns princípios de Aprendizagem em História através dos quais é possível depreender algumas lógicas e estratégias no processo de conhecimento histórico dos alunos:

“- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam.

- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspetos fundamentais para a progressão do conhecimento.

- Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa” (Barca, 2001, p. 20).

Sara Raquel Santos menciona que o papel do professor é assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir acerca das suas ideias tácitas, se tornem sujeitos dispostos a aceitar as opiniões divergentes expressas pelos outros - mas igualmente válidas - e que possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as apresentadas pelo professor.

Torna-se, por isso, importante desenvolver e instituir em contexto sala de aula práticas que incentivem os alunos ao diálogo e à troca de conhecimentos, um exercício assente no respeito mútuo e que lhes permita aprender “a pensar nas próprias ideias, tomando consciência das suas conceções alternativas/informais e que desta forma se torne mais simples para o aluno aceitar o novo conhecimento, reestruturando as suas ideias e dando um salto qualitativo” (Santos, 2017, p. 9).

Partimos sempre do princípio de que dentro da sala de aula os alunos e os professores “falam de História e mais... da mesma História”. Nos seus estudos Maria do Céu de Melo realçou que nos esquecemos que o professor também possui ideias tácitas que persistem e que convivem de forma pacífica ou conflituosa com o conhecimento histórico adquirido através da sua formação científica. Esta mescla do saber histórico alimentada por crivos religiosos, políticos e culturais, que na maior parte das vezes não são manifestos nem reconhecidos pelos próprios, fazem com que os seus discursos tenham presentes muitas generalizações ‘tácitas’ explícitas ou subjacentes às suas decisões didáticas, que acabam por afetar a aprendizagem dos seus alunos nas suas dimensões declarativa e procedimental (Melo, 2009, p. 5).

2.2. Conhecimento Tácito Substantivo Histórico

Para melhor entender que tipo de conhecimento os alunos convocam para uma também melhor compreensão da história, Maria do Céu de Melo centrou a sua investigação no conceito de conhecimento tácito substantivo histórico, definido como:

“Um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídos a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizada pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente e/ou recorrente do conhecimento científico ou curricular” (Melo, 2003, p. 33).

De acordo com Claxton citado por Maria do Céu de Melo, trata-se de um conhecimento “baseado em experiências que requerem um nível primário de abstração. Ele inclui um conjunto de esquemas conceptuais, sensoriais e afetivos, organizados por associações espaciais e temporais” (*Idem*, p. 34), características que o tornam quase sempre inquestionável, na medida em que se apoia na fé e nas crenças individuais. Segundo Maria do Céu de Melo, o facto de se encontrarem sustentados na própria matriz cultural dos indivíduos podem estar presentes de forma implícita ou explícita.

Este é um conhecimento facilmente recordado e reproduzido para tarefas ou objetos operacionais em diferentes contextos, e a partir do momento em que é adquirido em contextos mais ricos os indivíduos passam a atribuir-lhe uma grande relevância. A sua convocação e uso dependem do nível de igualdade ou semelhança entre o contexto no qual foi adquirido ou vivenciado, bem como da situação na qual vai ser aplicado.

“A sua persistência explica-se pela ausência de momentos de metacompreensão do processo de construção do conhecimento preferindo basear-se na legitimação dos seus pares e ou contexto social. [...] este conhecimento acaba por funcionar como uma “teoria confirmatória pessoal” mesmo que seja encarado pelos outros como incongruente ou contraditória” (Barbosa, 2006, p. 24).

O conhecimento tácito - ou as ideias consideradas tácitas - são adquiridas e construídas quando os alunos consideram ser necessário, sendo resultado das suas experiências quotidianas exteriores à escola, do contexto social de que fazem parte, das influências familiares, da comunidade na qual se encontram inseridos e pertencem²⁰. António Barbosa acrescenta que o conhecimento tácito pode também ser influenciado pela cultura popular, pela classe social e pelos *media*, fatores que “interferem e condicionam as ideias, os gostos, interesses e valores dos alunos contribuindo assim para a construção do seu conhecimento tácito” (*Idem*, p. 25). Através dos seus

²⁰ Podemos considerar como exemplo a influência exercida pela Igreja ou religião que professam.

estudos e de observações que realizou em situações de supervisão pedagógica, Maria do Céu Melo concluiu que existem temáticas em História que facilitam uma possível presença do conhecimento tácito dos professores e alunos na sala de aula, presença esta influenciada e gerada por artefactos ficcionais como filmes, romances, etc. O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico tem sentido quando se encontra em interação conflitual com o Conhecimento Histórico, apesar de cada um deles apresentar características próprias (**Tabela 1**), mas para que o conhecimento tácito atinja o histórico é necessário que se opere uma mudança conceptual.

Tabela 1: Conhecimento Substantivo Histórico e o Conhecimento Histórico.

Aspetos	Conhecimento Tácito Substantivo Histórico	Conhecimento Histórico
Contextuais	<ul style="list-style-type: none"> • Originário de experiências pessoais (privadas, familiares, culturais); • Facilmente generalizáveis a todos os sujeitos e / ou situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção intersubjetiva; • Determinado por uma constante contextualização e temporização; • Validação pelas evidências.
Linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de termos de linguagem comum; • Utilização frequente de metáforas e analogias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de uma linguagem específica científica; • Polissemia de termos, mas sempre contextualizados.
Causalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre uma indiferenciação de causa/consequência; • Apresentam causas do tipo linear (sequências); • Apresentam a relação causa/consequência de uma forma rígida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de uma trama complexa de relações causais circulares: causa-efeito-causa.
Hipóteses	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Tácito, ou seja, assumido como certeza/verdade; • Privilegiam observações, explicações e informação que confirmem essa “certeza” e essa “verdade”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a provisoriedade do conhecimento construído; • Aceita a pluralidade das interpretações; • Contempla o estudo de evidências que simultaneamente as confirme e as refute.
Operativo/Figurativo	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia as fontes icónicas e as vivenciais; • Utiliza processos de leitura e de compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla processos de abstração no estudo dos fenómenos sociais e humanos;

	<p>predominantemente preceptivos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não utiliza persistente e intencionalmete processos de interpretação críticos e distanciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento histórico é um processo de construção baseado em opções metodológicas.
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Tendem a “personalizar” o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla a procura da abstrações e hipóteses explicativas gerais e a focaização em contextos e tempos específicos.

Fonte: Barbosa, 2006, p. 25-26.

O pensamento histórico não só envolve a compreensão implícita de conceitos relativos à natureza do saber histórico, mas também a compreensão de conceitos substantivos. Dado a multiplicidade de linhas e conceções de investigação estes conceitos apareceram com diversas denominações como, por exemplo, conhecimento prévio, conhecimento de senso comum, conceções alternativas, representações, conhecimento intuitivo, entre outras. No entanto, não devemos descurar que estas são ideias fundamentais para que a compreensão do passado seja mais significativa (Barbosa, 2006, p. 26).

Partindo do princípio que o saber se constrói tendo em conta as vivências dentro e fora da escola, isto é, experiências que têm lugar no seio familiar, que sofrem influência dos *media* e as vivências quotidianas que fornecem aos alunos ideias mais ou menos fragmentadas sobre a História, cabe à escola explorar estas ideias tácitas para, assim, ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspetiva de conhecimento histórico.

Maria do Céu Melo levou a cabo um estudo sobre o Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes no qual procurou compreender como se manifesta a presença deste tipo de conhecimento no processo de aprendizagem, sublinhando o seu papel na compreensão pelos alunos do passado e do presente. Este estudo foi desenvolvido com três grupos pertencentes a diferentes faixas etárias (12-13 anos, 14-15 anos e 16-17 anos) com o objetivo de cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a Escravatura e encontrar evidências que lhe permitissem diferenciar conhecimento tácito substantivo e a compreensão empática respeitantes a esses grupos etários. Os resultados obtidos indicam que existem diferenças entre os três grupos, diferenças que se testemunham num “crescendo nas competências discursivas e linguísticas” (Melo, 2003, p. 269) que se refletem numa melhor explicitação das ideias. Contudo, e “devido ao conhecimento do universo dos sentidos, crenças, valores e experiências dos alunos por parte do investigador, foi

possível discriminar nas respostas o que pertence ao domínio formal da língua e o seu conteúdo substantivo” (*Idem*). Percebe-se entre os três grupos uma crescente compreensão da complexidade da realidade social principalmente no que diz respeito ao comportamento humano e às estruturas económicas e suas práticas. Os alunos mais velhos quando tentam aprofundar o seu conhecimento e atribuir sentido ao Passado e ao Presente fazem uso de uma ferramenta cognitiva, a discriminação. Quando a informação histórica é insuficiente, incompreendida ou ineficaz, os alunos desenvolvem estratégias que lhes permitem resolver os conflitos que nascem da coexistência entre as evidências históricas e o seu conhecimento tácito. A investigadora observou que os alunos mais novos recorrem com mais frequência às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação, enquanto os mais velhos propõem hipóteses explicativas, moldadas por um certo grau de plausibilidade histórica. Além disso, verifica-se no discurso dos alunos a existência de uma tónica dada pela presença de julgamentos. Enquanto os alunos mais jovens endereçam os seus julgamentos para os indivíduos, os mais velhos tendem a julgar as instituições e os países.

Ao analisar os resultados do seu estudo constatou que, por um lado, os alunos do grupo 12+ tendem a ser mais influenciados por fontes icónicas que os *media* lhes oferecem e, por outro, os alunos do grupo 14+ tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos, transportando estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado. No que concerne aos alunos do grupo 16+ anos verificou que estes já compreendem os comportamentos dos agentes do passado no seu contexto e tempo histórico, reconhecem a existência de um comportamento social padronizado e a coexistência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais, que dependem por sua vez do estatuto económico e social dos agentes do passado.

Não podemos terminar sem referir que muitas ideias convocadas pelos alunos resultam do seu conhecimento do quotidiano, sobressaindo os *media* como um dos grandes veículos desse conhecimento, o presente estudo dá um contributo significativo à investigação no âmbito da Educação Histórica, uma vez que atenta para a necessidade do professor proceder à consciencialização e explicitação do conhecimento tácito dos alunos para posteriormente promover uma construção dialética das novas ideias.

Capítulo 3 - Estudo

3.1. Questão de investigação e objetivos

Este estudo partiu do pressuposto que os alunos apresentam ideias tácitas sobre os acontecimentos históricos e que essas ideias que convocam são importantes para compreender o passado, os seus atores, as suas crenças e valores (Melo, 2009. p. 65). Não descurando o papel do ensino da História, procuramos perceber como o conhecimento tácito é influenciado pela aprendizagem e vice-versa e qual o papel do professor durante este processo. E, caso seja necessário, encontrar estratégias que se revelem enriquecedoras e motivadoras para os alunos durante o processo de aprendizagem, sem esquecer o perfil do aluno de hoje e “as competências para o século 21” (Martins, 2017, p. 9), que dizem respeito às competências relativas ao pensamento crítico e pensamento criativo, desenvolvimento pessoal e autonomia e relacionamento interpessoal.

Neste contexto, este estudo procurou responder à seguinte questão de investigação:

- Qual a importância do conhecimento tácito para o processo de aprendizagem em História?

De forma a responder à nossa questão de investigação foram formulados os seguintes objetivos:

- Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre as temáticas exploradas no programa do 7.º ano de escolaridade;
- Verificar a importância das ideias tácitas substantivas para o desenvolvimento do conhecimento em História;²¹
- Desenhar experiências de aprendizagem que promovam a utilização e/ou desconstrução das ideias tácitas no processo de aprendizagem da História.

3.2. Recolha e tratamento de dados

Para alcançar os objetivos acima mencionados foram elaborados e distribuídos questionários aos alunos do 7º ano acerca de algumas temáticas a lecionar, contudo, devido ao Covid-19 não foi possível concretizar todas as etapas da proposta inicial. As temáticas trabalhadas foram “Os Gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas” e “O mundo romano no apogeu do

²¹ Este objetivo não foi possível realizar na sua totalidade devido à interrupção letiva e necessidade de reorganizar o trabalho com os alunos.

Império”, e a falta ficaram os domínios: “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” e “Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV”.

De modo a alargar o âmbito do nosso estudo foi ainda realizado um questionário relativo a uma temática do 9º ano - “Crise, ditaduras e democracia na década de 30”. Devido a limitações decorrentes da prática pedagógica supervisionada não trabalhamos diretamente com esta turma, mas tivemos a oportunidade de contar com a colaboração da docente responsável da respetiva turma, que nos permitiu assistir a algumas aulas. Adiante faremos uma breve caracterização de todas as turmas que foram objeto de estudo.

De modo a facilitar a recolha e a análise de dados, o presente estudo foi pensado e estruturado para ser realizado por etapas. Na primeira foi entregue aos alunos do 7º ano um inquérito com quatro questões de resposta rápida, no qual podiam encontrar as seguintes questões²²:

- Frequentas a biblioteca?
- Já alguma vez visitaste um museu?
- Em casa, com a família, falam de História?
- Costumas assistir a programas de História na televisão?

Estas questões tinham como objetivo recolher dados que nos permitissem caracterizar as turmas do 7º ano e perceber onde, além da sala de aula e do professor, os alunos têm contacto com a História. Com o mesmo propósito, no final de cada questionário os alunos encontravam a seguinte questão:

Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?

Opções:

Filmes;
Televisão;
Escola;
Jogos;
Livros;
Família.

²² Anexo 11 – Inquérito, p. 95.

Dependendo das opções escolhidas, uma vez que os alunos podiam selecionar mais do que uma, os alunos tinham um espaço definido para descrever o livro que leram ou que programa viram na televisão:

Identifica a opção assinalada (por exemplo, escreve o nome do filme, jogo ou livro...).

Estas opções serviram, como acima referido, para perceber onde era adquirido o conhecimento prévio em relação à nova temática a abordar e de que forma esse conhecimento pode ser trabalhado, e conseqüentemente modificado. No fim da temática estar lecionada foi entregue outro questionário relativo à mesma. É aqui que se encontra a segunda etapa, realizada em contexto de sala de aula, quinze a vinte minutos antes do início da aula começar. A realização de todas estas etapas contou com a presença da professora responsável pela disciplina e orientadora do estágio pedagógico e, também, com a presença da colega de estágio. Os alunos realizaram os questionários num ambiente marcado pela descontração, tendo sido informados que este servia de instrumento para um estudo de investigação e que não tinha como objetivo a sua avaliação na disciplina.

Após a recolha dos dados procedeu-se à sua análise, a terceira etapa. Saliente-se que o modelo de questionário adotado, enquanto instrumento de investigação, privilegiou a realização de questões abertas de forma a valorizar as opiniões pessoais em relação aos conceitos que se encontram relacionados com as temáticas lecionadas.

Na quarta e última etapa procedeu-se a uma breve reflexão acerca dos dados obtidos e procuramos verificar se foi alcançada a resposta à questão de investigação, tendo em conta não só se o conhecimento tácito contribuiu ou interferiu na aprendizagem em História, mas também perceber o papel do professor durante o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente se os métodos e estratégias de ensino utilizados seriam os mais adequados.

3.3. Caracterização das turmas participantes

Este estudo foi realizado na Escola Básica Carlos de Oliveira, com as três turmas do 7º ano e com a turma W do 9º ano. Esta escola, inserida no meio rural, pertence ao Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria, situado em Cantanhede.

A escolha dos participantes relaciona-se diretamente com o facto da nossa prática pedagógica supervisionada se encontrar a ser desenvolvida de forma próxima e direta com estas turmas. A pesar na escolha da única turma do 9º ano envolvida tivemos a disponibilidade da

docente deste ano de escolaridade, pois devido a limitações do estágio não foi possível trabalhar diretamente com estes alunos.

As três turmas do 7º ano são constituídas por um total de setenta e um (71) alunos, trinta e nove (39) dos quais do sexo masculino e trinta e dois (32) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Gráfico I

**Caracterização das turmas 7º ano
Sexo**

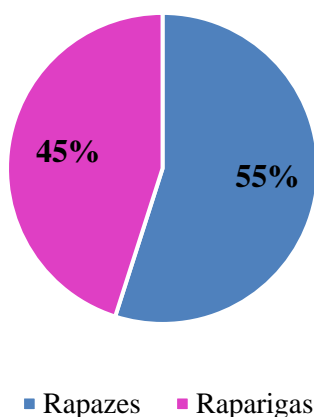


Gráfico I: Caraterização das turmas do 7º ano quanto ao sexo.

Elaborado pela autora.

A turma X, na sua formação inicial, composta por vinte e dois (22) alunos, dezasseis (16) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino - três (3) dos quais alunos com Necessidades Educativas Especiais²³ - viu o seu número reduzido, devido a uma transferência, a vinte e um (21) alunos. A turma apenas conta com um (1) aluno em situação de retenção.

A turma Y constituída por vinte (20) alunos, nove (9) dos quais do sexo masculino e onze (11) do feminino, integra sete (7) alunos com NEE, um (1) aluno com dislexia, dois (2) com défice de atenção, um (1) com problemas cognitivos ligeiros e três (3) com problemas cognitivos graves. De modo a proporcionar um acompanhamento mais adequado e promover o envolvimento destes quatro (4) alunos com problemas cognitivos nas aulas foi necessário desenvolver atividades diferenciadas.

²³ Adiante designado de NEE.

Por último, a turma Z, que contava com vinte e nove (29) alunos, catorze (14) elementos do sexo masculino e quinze (15) do sexo feminino, ficou no final do primeiro período diminuída a vinte e oito (28) alunos. Nesta turma encontra-se apenas um aluno com NEE e um aluno em situação de retenção.

Apesar de nos encontrarmos a descrever três turmas distintas os alunos que as integram apresentam dificuldades muito semelhantes. A maioria dos alunos revelou muitas dificuldades a nível de expressão escrita e expressão oral, interpretação e compreensão, nomeadamente na produção e estruturação de texto. As dificuldades também se radicam numa problemática relação com a produção escrita.

Em relação ao 9º ano, a turma W é composta por dezoito (18) alunos, onze (11) elementos do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino, cujas idades se compreendem entre os quatorze (14) e os dezassete (17) anos. À semelhança das turmas do 7º ano, esta também inclui três (3) alunos com NEE, dois (2) dos quais com medidas seletivas.

Gráfico II

Caracterização das turmas 9º ano Sexo

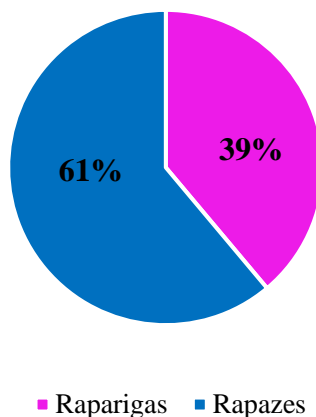


Gráfico 2: Caraterização das turmas do 9º ano quanto ao sexo.

Elaborado pela autora.

A partir da análise do primeiro inquérito foi possível constatar que do total dos alunos do 7º ano apenas sete (7) frequentam a biblioteca com regularidade, dois (2) nunca a frequentaram e quarenta e três (43) referem que a frequentam ocasionalmente.

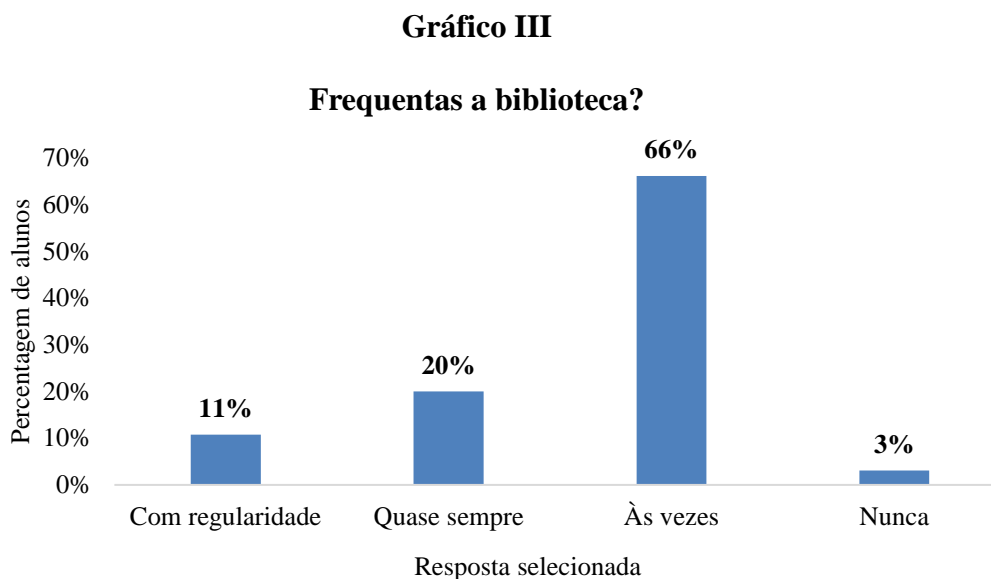


Gráfico 3: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Ao observarmos o gráfico IV constatamos que cinquenta e nove (59) alunos afirmam que já visitaram um museu e seis (6) referem que nunca visitaram. Estes números mostram que ainda há alunos que não participam nas visitas de estudo e o motivo pelo qual não participam nestas atividades é de natureza económico. Refira-se que alguns dos alunos que frequentam a Escola Básica Carlos de Oliveira, mesmo tendo o apoio da ASE, provêm de agregados familiares com grandes dificuldades económicas.

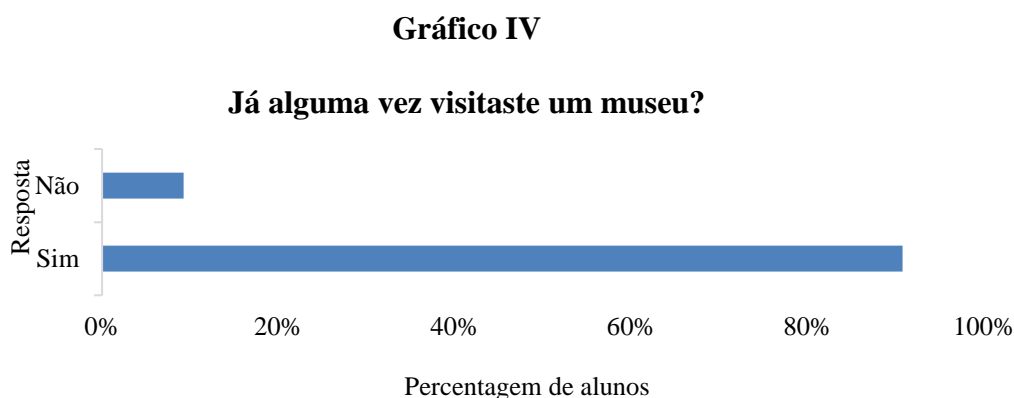


Gráfico 4: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

À questão “Em casa, com a família, falam de História?” quarenta e quatro (44) alunos responderam “às vezes”, onze (11) afirmam que o fazem e dez (10) alunos não falam de História com a família. A maioria dos alunos que responderam que “sim” e “às vezes” assumiram também a ajuda da família com os trabalhos de casa.

GráficoV

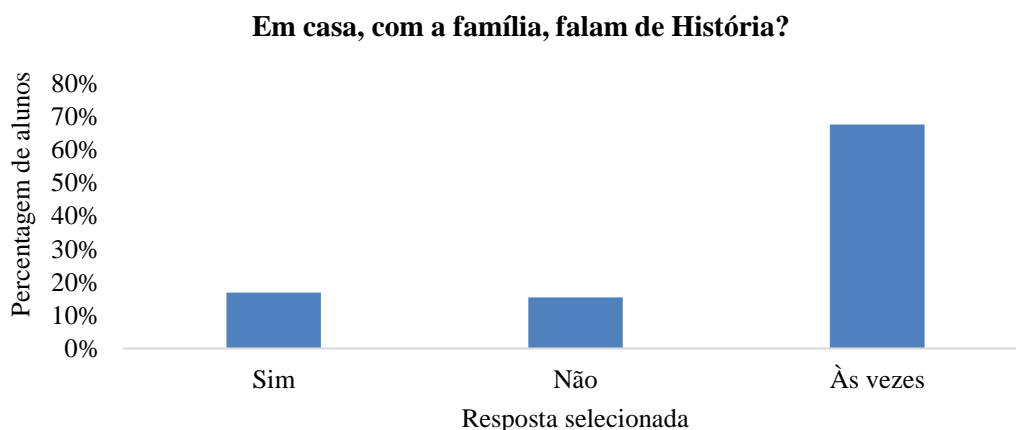


Gráfico 5: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Finalmente, à questão “Costumas assistir a programas de História na televisão?” trinta e quatro (34) alunos responderam que às vezes assistem, vinte (20) assistem e onze (11) não assistem. Não obstante, podemos asseverar que algumas respostas encontradas neste inquérito foram dadas para agradar ao professor. Na perspetiva do aluno, responder “às vezes”, é uma tentativa de contornar a questão e dissimular a realidade, neste caso levar o professor a pensar que o interesse existe. Tendo isto em conta solicitamos, na primeira fase, sinceridade nos nossos questionários na tentativa de libertar os alunos de qualquer tipo de constrangimento caso não conhecessem algum dos conceitos apresentados.

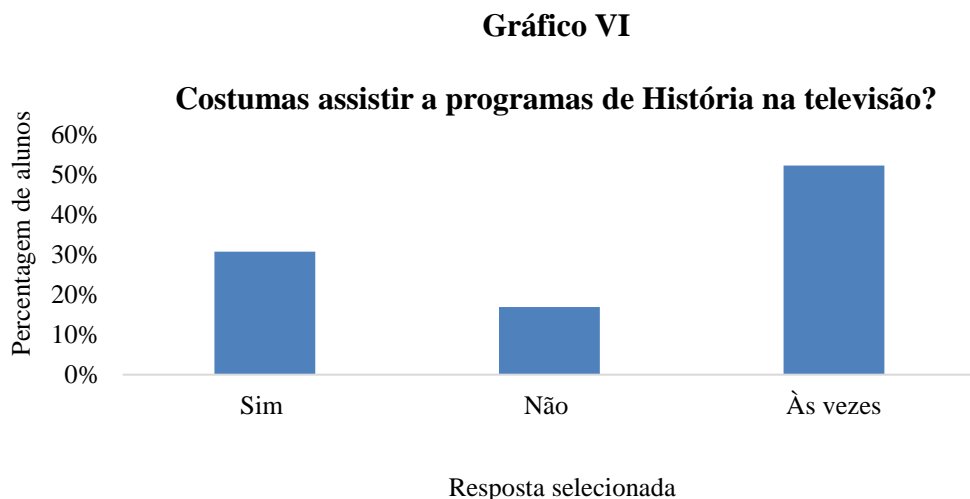


Gráfico 6: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

3.4. Metodologia

Tendo em consideração a natureza deste estudo torna-se oportuno recorrer a uma metodologia que procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica. Com vista à resolução de problemas significativos, conciliando teoria e prática através de uma ligação entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar e melhorar as suas práticas, sendo indicada uma abordagem como a de *Design Based Research* (DBR), que parte do conceito de *design experiments* (Trindade & Moreira, 2018, p. 77). A DBR representa um novo modelo de investigação e tem-se afirmado como uma estratégia que permite o desenvolvimento de teorias que podem ser usadas para a compreensão de como os alunos aprendem (*Idem*, p. 77). Deste modo, este modelo torna-se útil para este estudo visto que “uma característica chave da DBR é que as ideias educacionais para os alunos ou a aprendizagem do professor são formuladas no *design*, mas podem ser ajustadas durante o teste empírico dessas ideias, isto acontece caso a ideia inicialmente desenhada não ocorrer como previsto” (Bakker, 2014, p. 3).

Este modelo de investigação tem um objetivo geral preditivo e consultivo, mas geralmente inclui etapas de pesquisa com um objetivo descritivo, comparativo ou avaliativo. A DBR educacional apresenta um objetivo explicativo e consultivo para dar ideias teóricas de como promover maneiras particulares e específicas de ensinar e aprender, e pode ser caracterizada como

pesquisa em que o *design* de materiais (como por exemplo atividades de aprendizagem, ferramentas digitais) é uma parte crucial da pesquisa.

Escolhemos esta metodologia com o intuito de perceber o motivo pelo qual alguns alunos continuam sem alterar as ideias mesmo após a matéria ter sido lecionada. Torna-se, assim, necessário encontrar estratégias pedagógicas para ultrapassar as dificuldades e os problemas detetados. Mas o que é que o professor deve fazer para que esta situação se altere? Deverá insistir e obrigar os alunos a decorar conceitos? Repensar as estratégias de aprendizagem? Estas são algumas das questões que nos surgiram no decorrer do processo de análise dos dados.

Capítulo 4 - Análise dos dados

Este capítulo encontra-se destinado à análise dos dados recolhidos nas três turmas do 7º ano e na turma do 9º ano. Em primeiro lugar serão apresentados os resultados obtidos através dos questionários preenchidos pelas respetivas turmas e, numa fase posterior, será feita uma reflexão geral relativa aos resultados obtidos.

Os questionários realizados em ambos os níveis de escolaridade têm o objetivo, como referimos no terceiro capítulo, de responder à questão de investigação: *Qual a importância do conhecimento tácito para o processo de aprendizagem em História?*

Apesar dos questionários possuírem cinco (5) questões interessa para este trabalho as questões relativas ao conceito de democracia.

4.1. Análise dos dados relativos ao questionário do 7º ano – antes da temática lecionada

De salientar, antes de mais, que estes questionários só foram aplicados depois de realizada uma explicação acerca do objetivo pretendido, deixando claro que não serviria como instrumento de avaliação, mas como material de apoio para o presente estudo. Essa explicação teve lugar em contexto sala de aula e foi reforçada nos questionários através de uma caixa de texto, exemplo que podemos observar abaixo.

Figura 1: Caixa de texto explicativa da atividade a desenvolver.
Elaborada pela autora.

Esta ficha de trabalho não é para avaliação, servirá, apenas, como material de apoio ao meu relatório de estágio, cujo tema é “O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História”.

O primeiro questionário entregue às turmas do 7º ano teve como propósito perceber que tipo de conhecimento prévio os alunos possuíam em relação à temática “Os Gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas” que iria ser lecionada na aula seguinte²⁴. Este questionário era composto por cinco questões:

1. Sabes o que é uma Democracia?
2. Será que a Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia nos tempos de hoje? Porquê?

²⁴ Ver anexo 12 – Questionário 1 (7º ano), pp. 96-97.

3. Que tipo de atividades económicas achas que eram praticadas pelos Atenienses no século V a. C.
4. Na tua opinião existiria igualdade social em Atenas no século V a. C.? Justifica a tua resposta.
5. Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?

A quinta questão, que não se relacionava de forma direta com a temática, consistia numa questão de escolha múltipla. Ao apresentar um conjunto de opções procurávamos que os alunos selecionassem o espaço ou situação onde já ouviram falar da temática que se iria iniciar, questão levantada para nos ajudar a perceber onde os alunos adquiriram as “ideias prévias” em relação à temática a explorar.

Figura 2: Questão nº5 do questionário nº1.

5. Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?

Filmes

Televisão

Escola

Jogos

Livros

Família

5.1. Identifica a opção assinalada (por exemplo, escreve o nome do filme, jogo ou livro...).

Começamos, portanto, pela análise das respostas das três turmas do 7º ano à quinta questão - “Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?” – diagnóstico fundamental para percebermos onde é que os alunos tiveram contato com a temática antes de esta ser tratada em sala de aula.

Gráfico VII

Onde já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?

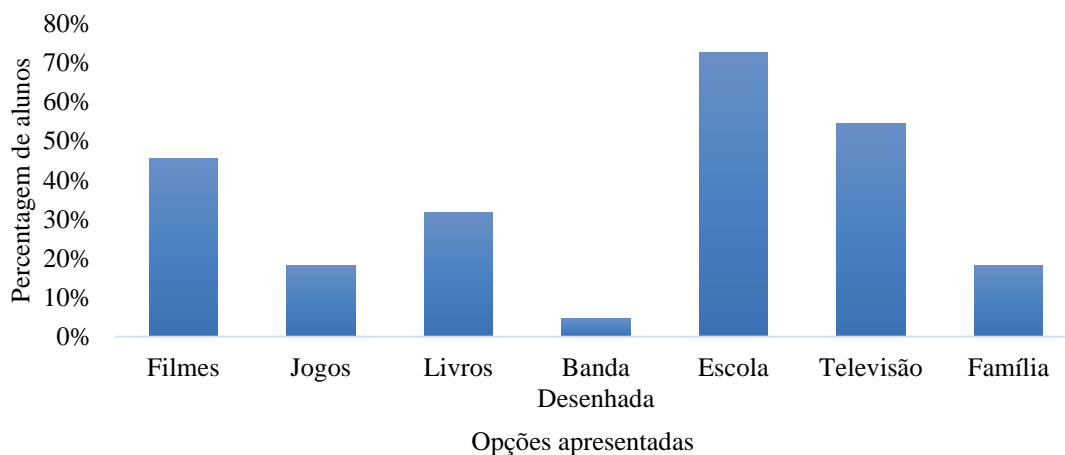


Gráfico 7: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico VII verificamos que 73% dos alunos selecionaram a opção “escola”, isto pode ser explicado pelo facto dos alunos já terem tido contato com o conceito de Democracia no 6º ano quando foi lecionada a temática “Portugal do século XX”. Já 55% dos alunos contataram com esta temática através da televisão e programas de História, 45% através de filmes, seguido de 32% que dizem que foi através dos livros (manuais escolares), 18% dos alunos dizem que foi com a família e através dos jogos (mais precisamente *God of War*) e incluído na secção dos livros 5% dos alunos responderam banda desenhada. O facto de a maior percentagem de respostas compreender as opções “Televisão e Filmes” explica a presença de algumas das ideias distorcidas que os alunos apresentaram nas suas respostas. De recordar que os filmes nem sempre têm os factos históricos corretos - cometem muitos anacronismos.

Passemos então à análise das questões relativas ao conceito de Democracia nas três turmas do 7º ano. No que diz respeito à primeira questão “Sabes o que é uma Democracia?” obtivemos a seguinte distribuição de respostas:

Figura 3: Nuvem de palavras (elaborado pela autora).

Através desta nuvem de palavras podemos reter que alguns dos alunos do 7º ano não possuem uma ideia assim tão distorcida acerca do conceito de Democracia. Alguns responderam que era “uma forma de governo onde existia liberdade de expressão”, “onde todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres” e “governada por um presidente”, sendo pontuais os casos de alunos que disseram que era “uma chatice que existiu entre dois povos” ou que “era reinada por um presidente”. Desta forma, podemos admitir que o Conhecimento Tácito da maioria dos alunos em relação ao conceito de Democracia atual é aceitável.

Na segunda questão do questionário foi perguntado aos alunos “Será que a Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia nos tempos de hoje?”. Para melhor analisar os resultados agrupamos as respostas em categorias e obtivemos o seguinte gráfico de respostas:

Gráfico VIII

Será que a Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia nos tempos de hoje?

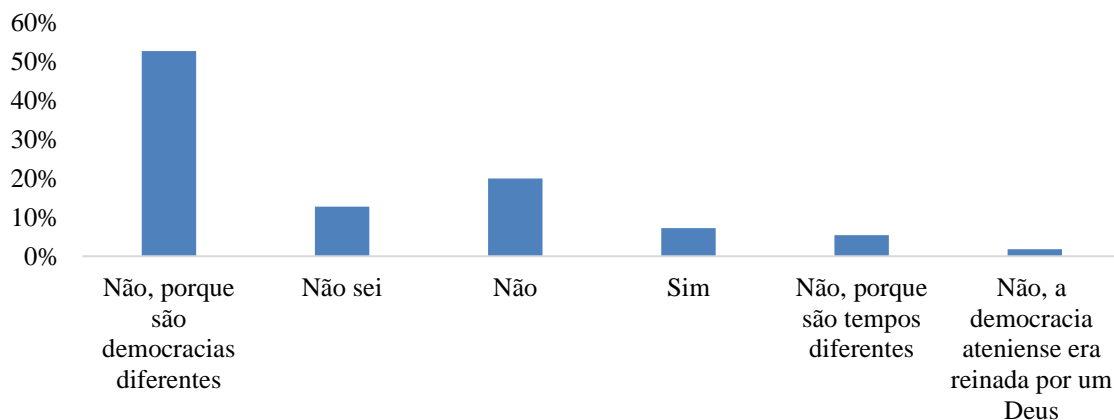


Gráfico 8: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Verificamos que 53% dos alunos, percentagem que corresponde à maioria dos alunos, respondeu que “não, porque são democracias diferentes”. Esta resposta demonstra que os alunos compreendem que a Democracia ateniense era uma Democracia direta e a Democracia atual, em que vivemos, é representativa. Os alunos não explicaram ou estabeleceram as diferenças existentes entre ambas as democracias, situação que se compreende pelo facto de que esta matéria ainda não tinha sido lecionada. Dos restantes alunos 20% responderam que “não”, mas sem apresentar qualquer justificação, 13% dos alunos responderam “não sei”, 7% dos alunos responderam que “sim”, mas não identificaram nenhuma semelhança e, finalmente, 5% dos alunos responderam “não, porque são tempos diferentes”, dando a entender que percebiam que a Democracia que apareceu em Atenas sofreu alterações com o passar do tempo.

Apenas 2% dos alunos responderam “não”, pois “a democracia ateniense era reinada por um Deus”, ou seja, estes alunos consideraram-nas diferentes, mas a razão dessa diferença assenta no seu governador, neste caso um Deus. Através das respostas dos alunos podemos perceber que os filmes que assistem em casa exercem uma grande influência nas suas perceções, levando os alunos a confundir a realidade dos acontecimentos históricos com a fantasia que assistem nos filmes.

Tendo a primeira recolha de dados e a análise dos mesmos sido feita antes de a matéria estar lecionada, a temática foi iniciada na aula seguinte. Nesta aula existiu a preocupação de deixar

explícito aos alunos como se encontrava organizada a sociedade ateniense, quais os direitos e obrigações dos diferentes grupos. Compreender como a sociedade ateniense se organizou é importante porque está ligado com o aparecimento da democracia. Com o auxílio de imagens foi feito um levantamento das ideias dos alunos relativas à democracia ateniense e à democracia atual, seguidamente foi-lhes explicado a diferença entre democracia direta e democracia representativa.²⁵ Chegada a última aula foi realizado um segundo questionário sobre a mesma temática, mas com uma estrutura diferente. Este questionário será analisado no próximo subcapítulo.

4.2. Análise dos dados relativos ao questionário do 7ºano – depois da temática lecionada

Este segundo questionário teve como objetivo perceber se ocorreu alguma alteração ou acréscimo no conhecimento dos alunos em relação à temática estudada, perceber se o método de ensino foi o mais adequado, ou não, e se o conhecimento tácito dos alunos influenciou, ou não, o processo de aprendizagem²⁶.

Passemos então para a análise do questionário, no qual se encontravam as seguintes questões:

1. O que é uma Democracia? Escolhe a resposta correta.
2. A Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia que vivemos atualmente. Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Justifica.
3. Identifica três atividades económicas a que os atenienses se dedicavam.
4. Assinala com V as frases que consideras verdadeiras e com F as que consideras falsas²⁷.

A partir da análise das respostas dos alunos à primeira questão “O que é uma Democracia? Escolhe a resposta certa” obtivemos o seguinte gráfico:

²⁵ Ver anexo 13 – Planificação de aula sobre a democracia, p. 98-100.

²⁶ Ver anexo 14 – Questionário 2 (aplicado ao 7º ano), p. 101-102.

²⁷ Ver anexo 14 – Questionário 2 (7º ano), questão 4, p. 102.

Gráfico IX

O que é uma Democracia? Escolhe a resposta certa.

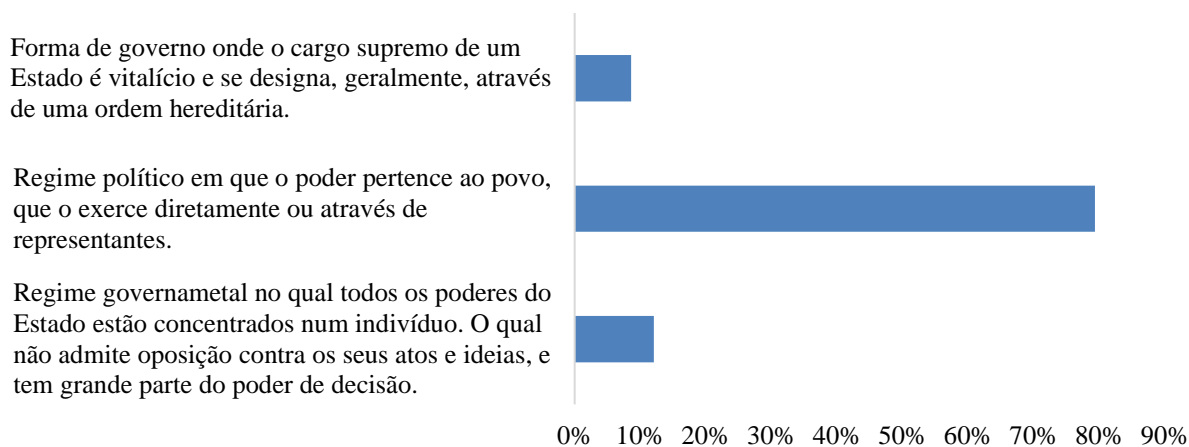


Gráfico 9: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Nesta questão era dada aos alunos a possibilidade de selecionar uma resposta e, como podemos observar através do gráfico, a maioria dos alunos (79%) selecionaram a opção com a resposta correta, “Regime político em que o poder pertence ao povo, que o exerce diretamente ou através de representantes”²⁸. Este era o resultado esperado, pois alguns dos alunos no questionário feito antes de a matéria ser estudada responderam que uma democracia era “uma forma de governo onde existia liberdade de expressão”, “onde todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres”. No entanto, não deixa de ser preocupante que os restantes alunos tenham optado pelas outras respostas, 9% selecionaram a opção “forma de governo onde o cargo supremo de um Estado é vitalício e se designa, geralmente, através de uma ordem hereditária”, afirmação que claramente se refere à Monarquia e não há Democracia. Tendo em consideração que no 5º ano estudaram a temática “Portugal do século XIII ao século XVII”, na qual puderam estudar os modos de vida dos grupos sociais (clero, nobreza e povo)²⁹ deveriam já ter uma noção mais clara do conceito de Monarquia. Observamos também que 12% dos alunos escolheram a opção “regime governamental no qual todos os poderes estão concentrados num indivíduo. O qual não admite oposição contra os seus atos e ideias, e tem grande parte do poder de decisão”, mas esta opção não representa a

²⁸ Ver anexo 14 – Questionário 2 (7º ano), questão 1, p. 101.

²⁹ Aprendizagens Essenciais 5º ano. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Democracia, mas a Ditadura. Estes alunos tiveram contato com o conceito de Ditadura no 6º ano, inserido na temática “Portugal do século XX”³⁰, e, à semelhança do anterior deveriam apresentar um melhor conhecimento em relação a este conceito.

Na segunda questão, “A Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia que vivemos atualmente”, os alunos deveriam dizer se a afirmação é verdadeira ou falsa e justificar. A análise feita às respostas a esta questão deu origem ao seguinte gráfico:

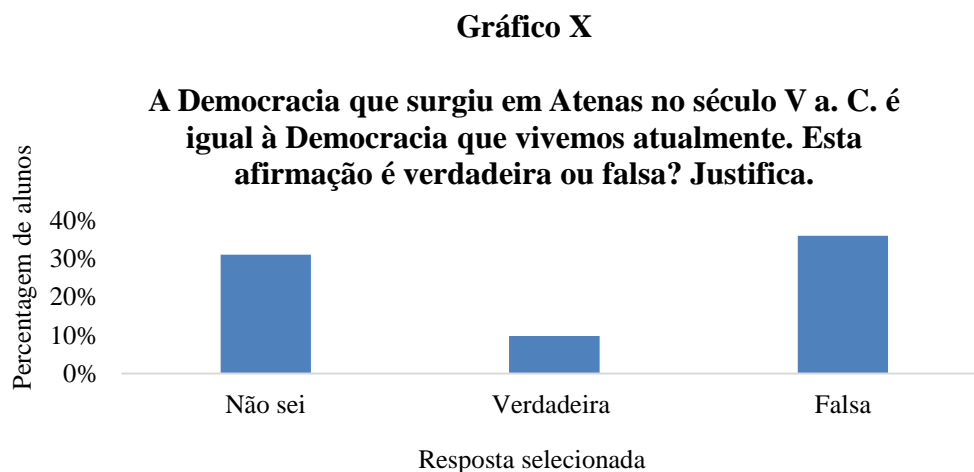


Gráfico 10: Inquérito aplicado às turmas do 7º ano.

Elaborado pela autora.

Através do gráfico podemos verificar que alguns alunos (31%) responderam que não sabem se a afirmação é verdadeira ou falsa, resultado que depois da matéria lecionada se torna um pouco preocupante - ou os alunos realmente não sabem e continuam confusos, não conseguindo distinguir democracia direta de democracia representativa, ou não quiseram responder e a forma mais rápida de terminar o preenchimento do questionário foi escrever “não sei”. Por seu turno, 36% dos alunos responderam que esta se trata de uma afirmação falsa, contudo, a maioria não justificou, mas os poucos que o fizeram disseram que “a democracia em Atenas era direta e atualmente é representativa”, que “alargou-se o direito de cidadania a todos os homens e mulheres, que elegem os seus representantes para exercerem cargos políticos” e que “agora todos os cidadãos, homens ou mulheres com mais de 18 anos podem votar”. Os restantes 10% responderam que a afirmação era verdadeira e apresentando justificações semelhantes, por exemplo: “porque na Democracia do séc. V a. C. eles aprovavam leis e discutiam e na Democracia de hoje em dia eles também aprovam

³⁰ Aprendizagens Essenciais 6º ano Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/2 ciclo/6 historia e geografia de portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/2%20ciclo/6%20historia%20e%20geografia%20de%20portugal.pdf).

leis e discutem”. Através da análise da primeira questão podemos reter que os alunos ficaram com uma noção correta em relação ao conceito de democracia, mas nota-se que, mesmo após a temática estudada e estabelecida a distinção entre democracia direta e democracia representativa, ainda sentem dificuldade em separá-las e entender as diferenças existentes entre estes dois conceitos.

Concluímos, desta forma, que o conhecimento tácito que alguns alunos tinham em relação ao conceito de Democracia não estava totalmente distorcido. Ao contactar com o novo conhecimento os alunos utilizaram uma das estratégias cognitivas que Maria do Céu de Melo refere na sua investigação (2003, p. 36), “a invenção de variáveis” na qual os alunos reforçam o conhecimento tácito e/ou facilitam a aceitação de evidências ou anomalias. As ideias que possuíam em relação ao conceito eram aceitáveis, mas estes alunos souberam reforçá-las com o conhecimento novo adquirido que se traduziu numa maior facilidade em compreender e distinguir democracia direta de democracia representativa. Os alunos que apresentaram, desde o primeiro questionário, uma ideia distorcida em relação ao conceito apresentado podem ter recusado o novo conhecimento, por o considerarem inútil ou demasiado complexo.

4.3. Análise de dados relativos ao questionário do 9º ano – antes da temática lecionada

Com o propósito de entendermos que tipo de conhecimento prévio tinham os alunos relativamente à temática que iriam iniciar - *Crise, ditaduras e democracia na década de 30* -, e tal como aconteceu com as turmas do 7º ano, procedemos à distribuição de um questionário a uma turma do 9º ano. Ao contrário das turmas do 7º ano não foi possível manter um constante contato direto com esta turma, mas pudemos contar com a colaboração da docente da turma.

Este questionário era composto por cinco questões³¹:

1. O que significa para ti estes conceitos: Democracia, Ditadura e Fascismo.
2. Quem foi Mussolini, Hitler e Salazar?
3. Em 1934 iniciava-se, na Alemanha, o III Reich. O partido Nazi tinha um objetivo: o genocídio. Refere o que entendes sobre este conceito.
4. Em Portugal já vigorou um regime ditatorial. Identifica-o e explica-o.
5. Onde é que já ouviste falar sobre Democracia, Ditadura e Fascismo?

A quinta questão, assim como no questionário do 7º ano, procurava que os alunos identificassem o espaço ou situação onde já tinham ouvido referências da temática que se iria

³¹ Ver anexo 15 – Questionário 1 (9º ano), p. 103-104.

iniciar, para percebermos onde os alunos adquiriram as “ideias prévias” em relação à temática por explorar.

Gráfico XI



Gráfico XI: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano.

Elaborado pela autora.

A maioria dos alunos (48%) responderam que já ouviram falar destes conceitos na escola, pois tiveram em contato com o conceito de Ditadura no 6º ano, inserido na temática “Portugal do século XX”, “Os anos de ditadura”³² e com o conceito de Democracia no 6º ano, inserido na temática “Portugal do século XX”, “O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade”³³ e no 7º ano inserido na temática “A herança do mediterrâneo antigo” e “os gregos no séc. V a. C.: exemplo de Atenas”. Do número total dos inquiridos 18 % dizem que foi através de filmes que esse contato ocorreu, 15% através da televisão - sobretudo documentários - 9% dos alunos referem que foi através de livros, incluindo os manuais escolares, 6% responderam que foi com a família através de “conversas sobre o assunto referido”. Finalmente, 3% dos alunos referem que foi através de jogos. Tal como aconteceu com a análise feita aos alunos do 7º ano a opção “Escola” situou-se entre as mais escolhidas seguida dos “filmes” e da “Televisão”, pelo que devemos assumir que as suas ideias foram influenciadas por estas duas opções.

Passemos para a análise da questão relativa ao conceito de democracia. Ao analisar as respostas relativas à questão “O que significa para ti estes conceitos: Democracia, Ditadura e

³²Aprendizagens Essenciais 7º ano.

Disponível

em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf.

³³Aprendizagens Essenciais 6º ano.

Disponível

em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf.

Fascismo” averiguamos no que concerne ao conceito de Democracia a maioria dos alunos (76%) não foi capaz de responder.

Gráfico XII

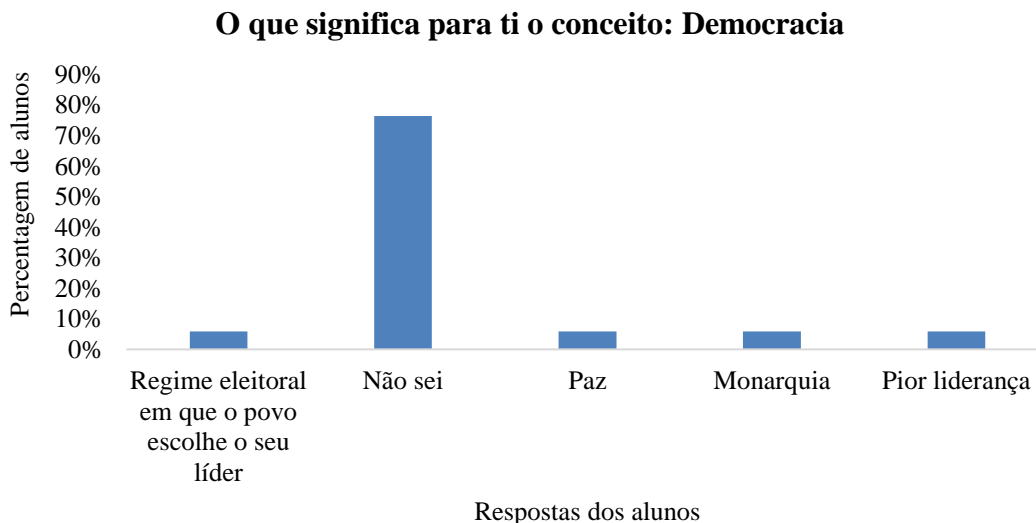


Gráfico 12: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano.

Elaborado pela autora.

Relembrando que estes alunos tiveram contato com este conceito no 6º e no 7º ano esperava-se, assim, que os alunos demonstrassem algum conhecimento sobre a Democracia. Os restantes alunos responderam que a Democracia é um “Regime eleitoral em que o povo escolhe o seu líder”, “significa paz”, um “regime político, governado por um rei e tem uma sociedade hierarquizada” (Monarquia) e a “Pior liderança”.

A análise feita às respostas relativas ao conceito de Ditadura resultou no seguinte gráfico:

Gráfico XIII

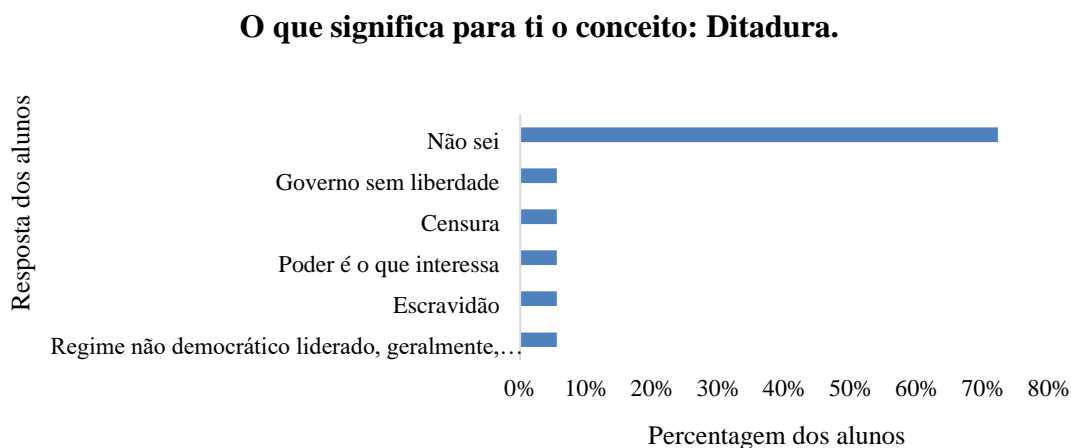


Gráfico 13: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano. Elaborado pela autora.

A par do que aconteceu com a definição de Democracia o mesmo se verificou com o conceito de Ditadura, uma vez que a maioria dos alunos respondeu não saber o que é uma Ditadura. Apesar de poucos, alunos houve que responderam que a Ditadura é um “regime não democrático liderado, geralmente, por militares”, “significa escravidão”, “estado que é comandado por um homem cujo o interesse é ter poder”, “regime político onde o chefe máximo é um ditador e onde o seu governo se baseia na «censura»” e um “governo sem liberdade”. Os alunos que definiram este conceito têm ideias bastantes razoáveis, à exceção da resposta “significa escravidão”.

Por fim, a análise às respostas sobre o Fascismo resultou o seguinte gráfico:

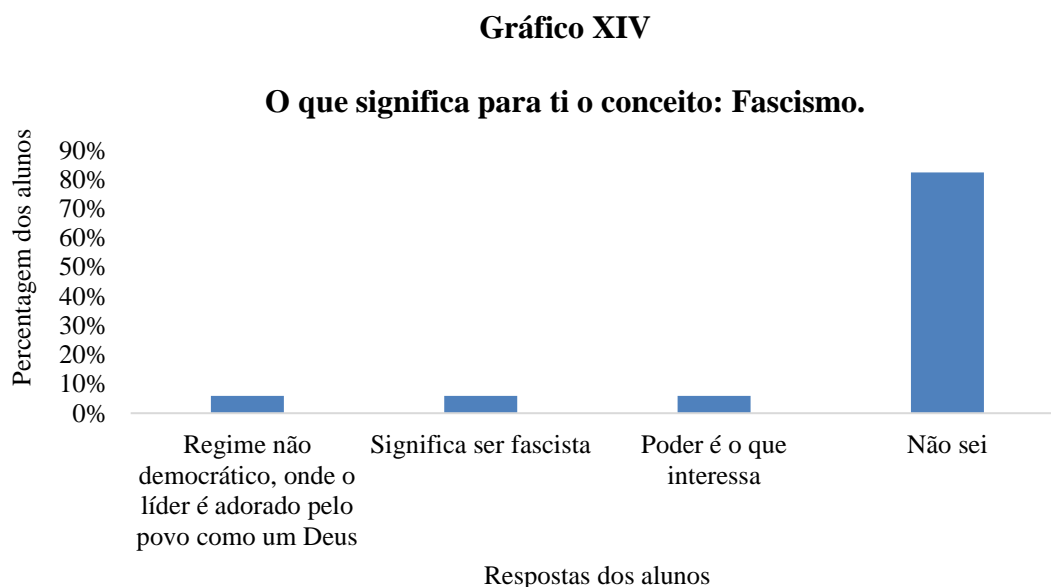


Gráfico 14: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano.

Elaborado pela autora.

Ao contrário dos outros dois conceitos os alunos não tiveram contato em anos anteriores com o conceito de Fascismo, pelo que se compreende que a maioria dos alunos (82%) não o consigam definir. Os dados do gráfico acima apresentado são disso exemplo. Os restantes alunos responderam que se tratava de um “regime não democrático, onde o líder é adorado pelo povo como um Deus”, que “Fascismo significa seres fascista” e que “é um partido que tudo o que interessa é poder”. Note-se, no entanto, que estas foram as respostas obtidas no questionário feito antes da temática se encontrar lecionada.

Passemos agora para a análise do questionário que os alunos responderam depois da temática se encontrar lecionada.

4.4. Análise de dados relativos ao questionário do 9ºano – depois da temática lecionada

Após a leção da matéria foi entregue aos alunos um questionário com uma estrutura em muito similar à do questionário anterior - diferente da estratégia implementada com as turmas do 7º ano - mas ainda com o objetivo de perceber se ocorreu alguma alteração no conhecimento prévio que os alunos tinham em relação à temática estudada.

A análise feita às respostas dos alunos em relação à primeira questão “O que significa para ti estes conceitos: Democracia, Ditadura e Fascismo” resultou no seguinte gráfico:

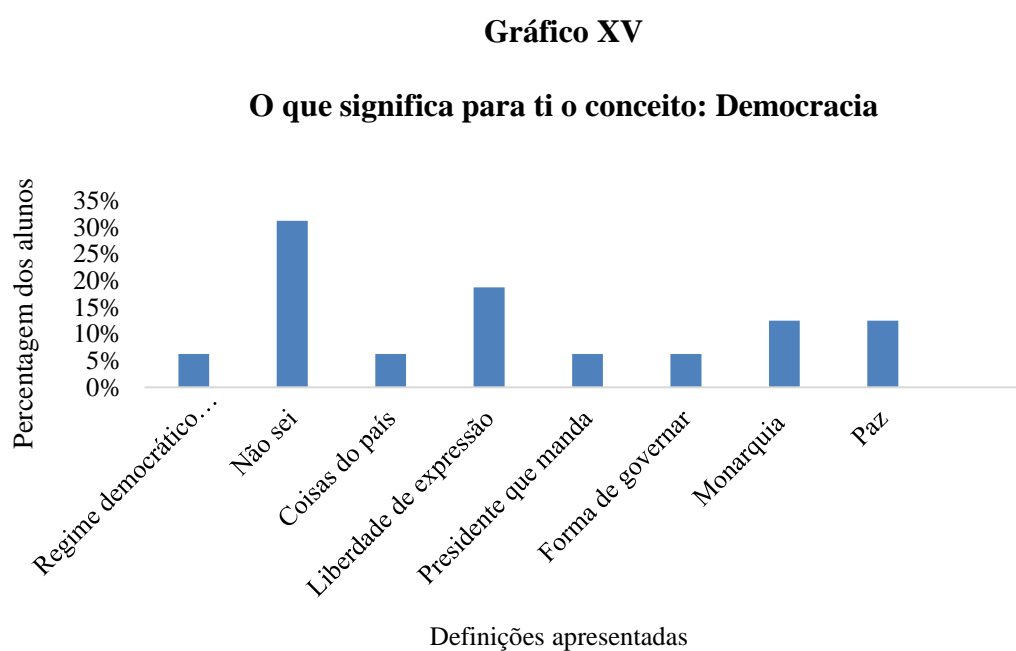


Gráfico 15: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano, após a temática lecionada.

Elaborado pela autora.

Observando o gráfico, concluímos que 31% dos alunos afirmam não saber o que é uma Democracia, 13% dos alunos responderam que se tratava de uma “Monarquia”, um regime político no qual o “rei governa o país”, a mesma percentagem de alunos respondeu que “significa paz no país”, seguido de “liberdade de expressão”. Os restantes alunos responderam “regime democrático em que cada 5 anos é eleito um presidente da República”, “forma de governar”, “a democracia é um presidente que manda” e “coisas do país”. Tendo em conta estes dados retemos que não existiram mudanças significativas de resposta entre o primeiro e o segundo questionário e os respetivos alunos continuaram com as mesmas ideias prévias após terem estudado este conceito.

Em relação às respostas relativas ao conceito de Ditadura obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico XVI

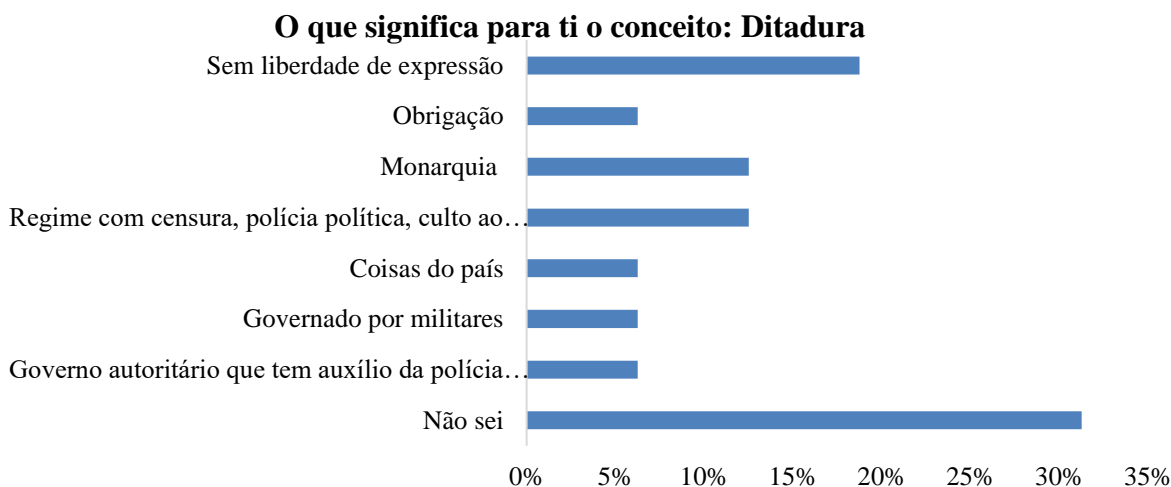


Gráfico 16: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano, após a temática lecionada.

Elaborado pela autora.

O gráfico mostra que 31% dos alunos não sabem o que é uma ditadura, 19% responderam que é “um regime em que ninguém se pode expressar”, um “regime que ninguém tem liberdade”, 13% responderam que “é um reino constituído por um ditador” e “é um rei que manda”. A mesma percentagem de alunos respondeu que se tratava de um “regime com censura, polícia política, culto ao chefe e totalitarismo”, os restantes alunos disseram que “é uma obrigação”, “coisas do país”, “é um partido comandado por militares”. Se compararmos os dados obtidos no primeiro questionário verificamos que existiram algumas alterações no conhecimento dos alunos, mas algumas ideias continuam distorcidas.

Gráfico XVII

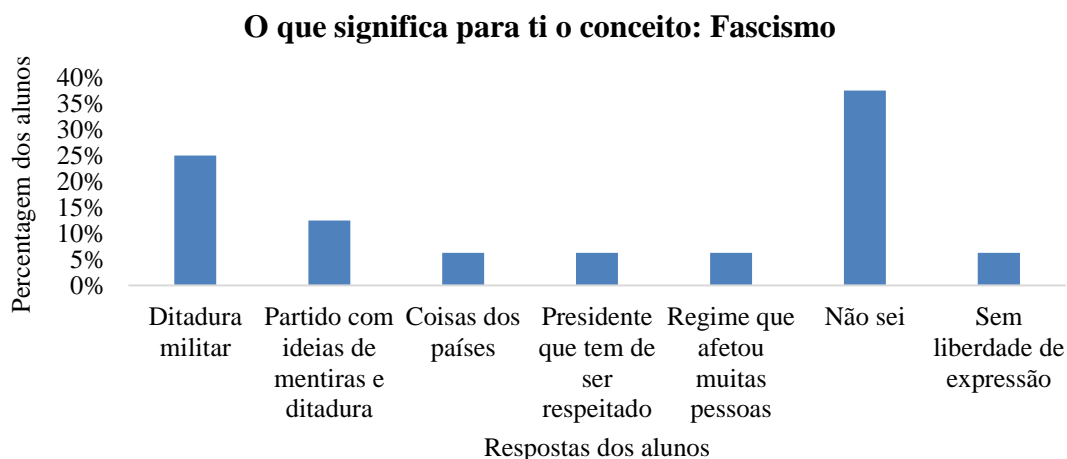


Gráfico 17: Inquérito aplicado às turmas do 9º ano, após a temática lecionada. Elaborado pela autora.

Finalmente, em relação ao conceito de fascismo e após terem estudado a matéria, 38% dos alunos responderam que não sabiam o que é o Fascismo, 25% dos alunos responderam que era uma “ditadura militar”, 13% responderam “partido com ideias de mentiras e ditadura”. Os restantes alunos responderam que o Fascismo “é um presidente que tem de ser respeitado”, “regime que afetou muitas pessoas” e onde não há liberdade de expressão. Ao compararmos as respostas do primeiro questionário com este último constatamos que existiram, em alguns alunos, alterações no conhecimento tácito quando confrontado com o conhecimento científico.

4.5. Reflexão dos dados obtidos através dos questionários do 7º e do 9º ano

Terminado o processo de análise dos questionários realizados antes e depois das temáticas lecionadas podemos atestar que em relação ao conceito de Democracia os alunos do 7º ano possuíam uma noção - ainda que não deixando de ser incipiente - mais consistente do que os alunos da turma do 9º ano.

Maria do Céu de Melo num dos seus estudos identificou a existência de diferenças entre os vários alunos que nele participaram. Percebeu que os alunos da faixa etária dos 12 + anos são muito influenciados pelos *media*, resultado próximo das respostas apresentadas pela maioria dos alunos do 7º ano no primeiro questionário. À questão “Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?” escolheram as opções “filmes” e “televisão o que demonstra a influência dos programas de televisão e dos filmes no conhecimento tácito dos alunos. No que respeita aos alunos com 14+ anos Maria do Céu de Melo verifica que estes conseguem estabelecer empatia e “tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos” (Melo, 2003, p. 271) e os alunos com 16+ anos “compreendem já os comportamentos dos agentes do passado dentro seu contexto e tempo histórico específico, não renegando no entanto, o papel das características idiossincráticas dos indivíduos” (*Idem*, p. 272). Todavia, o nosso estudo não chegou a estas conclusões, uma vez que mesmo após o estudo da temática os alunos do 9º ano continuaram com as mesmas ideias em relação aos conceitos aprendidos e a não saber o significado de determinado conceito.

Apesar do estudo de Maria do Céu de Melo se referir à empatia consegue-se, no entanto, entender a perspetiva dos alunos em relação aos contextos históricos. As ideias tácitas são importantes para que a compreensão do passado seja mais significativa. Sabendo que as vivências quotidianas fornecem aos alunos ideias mais ou menos fragmentadas sobre a História se não forem devidamente exploradas pelo professor podem ocorrer estas situações como vimos na análise feita aos alunos do nono ano e como também aconteceu com alguns do sétimo ano, apesar de ser em menor escala.

Posto isto, e tendo em conta a análise das respostas dos questionários, propomos a possibilidade de os alunos, em particular do 9º ano, terem recusado a nova informação, considerando-a inútil ou até demasiado complexa para ser compreendida, ao contrário da maioria dos alunos do 7º ano que demonstraram maior capacidade para apreender a nova informação e intercalá-la com as ideias prévias. Não foram operadas mudanças radicais no conhecimento prévio, mas ocorreram modificações significativas.

Se compararmos o ensino da História com o ensino de uma ciência exata facilmente reconhecemos que existem diferenças no modo em como são ensinadas e aprendidas. Na Matemática, por exemplo, os alunos são obrigados a decorar diversas fórmulas para serem aplicadas sempre que necessário, mas este trata-se de um cenário de ensino que não pode ser adotado na disciplina de História. Espera-se que os alunos compreendam e entendam os conceitos e que não os memorizem só para o teste ou um exame.

Renilson Ribeiro e Cláudia Bovo referem que:

“A aprendizagem da História é encarada por eles como uma tarefa maçante e pouco significativa. As atividades realizadas em sala de aula não passam de memorização de datas e eventos que, muitas vezes, não possuem qualquer significado prático em suas vidas, a não ser para utilizar em uma prova ou avaliação de conteúdos” (2013, p.320).

Tendo em consideração os resultados obtidos nos questionários surgem, também, as questões: será que o professor deve começar a obrigar os seus alunos a memorizar todos os conceitos? Ou deve arranjar estratégias mais motivadoras e diferentes para que os alunos se sintam mais motivados para aprender História, apreendendo os conceitos e sobretudo sendo capazes de os aplicar nos contextos corretos?

Adiante passaremos a apresentar um projeto que visa abordar o conjunto de questões acima apresentadas.

Capítulo 5 - Projeto Didático

Isabel Barca (2001, p. 20) refere que a promoção de uma educação histórica adequada às exigências do conhecimento e de uma sociedade de informação, tal como hoje a conhecemos, só se pode efetuar através de professores que reconheçam e estejam cientes de tais problemáticas.

Concluída a análise e reflexão dos dados recolhidos dos questionários do 7º e 9º anos surgiram questões que devem ser debatidas e solucionadas. Uma das primeiras prende-se com o facto de alguns alunos, sobretudo se nos referirmos aos alunos do 9º ano, continuarem após a leção da temática a veicular ideias distorcidas em relação aos conceitos que lhes foram apresentados. Considera-se que estas “limitações detetadas”, isto é, as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos só podem resultar de escolhas erradas em termos de conteúdos programáticos e de metodologias de ensino ou da escassa ligação da disciplina de História às “problemáticas da atualidade” (Nunes & Ribeiro, 2007, p. 88).

Perante esta problemática, como é que um docente verte a análise inicial do conhecimento tácito de um aluno, relativamente a uma temática, para a otimização do processo de ensino e aprendizagem? As ideias tácitas tanto funcionam a favor da aprendizagem como podem dificultar a mesma, por isso, como poderá o docente integrar numa planificação o levantamento das ideias tácitas para uma estratégia de ensino e aprendizagem eficaz?

Este capítulo tem como objetivo dar exemplos de atividades pedagógicas que possam ser concretizadas em sala de aula ou em contexto de aulas em *e-learning*, divididas em síncronas e assíncronas, para desconstruir as ideias erróneas ou, até mesmo, rentabilizar as ideias de alunos que sabem a definição correta dos conceitos apresentados durante a recolha do conhecimento em relação à temática que se irá iniciar.

“Aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados. Só assim, se poderá contribuir para a sua mudança, evitando o seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciais” (Melo, 2001, p. 52).

Como acima já referido, neste capítulo será apresentada e descrita uma atividade que servirá de apoio ou proposta de solução para o problema também já mencionado, com possibilidades de aplicação futura. A presente proposta pedagógica encontra-se desenhada para ser desenvolvida no contexto particular em que nos encontramos, devido à Covid-19, intercalada entre aulas síncronas e assíncronas ou em contexto de aulas presenciais. Ainda que num futuro

próximo as aulas aliem um regime presencial e não presencial esta atividade pode continuar a ser utilizada.

Trata-se de uma atividade que nos moldes em que está concebida se encontra mais direcionada para ser aplicada com alunos do 7º ano, pois este foi o nível de ensino que acompanhamos e com o qual desenvolvemos a nossa prática letiva. No decorrer das suas etapas observamos as potencialidades desta estratégia que confronta os alunos com as ideias prévias, principalmente as que estão distorcidas, e com o auxílio de um guião os ajudem a construir, completar ou ajustar conhecimentos em relação à temática que se irá iniciar, neste caso “: *Os Gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas*”. A atividade está desenhada e pensada da seguinte maneira:

1. Todas as atividades que são para desenvolver em ambiente de sala de aula, seja presencial ou em *e-learning*, têm de ser planificadas. Esta atividade está planificada para decorrer em ambiente *e-learning*. Seriam utilizadas duas aulas síncronas e duas assíncronas. Seriam também usados os últimos 10 ou 15 minutos da aula anterior, ou seja, antes de se iniciar a atividade, para fazer um levantamento das ideias tácitas dos alunos em relação à temática que se iria iniciar. Feita a recolha, o docente explicaria aos alunos como decorreriam as próximas aulas. Terminada a aula, o docente envia via *e-mail* o plano das aulas aos alunos, o guião e o link para aceder ao *blog* que servirá de auxílio para que possam construir o seu próprio conhecimento³⁴.
2. O plano de aula, enviado aos alunos no final de cada aula, contém o sumário e as tarefas que os alunos deverão realizar na aula assíncrona, e é, também, onde se encontra o *e-mail* do docente para que os alunos o possam contactar para tirar dúvidas e para entregar a resolução das tarefas³⁵.
3. O guião de pesquisa da atividade serve, exatamente, para orientar os alunos durante o processo de aprendizagem. No guião encontram-se as instruções e as atividades que os alunos devem seguir e realizar³⁶.

³⁴ Ver anexo 17 – Planificação das aulas (atividade pedagógica), p. 106-107.

³⁵ Ver anexo 16 – Plano de aula, p. 105.

³⁶ Ver anexo 18 – Guião de pesquisa, p. 108-109.

Figura 4: Cabeçalho introdutório do Guião elaborado para a atividade do 7º ano. Elabora pela autora.

Lê com atenção as instruções que são dadas.

Realiza com calma as tarefas propostas.

Serás avaliado pela tua capacidade de aplicar os conhecimentos obtidos com a consulta dos materiais colocados à tua disposição no blog <https://jukanovis.wixsite.com/novo> e no manual “O fio da História”.

O guião é composto por três atividades. Na primeira os alunos, com a ajuda do manual e dos materiais que se encontram no *blog*, deverão ser capazes de localizar a Grécia, compreender como apareceram a *pólis* e o que era específico e comum a todas.

Figura 5: Atividade nº 1 que consta no Guião do 7º ano. Elaborado pela autora.

Atividade 1 – O mundo helénico

1. Consulta o texto, o mapa, o vídeo e o esquema 1 que se encontram no blog.
2. Consulta, também, as páginas 56 e 57 do manual.
3. Refere como surgiram as Cidades-Estado Gregas.
4. Identifica as partes que constituíam uma pólis.
5. Indica o que era específico e comum a todas as pólis.

O objetivo da segunda atividade é que através do texto, dos vídeos e das imagens que se encontram no *blog*, os alunos sejam capazes de compreender como apareceu a democracia em Atenas, o porquê de ter aparecido em Atenas e não noutra cidade-estado da Grécia Antiga, e sobretudo, que outras formas de governo existiram em Atenas antes da democracia e qual a diferença entre a democracia direta ateniense e a democracia representativa atual.

Figura 6: Atividade nº2 que consta no Guião do 7º ano. Elaborado pela autora.

Atividade 2 – Democracia

1. Consulta o blog e analisa o doc.1, as imagens A e B e vídeos, e o manual da pág. 60 à 63.
2. Identifica as formas de governo que existiram em Atenas antes da Democracia.
3. Explica como é que a Democracia apareceu em Atenas.
4. Identifica a forma de governo de Atenas, no século V a. C. e de Portugal, na atualidade.
5. Lê o documento 1 “*Viver em democracia – em Atenas e na atualidade*” e identifica as principais características da democracia ateniense.
6. Aponta as semelhanças e as diferenças que encontra entre o regime ateniense e a democracia atual.
7. Define os seguintes conceitos: Democracia direta e Democracia representativa.

A terceira atividade centra-se nos Jogos Olímpicos, os alunos deverão ser capazes de associar os jogos Pan-Helénicos como um símbolo de paz e de união temporária entre todas as cidades-estado. Pretende-se, não só, reforçar noção da diversidade do mundo grego, mas também dos elementos unificadores como a língua, a cultura e a religião.

Figura 7: Atividade nº3 que consta no Guião do 7º ano. Elaborado pela autora.

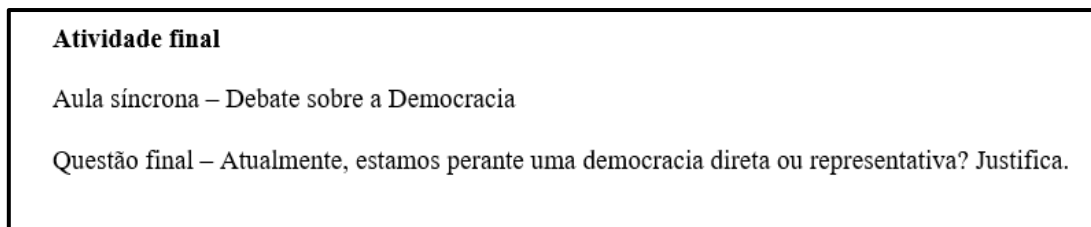
Atividade 3 – Jogos Olímpicos

1. Consulta o blog e analisa o texto “Olimpíadas na Grécia Antiga”, o vídeo e as imagens C e D.
2. Indica a origem dos Jogos Olímpicos.
3. Explica em que medida as Olimpíadas eram um meio de união entre as cidades-estado.
4. Refere quem é que podia competir nos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga.

A Atividade Final, que seria realizada na segunda aula síncrona, e na qual se encontra a questão “Atualmente, estamos perante uma democracia direta ou representativa? Justifica”, tem como objetivo estabelecer um debate entre os alunos, debate esse mediado pelo professor - tarefa que pressupõe a intervenção do docente sempre que achar necessário, para os ajudar a organizar o pensamento e impedir que se formem mais ideias distorcidas e consigam seguir uma linha de pensamento adequada. Esta atividade apresenta a vantagem de o professor receber a resolução de todas as atividades por *e-mail* o que lhe permite, por um lado, perceber pela participação dos alunos se conseguiram desmontar as ideias pré-concebidas (como vimos no subcapítulo 4.2., alguns

alunos continuaram com a ideia errada relativamente ao conceito de democracia, continuando a confundir com Ditadura ou, até mesmo, com Monarquia) e, por outro, se conseguiram confrontar essas ideias com os documentos, imagens e vídeos.

Figura 8: Atividade Final que consta no Guião do 7º ano. Elaborado pela autora.



Para auxiliar os alunos a organizar as ideias e a preparar os seus argumentos para o debate da atividade final, pensamos numa aplicação – *Tricider*³⁷ - fácil e simples de manusear, todos os alunos conseguem aceder juntamente com o professor. Nesta aplicação os alunos podem adicionar ideias relacionadas com o tema ou o conceito que se encontrar na descrição. O tema ou conceito pode ser selecionado pelo professor. À frente de cada ideia os alunos podem adicionar argumentos para as sustentar e/ou justificar, dando a possibilidade de outros colegas acrescentarem um argumento a favor ou contra a ideia apresentada. Os alunos também podem votar nas ideias ou argumentos nos quais mais se identificarem. Os argumentos podem e devem ficar identificados pelos alunos, facilitando, assim, o trabalho do professor enquanto verifica o que os alunos vão expondo.

³⁷ <https://www.tricider.com/>

Figura 9: *Tricider* (exemplo) para apoiar o desenvolvimento da atividade final. Elaborado pela autora.

The screenshot displays the Tricider platform interface for a discussion titled "Democracia direta (Atenas, Grécia Antiga)". The interface is organized into three main columns: "Ideias", "Prós e contras", and "Votos".

- Header:** Features the Tricider logo, a "+ Criar novo" button, and a "login tricision" dropdown menu.
- Title and Status:** The discussion title is "Democracia direta (Atenas, Grécia Antiga)". A timer indicates "13 dias deixou prazo de mudança".
- Buttons:** "Compartilhe e convide" and "Inscreva-se para atualizações" are located at the top right.
- Ideias Column:** Lists two ideas:
 - "Pior Democracia" by user JN.
 - "Melhor Democracia" by user JN.
- Prós e contras Column:** Contains two arguments:
 - Argument 1: "A participação era limitada. Participavam apenas aqueles que eram considerados cidadãos. Os não c ... mais" (1 thumbs up).
 - Argument 2: "Não existia igualdade de género." (1 thumbs up).
 - Argument 3: "Os metecos eram a principal fonte de rendimento de Atenas e não podia participar na vida política ... mais" (1 thumbs up).
 - Argument 4: "Todos podem participar de forma direta" (1 thumbs up).
 - Argument 5: "Existia a Eclésia que era a assembleia de todos os cidadãos. A Eclésia discutia e aprovava as lei ... mais" (1 thumbs up).
- Votos Column:** Shows two vote counts:
 - A vote of 7 by "Inês, Lara, Gonçalo e mais 4".
 - A vote of 3 by "Catarina, Joaquim, Teresa".
- Footer:** A green button labeled "Adicionar ideia" is positioned at the bottom left.

4. No *blog* encontra-se o material de apoio que os alunos deverão utilizar para realizar as atividades que se encontram no guião. Para além do manual é importante que os alunos tenham contacto com outros recursos para encontrar informação³⁸.

³⁸ Blog - Disponível em: <https://jukanovis.wixsite.com/novo>

Figura 10: Capa do Blog e materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade nº 1. Elaborado pela autora.

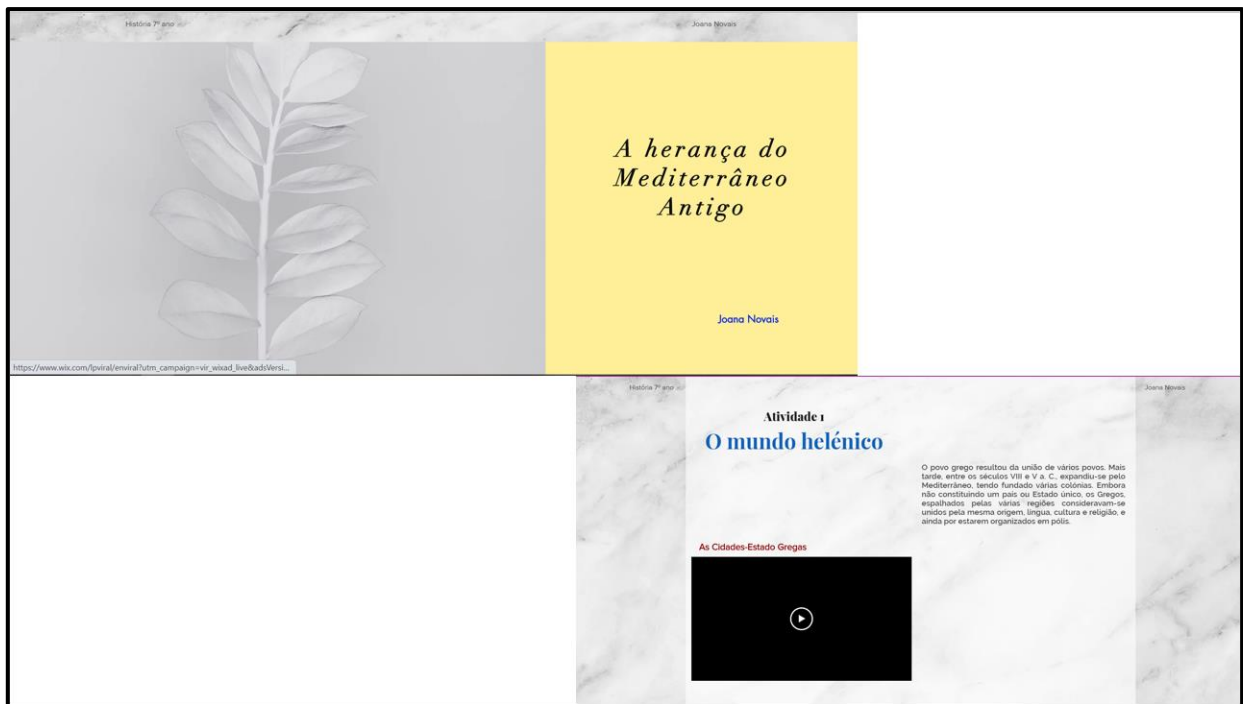


Figura 11: Materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade nº 1. Elaborado pela autora

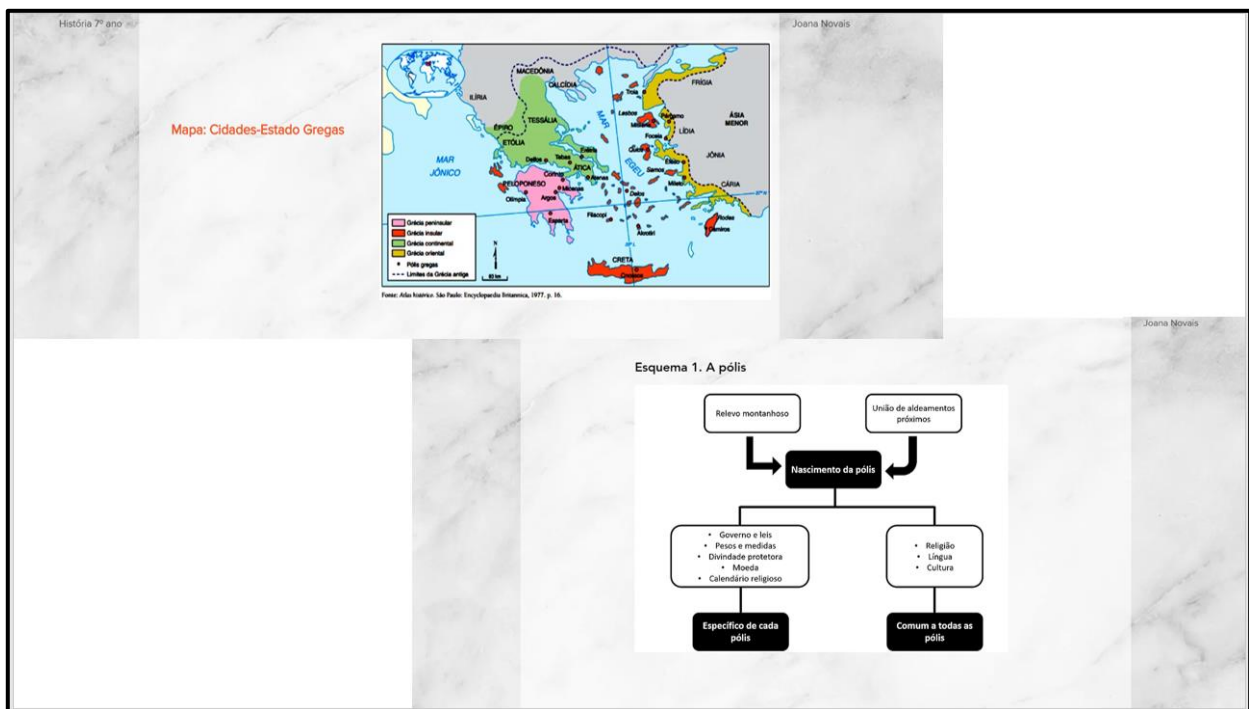


Figura 12: Materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade nº 2. Elaborado pela autora

História 7º ano
Joana Novais

Atividade 2

Democracia

▶

Atenas - política e sociedade

Doc. 1. Viver em democracia - em Atenas e na atualidade

A nossa forma de governo chama-se democracia, porque não é uma limitação das leis dos Estados vizinhos. Ao contrário, nós somos um modelo para os outros. A nossa forma de governo chama-se democracia porque este não está nas mãos de uns poucos mas de todo o povo. Na resolução de disputas privadas, todos são iguais perante a lei. A eleição para os cargos públicos é feita com base nas capacidades e não por se pertencer a uma determinada classe. Nenhum homem é afastado dos cargos públicos por ter uma origem social modesta ou por ser pobre, desde que seja seu desejo servir o Estado. (...) Nos assuntos públicos, temos o cuidado de não quebrar com as leis, pois temos um profundo respeito por elas. Devemos obediência aos homens que anualmente desempenham cargos públicos e damos especial atenção às leis que protegem os oprimidos.

Discurso fúnebre de Péricles citado por Tucídides, 431 a. C.


1. Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na vida política e na direção dos assuntos públicos do País, diretamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos. 2. O sufrágio é universal, igual e secreto e reconhecido a todos os cidadãos maiores de 18 anos (...)

Constituição da República Portuguesa, 1976, Artigo 48.º


História 7º ano
Joana Novais

Figura 13: Materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade nº 2. Elaborado pela autora


História 7º ano
Joana Novais



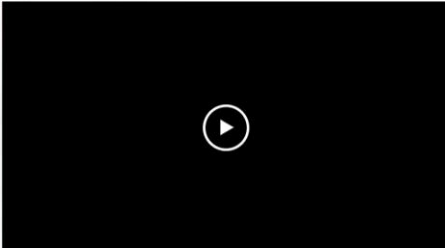
Img. A - Democracia ateniense



Img. B - Democracia atual



Democracia ateniense



O que é uma democracia?


História 7º ano
Joana Novais

Figura 14: Materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade nº 3. Elaborado pela autora

História 7º ano
Joana Novais

Atividade 3

Jogos Olímpicos



Olimpíadas na Grécia Antiga

Recebe o nome de Olimpíadas a série de eventos desportivos que reuniam as cidades-estado da Grécia Antiga. Derivada de festivais realizados em homenagem ao deus grego Zeus. Começaram em 776 a. C.


Os Jogos Olímpicos eram a mais importante festa pan-helénica. Nestes jogos participavam apenas homens livres, que falavam a língua grega e que tinham pleno gozo dos seus direitos de cidadão. Participavam atletas oriundos das várias cidades gregas.

As Olimpíadas eram realizadas de 4 em 4 anos, durante os meses de julho ou agosto. Eram realizadas competições, por exemplo, de corrida ou "stadion", corrida de quadrigas, pentatlo (cinco modalidades – luta livre, salto à distância, corrida, lançamento de disco e lançamento de dardo) e pancrácio.


Até 472 a. C. as provas eram realizadas num único dia, passando para cinco. A programação era assim descrita:

- Primeiro dia – Sacrificios e cerimónia de abertura;
- Segundo dia – Provas especiais para efebos (adolescentes): "dromos" (uma corrida em volta do estádio), lutas e pentatlo;
- Terceiro dia – Provas para adultos: "dromos", "diáulo" (duas corridas em volta do estádio) e lutas;
- Quarto dia – Provas equestres, pentatlo e corridas com armas;
- Quinto dia – Cerimónias de encerramento, proclamação dos heróis e novos sacrificios.

Em 393 o Imperador romano Teodósio I acabou com os Jogos Olímpicos. Só foram revividos no final do século XIX e reúnem competidores de todos os países do mundo.



img. D - Corrida




img. C - Pentatlo

História 7º ano
Joana Novais

Figura 15: Materiais criados para apoiar o desenvolvimento da atividade final. Elaborado pela autora

História 7º ano
Joana Novais



O Legado Grego: As principais heranças culturais deixadas pelos gregos.

Atividade Final

Agora prepara-te para o debate!

História 7º ano
Joana Novais

Este *blog* contém a informação que pode ser utilizada pelos alunos. Poderiam os alunos procurar de forma autónoma a informação pela internet? Estamos bem cientes que os nossos alunos sabem manusear equipamentos móveis e aplicativos digitais, mas a verdade é que não são “fluentes

digitais”, ou seja, não são capazes de perceber efetivamente os usos que podem dar às mais variadas tecnologias para atingir os objetivos pedagógicos (Trindade, 2018, p. 3). E, aquilo que se pretende com este projeto didático é que os alunos confrontem as suas ideias prévias com documentos (escritos ou iconográficos) que representem fontes fiáveis de informação histórica. Neste caso não seria o ideal que os alunos pesquisassem a informação de forma autónoma, pois ainda apresentam dificuldades em distinguir a informação fiável de informação não fiável que encontram na internet. Como grande parte desta atividade é realizada em casa, sem a presença do professor para os poder guiar e ajudar presencialmente, pensamos que esta escolha se adequa melhor aos objetivos do projeto.

Pretendemos que os alunos adquiram uma aprendizagem progressivamente mais autónoma, que sejam capazes de confrontar ideias, de perceber como podem e devem utilizar diversos recursos para seu proveito, interligando o conhecimento prévio com o conhecimento científico de modo a enriquecer a aprendizagem. Esta atividade serve, também, para preparar os alunos para a prática argumentativa, melhorar o discurso em debate. Pretende-se que os alunos sejam capazes de justificar e defender as suas ideias quando confrontadas com as dos seus colegas.

Conclusão

Vários são os autores que têm centrado a sua investigação em torno do conhecimento tácito dos alunos, procurando analisar e perceber que tipo de ideias os alunos evocam quando tentam compreender um determinado fenómeno ou situação histórica. Ideias que são “significativas e eficazes porque permitem aos alunos a criação de quadros interpretativos que lhes permitem um acesso mais fácil e familiar ao passado, diminuindo a sua estranheza” (Melo, 2003, p. 62).

Tendo em conta o estudo realizado podemos assegurar que muitas ideias convocadas pelos alunos resultam do seu conhecimento quotidiano, sendo os *media* um dos grandes veículos desse conhecimento. Torna-se necessário que o professor proceda à consciencialização e explicitação do conhecimento tácito dos alunos para posteriormente promover uma construção dialética das novas ideias. Tal como refere Isabel Barca:

“as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da deteção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas” (2001, p. 15).

Como acima referimos, no subcapítulo 4.5, Maria do Céu de Melo num dos seus estudos identificou a existência de diferenças entre os vários alunos que nele participaram. Tal como aconteceu no presente estudo, a investigadora percebeu que os alunos da faixa etária dos 12 + anos são muito influenciados pelos *media*. Em relação aos alunos com 14 + anos Maria do Céu de Melo verifica que estes conseguem estabelecer empatia “tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos” (Melo, 2003, p. 271) e os alunos com 16+ anos “compreendem já os comportamentos dos agentes do passado dentro seu contexto e tempo histórico específico, não renegando no entanto, o papel das características idiossincráticas dos indivíduos” (*Idem*, p. 272). Relativamente aos alunos na faixa etária 14 + anos o nosso estudo não chegou a estas conclusões, uma vez que após o estudo da temática os alunos do 9º ano continuaram com as mesmas ideias em relação aos conceitos aprendidos e a não saber o significado de determinado conceito.

Mais uma vez, salientamos estarmos cientes de que o estudo de Maria do Céu de Melo refere-se à empatia. Mas, dá, assim, para entender de que forma os alunos se relacionam com os contextos históricos, ou seja, que perspetiva têm em relação a este aspeto. Ao tomar conhecimento de que as ideias tácitas são importantes para que a compreensão do passado seja mais significativa, tendo em conta que as vivências quotidianas fornecem aos alunos ideias mais ou menos

fragmentadas sobre a História, se não forem devidamente exploradas pelo professor podem ocorrer estas situações como vimos na análise feita aos alunos do nono ano e como também aconteceu com alguns do sétimo ano, apesar de ser em menor escala.

Durante o processo de análise dos dados obtidos através dos questionários podemos perceber que, em alguns alunos, existiu conflito entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. As mesmas respostas dão a entender que os alunos recusaram a informação, talvez por a considerarem demasiado complexa e não a perceberem, ou por continuarem a achar que as ideias prévias é que estavam certas. Noutros casos houve uma interligação, ou seja, os alunos assimilaram a informação nova e notou-se que ocorreram algumas modificações nas ideias já existentes. Os restantes alunos - um número pouco expressivo - aceitaram a nova informação, perceberam que as suas ideias tácitas se encontravam distorcidas e foram capazes de o reconhecer, sequência que provocou uma grande e significativa mudança no conhecimento dos alunos.

O resultado obtido durante a análise dos dados permitiu clarificar que é necessário encontrar estratégias que façam com que os alunos se interessem e se sintam mais motivados para aprender e questionar as diversas ideias que têm sobre os conteúdos históricos. Estes resultados não dependem só dos alunos dependem, em grande medida, da forma como o professor leciona as suas aulas, assim o indica Isabel Barca ao considerar que “a aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina”. Neste caso, “em História, os alunos podem fazê-lo com gosto”. Os conceitos devem fazer sentido para quem os vai aprender e durante este processo o professor tem de ter atenção que existe uma multiplicidade de fatores cognitivos a ter em conta, como as vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar e as aptidões individuais, são aspetos fundamentais para a progressão do conhecimento. Isabel Barca refere que “os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa” (2001, p. 20). No presente estudo tivemos oportunidade de corroborar as conclusões da autora, visto que antes e depois dos conceitos apreendidos os alunos do 7º ano continuaram a ter uma melhor perceção sobre o significado do conceito apresentado do que os alunos do 9º ano.

Atendendo à questão de investigação e os objetivos delineados para lhe dar resposta, podemos dizer que o conhecimento tácito influencia o processo de aprendizagem em História. Tendo em conta o primeiro objetivo delineado - Identificar as ideias tácitas dos alunos sobre as temáticas exploradas no programa do 7º ano de escolaridade - vimos que os alunos vão para a sala de aula com conhecimentos adquiridos através das vivências pessoais que acabam por influenciar o processo de ensino e aprendizagem. No nosso caso, os alunos do 9º ano recusaram a informação

nova e científica e mesmo após a definição de democracia, o conceito não foi aceite e o conhecimento tácito continuou a ser considerado válido. Já os alunos do 7º ano interligaram o conhecimento novo e científico com o tácito e, apesar de não ter ocorrido uma mudança radical, porque os jovens nesta faixa etária (12/13 anos) têm a tendência de recorrer às suas vivências pessoais, ocorrem leves modificações no conhecimento prévio. Em consideração ao segundo objetivo delineado – Verificar a importância das ideias tácitas substantivas para o desenvolvimento do conhecimento em História-, que, infelizmente, não foi possível realizar na sua totalidade devido à interrupção letiva, verificámos que depois de a temática estar lecionada os alunos continuaram a apresentar ideias distorcidas. Neste sentido, também se tornou nosso objetivo encontrar soluções para contornar este problema. Consideramos, por isso, ser necessário delinear atividades pedagógicas motivadoras e que instiguem os alunos a questionar ou confrontar as suas ideias e concepções sobre os conteúdos históricos. Apesar de não ser de uma forma totalmente autónoma de aprendizagem, porque encontra-se orientada por um guião, a atividade proposta surge como resposta a esta problemática. Sendo assim, a atividade pedagógica apresentada no capítulo 5 vai ao encontro do terceiro objetivo delineado – Desenhar experiências de aprendizagem que promovam a utilização e/ou desconstrução das ideias tácitas no processo de aprendizagem da História.

É essencial que se tenha sempre presente que os jovens não são “tábuas rasas” que o professor deve preencher, uma vez que os alunos já são detentores de um conjunto de informações adquiridas ao longo do seu crescimento. Cabe ao docente explorar ou desmontar estas ideias tácitas para que o aluno as possa integrar numa perspetiva de construção de conhecimento histórico, adotando estratégias de aprendizagem motivadoras, mas sobretudo estratégias que promovam o questionamento e a problematização dos conceitos nos seus contextos históricos. A proposta de estratégia de aprendizagem ao convidar os alunos a explorar materiais e a seguir um guião, sem o auxílio direto do professor, a confrontar o conhecimento tácito com as novas informações retiradas dos diversos documentos (escritos ou iconográficos) pretende responder a este desafio.

A proposta didática que se encontra descrita no quinto capítulo está pensada para decorrer em ambiente *e-learning*, mas pode ser facilmente aplicada em regime presencial. O professor pode acompanhar de perto as ideias tácitas dos alunos, desmontá-las e ajudá-los a estabelecer ligações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos, mas deixando espaço para os próprios confrontarem as suas ideias tácitas com a informação nova que encontram no *blog*. O professor, durante a aula, consegue acompanhar o desenvolvimento deste processo e enquanto o aluno confronta as ideias pré-concebidas com a nova informação, o professor pode auxiliá-lo a estabelecer uma interligação entre os dois conhecimentos, o tácito e o científico.

A inserção dos meios digitais na aprendizagem pode tornar-se vantajosa, pois os alunos sentem-se atraídos e têm um certo fascínio pelos ambientes digitais e virtuais que não se pode ignorar, por isso, devemos arranjar estratégias para colocar as tecnologias ao serviço da educação, criando oportunidades para que o processo pedagógico se torne mais atrativo e promotor do desenvolvimento de competências (Trindade & Moreira, 2017, p. 111). Devemos ser capazes de adaptarmo-nos a todo o tipo de imprevistos e este ano letivo de 2019/2020 foi exemplo disso. Houve a necessidade de nos adaptarmos a uma educação à distância recorrendo aos meios digitais. E, daqui para a frente, cada vez mais teremos de optar por explorar mais este meio e ser capazes de o utilizar nas aulas, não só em ambiente *e-learning*, mas também presencial.

Bibliografia

- BARBOSA, A. F. D., *O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico sobre o Encontro entre Povos e Culturas na época dos Descobrimentos: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado apresentado à Universidade do Minho, 2006.
- BARCA, Isabel, “Educação histórica: uma nova área de investigação” in *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, III série, v.2, 2001, p. 13-21.
- BARCA, Isabel, GAGO, Marília, “De Pequenino se Aprende a Pensar. Formar Opinião na Aula de História e Geografia” in *Cadernos Pedagógico-Didáticos*, nº 23, Lisboa, APH, 2000.
- BAKKER, A., VAN EERDE, H. A. A., “An Introduction to designbased research with an example from statistics education” in A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: methodology and methods in mathematics education*, New York, Springer, 2013.
- BERGMANN, K., “A História na Reflexão Didática” in *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, nº19, 1989, p. 29-42.
- CARDOSO, O., “Para uma definição de Didática da História” in *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 153-170.
- CARRETERO, M., *Construir y enseñar – Las Ciencias Sociales y la Historia*, Madrid, Visor, 1995.
- COLLINS, H., *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press, 2010.
- FERNANDES, I., *As ideias dos alunos sobre a Idade Média e a geomorfologia da costa portuguesa: a sua importância na aprendizagem da História e da Geografia*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado, 2012.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira (coord), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- MELO, M. C., “O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: No rasto da escravatura” in Barca, I. (org.) *Perspetivas em Educação Histórica*, Braga, Universidade do Minho Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2001.
- MELO, M. C., *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2003.
- MELO, M. C., “A Expressão Dramática e o Conhecimento Tácito: Da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais” in *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia (CIEd), 2006.
- MELO, M. C., *O Conhecimento (tácito) histórico: polifonia de alunos e professores*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2009.
- NUNES, J. P. A., “A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da história” in *Revista Portuguesa de História*, nº 39, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de História Económica e Social, 2007, p. 165-182.
- NUNES, J. P. A. & RIBEIRO, A. I. S., “A didática da História e o perfil do professor de História” in *Revista Portuguesa de História*, nº 39, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de História Económica e Social, 2007, p. 87-105.
- POLANYI, M., *The Tacit Dimension*. New York, Doubleday and Company, 1966.
- RIBEIRO, R. R. & BOVO, C. R., “A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História” in *Revista História Hoje*, v. 2, nº4, s.l., 2013, p. 315-338.
- SANTOS, S. R., *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado, 2017.
- SILVEIRA, M. C. A., “Didática da História: formação de professores/as de história nas universidades” in *Educação Básica Revista*, v. 3, nº 2, s.l., 2017, p. 215-234.
- SOARES, J. R., *As concepções tácitas e históricas sobre conflitualidade política – um estudo com alunos do Ensino Secundário*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado, 2017.

- TRINDADE, S. D., “Ambientes Digitais de Aprendizagem: utilização de dispositivos móveis para o desenvolvimento de comunidades de prática” in Mill, D., Santiago, G., Santos, M., Pino, D. (Org.), *Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas*, São Carlos, EDUFSCAR, 2018.
- TRINDADE, S. D., MOREIRA, J. A., “Competências de aprendizagem e tecnologias digitais” in MOREIRA, J. A., VIEIRA, C. P. (coord), *E-Learning no Ensino Superior*, v. 1, Coleção: Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas práticas no Ensino Superior, Coimbra, Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), 2017, p.99-114.
- TRINDADE, S. D., MOREIRA, J. A., “Forge of Empires: criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos” in *Revista Momento – Diálogos em Educação*, v. 27, nº1, s.l., 2018, p. 70-89.

Anexos

Anexo 1 - Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Docentes: Prof.^a Dr.^a Ana Isabel Ribeiro e Prof.^a Dr.^a Sara Dias Trindade

Discente: Joana Maria Fernandes Novais

Após um ano de preparação eis que me encontro nesta nova fase, o Estágio Pedagógico. Este, representa um novo desafio às minhas capacidades, quer pessoais, quer profissionais, e, também, à minha capacidade de adaptação à realidade escolar, aos alunos e aos restantes professores, que encontrarei. Estou ciente de que o ano de Estágio será um ano de muito trabalho, mas este apresenta-se como uma ótima oportunidade de aprendizagem, uma vez que poderei aprimorar: um melhor espírito de trabalho individual, sabendo que irei exceder os meus limites, sempre com a certeza de que será para me tornar uma excelente profissional; melhorar o trabalho em grupo, pois sei que irei trabalhar com pessoas muito diferentes e é necessário saber lidar e respeitar cada um, tendo sempre presente que o trabalho em grupo, se torna mais eficiente e apresenta melhores resultados; ter atitudes proactivas no que diz respeito à identificação e resolução de problemas a nível pedagógico; a capacidade de lecionação, na qual tentarei sempre incluir os conhecimentos teóricos adquiridos durante o primeiro ano do curso de Mestrado.

Ao longo do presente ano letivo, irei realizar um relatório de Estágio no qual se encontrará devidamente discriminada e desenvolvida a minha experiência como professora estagiária, bem como um trabalho de investigação. O tema escolhido foi: “O conhecimento tácito e o ensino e a aprendizagem em História”. Escolhi este tema, porque acho interessante saber que tipo de conhecimentos os alunos “trazem” com eles e a forma como através do ensino podemos melhorar esse conhecimento, tendo sempre em conta que não devemos desvalorizar o que já sabem, mas

antes utilizar esse conhecimento e trabalhá-lo de modo a que o possamos reconstruir e tornar válido.

No capítulo da minha ação pedagógica irei realizar as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente nas turmas do 7º A, B e C, cumprindo o limite mínimo de aulas a lecionar exigido e, se possível, lecionar o maior número de aulas que for possível;
- Assistir a todas as aulas dadas pela minha orientadora às turmas de 7º ano;
- Assistir a algumas aulas do Ensino Secundário e a algumas do 8º ano;
- Assistir a todas as aulas lecionadas pela minha colega de estágio;
- Assistir a aulas de Cidadania e Desenvolvimento no 5º ano;
- Assistir aos tempos direcionados para a direção de turma, sempre que me for permitido;
- Assistir a algumas aulas lecionadas pela minha orientadora à turma B do 6º ano no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal;
- Aderir a propostas apresentadas pela orientadora, por exemplo, participar nas atividades relacionadas com a biblioteca;
- Ajudar, sempre que possível e caso seja necessário, outros docentes de outras disciplinas, nomeadamente no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Planificar todas as aulas a lecionar;
- Elaborar testes, matrizes e critérios de correção das provas de avaliação;
- Fazer avaliação formativa;
- Participar passivamente em algumas das várias reuniões que são realizadas no âmbito escolar, consoante a autorização da orientadora e da Direção;
- Assistir a reuniões com os Encarregados de Educação;
- Utilizar, sempre que possível, recursos audiovisuais (filmes históricos, documentários históricos, etc.) e fontes históricas no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Reunir semanalmente com a minha orientadora com o objetivo de verificar o que tenho a melhorar ao longo do estágio;
- Organizar/participar nas visitas de estudo programadas pela escola para o ano letivo;
- Organizar uma visita de estudo com os alunos do 7º ano a Conímbriga, às ruínas e ao museu;
- Organizar uma visita de estudo à Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, com a colaboração do Dr. João Gouveia Monteiro;


- Organizar uma conferência com a Dr.^a Maria José Azevedo Santos, docente da Universidade de Coimbra, para falar sobre a importância das fontes históricas;
- Organizar uma atividade no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, com o objetivo de ligar a escola, a família e o lar de idosos, Centro Paroquial de Solidariedade Social de Febres.

No âmbito da minha ação pessoal e social irei:

- Educar para o saber ser, saber estar e saber fazer;
- Ajudar os alunos a prepararem-se para a vida em sociedade, utilizando as várias matérias abordadas em sala de aula para promover reflexões acerca da atualidade e do presente em que vivemos;
- Desenvolver o espírito crítico e a reflexão acerca das temáticas que marcam a atualidade tendo por base as temáticas da disciplina de história.

Anexo 2 - Planificação a curto prazo

PLANO DE AULA – DISCIPLINA DE HISTÓRIA

 <p>Agrupamento de Escolas Lima-de-Far Escola EB Carlos de Oliveira</p>		<p>Tema: A herança do Mediterrâneo Antigo Subtema: B1- Os gregos no século V a.C.; O exemplo de Atenas</p>			<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização política e social de Esparta. - A vida quotidiana e a educação – comparação entre Atenas e Esparta. - Autoavaliação.
<p>Professora Estagiária: Joana Novais</p>		<p>Conteúdo: A vida quotidiana e a educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vida quotidiana; - A educação. 			
<p>Ano Letivo 2019/2020</p>	<p>Data: 7 de janeiro de 2020</p>	<p>Aula N°: 28-29</p>	<p>Duração: 90 min.</p>	<p>Ano/Turma: 7° X</p>	

Aprendizagens a desenvolver	Conteúdos/ Conceitos	Experiências de aprendizagem	Momentos da(s) aula(s)	Recursos a utilizar	Avaliação
<p>Localizar no espaço Esparta.</p> <p>Conhecer e compreender a organização política e social de Esparta.</p>	<p>A organização política, a educação e o papel da mulher em Esparta.</p>	<p>Através da análise de um mapa, que será projetado na tela, o aluno deverá ser capaz de localizar Esparta.</p> <p>O aluno deve compreender que apesar de Atenas e Esparta pertencerem à Grécia são cidades independentes com características específicas, como a organização política e social, mas que também tinham elementos em comum, como língua, religião e cultura.</p>	<p>Começo a aula a projetar o sumário na tela para que os alunos com mais dificuldades consigam acompanhar e escrever sem erros. De seguida, com um mapa, inserido no ppt, apelarei à participação dos alunos para que estes localizem Esparta.</p> <p>Com a ajuda dos documentos, imagens do manual e também com o auxílio do ppt, farei a comparação entre a organização social e política de Atenas e de Esparta – apelando sempre à</p>	<p>Documentos do manual 2 e 3 da pág. 64, doc's 1,2,3,4,5 da pág. 65 e documentos 1,2,3,4 e 5 das pp. 72-73;</p> <p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Caderno diário;</p>	<p>Comportamento;</p> <p>Participação oral;</p>

<p>Diferenciar a vida quotidiana dos homens e mulheres de Atenas e de Esparta.</p> <p>Reconhecer a situação de subalternidade das mulheres nas cidades-estado gregas, problematizando a questão com os debates atuais sobre a igualdade de género.</p> <p>Comparar a Educação Ateniense e Espartana.</p>	<p>A vida quotidiana e a educação; A vida quotidiana (Comparações entre a vida quotidiana de Atenas e Esparta – igualdade de género. Cruzar com a atualidade.)</p> <p>A educação (Comparação entre Atenas e Esparta) Os poemas Homéricos, a sua importância para o ensino dos atenienses – areté.</p>	<p>Através da análise das imagens da página 65 e do documento 5 da página 73, juntamente com a informação colocada no ppt o aluno deve compreender as diferenças da vida quotidiana entre Atenas e Esparta.</p> <p>Com o auxílio dos documentos 5 e 6, os alunos devem ser capazes de fazer uma comparação com a atualidade sobre a igualdade de género.</p> <p>Entender as diferenças entre a educação ateniense (rapaz e rapariga) e a educação espartana (rapaz e rapariga), tendo como suporte o ppt e com a análise dos documentos 3, da pág. 64, 2 e 3 da pág. 65.</p>	<p>participação dos alunos. Terei sempre o cuidado de os alertar que é importante que passem toda a informação sobre Esparta para o caderno, visto que esta não se encontra abordada no manual.</p> <p>A aula continua com as comparações entre Atenas e Esparta no que diz respeito à vida quotidiana e à educação. Aqui serão explicados conceitos como: Agogé, Criptia; Ginásio; Gineceu; Pedagogo; Areté.</p> <p>À medida que avanço com as explicações sobre a vida quotidiana, o papel da mulher, a educação entre géneros, através de questões direcionadas, os alunos irão fazer uma comparação com a atualidade.</p> <p>Os conteúdos serão sempre abordados através da exploração de documentos (imagens ou textos), para que os alunos deles retirem informação importante.</p> <p>Os conteúdos serão consolidados com um vídeo que explica as diferenças na educação de Atenas e Esparta.</p> <p>Os últimos 15/10 minutos de aula serão para a realização da autoavaliação dos alunos.</p>	<p>PowerPoint;</p> <p>Vídeo (retirado do YouTube);</p>	
--	--	--	---	--	--

<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>CRISANTO, Natércia, et al, Olhar a História 7, Porto Editora, Porto, 2003.</p> <p>HONRADO, Alexandre, O Desafio da História 7, Areal Editores, Porto, 2002.</p> <p>NEVES, Pedro Almiro, et al, <i>Descobrir a História 7</i>, Porto Editora, Porto, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Ana Rodrigues, et al, <i>O fio da História</i>, 7º Ano, Texto Editores, Lisboa, 2012.</p> <p>Loverance e Wood, Grécia Antiga, Caminho, Lisboa, 1993.</p>	<p><u>Referências online:</u></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=HGzamnxQG3M (consultado a 10-12-2019)</p> <p>https://www.phylos.net/2017-12-13/matematica-grecia-antiga/ (consultado a 10-12-2019)</p> <p>https://bauldelahistoria.com/isabel-rangel/isabel-rangel-recomienda-resena-de-breve-historia-de-la-vida-cotidiana-de-la-grecia-clasica/ (consultado a 10-12-2019)</p> <p>https://ensaiosnotas.com/2016/03/24/o-debate-mitilenio/(consultado a 10-12-2019)</p> <p>https://divinafilosofia.wordpress.com/2015/02/17/da-no-cidadania-ateniense/(consultado a 10-12-2019)</p> <p>https://novaescola.org.br/conteudo/7206/pensar-a-escola-uma-aventura-de-2500-anos(consultado a 10-12-2019)</p>
---	---

A Professora Estagiária,

A Orientadora de Escola,

Anexo 3 – Exemplo de atividade para os alunos com Necessidades Educativas Especiais



Ano Letivo 2019/2020

Ficha de Trabalho (adequada em função do RTP do/a aluno/a)

Nome: _____

1. Identifica e pinta os Deuses da Grécia Antiga.



Z E U S



H E R A



A R T E M I S A

P O S E I D O N



A T E N A S

D E M É T E R



H E F E S T O

A F R O D I T E



D I O N Í S I O



H A D E S



H E R M E S



A P O L O

Anexo 4 – Exemplo de Teste

Ano Letivo 2019/2020

HISTÓRIA

Escola Básica Carlos de Oliveira

7º Ano

FICHA DE AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA

Nome: _____ Turma _____ Nº: _____ Data: ____/____/____

Avaliação: _____ Professoras: _____/_____/_____

Encarregado(a) de Educação: _____

GRUPO I**1. A partir do Século VIII a. C. os Gregos aventuraram-se no mar e expandiram-se através da fundação de colónias.**

1.1- Estabelece a correspondência correta entre os conceitos e as respetivas definições.

Colónia
era um

A

Nova cidade fundada pelos gregos que

território independente.

Metrópole
colónias

B

Movimento de expansão e fundação de

pelo povo grego.

Colonização

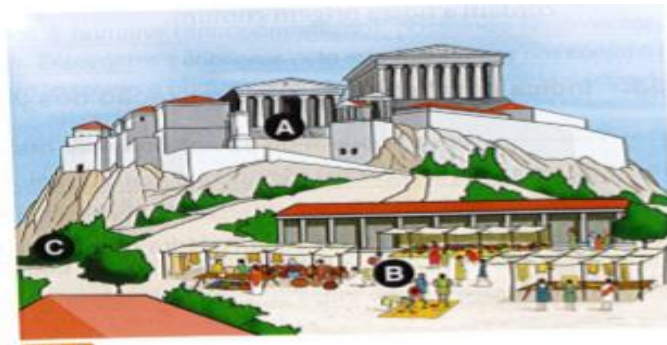
C

Cidade-mãe, isto é, cidade-estado de onde
partiam os colonos.

1.2- Refere o que era específico de cada pólis.

1.3- Indica o que era comum a cada pólis.

2- **Observa o documento 1.**



Doc. 1

2.1- Completa a legenda com as áreas que constituíam a pólis grega.

A _____

B _____

C _____

2.2- Que monumentos se localizavam na parte alta da cidade?

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

- A Acrópole era a praça pública da pólis.
- Pólis era a cidade-estado grega.
- A zona rural era onde os cidadãos debatiam a vida política.
- O centro da vida religiosa situava-se na Ágora.
- As pólis eram independentes, mas unidas pela língua, religião e cultura.

4- Lê o documento 2.

Doc.2

Os navios do mundo inteiro passaram a dirigir-se para o (porto de) Pireu (...) por entre os marinheiros e os descarregadores, circulam os agentes da alfândega; (...) na ágora, as mercadorias são vendidas em grande quantidade. A dracma está sempre presente.

G. Glotz, *História Económica da Grécia* (adaptado)

4.1- Justifica, com base no documento, por que razão a economia ateniense era comercial, marítima e monetária.

5- Lê os documentos 3, 4 e 5.

Doc. 3

Um indivíduo não é cidadão apenas por habitar num certo território, visto que (...) também habitam esse território. (...) Um cidadão define-se pelo seu direito de participar nos julgamentos e no exercício do poder político (que nenhum outro tem).

Aristóteles, filósofo grego, *Política*, século IV a. C. (adaptado)

Doc. 4

Os (...) são a nossa principal fonte de rendimentos: (...) sustentam-se a si próprios, não recebem nenhum salário da cidade e ainda pagam impostos.

Manufato, historiador grego, *O Económico* (adaptado)

Doc. 5

Numa casa há a necessidade de um certo número de instrumentos (...) alguns são inanimados, outros são vivos. O (...) é um instrumento vivo (...) sujeito à autoridade do dono.

Aristóteles, filósofo grego, *Política*, século IV a. C. (adaptado)

5.1- Identifica os grupos sociais descritos nos documentos 3, 4 e 5.

5.2- Transcreve, do documento 3, a frase onde está presente o fator que distingue o cidadão dos restantes grupos sociais.

5.3- Justifica a seguinte afirmação: **Atenas não tinha uma sociedade igualitária.**

6- Lê o documento 6.

Doc. 6

A nossa constituição política nada tem a invejar às leis que regem os nossos vizinhos; longe de imitar os outros, damos o exemplo. Entre nós, o Estado é administrado no interesse de todos e não de uma minoria, por isso o nosso regime tomou o nome de Democracia.

Discurso de Péricles, in Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*



Péricles

6.1- Refere o nome do regime político instituído em Atenas a que o documento faz referência.

6.2- Indica uma das reformas importantes realizadas por Péricles.

6.3- Refere uma característica que distinga a democracia ateniense da atual democracia portuguesa.

GRUPO II**1. Classifica as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F).**

Em Atenas as raparigas eram obrigadas a ir à escola. ____

Em Atenas os homens levavam uma vida semelhante à das mulheres. ____

Em Esparta, os homens tornam-se cidadãos a partir dos 18 anos. ____

No que diz respeito à vida quotidiana e à educação, as mulheres de Atenas e de Esparta tinham os mesmos direitos. ____

Em Esparta, a partir dos 7 anos os rapazes eram submetidos a uma educação rigorosa, voltada para o treino militar. ____

Os gregos eram politeístas. ____

Os Jogos Olímpicos realizavam-se em honra de Zeus. ____

2. Lê os seguintes documentos.

1 Os Jogos [Olímpicos] são um costume que nos leva a fazer tréguas e a renunciar aos ódios para nos reunirmos num mesmo lugar, em que as orações e os sacrifícios, feitos em conjunto, nos recordam a nossa origem comum.

2 Julgam os mortais que os deuses foram gerados, que têm os trajés deles e a mesma voz e corpo.

2.1. Identifica uma característica dos deuses gregos que os aproximava dos seres humanos.

2.2. Na tua opinião em que medida os Jogos Olímpicos estão relacionados com o culto público que os gregos prestavam aos seus deuses.

3. A cultura Grega.

3.1. Indica que géneros teatrais representam as máscaras:





3.2. Escreve junto de cada definição o conceito que lhe corresponde.

- a. _____ - Ridiculariza personagens ou cenas da vida quotidiana, provocando o riso dos espetadores.

- b. _____ - Modelo de arte imitado ao longo dos tempos e caracterizado pela harmonia, beleza e proporção.
- c. _____ - Retrata o sofrimento do Homem, os seus problemas e as suas desgraças, despertando o terror, a comoção e a piedade nos espetadores.
- d. _____ - Pessoa que, através da reflexão, procura uma explicação para a origem do mundo, para a compreensão do ser humano e para todos os problemas que o rodeiam.

3.3. Faz a correspondência da informação das duas colunas, conforme o exemplo.

A		B
1. Coluna dórica		a. Coluna com capitel decorado com folhas de acanto.
2. Coluna jónica		b. Coluna sem base e sem ornamentos no capitel.
3. Coluna coríntia	a.	c. Coluna estreita, com base e capitel em forma de volutas.
4. Pitágoras		d. Deixou-nos vários teoremas de Geometria, ainda hoje estudados.
5. Hipócrates		e. Considerado “o pai da História”, deixou-nos obras que relatava com exatidão os acontecimentos ocorridos no passado.
6. Heródoto		f. Notabilizou-se na Medicina, sendo ainda hoje o seu juramento proferido pelos médicos no início de carreira.

3.4. Explica a afirmação do filósofo Sócrates: “Só sei que nada sei”.

3.5. Identifica os seguintes estilos arquitetónicos da arte clássica.



3.6. Observa a imagem e indica duas características da escultura grega.



Professoras Estagiárias,

Clementina Araújo

Joana Novais

Anexo 5 – Exemplo de matriz de um teste**MATRIZ DO TESTE 3 DE HISTÓRIA**

7.º ano de escolaridade

2.º período- janeiro 2020

CONTEÚDOS	TIPOLOGIA DAS QUESTÕES
<p>B1 Os gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atenas e o espaço mediterrâneo; • Recursos económicos de Atenas; • A democracia na época de Péricles; • O funcionamento da democracia; • A vida quotidiana e a educação em Atenas; • Os deuses; • A cultura; • A arte; • A organização política, a educação e o papel da mulher em Esparta. 	<p>Resposta curta Resposta longa Verdadeiro/falso Escolha múltipla Correção de texto Correspondência Aplicação de conceitos Legendar imagens</p>

Observação:


- ✓ Páginas do manual que devem ser estudadas: da página 56 à página 73.
- ✓ A cotação das perguntas encontra-se na ficha de avaliação. Cada um dos grupos vale 50%.

A professora e professoras estagiárias,

Sónia Silvestre, Joana Novais, Clementina Araújo

Anexo 6 – Exemplo de planificação a curto prazo (aula síncrona)

Plano de aula – Disciplina de História

		Tema: O mundo muçulmano em expansão. Subtema: Origem e princípios doutrinários da religião islâmica; A civilização islâmica.		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> • Origem e princípios doutrinários da religião islâmica; • A expansão militar e comercial; • A civilização islâmica; • A ciência e a cultura.
Professora Estagiária: Joana Novais		Conteúdo: Origem e princípios doutrinários da religião: <ul style="list-style-type: none"> - A expansão militar e comercial; A civilização islâmica; A ciência e a cultura. 		
Ano Letivo 2019/2020	Data: 19 de maio de 2020	Aula N°: 54-55	Duração: 45 min.	Ano/Turma: 7º X

Aprendizagens a desenvolver	Conteúdos/ Conceitos	Experiências de aprendizagem	Momentos da(s) aula(s)	Recursos a utilizar	Avaliação
Identificar e compreender a origem e os princípios doutrinários do islamismo. Localizar no tempo e no espaço o Império Muçulmano.	Origem e princípios doutrinários da religião islâmica A expansão militar e comercial	Através da visualização da animação, que se encontra na aula digital da Leya, sobre o islamismo, os alunos serão capazes de identificar e compreender a origem e os princípios do islamismo. Quem foi Maomé e o que este pregava. Deverão ficar também capazes de perceber o que motivou os muçulmanos a expandir o islamismo.	No dia anterior à aula síncrona, enviarei aos alunos, junto com o link para acederem à aula, cinco questões que terão de responder no fim/enquanto veem a animação. As questões são uma estratégia para que estejam concentrados durante o a animação. Questões: <ul style="list-style-type: none"> • O que defendia Maomé? • Qual é o livro sagrado do islamismo? • Em que ano se inicia a era muçulmana? • Identifica uma das 5 obrigações fundamentais (os “pilares do Islão”) que todos os muçulmanos devem seguir. 	Documentos do manual: 1, 2, 3, 4 e 5 da pág. 132; Computador; Zoom; Aula digital Leya (animação).	Comportamento; Avaliação da tarefa do plano de aula.

<p>Reconhecer o conhecimento divulgado pelos Muçulmanos, adquiridos através do contacto com outros povos.</p> <p>Identificar as áreas do conhecimento nas quais os Muçulmanos foram originários.</p>	<p>A civilização islâmica</p> <p>A ciência e a cultura</p>	<p>Ao observar e analisar os documentos da página 132, os alunos entenderão como o conhecimento obtido através do contacto com outros povos fez com que os muçulmanos o divulgassem pelo seu Império e até mesmo aperfeiçoassem e fossem originais em vários domínios como, por exemplo, na Matemática, criaram a Álgebra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> No séc. VIII, até onde se estendeu o Império Muçulmano? <p>Depois, utilizando os documentos da página 132 explicarei que os muçulmanos ao controlar as rotas comerciais do mar Vermelho e do Norte de África divulgaram por todo o império conhecimentos dos povos com os quais contactaram. Chegando mesmo também a descobrir, criar e aperfeiçoar vários conhecimentos em diferentes áreas.</p>		
--	--	--	---	--	--

<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>DINIZ, Maria Emília, et al, <i>História sete</i>, raiz editora, Lisboa, 2012.</p> <p>LAGARTIXA, Custódio, et al, <i>Hora H 7</i>, raiz editora, Lisboa, 2012.</p> <p>NETO, Helena, et, al, <i>O Projeto Desafios</i>, História 7º ano, Santillana Constância, 2012.</p> <p>NEVES, Pedro Almiro, et al, <i>Descobrir a História 7</i>, Porto Editora, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Ana Rodrigues, et al, <i>O fio da História</i>, 7º Ano, Texto Editores, Lisboa, 2012.</p>	<p><u>Referências online:</u></p>
---	--

A Professora Estagiária,

A Orientadora de Escola,

Anexo 7 – Exemplo de plano de aula



Plano de aula de História -7ºano

5ª semana de teletrabalho

7.º Z - de 22 a 29 de maio

7.º X e Y- de 19 a 26 de maio



Professora estagiária: Joana Novais

Contacto, esclarecimento de dúvidas/envio de trabalhos: _____@hotmail.com

Domínio: O mundo muçulmano em expansão**Subdomínios: Origem e princípios doutrinários da religião islâmica; A civilização islâmica; A ciência e cultura.**

	Conteúdos / conceito(s): Islão; Muçulmanos; Ramadão
Lições 54/55 Sumário: ✓ Origem e princípios doutrinários da religião islâmica; A expansão militar e comercial; A civilização islâmica; A ciência e a cultura.	Recursos • Manual de História (para leitura e consulta) • Animação

Desenvolvimento

1. Ler a informação do manual, páginas 130 a 133
2. Realizar o crucigrama.
3. Rever a animação “o islamismo” na área dos recursos da Leya.

Entrega do trabalho semanal: Os alunos deverão enviar o trabalho realizado **ATÉ 29 ou 26 de maio, conforme a turma**, a fim de ser avaliado, para o email _____@hotmail.com

Não se esqueçam de identificar o vosso trabalho com o vosso nome, ano e turma, enviando-o numa pasta.

Anexo 8 - Atividade de 6 de janeiro: Dias dos Reis

Escola: E.B. Carlos de Oliveira Ano letivo: 2019/2020 Ano: 5.º Turma: X	Tema: Encontro de Gerações- Comemoração do Dia dos Reis Articulação Curricular (C.D. / E.M.R.C. / E.V.) N.º de tempos letivos: 2 tempos (90 m.)
--	--

Prioridades do perfil do aluno: Linguagens e textos; Sensibilidade estética e artística; Relacionamento interpessoal; Autonomia e desenvolvimento pessoal; Raciocínio e resolução de problemas.

Prioridades do PE: 1.1. Fomentar a integração curricular das aprendizagens essenciais e destas com os projetos de enriquecimento curricular, com vista à gradual construção de um saber transdisciplinar e orientado para a ação. 1.4. Promover o envolvimento dos alunos em projetos locais, regionais e internacionais, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas, de acordo com o interesse e potencialidades dos alunos, articulando, sempre que possível com as aprendizagens essenciais ou com as adaptações curriculares significativas. 1.5. Implementar tarefas de aprendizagem centradas nos alunos (aprendizagem com base em investigação, resolução de problemas, projeto, outras...), adequadas ao desenvolvimento, mas cognitivamente desafiantes e que os corresponsabilizam pelos resultados da sua aprendizagem. 1.8. Colocar os alunos em situação de produção e comunicação multimodal de conhecimentos, divulgando, sempre que relevante, os produtos criados pelos alunos. 1.10. Envolver ativamente os alunos na planificação e concretização das atividades de enriquecimento curricular numa lógica de pleno desenvolvimento pessoal, social e de cidadania. 2.1. Criar situações de aprendizagem formais e não formais que impliquem o trabalho colaborativo entre alunos e estes e os professores. 2.13. Criar uma escola cidadã na qual pessoal docente e não docente alunos e famílias tenham acesso a informação relevante e possam participar na tomada de decisões necessárias à concretização de uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Conhecimentos	Atividades de aprendizagem	Aprendizagens pretendidas	Recursos	Avaliação
E.V.- Os alunos percebem o valor estético das experimentações e	Os alunos vão criar coroas em papel dourado.	Pretende-se que os alunos:	Cartolinas Papel	Tipologia: formativa

<p>criações, a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.</p> <p>C.D.- Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade e escola) em contextos de colaboração, de cooperação e interajuda.</p> <p>E.M.R.C. – Valorizar a família, os outros e a sociedade na construção da personalidade da pessoa.</p>	<p>Os alunos vão aprender a respeitar – saber ser e saber estar.</p> <p>Os alunos vão ensaiar uma música alusiva ao dia.</p>	<p>Desenvolvam a sua autonomia;</p> <p>Se relacionem com os outros;</p> <p>Partilhem saberes;</p> <p>Se envolvam no projeto, aprendendo;</p> <p>Criem produtos;</p> <p>Participem em atividades extracurriculares;</p> <p>Tomem decisões.</p>	<p>Tesouras</p> <p>Bolo-rei</p>	<p>Instrumentos: Grelha de observação</p> <p>Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação, desempenho e interesse na atividade.</p>
--	--	---	---------------------------------	---

Professora de C.D.

Sónia Silvestre

Professora de C.N.

Antónia Rocha

Professora de E.V.

Eva Pascoal

Professor de E.M.R.C.

Luís Alves

Professoras Estagiárias

Clementina Araújo

Joana Novais

Anexo 9 - Comunicado Dia dos Namorados

Ano Letivo 2019/2020

COMUNICADO**14 de fevereiro – Comemoração do Dia dos Namorados**

Como forma de comemorar o dia de São Valentim, as professoras estagiárias, em colaboração com a BECO, convidam-te a escrever uma carta a quem mais gostas (namorado(a) ou melhor amigo(a)).

Para participares deves seguir as seguintes indicações:

- A carta deve ser colocada dentro de um envelope (que pode ser feito por ti);
- No envelope é obrigatório identificares o destinatário (o nome, o ano e a turma);
- A carta deve ser entregue na biblioteca onde se encontra uma “caixa de correio” destinada para o efeito;
- Tens até ao dia 11 de fevereiro para entregar a carta.

No dia 14 de fevereiro as cartas serão entregues aos seus destinatários.

As Professoras Estagiárias

Clementina Araújo

Joana Novais

Anexo 10 - Planificação da Visita de Estudo

<p>Escola: E.B. Carlos de Oliveira</p> <p>Ano letivo: 2019/2020</p> <p>Visita de Estudo (turmas A, B e C do 7º ano)</p> <p>24 de março de 2020</p>	<p style="text-align: center;">Tema: A Herança Romana: a importância do Património Histórico</p> <p style="text-align: center;">Disciplina envolvida: História</p>
--	--

Prioridades do perfil do aluno:

Relacionamento interpessoal - Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Pensamento crítico e pensamento criativo - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Informação e comunicação - Transformar informação e conhecimento. Colaborar em diferentes contextos comunicativos.

Desenvolvimento pessoal e autonomia - estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; • identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; • consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Sensibilidade estética e artística - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Consciência e domínio do corpo - realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço.

Objetivo do PE: Garantir, de acordo com princípios inclusivos, aprendizagens significativas e integradas nos domínios das ciências, humanidades, tecnologias, artes, desporto, saúde e bem-estar, relacionamento interpessoal e cidadania. (objetivo estratégico integrado no Eixo 1 – Aprendizagem para todos)

Prioridades do PE:

1.4. Promover o envolvimento dos alunos em projetos locais, regionais e internacionais, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas, de acordo com o interesse e potencialidades dos alunos, articulando, sempre que possível com as aprendizagens essenciais ou com as adaptações curriculares significativas.

1.5. Implementar tarefas de aprendizagem centradas nos alunos (aprendizagem com base em investigação, resolução de problemas, projeto, outras...), adequadas ao desenvolvimento, mas cognitivamente desafiantes e que os corresponsabilizam pelos resultados da sua aprendizagem.

Conhecimentos	Atividades de aprendizagem	Aprendizagens pretendidas	Recursos	Avaliação
<p>O Mundo Romano no apogeu do Império:</p> <p>O Império: áreas dominadas e fatores de integração;</p> <p>Uma economia urbana, comercial e monetária;</p> <p>A ordem social: a vida quotidiana em Roma;</p> <p>A civilização romana: o direito, a língua, o urbanismo e a arte;</p> <p>A romanização da península ibérica.</p>	<p>Visita ao Museu Monográfico de Conímbriga;</p> <p>Visita às ruínas de Conímbriga;</p> <p>Visita à Universidade de Coimbra (Programa: do Paço ao Colégio).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica Conímbriga como uma cidade romana; • Observa vestígios materiais da presença romana no território nacional; • Reconhece conceitos como Romanização; • Enumera as atividades económicas a que se dedicavam os romanos; • Identifica os locais de sociabilidade e poder: termas, fórum, anfiteatro...; • Distingue os conceitos de <i>Domus</i> e <i>Insulae</i>; • Reconhece o carácter prático e utilitário das construções romanas. • Promove o espírito de tolerância e de diálogo; • Toma consciência para a importância da valorização e preservação do Património Histórico; • Proporciona momentos de convivência, sentido de camaradagem e de cooperação (turmas, professores). 	<p>Professores acompanhantes</p> <p>Alunos</p> <p>Autocarro</p> <p>Panfleto</p> <p>QR Codes</p> <p>Telemóveis</p> <p>Cameras fotográficas</p>	<p>Tipologia: formativa</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Ficha de trabalho sobre a visita de estudo;</p> <p>Trabalhos de grupo com apresentações orais e outras (cartolinas) na aula.</p>

Anexo 11 – Inquérito

Ano Letivo 2019/2020

Escola E.B Carlos de Oliveira

3.º Ciclo do Ensino Básico

Inquérito

Este inquérito não é para avaliação, servirá, apenas, como material de apoio ao meu relatório de estágio, cujo tema é “O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História”.

1. Frequentas a biblioteca?

 Com regularidade Quase sempre Às vezes Nunca2. Já alguma vez visitaste um museu? Sim Não 3. Em casa, com a família, falam de História? Sim Não Às vezes

4. Costumas assistir a programas de História na televisão?

Sim Não Às vezes

A Professora Estagiária:

Joana Novais

Anexo 12 – Questionário 1 (7º ano)



Ano Letivo 2019/2020

Escola E.B. Carlos de Oliveira

7.º ano de escolaridade – História

Esta ficha de trabalho não é para avaliação, servirá, apenas, como material de apoio ao meu relatório de estágio, cujo tema é “O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História”.

Os Gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas

1. Sabes o que é uma Democracia?

2. Será que a Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia nos tempos de hoje? Porquê?

3. Que tipo de atividades económicas achas que eram praticadas pelos Atenienses no século V a. C?

4. Na tua opinião existiria igualdade social em Atenas no século V a. C? Justifica a tua resposta.

5. Onde é que já ouviste falar sobre a Grécia Antiga?


- Filmes
- Televisão
- Escola
- Jogos
- Livros
- Família

5.1. Identifica a opção assinalada (por exemplo, escreve o nome do filme, jogo ou livro...).

A Professora Estagiária:

Joana Novais

Anexo 13 – Planificação de aula sobre a democracia

 <p>Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria Escola EB Carlos de Oliveira</p>		<p>Tema: A herança do Mediterrâneo Antigo Subtema: B1- Os gregos no século V a.C. - O exemplo de Atenas</p>			<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção da Ficha de Trabalho. - A sociedade ateniense no século V a. C.: Cidadãos, Metecos e Escravos; principais direitos e deveres. - A Democracia ateniense e a Democracia portuguesa atual. - Definição dos conceitos: Democracia; Democracia direta e Democracia representativa.
<p>Professora Estagiária:</p>		<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A democracia na época de Péricles - A sociedade ateniense: Cidadãos; Metecos ; Escravos. - O funcionamento da democracia. - Conceitos de Democracia; Democracia direta e Democracia representativa. <p>Os que participam na democracia ateniense.</p>			
<p>Ano Letivo 2019/2020</p>	<p>Data: 17 de dezembro de 2019</p>	<p>Aulas N°: 26-27</p>	<p>Duração: 90 min.</p>	<p>Ano/Turma: 7° Z</p>	

Aprendizagens a desenvolver	Conteúdos/ Conceitos	Experiências de aprendizagem	Momentos da(s) aula(s)	Recursos a utilizar	Avaliação
<p>Conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas (Séc. VIII a IV a. C.).</p> <p>Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a. C.,</p>	<p>A sociedade ateniense: A organização social de Atenas no século V a. C.; Os grupos sociais existentes na sociedade ateniense, seus principais direitos, obrigações e ocupações.</p> <p>Conceitos: Cidadãos; Metecos; Escravos.</p> <p>A Democracia na época de Péricles: do passado ao presente;</p>	<p>Propõe-se que o aluno conheça a organização social de Atenas no século V a. C., reconhecendo as profundas diferenças sociais existentes na sociedade ateniense: Os direitos, obrigações e ocupações dos diferentes grupos sociais; O aluno deve saber identificar / aplicar os conceitos: Cidadãos, Metecos e Escravos.</p> <p>Levantamento das ideias dos alunos pela observação e análise das imagens da pág. 55 relativas</p>	<p>1º Momento A aula iniciar-se-á com a professora estagiária a ditar o sumário. Segue-se a correção da ficha de trabalho relativa à aula anterior, registando a participação dos alunos.</p> <p>2º Momento A aula continua com a leitura e análise dos documentos 1 e 2 da página 60 do manual, incentivando os alunos à participação. Ser-lhes-ão explicados os grupos sociais existentes na sociedade ateniense, bem como os seus direitos e deveres através de um</p>	<p>Computador;</p> <p>Manual;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Quadro (esquema);</p> <p>Documentos 1 e 2 do manual (pág. 60);</p>	<p>Na aula, os alunos serão avaliados a nível formativo. Observação direta focada na qualidade das intervenções e na autonomia dos alunos; Registo das respostas da Ficha de Trabalho e da participação individual dos alunos.</p>

<p>nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a Lei, identificando as suas limitações.</p>	<p>O funcionamento da democracia; Os que participavam na democracia ateniense;</p> <p>Conceitos: Democracia; Democracia direta; Democracia representativa</p>	<p>à democracia do passado (democracia da Grécia Antiga) e a democracia do presente (democracia portuguesa atual); Também deve reconhecer a importância e o legado da democracia ateniense no mundo ocidental;</p> <p>Pretende-se que o aluno situe no espaço e no tempo o aparecimento da democracia ateniense;</p> <p>Pede-se ao aluno que caracterize o modelo de democracia ateniense no século V a. C. no seu pioneirismo e nos seus limites;</p> <p>Sugere-se que explique porque é que só os cidadãos podiam participar na vida política;</p> <p>O aluno deve compreender o funcionamento da democracia;</p> <p>Pede-se que saiba definir o conceito de democracia e que estabeleça as principais diferenças entre a democracia direta e democracia representativa.</p>	<p>esquema no quadro que os alunos passam para o caderno diário. A aula prossegue com a exploração das imagens da página 55 do manual, questionando os alunos sobre as diferenças e semelhanças da democracia ateniense e da democracia portuguesa atual. É-lhes explicado a importância de Clístenes e Péricles, os principais responsáveis pela criação deste regime político. De seguida, serão apresentadas e exploradas imagens sobre os órgãos de poder da democracia ateniense e da democracia portuguesa atual, bem como o seu funcionamento e limitações. Serão ainda debatidos os conceitos de Democracia, Democracia direta e Democracia representativa.</p> <p>Conclusão: No final da aula os alunos serão questionados individualmente com algumas perguntas visando esclarecer e facilitar a compreensão dos conteúdos abordados.</p>		
---	--	--	--	--	--

<p><u>Bibliografia:</u></p> <p>ANDRADE, Paula., et al, <i>História 7</i>, Porto, Porto Editora, 2006.</p> <p>DINIZ, Maria Emília., et al, <i>História 7</i>, Lisboa, Editorial o Livro, 1992.</p> <p>MAIA, Cristina., et al, <i>Viva a História! 7</i>, Porto, Porto Editora, 2014.</p> <p>NEVES, Pedro Almiro., et al, <i>Descobrir a História 7</i>, Porto, Porto Editora, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Ana Rodrigues., et al, <i>O fio da História, 7º Ano</i>, Lisboa, Texto Editores, 2012.</p> <p>SANTOS, Armando José., et al, <i>Preparar os testes História 7</i>, Porto, Areal Editores, 2019.</p>	<p><u>Referências online:</u></p> <p>https://www.escolavirtual.pt (consultado a 06-12-2019)</p> <p>https://www.leyaeducacao.com/ (consultado a 06-12-2019)</p>
---	--

A Professora Estagiária,

A Orientadora de Escola,

Anexo 14 – Questionário 2 (7º ano)

Ano Letivo 2019/2020

Escola E. B. Carlos de Oliveira

7.º ano de escolaridade – História

Esta ficha de trabalho não é para avaliação, servirá, apenas, como material de apoio ao meu relatório de estágio, cujo tema é “O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História”.

1. O que é uma Democracia? Escolhe a resposta correta.

- Regime governamental no qual todos os poderes do Estado estão concentrados num indivíduo. O qual não admite oposição contra os seus atos e ideias, e tem grande parte do poder de decisão
- Regime político em que o poder pertence ao povo, que o exerce diretamente ou através de representantes.
- Forma de governo onde o cargo supremo de um Estado é vitalício e de designa, geralmente, através de uma ordem hereditária.

2. A Democracia que surgiu em Atenas no século V a. C. é igual à Democracia que vivemos atualmente. Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Justifica.

3. Identifica três atividades económicas a que os atenienses se dedicavam.

4. Assinala com V as frases que consideras verdadeiras e com F as que consideras falsas.

- a) Os cidadãos atenienses eram todos os homens livres, com mais de 18 anos, filhos de pai e mãe ateniense, e que elegiam as pessoas que os representavam no governo da pólis. ____
- b) Os Gregos eram monoteístas, porque acreditavam na existência de vários deuses, à semelhança dos Hebreus. ____
- c) Os cidadãos atenienses eram todos os homens livres, com mais de 18 anos, filhos de pai e mãe ateniense, e que participavam diretamente na vida política da cidade. ____
- d) Atenas era uma pólis que tinha, por exemplo, leis e moeda próprias. Fazia parte da Grécia Antiga. Aí existiam várias cidades-estado que se consideravam unidas pela mesma origem, língua, cultura e religião. ____
- e) O território da Grécia Antiga era disperso, à semelhança do território da civilização fenícia. ____
- f) Os Jogos Olímpicos eram uma manifestação religiosa de culto privado da Grécia Antiga. ____
- g) Além de vários deuses, que tinham formas semelhantes aos humanos (antropomorfismo), os Gregos também veneravam heróis. ____

A Professora Estagiária: Joana Novais

Anexo 15 – Questionário 1 (9ºano)



Ano Letivo 2019/2020

Escola E.B. Carlos de Oliveira

9.º ano de escolaridade – História

Esta ficha de trabalho não é para avaliação, servirá, apenas, como material de apoio ao meu relatório de estágio, cujo tema é “O Conhecimento Tácito dos Alunos e o Ensino da História”.

Crise, ditaduras e democracia na década de 30.

1. O que significa para ti estes conceitos: Democracia, Ditadura e Fascismo.

2. Quem foi...

Mussolini?

Hitler?

Salazar?

3. Em 1934 iniciava-se, na Alemanha, o III Reich. O partido Nazi tinha um objetivo: o genocídio. Refere o que entendes sobre este conceito.

4. Em Portugal já vigorou um regime ditatorial. Identifica-o e explica-o.

5. Onde é que já ouviste falar sobre Democracia, Ditadura e Fascismo?

- Filmes
- Televisão
- Escola
- Jogos
- Livros
- Família

5.1. Identifica a opção assinalada (por exemplo, escreve o nome do filme, jogo ou livro...).

A Professora Estagiária:

Joana Novais

Anexo 16 – Plano de aula**Plano de aula de História – 7ºano****5ª semana de teletrabalho****7.º Z_ de 10 a 17 de janeiro****7.º X e Y- de 7 a 14 de janeiro**

Professora estagiária: Joana Novais

Contacto, esclarecimento de dúvidas/envio de trabalhos: ____@hotmail.com**Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo****Subdomínios: Os gregos no século V a. C. – o exemplo de Atenas**

	Conteúdos / conceito(s): Pólis; Moeda; Cidadão; Democracia; Democracia direta; Democracia representativa.
Lições 28/29 Sumário:	Recursos
✓ O mundo helénico. A democracia na época de Péricles. O culto pan-helénico.	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de História (para leitura e consulta). • Blog. • Tricider.



Desenvolvimento

1. Ler a informação do manual, páginas 56 a 71.
2. Realizar as atividades que se encontram no guião.
3. Consultar o blog: <https://jukanovis.wixsite.com/novo>

Entrega do trabalho semanal: Os alunos deverão enviar o trabalho realizado **ATÉ 14 ou 17 de janeiro, conforme a turma**, a fim de ser avaliado, para o email ____@hotmail.com

Não se esqueçam de identificar o vosso trabalho com o vosso nome, ano e turma, enviando-o numa pasta.

Anexo 17 - Planificação das aulas (atividade pedagógica)

 <p>Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria Escola EB Carlos de Oliveira</p> 		<p>Tema: A herança do Mediterrâneo Antigo Subtema: B1- Os gregos no século V a.C.; O exemplo de Atenas</p> <p>Conteúdo: Atenas e o espaço mediterrâneo. - O mundo helénico no século V a. C. A democracia na época de Péricles. - O funcionamento da democracia. O Culto pan-helénico</p>			<p>Sumário:</p> <p>✓ O mundo helénico. A democracia na época de Péricles. O culto pan-helénico.</p>
<p>Professora Estagiária: Joana Novais</p>					
<p>Ano Letivo 2019/2020</p>	<p>Data: 7 de janeiro de 2020</p>	<p>Aulas N°: 28-29</p>	<p>Duração: 45m/45m</p>	<p>Ano/Turma: 7º X</p>	

Aprendizagens a desenvolver	Conteúdos/ Conceitos	Experiências de aprendizagem	Momentos da(s) aula(s)	Recursos a utilizar	Avaliação
<p>Conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas (Séc. VIII a IV a. C.)</p> <p>Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a. C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a Lei, identificando as suas limitações.</p>	<p>Atenas e o espaço mediterrâneo O mundo helénico no século V a. C. Pólis</p> <p>A democracia na época de Péricles O funcionamento da democracia</p>	<p>Pela observação das fontes da pág. 64 do manual e do vídeo disponível no blog, propõe-se que os alunos consigam localizar, caracterizar e explicar a civilização grega em termos de território e organização social.</p> <p>Com o auxílio do doc. 1 e as imagens A e B e vídeos que se encontram no blog, juntamente com a leitura do texto do manual na pág. 63, os alunos devem indicar como apareceu em Atenas esta nova forma de governo, a democracia. E, também, identificar as diferenças entre a democracia da Grécia Antiga e a democracia portuguesa atual.</p>	<p>Aulas Síncronas: No final da aula anterior à aula em que se irá iniciar a temática e a atividade, será feito um levantamento das ideias dos alunos em relação à temática que se irá iniciar e explicado aos alunos as atividades que terão de desenvolver ao longo das próximas aulas.</p> <p>A primeira aula síncrona seria para os alunos tirarem dúvidas e precisassem de mais algum esclarecimento em relação a alguma atividade ou outra dúvida que tenham.</p>	<p>Manual – da pág. 56 à 71;</p> <p>Blog;</p> <p>Tricider;</p> <p>Computador.</p>	<p>Realização das atividades;</p> <p>Empenho;</p> <p>Participação no debate.</p>

<p>Reconhecer os Jogos Olímpicos como símbolo de união entre o povo grego.</p>	<p>Culto (pan-helénico)</p>	<p>Através da análise dos documentos que se encontram no blog, os alunos devem entender a origem dos Jogos Olímpicos, o significado destes jogos e o que representavam na Grécia antiga.</p> <p>Nota: O <i>Tricider</i> é uma aplicação que servirá de apoio para que os alunos organizem e preparem os seus argumentos para o debate na atividade final.</p>	<p>A segunda será para a realização da atividade final, um debate entre os alunos.</p> <p>Aulas assíncronas: Os alunos, para além de trabalharem durante o tempo destas aulas, também o podem utilizar para esclarecimento de dúvidas enviando-as por mail ao professor, o mail encontra-se disponível no plano de aula que será entregue aos alunos.</p>		
--	--	--	--	--	--

<p><u>Bibliografia:</u> CRISANTO, Natércia, et al, Olhar a História 7, Porto Editora, Porto, 2003. HONRADO, Alexandre, O Desafio da História 7, Areal Editores, Porto, 2002. NEVES, Pedro Almiro, et al, <i>Descobrir a História 7</i>, Porto Editora, Porto, 2011. OLIVEIRA, Ana Rodrigues, et al, <i>O fio da História</i>, 7º Ano, Texto Editores, Lisboa, 2012. Loverance e Wood, Grécia Antiga, Caminho, Lisboa, 1993.</p>	<p><u>Referências online:</u></p>
--	--

A Professora Estagiária,

A Orientadora de Escola,

Anexo 18 – Guião de pesquisa

Ano Letivo 2019/2020

Escola Básica Carlos de Oliveira

História, 7.º Ano - Guião de pesquisa

Nome: _____ Turma: _____ N.º _____

Lê com atenção as instruções que são dadas.

Realiza com calma as tarefas propostas.

Serás avaliado pela tua capacidade de aplicar os conhecimentos obtidos com a consulta dos materiais colocados à tua disposição no blog <https://jukanovis.wixsite.com/novo> e no manual “O fio da História”.

O objetivo desta atividade é o conhecimento, pela turma, de aspetos que se relacionam com a história da Grécia Antiga: Democracia, atividades económicas, a sociedade ateniense, a religião grega e arte grega.

Consultando o guião e seguindo as instruções, o aluno irá construindo o conhecimento que se pretende, enviando as resoluções de cada atividade para o email da professora que se encontra no plano de aula.

Atividade 1 – O mundo helénico

1. Consulta o texto, o mapa, o vídeo e o esquema 1 que se encontram no blog.
2. Consulta, também, as páginas 56 e 57 do manual.
3. Refere como surgiram as cidades-estado Gregas.
4. Indica as cidades-estado que encontras no mapa do blog.

5. Identifica as partes que constituíam uma pólis.
6. Indica o que era específico e comum a todas as pólis.

Atividade 2 – Democracia

1. Consulta o blog e analisa o doc.1, as imagens A e B e vídeos, e o manual da pág. 60 à 63.
2. Identifica as formas de governo que existiram em Atenas antes da Democracia.
3. Explica como é que a Democracia apareceu em Atenas.
4. Identifica a forma de governo de Atenas, no século V a. C. e de Portugal, na atualidade.
5. Lê o documento 1 “*Viver em democracia – em Atenas e na atualidade*” e identifica as principais características da democracia ateniense.
6. Aponta as semelhanças e as diferenças que encontras entre o regime ateniense e a democracia atual.
7. Define os seguintes conceitos: Democracia direta e Democracia representativa.

Atividade 3 – Jogos Olímpicos

1. Consulta o blog e analisa o texto “Olimpíadas na Grécia Antiga”, o vídeo e as imagens C e D.
2. Indica a origem dos Jogos Olímpicos.
3. Explica em que medida as Olimpíadas eram um meio de união entre as cidades-estado.
4. Refere quem é que podia competir nos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga.

Atividade final

Aula síncrona – Debate sobre a Democracia

Questão final – Atualmente, estamos perante uma democracia direta ou representativa? Justifica.

A professora estagiária:

Joana Novais