



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Raquel da Silva Fagundes

FLIPPED CLASSROOM – CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O SEU IMPACTO NO AUTOCONCEITO ACADÉMICO

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

Outubro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

FLIPPED CLASSROOM – CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O SEU IMPACTO NO AUTOCONCEITO ACADÉMICO

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Flipped Classroom – Contributos para a Construção do Conhecimento Histórico e o seu Impacto no Autoconceito Académico
Autor/a	Raquel da Silva Fagundes
Orientador/a(s)	Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Vogais: 1. Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da defesa	02-12-2021
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



AGRADECIMENTOS

Nos trilhos da vida, entre as adversidades e as vicissitudes que nos atrapalham os nossos trajetos e os nossos anseios, cruzamo-nos com seres que pela sua essência, sabedoria e proximidade nos constroem uma realidade mais apraz. O ano do Estágio e da elaboração deste Relatório foi um tanto ou quanto atribulado, por isso, era impensável não fazer aqui referência àqueles que tornaram este percurso académico mais fácil, deixando-lhes uma pequena palavra de gratidão.

Às Professoras Doutoradas Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade, por orientarem este trabalho, mas também pela simplicidade com que transmitem o seu conhecimento, acreditando nas capacidades dos seus alunos, dando-lhes liberdade e asas para voar. À Professora Fernanda Repas, orientadora do Estágio Pedagógico, por toda a compreensão e estima ao longo do ano letivo, pela sua disponibilidade e pelos ensinamentos transmitidos e, também, ao Agrupamento de Escolas Martim de Freitas por terem concedido, ainda em que momentos atípicos, a oportunidade de estagiar nas suas instalações.

À minha mãe por, onde quer que esteja, iluminar eternamente o meu caminho. Ao meu pai pela confiança depositada em mim desde o início do meu percurso académico. Ao meu irmão pelo companheirismo e dedicação desmesuráveis. Obrigada por, mesmo que longe fisicamente, estarem sempre presentes, creditando a realização do meu sonho de infância – o ser professora.

À Joana e à Mariana, as minhas irmãs de Coimbra, pela amizade, pela cumplicidade e por terem tornado este trajeto mais alegre.

Ao João, pelos conselhos e por aguçar o meu desejo de querer fazer diferente.

Aos meus amigos chegados, que sempre me acompanham e que, por mais que às vezes distantes, confirmam o significado de amizade.

Por fim, à Ana Luísa, parceira de Estágio, pelas confidências e por me tranquilizar em alguns dos momentos difíceis desta etapa.

RESUMO

Frente a um paradigma de desvalorização social e escolar e a um ambiente marcado por uma desmotivação e de falta de interesse, a Educação Histórica confronta-se, hoje, com complexos desafios, sobre os quais é imperativo saber e dar resposta, enquanto professores e futuros professores, com o peso de, futuramente, assistirmos ao descrédito total da disciplina. É, importante, pois, encarar as aulas de História como um espaço que pode ultrapassar a simples aquisição e memorização de conhecimento factual, científico e académico, incentivando o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, preconizadas em documentos oficiais como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Metas Curriculares* (DGE, 2014). Neste paradigma, crê-se que metodologias ativas e construtivas permitem uma preparação mais duradoura e aprofundada para o novo milénio, sobre as quais a Literatura reconhece as potencialidades de envolverem a comunidade estudantil no processo de ensino-aprendizagem, tendo ganhos significativos na qualidade do seu aprendizado. De encontro a este cenário encontra-se a *Flipped Classroom*, sendo os principais objetivos deste Relatório o de analisar os seus contributos para a construção de conhecimento histórico e o seu impacto no autoconceito académico, num quadro teórico aplicado numa turma do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, em Coimbra, em situações díspares de Ensino à Distância e de Ensino Presencial. A análise dos resultados indica-nos de que a *Flipped Classroom* permite, de igual modo ao método tradicional, a aquisição e construção de conhecimento histórico, acrescentando o facto de possibilitar a formação das ditas competências. Por sua vez, um questionário autodescritivo baseado na *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) reforça, de facto, as potencialidades motivacionais da estratégia e aponta para a possibilidade desta auxiliar a melhoria da confiança dos alunos sobre as suas próprias capacidades e a sua relação com os colegas.

PALAVRAS-CHAVE: *Flipped Classroom*; construção de conhecimento histórico; autoconceito académico; competências para o século 21.

ABSTRACT

Faced with a paradigm of social and school devaluation and an environment marked by lack of motivation and lack of interest, Historical Education is currently faced with complex challenges, about which it is imperative to know and respond, as teachers and future teachers, with the weight of, in the future, witnessing the total discredit of the discipline. It is, therefore, important to face the History classes as a space that can go beyond the simple acquisition and memorization of factual, scientific and academic knowledge, encouraging the development of skills, abilities and attitudes, recommended in unofficial documents such as the *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) and *Metas Curriculares* (DGE, 2014). In this paradigm, it is believed that active and constructive methodologies allow a more lasting and in-depth preparation for the new millennium, on which Literature recognizes the potential of involving the student community in the teaching-learning process, with significant gains in the quality of its apprenticeship. Against this scenario is the Flipped Classroom, and the main objectives of this Report are to analyze its contributions to the construction of historical knowledge and its impact on academic self-concept, in a theoretical framework applied to a class of the 8th grade of the 3rd cycle of Basic Education in the Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, in Coimbra, in different situations of Distance Learning and On-site Learning. The analysis of the results indicates that the Flipped Classroom allows, similarly to the traditional method, the acquisition and construction of historical knowledge, adding the fact that it enables the formation of those skills. In turn, a self-descriptive questionnaire based on the Self Concept as a Learner Scale (SCAL) actually reinforces the motivational potential of the strategy and points to the possibility of this helping to improve the students' confidence about their own abilities and their relationship with colleagues.

KEYWORDS: Flipped Classroom; construction of historical knowledge; academic self-concept; 21st century skills

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	
1.1. A escola	4
1.2. As turmas	5
1.3. As atividades desenvolvidas	6
1.4. Reflexão sobre a prática pedagógica	9
CAPÍTULO 2 – <i>FLIPPED CLASSROOM</i> – CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	
2.1. A importância de metodologias construtivistas e ativas	12
2.2. Definição de <i>Flipped Classroom</i>	13
2.2. <i>A Flipped Classroom</i> e o conhecimento histórico	15
CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA	
3.1. Questão de investigação e objetivos	19
3.2. Opções metodológicas, recolha e tratamento de dados	19
3.2.1 Importância do autoconceito académico	21
3.3. Caracterização dos participantes	24
3.4. Descrição do estudo	25
3.5.1. Em Ensino Remoto de Emergência	26
3.5.2. Em Ensino Presencial	31
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1. Em Ensino Remoto de Emergência	
4.1.1. Dados sobre a construção do conhecimento histórico	36
4.1.2. Dados sobre o autoconceito académico	39
4.2. Em Ensino Presencial	
4.2.1. Dados sobre a construção do conhecimento histórico	42
4.2.2. Dados sobre o autoconceito académico	46
4.3. Discussão dos resultados	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA/DOCUMENTAÇÃO	55
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

Perante os novos desafios do século 21, o sistema educativo tem enfatizado, cruzado com a aquisição de conhecimento científico, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Em documentos oficiais como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), metodologias de ensino-aprendizagem ativas e construtivas são acolhidas para uma preparação mais duradoura e aprofundada para o novo milénio.

Este documento da Direção Geral da Educação, coordenado por Guilherme d’Oliveira Martins, preconiza que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, por isso, é importante o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros” (DGE, 2017, p. 5), num cenário, onde é, claramente, necessária uma articulação com outros documentos de cariz disciplinar, tais como as *Metas Curriculares* (DGE, 2014a) e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

No caso, o *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico)* (DGE, 2014b) também aponta para a necessidade da adoção de métodos que, para além da aquisição de conhecimentos, possibilitem, em simultâneo, o desenvolvimento de “capacidades de carácter metodológico ligadas à natureza do conhecimento histórico, sua construção e transmissão” (DGE, 2014b, p. 2), destacando, para além da diversidade de recursos, estratégias como “trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades [e] diversas modalidades de intercâmbio” (DGE, 2014b, p. 3).

Ora, a ambição de servir este quadro normativo na escolha do tema a desenvolver, durante o Estágio Pedagógico, encontrou uma maior determinação no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (AEMF), em Coimbra, que, no ano letivo 2020/2021, integrou o Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), coordenado por Domingos Fernandes. Este projeto, que sublinha o papel da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos, defende, ainda, a diversificação dos processos de recolha de informação, pois

nenhum processo de recolha garante que se possa avaliar exatamente todas as aprendizagens e competências dos alunos num dado domínio do currículo. Por outro lado, aspetos tais como, os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam mais ou menos significativamente de aluno para aluno (Fernandes, 2019, p. 8).

Face, também, ao atual paradigma de desvalorização social e escolar da disciplina de História, marcada por um ambiente de desmotivação e de desinteresse que evidencia a importância de atuar de forma diferente, a decisão final recaiu, então, sobre a *Flipped Classroom* (sala de aula invertida). De base epistemológica construtivista, esta metodologia foi estruturada por Bergmann e Sams, reconhecidos, por muitos investigadores, como os seus fundadores, sendo esta a razão pela qual adotaremos este termo em inglês ao longo desta dissertação, apesar de outras designações serem utilizadas como “inverted classroom”, “just-in-time teaching” ou “inverted learning” (Uzunboylu & Karagozlu, 2015, p. 143).

Sem negligenciar o conhecimento disciplinar e convertendo o aluno num agente ativo – só ou em grupo – da sua aprendizagem, permitiria desenvolver diferentes habilidades de pensamento e, conceptualizando o professor como um mero facilitador, admitiria possíveis aplicações em caso de confinamento da turma ou da Escola, aliás como viria a ocorrer.

Neste sentido, a investigação deste relatório, aplicada a uma turma do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, visa analisar os contributos da *Flipped Classroom* na construção do conhecimento histórico e o seu impacto no autoconceito académico dos alunos, levantando-se a seguinte questão de investigação:

- A *Flipped Classroom* poderá contribuir para a construção do conhecimento histórico e influenciar o autoconceito académico dos alunos?

Sendo que, no seguimento da dissertação, ter-se-ão em consideração dois objetivos específicos:

- (a) Verificar a influência da *Flipped Classroom* na construção do conhecimento histórico.
- (b) Avaliar o impacto da *Flipped Classroom* no autoconceito académico dos alunos.

Assim, o presente Relatório pretende, num primeiro capítulo, traçar aquele que é um momento de arranque e de grande relevância na vida docente — o Estágio Pedagógico –, para, num segundo capítulo, fazer um levantamento conceptual sobre a metodologia enfatizada – a *Flipped Classroom* –, privilegiando-se a sua literatura inaugural norte-americana (Lage, Platt & Treglia, 2000; Bergmann & Sams 2012) e analisando-se, previamente, os seus possíveis contributos para a construção do conhecimento histórico.

Numa terceira parte, descrever-se-á a abordagem metodológica do estudo realizado durante o Estágio, detalhando-se as opções metodológicas, a recolha e tratamento de dados. Atender-se-á, também, à importância do autoconceito académico. Será caracterizada, ainda, a turma participante e detalhado o desenvolvimento das atividades desenvolvidas no seu âmbito,

em dois registos de ensino diferentes – em Ensino Remoto de Emergência e em Ensino Presencial.

Por fim, numa quarta parte, serão apresentados e discutidos os resultados recolhidos, comparando-os com outros estudos análogos.

CAPÍTULO 1 – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1.1 A ESCOLA

Localizado no centro urbano do concelho de Coimbra e comemorando 50 anos de existência, o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas integra, para além da sua escola-sede, em Celas, dois Jardins de Infância, nos Olivais e nos Montes Claros, e cinco escolas Básicas, na Conchada, em Coselhas, em Santa Cruz, nos Olivais e, também, nos Montes Claros.

Num meio social e económico privilegiado, foi na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas onde se concretizou o Estágio Pedagógico. Formando do 2º ao 3º Ciclo do Ensino Básico, atualmente, esta Escola organiza-se por seis blocos e um pavilhão desportivo, fornecendo nas suas instalações, biblioteca, auditório, reprografia, refeitório, uma sala de TIC, salas para as ciências experimentais, assim como para as expressões artísticas. Para os momentos de ócio, os seus alunos podem disfrutar de inúmeros e amplos espaços abertos e, para as horas letivas, as salas-de-aula com todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento das aprendizagens – computadores com acesso à internet de qualidade, projetor, colunas e, claro, um quadro branco e/ou de giz.

Trata-se de uma Escola empenhada em proporcionar uma Educação inclusiva. Expressando-o na sua missão – a de “Prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da escola e promovendo uma atitude positiva e cooperante” –, evidencia-se como uma referência ao apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, possuindo, a par, um Centro de Apoio à Aprendizagem, em resposta às restantes Necessidades Educativas Especiais, e Serviços de Psicologia e Orientação.

Em articulação, toma, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, medidas para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, tais como coadjuvação de professores e Apoio Tutorial Específico, mas também um Programa de Mentoria que, alicerçado no conceito da Psicologia Positiva, abre a possibilidade aos alunos do Quadro de Distinção e Louvor da Escola se proporem como mentores de colegas com dificuldades identificadas pelo seu Conselho de Turma, acompanhando e auxiliando o seu estudo, num clima cooperante.

Além disto, neste paradigma, não só estão envolvidos professores e alunos, mas também os Pais e os Encarregados de Educação convidados, anualmente, para um Programa de Educação Parental, a cargo da psicóloga escolar e denominado Parentalidade Sábia, com o objetivo de consolidar competências parentais.

Também uma formação cívica e cidadã é um dos compromissos desta Escola. Além de oferecer no seu currículo escolar, de forma semestral, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, combina, junto da sua comunidade um conjunto de Projetos e Clubes, motivando-a para uma cidadania ativa, dinâmica e comprometedora. Desta forma, ao longo do ano, as turmas participaram com rigor em Projetos como a *Apps for Good*, os Desafios SeguraNet e o Orçamento Participativo das Escolas.

Por fim, mas condicionado pela pandemia da COVID-19, o ambiente escolar foi adequadamente adaptado às necessidades impostas. No contexto do Ensino Híbrido ou Remoto, foi adotada como plataforma de apoio às atividades pedagógicas, o *Google Classroom* e, no espaço escolar, foi implementada sinalética de circulação, instalados dispensadores de álcool em gel à entrada de cada sala-de-aula e fixadas as turmas a uma única sala, medidas que contribuíram para a promoção de um clima de segurança e confiança.

1.2. AS TURMAS

Na reunião inicial com a professora orientadora, Fernanda Repas, ficou aberta, ao Núcleo de Estágio, a possibilidade de acompanhar e lecionar as disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, em diferentes turmas do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, dado que todas as turmas deste ano estavam a seu cargo.

Em virtude disto, pude, portanto, lecionar, durante o Estágio Pedagógico, em duas turmas, que aqui serão identificadas pelas letras X e Y, com características e perfis díspares.

A turma X, onde, primeiramente, assisti e, depois, lecionei aulas de História, tratava-se de uma turma com 28 alunos, dos quais 17 rapazes e 11 raparigas. Destes, um elemento frequentava a disciplina de História no Centro de Apoio à Aprendizagem e outro, que pela mudança do seu local de residência, transferiu-se de Escola, no final do 1º Período.

Com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, havendo um caso excepcional de 16 anos, sem nenhum repetente e ausente o aluno que não frequentou as nossas aulas, esta turma, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, continha dois alunos que usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, universais e seletivas, destas apenas a antecipação e reforço das aprendizagens na área de Matemática. Havendo alguns elementos em condições de excelência, o Programa de Mentoria oferecido pela Escola vigorou nesta turma, estando nele integrados três elementos com dificuldades de aprendizagem.

Esta turma revelou continuamente o seu bom aproveitamento e sucesso escolar, extremamente motivada para as suas aprendizagens, com um espírito crítico, interventivo e de

interajuda, alicerçado em suas fortes relações de amizade e, embora alguns alunos fossem tímidos e inibidos em intervir na aula, a maioria tinha uma participação ativa, demonstrando vontade de aprender História, procurando ir além do conhecimento transmitido pela professora, questionando e refletindo sobre os factos históricos.

Porém, algumas atitudes negativas pautaram o percurso desta turma ao longo do ano. As intervenções eram desorganizadas e, ocasionalmente, impertinentes e existiam com frequência conversas paralelas durante a duração de aula.

Estes aspetos que, por vezes, condicionavam a concentração dos discentes, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem foram, desde logo, reconhecidos pela própria turma que fez um esforço em melhorá-los, conseguindo alcançar a classificação de bom no seu comportamento no final das atividades letivas.

Contrariamente, a turma Y de 28 elementos, dos quais 13 eram rapazes e 15 raparigas, na qual lecionei a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, apesar do seu aproveitamento global ser suficiente, em termos comportamentais apresentou mais problemas.

Esta turma apresentava muitas dificuldades de concentração e de aprendizagem e um interesse diminuto pelas aulas e a Escola, compreendendo no seu conjunto muitos alunos com Plano de Melhoria das Aprendizagens. Estas dificuldades eram agravadas pelas suas continuadas atitudes negativas que se saldaram em sistemáticas advertências e medidas disciplinares.

Com os perfis das turmas traçados no início do Estágio, mediante a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora, partia-se em direção à meta com a certeza de que o tipo de aulas, assim como a postura a tomar frente a estas duas turmas teria de ser diferente, sendo necessário adaptar estratégias de ensino-aprendizagem que atendessem eficazmente às suas particularidades.

1.3. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O Estágio Pedagógico iniciou-se no início do mês de outubro de 2020 com a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora nas turmas pelas quais ficaríamos responsáveis.

Os tempos eram atípicos e, infelizmente, não pudemos conhecer o rosto de cada aluno coberto pelas máscaras cirúrgicas ou comunitárias, mas foi possível traçar, à partida, o perfil das turmas em questão, idealizando já algumas estratégias e recursos pedagógicos que

empregaríamos, assim como a nossa contribuição para processo de ensino-aprendizagem, que procurámos espelhar no nosso Plano Individual de Formação (anexo 1).

Após um mês, ao redigir um artigo para o Jornal da Escola, o Núcleo apercebeu-se que havia chegado o momento de começar a construir os alicerces da sua prática pedagógica. Prepararam-se, então, as primeiras aulas, cujo temas incidiram sobre a presença portuguesa e espanhola no Império Ultramarino.

A primeira aula de História foi antecedida de um sentimento de ansiedade, mas também muito entusiasmo em querer fazer bem e, principalmente, fazê-lo de forma criativa e estimulante. Era evidente que se tratava de uma turma com aptidões e com “fome” de conhecer mais. Por isso, cada aula passou a ser encarada como um desafio, dada a necessidade de reforçar uma preparação científica que permitisse responder às surpreendentes questões dos alunos e, não raras as vezes, à exploração de conteúdos que iam além das Aprendizagens Essenciais e das Metas Curriculares.

Para cada uma das aulas lecionadas foi elaborada uma planificação de curto-prazo (anexo 2) e um *PowerPoint* de apoio, mas, acreditando nas potencialidades de estratégias construtivistas e ativas, o compromisso foi o de tornar o espaço da sala de aula num espaço de diálogo, discussão e reflexão. Para o efeito, sempre que possível, apresentaram-se recursos devidamente didatizados - documentos escritos, iconográficos, imagens em movimento, entre outros para que, com base na sua análise, os alunos pudessem alcançar o seu próprio conhecimento com a ajuda da docente.

A cada aula seguiam-se as observações da professora orientadora e da colega de Núcleo, em que se apreciavam tanto as planificações delineadas como as atividades letivas, considerando as fraquezas e as potencialidades de cada uma.

Terminou-se este primeiro período de adaptação sem imaginar que o próximo seria em contexto de Ensino Remoto de Emergência, o que exigiria do Núcleo alterações relativamente ao que estava delineado, assim como sobre o nosso papel e funções no trabalho com as turmas.

Perante o novo Estado de Emergência, que obrigou todas as Escolas do país a fechar e a ter aulas *online*, ficou acordado que prepararíamos uma aula assíncrona e lecionaríamos uma aula síncrona por semana.

Pela primeira vez, pude associar os nomes dos alunos a um rosto. Porém, este cenário virtual de aprendizagem anunciou um novo e inesperado perfil da turma que se revelou menos alegre, menos participativa e colaborativa, o que dificultou as primeiras práticas pedagógicas, mas que anunciava a pertinência da primeira aplicação da metodologia que

resolvemos explorar neste Relatório – a *Flipped Classroom* – e que obteve resultados satisfatórios.

O terceiro período letivo arrancou, já em regime presencial, com a clara noção de que também seria exigente. Perante o cansaço da comunidade educativa, era fundamental captar e atrair a atenção dos alunos. Para isso, produzi estratégias de motivação, recursos e atividades que aproximassem os alunos da sua aprendizagem, encorajando-os, novamente, a participar nas aulas.

Tornou-se óbvio o proveito significativo da utilização das imagens em movimento, por isso projetou-se material da *Escola Virtual* ou da *Aula Digital* ou, ainda, vídeos lúdicos didatizados para depois serem debatidos em turma.

Numa segunda aplicação da metodologia da *Flipped Classroom* e, mais uma vez, numa perspetiva construtivista e ativa da Educação, os alunos foram convidados, em grupo, a fazerem exposições frente à turma e a esclarecer as dúvidas colocadas. Outras vezes, como estratégias de motivação, apliquei exercícios com base em Banda Desenhada; como estratégias de consolidação, adequiei jogos lúdicos, como por exemplo, o *Quem é Quem?* (anexo 3), construí Palavras Cruzadas (anexo 4) e até criei um Jogo Interturmas, em formato *Escape Room*, (anexo 5), aguçando nos estudantes um sentido de competitividade e de disputa que despertava uma certa diversão em aprender, havendo, ainda, tempo para ir ao encontro das curiosidades da turma, quer fossem sobre o “Beco do Chão Salgado dos Távora”, quer fossem sobre a descrição do funcionamento (ao pormenor) de uma máquina a vapor ou mesmo sobre a vida quotidiana da população Moderna.

Enfim, o ano estava prestes a terminar, quando tive a certeza que estava estabelecida uma relação amistosa e de proximidade com os alunos, apesar de todos os constrangimentos causados pela Pandemia da COVID-19, tornando o ambiente da sala de aula num ambiente aprazível para o processo de ensino-aprendizagem, e que tinha motivado os alunos para aquilo que é o saber histórico.

Ainda sobre atividades letivas, também planifiquei (anexo 6) e lecionei aulas de Cidadania e Desenvolvimento numa turma com características distintas da daquela em que lecionei a disciplina de História. Embora me tenha empenhado em criar um ambiente de conversa e de debate de ideias, os alunos apresentavam resistência em aprender, assim como comportamentos significativamente desajustados aquando debates e discussões e, por isso, tornou-se imperativo aplicar estratégias de ensino que os orientassem com maior rigor no processo de aprendizagem.

Em concordância com a professora orientadora elaborei uma Ficha de Trabalho (anexo 7) que acompanhou a lecionação de algumas aulas. De um teor mais tradicional, circunscrevia vários estilos de tarefas, sem menosprezar o objetivo da disciplina em questão, o de refletir sobre as problemáticas atuais.

Deste percurso também fizeram parte algumas atividades não letivas. Desde o início, o Núcleo ficou a com a responsabilidade de preparar planificações de médio-prazo (anexo 8) e exercícios de avaliação formativa (anexo 9) e sumativa (anexo 10) para as turmas que nos estavam confiadas, assim como proceder à sua correção com as devidas diretrizes da professora orientadora.

Tal como participávamos da avaliação final de cada aluno, também participamos nas reuniões de Departamento e disciplinares. Apesar de, durante todo o ano letivo, terem sido em formato *online*, foi possível relacionarmo-nos com outros professores, conhecer outras estratégias de ensino-aprendizagem, assim como os mecanismos de avaliação e de preparação de aulas.

Também *online* foram as reuniões de Conselho de Turma e de Pais a que pudemos assistir e que nos possibilitou compreender melhor o clima e ambiente da Escola, bem como entender, em ação, os procedimentos e ferramentas existentes para a resolução de problemas escolares.

Outro extraordinário contributo para a nossa formação foi o facto de colaborarmos na escolha da adoção de Manuais, por parte da Escola. De facto, esta adoção não correspondia ao ano de escolaridade que estávamos a lecionar o que representou, para nós, um verdadeiro desafio.

Infelizmente, dadas as restrições impostas pela COVID-19, as nossas contribuições para a comunidade educativa foram, por vezes, limitadas e tiveram que sofrer alterações tendo em conta o período excecional que se vivia. No entanto, o sentimento final é de gratidão por termos tido, através de algumas destas atividades, a possibilidade de colocarmos em práticas os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação académica.

1.4. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Embora o Estágio Pedagógico tenha simbolizado o início da concretização de um sonho antigo de querer ser professora, materializado no desejo de contribuir e participar significativamente na vida escolar dos alunos e, também, na crença de que ambientes afáveis e

animados facilitam a sua aprendizagem, esta primeira experiência enquanto docente constituiu, também, um enorme desafio.

Esta caminhada representou um longo e árduo processo evolutivo de aquisição de conhecimento e de experiência. O esforço continuado foi o de tentar fazer o mais adequado pelos alunos, mas, nem sempre, as nossas expectativas sobre aquilo que consideramos ser o mais acertado e adequado foram correspondidas, por isso, a jornada foi de constante autoavaliação, de adaptação e readaptação, num percurso de muito trabalho.

Ao longo do ano, a relação que tentei manter com os alunos foi de proximidade. Perante as limitações impostas pela COVID-19, tentei que a distância física não correspondesse a uma distância social efetiva, marcada pela falta de cordialidade, empatia e compreensão. Assim sendo, combinei o formalismo das aulas com momentos mais informais, sem nunca ultrapassar as normais regras e objetivos de sala de aula. Creio que este relacionamento tenha facilitado o à-vontade dos alunos em participar e envolverem-se nas atividades que fui propondo.

Houve momentos de insegurança e ansiedade - às frequentes e imprevistas questões colocadas pelos alunos (que tornavam evidente a necessidade de uma rigorosa preparação científica), somavam-se as dúvidas sobre a bibliografia científica a utilizar, hesitações sobre os conteúdos programáticos a selecionar e mesmo sobre as estratégias de ensino mais adequadas a empregar.

Nestes momentos, a professora orientadora tornou-se a principal conselheira, partilhando com o Núcleo os seus anos de experiência, dando, na altura certa, a segurança e a confiança de que necessitei, mas também um ombro amigo quando a imprevisibilidade das aulas requeria uma gestão emocional da frustração.

No que diz respeito às práticas pedagógicas e, sobretudo, ao trabalho na disciplina, é reconhecido que para muitos estudantes, o 3º Ciclo do Ensino Básico constitui a última possibilidade de contacto formal com a área, logo, entendi não compactuar com a vulgar e habitual perceção de que a História é monótona, sem grande utilidade social ou significado para o quotidiano.

Para o efeito, procurei que os alunos entendessem o que é ser Historiador e como se faz História. Sempre que possível, apliquei estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e práticas de teor construtivista e ativo, como mencionado, procurando aliar o conhecimento científico ao desenvolvimento de competências de literacia histórica.

Relativamente a Cidadania e Desenvolvimento, conservei uma posição neutra e imparcial sobre os assuntos a serem tratados, transferindo a total finalidade da disciplina para o desenvolvimento de um pensamento de segunda ordem, reunindo um banco de dados

estatísticos, textos jornalísticos e/ou conteúdos multimédia de teor informativo ou satírico para que os alunos pudessem analisar, refletir e debater criticamente sobre os mesmos. Recursos que, por considerar os mais adequados e fiáveis para o propósito, mantive aquando da necessária mudança de estilo de aula.

A fase mais difícil deste percurso aconteceu durante o Ensino Remoto de Emergência, durante o qual o sentimento dominante foi de desânimo. Embora, já possuindo conhecimento, *a priori*, sobre esta prática e reconhecendo a extraordinária solução encontrada por todas as Escolas do país, as aulas em ambiente digital apresentaram um conjunto de constrangimentos incontornáveis.

A turma deixou de apresentar o entusiasmo que a caracterizava, transformando as aulas dinâmicas, repletas de participações e comentários por parte dos alunos em momentos *online* quase monótonos, em que prevalecia uma exposição quase unilateral. A plataforma utilizada pela Escola para as aulas síncronas, o *Google Meet*, revelou-se deficiente para as necessidades levantadas. O ritmo das aulas tendera a perder-se com facilidade por entre a necessidade de ligar e desligar microfones, as interferências e falhas de comunicação, a falta de contacto visual aquando de projeções, impedindo-me de recolher *feedback* dos alunos. Perante os problemas houve que encontrar soluções. Felizmente, e para fazer face a estes desafios, a aplicação da metodologia de *Flipped Classroom* atuou satisfatoriamente, como veremos adiante.

Todavia, estas dificuldades encontradas foram continuamente suprimidas pela persistência em chegar, cada vez, mais perto da perfeição (inatingível), mas sobretudo pelas palavras, gestos e atitudes de reconhecimento parte dos alunos que oferecem um sabor gratificante a esta profissão.

Em suma, viveram-se tempos atípicos durante esta caminhada, mas essa excecionalidade possibilitou, enquanto futura professora, uma dupla experiência. De facto, ficaram outras tantas coisas por aprender e experimentar. Ficaram por conhecer outras realidades, outros perfis de turma, outros registos, nomeadamente, ao nível do Ensino Secundário, no entanto armazenou-se uma bagagem de ferramentas e técnicas para fazer frente a novos desafios semelhantes à da pandemia da COVID-19.

CAPÍTULO 2 - FLIPPED CLASSROOM – CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

2.1. A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTAS E ATIVAS

O envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem atesta a sua vontade e desejo em participar ativamente na aquisição da sua aprendizagem. Como refere Sesmiyanti (2016):

That students who are cognitively engaged in the learning process think deeply about the newly presented information and use self regulated learning strategies that increase their understanding of the material. (...) In addition, the self-regulated learner monitors and regulates his/her cognitions and behaviours, and implements adjustments to the learning approach when needed to ensure academic success. (Sesmiyanti, 2016, p. 50).

Esta noção é também descrita por Mustamiah e Widanti (2018) que notam que alunos menos envolvidos tem maiores dificuldades em obter bons resultados académicos ao contrário dos alunos mais focados nas tarefas. Dando destaque a esta problemática para os educadores e professores (p. 486), afirmam que estes devem criar uma atmosfera que promova uma maior motivação para a aprendizagem (p. 492), uma vez que, para eles, a motivação parece-lhes uma causa direta do envolvimento dos estudantes.

Através do seu estudo puderam atestar que “*the higher the motivation to learn, the higher the student engagement, and the lower the motivation to learn the students engagement will be lower*” (p. 491), pelos tipos de comportamentos e energias que os alunos canalizam para a ação de aprender e que já foram esclarecidos anteriormente.

Comunga deste pensamento William N. Bender (2017) que precisa que o envolvimento do aluno “*is an active, and involves, cognitive, and emotional investment in the content to be learned*” (p. 3), defendendo que existem estratégias para o conseguir, mencionando quatro categorias: estratégias de organização instrucional; estratégias de tecnologia; estratégias colaborativas e estratégias de responsabilidade pessoal (p. 6).

Destacaremos as primeiras para este relatório. Para o autor, estas estratégias diferenciam-se das práticas pedagógicas do ensino tradicional, uma vez que, nas aulas expositivas, o papel passivo do aluno requer pouco envolvimento da sua parte (p. 10).

Estas aulas são caracterizadas como uma simples transmissão uniliteral professor-aluno de conhecimento, em que este assimila passivamente a informação inquestionável, ignorando-

se os traços e personalidades de cada aluno (Kumar Shah, 2019, p. 3). Este tipo de ensino é criticado por pedagogos como Paulo Freire que afirmam que “o conteúdo trabalhado desta maneira se torna algo supérfluo, vazio na vida do estudante que desconhece a função daquele assunto no seu cotidiano; o aluno não delimita nenhum grau de importância neste tipo de trabalho” (citado por Carneiro, 2012, p. 3).

Do lado oposto destas metodologias, encontram-se as construtivistas. O construtivismo que defende que o conhecimento deve ser descoberto e/ou construído pelos alunos, num papel ativo de responsabilidade, observa o professor como um simples mediador e facilitador que lhe deve promover experiências de aprendizagem e guiar os estudantes nas atividades (Kumar Shah, 2019 p. 4-6).

Sobre a comparação destas duas concepções de aprendizagem, Kumar Shah (2019) declara, à semelhança de William N. Bender, que “*both teaching styles can lead to successful learning but it has been shown that students in the constructivist environmental demonstrated more enthusiasm and interest in the subject matter*” (p. 4).

Outros autores como Liam Kane (2014) sublinham que este tipo de metodologias ativas acarreta consigo inúmeras vantagens para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências e habilidades, indicando que

“(a) seek to encourage independent, critical thinking in learners (b) encourage learners to take responsibility for what they learn (c) engage learners in a variety of open-ended activities (projects, discussions, role-play exercises and so on) to ensure they have a more protagonistic, less passive role than in ‘the transfer of knowledge’ view of education. Process, as well as product, is importante” (p. 277).

2.2. DEFINIÇÃO DE FLIPPED CLASSROOM

Em alternativa à aula tradicional, emerge o conceito “*inverted classroom*”, definido, pela primeira vez, em 2000, como sendo um processo em que os “*events that have traditionally taken place inside the Classroom now take place outside the Classroom and vice versa*” (Lage, Platt & Treglia, 2000, p. 32). A sua aplicação nasceu da necessidade de responder aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes de Economia da Universidade de Miami. Por isso, era disponibilizado, antes da aula, vídeos ou *PowerPoints* sobre os conteúdos programáticos, para que depois fossem discutidos dentro da sala-de-aula.

Sete anos mais tarde, no estado do Colorado, dois professores de Química, sentindo o processo de aprendizagem de alguns dos seus alunos comprometido, devido à sua ausência em

algumas aulas, por falta de transporte, decidiram gravar os conteúdos lecionados e disponibilizá-los para que estes pudessem acompanhar a matéria, colocando posteriormente as suas dúvidas. O método teve mérito e no ano letivo seguinte – 2007/2008 – foi aplicado a todo o curso (Bergmann & Sams, 2012, p. 1-6).

Nascia a ideia estruturada de *Flipped Classroom*. Assim, aquilo que seria trabalhado pelo professor na Escola é apreendido pelos alunos antecipadamente, fora da sala-de-aula, através de diferentes recursos, remetendo-se o tempo de aula para um momento de esclarecimento, discussão e reflexão dos conteúdos ou para a execução de atividades, acentuando-se a interação entre aluno-professor e aluno-aluno (Bergmann & Sams, 2012, pp. 25-28).

Trata-se, pois, de uma metodologia ativa que recusa a representação tradicional do aluno como um mero agente passivo do processo de ensino-aprendizagem, através da qual o professor, unilateralmente, transmite o seu conhecimento à turma. Ao invés disso, o aluno é convidado a construir preliminar e ativamente a sua aprendizagem, procurando-se o desenvolvimento de competências que vão muito mais além do que a simples aquisição de conhecimento.

Roehl *et al.* (2013), notando as necessidades da geração *Millennials*, os “nativos digitais” que consomem informação, em qualquer lado e em qualquer momento, reconhece a importância de se adotar estratégias de aprendizagem ativas como esta. Se, no passado, o conhecimento estava limitado e restrito, hoje encontra-se em fácil acesso, através de um pequeno ecrã. Sendo assim, mais importante do que o adquirir, é desenvolver a literacia dos jovens, para que estes saibam interpretar, refletir e criticar sobre aquilo que os rodeia.

Como escrevem os autores, “*the goal of teaching is to engender understanding, educators must move from rote memorization of knowledge and facts, known as "surface learning," toward "deep learning," where understanding is developed through "active and constructive processes"* (Roehl *et al.*, 2013, p. 45), que requerem habilidades de ordem superior, por isso, defendem a prática da *Flipped Classroom*, pois esta permite que os alunos usufruam do tempo em sala de aula, para desenvolver este tipo de competências.

Harris *et al.* (2016) reconhecem esta visão para criticar a ensino tradicional que, do seu ponto de vista e citando Sankoff (2014),

often amounts to a wasteful expenditure of precious resources,” failing to showcase the instructor’s “experience, knowledge, and abilities, and instead consigning him or her to a lifetime of performance repetition, transmitting the

same information — often inefficiently — to a different group of students year after year. (Sankoff, 2014, cit. por Harris *et al.*, 2016, p. 326).

Acompanhando este raciocínio, Reidsema *et al.* (2017) também apresentam a metodologia como uma solução às necessidades dos alunos atuais. Explicitam que a antecedente preparação dos alunos sobre os temas a serem abordados em tempo de aula, transforma esse mesmo tempo num conjunto de oportunidades para se desenvolver importantes competências requeridas a profissionais de alto desempenho como capacidades de planeamento, comunicação interpessoal ou de colaboração (p. 7).

É por acreditar na importância desta perspetiva da Educação que, de seguida, averigüarei, os possíveis contributos da *Flipped Classroom* na construção de conhecimento Histórico.

2.3. A FLIPPED CLASSROOM E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Para além da aquisição de conhecimento factual, Schmidt e Urban esclarecem que “a Educação Histórica preconiza que a finalidade do ensino da História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico” (Schmidt & Urban citado por Esteves, 2020, p. 4 e 6).

Esta relevância dada à didatização do trabalho do Historiador é fundamentada nos proveitos que a análise de fontes e/ou documentação podem acrescentar ao aprendizado.

Sobre as teorias construtivistas aplicadas à disciplina de História, Hilary Cooper, em *Para uma Educação História de Qualidade* (2004), destaca o processo de investigação histórica, escrevendo,

Dado que as fontes são raramente completas, o historiador deve fazer inferências, 'preencher as lacunas'. Interpretar fontes envolve, por conseguinte, duas atividades mentais – tirar conclusões e formular hipóteses. (...) Dado frequentemente não existir uma única interpretação correta, é necessário criar argumentos para fundamentar o ponto de vista, ouvindo outros pontos de vista e estando preparado para alterar a sua opinião ou reconhecer que não existe uma só resposta. (Cooper, 2004, p. 57)

Em concordância, encontram-se autores como Antoni Santisteban Fernández que refere que o trabalho com fontes históricas concorre para a construção de um pensamento histórico, pois “*han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la*

autonomía del alumnado”, porque “*el alumnado debe aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes históricas*” (Santisteban Fernández, 2010, p. 49).

Nesta perspetiva, os princípios deontológicos da investigação histórica podem e devem ser incorporados na didática da História, num sentido objetivante e complexificante, permitindo aos alunos construir as suas próprias reflexões, críticas e juízos. Como escreve João Paulo Nunes (2019),

os professores de História (graduados e pós-graduados, com formação contínua e experiência prática em investigação, divulgação e/ ou em ensino da História) têm preparação académica e responsabilidades profissionais, deveres deontológicos e interesses grupais que deveriam apontar (...) para a criação de espaços de debate e de generalização de leituras objetivem e complexifiquem o passado e o presente das sociedades humanas. (p. 106)

Assim, pela utilidade e valências da *Flipped Classroom*, julgo estar aberta uma janela para apresentar aos alunos o papel e trabalho do Historiador, embora que na sua mais elementar conceção.

Apesar de Bergmann e Sams, na sua primeira experiência, terem recorrido a vídeos, consideram que, embora este tipo de recurso pareça motivador para os alunos, só deve ser utilizado se for tida como uma estratégia adequada para os objetivos a alcançar na disciplina. Aconselham que

Before you jump into video production, carefully consider whether or not a video is the appropriate instructional tool for the desired educational outcome. If a video is appropriate, then proceed with planning one. If a video is not appropriate, then do not make one just for the sake of making a vídeo. (Bergmann & Sams, 2012, pp. 35-36).

Outros autores como Jensen *et al.* (2018) que partilham este raciocínio numa investigação sobre os possíveis recursos a serem utilizados na *Flipped Classroom* suportam a ideia que esta metodologia, para além de contribuir para assimilação do conhecimento factual, permite a análise e interpretação de fontes e/ou documentos fundamentais para a disciplina de História, desde que disponibilizados aos alunos, em alternativa aos vídeos, proporcionando o desenvolvimento das competências já anunciadas.

Além disto, os mesmos autores ainda adiantam que

can give students more time to create their own content. Students today have a broad range of ways to create content to demonstrate their understanding of various topics. They can blog, create videos, create podcasts, and create many different educational products that help students build on their knowledge. We see great value in student-created content. (Bergmann & Sams, 2012, pp. 50).

Este tipo de criação de conteúdos, para além de poder ser incentivador para os alunos, por trazer as Tecnologias de Informação e Comunicação para o ambiente educativo, pode também alcançar as vantagens da construção de narrativas históricas.

Como escreve Maria Vieira Esteves, na sua dissertação de Mestrado, a “narrativa histórica é [a] “face material” da própria História (...). Para conseguir essa reconstrução historicamente desenvolvida é necessário questionar as fontes, para obter evidência”, ajudando “a trabalhar as capacidades de pesquisa, o espírito crítico e a argumentação” (Esteves, 2020, p. 13). A autora avança, ainda, descrevendo as potencialidades deste trabalho que podem ser alargadas para outras áreas, afirmando que a

construção de narrativa não só ajuda a desenvolver conhecimentos e competências no âmbito da História, mas capacidades importantes para aplicar noutras áreas/disciplinas e na vida prática em geral – que vão desde a leitura, análise e reflexão sobre diferentes fontes, com mensagens diversas (construção de evidência), à descrição de um raciocínio interpretativo e à construção das suas várias explicações, desenvolvendo as capacidades de comunicação – neste caso, sobretudo escrita (Esteves, 2020, p. 11).

Assim, a *Flipped Classroom* parece apoiar o desenvolvimento das competências preconizadas pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), nomeadamente ao nível das linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico (pp. 21-29).

Ainda sobre esta matéria, um estudo sobre a viabilidade da *Flipped Classroom* em Ciências Sociais, admite que “*that the students would be able to improve their skills, such as participation in the courses and cooperative work as the use of the model enabled the student to become active*” (Erdoğan & Akbaba, 2018, p. 122). Também um estudo realizado em Miami reconhece que a aplicação de uma aula invertida possibilita o desenvolvimento de competências de comunicação (Lage, Platt & Treglia, 2000, p. 39).

A validar estas deduções para a disciplina de História está a experiência cooperativa de Joana Pimentel e Glória Solé (2017), segundo a qual concordaram que

a abordagem cooperativa favorece a construção do conhecimento histórico. Isto porque as estratégias cooperativas dão preferência aos debates e discussão de ideias e essas auxiliam o desenvolvimento de inferências na exploração de fontes, permitindo a construção do conhecimento e pensamento histórico (Pimentel & Solé, 2017, p. 177).

Deste modo, sob estas conceções ao adotar o método de *Flipped Classroom* na disciplina de História, estar-se-á a contribuir para a aquisição de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de competências históricas, e, paralelamente, para as competências necessárias para o novo milénio, indo além das literacias fundacionais, permitindo a amplificação das competências-chave.

É sobre este quadro teórico que este estudo se assenta. Visando analisá-lo no âmbito da disciplina de História, pretender-se-á avaliar as suas repercussões ao nível da aquisição de conhecimento histórico, assim como os seus efeitos motivacionais, segundo a *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) – uma escala desenvolvida por Waetjen, em 1972, que avalia as dimensões do autoconceito académico, tendo sido adaptada à população portuguesa por Feliciano H. Veiga.

Para o efeito, o próximo capítulo, apresentará a abordagem metodológica adotada e descreverá o estudo ao pormenor.

CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

No capítulo anterior ficou assente o modo como a metodologia construtivista desenvolvida por Bergmann e Sams (2012), a *Flipped Classroom*, pode aliar-se à construção de conhecimento histórico, promovendo, ainda, outros ganhos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências preconizadas em documentos sobre a Educação como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), mas também ao nível da motivação.

Ao apoiar um método de ensino diferente, invertendo os papéis aluno-professor e envolvendo o primeiro no processo da sua aprendizagem, a investigação deste Relatório passa por analisar os contributos desta metodologia para a construção do conhecimento histórico e a forma como pode influenciar a motivação dos alunos para a disciplina de História, segundo o seu autoconceito académico.

Desta forma, o presente Estudo pretende responder à seguinte questão de investigação:

- *A Flipped Classroom* poderá contribuir para a construção do conhecimento histórico e influenciar o autoconceito académico dos alunos?

Para a concretização da sua resposta, basear-se-á nos seguintes objetivos específicos:

- (a) Verificar a influência da *Flipped Classroom* na construção do conhecimento histórico.
- (b) Avaliar o impacto da *Flipped Classroom* no autoconceito académico dos alunos.

3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS, RECOLHA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para responder à questão de investigação proposta, optou-se por realizar um estudo de caso, numa perspetiva descritiva, fenomenológica e mista (quantitativa e qualitativa).

Optou-se por este método, primeiramente, por ser mais acessível a investigadores isolados e principiantes (Bell, 1993, p. 23 e Amado & Freire, 2014, p. 122), segundo, por permitir estudar aprofundadamente e particularmente uma problemática, num dado contexto.

Gall (2007) define um “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall *et al.*, 2007 cit. Por Amado & Freire, 2014,

p. 124). Assim, testemunhando a sua unicidade e as suas especificidades, o investigador deverá descrever minuciosa e detalhadamente o seu estudo, assim como a amostra.

Para a recolha e análise de dados, deverá selecionar as estratégias que melhor se adequarão aos seus objetivos de estudo (Bell, 1993, p. 23) e, dadas as suas particularidades, dever-se-á recorrer a diversas fontes, em proveito de captar melhor a complexidade do estudo (Amado & Freire, 2014, p. 125) mas, também, dando ênfase à voz dos participantes. Como escreve Amado e Freire (2014), “é, pois, fundamental não silenciar os atores e tomar essa preocupação como uma referência orientadora da própria pesquisa” (p. 137).

Nesta investigação, numa tentativa de assegurar uma maior credibilidade dos resultados, selecionaram-se diversos instrumentos de recolha e análise de dados, agora discriminados.

Com a finalidade de verificar a influência da *Flipped Classroom* na construção do conhecimento histórico, recolheu-se informação por três vias:

1. Pela sua opinião dos alunos, avaliada numa escala de *Likert* de 0 a 5;
2. Pela avaliação quantitativa dos trabalhos desenvolvidos em grupo, durante a aplicação da metodologia;
3. Pelos resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa.

Já o impacto da *Flipped Classroom* no autoconceito académico dos alunos foi avaliado por uma via:

1. Um inquérito aberto baseado na *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL), uma escala que avalia dimensões do autoconceito académico, desenvolvida por Waetjen, em 1972, e adaptada à população portuguesa por Feliciano H. Veiga (1991).

Selecionou-se este mecanismo, por considerar as palavras de Veiga (1991) que afirma não se poder avaliar diretamente o autoconceito (p. 239), por isso, escreve que o método autodescritivo é o elegido aquando da avaliação deste construto. Para além disto, esta estratégia pôde acrescentar ao nosso estudo algumas utilidades, dado “ser o único [método] a dar acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas vivências experienciais, às perceções do indivíduo a seu respeito, tal como foram captadas por ele” (Wylie, 1974 cit. por Veiga, 1991, p. 101).

Esta escala entende que o autoconceito académico possui quatro dimensões: motivação – a forma como o aluno encara a Escola –, orientação para a tarefa – o cuidado e a perseverança que tem em realizar tarefas –, confiança nas capacidades – a confiança que deposita nas suas

competências e habilidades académicas – e relação com os colegas – a forma como o aluno está integrado na turma (Veiga, 1991, p. 258). No entanto, para tornar mais explícita a forma como o autoconceito académico pode predizer a motivação escolar, escreveu-se a próxima secção, antes de prosseguir com a descrição da amostra participante e do estudo em questão.

3.2.1. A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONCEITO ACADÉMICO

John Hattie (1992) descreve o termo autoconceito como sendo uma abreviatura de “*conceptions of our self*”, defendendo que o indivíduo pode ter diferentes conceitos, mediante o tempo e o espaço em que está inserido. Referindo Raimy (1975), o autor afirma que “*the major components of self-concept were the convictions, beliefs, and notions one has about oneself*” e que estas são construídas a par das suas interações sociais e das situações por si vividas (cap. 3).

Para Shavelson *et al.* (1976) “*self-concept is a person’s perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment (...) and are influenced especially by environmental reinforcements are significant others*” (p. 411), enfatizando o impacto das experiências do sujeito na construção do seu autoconceito, prevendo atitudes e comportamentos.

Já Adriano Vaz Serra (1988) define-o como sendo um “construto hipotético” da personalidade, podendo ser consensual com a realidade ou não, mas que “ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação da identidade pessoal e porque é que se mantêm certos padrões de conduto no desdobrar do tempo” (p. 102).

Embora não exista uma definição única e universal de autoconceito, os autores concordam que se trata do conjunto de perceções que o indivíduo tem de si próprio, subscrevendo a importância do meio social e dos eventos vividos por ele na forma como se vê.

Essa importância advém das expectativas que são geradas em sociedade, em indução de um “autoconceito ideal”. Pela convivência com outros agentes sociais, o sujeito assimila referências e modelos como exemplos a seguir como prescrições. Estes protótipos que podem ter várias origens, desde a família ao grupo de pares, quando não são alcançados por ele, podem contribuir negativamente para o seu autoconceito (Hattie, 1992, cap. 3).

Isto é explicado pelo impacto que esses acontecimentos têm na sua autoestima – “a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral”. Ou seja, a qualidade da avaliação que ele faz sobre os seus atributos, habilidades e capacidades em relação a ações específicas pode ter implicações no seu autoconceito, na medida

em que, por exemplo, um sujeito que avalie desfavoravelmente uma capacidade ou competência sua, terá, em sequência, uma autodescrição negativa nesse assunto. Esta negatividade refletir-se-á, claramente na sua confiança e motivação em encarar situações semelhantes. (Serra, 1988, p. 102 e 106). Explicita Faria & Azevedo (2014) que:

o autoconceito enquanto construto multidimensional que abrande atitudes e sentimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos, representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode facilitar ou inibir, conforme seja, respetivamente, positivo ou negativo. (Faria, 2014, p. 265).

Refere a autora outra característica do autoconceito que é a sua multidimensionalidade. Segundo Shavelson *et al.* (1976), o autoconceito é uma “*nomological network*”, identificando quatro dimensões: o académico, o social, o físico e o emocional. Muitos estudos reconhecem o impacto do primeiro na qualidade das aprendizagens dos alunos (Rodrigues, 2009; Berg & Cortzee, 2014; Frade & Veiga, 2017) e, esta dissertação considerando a sua importância, debruçar-se-á sobre ele a partir daqui.

Rodriguez (2009) escreve que este o autoconceito académico “*entails student’s perceptions and self-evaluations of his/her overall academic abilities particular in achievement situations*”, sendo que “*these judgments result from prior mastery experiences*” e que “*is a strong determinant of student’s motivational learning orientations*” (p. 3 e 4).

Esta ideia do poder motivacional é partilhada por Frade e Veiga (2017), que afirmam que “*student’s with more positive academic self-concept are more motivated for learning*” (p. 206), o que se reflete na qualidade do seu desempenho escolar, dado que alunos com boas perceções sobre as suas competências académicas, sentem-se mais motivados para aprender e envolvidos nas tarefas, alcançando estratégias profundas de aprendizagem, ao contrário que alunos com uma má imagem acerca de si exibem fracas aspirações e compromisso em relação à Escola (Rodriguez, 2009, p. 5).

No entanto, como detalhado, a forma como o aluno se analisa é condicionada pela sua experiência em ambiente escolar, pela quantidade de sucessos e insucessos acumulados anteriormente, num processo de valorização ou desvalorização das suas capacidades. Como relatam Paiva e Lourenço (2011) com base em Félix Neto (2004), “o fracasso em determinadas tarefas pode não apenas baixar o autoconceito de capacidades nessas tarefas específicas, como ainda gerar um efeito de onda em relação a outras tarefas” (p. 400) ou ditar um desinteresse face à Escola (Robin & Tayler, 1986, p. 108).

A verdade é que

muitos alunos terão dificuldades e insucesso não por falta de inteligência ou outras capacidades, mas porque se percebem como incapazes de aprender ou fazer bem as coisas. A origem desta autoavaliação negativa está muitas vezes no *feedback* que recebem através de repreensões verbais persistentes e de notas escolares negativas. (Veiga, 1996, p. 42).

Porém, se o autoconceito académico, ou seja, a maneira como o aluno julga as suas habilidades, regula a motivação para determinadas atividades e tarefas, estas atividades e tarefas também podem regular a motivação e, conseqüentemente, o autoconceito académico. Ou seja, como apontam Berg e Coetzee (2014), autoconceito e motivação devem ser observados como indicativos interdependentes. Se, por um lado, a qualidade do autoconceito académico influencia a motivação para atuar, por outro, “*learners who are motivated to do well in their academic work seem to develop an inner confidence or a more positive belief about their academic abilities, which could be interpreted as a positive academic self-concept*” (p. 470).

Isto revela a importância da ação educativa na formação do autoconceito académico. O processo de ensino-aprendizagem influencia esta dimensão do autoconceito pela forma como motiva intrinsecamente os alunos, imprimindo-lhes ou deprimindo-lhes interesse em se envolver, a nível pessoal, (Rodríguez, 2009, p. 12), empenhando-se e dedicando-se para o ato de aprender.

Ao contrário da motivação extrínseca, normalmente, monitorizada e controlada por reforços externos aos alunos, a motivação intrínseca

tem sido considerada como facilitadora da aprendizagem porque conduz a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo. (...) inquestionavelmente suporta a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação (Veríssimo, 2013, p. 75).

Então, como agentes educacionais, a questão motriz deve ir ao encontro de respostas para motivar os alunos e estimular o seu autoconceito académico.

Como manifesta Paiva (2009), “é fundamental conhecer, compreender e aceitar as motivações pessoais dos alunos para que a prática educativa fomente novas motivações intrínsecas em cada um” (p. 72).

Quando aquilo que têm de aprender não lhes oferece significado e relevo e não corresponde com os seus interesses pessoais, os alunos não encontram motivos para se envolverem na prática pedagógica. Mas, Lurdes Veríssimo aponta-nos algumas soluções, entre as quais fazer corresponder os conteúdos programáticos com a vida quotidiana dos alunos, trazendo-lhes problemas reais que se relacionam com os conteúdos, enfatizando a sua utilidade ou mesmo estimulando a sua autonomia e proatividade (pp. 84 e85). Como escreve

A diminuição da passividade dos alunos em sala de aula é uma das estratégias que diminui a desmotivação destes alunos. (...) Ter oportunidade de dar opinião, de decidir, de resolver problemas, de se co-responsabilizarem pelo ambiente de aprendizagem, de trazerem problemas reais para resolverem no âmbito de determinados conteúdos programáticos, de trazerem questões, de apresentarem resultados de pesquisas serão formas de operacionalizar o envolvimento dos alunos (p. 85).

Paiva e Lourenço (2011), ainda sobre este assunto, registam que “é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma ativa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo” (p. 395).

Ora, tudo isto revela a importância do autoconceito académico, quando se discute as necessidades da Educação Histórica, dada a recorrente opinião, no ambiente estudantil, de que a disciplina de História é monótona, às vezes, confusa e, quase sempre, sem grande utilidade social. Perante esse cenário de desinteresse e desmotivação é imperativo a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem que contribuem significativamente para o autoconceito académico dos alunos e, conseqüentemente, para a sua motivação escolar.

Neste estudo, que passamos a descrever, pretendemos, então, avaliar o impacto da *Flipped Classroom* na formação de um bom autoconceito académico, para além da já referida influência da *Flipped Classroom* na construção do conhecimento histórico.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PARTICIPANTE

A seleção da turma para participar nesta experiência de *Flipped Classroom*, fundamentou-se na possibilidade de poder acompanhá-la ao longo de todo o ano letivo, permitindo conhecer as suas fragilidades e potencialidades, mas também os efeitos a curto e médio-prazo da aplicação da metodologia.

A turma selecionada foi um 8º ano de escolaridade de uma Escola do centro do concelho de Coimbra, que caracterizamos no capítulo 1 com a letra X. Relembramos que se tratava de

uma turma com 28 elementos, mas, dadas as excecionalidades aí expostas, não participaram na experiência a totalidade alunos. Na generalidade os alunos possuíam um bom aproveitamento escolar e, embora alguns deles fossem tímidos e mostrassem inibição e hesitação em participar e contribuir para as aulas, a grande maioria era interventiva, demonstrando vontade de aprender História, procurando ir além do conhecimento transmitido pela professora e questionando os factos históricos.

De forma, a, futuramente, poder comparar dados, detalha-se, no Gráfico I, os níveis de desempenho dos alunos, no final do 1º Período, antecedentes à experiência:

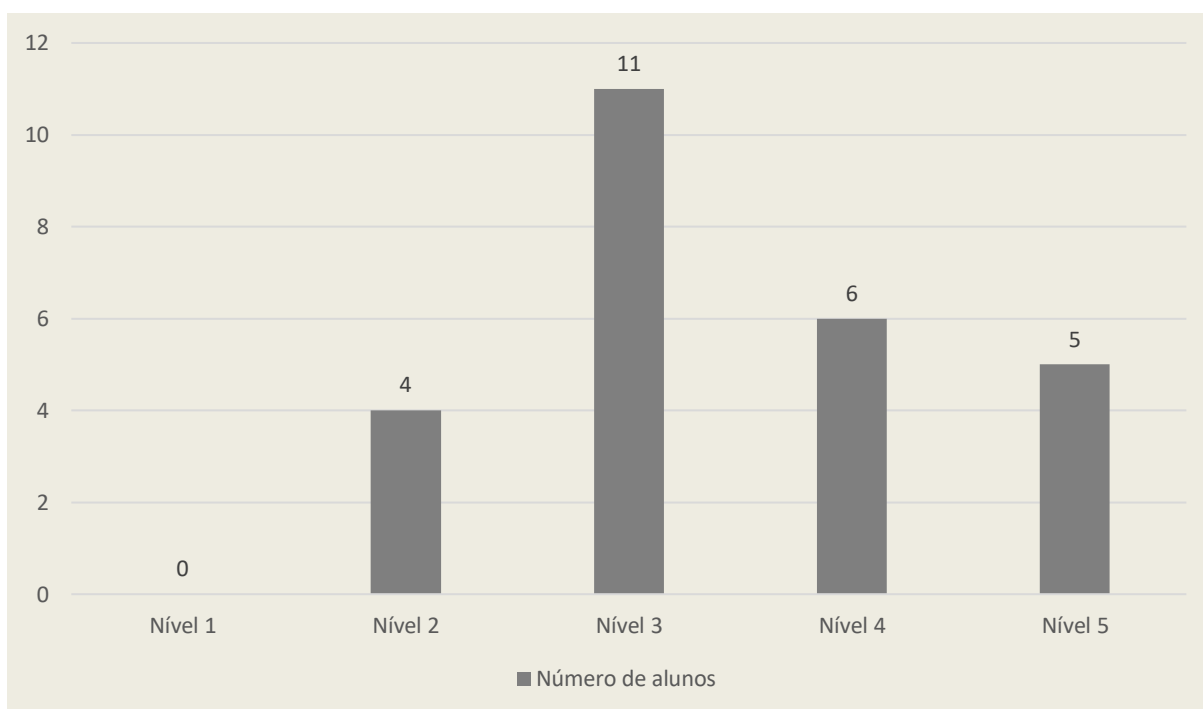


Gráfico I

Desempenho por níveis da turma participante no final do 1º Período
(26 alunos)

Embora alguns níveis 3 representados fossem um tanto ou quanto vulneráveis, a leitura do Gráfico I permite afirmar que 22 dos 26 alunos (84,62% da turma) obtiveram resultados satisfatórios, entre os quais cinco com o nível máximo.

3.4. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi levado a cabo no ano letivo 2020/2021, em contexto pandémico, circunstância que, aliás, foi tida em conta aquando da seleção do tema para trabalhar durante o

Estágio Pedagógico. Por este motivo, existiu a oportunidade de aplicar a metodologia de *Flipped Classroom* em dois registos de ensino diferentes (presencial e remoto).

Assim, decorrido o primeiro período letivo de adaptação da professora à turma e da turma à professora, no segundo período realizou-se uma primeira experiência em contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Iniciado o terceiro período, e de regresso ao Ensino Presencial, decidiu-se realizar uma segunda experiência, depois de consideradas e refletidas as opiniões dos alunos recolhidas da aplicabilidade anterior, o que permitiu produzir uma análise comparativa dos resultados.

Se o intuito era poder analisar os contributos da metodologia em questão na disciplina de História, era, também, incontestavelmente, poder cooperar com a concretização da programação dos conteúdos. Para o efeito, em ambas as circunstâncias, adotaram-se temas estipulados pelas Metas Curriculares de História – 3º Ciclo do Ensino Básico (8ºano) (DGE, 2014), tendo sido as matérias trabalhadas sob a *Flipped Classroom*, respetivamente, a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica e o Governo de Marquês de Pombal.

De seguida, far-se-á uma descrição individual e pormenorizada de cada uma das experiências.

3.4.1. EM ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Como reportado, a primeira aplicação da *Flipped Classroom* decorreu em regime de Ensino Remoto de Emergência, dispondo de sete tempos letivos (50 minutos cada), sendo que três deles em situação assíncrona. Para uma melhor perceção do decurso das atividades, esquematizou-se no Quadro I a sua calendarização:

Primeira aplicação da <i>Flipped Classroom</i> (2021)	
Tema trabalhado: Reforma Protestante e Contrarreforma Católica	
Aulas/Datas	Procedimentos
25 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Mini-conferência “O que é ser um historiador?”. • Fornecimento de instruções sobre a metodologia de ensino-aprendizagem empregue. • Formação dos grupos. • <i>Brainstorming</i> sobre as palavras “Reforma” e “Contrarreforma”.
02 de março (aula assíncrona)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Grupo (preparação de conteúdos).
04 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e reflexão dos conteúdos apreendidos até ao momento.
09 de março (aula assíncrona)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Grupo (preparação de conteúdos).
11 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e reflexão dos conteúdos apreendidos até ao momento.
16 de março (aula assíncrona)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega dos Trabalhos de Grupo. • Inquérito para recolha de dados (<i>GoogleForms</i>).
18 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Avaliação Sumativa (<i>GoogleForms</i>).

Quadro I

Calendarização das atividades da primeira aplicação da *Flipped Classroom*

Dada uma circunstância ocorrida anteriormente, aquando da análise de fontes em sala-de-aula, em que uma aluna questionou de que forma o Historiador chegava às conclusões expostas no Manual, achei pertinente convidar, para a primeira abordagem à *Flipped Classroom*, embora em ambiente virtual, um mestrando de Investigação em História Moderna na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra para relatar brevemente o seu trabalho. Assim, depois de conhecidas as metodologias de investigação, os alunos puderam, para além de observar documentos manuscritos, colocar algumas questões.

Desta forma, foi possível descrever à turma as competências necessárias para se ser Historiador, as mesmas de que eles necessitariam de desenvolver durante o trabalho a se proceder nas próximas aulas, explicitando no que consistiria.

Decidi, antes de informar a turma e com o auxílio da professora orientadora, que as aulas assíncronas corresponderiam às atividades de preparação de conteúdos, a serem feitas em grupo, e as aulas síncronas para a discussão e reflexão de ideias/conteúdos. Para garantir que os alunos, efetivamente, cumprissem com as suas responsabilidades sem a presença da professora, foi requerido a entrega de um Trabalho de Grupo, sobre os quais foram aguçados a serem criativos.

Posteriormente, foi, então, projetado e explicado um Guião de Instruções (anexo 11), depois disponibilizado via *Classroom*, com a calendarização das atividades e algumas informações relevantes sobre a aplicabilidade da metodologia. Também foram formados os grupos de trabalho autonomamente pelos estudantes, sendo que a única exigência imposta foi a de que os alunos inseridos no Programa de Mentoria (especificado na p. 4) integrassem o mesmo grupo que o seu mentor, para que este pudesse auxiliá-lo eficazmente. Precisa-se que estes grupos foram mantidos na segunda experiência.

De forma a introduzir o tema sobre o qual os alunos trabalhariam, realizou-se um *Brainstorming* sobre os conceitos “Reforma” e “Contrarreforma”, de forma a explorar as ideias tácitas dos alunos. Para o efeito, propôs-se à turma que expressassem o que consideravam ser os seus significados. Colocadas, individualmente e em diálogo vertical, as suas explicações como querendo dizer “mudança” ou “transformação”, e de forma a retificá-las, procedeu-se à leitura das definições apresentadas no Manual, *O Fio da História* 8, e, depois, à sua explicitação por parte da professora.

Para cada uma das aulas assíncronas, foi cedido um Guião de Trabalho – Guião de Trabalho 1 (anexo 12) e Guião de Trabalho 2 (anexo 13) –, com a intenção de dirigir os grupos.

No primeiro guião, para além das páginas do Manual que os alunos deveriam consultar, de forma a equiparem-se dos conhecimentos necessários para a realização das tarefas, encontrava-se disponibilizado uma adaptação do filme *Luther* (2003), de Eric Till, um banco de fontes escritas, ao qual, para reforçar o papel e o trabalho do Historiador, denominámos «Arquivo do Historiador» (imagem I).

ARQUIVO DO HISTORIADOR

<p>Doc. 1 As teses de Lutero *6 - O Papa não tem o poder de perdoar culpa a não ser declarando ou confirmando que ela foi perdoada por Deus; ou certamente, perdoados os casos que lhe são reservados. Se ele deixasse de observar essas limitações, a culpa permanecia. 36 - Todo o cristão verdadeiramente arrependido tem plena remissão da pena e da falta; ela lhe é devida mesmo sem cartas de indulgência. 86 - Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, de que tanto apregoam os méritos, não têm senão um: o de darem dinheiro.*</p> <p>Martinho Lutero, <i>As 95 Teses contra as Indulgências</i> (1517)</p>	<p>Doc. 2 Crítica à atuação da Igreja "Vemos avançar para nós os prelados enfatuados de orgulho. Estão vestidos com os mais finos tecidos ingleses. As mãos condenadas de anéis valiosos, estão elegantemente colocados na anca. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem"</p> <p>Erasmus, <i>O Elogio da Loucura</i> (1511)</p>	
<p>Doc. 3 A salvação pela fé "É a fé apenas, sem nenhum auxílio das obras, que confere a justiça, a liberdade e a felicidade. Se crês, conseguirás, se não crês, não conseguirás."</p> <p>Martinho Lutero, <i>Da Liberdade do Cristão</i> (1521)</p>		
<p>Doc. 4 A Condenação de Lutero pela Santa Sé "Bem avisastes que viriam falsos mestres contra a Igreja Romana, para introduzir seitas ruinosas, atraindo sobre eles rápidas condenações. As suas línguas são de fogo, cheias de mortal veneno." João Calvino, <i>Instituições da Religião Cristã</i> (1536)</p> <p>Leão X, <i>Exsurge Domine</i> (1520)</p>	<p>Doc. 5 A doutrina da predestinação "Nós denominados de predestinação o conselho eterno de Deus, pelo qual Ele determinou o que queria fazer de cada homem, ordenando uns à vida eterna e outros ao castigo. Conforme o fi com que homem é criado, dizemos que ele é predestinado à morte ou à vida. Aqueles que Ele chama à salvação, dizemos que os recebe apenas por força da sua misericórdia gratuita."</p> <p>João Calvino, <i>Instituições da Religião Cristã</i> (1536)</p>	<p>Doc. 6 O rei "O Rei nosso senhor soberano, seus herdeiros e seus sucessores deste reino serão aceites e proclamados os únicos chefes supremos sobre a terra da Igreja de Inglaterra chamada Igreja Anglicana e terão pleno poder."</p> <p>Martinho Lutero, <i>Da Liberdade do Cristão</i> (1521)</p>

Imagem I

“Arquivo do Historiador” presente no Guião de Trabalho I

As fontes selecionadas para o “Arquivo do Historiador” faziam-se acompanhar de questões orientadoras para que os alunos compreendessem mais facilmente o significado e a informação que deveriam reter de cada uma. Desta forma, solicitou-se, a título de exemplo, que identificassem as críticas feitas à Igreja Católica, através da leitura dos documentos 1 e 2, ou que nomeassem os princípios das novas Igrejas Protestantes, de acordo com os documentos 3, 5 e 6.

Já no segundo guião, e entendendo já as dificuldades causadas pelo anterior, devido à sua dimensão, subtraíram-se exercícios, providenciando-se somente as páginas do Manual a consultar, as fontes escritas – tipo de recurso que julgámos prioritário para a experiência que queríamos levar a cabo – e as perguntas-orientadoras, prática já utilizada no guião antecedente.

Esperava-se, portanto, que, em grupo e autonomamente, durante as aulas assíncronas, os alunos apreendessem os conteúdos, para nas aulas síncronas serem refletidos e discutidos.

Para o efeito, elaborei um *PowerPoint* (anexo 14), visto que era expectável que alguns alunos evidenciassem dificuldades na análise dos materiais ou que não efetuassem o solicitado, o que, realmente, se veio a verificar.

Desta forma, a cada início de aula síncrona instiguei os alunos a participar e a transmitir o conhecimento que tinham adquirido previamente fazendo referência às fontes escritas, instaurando debates, quando as interpretações dos alunos não coincidiam. Paralelamente, esquematizei os conteúdos para que ficassem melhor consolidados.

Decorridas duas semanas de utilização desta metodologia, os alunos procederam à entrega dos trabalhos realizados, via *Classroom*. Dado que não existiu oportunidade de os apresentar à turma, estes foram reunidos num *Padlet* (imagem 2), cujo título foi escolhido por unanimidade pela turma (“Alunos estudam História”), através do qual também tiveram acesso aos trabalhos dos colegas. Note-se que três grupos elaboraram *Podcasts*, onde expuseram a matéria sobre a Reforma Protestante e a Contrarreforma e que podem ser ouvidos no seguinte link:

https://drive.google.com/drive/folders/13AmRU8yVihAah8DspPzDTtrAUFTRVAm6?usp=s_haring.

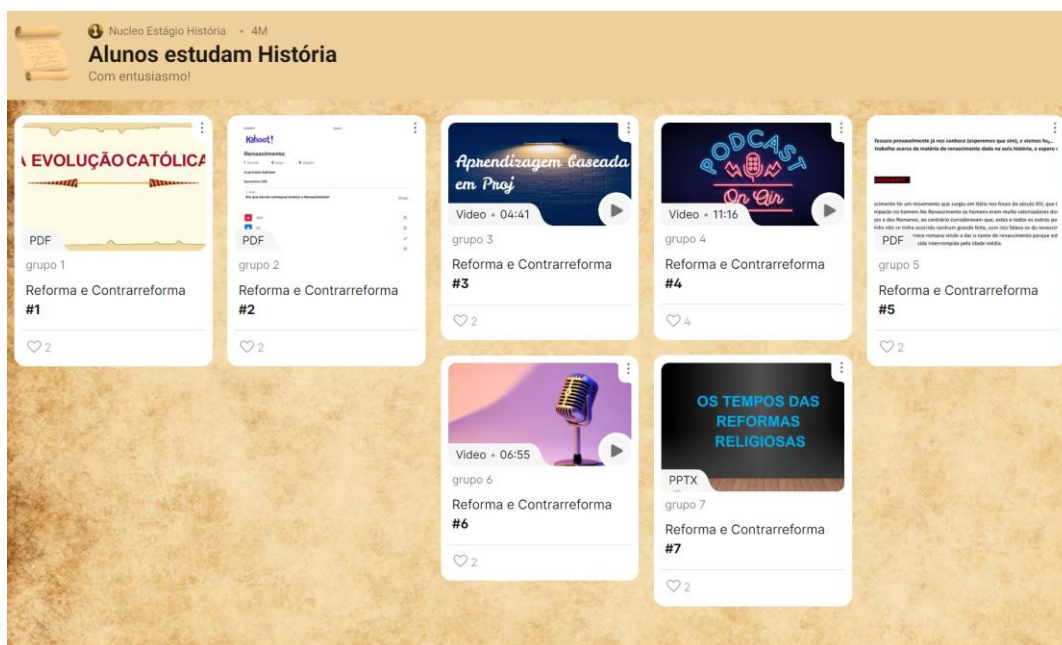


Imagem II

Padlet com os trabalhos realizados pelos alunos na primeira experiência

Para a recolha de dados, coloquei um inquérito pelo *GoogleForms* (anexo 15), para que a turma transmitisse a sua opinião sobre a metodologia usada, avalei os trabalhos

realizados em grupo e realizei uma Ficha de Avaliação Sumativa sob a mesma plataforma, na qual estiveram presentes questões sobre a matéria trabalhada sob a *Flipped Classroom*, no anexo 16.

3.4.2. EM ENSINO PRESENCIAL

Depois de examinadas as opiniões dos alunos sobre a primeira experiência de *Flipped Classroom* concluí que as tarefas foram demasiado pesadas e extensas e, por isso, para a aplicação em regime de Ensino Presencial e antevendo algum cansaço emocional dos estudantes e a grande quantidade de instrumentos de avaliação de outras disciplinas, entendi que não traria ganhos significativos um trabalho tão exigente.

Desse modo, decidi apresentar pequenas propostas de trabalho, de forma a trabalhar os conteúdos, mas sem sobrecarregar a turma. Ao contrário da anterior, nesta experiência, propôs-se, aleatoriamente, temas diferentes a cada grupo:

1. “Marquês de Pombal: a submissão da nobreza” (anexo 17);
2. “Marquês de Pombal: a expulsão dos jesuítas” (imagem II);
3. “Marquês de Pombal: o reforço do Estado” (anexo 18);
4. “Marquês de Pombal: a modernização do ensino (1) (anexo 19)”;
5. “Marquês de Pombal: a modernização do ensino (2)” (anexo 20)”;
6. “Marquês de Pombal: o novo urbanismo de Lisboa” (anexo 21)”;
7. “Marquês de Pombal: um déspota ou um esclarecido?” (anexo 22)”.

MARQUÊS DE POMBAL: A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS

1. Consultar a página 131 do Manual;
2. Ler o seguinte documento e responder às questões:

Documento 1

Declaro os sobreditos regulares na referida forma corrompidos, deploravelmente alienados do seu santo instituto, e manifestamente indispostos com tantos, tão abomináveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios para voltarem à observância dele, por notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores que têm sido e são atualmente contra a minha real pessoa e estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos, ordenando que como tais sejam tidos, havidos e reputados, e os hei, dele logo, com efeito desta presente lei, por desnaturalizados, proscritos e exterminados, mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios.

Decreto de expulsão dos Jesuítas, 3 de setembro de 1759.

- (a) Seleccionem três acusações feitas aos Jesuítas.
- (b) Indiquem a pena aplicada a esta ordem religiosa.

Imagem III

Exemplo de uma proposta de tarefa (segunda aplicação da *Flipped Classroom*)

Assim, e seguindo a ordem dos conteúdos exposta pelo Manual adotado pela Escola, *O Fio da História 8*, esta segunda aplicação da metodologia iniciou-se com a visualização dos primeiros minutos do episódio sobre o Terramoto de 1755 do programa *Conta-me História* do canal televisivo RTP.

Os alunos possuíam já importantes conhecimentos tácitos sobre a temática, por isso, procedeu-se a um *Brainstorming* sobre o ocorrido em Lisboa, enumerando-se, por exemplo, os fenómenos que destruíram dois terços da cidade (o sismo, o tsunami e o incêndio) e a reação da população que considerou o ocorrido como um “castigo de Deus”.

No seguimento deste primeiro momento, associei este episódio ao fortalecimento da figura de Marquês de Pombal que, a partir de então, instituiu uma viragem política e social em Portugal. Para finalizar esta introdução lecionei, ainda, a ação económica levada a cabo pelo Secretário. A restante matéria foi trabalhada seguindo a calendarização exposta no Quadro 2:

Segunda aplicação da <i>Flipped Classroom</i> (2021)	
Tema trabalhado: A Governação de Marquês de Pombal	
Aulas/Datas	Procedimentos
18 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Visualização de parte do episódio sobre o Terramoto de 1755 do programa <i>Conta-me História</i> (RTP).• <i>Brainstorming</i> sobre o Terramoto de 1755.• Entrega das propostas 1, 2 e 3.
25 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação das propostas 2 e 3.• Discussão e reflexão dos conteúdos.• Entrega das propostas 4, 5 e 6.
27 de maio	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação das propostas 4, 5 e 6.• Discussão e reflexão dos conteúdos.• Entrega da proposta 7.
1 de junho	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da proposta 7.• Discussão e reflexão dos conteúdos.• Revisões da matéria.
8 de junho	<ul style="list-style-type: none">• Questão-aula para avaliação sumativa.• Entrega do inquérito para recolha de dados.

Quadro II

Calendarização das atividades da segunda aplicação da *Flipped Classroom*

Foram disponibilizadas as páginas do Manual que deveriam consultar e perguntas orientadoras, de forma a facilitar a análise das fontes.

Também, à semelhança da experiência anterior, e de forma a garantir que as tarefas fossem cumpridas, foi-lhes solicitado uma atividade em grupo, sendo que, desta vez, foi requerida a elaboração de uma pequena apresentação oral até 5 minutos, para que, depois, fosse possível discutir e refletir os conteúdos.

Cada grupo teve uma semana para a preparação dos conteúdos para, depois, expô-los à turma, criando um espaço multidirecional de questões, debates e reflexões. Infelizmente, o

grupo responsável pela primeira proposta (Marquês de Pombal: a submissão da nobreza) não apresentou o seu trabalho, sendo a matéria lecionada pela professora.

Durante estas aulas, desempenhei, somente, um papel de facilitadora das aprendizagens, completando-as com algumas informações úteis ou retificando determinados aspetos das apresentações e auxiliando, também, a turma a preencher uma Ficha-Síntese (anexo 23), para consolidação de conhecimentos.

Para as suas apresentações, os alunos elaboraram *PowerPoints* de apoio que, na sua generalidade, seguiram a mesma organização, passando por ler e analisar as fontes que lhes tinham sido fornecidas. A título de exemplo, na imagem IV, é possível observar excertos do trabalho desenvolvido para a proposta 2, exposta na página 34 deste Relatório.

HISTÓRIA 8º ANO

EXPULSÃO DOS JESUÍTAS

DEPOIS DO TERRAMOTO DE 1755, SEBASTIÃO JOSÉ DE CARVALHO QUE MAIS TARDE IRÁ GANHAR O APELIDO DE MARQUÊS DE POMBAL TOMOU, IMEDIATAMENTE, VÁRIAS MEDIDAS COMO:

- reforço do policiamento das ruas da cidade para evitar roubos e assaltos, logo que a cidade estava mais vulnerável a esses acontecimentos;
- "ENTERRAR OS MORTOS E CUIDAR DOS VIVOS"

O QUE ERAM OS JESUÍTAS?

OS JESUÍTAS ERAM OS MEMBROS DA COMPANHIA DE JESUS QUE TINHAM O OBJETIVO DE ESPALHAR A FÉ CRISTÃ PELO MUNDO.

HOJE EM DIA, OS "JESUITAS", SÃO CHAMADOS DE MISSIONÁRIOS E TÊM O MESMO OBJETIVO DE ESPALHAR A FÉ CRISTÃ PELO MUNDO.

CURIOSIDADE:

PERGUNTA A

SELECIONA 3 ACUSAÇÕES FEITAS AO JESUÍTAS.

FORAM ACUSADOS PELO REI DE:

- PRATICAR COMÉRCIO ILEGAL;
- INSTIGAREM OS MOTINS DA COMPANHIA GERAL DA AGRICULTURA DAS VINHAS DO ALTO DOURO NO PORTO;
- SEREM CÚMPLICES NO ATENTADO AO REI;

PERGUNTA B

INDICA A PENA APLICADA A ESTA ORDEM.

POR CONSEQUÊNCIA DESTES ATOS, OS JESUÍTAS FORAM EXILADOS E EXPULSOS DE TODOS OS DOMÍNIOS DE PORTUGAL.

OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO :)

Imagem IV

Exemplo de um trabalho desenvolvido pelos alunos

Pode-se constatar, portanto, que os alunos, para além de terem conseguido responder, com sucesso às questões que lhe foram colocadas previamente, demonstrando uma boa preparação dos conteúdos, conseguiram também realizar um trabalho estruturado com uma envolvente apresentação oral, repartida pelos membros do Grupo. Este êxito foi partilhado pela generalidade dos grupos.

Por fim, à semelhança da experiência anterior, avalei as apresentações realizadas, apliquei uma Ficha de Avaliação sumativa, cujos exercícios sobre a matéria aprendida (que se pode encontrar no anexo 24) e também um inquérito, de forma a recolher as opiniões dos alunos (anexo 25).

No capítulo seguinte apresentar-se-ão, detalhadamente, todos os dados recolhidos.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. EM ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

4.1.1. DADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Relativamente à experiência concretizada em regime de Ensino Remoto de Emergência, um aluno não participou, por motivos de saúde, no entanto podemos analisar o conhecimento histórico adquirido pela restante amostra (25 alunos) com recurso aos seguintes instrumentos de avaliação:

1. Pela sua opinião dos alunos, avaliada numa escala de *Likert* de 0 a 5;
2. Pela avaliação quantitativa dos trabalhos desenvolvidos em grupo, durante a aplicação da metodologia;
3. Pelos resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa.

De forma a examinar a opinião dos alunos colocou-se no inquérito a seguinte questão: “Como avalias a ajuda que esta metodologia de trabalho te deu para o estudo da disciplina?” à qual deveriam responder numa escala de *Likert* de 1 a 5, desenhando-se o Gráfico II:

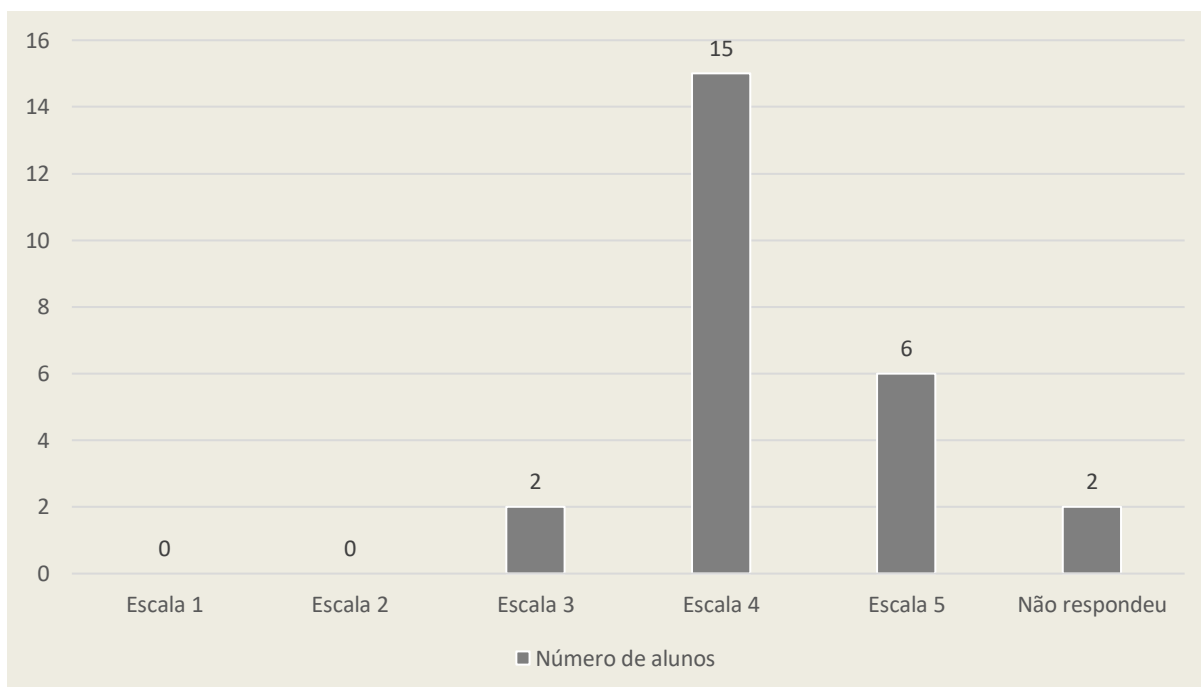


Gráfico II

Opinião dos alunos sobre a primeira aplicação da *Flipped Classroom* (25 alunos)

Apesar de dois participantes não terem respondido ao inquérito, conclui-se que a generalidade da turma considera que o método de *Flipped Classroom* os auxiliou a adquirir conhecimentos históricos.

Após a correção dos Trabalhos de Grupo realizados, de acordo com os resultados quantitativos, expostos na tabela II, é possível averiguar que dois grupos obtiveram nota insuficiente, ao passo que outros dois grupos alcançaram notas consideravelmente altas. Crê-se que as razões para estes resultados se predem ao prévio rendimento dos integrantes de cada grupo, visto que, enquanto os primeiros eram formados por estudantes com baixo sucesso à disciplina de História, os outros dois eram compostos por alunos com bom êxito.

Avaliação quantitativa dos Trabalhos de Grupo (0-100)	
Grupo 1	73
Grupo 2	95
Grupo 3	84.5
Grupo 4	46
Grupo 5	52
Grupo 6	68.5
Grupo 7	47

Tabela I

Avaliação quantitativa dos Trabalhos de Grupo da primeira experiência de *Flipped Classroom*

Para uma análise individual do impacto da *Flipped Classroom*, como indicado foi aplicada uma Ficha de Avaliação, cujos resultados quantitativos das questões sobre a matéria trabalhada sob a metodologia (Reforma e a Contrarreforma) se podem observar, pormenorizadamente, no anexo 26 e, por níveis no Gráfico III:

Os resultados não foram os expetáveis, uma vez que a maioria da turma (14 alunos) obteve uma classificação negativa (nível 2), enquanto que apenas 11 alunos alcançaram níveis positivos (níveis 3, 4 e 5).

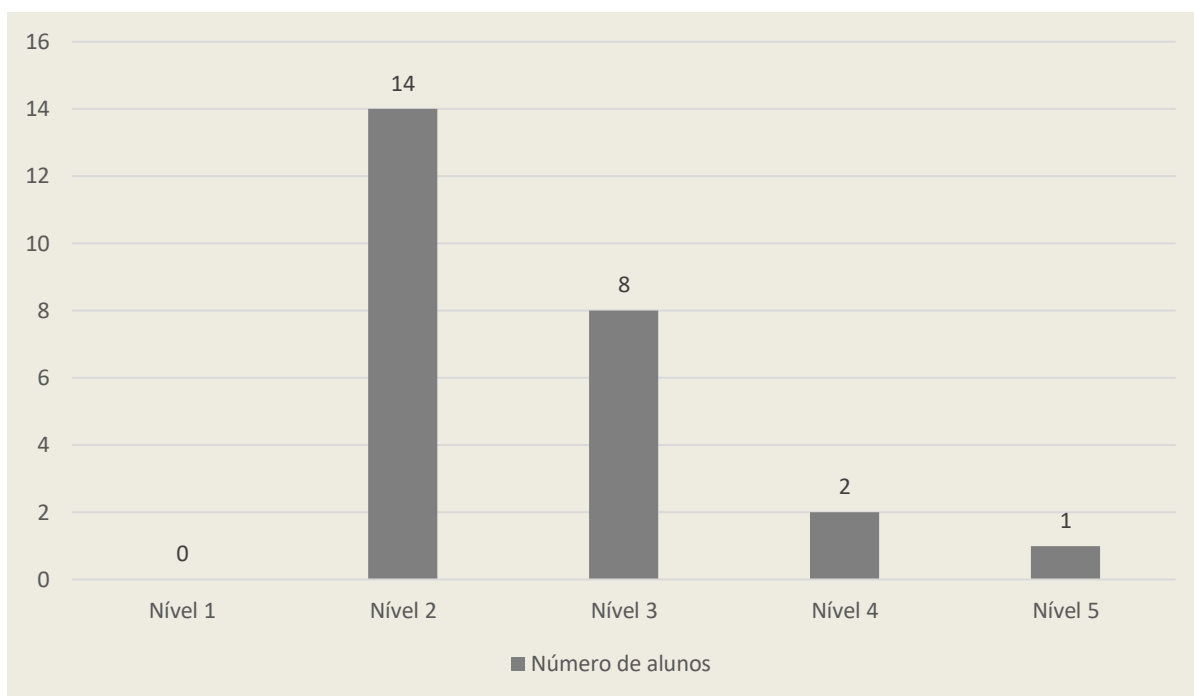


Gráfico III

Avaliação quantitativa dos exercícios sobre a Reforma Protestante e a Contrarreforma (25 alunos)

Estes resultados foram ponderados cuidadosamente, a par da nota final da Ficha de Avaliação, em que a generalidade da turma obteve notas satisfatórias ou pouco satisfatórias. Deduziu-se que, provavelmente, estes resultados refletiam os efeitos do regime de Ensino Remoto Emergencial, pois não representavam o perfil da turma no 1º Período (cf. Gráfico I).

De forma a verificar a validade destes dados, no início do 3º Período, aplicou-se uma Mini-Ficha de Avaliação Sumativa, um exercício sobre a matéria trabalhada em ambiente de *Flipped Classroom* (anexo 27).

A avaliação individual pode-se analisar no anexo 28 e, também, no Gráfico IV por níveis:

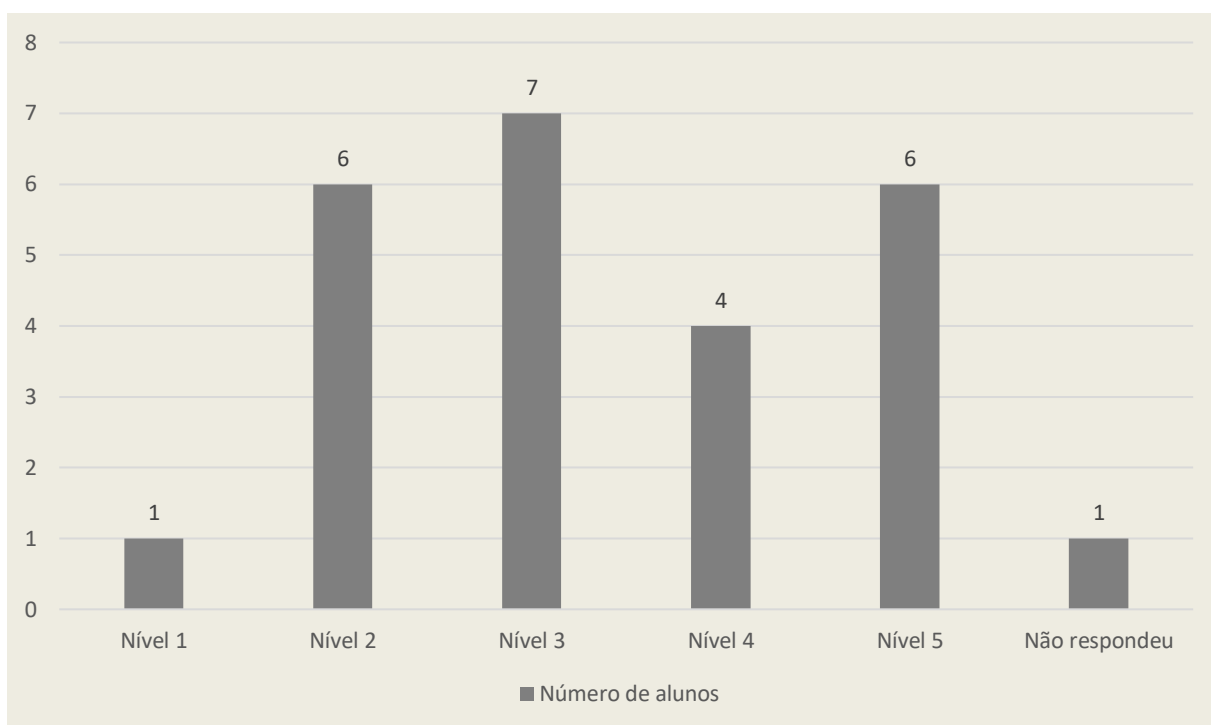


Gráfico IV

Avaliação quantitativa do exercício de avaliação sobre a Reforma Protestante e a Contrarreforma realizado no 3º Período (25 alunos)

Nesta avaliação, os resultados foram mais satisfatórios, sendo que apenas sete alunos tiveram nota negativa (representando apenas metade das negativas do instrumento de avaliação anterior), havendo, ainda, um aumento considerável do número de níveis máximos (nível 5).

4.1.2. DADOS SOBRE O AUTOCONCEITO ACADÉMICO

Relembrando que as estratégias de ensino-aprendizagem têm impacto sobre o autoconceito académico dos alunos, de seguida, analisaremos a influência da *Flipped Classroom* na formação deste construto.

Como relatado, foi colocado um inquérito, baseado na *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL), considerando-se, pois, as seguintes dimensões de autoconceito académico:

1. Motivação;
2. Orientação para a tarefa;
3. Confiança nas suas capacidades;
4. Relação com os colegas.

Para observar o impacto da *Flipped Classroom* nestas quatro dimensões, colocou-se, à turma, uma questão aberta para cada uma delas. Para o efeito, far-se-á uma análise qualitativa

das respostas, alinhando-se comentários comuns e respostas particulares, organizadas pela sua índole positiva/negativa.

Para a análise da dimensão da motivação sentida pelos alunos durante a experiência colocou-se a questão “A *Flipped Classroom* motivou-te a trabalhar para a disciplina de História?”.

As respostas dos alunos, expostas no Quadro III são unânimes em afirmar que esta metodologia de ensino-aprendizagem foi motivante em circunstâncias de um regime de Ensino Remoto de Emergência (resposta AL13).

AL13:	“Sim, acho que é uma forma diferente de aprendizagem devido à fase em que estamos a passar.”
AL09:	“Sim, pois estive com os meus amigos, o que adoro, o que me motivou bastante.”
AL18:	“Sim, pois tivemos de procurar informações sobre a matéria e sinto que foi uma maneira diferente de aprendermos a matéria.”
AL15:	“Sim, gostei do trabalho só foi um pouco mais trabalhoso por causa dos testes.”

Quadro III

Respostas dos alunos para a dimensão “Motivação” (SCAL)

Uma leitura atenta dos comentários atesta as possíveis razões para essa motivação, provavelmente provocada pela necessidade de se reunirem em grupo para realizar as tarefas propostas (AL09), o que, num ambiente de confinamento social, terá tornando o processo de aprendizagem mais atraente (AL13), para além de permitir uma continuidade do sentimento de pertença a uma comunidade. Outra razão pode estar relacionada com o facto de a metodologia ser diferente da aula tradicional e exigir uma participação ativa e continuada da turma (AL18). Em contrapartida, a interpretação precisa da resposta do aluno 15, revela que a metodologia representou, para alguns alunos, uma sobrecarga de trabalho, o que poderá ter suscitado dificuldades e até alguma frustração.

Relativamente à dimensão da orientação para a tarefa, questionou-se “A *Flipped Classroom* permitiu-te gerir a aquisição de informações durante as aulas síncronas?”.

Como referido, foi solicitado, a cada um dos grupos, a entrega de um trabalho final com os conteúdos que tivessem aprendido autonomamente ou através dos debates e reflexões suscitadas em tempo de aula síncrona. A par disso, também foi comunicado que deveriam preparar, semanalmente, os conteúdos propostos, com prejuízo de não conseguirem acompanhar as atividades realizadas e de comprometerem o seu rendimento à disciplina.

A consulta das respostas realizadas, descritos no Quadro IV, permite afirmar que, devido às imposições feitas, os alunos sentiram a necessidade de prestar mais atenção às aulas síncronas (AL09), o que se revelou uma vantagem no regime de Ensino em questão, mas também de dedicação e de estudo (AL05).

AL09:	“Sim, utilizámos a informação que estudamos na aula e em casa para depois utilizar no trabalho.”
AL05:	“Permitiu muito bem pois é praticamente uma forma de estudo e normalmente na escola de presença não me lembraria estudar muitas vezes.”
AL04:	“Sim, embora prefira trabalhos individuais e mais autónomos, sem precisar de alguém a depender de mim ou eu a depender de alguém!”
AL19:	“Pessoalmente não, pois como já tinha o hábito de tirar apontamentos e fazer perguntas não mudou muita coisa, mas acho que deve ter melhorado e ajudado alguns colegas que não tenham esse hábito.”

Quadro IV

Respostas dos alunos para a dimensão “Orientação para a tarefa” (SCAL)

Por sua vez, os comentários dos alunos 04 e 19 merecem a atenção do leitor. Enquanto o aluno 04 afirma que o trabalho cooperativo não pode ser considerado motivante para a generalidade dos alunos, a crítica do aluno 19 indica que a *Flipped Classroom* pode ser benéfica para os colegas com dificuldades de atenção.

Em relação à terceira dimensão, a pergunta “A *Flipped Classroom* permitiu-te confiar nas tuas capacidades e expor os teus conhecimentos, sem medo?”, possibilitou sondar duas reações distintas, observadas no Quadro V:

AL24:	“Sim, pois tinha um pouco de receio de falar nas aulas e hoje consegui fazer uma boa aula pois sabia bem a matéria dada hoje.”
AL10:	“Sim, senti-me confiante e expor os meus conhecimentos, não totalmente sem medo pois sou meio insegurx mas penso que fiz sempre o meu melhor.”

Quadro V

Respostas dos alunos para a dimensão “Confiança nas suas capacidades” (SCAL)

O aluno 24 comenta que a preparação prévia dos conteúdos para as aulas síncronas permitiu-lhe confiar no seu conhecimento e até participar na aula, ao passo que o comentário negativo do aluno 10 revela uma certa continuidade de um sentimento de medo e insegurança em intervir na sala de aula.

Por fim, quanto à dimensão sobre relação com os colegas, a interpretação das apreciações dos alunos à questão “A *Flipped Classroom* permitiu-te melhorar a tua relação com os teus colegas?”, reproduzidas no quadro VI, permite-nos inferir que a *Flipped Classroom* pode, efetivamente, aumentar a integração de alguns alunos (AL07). No entanto, nesta secção é necessário ter em consideração, como referido, as fortes relações de amizade estabelecidas nesta turma, fator que justifica comentários como os do aluno 15.

AL07:	“Sim, porque havia colegas com quem eu não falava tanto e com este trabalho passei a falar com eles (...).”
AL15:	“No meu caso não melhorou a minha relação com os meus colegas pois com os colegas do meu grupo já tinha a relação que continuo a ter.”

Quadro VI

Respostas dos alunos para a dimensão “Relação com os colegas” (SCAL)

4.2. EM ENSINO PRESENCIAL

4.2.1. DADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

À semelhança da primeira experiência é, também, possível averiguar o impacto da *Flipped Classroom*, a partir de três instrumentos de recolha de informação:

1. Pela sua opinião dos alunos, avaliada numa escala de *Likert* de 0 a 5;

2. Pela avaliação quantitativa dos trabalhos desenvolvidos em grupo, durante a aplicação da metodologia;
3. Pelos resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa.

A partir da questão “O quanto esta metodologia ajudou-te a estudar para o teste/disciplina?”, à qual os alunos responderam numa escala de *Likert* de 1 a 5, foi possível obter os seguintes resultados que o gráfico V explicita:

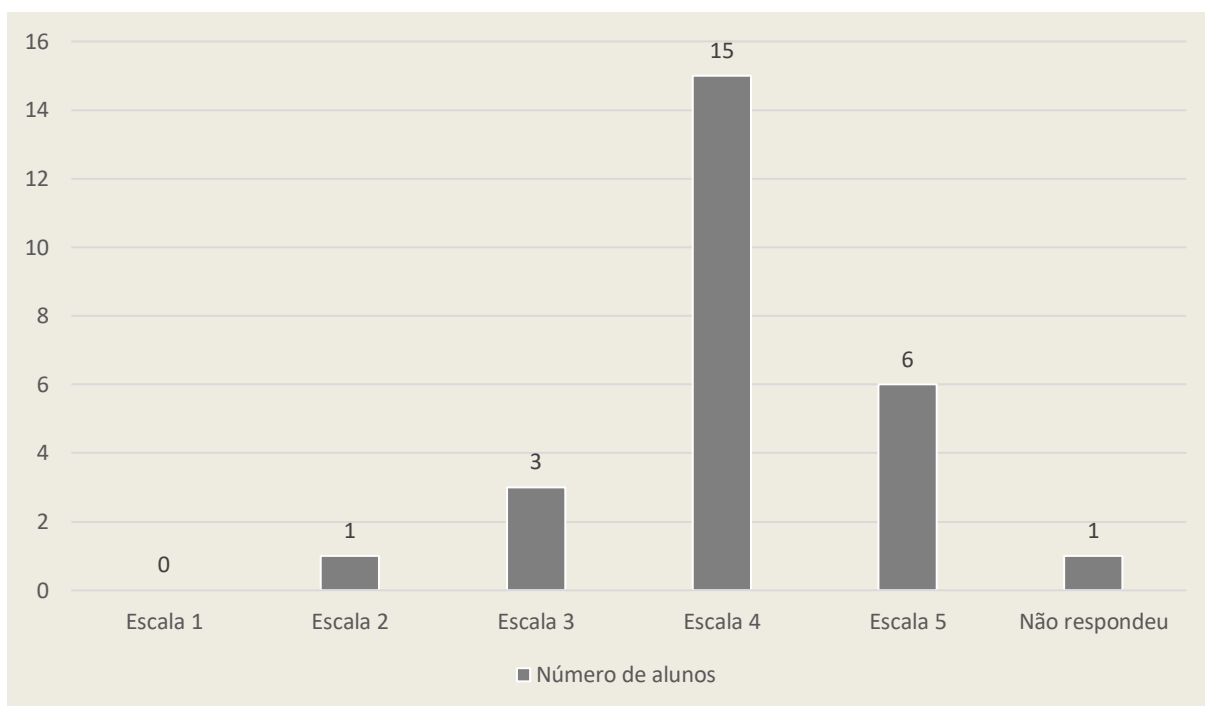


Gráfico V

Opinião dos alunos sobre a segunda aplicação da *Flipped Classroom* (26 alunos)

Um participante não esteve presente na aula na qual foi aplicado o inquérito, no entanto e comparando com as apreciações relativas à primeira experiência, é possível afirmar que a generalidade dos alunos manteve a opinião de que esta metodologia os auxiliou a adquirir conhecimentos históricos.

Surpreendente são os resultados dos trabalhos desenvolvidos em Grupo. Se de início os alunos mostraram uma primeira abordagem de resistência em realizá-los, dada a calendarização das suas avaliações, as suas apresentações efetuaram-se com grande dinamismo e energia, com todos os grupos as corresponderem às expectativas das tarefas propostas.

Observando a Tabela II, constatamos os resultados quantitativos largamente satisfatórios, à exceção do Grupo 7 que, infelizmente se recusou a apresentar o seu trabalho à turma e não obteve avaliação por, nesta experiência, se valorizarem as exposições orais.

Avaliação quantitativa dos Trabalhos de Grupo (0-100).	
Grupo 1	95
Grupo 2	80
Grupo 3	93
Grupo 4	90
Grupo 5	75
Grupo 6	85
Grupo 7	0

Tabela II

Avaliação quantitativa dos Trabalhos de Grupo da segunda experiência de *Flipped Classroom*

Embora se possam apurar algumas oscilações nos resultados de alguns grupos, o confronto com os dados da primeira experiência permite constatar que a maioria manteve o mesmo tipo de avaliação.

Quanto aos resultados individuais dos exercícios correspondentes à matéria trabalhada no âmbito da *Flipped Classroom* na Ficha de Avaliação, podemos observá-los discriminadamente por aluno no anexo 29 e por níveis no Gráfico V:

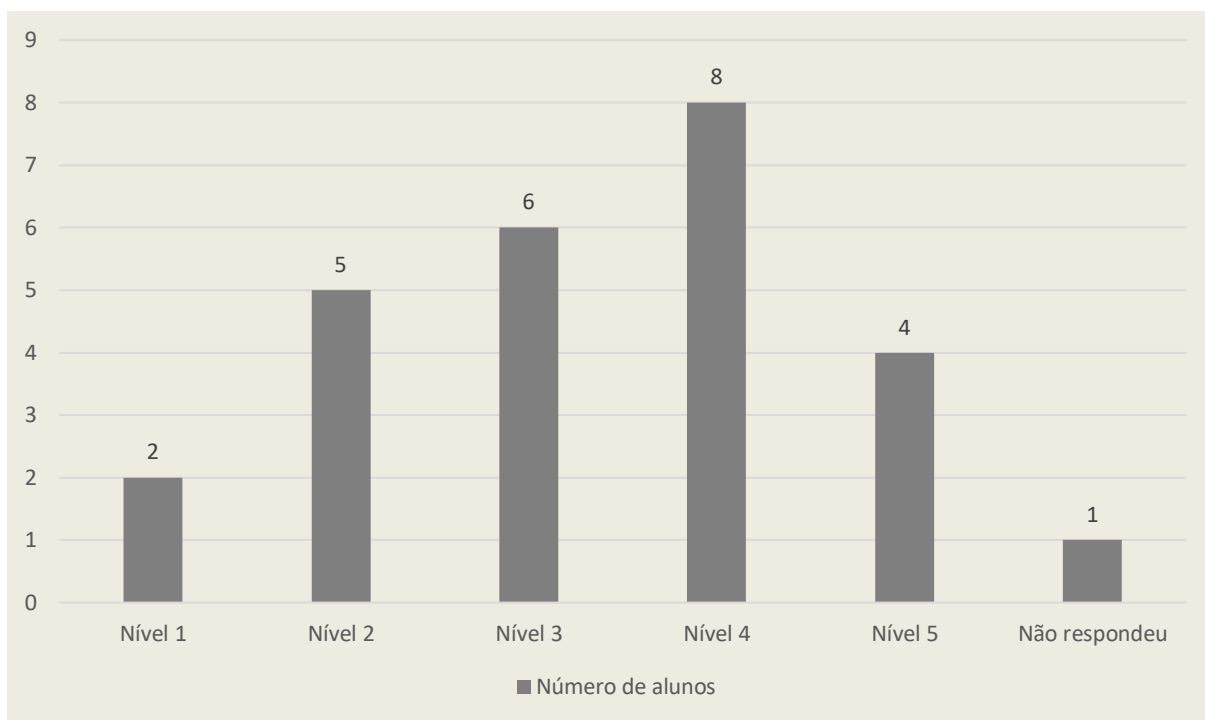


Gráfico VI

Avaliação quantitativa do exercício de avaliação sobre o Marquês de Pombal realizado no 3º Período (26 alunos)

Ainda que, por motivos de saúde, um aluno não tenha conseguido comparecer a este exercício de avaliação, a leitura cuidada destes resultados permite concluir que apenas sete alunos obtiveram classificação negativa neste exercício (níveis 1 e 2), enquanto os restantes obtiveram uma apreciação positiva (níveis 3, 4 e 5). É de referir que os níveis 1 se tratam de alunos em risco de reprovação de ano, demonstrando já desinteresse em relação às suas aprendizagens. Os quatro níveis 4 são muito próximos do nível 5, como se pode observar no anexo citado.

De enorme pertinência é a comparação destes resultados com os primeiros resultados quantitativos da primeira experiência (cf. Gráfico II) que nos permite provar uma melhoria significativa com a redução de níveis negativos (níveis 1 e 2) e aumento de níveis positivos (níveis 3, 4 e 5).

Estas avaliações quantitativas, tanto do instrumento de avaliação sumativa como dos trabalhos realizados em Grupo, parecem legitimar a ideia que a redução de exigência e complexidade das tarefas na segunda experiência foram benéficas, dadas as evidentes necessidades da comunidade académica.

4.2.2. DADOS SOBRE O AUTOCONCEITO ACADÉMICO

Novamente, à semelhança da primeira experiência, analisaremos o impacto da segunda aplicação da *Flipped Classroom* sobre o autoconceito académico dos alunos, de acordo com as quatro dimensões da *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL), utilizando o mesmo método de recolha de dados.

1. Motivação;
2. Orientação para a tarefa;
3. Confiança nas suas capacidades;
4. Relação com os colegas.

Para a primeira dimensão, pude recolher os seguintes comentários descritos no Quadro VII:

AL24:	“Sim, pois é sempre outro entusiasmo trabalhar com um método diferente que não seja igual ao “antigo” que era sempre a mesma coisa.”
AL07:	“Sim. Esta metodologia incentiva o trabalho de grupo e a criatividade de estarmos a criar um PowerPoint, além de ficarmos a saber a matéria. É mais divertido e, a meu ver, aprende-se mais facilmente.”
AL21:	“Sim, História é uma das minhas disciplinas favoritas e sou altamente motivada. Gosto de trabalhar em grupo e desenvolver competências sociais enquanto aprendo.”

Quadro VII

Respostas dos alunos para a dimensão “Motivação” (SCAL)

Em unanimidade, a turma manteve a opinião de que a metodologia, em contraste com as aulas habituais, os motivou a envolverem-se nas tarefas (AL24). Terá, também, contribuído a possibilidade de trabalharem cooperativamente com os seus colegas (AL07 e AL21), tornando o processo de aprendizagem “mais divertido”.

Note-se que nas respostas a esta questão, os alunos 07 e 21 referem o desenvolvimento de competências, nomeadamente ao nível da criatividade, comunicação e colaboração.

Para a segunda dimensão da escala, ou seja, sobre a orientação para a tarefa, algumas das respostas à questão “Permitiu-te gerir melhor a aquisição de conhecimento/informação” são expostas no Quadro VIII:

AL12:	“Com certeza, apliquei-me muito mais, melhorando o meu conhecimento e informação.”
AL22:	“Sim, pela primeira vez eu realmente aprendi a matéria e não apenas decorei para o teste e os trabalhos de grupo ajudaram muito com isso.”

Quadro VIII

Respostas dos alunos para a dimensão “Orientação para a tarefa” (SCAL)

Estes comentários foram selecionados entre os demais por pertencerem a alunos que, ao longo do ano letivo, encontraram algumas dificuldades no seu processo de aprendizagem, validando a literatura científica que afirma que a *Flipped Classroom* potencializa o envolvimento ativo dos alunos, o que, por sua vez, poderá influenciar a formação do autoconceito académico.

Ao analisarmos as apreciações feitas à dimensão referente à confiança nas capacidades, presentes no Quadro IX, podemos constatar estas perceções:

AL22:	“Sim, sem dúvida, as minhas notas aumentaram e eu realmente aprendi as matérias.”
AL10:	“Sim, pois “obriga-nos” a fazer um trabalho mais autónomo.”
AL07:	“Sim. Trabalhar a informação com os meus colegas tornou-me uma pessoa mais confiante.”

Quadro IX

Respostas dos alunos para a dimensão “Confiança nas suas capacidades” (SCAL)

Em comparação com a primeira experiência, a generalidade das respostas continua a ser positiva, reiterando que o uso da nova metodologia permitiu aos alunos melhorarem a confiança nas suas próprias capacidades (AL22). A justificação para este facto deverá dividir por duas alíneas. Uma dizendo respeito à maior responsabilidade e envolvimento necessário para o sucesso das tarefas (AL10), outra relacionada com a associação da metodologia ao trabalho

colaborativo. De facto, os grupos conservavam uma certa heterogeneidade quanto ao seu rendimento académico, o que deverá ter suscitado o desenvolvimento de relações de interajuda, com os alunos com maiores conhecimentos e competências a auxiliarem os colegas com mais dificuldades (AL07).

A terminar, no Quadro X, confere-se os comentários efetuados à dimensão sobre a relação com os colegas:

AL04:	“Os trabalhos de grupo são um pouco complicados às vezes, pois há membros que não se esforçam ou não estão em simetria com os outros, o que cria complicações. Mas com isto aprendo como saber lidar com essas situações e melhorar as minhas capacidades em trabalhos de grupo.”
AL21:	“Sim, ao estarmos em grupo aprendemos como comunicar e lidar com diferentes personalidades.”

Quadro X

Respostas dos alunos para a dimensão “Relação com os colegas” (SCAL)

Recorda-se, uma vez mais, que esta turma apresentou, constantemente, estáveis laços de amizade o que, parcialmente, inviabiliza a averiguação se a *Flipped Classroom* tem um verdadeiro impacto na melhoria de relações entre colegas. No entanto, estas respostas poderão representar contribuições relevantes para este estudo, dado que alguns alunos retomam a ideia de que a metodologia permitiu desenvolver competências, principalmente sociais e comunicacionais.

4.3. DISCUSSÃO DOS DADOS

A investigação presente neste Relatório tinha, portanto, por objetivos, analisar os contributos da *Flipped Classroom* na construção de conhecimento histórico, assim como, para a formação do autoconceito académico dos alunos.

Para o efeito, de forma a alcançar uma conclusão mais plausível, nesta secção confrontar-se-ão os dados recolhidos e apresentados com outros estudos realizados sobre a aplicação desta metodologia, também, no âmbito da História. A saber, dois implementados no Brasil, nomeadamente, em São Paulo (Santos & Tezani, 2018; Rodrigues, 2019) e dois em Portugal, em particular, em Oeiras (Almeida, 2017) e em Espinho (Oliveira, 2018).

Existindo, apenas, uma avaliação negativa na segunda experiência, a opinião generalizada da amostra (Gráfico II e Gráfico V) é positiva, reiterando que, de facto, a *Flipped Classroom* os auxiliou no estudo da disciplina.

Em conformidade, 71 % da amostra do estudo de Ana Catarina Almeida (2017) afirma que o mesmo método a havia facilitado na compreensão da matéria (p. 45), ao passo de que o estudo de Elizabeth Rodrigues (2019) manifesta um parecer neutro, não havendo “diferença entre concordância e discordância dos alunos, em relação ao apoio mais efetivo na aprendizagem (...) em virtude da sala de aula invertida” (p. 60).

Em relação a este objetivo, será mais concreto analisar dados quantitativos, devendo-se comparar os resultados expressos no Gráfico I (sobre os resultados quantitativos antes de qualquer experiência de *Flipped Classroom*) com os presentes nos Gráficos IV (sobre os resultados quantitativos da experiência em regime de Ensino Remoto de Emergência), bem como com os do Gráfico VI (sobre os resultados quantitativos da experiência e regime de Ensino Presencial). De forma a facilitar a comparação, desenhou-se a tabela IV, onde se confrontam os níveis de avaliação antes e depois das experiências:

	Gráfico I (F=27)	Gráfico III (F=25)	Gráfico VI (F=26)
Nível 1	0	1	2
Nível 2	4	6	5
Nível 3	11	7	6
Nível 4	6	4	8
Nível 5	5	6	4
SR	0	1	1

Tabela III

Comparação dos resultados quantitativos

Apesar de o número da amostra variar de acordo com as experiências, não permitindo uma comparação linear dos dados, a tabela evidencia, de forma mais ou menos preocupante, uma oscilação entre os primeiros três níveis (1, 2 e 3). No entanto, relembramos que, na primeira coluna, uma parte dos alunos foi avaliada com nível 3 como reforço positivo. Sendo essa avaliação vulnerável poderá justificar a descida desses níveis. Em contrapartida, relativamente aos níveis 4 e 5, é possível observar uma ligeira subida.

À semelhança disto, um estudo paulista (Rodrigues, 2019) que contrastou o método de sala de aula tradicional com a *Flipped Classroom*, apenas registou uma melhoria de 8% dos resultados quantitativos, depois da mudança de método (p. 74). De igual modo, o estudo fundador de Bergmann e Sams (2012), mencionado na página 14 deste Relatório, também não apresentou alterações significativas, podendo levar a concluir que o uso desta metodologia não produz ganhos significativos na avaliação dos alunos (p. 105). No entanto, atendemos que isto não pode significar, diretamente, uma posição neutra na construção de conhecimento histórico e, mais, no desenvolvimento de competências, se atendermos aos trabalhos desenvolvidos em grupo. Como escrevem Santos & Tezani (2018), a utilização de metodologias ativas como a *Flipped Classroom*,

“além de oportunizar um aprendizado relevante aos alunos diante dos conteúdos historicamente construídos, pode também contribuir com o desenvolvimento de colaboração, autonomia e protagonismo, habilidades imprescindíveis diante dos desafios e exigências da sociedade do século XXI, na qual se espera que [a Escola] prepare o aluno para a resolução de problemas e o gerenciamento da própria aprendizagem” (p. 110).

Por estes motivos, esta investigação admite que, apesar de os resultados quantitativos poderem refletir ou não a eficácia da metodologia, os seus contributos também devem ser avaliados à luz dos ganhos duradouros para o novo milénio. Efetivamente, as atividades e tarefas propostas aos alunos permitiram-lhes, além de ler, analisar e interpretar fontes e documentos históricos, contruindo ativamente o seu conhecimento histórico, desenvolver competências e habilidades concretizadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2014), pelo que se considera que o débil contributo para a melhoria dos resultados académicos dever-se-á à grande dependência ao método tradicional, expositivo e orientado pelo professor (Almeida, 2017, p. 44; Rodrigues, 2019, p. 73). Asserção esta corroborada, por exemplo, pela dificuldade inicial de consciencializar os alunos para a importância da realização das tarefas, obstáculo, aliás, sentido pelos demais estudos (Almeida, 2017, p. 40; Santos & Tezani, 2018, p. 107).

Relativamente ao autoconceito académico dos alunos, a análise das respostas dadas ao questionário autodescritivo demonstra positivamente o impacto da metodologia. No geral, a amostra desta investigação afirmou sentir-se mais motivada e com maior entusiasmo em realizar as tarefas propostas, o que vai ao encontro dos resultados de estudos equivalentes. Por exemplo, Rodrigues (2019) evidencia que 68,6% da sua amostra sustenta que a *Flipped*

Classroom aumentou a sua motivação (p.74), assim como Oliveira (2018) que, aliás, repara que se alguns dos seus alunos se sentiram menos animados com as atividades “deveu-se, essencialmente, à falta de tempo para a preparação e realização dos trabalhos pedidos pela professora responsável pelo projeto” (p. 120), o que justificará a inicial desmotivação e desorientação da experiência em regime de Ensino Remoto de Emergencial, atrás descrito.

No que se refere às duas dimensões sobre a orientação para a tarefa e a confiança nas suas capacidades, se a maioria dos alunos considera que este método aumentou o seu interesse no processo da sua aprendizagem, alguns dos alunos com maiores dificuldades confessaram que se sentiram mais confiantes em participar nas aulas. Como alega Paiva (2009), “à medida que os alunos despendem mais tempo no seu trabalho pessoal, vão aumentando o seu interesse intrínseco na própria atividade de aprendizagem” (p. 58) e, de facto, a amostra, facilmente motivada pela qualidade das suas notas, entendeu que a quantidade de dedicação depositada nas tarefas significaria maior sucesso e, por isso, envolveram-se de forma mais significativa no processo de aquisição de aprendizagens, o que, conseqüentemente, para alguns alunos representou uma forma mais confortável de desenvolver conhecimentos e competências, de forma autónoma ou com os seus pares, realçando a “importância de se criar ambientes em que os alunos se sintam à vontade e seguros para relatarem as suas convicções e onde possam perceber sensações de efetivo progresso na sua aprendizagem e satisfação pelo trabalho que exercem” (Paiva & Loureço, 2011, p. 295) com base na diversificação de estratégias de ensino.

Por fim, quanto à relação entre pares, como mencionado, devido à já existência de profundos laços de amizade, não é possível analisar realmente o impacto da metodologia nesta dimensão, no entanto é evidente que não trouxe constrangimentos, sendo, aliás, importante realçar, tal como em Almeida (2017) e em Oliveira (2018), que as atividades cooperativas promoveram um maior entusiasmo nos alunos, possibilitando, em paralelo, o desenvolvimento e aprimoramento de competências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possivelmente, hoje vive-se uma Escola idealizada para outra Época. Uma época, onde o conhecimento por ser elitista e de difícil acesso, valorizava e exigia uma transmissão e uma memorização de informação rigorosa. No entanto, as necessidades da Escola atual não se identificam com estas exigências.

O aluno do século 21 consome informação de forma instantânea, em qualquer lugar e em qualquer momento, através das Tecnologias de Informação e Comunicação, refletindo que mais importante do que a adquirir é saber analisá-la, interpretá-la e criticá-la, sendo por este motivo que se apregoa, continuamente em documentos como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017) a urgência em desenvolver competências e habilidades essenciais para o novo milénio. E, dadas estas novas circunstâncias, o professor deverá rever as suas responsabilidades, assim como as da sua sala de aula, entendendo que os métodos de ensino tradicionais não geram ganhos significativos para a nova sociedade e que, pelo contrário, conservando e acomodando os seus alunos ao papel passivo de aquisição, não estará a contribuir para o seu sucesso.

Este desvirtuar daquilo que deve ser o verdadeiro sentido da Escola também pode estar na base da desvalorização, do desinteresse e da desmotivação perante algumas disciplinas de alicerces teóricos como a História, tornando urgente que este professor se desafie a ensinar de forma diferente, acreditando nos acréscimos que metodologias ativas e construtivistas podem trazer à sua prática pedagógica.

Tendo a consciência da necessidade desta mudança, ao longo do Estágio Pedagógico e da investigação, houve um esforço no sentido de adotar estratégias e métodos diversificados e inovadores.

O Estágio Pedagógico, apesar de uma etapa há muito desejada, dados os tempos atípicos e pandémicos vividos ao longo do ano letivo, simbolizou um verdadeiro desafio de resiliência neste início de carreira profissional. Alguns projetos ficaram em suspenso, o que afastou a concretização efetiva do Plano Individual de Formação. A vulnerabilidade e a ambiguidade do quotidiano, por vezes, instigavam uma certa ansiedade e insegurança. No entanto, o sentimento assíduo foi o de fazer mais e melhor, de modo a corresponder às expectativas pessoais, mas essencialmente, de forma a responder às emergências atuais.

Para o futuro, conserva-se a crença de que o ser professor não é um papel estático e, muito menos, estagnado. Deve ser sim um papel volante (de superação e de perseverança) com

diferentes itinerários, de acordo com as necessidades, singularidades e particularidades de cada aluno e de cada turma.

Quanto ao tema desenvolvido – sobre a *Flipped Classroom* -, posicionando o aluno na cerne da ação que é aprender, advogou-se que a aquisição de conhecimento e de competências históricas pode habilitar o aluno para o século 21.

Para o efeito, no segundo capítulo aprofundaram-se os efeitos positivos – e motivacionais – que as metodologias ativas e construtivistas podem representar no envolvimento dos alunos no processo da sua aprendizagem, particularizando-se o método de *Flipped Classroom* que, invertendo os papéis de professor-aluno e transformando este último no construtor do seu próprio conhecimento, incentiva-o a desenvolver competências e habilidades. Por isso, idealizou-se uma adaptação para a disciplina de História que, embora não tenha adotado os recursos habituais dessa estratégia (vídeos) em favor das fontes e documentos históricos, revelou-se trazer interessantes contributos.

No decorrer da investigação, a análise dos dados, apresentados no terceiro capítulo, permitiu concluir, a par dos estudos paralelos, que, efetivamente, a *Flipped Classroom* permite, de igual modo ao método tradicional e expositivo, a aquisição e construção de conhecimento histórico, acrescentando o facto de possibilitar a formação das ditas competências. Infelizmente, a investigação carece de uma avaliação aprofundada neste domínio, no entanto, alguns dos comentários realizados pela amostra ao questionário autodescritivo para outro fim, facultam ter uma breve perceção de que os alunos consideram que a nova forma de aprender, permitiu-lhes fortalecer aptidões quer ao nível cognitivo, interpessoal ou intrapessoal.

Na verdade, o questionário referido tinha como finalidade analisar o impacto da metodologia na formação do autoconceito académico dos alunos. O seu carácter biográfico e a escassez de estudos sobre os efeitos de metodologias ativas neste domínio, embora credibilize, de facto, o seu poder motivacional e envolvente, apenas sugere que tenha auxiliado a melhorar a confiança dos alunos sobre as suas próprias capacidades e a sua relação com os colegas.

Não obstante, o uso deste método de ensino, ainda que exija uma maior dedicação por parte dos professores e dos alunos, deve ser considerado à luz das práticas a longo-prazo. De facto, a sua aplicação inicial não se representará de fácil concórdia, com alguns alunos a não assumirem as responsabilidades dos seus papéis, comprometendo o seu rendimento escolar e o sucesso da metodologia, mas, uma vez, consciencializados da importância do seu trabalho, refletir-se-á numa mais-valia à disciplina de História, atualmente, delegada de um extenso Programa a lecionar, num reduzido horário letivo. Assim, subtraído o tempo de exposição de

conteúdos (preparados *à priori*), somar-se-á um quadro de oportunidades para novas dinâmicas desde reflexões e debates a ampliação de informação.

No entanto, este Relatório não deseja conjeturar a aula tradicional como um inimigo à Educação Histórica, confessando que, por vezes, uma exposição é essencial e até primordial na disciplina, porém acredita existir alternativas qualificadas às necessidades atuais, sem desvalorizar o conhecimento factual, científico e académico. Seguramente, que o futuro será incerto e desafiante para as novas gerações, por isso, cumpre à Escola, propor e antever desafios, legando-lhes coragem, persistência e adaptabilidade perante essa incerteza.

Por fim, anseia-se que este estudo possa ser revisitado e conduzido de forma mais sólida, de forma a compreender melhores conclusões, nomeadamente, ao nível da formação do autoconceito académico e, essencialmente, do desenvolvimento de competências de aprendizagem e de autoaprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. C. F. dos S. L. de. (2017). *Flipped classroom como estratégia didáctica adaptada ao ensino da história*. (Relatório de Prática Supervisionada). Universidade Nova de Lisboa. Disponível: <https://run.unl.pt/handle/10362/27150> (Acessível em: 1/10/2021).

Amado, J & Freire, I. (2014). Estratégias gerais de investigação: Natureza e fundamentos. 1. Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J (coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 121-142). Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> (Acessível em 1/10/2021).

Bell, J. (1993). Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação (Maria João Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.

Bender, W. N. (2017). *20 Strategies for Increasing Student Engagement*, Learning Sciences Internacional.

Berg, G. V. D. & Coetzee, L. R. (2014). Academic Self-concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. *Int J Edu Sci*, 6 (3), pp. 469-478. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-Self-concept-and-Motivation-as-Predictors-Berg-Coetzee/857b0691e4ca07bc5dded4f59d75872b263e245c> (Acessível em 7/08/2021).

Bergman, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA, ISTE.

Carneiro, R. P. (2012). Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. *Revista Thema*, 9(2), Article 2. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145> (Acessível em 15/08/2021).

Esteves, M. V. (2020). *Aprender e apreender história no ensino básico: A construção de narrativas históricas em aula*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho) Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> (Acessível em: 6/07/2021).

Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2018). Should We Flip the Social Studies Classrooms? The Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning*, 7, pp. 116–124. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p116> (Acessível em: 08/10/2021).

Faria, L. & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14 (29), pp. 265-276. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/37650130_Manifestacoes_diferenciais_do_autoconceito_no_fim_do_ensino_secundario_portugues (Acessível em 9/08/2021).

Frade, A., & Veiga, F. H. (2017). Student Motivation and Self-Concept: Is There a Connection? *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences - 8th International Conference on Education and Educational Psychology*, XXXI, pp. 203–213. Disponível em: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.19> (Acessível em 4/08/2021).

Harris, B. F., Harris, J., Reed, L., & Zelihic, M. M. (2016). Flipped Classroom: Another Tool for Your Pedagogy Tool Box. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*, 43. Disponível em: <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/3061> (Acessível em: 28/08/2021).

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Cooper, H. (2004). O Pensamento histórico das crianças. In *Para uma Educação Histórica de Qualidade*, I. Barca (org.), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), pp. 275–286. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237> (Acessível em 13/08/2021).

Kumar Shah, R. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), pp. 1–13. Disponível em: <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600> (Acessível em 13/08/2021).

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30–43. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1183338> (Acessível em 5/07/ 2021).

Mustamiah, D., & Widanti, N. S. (2018). Learning Motivation as Predictor of Student Engagement. In R., Ardi & P. Chobthamkit (Eds), *Proceedings of the 3rd International Conference on Psychology in Health, Educational, Social, and Organizational Settings*, pp. 486–493. Disponível em: <https://doi.org/10.5220/0008591204860493> (Acessível em 14/08/2021).

Nunes, J. P. (2019). Historiografia, Ensino da História e “Questões Fraturantes”: uma Perspetiva de Didática da História. In *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades – Reflexões Didáticas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Oliveira, A. P. da S. (2018). *A aula invertida em História: A perceção dos alunos*. (Relatório de Estágio). Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116806> (Acessível em: 9/07/2021).

Paiva, M. O. (2009). *A dinâmica do autoconceito na disrupção escolar: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Trabalho de Pós-Graduação). Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3262> (Acessível em 18/07/2021).

Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento Académico: influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 27, nº 4, pp. 393 – 402. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/V7GrLdg7cv4XYkN7FJZYTwd/?format=pdf&lang=pt> (Acessível em 12/07/2021).

Pimentel, J., Solé, G. (2017). O Desenvolvimento da Compreensão Histórica através de uma Abordagem de Aprendizagem Cooperativa: um Projeto com Alunos Portugueses do 3º ano do Ensino Básico. In *Ensino de História e Currículo – Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática do Ensino*, Halferd Carlos Ribeiro Junior (Org.). Palo Editorial.

Reidsema, C., Hadgraft, R., Kavanagh, L. (2017) Introduction to the Flipped Classroom. In *The Flipped Classroom Practice and Practices in Higher Education*. Springer.

Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5, 105–113. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2152?locale=pt_PT (Acessível em 3/08/2021).

Rodrigues, E. P. (2019). *Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: Metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História*. (Tese de Doutoramento). Pontifícia Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/repositorio.pucsp.br/handle/handle/22342> (Acessível em: 1/10/2021).

Rodriguez, C. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Higher Education Research & Development* - 28, pp. 523–539. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360903146841> (Acessível em 3/08/2021).

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning Strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44–49.

Santos, L. F. dos, & Tezani, T. C. R. (2018). Aprendizagem colaborativa no ensino de História: A Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. *RENOTE*, 16(2), pp. 101–111. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.89302> (Acessível em: 1/10/2021).

Setisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. (14), 34-56; *Memoria Académica*.

Shavelson, R. J. & Hubner, J. J & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. Vol. 46, nº3, pp. 407-441. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations (Acessível em 12/07/2021).

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*. 2 (VI), pp. 101-110. Disponível: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2204> (Acessível em 12/07/2021).

Sesmiyanti, S. (2016). Student's Cognitive Engagement in Learning Process. *Journal Polingua : Scientific Journal of Linguistics, Literature and Education*, 5, pp. 48–51. Disponível em: <https://doi.org/10.30630/polingua.v5i2.34> (Acessível em 17/08/2021).

Uzunboylu, H., & Karagozlu, D. (2015). Flipped classroom: A review of recent literature. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 142–147. Disponível em: <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i2.46> (Acessível 14/08/2018).

Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6239> (Acessível em 05/07/2021).

Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: análise por grupos com diferente valorização do sucesso. In *Revista de Educação*, vol. V, nº 2, 41-53. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5811/1/Autoconceito%20e%20Rendimento%20dos%20Jovens%20a%20Matem%C3%A1tica%20e%20Ci%C3%A7ncias.pdf> (Acessível em: 16/03/2021).

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda In J. Machado; J. M. Alves; A. Bolivar (Org.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF> (Acessível em: 27/12/2020).

DOCUMENTAÇÃO

DGE (2014a), *Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico)*.

DGE (2014b), *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico)*.

DGE (2017), *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

DGE (2018), *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

FERNANDES, D. (2019), *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo I – Plano Individual de Formação



Mestrado em Ensino de História
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Docentes: Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade

Discente: Raquel da Silva Fagundes

A Covid-19 dominou o quotidiano, o espaço escolar sofreu adaptações e alguns projetos, idealizados no primeiro ano de Formação de Professores, tiveram que contar com alguns ajustamentos. Os tempos são, de facto, ambíguos, tomando só uma certeza – que o Estágio Pedagógico, já carregado de grandes responsabilidades, converte-se, em contexto de Pandemia, numa missão exigente.

A resiliência, a persistência e a criatividade tornam-se, assim e mais do que nunca, em competências necessárias e fundamentais à carreira docente. O empenho e a dedicação terão de ser diários, de forma a criar um ambiente de ensino-aprendizagem frutífero e aprazível.

No entanto, apesar das incertezas sobre o que se adivinha, deverá existir um planeamento da ação. Neste sentido, reuniu-se, neste Plano Individual de Formação, todas as atividades em que, *à priori*, terei participação direta na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, em Coimbra, sob a orientação da professora Fernanda Repas.

Ao longo do ano letivo, ainda, será desenvolvido um Relatório de Estágio, no qual será relatado a minha primeira experiência enquanto docente e onde dissertar-se-á sobre a questão da Aprendizagem baseada em Projetos na Construção e Comunicação de Conhecimento Histórico.

- Assistir às aulas de História da orientadora, nas turmas E e F do 8º ano.
- Lecionar o número de aulas exigidas no Plano Anual Geral de Formação (26 a 29 aulas de História de 50 minutos).
- Assistir e lecionar aulas na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.
- Assistir às aulas do meu núcleo de Estágio e contribuir para um ambiente fértil e uberoso.
- Planificar todas as lecionadas.
- Elaborar exercícios de avaliação sumativa, bem como as suas matrizes e critérios de avaliação.
- Corrigir testes de avaliação sumativa.
- Realizar tarefas de avaliação formativa.
- Participar em reuniões disciplinares, de departamento, intercalares e de Conselho de Turma.
- Compreender a responsabilidade e tarefas do ser Diretor de Turma.
- Assistir ao Atendimento ao Aluno.
- Criar estratégias de ensino-aprendizagem atrativas, interativas e diferenciadas.
- Motivar os alunos a frequentarem a biblioteca e a disporem da bibliografia aí presente.
- Utilizar, para além de fontes históricas, textos literários e historiográficos, devidamente didatizados.
- Didatizar recursos cinematográficos e integrá-los, se possível, nas estratégias de ensino-aprendizagem.
- Levar os alunos a conhecerem a História local da cidade de Coimbra, quando enquadrado nos conteúdos programáticos.
- Organizar uma Visita de Estudo (presencial ou virtual) à Universidade de Coimbra, integrada na subunidade "A cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa".
- Promover um concurso de História interturmas.
- Fomentar uma boa disciplina por parte dos alunos, dentro e fora sala de aula.
- Encorajar os alunos para o desenvolvimento de competências para o século XXI.
- Didatizar o tema do relatório e aplicá-lo.

Anexo II – Exemplo de uma planificação de curto-prazo

Aula 49	Escola Básica 2/3 Martim de Freitas	8 ano, turma	Prof. Estagiária Raquel Fagundes
	Módulo: O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		Sumário: A sociedade no Antigo Regime.
	Tema: O Antigo Regime europeu: regra e exceção		
	Subtema: A sociedade de ordens		

Objetivos específicos	Estratégias/Conteúdos	Recursos
1. Relembrar o conceito de «Ato de Navegação».	1. De forma a consolidar a parte final da aula anterior, mediante um esquema (em PPT), pedir-se-á a um aluno que explique a definição de Antigo Regime. Aquando da explicação da adoção das medidas mercantilistas, a professora intervirá relembrando que estudaram-se dois casos (o de França e o de Inglaterra), sendo que do segundo colocamos o foco na originalidade do «Ato de Navegação», questionando outro aluno sobre o que isto significou. Pedirá, também que registem no caderno dois tópicos sobre o mercantilismo inglês (sobre a maior flexibilidade e adoção deste Ato de Navegação).	1. PPT, e diálogo vertical.
2. Recordar a sociedade medieval.	2. Através de uma linha do tempo e da ideia de permanências no Antigo Regime (exemplificando com a agricultura), a professora interrogará sobre quais as ordens sociais os alunos se recordam da Idade Média (clero, nobreza e povo), desenhando no quadro e relembrando que se trata de uma sociedade hierarquizada, explicitando o seu significado. Perguntando, ainda, quais as atividades tradicionalmente associadas a cada um destes grupos (rezar, combater e alimentar).	2. Quadro e diálogo vertical e horizontal.
3. Caracterizar a sociedade do Antigo Regime.	3. Recuperando os apontamentos que os alunos têm no caderno, a professora questionará sobre que tipo de sociedade vai caracterizar o Antigo Regime (indicando já uma permanência da Idade Média). Analisará, então, o documento 2 da página 96 do Manual (sobre a sociedade do Antigo Regime), fazendo já nota de novos estratos sociais e da mobilidade social.	3. Manual, pág. 96 e diálogo vertical e horizontal.
4. Caracterizar cada uma das ordens sociais do Antigo Regime.	4. Analisando com os alunos documentos (sobre as características do clero, da nobreza e do terceiro estado), a professora sintetizará as características e as divisões de cada ordem social no quadro para que os alunos registem no caderno. Aquando da explicação da mobilidade do terceiro estado para a nobreza, a	4. PPT, quadro e diálogo vertical.

<p>5. Distinguir a sociedade medieval da sociedade do Antigo Regime.</p> <p>6. Sintetizar as características da sociedade do Antigo Regime.</p>	<p>professora dará o exemplo de Colbert (personalidade que os alunos já conhecem). A finalizar a professora mostrará uma gravura (uma representação do terceiro estado a suportar o clero e a nobreza), para referir que tal como o absolutismo e as medidas mercantilistas, também esta estrutura de sociedade será contestada no final do século XVIII.</p> <p>5. Mediante a interrogação "Permanências ou mudanças?", a professora questionará os alunos sobre o que permaneceu da sociedade medieval (hierarquização) e o que mudou (novos estratos e mobilidade social).</p> <p>6. De forma a consolidar as características da sociedade do Antigo Regime, a professora levará para a aula um jogo de cartas (inspirado no jogo <i>Quem é quem?</i>), em que um aluno (sorteado) terá um estrato social, fazendo os outros alunos adivinhar do qual se tratará, através da exposição das características apreendidas.</p>	<p>5. PPT e diálogo vertical.</p> <p>6. Jogo.</p>
<p>Avaliação: formativa, através das intervenções dos alunos.</p>		

BIBLIOGRAFIA

- COUTO, Célia, ROSAS, Maria Antónia, *Um Novo Tempo da História* (11º ano), vol. 1, Porto Editora, 2014.
- DURAND, Yves, "As estruturas sociais europeias" em *História Geral da Europa* (dir. Georges Livet e Roland Mousnier), vol. 2, Publicações Europa-América, 1996.
- FLORISTÁN, Alfredo (coord.), *História Moderna Universal*, Ariel, 2005, cap. 11 e 22.
- RÉMOND, René, *Introdução à História do Nosso Tempo – O Antigo Regime e a Revolução*, Editora Cultrix, 1976, cap. 3.

IMAGENS

- Jean-Baptiste Colbert: <https://citacoes.in/media/authors/jean-baptiste-colbert.jpeg>
- "Esperançosamente, o jogo terminará em breve" (1789): <https://www.parismuseescollections.paris.fr/fr/musee-carnavalet/oeuvres/a-faut-esperer-q-eu-se-jeu-la-finira-bentot-sic#infos-principales>

Anexo III – Jogo adaptado “Quem é Quem?” como estratégia de consolidação



Anexo IV – Palavras Cruzadas como estratégias de consolidação



1. Principal transformação na agricultura que permitiu o êxodo rural
2. Um dos setores de arranque
3. Modo de produção assente, principalmente, em máquinas
4. Nome dado às revoltas contra as condições precárias vividas nas fábricas
5. Um dos setores de arranque
6. Pessoas que trabalham na operação das máquinas
7. Principal força motriz da Revolução Industrial

Anexo V – Cartaz do jogo Interturmas



Vem descobrir...

O CÓDIGO DE DA VINCI

Crê-se que Leonardo Da Vinci criou o criptex, um cofre trancado por seis anéis com todas as letras do alfabeto. Para destrancar o cofre, é necessário a correta combinação de seis letras!

A tua Escola desafia-te, em equipa, a destrancares um criptex. Em contrarrelógio, terás que descobrir a combinação correta, por isso, a equipa que demorar menos tempo vence o concurso e...

HAVERÁ PRÉMIO!!!



A equipa (até 5 elementos) terá que trabalhar em conjunto para descobrir o código, mas apenas um colega poderá tocar (com as mãos devidamente desinfetadas) no criptex. Portanto, eleger um representante e dirigi-vos à professora de História, Fernanda Repas, manifestar o interesse da vossa equipa em participar no concurso!

Anexo VI – Exemplo de uma planificação de curto prazo de Cidadania e Desenvolvimento

AE Martim de Freitas		Professora Estagiária Raquel Fagundes
Cidadania e Desenvolvimento		8º ano, turma F
Aula 2	Tema(s): Desenvolvimento sustentável e igualdade de género	Sumário: A igualdade de género.
OBJETIVOS		ESTRATÉGIAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar Desenvolvimento Sustentável 2. Nomear os 17 objetivos da Agenda 2030 3. Identificar as Prioridades de Portugal da Agenda 2030 4. Conhecer o objetivo nº 5 (Igualdade de Género) <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Definir Género e igualdade de género 4.2. Conhecer situações passadas de desigualdade entre géneros 4.3. Reconhecer a consagração do direito de igualdade na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa 4.4. Avaliar a igualdade de Género na atualidade 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir-se-á aos alunos que leiam as definições que escreveram como tarefa de casa, encontrando-se uma definição consensual. 2. Da mesma forma, os alunos terão que recorrer aos apontamentos feitos, para nomear os 17 objetivos da Agenda 2030. 3. Serão recolhidos os conhecimentos tácitos dos alunos sobre as prioridades de Portugal da Agenda 2030, para depois visualizarem um vídeo correspondente a esta temática. 4. Explorar-se-á o objetivo nº 5 (Igualdade de género), uma vez que se trata de uma das prioridades de Portugal. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Os alunos serão requeridos para definirem género e igualdade de género, para depois refletirem sobre a mesma no passado. 4.2. Recorrer-se-á ao livro <i>Proibido</i> de António Costa Santos, para se analisar, sucintamente, as proibições das quais as mulheres eram alvo durante o Salazarismo, de forma a ilustrar a igualdade de género no passado. 4.3. Citar-se-á a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição da República Portuguesa (clarificando o teor destes documentos), para avaliar as garantias de igualdade de género na atualidade. 4.4. Requerer-se-á aos alunos, como tarefa de casa, que averiguem se a igualdade de género está a ser assegurada em Portugal, apelando para que pesquisem no separador «Notícias» do Google.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> * Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LBZBfEJAoj4&ab_channel=Cam%C3%B5esI.P. * António Costa Santos, <i>Proibido</i>, 2007, Guerra e Paz, Lisboa. * Declaração Universal dos Direitos Humanos (https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos) * Constituição da República Portuguesa (https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx) 	
AVALIAÇÃO	Formativa, de acordo com as intervenções dos alunos.	

Anexo VII – Ficha de Trabalho elaborada para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Cidadania e Desenvolvimento
Ficha de Trabalho

Nome: _____ Nº _____ 8º ano, turma _____

1. Selecciona os objetivos da Agenda 2030 que revelam preocupações com o meio ambiente.



1.1. Apresenta um motivo para a presença desses objetivos na Agenda 2030.

2. Analisa os documentos 1 e 2, atendendo para as suas datas:

Doc. 1 Globo, 29/07/2019

Sobrecarga da Terra 2019: Planeta atinge esgotamento de recursos naturais mais cedo em toda a série histórica

Índice é medido desde 1970. A partir desta segunda (29), humanidade entrará 'no vermelho' no uso de recursos naturais, ou seja, usará mais do que a Terra consegue repor.

Doc. 2 Globo, 22/08/2020

Marco histórico: planeta esgota neste sábado (22/08) os recursos naturais que tinha para 2020

Pandemia de COVID-19 adiou Dia da Sobrecarga da Terra para data mais distante em 15 anos.

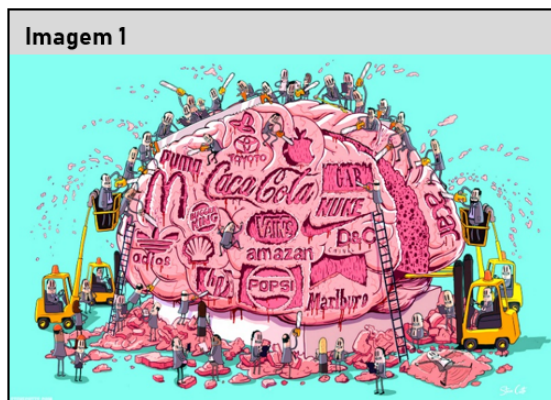
2.1. **Reflete** sobre o impacto do Homem para o meio ambiente, fundamentando a tua resposta com:

- O motivo do «adiamento» a que o doc. 2 se refere;
- Dois problemas ambientais causados pelo Homem.

3. **Lê o seguinte texto:**

A venda de produtos a crédito (a prestações) e a publicidade levaram, progressivamente, ao consumismo, provocando grandes danos ambientais. Esses danos são visíveis nos países industrializados através da poluição, da destruição de ecossistemas e da ameaça de extinção de espécies da fauna e da flora das diversas regiões. A revolução industrial também provocou graves problemas sociais. Nos países menos desenvolvidos, destacam-se, por exemplo, o derrube de grande quantidade de árvores, servindo as madeiras para alimentar indústrias dos países industrializados, e a degradação do ambiente quer nos campos quer nas cidades, devido, sobretudo, à escassez e à falta de tratamento da água e também às lixeiras gigantescas nos arredores dos centros urbanos. Se os seres humanos continuarem a consumir para além do que a natureza lhes pode garantir, a sobrevivência das gerações futuras não estará garantida; daí ser indispensável cada um de nós contribuir para o desenvolvimento sustentável.

3.1. **Distingue** «consumismo» de «consumo sustentável».



4. Dá um título à imagem 1.

4.1. Explicita o significado da imagem.

5. Acede ao *link* e calcula a tua pegada ecológica:

<https://www.pegadamunicipios.pt/calculadora>



5.1. Anota a tua pegada ecológica: _____

5.2. Na tua opinião, a que se deve a tua pegada ecológica?

6. **Aponta**, para cada um dos domínios, uma medida/atitude/produto que reflita um consumo sustentável.

(a) Alimentar: _____

(b) Higiénico: _____

(c) Habitação: _____

(d) Consumo: _____

(e) Mobilidade: _____

(f) Outro(s): _____

7. **Identifica** uma entidade que seja ecologicamente sustentável, explicitando a sua atividade.

8. Recordando a definição de «desenvolvimento sustentável», **comenta** a frase:

“A sustentabilidade é a porta do futuro.”.

Ótimo trabalho 😊

Professora Fernanda Repas

Professora estagiária Raquel Fagundes

Avaliação formativa: _____

Anexo VIII – Exemplo de uma planificação de médio prazo

Escola Básica 2/3 Martim de Freitas		Prof. Estagiária Raquel Fagundes	
PLANIFICAÇÃO DE MÉDIO-PAZO		Ano letivo 2020/2021	História, 8º ano, turma
TEMA: A Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica			
Metas de Aprendizagem	Operacionalização	Tempo	
<p>1. Conhecer e compreender a Reforma Protestante.</p> <p>2. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante.</p> <p>3. Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa.</p>	<p>1.1. Relacionar o Renascimento com a insatisfação e as críticas feitas à Igreja.</p> <p>1.2. Enumerar as críticas à Igreja Católica.</p> <p>1.3. Descrever a ação de Martinho Lutero.</p> <p>1.4. Identificar e caracterizar as principais igrejas protestantes.</p> <p>1.5. Definir Reforma Protestante.</p> <p>2.1. Distinguir Reforma Protestante de Contrarreforma.</p> <p>2.2. Descrever o Concílio de Trento.</p> <p>2.3. Enumerar as principais medidas tomadas pela Contrarreforma.</p> <p>2.4. Justificar o papel da Companhia de Jesus.</p> <p>2.5. Explicar o ressurgimento da Inquisição e do Índex.</p> <p>3.1. Identificar o âmbito da ação da Inquisição em Portugal, nomeadamente, contra as heresias associadas ao Judaísmo.</p> <p>3.2. Distinguir “Cristão-velho” de “Cristão-novo”.</p> <p>3.3. Compreender a importância da Companhia de Jesus em Portugal e no seu Império Colonial.</p>	5 tempos	
Recursos	Estratégias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> • Manual adotado; • Filme “Luther” (2003) de forma adaptada. • Documentação (a selecionar); • Escola Virtual; • Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação informal dos comportamentos e atitudes dos alunos; • Produções (escritas e outras) pelos alunos; Participações orais: • Avaliação realizada pelos alunos (auto e hetero). • Ficha de avaliação. 	

Anexo IX – Exemplo de um exercício de Avaliação Formativa

VERIFICA SE SABES!

Nas últimas aulas de História, falaste sobre a ocupação e exploração portuguesa no continente africano, asiático e americano, nos séculos XV e XVI. Chegou o momento de colocares os teus conhecimentos à prova e verificares se estás preparad@ para a futura questão-aula, dia 19 de novembro. Segue os próximos passos:

1. Abre o link: <https://forms.gle/e1EyNVTDVuV9yUWn8>
2. Insere o teu primeiro e último nome.
3. Responde às **8** questões que te aparecerão. **Lê as opções com muita atenção!**
4. Quando chegares à última pergunta, não te esqueças de carregar em **“Enviar”**.
5. Ao terminares, poderás ver a tua pontuação de 0-8 em **“Ver pontuação”** (cada questão vale 1 ponto) e percebe onde falhaste. Se tiveres dúvidas leva para a próxima aula!



Confia no teu conhecimento e consulta o Manual, somente, depois de teres respondido às questões. Não tenhas medo de errar, porque isso significa uma nova oportunidade de (re)aprenderes e obteres um melhor sucesso na próxima questão-aula.

Se quiseres tornar esta tarefa num desafio, tenta, também, responder em menos de 15 minutos.

Bom fim-de-semana 😊

Professora estagiária Raquel Fagundes

Anexo X – Exemplo de um exercício de Avaliação Sumativa

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO
Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas		
Questão-aula	Data: ___ / ___ / 2020	
Disciplina de História	8º Ano Turma: ___	
Nome:	N.º	
Observações:	Avaliação:	
Rubrica do Enc. Educação:	Rubrica do Professor:	

1. Lê o documento:

“Eu, El-Rei [D. João III] faço saber a vós, Tomé de Sousa, fidalgo de minha casa, que vendo eu quanto serviço de Deus e meu é conservar e enobrecer as capitanias e povoações das terras do Brasil, e dar ordem e maneira com que melhor e mais seguramente se possam ir povoando (...), ordenei agora de mandar nas ditas terras fazer uma fortaleza e povoação grande e forte (...) e vos nomeio por governador às ditas terras do Brasil”

História da Colonização Portuguesa do Brasil, vol. III (adaptado)

1.1. Indica, cronologicamente, as três etapas da colonização do Brasil.

1.2. Identifica e justifica outros territórios explorados e colonizados à semelhança do Brasil.

1.3. A afirmação “A construção de feitorias e fortalezas deu-se no continente africano.” é...

- (a) É verdadeira, porque na Ásia a ocupação sucedeu-se através da conquista de pontos estratégicos.
- (b) É verdadeira, porque as feitorias do Brasil não se comparavam às construídas em África.
- (c) É verdadeira, porque só ocorreu no continente africano, em Arguim e S. Jorge da Mina.
- (d) É falsa, porque também ocorreu no continente americano e asiático.

1.4. Nomeia outras personalidades que tiveram o mesmo papel de Tomé de Sousa no Império Colonial.

1.5. Indica o produto cultivado no Brasil que se tornou na mais importante atividade económica do país.

Anexo XI: Guião de Instruções (1ª experiência)

AE Martim de Freitas

2020/2021

8 ano, turma



OBJETIVOS:

- Aprender **História**;
- Desenvolvam competências (**cooperação, comunicação, autonomia, responsabilidade, espírito crítico...**);

ETAPAS:

1. Estabelecimento da **plataforma** de divulgação de trabalhos.
2. Marcação de **prazos**.
3. Estabelecimento dos **grupos**, do líder e do porta-voz (mentor + mentorado).
4. Fornecimento de material pela professora (todas as terças-feiras).
5. Realização do ponto da situação (todas as quintas-feiras).
6. Melhoria dos projetos.
7. Publicação dos projetos (16/03).
8. Avaliação (auto e hetero) (16/03).

	CRONOGRAMA				
	MARÇO				
	Aula 38 (02/03)	Aula 39 (04/03)	Aula 40 (09/03)	Aula 41 (11/03)	Aula 42 (16/03)
Disponibilização de material pela professora	x		x		
Ponto da situação/ esclarecimento de dúvidas		x		x	
Entrega do produto final					x*
Avaliação do grupo					x*

x* até ao final do dia

AVALIAÇÃO:

- Através do projeto desenvolvido;
- Através do texto entregue;
- Através da participação nas aulas síncronas;
- Através da Ficha de Avaliação;
- Através da avaliação do grupo.

Anexo XII: Guião de Trabalho I (1ª experiência)



História | 8º

Guião de trabalho nº 4: 1 a 5 de março de 2021

O tempo das reformas religiosas e as Igrejas Protestantes



Dia de trabalhar no Projeto de História! Enquanto grupo de mini-Historiadores deverão:

1. Ler as páginas 78-81 do vosso Manual, para se inteirarem da matéria.
2. Ver o filme Luther (2003) devidamente adaptado e disponibilizado em: <https://drive.google.com/file/d/1u1rfL00cpZtj58swNTyRPcF1AH0ZdAQ-/view?usp=sharing> (claramente que podem ver individualmente ou com os vossos pais).
3. Responder à Ficha de Verificação sobre o filme (cf. página 2 deste documento).
4. Analisar e interpretar as fontes/documentos disponibilizados no «Arquivo do Historiador» (cf. página 3 deste documento) e responder às questões apresentadas. Podem sempre usar o Manual como auxílio!
5. Decidir sobre o Trabalho a realizar enquanto grupo.



Atenção: As respostas a estes exercícios deverão auxiliar-vos na realização do Trabalho.



QUINTA-FEIRA:

Dia de assistir à aula síncrona.

FICHA DE VERIFICAÇÃO

Depois de assistires ao filme Luther (adaptado) que te foi disponibilizado e de leres as páginas 78-81 do teu Manual, responde, juntamente com o teu grupo de trabalho, às seguintes questões no teu caderno diário.

Ficha técnica:

Título: Luther Ano: 2003 Realização: Eric Till

Duração: 2h e 3 minutos (Versão adaptada: 60 minutos).

Sinopse: No início do século XVI, o monge alemão Martinho Lutero, irritado com o materialismo da Igreja Católica, inicia o diálogo que levará à Reforma Protestante.



1. Existe um acontecimento que leva Martinho Lutero a tornar-se padre. Na vossa opinião, qual terá sido o motivo desta decisão?
2. Na sua primeira missa, Martinho Lutero fala em que língua? Que dificuldades vos parecem existir para os seus ouvintes?
3. Caracterizem a forma como Martinho Lutero vê a Igreja Católica.
4. Que documento afixou na porta da catedral de Wittenberg? Do que se trataria?
5. Lutero é designado a ir a Roma. Existe um conjunto de acontecimentos que o desanimam e que vêm a ser apontados como críticas à Igreja. Nomeia um, indicando o tempo do filme em que decorre.

ARQUIVO DO HISTORIADOR

<p>Doc. 1 As teses de Lutero *6 - O Papa não tem o poder de perdoar culpa a não ser declarando ou confirmando que ela foi perdoada por Deus; ou certamente, perdoados os casos que lhe são reservados. Se ele deixasse de observar essas limitações, a culpa permanecia. 36 - Todo o cristão verdadeiramente arrependido tem plena remissão da pena e da falta; ela lhe é devida mesmo sem cartas de indulgência. 86 - Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, de que tanto apregoam os méritos, não têm senão um: o de darem dinheiro.*</p> <p>Martinho Lutero, <i>As 95 Teses contra as Indulgências</i> (1517)</p>	<p>Doc. 2 Crítica à atuação da Igreja "Vemos avançar para nós os prelados enfatoados de orgulho. Estão vestidos com os mais finos tecidos ingleses. As mãos condenadas de anéis valiosos, estão elegantemente colocados na anca. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem"</p> <p>Erasm, <i>O Elogio da Loucura</i> (1511)</p>	
<p>Doc. 3 A salvação pela fé "É a fé apenas, sem nenhum auxílio das obras, que confere a justiça, a liberdade e a felicidade. Se crês, conseguirás, se não crês, não conseguirás."</p> <p>Martinho Lutero, <i>Da Liberdade do Cristão</i> (1521)</p>		
<p>Doc. 4 A Condenação de Lutero pela Santa Sé "Bem avisastes que viriam falsos mestres contra a Igreja Romana, para introduzir seitas ruinosas, atraindo sobre eles rápidas condenações. As suas línguas são de fogo, cheias de mortal veneno." João Calvino, <i>Instituições da Religião Cristã</i> (1536)</p> <p>Leão X, <i>Exsurge Domine</i> (1520)</p>	<p>Doc. 5 A doutrina da predestinação "Nós denominados de predestinação o conselho eterno de Deus, pelo qual Ele determinou o que queria fazer de cada homem, ordenando uns à vida eterna e outros ao castigo. Conforme o fi com que homem é criado, dizemos que ele é predestinado à morte ou à vida. Aqueles que Ele chama à salvação, dizemos que os recebe apenas por força da sua misericórdia gratuita."</p> <p>João Calvino, <i>Instituições da Religião Cristã</i> (1536)</p>	<p>Doc. 6 O rei "O Rei nosso senhor soberano, seus herdeiros e seus sucessores deste reino serão aceites e proclamados os únicos chefes supremos sobre a terra da Igreja de Inglaterra chamada Igreja Anglicana e terão pleno poder."</p> <p>Martinho Lutero, <i>Da Liberdade do Cristão</i> (1521)</p>

1. Identifiquem críticas feitas ao Clero e à Igreja (doc. 1 e 2).
2. De acordo com o vosso Manual, o que serão Indulgências. Que impacto teriam na vida religiosa? (doc. 1).
3. Contrariamente à compra de Indulgências, como poderiam os fiéis alcançarem a sua salvação? Explica por palavras tuas (doc. 3).
4. Como reagiu o Papa Leão X às atitudes de Lutero? (doc. 4).
5. Que Igreja foi criada por Lutero? Nomeia dois princípios desta Igreja.
6. Foram, ainda, criadas outras duas Igrejas. Quais? Nomeia dois princípios de cada uma delas (doc. 5 e 6).

Ótimo trabalho mini-historiadores 😊

Anexo XIII: Guião de Trabalho II (1ª experiência)



História | 8º

Guião de trabalho nº 5: 8 a 12 de março de 2021

A reação da Igreja Católica à Reforma Protestante e a Contrarreforma na Península Ibérica



TERÇA-FEIRA:

Dia de trabalhar no Projeto de História! Enquanto grupo de mini-Historiadores deverão:

1. Ler as páginas 82-85 do vosso Manual, para se inteirarem da matéria.
2. Analisar e interpretar as fontes/documentos disponibilizados no «Arquivo do Historiador» (cf. página 3 deste documento) e responder às questões apresentadas. Podem sempre usar o Manual como auxílio!
3. Terminar o Trabalho de Grupo.



Atenção: As respostas a estes exercícios deverão auxiliar-vos na realização do Trabalho.



QUINTA-FEIRA:

Dia de assistir à aula síncrona.

ARQUIVO DO HISTORIADOR

<p>Doc. 1 Decreto do Concílio de Trento</p> <p>"Que os bispos sejam obrigados a visitar em cada ano todas as igrejas (da sua diocese). Os bispos devem ser irrepreensíveis, sábios, castos e bons dirigentes de seus bispados; o Concílio pelo que cada um seja sóbrio na sua mesa e coma pouca carne. É também preciso que se acostumem a não falar de assuntos ociosos durante as refeições: o Concílio ordena leituras santas e (...) que nas roupas e no vestuário e em todas as actos eles sejam honestos, como convém a um ministro de Deus."</p> <p><i>Decreto publicado pela segunda sessão do Concílio de Trento, em 7 de janeiro de 1546.</i></p>	<p>Doc. 2 Edital do Tribunal do Santo Ofício</p> <p>"Se sabem ou ouvirem que algum cristão baptizado haja dito ou feito alguma coisa contra a nossa Santa Fé Católica (...); que tenha ou haja dito por boa a seita de Lutero ou Calvino; (...) Se sabem ou ouvirem que alguma pessoa faça feitiçarias (...) Se sabem ou ouvirem que alguma pessoa tenha ou leia outros livros proibidos. (...) Deverão denunciá-lo na Mesa do Santo Ofício (...). E, se não o fizerem, ficarão suspeitos à pena de excomunhão maior."</p> <p><i>Edital da Fé de 1640 (adaptado)</i></p>
<p>Doc. 3 A perseguição dos judeus na Península Ibérica</p> <p>"Desde 1478, os reis de Espanha perseguiam os conversos [judeus convertidos ao cristianismo]. Em 1492 expulsam os judeus dos seus reinos. Lideram a corrente antijudaica popular, que por toda a Europa estava desencadeando perseguições e expulsões. D. Manuel vê-se depois confrontado com uma imposição político-matrimonial: a princesa D. Isabel só entraria em Portugal quando fossem expulsos os "hereges" (neste caso os judeus). E decreta em 1496 a expulsão. Porém, não a deixa efectuar. Ordena em 1497 a retirada dos filhos menores aos que se não convertessem. Manda baptizar todos os menores de 25 anos. Depois os restantes. Estavam criados os cristãos-novos."</p> <p><i>José Mattoso (dir.), História de Portugal, vol III, Círculo de Leitores, 1993.</i></p>	<p>Doc. 4 Testemunho de um cristão-novo</p> <p>"Fui preso apesar de estar inocente. (...) Em cento e cinquenta presos da Inquisição nem cinco são culpados. (...) As provas de culpa fazem-se à força das torturas que eles praticam (...) Por esta razão, [os presos] confessam o que nunca tinham feito ou sequer sonhado, e culpam por cúmplices quantas pessoas lhes vêm à cabeça (...) apenas para se verem livres da tortura. (...) Tudo isso acontece pelo ódio que os cristão-velhos têm aos cristão-novos."</p> <p><i>De um preso da Inquisição (1520)</i></p>

1. O que foi o Concílio de Trento? O que defendia? (doc. 1).
2. De acordo com o vosso Manual, o que era a Inquisição? Que práticas eram tomadas? (doc. 2 e 3).
3. O documento 2 refere "livros proibidos". Onde estavam mencionados?
4. Existiu outra forma de combater as heresias. Qual? Expliquem por palavras vossas do que tratava (Analisem o documento 5 da página 84 do vosso Manual).
5. Distinguem cristão-velho de cristão-novo. Qual o motivo pelo qual os cristão-novos eram perseguidos? (doc. 3 e 4).
6. Quem impacto teve a Inquisição e a Companhia de Jesus em Portugal?

Ótimo trabalho mini-historiadores 😊

Anexo XIV: PowerPoint utilizado na experiência em Ensino Remoto de Emergência



Sant'Anna, mãe da Virgem, não me deixeis morrer como um cão!

Eu serei padre! Serei padre!

01

Existe um acontecimento que leva Martinho Lutero a tornar-se padre.

Na vossa opinião, qual terá sido o motivo desta decisão?



condidisti,
et mirabilis reformasti...

02

Na sua primeira missa, Martinho Lutero fala em que língua?

Que dificuldades vos parecem existir para os seus ouvintes?



03 Caracterizem a forma como Martinho Lutero vê a Igreja Católica.



04 Que documento afixou na porta da catedral de Wittenberg?
Do que se trataria?



05 Lutero é designado a ir a Roma. Existe um conjunto de acontecimentos que o desanimam e que vêm a ser apontados como críticas à Igreja.

Nomcia um, indicando o tempo do filme em que decorre.

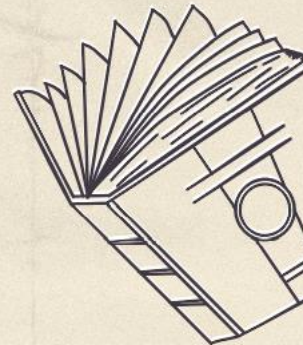


Críticas à Igreja Católica

Vida luxuosa e ostentosa

Venda das indulgências

Abusos morais (ex.: não cumprimento do celibato).



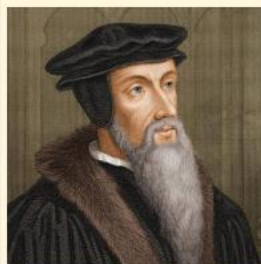
Igrejas Protestantes

Igreja Luterana



Martinho Lutero

Igreja Calvinista



João Calvino

Igreja Anglicana



Henrique VIII

Igreja Luterana	Igreja Calvinista	Igreja Anglicana
Salvação pela Fé	Predestinação	Rei como chefe supremo
Batismo e Comunhão como únicos sacramentos	Batismo e Comunhão como únicos sacramentos	Batismo e Comunhão como únicos sacramentos
Nega o culto à Virgem Maria e aos Santos	Nega o culto à Virgem Maria e aos Santos	Cerimónias e hierarquia igual à Igreja Católica

Como reagiu a Igreja Católica?

Reformou-se a si própria (Concílio de Trento)

- Criação de Seminários;
- Proibição das acumulação de cargos;
- Manutenção do celibato.

Combateu as ideias protestantes (Contrarreforma)

- Criação da Companhia de Jesus;
- Ressurgimento da Inquisição e do Índex.

O caso da Península Ibérica

Estabelecimento da Inquisição

Perseguição àquelas que professavam a religião judaica.

Estabelecimento da Companhia de Jesus

- Educação;
- Missionação.

Anexo XV: Inquérito para recolha de dados sobre a experiência realizada durante o Ensino Remoto de Emergência (realizado na plataforma *Google Forms*)

Inquérito

Responde às seguintes questões sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), sendo o mais sincero e completo que conseguires!

*Obrigatório

1. Nome de aluno *

2. A ABP motivou-te a trabalhar para a disciplina de História? *

3. A ABP permitiu-te melhorar a tua relação com os teus colegas? *

4. A ABP permitiu-te confiar nas tuas capacidades e expor os teus conhecimentos, sem medo? *

5. A ABP permitiu-te gerir a aquisição de informações durante as aulas síncronas? *

6. De 1 a 5, quanto é que gostaste de trabalhar sob esta metodologia? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. De 1 a 5, como avalias a ajuda que esta metodologia de trabalho te deu para o estudo da disciplina? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo XVI: Exercícios de avaliação sumativa relativamente ao tema da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica (realizados na plataforma *Google Forms*)

O tempo das reformas religiosas

11. 1) Seleciona a característica da mentalidade renascentista que poderá ter estado na base das reformas religiosas do século XVI. *

Marcar apenas uma oval.

- Admiração pelas civilizações clássicas.
- Naturalismo.
- Desenvolvimento de novas áreas do saber, tais como: botânica, geografia e medicina.
- Espírito crítico.

12. 2) Assinala os aspetos que correspondem a cada uma das Igrejas. *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Luterana	Calvinista	Anglicana
As cerimónias religiosas eram semelhantes às da Igreja Católica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A salvação obtinha-se pela fé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Defendia a predestinação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criada por Martinho de Lutero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O rei tornou-se o chefe da igreja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Só reconhece 2 sacramentos: batismo e comunhão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surgiu em Genebra, na Suíça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. 3) Explica a resposta da Igreja Católica à difusão das ideias protestantes. *

14. 4) Sobre a Contrarreforma na Península Ibérica, assinala as afirmações verdadeiras e as falsas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Verdadeira	Falsa
A Reforma Protestante teve grande êxito na Península Ibérica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na Península Ibérica os alvos preferidos da Inquisição foram os cristãos-novos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Companhia de Jesus foi um dos instrumentos da Contrarreforma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Inquisição foi estabelecida em Portugal no reinado de D. João III.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cristãos-novos destacaram-se na missionação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo XVII: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: a submissão da nobreza”



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História
Trabalho de Grupo

MARQUÊS DE POMBAL: A SUBMISSÃO DA NOBREZA

1. Consultar a página 131 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

No dia 3 de setembro de 1758 levou D. José um tiro de que eu não soube nada senão cinco dias depois, quando esta infelicidade se começou a romper; na mesma ignorância estiveram meus pais, meus dois irmãos e o conde de Atouguia [seu marido]. Todos morreram inocentes.

Memórias da última condessa de Atouguia, D. Mariana de Távora.

Documento 2

Todas as pessoas que entrarem nesta companhia com dez mil cruzados, e daí para cima, usarão enquanto ela durar privilégio de homenagem da sua própria casa (...). E o comércio, que nela se fizer, não só não prejudicará a nobreza das pessoas que o fizerem, no caso em que a tenha herdado, mas antes pelo contrário será meio próprio para se alcançar a nobreza adquirida de sorte que todos ficarão nobilitados (...) contanto que não vendam em lojas ou tendas.

Instituição da Companhia Geral de Grão-Pará e Maranhão, 7 de junho de 1755.

- (a) Qual o motivo que esteve na base da condenação de alguns membros da nobreza?
- (b) Comentem a frase: “Com Pombal, estrutura-se uma nova sociedade no reino”.

Anexo XVIII: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: o reforço do Estado”



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História
Trabalho de Grupo

MARQUÊS DE POMBAL: O REFORÇO DO ESTADO

1. Consultar a página 131 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

Em 1755, foi criada a Junta de Comércio, constituída por homens de negócios que tinham por função dar parecer sobre todos os assuntos relacionados com o comércio interno e externo, com a indústria e com a navegação. Com a criação deste organismo, Pombal pretendia aumentar o comércio e tornar as nossas leis semelhantes às dos países mais desenvolvidos.

In História de Portugal - séculos XVIII-XIX, Maria Cândida Proença, 2011.

Documento 2

Carta de Ley, (...) extinguindo o emprego do Contador Mór, e os Contos do Reino, e Casa, com todos os Officios, e Incumbencias, e com todas as fórmãs de arrecadação, que nelles se exercitãõ, e praticarãõ até agora; e todos os Depositos, em que até o presente pararãõ os Cabedães pertencentes ao Seu Real Erario; institue para ele hum Thesouro único, e geral, para nelle entrarem e delle sahirem em grosso os referidos cabedais, tudo nas formas assima declarada

In Brasil, 500 em documentos, Ivan Alves Filho, 1999.

- (a) Indiquem as novas instituições de Administração Central presente nos documentos.
- (b) Explicitem as suas funções.

Anexo XIX: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: a modernização do ensino (1)”



grupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História
Trabalho de Grupo

MARQUÊS DE POMBAL: MODERNIZAÇÃO DO ENSINO - 1

1. Consultar a página 133 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

Os estudantes não somente devem ver executar as experiências, com que se demonstram as verdades até ao presente, conhecidas na mesma Física, mas também adquirir o hábito de as fazer com sagacidade e destreza, que se requer nos exploradores da Natureza. (...) Haverá, para isso, uma coleção de máquinas, aparelhos e instrumentos necessários para o dito fim.

Estatutos da Universidade de Coimbra, 1772.

Documento 2

(...) é de extrema violência para com os jesuítas acusado da “reuína” a que haviam chegado os estudos universitários: “com o mau fim, hoje a todos manifesto, de precipitarem os meus Reinos e Vassallos deles nas trevas da ingorancia”.

In *História de Portugal*, Joaquim Veríssimo Serrão, 1997.

- (a) Indiquem que tipo de ensino defende o documento 1.
- (b) Clarifiquem a acusação feita aos jesuítas no documento 2, explicitando a sua consequência.

Anexo XX: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: a modernização do ensino (2)”



MARQUÊS DE POMBAL: A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO - 2

1. Consultar a página 133 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

Que escolas temos no Reino onde a Fidalguia, na primeira idade, possa aprender a moderar as suas paixões? Em que escola se aprende hoje no reino a amar a sua pátria? (...) ama a sua pátria aquele que podendo comprar um vestido de pano de Inglaterra o manda fazer de pano da Covilhã (...).

O maior proveito que retiraria o Estado desta nova Educação, seria que [o jovem nobre] pensasse e refletisse maduramente e que não passasse a vida naquela variedade e encadeamento de divertimentos, caças, jogos, danças, bailes e outros semelhantes.

E como não é coisa nova na Europa esta sorte de ensino (...) com o título de Corpo de Cadetes, ou Escola Militar ou Colégio dos Nobres, atrevo-me a propor à minha pátria esta sorte de Colégios, não somente pela sua utilidade que tirará desta educação e nobreza, mas sobretudo o Estado e todo o povo.

In Cartas sobre a Educação da Mocidade, António Ribeiro Sanches, 1759.

- (a) Indiquem o grupo social em crítica no documento.
- (b) Refiram a proposta do autor, explicitando de quem se trata.

Anexo XXI: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: o novo urbanismo de Lisboa”



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História
Trabalho de Grupo

MARQUÊS DE POMBAL: O NOVO URBANISMO

1. Consultar a página 133 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

A cidade nova refletia a conceção que Pombal tinha do Estado: a planta geométrica e retilínea, alçados iguais para todos os edifícios, ausência de palácios ou de qualquer sinal exterior que pudesse sugerir a nobreza do proprietário. Na praça principal, reúnem-se as forças que, para Pombal, deviam formar o país: nos andares nobres as secretarias de Estado e, por baixo delas, as lojas de comércio. A presidir à imensa parada, a estátua do Rei. O próprio nome do lugar - Terreiro do Paço - foi corrigido: Praça do comércio.

In *A Vida Quotidiana em Portugal no Tempo do Terramoto*, Suzanne Chantal, 2005.

- (a) Apontem as características de Lisboa reconstruída.
- (b) O urbanismo pombalino demonstrava ideias iluministas?

Anexo XXII: Guião de Trabalho do tema “Marquês de Pombal: déspota ou esclarecido?”



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História
Trabalho de Grupo

MARQUÊS DE POMBAL: DÉSPOTA OU ESCLARECIDO?

1. Consultar a página 133 do Manual;
2. Ler os seguintes documentos e responder às questões:

Documento 1

Portugal deve a sua força e o seu brilhante estado atual ao conde de Oeiras; foi ele que tirou a sua nação da barbárie, da ignorância e do marasmo em que ela tinha caído.

In État présent du Royaume de Portugal en l'année 1766, Charles Dumouriez

Documento 2

Estão ainda vertendo sangue as feridas, que rasgou no coração de Portugal esse despotismo ilimitado e cego, que acabamos de padecer. Ele foi inimigo por sistema da humanidade, da religião, da liberdade (...). Ele povoou os cárceres e presídios da flor do Reino; (...) abateu a nobreza, inficionou os costumes.

Libelo publicado em junho de 1777, com a chancela oficial da Régia Oficina Tipográfica.

- (a) Indiquem as medidas de Pombal referidas em cada um dos documentos.
- (b) Comparem a opinião dos dois documentos.

Anexo XXIII: Ficha-síntese sobre as medidas pombalinas



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Disciplina de História

MEDIDAS POMBALINAS

AÇÃO ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de Companhias de Comércio; • Desenvolvimento de manufaturas; • Fundação da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro; • Estabelecimento da «Aula do Comércio»; • Criação da Junta do Comércio; • Nobilitação de alguns membros da alta burguesia. 	
REFORÇO DO ESTADO	<ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____; • _____; 	
SUBMISSÃO DOS GRUPOS PRIVILEGIADOS	Principal acusação: _____	<ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____;
ASCENSÃO SOCIAL DA ALTA BURGUESA	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ 	
MODERNIZAÇÃO DO ENSINO	Tipo de ensino defendido: _____ _____	<ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____; • _____;
NOVO URBANISMO	<ul style="list-style-type: none"> • _____; • _____; • _____; • _____; 	
Marquês de Pombal: déspota ou esclarecido? _____ _____ _____ _____		

Nome: _____ 8º ano, turma _____

Anexo XXIV: Exercícios sobre a governação de Marquês de Pombal presentes na Ficha de Avaliação Sumativa

1. **Assinala** como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações seguintes. Corrige as afirmações falsas sem usar a forma negativa.
 - (a) Para resolver os problemas económicos, favoreceu a importação de tecidos ingleses que eram mais baratos. ___
 - (b) Marquês de Pombal empreendeu uma reforma no sentido de modernizar o ensino. ___
 - (c) Marquês de Pombal foi ministro do rei D. João V. ___
 - (d) Marquês de Pombal, ao promover o desenvolvimento do comércio e da indústria, beneficiou a nobreza. ___
 - (e) O fim da distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos favoreceu o desenvolvimento da burguesia. ___
 - (f) Marquês de Pombal reforçou o poder do Estado e protegeu os Jesuítas. ___

2. **Lê**, com atenção, o seguinte documento:

E, depois de a natureza ter consumido a ruína da cidade perdida, um terramoto político ia acontecer neste momento único da destruição total do passado.

Adaptado de Oliveira Martins, *História de Portugal* (1879).

- 1.1. **Explicita** o sentido do documento, abordando, pela ordem que entenderes:

- O impacto do Terramoto de 1755;
- A forma de governo de Marquês de Pombal;
- Duas medidas conclusões apuradas pelo teu Grupo de Trabalho.

Anexo XXV: Inquérito para recolha de dados sobre a experiência realizada em Ensino Presencial



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

Disciplina de História

Nome: _____ N.º ____ 8.º ano, turma E

1. Responde, com a maior sinceridade possível, às seguintes questões:

A metodologia de ensino usada nas últimas aulas deixou-te mais motivado/interessado para a disciplina de História?

Permitiu-te confiar nos teus conhecimentos e nas tuas capacidades?

Permitiu-te melhorar a tua relação com os teus colegas?

Permitiu-te gerir melhor a aquisição de conhecimento/informação?

2. Avalia de 1 a 5:

O quanto é que gostaste de trabalhar sob esta metodologia:

1 2 3 4 5

O quanto esta metodologia ajudou-te a estudar para o teste/disciplina:

1 2 3 4 5

Anexo XXVI: Resultados quantitativos dos exercícios sobre a Reforma Protestante e sobre a Contrarreforma Católica presentes na Ficha de Avaliação Sumativa

Resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa (0-100)	
A01*	40,54
A02	39,46
A03	35,90
A04	84,62
A05*	45,95
A06	57,50
A07*	45,95
A08	66,67
A09	38,46
A10	55,00
A11	43,59
A12	42,50
A13	57,50
A14	35,00
A15	64,10
A16	48,72
A17	32,50
A18	61,54
A19	67,50
A20	35,00
A21	97,50
A22*	72,97
A23*	40,54
A24	56,41
A26*	67,57

* alunos com testes adaptados de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Anexo XXVII: Exercício sobre a Reforma Protestante e sobre a Contrarreforma Católica presente no Mini-Teste de Avaliação Sumativa realizado no início do 3º Período

Sobre a Contrarreforma na Península Ibérica, assinala as afirmações verdadeiras e as falas. Corrige as afirmações falsas sem usar a forma negativa

1. Os cristãos novos divulgaram a fé católica as áreas dos impérios português e espanhol. ____
2. A Companhia de Jesus tinha como missão perseguir, prender e condenar à morte todos os suspeitos de heresia. ____
3. O Index era uma lista de atividades permitidas aos católicos. ____
4. A Reforma Protestante não teve grande êxito na Península Ibérica. ____
5. Os membros da Companhia de Jesus ensinavam em colégios e universidades. ____

Anexo XXVIII: Resultados quantitativos do exercício sobre a Reforma Protestante e sobre a Contrarreforma Católica realizado no 3º Período, no Mini-Teste de Avaliação Sumativa

Resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa (0-100)	
A01	27,27
A02	72,73
A03	54,55
A04	63,64
A05	0
A06	100
A07	18,18
A08	90,91
A09	100
A10	63,64
A11	45,45
A12	18,18
A13	81,82
A14	45,45
A15	63,64
A16	36,36
A17	72,73
A18	100
A19	100
A20	27,27
A21	100
A22	63,64
A23	9,09
A24	72,73
A26	63,64

Anexo XXIX: Resultados quantitativos dos exercícios sobre o Governo de Marquês de Pombal presentes na Ficha de Avaliação Sumativa

Resultados quantitativos da Ficha de Avaliação Sumativa (0-100)	
A01	14,81
A02	53,70
A03	53,70
A04	94,44
A05	47,22
A06	90,74
A07	27,78
A08	85,19
A09	90,74
A10	88,89
A11	Não realizou
A12	51,85
A13	62,96
A14	73,15
A15	85,19
A16	48,15
A17	66,67
A18	87,04
A19	85,19
A20	43,52
A21	94,44
A22	75,00
A23	14,81
A24	51,85
A25	85,19
A26	22,22