

A construção do saber histórico a partir da análise do objeto

Ana Luísa Martins Maia dos Santos

“versão corrigida e melhorada após defesa pública”

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário**

Dezembro de 2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade da Professora Sofia Condessa, docente na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo.

*“Amar não é olhar um para o outro, é olhar na
mesma direção”*

Saint-Exupéry in “O Príncipezinho”

Aos meus dois amores, o meu amor para a
vida e o grande amor da minha vida!

Agradecimentos

Conciliar a maternidade com a realização de um mestrado foi um grande desafio que me levou a superar limites e a alcançar objetivos. Ao decidir investir na minha formação e abraçar a profissão que me completa, contei com o apoio incondicional de diversas pessoas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu companheiro Yaniel Barbosa por estar sempre presente, por me incentivar e por ser um pai e um companheiro exemplar. Aos meus pais o meu eterno agradecimento pela educação e formação que me transmitiram ao longo de toda a minha vida.

À Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, a minha orientadora, pela confiança que depositou em mim, pela sua orientação e por me guiar com paciência em momentos de incerteza. À Professora Sofia Condessa pela sua disponibilidade, confiança e colaboração, pelos seus preciosos e úteis conselhos.

À Ana Sofia, minha amiga e colega de estágio, pelas valiosas trocas de ideias e sugestões. A todos os meus colegas de mestrado que se mostraram sempre prestáveis e atenciosos, em especial à Ana Raquel, ao Gil, ao Israel, à Madalena, ao Paulo, ao Pedro, ao Rodrigo e à Sónia, pela sua colaboração e companheirismo.

Aos meus amigos de longa data por me terem incentivado e encorajado a terminar este trabalho. Às minhas madrinhas Adélia Almeida, Patrícia Baltazar e Vanda Sobral pela sua confiança e valiosas contribuições. E aos colegas de grupo disciplinar e equipa pedagógica das escolas por onde passei, por me incentivarem e motivarem a fazer a profissionalização, em especial ao Carlos Zacarias, à Ester Mestre, ao Filipe Camilo, à Helena Fonseca, à Isabel Pinheiro, ao João Ramos, ao Luís Gonçalves, à Maria João Pinto, à Maria João Firme, à Maria João Páscoa, à Nídia Domingues e à Sónia Santos.

Aos alunos da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, pela sua participação entusiasta e interesse. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço ao meu avô Fernando, cujo exemplo de dedicação e amor me têm inspirado ao longo da vida.

A construção do saber histórico a partir da análise do objeto

Resumo

A crescente diversidade de perfis dos alunos em sala de aula exige que, cada vez mais, os docentes procurem novas estratégias para tornar o ensino mais cativante e efetivo.

A prática de ensino supervisionada em História teve como objetivo estudar o impacto da análise de objetos como fontes materiais na construção do conhecimento histórico pelos alunos, assim como avaliar a efetividade deste recurso pedagógico no ensino de História.

A relevância deste tema reside na necessidade de encontrar recursos didáticos que promovam a participação ativa dos alunos, considerando as suas capacidades e interesses. A análise de objetos concretos promove a correlação entre passado e presente e potencializa a compreensão, aquisição e consolidação das aprendizagens.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando conceitos como saber histórico, metodologias ativas e abordagens reflexivas. O segundo capítulo caracteriza o contexto da pesquisa, descrevendo a escola e a turma que participou no estudo. O terceiro capítulo detalha o desenvolvimento do estudo, incluindo a metodologia utilizada, as atividades realizadas com os alunos e a análise dos dados recolhidos. Por fim, o quarto capítulo apresenta as conclusões do estudo, discutindo os resultados obtidos e as suas implicações na prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de História. Saber Histórico. Metodologias Ativas. Recursos didáticos. Objeto material.

The construction of historical knowledge based on the analysis of the object

Abstract

The growing diversity of student profiles in the classroom increasingly requires teachers to seek new strategies to make teaching more engaging and effective.

The supervised teaching practice in History aimed to study the impact of analyzing material objects on students' construction of historical knowledge, as well as to assess the effectiveness of this pedagogical resource in History teaching.

The relevance of this topic lies in the need to find teaching resources that promote active student participation, considering their abilities and interests. The analysis of tangible objects fosters a connection between the past and the present, enhancing the understanding, acquisition, and consolidation of learning.

This work is structured into four chapters. The first chapter presents the theoretical framework, addressing concepts such as historical knowledge, active methodologies, and reflective approaches. The second chapter characterizes the research context, describing the school and the class that participated in the study. The third chapter details the study's development, including the methodology used, the activities carried out with the students, and the analysis of the collected data. Finally, the fourth chapter presents the study's conclusions, discussing the results obtained and their implications on pedagogical practice.

Keywords: History Teaching. Historical Knowledge. Active Methodologies. Teaching Resources. Material Object.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Estado de Arte.....	3
1. O ensino da História e a construção do saber histórico.....	3
2. Metodologias Ativas.....	6
3. O uso de objetos no ensino da História.....	9
4. A visita de estudo como processo de construção do conhecimento a partir da análise, in loco, do objeto.....	11
Capítulo II – Contexto da Prática de Ensino.....	13
1. Caracterização da Escola.....	13
2. Caracterização da Turma.....	16
Capítulo III – Metodologias e Prática de Ensino Supervisionada.....	17
1. Objetivos, metodologias e estratégias.....	17
2. Atividades Desenvolvidas.....	22
Capítulo IV - Reflexão e considerações finais.....	37
Referências Bibliográficas.....	43
Anexos.....	51
Anexo 1 - Planificação Conjunta: A Cultura da Gare.....	52
Anexo 2 - Planificação das aulas 10 e 11.....	54
Anexo 3 - Planificação da aula 14.....	56
Anexo 4 - Planificação da Visita de Estudo.....	59
Anexo 5 - Planificação da Aula Extra.....	62
Anexo 6 - Questionário de Consolidação de Conhecimentos (Charlot).....	64
Anexo 7 - Critérios de correção do questionário de Consolidação de Conhecimentos (Charlot).....	66
Exemplos da Luta de Classes nos Filmes de Charlie Chaplin com Charlot:.....	68
Anexo 8 - Guião do Trabalho “Ser Romântico por um dia!”	73
Anexo 9 - Questionário de Opinião.....	77
Anexo 10 - Questionário de Opinião - Transcrição de algumas respostas dos alunos.....	79

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Aproveitamento Escolar - Análise Comparativa 2018-2019 a 2020-2021 -----	14
Figura 2 - Pin ilustrativo da obra de arte Noite Estrelada de Vincent van Gogh -----	25
Figura 3 - Réplicas de fotografias de Lewis Hine -----	27
Figura 4 - Réplica de uma gravura do Real Mosteiro de Nossa Senhora da Pena, 1836, documento original presente na Biblioteca Nacional de Portugal -----	30
Figura 5 - Visita de Estudo “Serenata de Pedra: Descobrindo os Segredos do Palácio de Sintra”--	32
Figura 6 - Chapéu de coco e bengala-----	33
Figura 7 - Obras criadas pelos alunos no âmbito do trabalho “Ser Romântico por um dia”-----	35

Introdução

*Nenhuma descrição, nenhuma imagem de um livro
podem substituir a observação real das árvores
num bosque com toda a vida a acontecer em seu
redor.*

Maria Montessori

O presente relatório é o resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que teve lugar na Escola Secundária de Cacilhas Tejo, no ano letivo de 2023/2024, sob a supervisão local da Professora Sofia Condessa.

As turmas são cada vez mais heterogêneas, com alunos que possuem diferentes objetivos, interesses e capacidades. A prática de ensino supervisionada é uma mais valia, pois permite que sejam testadas e estudadas metodologias pedagógicas que facilitem a aquisição, assimilação e compreensão das *Aprendizagens Essenciais* pelos discentes. Os conteúdos abordados na disciplina de História são, por vezes, difíceis de serem compreendidos pelos alunos, devido ao seu distanciamento temporal e cultural, por isso é importante utilizar diferentes recursos e metodologias, de modo a suscitar o interesse e facilitar a compreensão e a aquisição do saber histórico. Neste sentido, o tema escolhido para a realização da PES em Ensino de História, intitulado *A construção do saber histórico a partir da análise do objeto*, teve como premissa três questões orientadoras:

- A análise de objetos propicia o desenvolvimento das competências contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*?
- A utilização do objeto motiva os alunos para a aquisição das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina?
- A análise do objeto facilita a construção do conhecimento histórico?

A aplicação prática deste tema assenta na construção do conhecimento histórico a partir do objeto, ou seja, na materialidade do objeto.

Pretende-se que os alunos fiquem mais motivados e consigam compreender e reter melhor os conteúdos e aferir se através da análise de objetos têm mais facilidade na

aquisição e na consolidação das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, desenvolvendo, simultaneamente, uma visão multiperspetivada do conhecimento histórico e do espírito crítico.

É importante ressaltar que a construção do saber histórico a partir do objeto potencializa a apropriação do conhecimento pelos alunos, uma vez que aquele facilita:

- a contextualização – ajudando-os a compreender o contexto histórico em que determinado objeto terá sido criado ou utilizado, propiciando a compreensão de eventos, condições económicas, sociais, políticas e culturais de determinada época. Deste modo, olham para o objeto como parte integrante de uma narrativa mais ampla;
- a relação com o passado – o uso de objetos permite-lhes fazer uma ligação mais estreita e palpável com o passado, contribuindo para tornar a História mais perceptível e significativa;
- a interdisciplinaridade – o uso do objeto promove a ligação entre a História e outras áreas do saber como, por exemplo, a arte, a ciência e a tecnologia. Deste modo, contribui para enriquecer a compreensão do período histórico em análise, demonstrando como as diferentes áreas do saber estão inter-relacionadas;
- as multiperspetivas – o uso do objeto enquanto fonte histórica poderá estimular o espírito crítico e fomentar uma maior diversidade de interpretações e pontos de vista, mostrando que podem existir diferentes perspetivas históricas relacionadas com o mesmo objeto. Isto poderá levá-los a questionar, a interpretar e a compreender conteúdos essenciais;
- a compreensão da evidência Histórica – o objeto poderá estimular o questionamento sobre de que modo os historiadores utilizam a materialidade para construir o conhecimento histórico;
- o estímulo sensorial e emocional – o objeto poderá estimular os seus sentidos através do toque, por exemplo, criando uma experiência de aprendizagem mais sensorial e emocional, tornando a história mais viva;
- a metodologia ativa – o uso do objeto proporciona a utilização de metodologias

ativas, uma vez que promove a realização de atividades práticas como a observação, a análise e a discussão. Tudo isso poderá contribuir para a participação ativa dos alunos na aquisição, na construção e consolidação do conhecimento;

- a diversificação de abordagens didáticas – a utilização do objeto permite diferentes abordagens didáticas, tais como atividades práticas, projetos de pesquisa, apresentações (orais e/ou escritas), tertúlias e debates, entre outros.

O ensino da História deve ser dinâmico e envolvente, para tal é importante utilizar metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Ao invés da mera transmissão dos conteúdos programáticos pelo docente, as metodologias ativas promovem a construção do conhecimento através da experiência prática, da interação social e da resolução de problemas. Recursos didáticos como objetos concretos e visitas de estudo enriquecem a aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam correlações entre o passado e o presente. Promovem, também, o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a colaboração/partilha e a autonomia. Esta abordagem, além de tornar o ensino mais significativo, prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Estado de Arte*, é apresentada a fundamentação teórica; nele são abordados os conceitos de saber histórico, de metodologias ativas, de abordagens reflexivas e as suas potencialidades. O segundo capítulo é dedicado ao contexto da prática de ensino; aqui são caracterizadas a escola e a turma que serviu de amostra a este estudo. As metodologias utilizadas, a descrição das atividades e a sua fundamentação empírica é contemplada no terceiro capítulo. Por fim, no quarto capítulo, é realizada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, ressaltando o que correu melhor e os desafios encontrados ao longo da PES.

Capítulo I – Estado de Arte

1. O ensino da História e a construção do saber histórico

O ensino da História é pautado por uma análise contextualizada do passado a

partir de evidências fornecidas por diferentes fontes. Numa sociedade globalizada e multicultural, a noção de uma única narrativa histórica é superada pela diversidade de experiências e interpretações. A compreensão dessa multiplicidade de narrativas, no entanto, não implica a aceitação acrítica de todas as versões. É fundamental utilizar critérios rigorosos, baseados em evidências e lógica, para avaliar a veracidade das fontes. Conforme apontam Barca (2006) e Martin (1989), a análise crítica das fontes, embora seja desafiadora devido à influência de fatores políticos, económicos e religiosos, permite construir interpretações mais sólidas e complexas do passado. Como tal, é importante que os alunos adquiram, de forma gradual, a capacidade de filtrar a informação, aprendendo a selecionar criteriosamente as diferentes narrativas e fontes.

Segundo Barca (2001), um dos fatores que dificultam a aprendizagem da disciplina é a utilização e a importância que tem o tempo em História. Os alunos têm dificuldade no raciocínio abstrato, essencial à contextualização dos acontecimentos. Todavia, é nessa característica de provisoriedade que reside a riqueza do conhecimento histórico, sendo, para Barca (2001), necessário promover uma relação multiperspetivada da História:

“A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.” (Barca, 2001, p.39)

Quando os alunos adquirem a consciência da importância da multiperspetiva tornam-se mais responsáveis perante as decisões que deverão tomar e, por conseguinte, cidadãos mais tolerantes e informados.

Alguns autores, como Jenkins (1991), defendem que os alunos devem abordar as fontes de uma forma mais simplista, centrada na desconstrução de diferentes versões,

privilegiando a autoria e o contexto em que foram produzidas, ou seja, os alunos deverão questionar o autor e a sua intenção. Porém, Lee e Ashby (2000) referem que é importante que os alunos aprofundem os seus conhecimentos e desenvolvam competências para questionar as fontes utilizando critérios de validação, de modo a que consigam responder a algumas questões de investigação histórica.

A compreensão do passado pelos alunos é, segundo Bloch (2001), o primeiro passo para criar bons cidadãos, conscientes e com espírito crítico, possuidores de ferramentas que lhes permitirão alterar o presente. Também Rüsen (2010) defende esta ideia, quando afirma que:

“O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio para a sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. (...). Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumem em relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas.” (Rüsen, 2010, p.32)

O ensino da História deve ir de encontro à realidade dos alunos, convidá-los a participar na construção do saber histórico, o que lhes permitirá questionar, ter autonomia e consciência histórica ampliada e multiperspetivada. Ou seja, é necessário que o professor estabeleça paralelismo entre os conteúdos abordados na disciplina e o presente, facilitando deste modo a aquisição, compreensão e consolidação das *Aprendizagens Essenciais* (Miranda,2012). Para que isso seja possível, é fundamental que o professor utilize em sala de aula metodologias ativas, que respondam às necessidades dos alunos.

Trabalhos realizados no âmbito da pesquisa em cognição histórica sobre as ideias prévias dos alunos, nomeadamente: Shemilt, 1987; Wineburg, 1991; Barca, 2000; Cercadillo, 2000; Lee, 2003,2004; Ashby, 2003,2004; e Cooper, 2004, revelam que a diversidade e a complexidade das conceções que os estudantes, em diferentes contextos culturais, desenvolvem sobre a natureza da História divergem, muitas vezes, das perspetivas historiográficas e influenciam significativamente a forma como os alunos interpretam e constroem o conhecimento histórico. Ao compreenderem essas conceções

prévias, os professores podem desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, promovendo a transição de visões mais ingênuas para uma compreensão mais sofisticada e crítica do passado.

Investigadores como Buchtik (2017) defendem que o ensino da História deve dar primazia ao papel do aluno na aprendizagem histórica e à sua relação com os conceitos de tempo, de espaço e de evidência. Estes conceitos, denominados conceitos históricos, possuem, como refere Schmidt (1999), uma relação intrínseca com os objetos, os acontecimentos e as ações, sendo, como tal, noções, percepções ou ideias que se constroem através da relação pessoal do indivíduo com o ambiente que o rodeia.

Buchtik (2017) enfatiza a importância de colocar os alunos no papel de sujeitos históricos, reconhecendo neles a riqueza das suas identidades e culturas e o potencial de desenvolver um olhar crítico sobre as transformações sociais. No contexto das aulas de História, esta perspetiva exige que os docentes construam relações autênticas com os seus alunos, compreendendo as suas realidades e valorizando-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico. Ao vivenciarem experiências de investigação e análise de fontes históricas, os estudantes podem desenvolver competências de pesquisa, argumentação e empatia, o que lhes permitirá compreender as perspetivas de diferentes grupos sociais e construir uma visão mais abrangente e humanista do passado. Freire (2002) refere que é fundamental que os professores vejam os seus alunos não apenas como recetores de conhecimento histórico, mas como agentes capazes de construir o seu próprio saber e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2. Metodologias Ativas

A educação, segundo Rodrigues (2001), deve promover a autonomia, a ética, a solidariedade e a liberdade, reconhecendo a individualidade do aluno, ou seja, deve ir de encontro às necessidades e ao ritmo de cada um, de modo a suprimir dificuldades e a motivar a construção do conhecimento. Como tal, deve-se evitar a instrução ditada pelo manual didático, isto é, uma abordagem centrada na exposição oral do docente e na passividade do aluno. O aluno deverá ser, portanto, o centro do processo educativo e o

professor deverá recorrer a estratégias e metodologias que promovam uma aprendizagem ativa. Segundo Anderson e Krathwohl (2001), o objetivo vai para além da mera transmissão de informações, devendo procurar-se desenvolver competências, nomeadamente para a resolução de problemas e a construção de um pensamento crítico.

Deve evitar-se que no ensino da História o saber histórico seja “percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto da sua árvore do conhecimento” (Rüsen, 2010, p.30), ou seja, segundo estes autores (Rodrigues, 2001; Anderson e Krathwohl, 2001; e Rüsen, 2010) é necessário romper com o ensino tradicional da História, tal como refere Caimi (2006):

“a ordenação mecânica de factos em causas e consequências, cronologia linear, eurocentrica, que privilegia a curta duração; que destaca os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências quotidianas e práticas sociais.” (Caimi, 2006, p.20)

Neste contexto, as metodologias ativas surgem como uma solução inovadora e eficaz, que promovem a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de competências práticas que potenciam o desenvolvimento de aptidões essenciais no século XXI (Bonwell e Eison, 1991).

Segundo investigadores como Dewey (1916), Vygotsky (2007) e Piaget (1970), estas metodologias enfatizam a construção ativa do conhecimento através da experiência prática e da interação social.

Um exemplo destas metodologias é a Sala de Aula Invertida, que transforma a dinâmica tradicional da sala de aula, na medida em que os alunos estudam os conteúdos previamente, chegando à aula preparados para, sob a orientação do professor, iniciar atividades mais elaboradas, como debates e participação em projetos. Esta abordagem, para além de estimular o pensamento crítico e a colaboração entre pares, permite a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada estudante. O professor, por sua vez, assume o papel de facilitador, promovendo a construção do conhecimento e oferecendo suporte personalizado (Bergmann e Sams, 2016). Outra

metodologia ativa é a *Aprendizagem Cooperativa*, defendida por Johnson e Johnson (1999), que promove a colaboração entre os alunos, incentivando a troca de ideias, a resolução de problemas em conjunto e o desenvolvimento de competências sociais como a comunicação, a empatia e o respeito mútuo. Ao trabalharem em equipa para alcançar objetivos comuns, os estudantes sentem-se mais motivados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Existe uma panóplia de metodologias ativas que os docentes podem adotar, porém é essencial que os professores sejam flexíveis e detentores de capacidade de adaptação, podendo escolher e combinar diferentes métodos para promover uma aprendizagem mais significativa e personalizada, que se adapte ao perfil dos alunos.

Neste âmbito, de modo a incrementar a autonomia e a participação ativa dos alunos, o docente poderá utilizar abordagens reflexivas, ou seja, processos pedagógicos que incentivem a análise crítica e aprofundada das suas experiências, ações e conhecimentos. Estas abordagens, inspiradas nos trabalhos de Dewey (1938), Schön (2000), Kolb (1984) e Gibbs (1988), promovem a relação entre a teoria e a prática, estimulando a reflexão e a construção do saber. Ao questionar, analisar e interpretar as suas experiências, os alunos desenvolvem competências como a autoconsciência, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a autonomia e o espírito crítico.

As metodologias ativas, ao colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, convergem com os princípios da Pedagogia Inclusiva. Segundo Tomlinson (1999), é fundamental reconhecer e atender às diferentes necessidades de cada aluno, garantindo assim a equidade.

Ao promover a autonomia e a participação ativa, estas metodologias contribuem para, como defendem Deci e Ryan (1985), motivar os alunos intrinsecamente e prepará-los para uma vida adulta marcada pela autogestão e pela participação ativa na sociedade. Ao colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estas metodologias cultivam a capacidade dos alunos de pensar de forma crítica e de resolver problemas, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica. Transformam igualmente o papel do professor, que passa a ser o de tutor e guia. Esta mudança de

paradigma modifica positivamente a relação entre professor e aluno, tornando-a mais colaborativa e respeitadora. Além disso, as metodologias ativas preparam os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo competências essenciais para o mercado de trabalho e para uma cidadania participativa. No entanto, a implementação destas metodologias enfrenta desafios como a resistência institucional e a necessidade de uma efetiva formação contínua de professores.

Em síntese, este tipo de metodologia é, portanto, uma estratégia pedagógica, cujo cerne é o processo de ensino e aprendizagem do discente, sendo este o protagonista na construção do saber histórico, o que contrasta com a abordagem tradicional, mais centrada no papel do docente como transmissor de conteúdos e saberes. Esta é uma abordagem que gera situações de aprendizagem que levam o aluno a colocar os conhecimentos em ação, a desenvolver o seu espírito crítico, questionando as fontes, aprendendo a interagir e a trabalhar colaborativamente, explorando as suas emoções e sentimentos, valorizando e atribuindo significado aos conteúdos da disciplina, adquirindo, deste modo, as *Aprendizagens Essenciais*. Deve-se ressaltar que o professor deve orientar o aluno neste processo, de modo a ajudá-lo a alcançar os seus objetivos, transmitindo-lhe sempre a sua opinião sobre a qualidade do trabalho realizado, de modo a que os alunos possam refletir sobre as suas ações, reformulá-las, se necessário, de modo a encontrarem o caminho para a aquisição de conhecimentos (Berbel, 2011; Moran, 2015; Pinto, Silva, Santos, & Costa, 2013).

3. O uso de objetos no ensino da História

Contrariamente ao que ocorre com as ciências exatas, o ensino da História não se realiza através da experimentação ou da observação direta. Todavia, Ribeiro (2002) constatou que quando os alunos trabalham diretamente com as fontes primárias (de diferentes suportes) exercitam essas capacidades de observação e experiência sensorial. Esse contacto direto com o objeto potencializa a construção do conhecimento histórico,

motivando o aluno a questionar as fontes, a desenvolver uma visão multiperspetivada e raciocínio crítico.

Os objetos são ferramentas essenciais no ensino da História, atuando como "testemunhas oculares do passado" (Silva, 2022, p.16). Uma sala de aula na qual o aluno pode manusear, observar, analisar ou, até, investigar determinado objeto, fará, segundo Ribeiro (2002), com que o aluno se sinta protagonista da aprendizagem em vez de receptor de conhecimentos, passando de um papel passivo para um papel ativo na construção do saber histórico. Como afirmam Molina e Moreno (2016), os objetos são "a voz dos homens e mulheres do passado" (p.114), proporcionando uma aprendizagem mais autêntica e envolvente. Esta perspectiva é corroborada por Santacana e Molina (2012), bem como por Nakou (2003), que destacam a importância dos objetos como suporte para a construção do conhecimento histórico e para o desenvolvimento da imaginação dos alunos. Neste sentido, o uso de objetos como recurso didático no ensino da História pode facilitar a assimilação e a consolidação das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, despertar o interesse dos alunos pelas questões sociais, culturais e tecnológicas, entre outras, estabelecendo uma ligação com outras áreas do saber, como, por exemplo a cidadania e desenvolvimento e a educação patrimonial e cultural.

Alguns investigadores, como Solé e Llonch (2016), evidenciam a relevância do uso de objetos concretos no processo de ensino e aprendizagem. Estes recursos, quando utilizados de forma intencional e integrada no processo de ensino e aprendizagem, transformam-se em ferramentas facilitadoras da construção do conhecimento. A didática¹ do objeto, como afirmam Molina e Moreno (2016), permite "relacionar o objeto com os conhecimentos que ele contém, para torná-los compreensíveis, fixá-los na memória e servirem como âncoras para a aprendizagem de novos conceitos" (p.112).

Ramos (2007) introduziu o conceito de *objeto gerador* como uma ferramenta pedagógica inovadora. Refere este autor que os alunos ao analisarem objetos aprendem a identificar os vestígios do passado, compreendendo a vida social e as relações humanas

¹ Segundo Houssay (1988), entende-se por didática a arte de ensinar e aprender, estabelecendo uma relação entre o conhecimento, o professor e o aluno.

de diferentes épocas. Esta abordagem, consolidada por investigadores como Blanco (1997), Pinto (2016), Ribeiro (2002) e Solé (2012, 2014), demonstra que os objetos são mais do que simples ferramentas, são portais para o passado que estimulam a investigação histórica e a construção do conhecimento. Ao manipularem objetos, os alunos desenvolvem aptidões como a observação, a comparação e a análise crítica, tornando a aprendizagem mais dinâmica, ativa e significativa. Além disso, os objetos permitem estabelecer a ligação entre passado e presente, promovendo deste modo a compreensão da identidade cultural e a valorização da diversidade.

O uso de objetos na construção do conhecimento histórico impulsiona o interesse pelo saber histórico, sendo o professor o sujeito mediador, ou seja, o docente tem a função de criar aproximações e/ou distanciamentos entre o objeto e os alunos. É importante ressaltar que, segundo Cainelli (2006), o professor deve estar ciente de que o objeto mediador é produto de um determinado contexto histórico, sendo a sua interpretação o resultado de um olhar que não é isento de carga ideológica, cultural e/ou política. O aluno deverá compreender que existem várias interpretações para o mesmo objeto e colocar questões, numa perspetiva que se pretende crítica, de modo a construir uma leitura do passado, o que poderá implicar que seja estabelecido algum paralelismo com o presente. Numa dinâmica dialética, o professor deverá dar espaço aos alunos para questionarem e manifestarem os seus pontos de vista, devendo, no entanto, dar-lhes o seu *feedback*, de modo a ajudá-los a construir o saber histórico.

4. A visita de estudo como processo de construção do conhecimento a partir da análise, *in loco*, do objeto

A construção do saber histórico a partir da análise de objetos ganha maior relevância quando realizada em contexto de visitas de estudo, uma vez que estas visitas proporcionam o contacto direto e contextualizado com o objeto no seu ambiente original.

A visita de estudo é uma estratégia pedagógica facilitadora e motivadora do processo de ensino e aprendizagem, na qual o docente tem a oportunidade de reforçar ou expandir as *Aprendizagens Essenciais* de uma ou várias disciplinas, permitindo que os

alunos possam aprender para além do que está exposto nos documentos curriculares, sendo esta uma metodologia ativa e uma abordagem reflexiva.

Monteiro (1995) refere que as visitas de estudo são instrumentos pedagógicos que, integradas em projetos de pesquisa e intervenção, potencializam a construção do conhecimento. A saída do espaço escolar motiva e estimula os alunos, facilitando a aplicação do conhecimento teórico em situações reais.

A base de qualquer visita de estudo é o envolvimento ativo dos alunos na procura de informação e na utilização de recursos exteriores à escola, sendo, portanto, uma atividade geradora de autonomia (Oliveira, 2008).

Este tipo de abordagem deve ser cuidadosamente preparada e planificada, integrando-se deste modo no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro passo na planificação de uma visita de estudo é a definição dos objetivos. Esta poderá ser realizada com o intuito de motivar e sensibilizar os alunos para um determinado tema, visando a recolha de informações e dados para a realização de um trabalho de investigação ou ter o propósito de desenvolver aptidões cognitivas. Segundo Monteiro (1995), os professores devem definir objetivos gerais e específicos, de modo a permitir que os alunos adquiram conhecimento e desenvolvam competências de pesquisa, recolha e tratamento de informação.

As visitas de estudo aliadas ao levantamento das ideias prévias podem motivar os alunos para o estudo e análise de um novo conteúdo programático. Podem, também, ser realizadas a meio de um tema ou módulo, instigando os alunos a questionar as suas conceções iniciais e a construir novos significados para os conceitos estudados, processo que é fundamental para a reestruturação cognitiva e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Quando a visita de estudo é realizada após a conclusão de um tema ou conteúdo pode ajudar os alunos a aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula num contexto prático e real. Esta experiência, que integra a sequência didática, permite a consolidação das *Aprendizagens Essenciais* e a construção de um conhecimento mais robusto.

Tal como referido anteriormente, no caso das visitas de estudo que se realizam

após a conclusão de um tema/conteúdo, estas são uma estratégia pedagógica que permite aos alunos vivenciar de forma prática as aprendizagens adquiridas em sala de aula. De modo a garantir que as experiências sejam significativas e que os objetivos propostos sejam alcançados, a construção de um roteiro pode ser uma mais valia. Vários autores referem que o roteiro é um instrumento pedagógico que estrutura a atividade, define os objetivos e as aprendizagens a serem alcançadas e orienta a participação ativa dos alunos (Monteiro, 1995; Oliveira, 2008). Estes podem participar na construção do roteiro (orientados pelo professor) fazendo pesquisas em *sites* fidedignos. Deste modo vão estar mais comprometidos e envolvidos na atividade, ficando mais motivados e contribuindo ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

As visitas de estudo proporcionam um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, vão para além da transmissão passiva de conhecimentos, estimulam a curiosidade, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. O facto de os alunos saírem da sala de aula e contactarem com outros espaços culturais ou vivenciarem outras experiências dá-lhes a oportunidade de construírem um conhecimento mais significativo e duradouro, aplicando em contextos práticos os conceitos teóricos aprendidos. É também importante ressaltar que estas atividades promovem uma relação mais estreita e empática entre o docente e os discentes, estimulando o gosto e o empenho pela disciplina.

Capítulo II – Contexto da Prática de Ensino

1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Cacilhas Tejo é uma escola não agrupada, localizada na freguesia de Cacilhas, pertencente ao concelho de Almada, distrito de Setúbal. Esta escola apresenta uma oferta formativa variada: cursos Científico Humanísticos, com a opção de Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais; Cursos Profissionais, que assentam em três

componentes de formação (sociocultural, científica e técnica); Ensino de Adultos (EFA e Ensino Recorrente) e PLA (Português Língua de Acolhimento).

Este estabelecimento de ensino funciona em regime semestral, havendo por isso menos momentos de avaliação sumativa do que os que existem nas escolas que funcionam por períodos letivos. As aulas têm a duração de sessenta minutos, sendo esta uma opção da escola que se tem vindo a demonstrar benéfica e produtiva, como se pode verificar nos resultados académicos dos alunos, expostos nas tabelas em baixo.

Taxa de sucesso – CCH⁶

	2018-2019		2019-2020		2020-2021	
	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional
10.º	77,3	87,1	81,19	90,78	80,47	89,75
11.º	91,6	92,2	92,0	96,9	92,4	96,9
12.º	54,2	71,3	69,2	81,1	66,7	85,8

Taxa de sucesso - CP

	2018-2019		2019-2020		2020-2021	
	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional
10.º	100	98,4	99,2	98,7	97,0	98,0
11.º	100	99,1	100	88,2	100	98,5
12.º	58,1	70,8	77,9	67,9	84,7	68,7

Acesso ao ensino superior

	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total de alunos	108	184	168
Alunos colocados	87	133	104
Alunos não colocados	21	51	64

Figura 1 - Aproveitamento Escolar - Análise comparativa 2018-2019 a 2020-2021 (Escola Secundária de Cacilhas Tejo. Projeto Educativo de Escola, 2022 a 2025, p.24)

Mayer (2009) enfatiza que a apresentação dos conteúdos de forma mais organizada e com tempo suficiente para que os alunos processem as informações contribui para uma melhor compreensão, aquisição e consolidação das aprendizagens, uma vez que aulas mais longas permitem explorar os temas com maior profundidade, favorecendo a construção e a consolidação do conhecimento. Além disso, segundo Brodie (2010), a duração das aulas influencia diretamente a atenção e o empenho dos alunos. Ao reduzir as interrupções e transições entre as disciplinas, as aulas de 60 minutos proporcionam um tempo mais prolongado de concentração, favorecendo a imersão no

conteúdo e a construção de conhecimentos mais significativos. Esta organização do tempo em blocos maiores também contribui para o desenvolvimento de aptidões essenciais, tais como a capacidade de concentração, a gestão de tempo e a resolução de problemas complexos. Para além das vantagens referidas, as aulas de 60 minutos oferecem aos professores uma maior flexibilidade para desenvolverem atividades mais elaboradas, diversificadas e personalizadas, que vão ao encontro das necessidades e interesses de cada aluno, sendo esta uma prática assente nos princípios da educação inclusiva.

A experiência vivenciada no âmbito da PES confirma o que é sustentado por Brodie, que defende blocos de 60 minutos, uma vez que blocos de 50 minutos são significativamente reduzidos em contexto de aula, devido, nomeadamente, à falta de pontualidade dos alunos e à dimensão das turmas. Blocos de 90 minutos acabam por não resultar fruto do cansaço dos alunos, que têm dificuldade em manter a sua capacidade de concentração.

O Projeto Educativo da Escola foi desenhado para o triénio de 2022 a 2025, tendo entrado em vigor em setembro de 2022. Nele estão contempladas as linhas estratégicas de atuação para fazer face aos problemas detetados pelos vários departamentos, em sede de Conselho Pedagógico.

As áreas de intervenção do Projeto Educativo são:

- “1. Aprendizagem consistente dos alunos em toda a oferta formativa;
2. A Escola: espaço de partilha e de autoavaliação sistemática;
3. A Escola: espaço de crescimento em que o aluno/formando se torna um cidadão mais consciente, participativo e crítico;
4. As relações entre toda a comunidade escolar assentes no respeito pelo outro, pelas suas ideias e formas de estar na sociedade.” (Projeto Educativo da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo – 2022-2025, p.3)

O Projeto Educativo da Escola e o lema “Escola para a Vida” encontram-se em perfeita sintonia, verificando-se uma relação colaborativa entre a escola e a comunidade em que se insere. É uma escola que aposta no humanismo e no futuro, desenvolvendo, nesse sentido, vários projetos e atividades extracurriculares que, para além de

enriquecerem os currículos académicos dos alunos, são fator de motivação e valorização cultural e educacional. Destaca-se a Semana do Conhecimento e a Assembleia Municipal Jovem de Almada (AMJA).

2. Caracterização da Turma

O tema do relatório e a metodologia a ser aplicada na realização da PES foram decididos após a observação das aulas da Professora Cooperante e conhecimento das turmas, tendo sido, numa fase inicial, apresentado o projeto às três turmas (duas turmas do 11º ano de História A e uma turma do 11º ano de História da Cultura e das Artes ou HCA). No entanto, para a realização deste trabalho, a amostra escolhida foi a turma de HCA, tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais* da referida disciplina e devido ao facto de ter sido proposto pela orientadora cooperante a lecionação de um módulo na sua íntegra².

A natureza interdisciplinar da disciplina e a maior carga horária dedicada a esta turma permitiram um acompanhamento mais detalhado do processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, o que proporcionou um ambiente facilitador para a investigação aprofundada da temática. O facto de ter sido lecionado um módulo na íntegra facilitou o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e colaborativas, o que contribuiu para uma recolha de dados mais ricos e variados.

Estavam inscritos na disciplina 24 dos 30 alunos da turma, porém assistiam às aulas 26 alunos, uma vez que mais duas alunas participavam com o estatuto de assistentes, ou seja, estavam a ter aulas de preparação para o exame nacional da disciplina. As idades dos alunos, maioritariamente do sexo feminino (19 raparigas e apenas 7 rapazes), estavam compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

A turma, no geral, caracterizava-se como participativa e interessada. Quando solicitados, os alunos colaboravam nas tarefas em sala de aula, porém, alguns elementos da turma (cerca de 7 alunos) demonstravam muitas dificuldades na realização das atividades, tendo um desempenho menos positivo. Destacavam-se alguns alunos (cerca de

² Anexo 1 - Planificação Conjunta: A Cultura da Gare (pág. 52)

8) que estavam mais predispostos a colaborar, participando de uma forma mais ativa e espontânea.

Ao observar as aulas da professora cooperante Sofia Condessa e da colega de estágio Ana Sofia Mendes, constatou-se que a turma apresentava pouca responsabilidade no cumprimento dos tempos estipulados para a entrega dos trabalhos e nas atividades em sala de aula. Porém, demonstravam simpatia e empatia, quer pelo trabalho do professor, quer pelo dos colegas.

Capítulo III – Metodologias e Prática de Ensino Supervisionada

1. Objetivos, metodologias e estratégias

No exercício da prática de docência supervisionada, tal como referido previamente, o objetivo foi construir o conhecimento histórico a partir da análise de objetos, promovendo metodologias ativas em sala de aula, de modo a tornar o aluno como agente ativo na compreensão, aquisição e consolidação das *Aprendizagens Essenciais*.

No âmbito da PES constatou-se que, na atualidade, ensinar é uma atividade cada vez mais desafiante e que os docentes recorrem às tecnologias digitais, a metodologias ativas e a estratégias dinâmicas, de forma a estimular o interesse dos alunos. Segundo Houssaye (1988), o exercício de ensinar, ou seja, toda a ação educativa ou didática deve compreender a relação de três elementos: o aluno, o professor e o saber. Estes devem estar interligados, uma vez que esta relação é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, todos os procedimentos devem ter uma finalidade educativa, existindo uma grande diversidade de formas para facilitar a construção do conhecimento.

Para uma aprendizagem mais eficaz é fundamental substituir as aulas expositivas, onde os alunos são apenas espectadores e não têm um papel ativo na construção do conhecimento, por metodologias ativas que estimulem a participação e a construção autónoma do conhecimento pelos discentes. Segundo Molina & Moreno (2016), deve-se ter em conta as exigências da sociedade atual. Segundo estas investigadoras a didática da História deverá ser promotora de atitudes e aptidões, tais como a interpretação, a

comparação e o questionamento de diferentes fontes. Neste âmbito, torna-se pertinente o uso do objeto como fonte material na construção do saber histórico e como estratégia metodológica para o ensino da História, de modo a promover uma visão multiperspetivada, uma vez que o contacto direto com os objetos desperta o exercício sensorial, levando os alunos a confrontarem as suas ideias prévias com a realidade objeto e a sobre ele colocarem questões, o que facilita a obtenção de diferentes perspetivas e a construção do saber.

O objetivo deste trabalho foi verificar se a utilização de objetos nas aulas de História da Cultura e das Artes, dentro e fora da sala de aula (em visitas de estudo), era geradora de motivação e facilitadora da compreensão dos conteúdos abordados na disciplina. Por fim, procurou-se perceber se esta metodologia contribuiu para a formação de indivíduos com pensamento crítico e capacidade de análise, conforme é previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Aquando da realização da fundamentação teórica do presente trabalho, recorreu-se à metodologia de investigação qualitativa e ao uso de metodologias ativas em sala de aula, focando-se esta investigação no aluno e privilegiando-se a interação direta e a promoção da multiperspetiva.

O uso do objeto no processo educativo tem sido enfatizado por diversos autores, que defendem que este é um veículo facilitador da compreensão do passado pelos alunos, assim como da evolução do ser humano e da sua relação com o meio. Santacana e Molina (2012) defendem que os objetos facilitam a assimilação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem, pois são elementos observáveis e palpáveis. O contacto direto com objetos de referência facilita a compreensão do passado, a construção do saber histórico e é considerado um veículo motivacional. A utilização de objetos permite uma abordagem com recurso ao método hipotético-dedutivo, isto é, que se parta de uma visão geral para uma análise particular, assim como uma leitura do método indutivo, partindo de uma visão particular para uma visão geral. Para que fosse possível levar à prática esta metodologia de trabalho foi necessária a planificação atempada e rigorosa das aulas, de modo a evitar que os conteúdos teóricos da disciplina ficassem comprometidos.

Na realização da PES, de modo a aferir o impacto da utilização do objeto no processo de ensino e aprendizagem, recorreu-se ao uso das metodologias de investigação qualitativa. Estas metodologias são interpretadas por Sparkes e Smith (2014) como uma forma de questionamento social assente na interpretação pessoal e subjetiva dos indivíduos. Cooper & Whit (2012) reforçam que a base desta interpretação são os conceitos de sentimentos e emoções, sendo, como tal, necessário abandonar a ideia da generalização da verdade, ou seja, as inferências estatísticas acerca do comportamento humano, atendendo a que sobre um mesmo objeto ou realidade são possíveis vários pontos de vista e interpretações diversas. Sendo o conhecimento uma construção social, isto é, sendo ele condicionado pelas circunstâncias e experiências do indivíduo (Potrac, P., Jones, R. L., & Nelson, L., 2014), o investigador procura descobrir, através de uma análise qualitativa e interpretativa dos dados observados, o que será significativo e relevante, a partir do ponto de vista das ações e reações das pessoas observadas (Charmaz, K., 2004).

Neste tipo de abordagem, segundo Gratton & Jones (2004), as questões de investigação são o porquê e o como, pelo que a pesquisa qualitativa deverá ser realizada *in loco*, ou seja, num ambiente natural, no qual o investigador procederá à recolha de dados.

A interação direta deverá ser privilegiada. O investigador tem um papel ativo na recolha de dados e constrói uma relação com o objeto de estudo, promovendo assim uma visão holística (Creswell, J., 2007). Deve-se, no entanto, ressaltar que este tipo de investigação não se centra apenas na subjetividade dos participantes, sendo também importante interpretar a subjetividade do próprio investigador, quer na seleção das questões de investigação, quer na interpretação e exposição dos resultados obtidos (Sparkes, A. C., & Smith, B., 2014).

O objetivo pretendido era levar o aluno a colocar os seus conhecimentos em ação, a desenvolver o seu espírito crítico, a questionar as fontes, a aprender a interagir e a trabalhar colaborativamente, a explorar as suas emoções e sentimentos, valorizando e atribuindo significado aos conteúdos da disciplina e a, deste modo, adquirir as *Aprendizagens Essenciais*.

De acordo com as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, na construção do conhecimento deve ser estimulada a autonomia do aluno, tendo sempre em conta a influência que nele têm o meio socioeconómico e cultural em que está inserido (Piaget (1970); Vygotsky, 2007). Esta ideia é reforçada por Dewey (1916) quando refere que o aluno deverá aprender através da experiência e da resolução de problemas, para o que, segundo Rogers (1972), é necessário que seja criado um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, isto é, tendo em conta a sua circunstância socioeconómica, cultural, etc, e no qual sejam valorizadas a sua autonomia e autoestima.

Como estratégia pedagógica, com o objetivo de alcançar explicações fundamentadas, recorreu-se ao uso de diferentes objetos em sala de aula. O questionamento dos alunos, as aulas dialogadas, o lançamento de hipóteses, a realização de tarefas de avaliação formativa, a promoção de momentos de análise e discussão, a pares ou em pequenos grupos, de um conteúdo ou obra de arte, como aconteceu quando foi feita a introdução da temática relativa ao Romantismo, em que os alunos, de forma orientada, analisaram imagens de obras de arte e trechos musicais com base nos quais produziram pequenos textos sobre o conceito e movimento artístico estudado, e a realização de trabalhos de pesquisa foram estratégias realizadas de forma sistemática, de modo a promover uma abordagem mais reflexiva por parte dos alunos (Berbel, 2011); Moran, 2015; Pinto, Silva, Santos, & Costa, 2013).

A realização da visita de estudo permitiu a conjugação entre a teoria e a prática, fundamentada em conhecimentos prévios, facilitando a construção de um conhecimento mais profundo e significativo (Berbel, 2011).

Autores como Dewey e Rogers demonstram que as metodologias ativas, nomeadamente as atrás referidas, promovem um aumento significativo no empenho dos alunos, preparando-os para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, diversificado e complexo.

A recolha de dados para a realização deste trabalho foi feita ao longo da PES e dividiu-se em três etapas: observação das aulas da orientadora cooperante, professora Sofia Condessa (aulas assistidas), lecionação de aulas (nas quais os alunos, entre outras

atividades, realizaram trabalhos em pequenos grupos e visitaram o Palácio Nacional da Pena) e, por fim, obtenção de opiniões por parte dos alunos sobre o uso de objetos em sala de aula, através da realização de um questionário de opinião sobre a importância do uso do objeto no ensino da História.

A realização dos questionários de opinião teve como principal objetivo reunir informações mais precisas e completas acerca do tema de estudo do presente trabalho. Segundo Tuckman (2000), os questionários são uma espécie de janela para a mente humana, estes transformam em dados tangíveis e mensuráveis os pensamentos, as crenças e os conhecimentos que cada inquirido revela.

A observação das aulas lecionadas pela professora Sofia Condessa, que decorreram entre os meses de outubro e dezembro, foram de suma importância, na medida em que permitiram conhecer a dinâmica da turma, o perfil dos alunos e os seus conhecimentos prévios. Foram observadas 21 aulas desta turma (no total foram observadas 51 aulas no decorrer da PES), das quais se elaboraram registos escritos – Diário de Bordo – no qual foram anotados os conteúdos lecionados, as participações dos alunos, os comportamentos e a avaliação formativa das aprendizagens alcançadas. Esta ferramenta, segundo Porlán e Marín (1997) e Alarcão (2018), é indispensável na formação inicial de docentes, uma vez que permite uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica, promovendo a autonomia e a capacidade de análise crítica. Ao anotar as experiências em sala de aula, o professor estagiário pode identificar padrões, tomar decisões mais informadas e construir um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino e a aprendizagem. O diário de bordo também facilita a superação de desafios, a criação de novas estratégias pedagógicas e a adaptação de metodologias e ferramentas pedagógicas às necessidades dos alunos e ao contexto escolar.

Aquando das aulas lecionadas, o trabalho desenvolvido com os alunos pautou-se por uma relação de proximidade, tendo-se verificado que esta é relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

2. Atividades Desenvolvidas

A componente prática da PES teve início em janeiro de 2024 e terminou em março desse mesmo ano. Foram lecionadas 40 aulas no total, das quais 18 aulas corresponderam à turma de HCA, objeto de estudo do presente trabalho.

As aulas de HCA foram divididas em dois momentos distintos: o primeiro momento decorreu entre o dia 23 de janeiro e o dia 27 de fevereiro, o que corresponde a 16 aulas de sessenta minutos; o segundo momento compreendeu a realização de uma visita de estudo ao Palácio Nacional da Pena, no dia 7 de março, e a realização de uma outra aula assistida no dia 8 de março. Os conteúdos abordados na disciplina incidiram no módulo 8 – *A Cultura da Gare* e teve lugar uma aula extra sobre *Charlot (1914-1934)*, tema inserido no módulo 9 – *A Cultura do Cinema*.

A dinâmica das aulas compreendia três momentos distintos:

- levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática quando iniciava um novo tema; breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior quando se dava continuidade ao mesmo conteúdo;
- desenvolvimento do tema, enfatizando a construção do conhecimento histórico através de recursos previamente selecionados e tendo por base o diálogo orientado, com o propósito de fomentar a participação ativa dos alunos;
- realização de questões-aula, de modo a promover a consolidação das aprendizagens.

Esta organização teve como principal finalidade a promoção de uma aprendizagem significativa e transformadora, fundamentando-se em diversas correntes pedagógicas.

Em primeiro lugar, o levantamento das ideias prévias dos alunos e a promoção do diálogo orientado que é, segundo Freire (2002), essencial para a construção do conhecimento. Quando o professor valoriza e incentiva a partilha dos conhecimentos pré-existentes dos alunos, para além de os motivar, estimula a reflexão crítica e a autonomia, torna-os participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, o que

facilita a aquisição e consolidação das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina (Dewey, 1938; Schön, 2000; Kolb, 1984; Gibbs, 1988). Esta metodologia ativa coaduna-se com os princípios da *Aprendizagem Cooperativa* defendidos por Johnson e Johnson (1999). Quando os alunos trabalham em grupo desenvolvem competências sociais, tais como a comunicação, a empatia e o respeito pelo outro.

Esta dinâmica de aula fomenta a inclusão, uma vez que reconhece e atende às diferentes necessidades e perfis dos alunos. Ao impulsionar a autonomia e a participação ativa, as metodologias utilizadas nesta abordagem contribuem para motivar os alunos e prepará-los para os desafios da atualidade (Deci e Ryan, 1985).

As vantagens da dinâmica aplicada são:

- a promoção de aprendizagens significativas, através da construção do saber histórico a partir da ligação entre as ideias prévias dos alunos e as *Aprendizagens Essenciais*;
- o desenvolvimento de competências sociais, com base na comunicação, no trabalho colaborativo e na resolução de problemas, fomentado pelo diálogo orientado e a realização de trabalhos a pares ou em pequenos grupos;
- a autonomia, promovida pelo incentivo à reflexão crítica e à tomada de decisões;
- a inclusão, uma vez que esta prática pedagógica atende às diferentes necessidades e perfis dos alunos;
- a preparação dos alunos para o futuro, na medida em que os ajuda a adquirir as competências contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Em suma, esta dinâmica representa uma abordagem pedagógica inovadora, a qual coloca o aluno no cerne do processo de ensino e aprendizagem, preparando-o para a vida ativa. O papel do professor é o de mediador e facilitador. Este deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo, colaborativo e de respeito mútuo.

A apresentação de um objeto na turma de HCA surgiu no âmbito do subtema *A arte do século XIX*³, aquando do estudo das *Aprendizagens Essenciais* relativas ao Neo-Impressionismo e ao Pós-impressionismo. Nesta aula, foi utilizado um pin ilustrativo da obra *Noite Estrelada*, de Vincent van Gogh (Fig.2, p.25), com o objetivo de levar os alunos a realizar uma análise sensorial do objeto e a refletir sobre a sua utilidade na construção do conhecimento histórico, servindo, também, de elemento motivacional para o estudo desta temática. No decurso da aula, todos os alunos tiveram a oportunidade de manusear e analisar o objeto.

Acreditamos que a análise deste objeto levou a que os alunos estabelecessem uma relação mais aprofundada com a obra de arte, permitindo-lhes estabelecer uma ligação entre os símbolos presentes na pintura, o contexto histórico em que foi produzida e as características do Neo-Impressionismo. Esta estratégia pedagógica, inspirada nos estudos sobre a experiência estética e a construção do conhecimento de Dewey (1938), possibilitou que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos sobre a obra, fomentando a reflexão crítica e a construção de significados pessoais. Segundo Kolb (1984), aquando da análise de um objeto, os alunos são convidados a observar, a interpretar e a questionar, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de análise crítica e a sua criatividade.

Esta atividade combinou a aprendizagem cooperativa defendida por Johnson e Johnson (1999) com as abordagens reflexivas, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem mais rico e desafiante, no qual os alunos foram levados a construir o saber histórico em conjunto, isto é, de forma colaborativa. Ao trabalharem em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas interpretações, estimulando o diálogo e a

³Anexo 2 - Planificação das aulas 10 e 11 (pág. 54)

participação autónoma e ativa no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a multiperspetiva e a inclusão (Tomlinson, 1999).

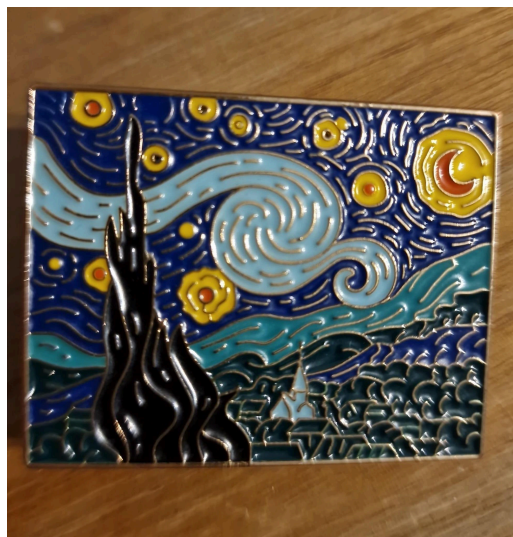


Figura 2 - Pin Ilustrativo da obra de arte *Noite Estrelada* de Vincent van Gogh⁴

A análise do pin ilustrativo da obra *Noite Estrelada* de Vincent van Gogh proporcionou também a oportunidade de os alunos refletirem e tomarem consciência do seu processo metacognitivo, uma vez que ao analisarem e interpretarem este objeto repleto de simbolismo e emoção foram incentivados a fazer uma autoreflexão sobre os próprios processos de pensamento, construindo, deste modo, significados pessoais e aprendendo a aprender de forma mais autossuficiente. Na atividade descrita, os alunos foram incentivados a:

- conhecer os seus próprios processos cognitivos: ao tentarem interpretar os símbolos presentes neste objeto relacionando-os com o contexto histórico e artístico, os alunos tornaram-se mais conscientes de como pensam e como constroem significados;
- controlar o seu próprio entendimento: ao discutirem as suas interpretações com os colegas e com o professor, os alunos foram capazes de identificar as lacunas no seu processo cognitivo e ajustar as suas compreensões;

⁴ Fotografia capturada pela autora deste trabalho.

- regular as suas estratégias de aprendizagem: ao escolherem os aspetos da obra que iriam analisar e como organizar a informação, desenvolveram competências de estratégia e organização;
- avaliar os seus resultados: ao refletirem sobre o que aprenderam, os alunos foram capazes de avaliar a eficácia das suas estratégias de aprendizagem e de identificar as áreas que careciam de melhoria.

A metacognição, de um modo simplista, significa pensar sobre o próprio pensamento. É a capacidade do sujeito se tornar consciente dos seus próprios processos mentais, nomeadamente a atenção e a memória. Esta consciência permite o planeamento, acompanhamento e avaliação das próprias estratégias de aprendizagem (Flavell, 1985).

Bondy (1984) destaca a importância de ensinar estratégias metacognitivas aos alunos. Ao propor atividades que incentivem o questionamento sobre a própria compreensão, os professores podem ajudar a desenvolver a metacognição. Esta permite aos alunos:

- refletirem sobre as suas ideias e sobre as ideias dos colegas, ampliando, deste modo, a sua capacidade de pensar;
- melhorarem a sua memória, uma vez que ao compreenderem como esta funciona, é mais fácil desenvolverem estratégias eficazes para reter os conteúdos abordados;
- aumentarem a eficiência na resolução de problemas, uma vez que podem identificar erros e encontrar soluções mais eficazes ao inspecionarem e acompanharem os processos de resolução;
- tornarem-se aprendizes mais autónomos: ao desenvolverem a metacognição, tornam-se mais capazes de conduzir a sua própria aprendizagem.

Neste âmbito, o professor desempenha um papel imprescindível, procurando guiar os alunos no sentido de tomarem consciência do seu próprio processo na aquisição de conhecimento. Ao criar um ambiente de sala de aula que valoriza a reflexão, o questionamento e a autoavaliação, o docente proporciona aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem mais autónomos e eficientes. Para tal, estratégias como a promoção de momentos de reflexão, o ensino de estratégias metacognitivas específicas –

definir metas claras, verificar a compreensão, avaliar os resultados, entre outras – e o fornecimento de *feedbacks* de qualidade são relevantes, mostrando aos alunos como se chega a uma conclusão, quais as estratégias utilizadas e o porquê. Deste modo, o professor contribui significativamente para o desenvolvimento desta competência, preparando os alunos para os desafios que irão encontrar no futuro académico e profissional.

A segunda vez que foram usados objetos em sala de aula foi na realização de uma atividade prática em pequenos grupos (3/4 alunos), com o intuito de promover a aquisição e consolidação das seguintes *Aprendizagens Essenciais*:

- “Contextualizar a situação da imigração europeia para os Estados Unidos da América no início do século XX”;
- “Compreender a contribuição da fotografia para o registo documental de situações históricas relevantes” e
- “Evidenciar a obra de Lewis Hine na utilização da fotografia como um instrumento documental com fins sociais”⁵.

Foram distribuídas oito réplicas de fotografias de Lewis Hine, tendo os alunos de identificar o tema representado em cada uma delas, descrever as emoções sentidas pelo grupo e indicar qual, do seu ponto de vista, seria o objetivo do fotógrafo com aquelas



obras de arte.

Figura 3 - Réplicas de fotografias de Lewis Hine⁶

⁵ Anexo 3 - Planificação da Aula 14 (pág. 57)

⁶ Fotografia capturada pela autora deste trabalho.

Esta atividade prática demonstrou que o uso de metodologias ativas no ensino da História é uma mais valia e motiva os alunos para a aquisição das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, facilitando a sua assimilação e consolidação.

Autores como Solé e Llonch (2016), Molina e Moreno (2016) e Ramos (2007) defendem que a manipulação de objetos concretos é uma ferramenta pedagógica significativa na construção do conhecimento histórico. Nesta atividade os alunos ao interagirem com as réplicas das fotografias de Hine, assumiram um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo competências como a observação e a interpretação de fontes históricas. Ao analisarem, manipularem e questionarem os objetos, os alunos desenvolvem a capacidade de análise crítica, como sugerem Jenkins (1991) e Lee e Ashby (2000). O contacto com estas fontes materiais permite a construção de narrativas históricas, relacionando, neste caso em concreto, as fotografias com os acontecimentos e as experiências das pessoas retratadas (Barca, 2006; e Martin, 1989).

Esta abordagem pedagógica, fundamentada nas teorias de Vygotsky e Piaget, promove o ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina de HCA e auxilia na construção de um conhecimento histórico mais rico e contextualizado. Quando os alunos relacionam o passado com o presente, segundo Block (2001) e Rüsen (2010), são estimulados a desenvolver o pensamento crítico e adquirem competências ligadas à cidadania, como o respeito pelas ideias e opiniões dos outros. É importante ressaltar que o facto de ser uma tarefa realizada em pequenos grupos proporciona oportunidades para que todos os alunos participem ativamente na construção do saber histórico, estando, deste modo, alinhada com os princípios da Pedagogia Inclusiva defendida por Tomlinson (1999).

Para concluir a temática referente ao *Romantismo*, foi realizada uma visita de estudo ao Palácio Nacional da Pena no dia 7 de março (devido às burocracias inerentes à preparação da visita de estudo e à participação dos alunos no Projeto Erasmus +, só foi possível nesta data). Esta visita, intitulada “Serenata de Pedra: Descobrimos os Segredos do Palácio da Pena”⁷, foi planificada e guiada de forma independente e teve o propósito de

⁷ Anexo 4 - Planificação da Visita de Estudo (pág. 60)

promover o contacto com diferentes tipos de objetos do quotidiano, de vários períodos históricos (móveis, obras de arte, objetos pessoais, objetos religiosos, objetos científicos e objetos decorativos), destacando-se a Fonte do Terreiro, uma fonte ornamental localizada no pátio do palácio; a lareira da Sala das Pegas, uma lareira ricamente decorada com azulejos e motivos animais; o tapete da Sala das Pegas, um tapete oriental de grande beleza e valor histórico; o globo da Câmara do Ouro, um globo celeste do século XVI, um dos mais antigos do mundo; os azulejos com Esfera Armilar, que representam um instrumento astronómico utilizado para determinar a posição dos astros; o leito de Aparato da Câmara do Ouro, uma cama ricamente decorada, utilizada em ocasiões especiais; a tapeçaria de Júlio César, que representa uma cena da sua vida e o contador piramidal indo-português, um objeto utilizado para realizar cálculos matemáticos.

Aquando da planificação da visita de estudo, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas;
- Analisar a arquitetura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal.

Foram ainda delineadas as seguintes aprendizagens e competências a adquirir pelos alunos:

- Compreender a importância da História da Cultura e das Artes na construção da identidade das populações;
- Conhecer o Património Cultural musealizado e edificado;
- Desenvolver a sensibilidade estética;
- Aplicar o espírito crítico;
- Desenvolver laços colaborativos interpares.

Conforme mencionado previamente, a visita de estudo ao Palácio Nacional da Pena foi realizada no dia 7 de março. Considerando as restrições e a complexidade do planeamento, optou-se por utilizar os transportes públicos (Metropolitano de Almada,

Fertagus e Comboios de Portugal) e por definir um horário que não comprometesse as demais atividades escolares. A partida da escola ocorreu às 10h15, com a chegada ao palácio prevista para as 13h00.

A visita teve início junto ao Claustro Manuelino, onde foi feita uma breve resenha histórica sobre o local e toda a conjuntura que envolveu a construção do Palácio Nacional da Pena. Para tal, foi apresentada uma réplica de uma gravura do Real Mosteiro de Nossa Senhora da Pena (fundado por D. Manuel I, no início do século XVI, dedicado à Ordem de São Jerónimo), de modo a permitir que os alunos comparassem o primeiro edifício e o atual e compreendessem a escolha deste local para a construção do palácio.



Figura 4- Réplica de uma gravura do Real Mosteiro de Nossa Senhora da Pena, 1836, documento original presente na Biblioteca Nacional de Portugal ⁸

Destacou-se que a mistura intencional de arquiteturas reinventadas, encomendada por D. Fernando II, o príncipe alemão que casou com a rainha D. Maria II de Portugal, foi um projeto inventivo e erudito que obedecia às tendências arquitetónicas da Europa Central, de onde este era oriundo. Este projeto tinha como principais objetivos enaltecer o passado glorioso de Portugal, celebrar a grandeza da sua nação de acolhimento e facilitar a sua aceitação pelo povo português.

⁸ Fotografia capturada pela autora deste trabalho.

Ao percorrerem as salas do palácio, os alunos foram convidados a observar atentamente os detalhes arquitetónicos, como os arcos ogivais, as colunas torcidas e as ricas decorações em pedra. Utilizando os seus telemóveis, os alunos foram tirando fotografias dos objetos e elementos que mais os impressionaram e trocando opiniões e informações entre si.

Quando entraram no quarto de D. Fernando II, após uma breve descrição da arquitetura, materiais utilizados na construção do aposento e decoração, realizou-se uma pequena troca de ideias entre pares sobre a escolha dos materiais e a simbologia presente na decoração. Verificou-se que os alunos tinham desenvolvido a capacidade de analisarem criticamente uma obra e relacioná-la com o contexto histórico abordado em sala de aula.

Após a visita à Capela e análise dos vitrais, fez-se uma pausa para um almoço partilhado, de modo a promover o convívio entre alunos e docentes, fomentando uma relação de proximidade e empatia entre pares, docente e discentes e vice-versa, o que motivou os alunos e despertou o seu interesse pelo resto da visita.

A visita terminou com a análise do Tritão, localizado no exterior do palácio. Esta atividade proporcionou uma discussão prolífera sobre o simbolismo presente na arte romântica. Os alunos relacionaram esta figura com a mitologia clássica e com a ideia de poder e domínio sobre a natureza, características frequentemente associadas ao Romantismo. Após a explicação de que esta figura representa um conjunto de ideias e valores que estavam em voga na época da construção do palácio e que reflete a visão do mundo dos seus criadores, sendo um símbolo de poder, da natureza e da identidade nacional portuguesa, os alunos realizaram uma reflexão entre as suas ideias prévias e os conteúdos adquiridos.

Pode-se concluir que a visita de estudo realizada demonstrou a importância e as vantagens deste tipo de ferramenta pedagógica na construção do saber histórico. O contacto direto com os objetos permitiu um olhar mais reflexivo e crítico de acordo com o que é definido nas *Aprendizagens Essenciais*, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos pelo património nacional.



Figura 5 - Visita de estudo “Serenata de Pedra: Descobrimos os Segredos do Palácio da Pena”⁹

Tendo em conta os princípios pedagógicos defendidos por Monteiro (1995), pode-se afirmar que esta atividade:

- promoveu a aprendizagem ativa dos alunos, uma vez que ao explorarem algumas salas do palácio foram incitados a construir o seu próprio conhecimento, formulando questões e procurando respostas, desenvolvendo desse modo o pensamento crítico e reflexivo;
- proporcionou a ligação entre a teoria e a prática, uma vez que propiciou a aplicação dos conceitos teóricos estudados e analisados em sala de aula a um contexto real e histórico, potencializando a consolidação das *Aprendizagens Essenciais*;
- suscitou o desenvolvimento e aprimoramento das competências investigativas dos alunos, motivadas pela procura de informações acerca dos objetos materiais presentes no palácio e as suas relações com o período histórico estudado;
- fomentou o trabalho colaborativo, criando a oportunidade de os alunos trocarem ideias e construir o conhecimento em conjunto, ajudando-os a desenvolver competências de comunicação e de socialização.

No dia 8 de março, foi necessário realizar uma aula extra para cumprir o número de aulas observadas pelas professoras da Faculdade. A temática escolhida para esta aula, tal

⁹ Fotografia capturada pela autora deste trabalho.

como referido anteriormente, foi a importância da personagem *Charlot*, de Charlie Chaplin. Com tal intuito, foram utilizados dois objetos, o chapéu de coco e a bengala¹⁰ (símbolos icónicos desta personagem), como mote de abordagem ao tema em estudo e, também, com o objetivo de suscitar a curiosidade dos alunos. Para tal foram colocadas as seguintes questões orientadoras:

- 1- O que sabem sobre esta personagem?
- 2- Qual a importância destes objetos para Charlot?
- 3- O que estes objetos revelam sobre a sociedade da época?

Estes dois objetos foram utilizados para fazer o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o tema em estudo. Esta atividade permitiu aprofundar a análise do tema, relacionando os objetos com as características da personagem e com o contexto da



sociedade industrial do início do século XX.

Figura 6 - Chapéu de coco e bengala¹¹

Os alunos, após a análise dos objetos e a explanação feita pela docente, debateram sobre o contexto histórico da época e a importância da 7ª arte neste período, partindo da análise e reflexão da cena final do filme *O Grande Ditador*, de Charlie Chaplin. Este debate permitiu aferir se os alunos compreenderam os conteúdos abordados. Foi ainda solicitada a resposta a um pequeno questionário, em regime de trabalho autónomo, cujo propósito

¹⁰Anexo 5 - Planificação da Aula Extra (pág. 62)

¹¹ Fotografia capturada pela autora deste trabalho.

era perceber se os alunos haviam consolidado as suas aprendizagens.¹² Após a correção feita pela docente, que teve por base os critérios de correção previstos para a avaliação na disciplina¹³ foi transmitido aos alunos o resultado desta apreciação.

O contacto com o chapéu de coco e a bengala fez com que os alunos exercitassem as suas capacidades de observação e experiência sensorial, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Esta metodologia, segundo Ribeiro (2002), promove a construção do saber histórico, estimulando o questionamento e o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Para além disso, esta prática facilita a construção do conhecimento, uma vez que, segundo Solé e Llonch (2016), a didática do objeto permite relacionar o objeto material com a sua imaterialidade, ou seja, com os conhecimentos que este contém, tornando-os mais acessíveis, compreensíveis e fáceis de memorizar.

O conceito de objeto gerador, citado por Ramos (2007), é importante para compreender o papel da materialidade na construção do conhecimento histórico, uma vez que ao analisarem os objetos os alunos aprendem a identificar vestígios do passado, compreendendo melhor a vida social das sociedades anteriores. Os objetos são “a voz dos homens e das mulheres do passado” (Molina e Moreno, 2016, p.114). proporcionam uma aprendizagem mais autêntica e envolvente. Neste contexto, a bengala e o chapéu de coco refletem a época de *Charlot*, exemplificando algumas características desta personagem e o contexto histórico em que viveu.

Esta prática pedagógica, no caso em apreço utilizando a bengala e o chapéu de coco para motivar e ensinar sobre *Charlot*, fundamentada nas teorias de autores como Molina e Moreno (2016), Nakou (2003), Ramos (2007), Ribeiro (2002) e Solé e Llonch (2016) demonstra a eficácia dos objetos como ferramentas pedagógicas no ensino da História. Ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, esta abordagem contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

A pedido da professora Sofia Condessa, de modo a criar condições para realizar um momento de avaliação sumativa, foi solicitado aos alunos que elaborassem um trabalho

¹² Anexo 6 - Questionário de Consolidação de conhecimentos (*Charlot*) (Pág.64)

¹³ Anexo 7 - Critérios de Correção do Questionário de Consolidação de Conhecimentos (*Charlot*) (pág.66)

sobre o Romantismo, intitulado “Ser Romântico por um dia”¹⁴. Este trabalho foi realizado em pequenos grupos (2 a 4 alunos) e incluía duas componentes, uma componente prática (execução de um trabalho de pintura, escultura ou uma maquete) e uma exposição escrita, que tinham como objetivos:

- explorar os elementos e temas característicos da arte Romântica;
- expressar emoções e sentimentos através da criação de uma obra: pintura, escultura ou arquitetura (maquete);
- construir o conhecimento histórico a partir de um objeto.

Os alunos teriam de entregar o trabalho escrito até ao dia 15 de março, por *e-mail*, e a componente prática até ao dia 19 de março, em sala de aula, de modo a que os trabalhos fossem avaliados em tempo útil.

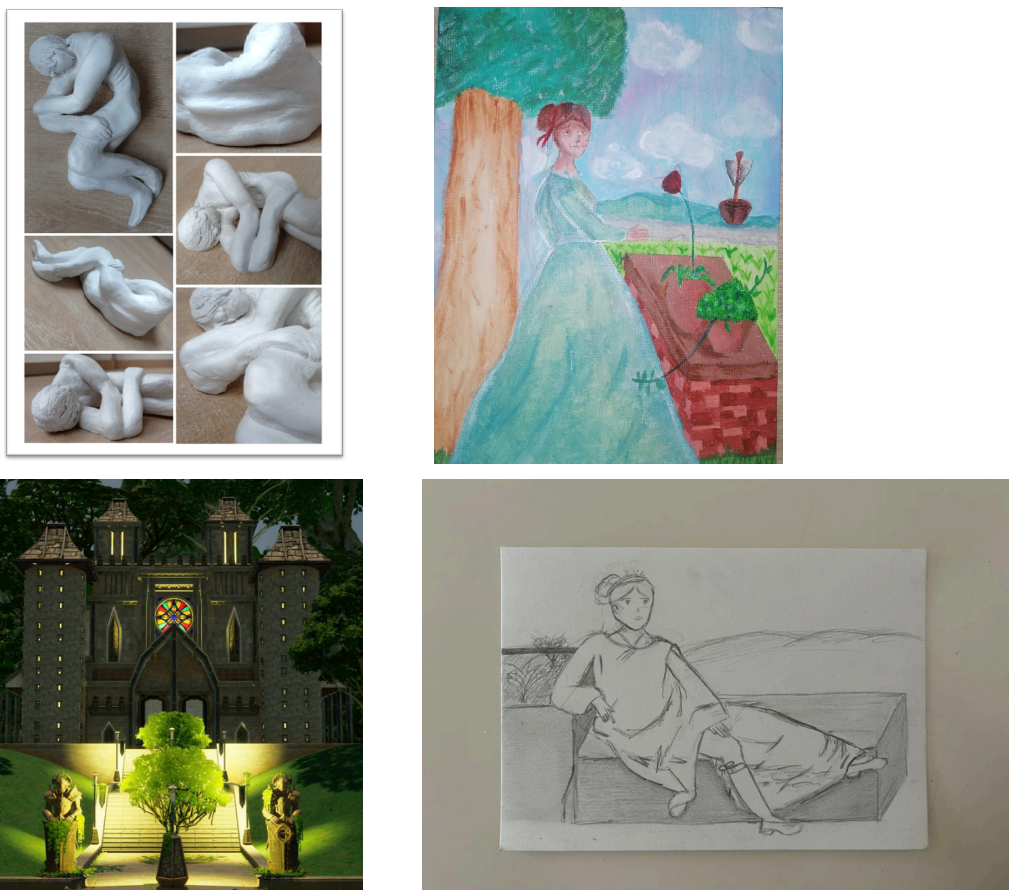


Figura 7 - Obras criadas pelos alunos no âmbito do trabalho “Ser Romântico por um dia”¹⁵

¹⁴Anexo 8 - Guião do trabalho “Ser Romântico por um dia!” (pág. 73)

¹⁵ Fotografias tiradas pelos alunos do 11º ano da disciplina de HCA.

Este trabalho, para além de promover a construção ativa do conhecimento pelos alunos, ideia defendida por Dewey (1938), serviu de instrumento de avaliação sumativa. Com esta atividade, foi possível aferir os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos abordados e a sua capacidade de aprenderem com a ajuda de um mediador, explorando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central na teoria de Vygotsky (2007), em que dentro do seu estágio de desenvolvimento cognitivo são proporcionadas ao aluno atividades que promovam a sua autonomia, como por exemplo uma análise de obras de arte em grupo, permitindo-lhes o desenvolvimento de visões individuais e críticas. Ao criarem uma obra de arte inspirada no Romantismo, os alunos para além de terem demonstrado que dominavam as *Aprendizagens Essenciais* desta temática, colocaram em prática a sua criatividade, participando ativamente na construção do conhecimento histórico.

Esta estratégia pedagógica, alinhada com as teorias de Berbel (2011), Moran (2015) e Pinto et al. (2013), valoriza a aprendizagem construtivista, as metodologias ativas e o desenvolvimento de competências. Utilizando diferentes recursos pedagógicos, como objetos, questionários, aulas dialogadas, avaliações formativas e trabalhos de pesquisa, os alunos são incentivados a construir o conhecimento de forma ativa, reflexiva e colaborativa. A análise e a discussão de conteúdos e obras de arte em pequenos grupos promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. É importante relevar que esta abordagem pedagógica, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, contribui para a formação de cidadãos ativos, autónomos, criativos e preparados para enfrentarem os desafios da atualidade. Aquando da criação de uma obra, os alunos aprimoram competências como a comunicação, a organização, a gestão de tempo e o trabalho colaborativo, que são muito valorizadas no mercado de trabalho.

A articulação entre a teoria e a prática apoiada nas ideias prévias favorece a construção de aprendizagens mais profundas e significativas. Quando os alunos relacionam os conceitos teóricos estudados com a criação artística compreendem a sua relevância para as suas vidas e para a sociedade.

Capítulo IV - Reflexão e considerações finais

A escolha do tema deste trabalho foi suscitada pela anterior formação em Museologia, que valoriza o papel do objeto na construção do saber histórico e o seu impacto na memória daqueles que o observam ou manuseiam. É importante ressaltar que todo o objeto material possui uma componente imaterial, na medida em que desperta no observador uma sensação ou sentimento que o ajuda a compreender a sua função, importância e contexto histórico em que se insere, facilitando, desse modo, a apropriação do conhecimento.

A experiência prévia como docente reforçou a convicção de que o contacto com o objeto materializa o passado e estimula os sentidos e as emoções, facilitando a compreensão de contextos históricos complexos. Esta abordagem pedagógica, centrada no objeto, promove a aprendizagem ativa, a interdisciplinaridade e uma visão multiperspetivada do conhecimento histórico.

Apesar da limitação da amostra e do curto período de tempo em que a didática do objeto foi aplicada, os resultados corroboram as expectativas. Constatou-se que o uso de objetos como recurso didático no ensino da História promove uma aprendizagem ativa e mais aprofundada dos conteúdos abordados na disciplina de HCA. De acordo com Molina e Moreno (2016), Ramos (2007) e outros autores, os objetos atuam como uma ponte entre o passado e o presente, impulsionando a investigação histórica e a construção do conhecimento. Quando os alunos manuseiam e analisam objetos desenvolvem competências como a observação, a comparação e a análise crítica, tornando a sua aprendizagem mais dinâmica e ativa. Além disso, os objetos, enquanto "testemunhas oculares do passado" (Silva, 2022, p.16), permitem a construção de um conhecimento histórico mais rico e autêntico, como defendem Santacana e Molina (2012) e Nakou (2003). Esta abordagem pedagógica, ao privilegiar a interação direta com o objeto, permite a aquisição e consolidação das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, uma visão multiperspetivada do saber histórico e motiva os alunos para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Um dos instrumentos utilizados para a recolha das opiniões dos alunos, tal como foi referido anteriormente, foram os questionários¹⁶. Estes incidiram sobre a utilização de objetos materiais como recurso pedagógico nas aulas de HCA, dentro e fora da sala de aula, e sobre a importância das visitas de estudo, uma vez que estas permitem o contacto com objetos reais. As questões foram abertas, permitindo que os alunos expressassem livremente as suas opiniões. Apesar do interesse inicial dos alunos pela utilização de objetos em sala de aula ter sido positivo, apenas 54% dos alunos responderam ao questionário. Porém, as respostas daqueles que participaram revelaram uma perceção positiva em relação ao uso destes recursos. Os alunos referiram que o contacto com os objetos, como o Pin representativo da *Noite Estrelada* de Vincent van Gogh (Fig.7, p.25), as réplicas das fotografias de Lewis Hine (Fig.3, p.27) e o chapéu e a bengala (Fig.6, p.33), contribuiu para uma aprendizagem mais autêntica e interessante, na medida em que os levou a ter uma experiência mais concreta e sensorial. Transcrevemos abaixo algumas das respostas que constam do Anexo 10(pag. 79):

- “O uso de objetos nas aulas de história ajudam-me a compreender e consolidar as aprendizagens essenciais de uma maneira menos “secante”, ou seja, em vez de estar a ler só o manual, o uso de objetos para além de me ajudar a treinar a memória visual ajuda-me a perceber a matéria mais facilmente. “
- “Poder denominar as características estudadas no objeto apresentado mostra que é possível avaliar a arte fora da sala de aula. Exemplo: Arts and Crafts: se for mostrado um objeto deste estilo artístico é mais provável a possibilidade de eu o conseguir identificar fora do contexto escolar.”
- “É mais difícil entender algo, para mim, se for apenas por descrição escrita ou falada. É muito mais interessante poder observar o objeto e estabelecer uma relação de acordo com o que estou a ver e com a informação dada pela professora como reforço.”

¹⁶ Anexo 9 - Questionário de Opinião (pág. 77) e Anexo 10 - Questionário de Opinião - respostas dos alunos (pág. 79)

Ademais, os alunos consideraram que o uso de objetos potencializa a motivação e facilita a compreensão e assimilação das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, como podemos verificar pelas respostas que constam no anexo 10 (pag. 79), duas das quais transcrevemos:

- “Sim, o uso desses objetos pode estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, incentivando-os a fazer perguntas, explorar e investigar mais sobre os temas abordados em sala de aula.”
- “Sim! Os objetos acabam por ter um efeito diferente do que vemos nos manuais, quer seja pela textura ou forma, é bem mais interessante ver a sua estrutura fisicamente do que por um manual.”

No que diz respeito às visitas de estudo, as respostas obtidas confirmam que esta é uma ferramenta pedagógica imprescindível, uma vez que promove o contacto direto com o património cultural e histórico, facilita a compreensão de conceitos e a construção do saber histórico.

Os resultados da análise destes questionários de opinião evidenciam a importância do objeto material como recurso didático no ensino da História. Dewey (1938), Schön (2000), Kolb (1984) e Gibbs (1988) afirmam que quando se recorre à análise de objetos, estes proporcionam experiências concretas e significativas. Estes recursos contribuem para uma aprendizagem mais ativa, cativante e duradoura. Ao manusear objetos e vivenciar experiências históricas, os alunos são mais propensos a estabelecer correlações entre o passado e o presente, o que estimula a reflexão crítica e a construção de um conhecimento mais aprofundado. Esta afirmação é confirmada pelo desempenho dos alunos em sala de aula, pela avaliação do trabalho que realizaram, “Ser Romântico por um dia!” (anexo 8, pag. 73), e pelas respostas dos alunos, que cito abaixo, ao questionário (Anexos 9 e 10, pag. 77 e 79):

- “Põe-nos no lugar das pessoas que frequentavam estes locais e dão-nos um ótimo contexto para como as coisas funcionavam, também é bastante dinâmico e motiva os alunos a aprender mais sobre o assunto.”

- “Tal como o uso de objetos em sala de aula ajuda na consolidação do estudo (pois é possível observar o objeto de uma forma mais detalhada e rigorosa), as visitas de estudo são uma abordagem positiva para a aprendizagem dos conteúdos pois podemos observar as coisas de forma mais detalhada e com mais calma.”

Quanto aos pontos menos positivos, chamemos-lhes desafios, é importante referir que foi difícil cumprir os prazos iniciais da planificação conjunta, uma vez que sendo esta uma turma de artes em ano de conclusão da disciplina era importante analisar as obras de arte ao pormenor. Outro desafio prendeu-se com a dificuldade dos alunos em cumprir os prazos definidos para a entrega dos trabalhos solicitados.

Sendo esta uma turma sujeita a exame nacional, a exploração dos objetos utilizados nas atividades não foi tão exaustiva como gostaria. Assim, ao analisar a aula sobre *Charlot*, por exemplo, a utilização do chapéu de coco (em vez da cartola utilizada pela classe social elevada), bem como de uma bengala simples e rudimentar permitiria uma abordagem interdisciplinar, estabelecendo uma ligação entre a história com outras áreas, como é o caso da sociologia, em que são definidas e problematizadas representações sociais, estereótipos e processos de estigmatização (Aprendizagens Essenciais de Sociologia, 2018 [2022], p.7), e da antropologia, em que são evidenciadas representações culturais ligadas à dominação e representações críticas das mesmas (Aprendizagens Essenciais de Antropologia, 2018 [2022], p.7). Estes objetos remetem-nos de imediato para a personagem *Charlot*, que nos é apresentado como um vagabundo, como um marginal que procurava ajustar contas com ricos e poderosos, que fazia troça de ditadores, que ao mesmo tempo que transgredia se sensibilizava quando via uma criança em sofrimento, que se apaixonava, que sofria por si e pelos seus semelhantes (França, 2015).

A riqueza desta personagem teria permitido uma abordagem mais profunda e multifacetada, uma reflexão que poderia motivar o debate em torno de temas como pobreza/marginalidade, justiça/injustiça..., o que ajudaria a que os alunos desenvolvessem o pensamento crítico perante a realidade circundante. Ao conduzir os alunos a refletirem sobre o significado destes objetos no contexto histórico e social desta

personagem, estimularia a compreensão de como a cultura material é simultaneamente produto de um sistema sócio-cultural e influenciador da identidade e as relações sociais desse mesmo grupo ou subgrupo. Charlot não precisa de falar para que o público o compreenda e conheça a sua personalidade, para além dos gestos, as suas roupas e adereços, ou seja, os objetos materiais, só por si remetem para uma representação de um determinado grupo social e identitário. Seguindo a sugestão da professora Raquel Henriques, poderia ter sido proposto um exercício de autoconhecimento, no qual cada aluno identificaria um objeto que o caracteriza, estabelecendo uma ponte entre o passado e o presente e refletindo sobre a construção social da sua imagem.

No que concerne à visita de estudo realizada ao Palácio Nacional da Pena, é importante referir que as dificuldades encontradas no seu planeamento e execução, nomeadamente a necessidade de encontrar uma data que não interferisse com as atividades promovidas pelo projeto Erasmus+ e de coordenar os horários dos transportes representaram um desafio inicial que foi superado e amplamente compensado pelos benefícios obtidos.

Ao saírem do espaço escolar os alunos tiveram a oportunidade de contactar com o ambiente histórico do Palácio da Pena e com os diferentes objetos que este monumento alberga, o que lhes permitiu consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Esta visita proporcionou uma aprendizagem mais dinâmica e memorável, corroborando a afirmação de Monteiro (1995) sobre o potencial das visitas de estudo como ferramentas pedagógicas. O contacto com o contexto real potencializou a motivação e consolidou os conceitos, o que ficou patente nas respostas que os alunos foram dando às questões que lhes eram colocadas e nas observações produzidas durante e após esta visita de estudo.

O presente estudo evidenciou que a análise de objetos potencializa a construção do saber histórico. Este recurso didático nas aulas de HCA promoveu um processo de ensino e aprendizagem mais ativo e profundo para os alunos do 11º ano da Escola Secundária de Cacilhas Tejo. Ao manipularem os objetos, os estudantes demonstraram-se mais interessados pelos conteúdos abordados na disciplina e desenvolveram

competências como a observação, a análise e a interpretação. A realização do trabalho *Ser romântico por um dia* comprova que o contacto com os objetos em contexto de sala de aula, para além de motivar os alunos facilitou a compreensão e a aquisição das *Aprendizagens Essenciais*, na medida em conseguiram produzir diferentes obras de arte com as características deste período, tais como maquetes de edifícios, pinturas, desenhos e esculturas.

As atividades práticas que foram levadas a cabo nomeadamente a visita ao Palácio Nacional da Pena, a análise de fotografias de Lewis Hine (Fig.3, p.27) e a criação de uma obra de arte ao estilo romântico (Fig.7, p.35) contribuíram para a construção de um saber histórico mais contextualizado e relevante. Os bons resultados obtidos pelos alunos nas avaliações dos trabalhos referidos corroboram os estudos de Dewey (1938) sobre a importância da experiência na aprendizagem.

A realização deste trabalho suscitou o interesse de, num futuro próximo, investigar o impacto da utilização de ferramentas digitais, em contexto de sala de aula, como metodologia que promove a construção e a apropriação do conhecimento histórico. Seria, ainda, importante avaliar de que modo a utilização de ferramentas digitais facilita a construção do conhecimento pelos alunos, no âmbito de um Domínio de Autonomia Curricular, onde a disciplina de História esteja envolvida.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2018). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8ª ed.). Cortez.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Aprendizagens Essenciais, 12.º Ano. Ensino Secundário Antropologia (2018 [2022]) . Lisboa: DGE.

[disponível online:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_antropologia.pdf]

Aprendizagens Essenciais, 12.º Ano. Ensino Secundário História da Cultura e das Artes (2018 [2022]) . Lisboa: DGE.

[disponível online:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf]

Aprendizagens Essenciais, 12.º Ano. Ensino Secundário Sociologia (2018 [2022]) . Lisboa: DGE.

[disponível online:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_sociologia.pdf]

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. BARCA (Org.), *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica* 37-57. CIED, Universidade do Minho.

Ashby, R. (2004). Students' Approaches to Validating Historical Claims. *Routledge EBooks*, 32–45. <https://doi.org/10.4324/9780203340929-6>

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. CEEP, Universidade do Minho.

Barca, I. (Org.). (2001). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 7-9). Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). *Literacia e consciência histórica. spe*, 93–112.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 32(1), 25–40.

<https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.

Blanco, A. G. (1997). *Aprender con los objetos* (Série Guías didácticas, vol.5). Ministerio de Educación y Cultura.

Bloch, Marc. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Zahar.

Bondy, E. (1984). *Encouraging Children's Use of Metacognitive Processes: Thinking about Thinking*. *Childhood Education*, 60(4), 234–238.

<https://doi.org/10.1080/00094056.1984.10520655>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning : creating excitement in the classroom*. Jossey-Bass. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Brodie, K. (2010). *Teaching mathematics: A constructivist approach*. Open University Press.

Buchtik, L. M. D. (2017). Aprendizagem Histórica por conceitos: Desafios e potencialidades. In *Anais do Congresso Nacional de História* 123-145.

Caimi, F. E. (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, 11(21), 17–32.

<https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar Em Revista, spe*, 01-10.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>

Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain*.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006632/1/326146.pdf>

Charmaz, K. (2004). *Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations*. *Qualitative Health Research*, 14(7):976-93.

Doi10.1177/1049732304266795

Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In: Barca, I. (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* 55-76. Universidade do Minho.

Cooper, K., Whit, R. E. (2012). *Qualitative research in the postmodern era: Contexts of qualitative research*. Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-2339-9

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, 16(4). Doi: 10.1177/1524839915580941

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. *Perspectives in Social Psychology*. Springer. Doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education*. Myers Education Press.

Dewey, J. (1938/2011). *Experiência e educação*. Editora Vozes.

Escola Secundária de Cacilhas Tejo. *Projeto Educativo de Escola (2022 a 2025)*. [disponível

online:https://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/Projeto_Educativo_2022_2025_Aprovado_CP.pdf]

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

França, J. A. (2015). *O essencial sobre Charles Chaplin*. Leya.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Gratton, C., & Jones, I. (2004). *Research methods for sport studies*. Routledge.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Jenkins, K. (1991). *Rethinking history*. London: Routledge and Kegan Paul.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In I. Barca, *Actas das segundas Jornadas internacionais de Educação histórica: Educação histórica e Museus* 19-36. CIEd, U. Minho

Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas. *Theorizing historical consciousness* 129-164. University Press of Toronto

Lee, P. , Ashby R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In:P. Stearns; P. Seixas; S. Wineburg (Eds.). *Knowing, teaching and learning history* 199-200. New York University Press.

Martin, R.(1989). *The past within us*. Princeton University Press.

Martins, G. O (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério de Educação e Ciência.

Mayer, R. E. (2009). Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia. In G. L. Miranda (Org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia* 207-237. Relógio d'Água Editores.

Miranda, S. R. (2012). Aprender e ensinar o tempo histórico em tempo de incertezas. In M. A. Gonçalves, et al. *Qual o valor da história hoje?* 13, 241-263. FGV.

Molina, N. L., Moreno, V. P. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia través del método de análisis del objeto: como ejemplo...una “vasulla”. *Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia* 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo, In *Novas Metodologias em Educação* 171-197. Porto Editora.

Moran, J. M., (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: C. A. Souza, C. A., O. E. T. Morales. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* 15-33. UEPG/PROEX.

Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. BARCA, (org.) (2003). *Educação Histórica e Museus. Atas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* 59-82. Universidade do Minho.

Oliveira, M. M. G. T. (2008). *As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico- Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos*. [Dissertação para obtenção do grau de Mestre, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.] Repositorium.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Dissertação%20Manuela%20Teixeira.pdf>

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.

<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17511.pdf>

Pinto, H. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de Historia en Portugal: una experiencia de aula para alumnos de doce-trece años. In A. E. Vivancos, A. Ferrer. & M. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y del patrimonio* 159-180. Ediciones Trea.

Pinto, S., Silva, A., Santos, J., e Costa, M. (2013). O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. *Revista de Ciências da Educação*, 2 (29), 67-79.

<https://web.archive.org/web/20200212213844/http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/288/257>

Porlán, R.; Martín, J. (1997). *El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Potrac, P., Jones, R. L., & Nelson, L. (2014). *Interpretativism*. In L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac (Eds.), *Research methods in sports coaching* 9-17. Routledge.

Ramos, F. (2007). A memória do objeto no ensino de História. In S. M. Silva (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* 63-75. UFPR.

Ribeiro, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Universidade do Minho.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232–257.

<https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000300013>

Rogers, C. R. (1972). *Liberdade para aprender*. Editora Interlivros.

Rüsen, J. (2010). *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UnB.

Santacana, J. M., & Molina, N. L. (2012). *Manual de Didáctica del Objeto en el Museo*. Ediciones Trea.

Schmidt, M. A. (1999). Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. *História & Ensino*, 5(0), 147.

<https://doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p147>

Silva, N. (2022). *Visões multiperspetivadas sobre a crise de 1383-85: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Universidade do Minho.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and Methodology in History. The history curriculum for teachers 39-61. The Falmer Press.

Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

SOLÉ, G. (2012). O Museu de Sala de aula: aprender história com objetos. In M. A. Schmidt. *Atas do XII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação* 315-332. LAPEDUH.

Solé, G. (2014). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos universitários da Licenciatura de Educação Básica. In G. Solé. *Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* 53-122. Centro de Investigação em Educação.

Solé, G. & Lonch, N. (2016). *Investigação sobre a transversalidade social, disciplinar e geográfica de um modelo de ensino-aprendizagem da História através de fontes objetuais e criação de museus de aula*. *Revista Antítese* 9 (18), 87-117.

Sparks, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.

Tukman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Anexos

Anexo 1 - Planificação Conjunta: A Cultura da Gare

Ano Letivo de 2023/2024

Escola Secundária Cacilhas-Tejo

Planificação de Conjunto de História da Cultura e das Artes - 11º Ano – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades

Módulo/ Tema	Subtema	Aprendizagens Essenciais	Competências (conhecimento histórico)	Conteúdos	Ações Estratégicas	Recursos	Tempo	Avaliação
8 – A Cultura da Gare	A arte do século XIX	Localizar as origens do romantismo: França, Alemanha e Inglaterra.	Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.	8. O Romantismo: o triunfo do indivíduo e da emoção; o passado enquanto refúgio.	Aulas tendo por base o diálogo orientado, promovendo a participação ativa dos alunos;	Computador, retroprojetor, internet, quadro e manual.	2 aulas	Avaliação sistemática contínua e formativa.
		Compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas.	Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. Reconhecer características dos diferentes tempos médios, normalmente designados como conjunturas ou épocas históricas.	9. A arquitetura, a pintura e a escultura românticas.	Aulas com recurso a metodologias ativas, recorrendo à gamificação, à técnica de Phillips 66 e ao debate;		5 aulas	
		Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia.	Pesquisar e analisar, de forma autónoma e planificada, utilizando fontes de natureza diversa, informação relevante para assuntos	10. Um novo olhar sobre o real.	Uso de Brainstorm e		4 aulas	

		<p>Contextualizar o neoimpressionismo (divisionismo) e o pós-impressionismo.</p> <p>Analisar a pintura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal. Identificar especificidades da pintura e da escultura em Portugal no século XIX.</p> <p>Compreender a rutura com o passado provocada pela arquitetura do ferro e pela arte nova, ressaltando as principais características de ambas e reconhecendo a importância dessas expressões artísticas em Portugal.</p>	<p>em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos</p> <p>Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.</p>	<p>11. Pintura e escultura em Portugal, no século XIX.</p> <p>12. A arte ao redor de 1900: mundo novo, novas formas.</p> <p><i>Casos práticos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O Palácio da Pena; - <i>Italian Family on Ferry-Boat Leaving Ellis Island.</i> 	<p>mapas mentais;</p> <p>Visualização de vídeos e análise de documentos escritos e iconográficos</p>		<p>2 aula</p> <p>2 aula</p> <p>1 aula</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

Anexo 2 - Planificação das aulas 10 e 11

Ano Letivo de 2023/2024

Escola Secundária de Cacilhas-Tejo



Planificação de Aula de História da Cultura e das Artes - 11º Ano – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades

<p>Módulo/Tema: A Cultura da Gare.</p> <p>Subtema: A arte do século XIX.</p> <p>Conceitos: contraste simultâneo, divisionismo, neo impressionismo, pontilhismo, sintetismo, cloisonismo, cubismo, expressionismo, primitivismo e simbolismo.</p>	<p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar o neoimpressionismo (divisionismo) e o pós-impressionismo; - Caracterizar o período pós-impressionista como uma reação à «excessiva desmaterialização da pintura»; - Evidenciar os percursos de Van Gogh, Cézanne e Gauguin como os antecedentes da pintura moderna. <p>Duração: 120 minutos</p>
---	---

Experiências de Atividades		
Conteúdos	Recursos	Atividades
<p>Um novo olhar sobre o real.</p>	<p>Computador, projetor, internet, ferramentas digitais (Genially), caneta e quadro;</p> <p>Pin ilustrativo da obra <i>Noite Estrelada</i>, de Vincent van Gogh.</p> <p>Obras de arte: Vincent van Gogh, <i>Noite estrelada</i>, 1889: (https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Noite_Estrelada#/media/Ficheiro:Van_Gogh_-_Starry_Night_-_Google_Art_Project.jpg)</p>	<p>Breve revisão dos conceitos-chave trabalhados na aula anterior, através da realização de questões orientadoras.</p> <p>Desenvolvimento do tema, enfatizando a construção do conhecimento histórico, através dos recursos selecionados, tendo por base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o diálogo orientado, promovendo a participação ativa dos alunos; - a exposição dos conceitos chave deste período; - análise sensorial de um objeto e reflexão sobre a utilidade deste na construção do conhecimento histórico; - análise de imagens de pinturas dos estilos em análise.

	<p>Georges-Pierre Seurat, Uma Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte, 1884-86: https://pt.wikipedia.org/wiki/Uma_Tarde_de_Domingo_na_Ilha_de_Grande_Jatte#/media/Ficheiro:A_Sunday_on_La_Grande_Jatte,_Georges_Seurat,_1884.jpg)</p> <p>Paul Signac, Grand Canal (Veneza), 1905: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_Signac_Grand_Canal_%28Venise%29.jpg)</p> <p>Toulouse-Lautrec, La Toilette, 1889: https://en.wikipedia.org/wiki/La_Toilette_%28Toulouse-Lautrec%29#/media/File:(Albi)_Rousse_(La_Toilette)_-1889_-_Henri_de_Toulouse-Lautrec_-_Mus%C3%A9e_d'Orsay,_Paris.jpg)</p> <p>Vincent van Gogh, Auto-retrato, 1889: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vincent_van_Gogh_-_Self-Portrait_-_Google_Art_Project.jpg)</p> <p>Paul Cézanne, Cesta de Maçãs, 1895: https://www.wikiart.org/pt/paul-cezanne/cesta-de-macas-1895)</p> <p>Paul Cezanne, Mont Sainte-Victoire e o Viaduto do Vale do Rio Arc, 1882-85: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_C%C3%A9zanne_-_Mont_Sainte-Victoire_and_the_Viaduct_of_the_Arc_River_Valley%28Metropolitan_Museum_of_Art%29.jpg)</p> <p>Paul Gauguin, Mulheres do</p>	
--	--	--

	<p>Taiti,1891: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_Gauguin_056.jpg</p> <p>Paul Gauguin, De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?,1897-98: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_Gauguin_-_D%27o_u_venons-nous.jpg</p>	
--	--	--

Bibliografia:

NUNES, Paulo Simões (2022). História da Cultura e das Artes 11º Ano. Lisboa: raiz Editora.

PINTO, Ana Lúcia, CERNADAS, Manuela (2023). Preparação para o Exame Final Nacional de História da Cultura e das Artes. Porto: Porto Editora.

Anexo 3 - Planificação da aula 14

Escola Secundária de Cacilhas-Tejo
Planificação de Aula de História da Cultura e das Artes - 11º Ano – Cursos
Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades

<p>Módulo/Tema: A Cultura da Gare.</p> <p>Subtema: A arte do século XIX.</p> <p>Conceitos: fotografia e realismo.</p>	<p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a contribuição da invenção da fotografia para a renovação estética e artística da pintura; -Contextualizar a situação da imigração europeia para os Estados Unidos da América no início do século XX; - Compreender a contribuição da fotografia para o registo documental de situações históricas relevantes; - Evidenciar a obra de Lewis Hine na utilização da fotografia como um instrumento documental com fins sociais. <p>Duração: 60 minutos</p>
--	--

Experiências de Atividades		
Conteúdos	Recursos	Atividades
<p>A arquitetura romântica.</p>	<p>Computador, projetor, internet, ferramentas digitais (Genially), caneta e quadro;</p> <p>Frases da autoria de Hine sobre a importância da Fotografia:</p> <p>"Se eu pudesse contar uma história com palavras, não precisaria de andar com uma câmara.</p>	<p>Breve revisão dos conceitos-chave trabalhados na aula anterior, através da realização de questões orientadoras.</p> <p>Desenvolvimento do tema, enfatizando a construção do conhecimento histórico, através dos recursos selecionados, tendo por base:</p> <ul style="list-style-type: none"> -o diálogo orientado, promovendo a participação ativa dos alunos; - a exposição dos conceitos chave deste período; -reflexão sobre a fotografia a partir de duas frases de Lewis Hine;

	<p>"A fotografia pode iluminar a escuridão e expor a ignorância." (https://jornalismosp.espm.edu.br/lewis-hine-fotografias-nao-mentem-mas-mentirosos-fotografam/)</p> <p>Lewis Hine, Italian Family on ferryboat leaving Ellis Island, Nova Iorque, EUA, fotografia, 1905: (https://www.mutualart.com/Artwork/Italian-family-on-ferry-boat--leaving-El/89716788E85A007E)</p> <p>Lewis Hine, Italian Family Seeking Lost Baggage, Ellis Island, EUA, fotografia, 1905: (https://www.artic.edu/artworks/23347/italian-family-seeking-lost-baggage-ellis-island)</p> <p>Réplicas das fotografias de Lewis Hine:</p> <p>Lewis Wickes Hine, Um pouco de beleza por trás dos fios, 1920: (https://pt.slideshare.net/historiaculturaartes/cultura-da-gare-caso-prtico-2-italian-family-in-ferryboat-leaving-ellis-island-lewis-hine-1905)</p> <p>Lewis Wickes Hine, Perfurações na Virgínia, 1908: (https://pt.slideshare.net/historiaculturaartes/cultura-da-gare-caso-prtico-2-italian-family-in-ferryboat-leaving-ellis-island-lewis-hine-1905)</p> <p>Lewis Wickes Hine, Empire State Building, 1931: (https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Lewis-Wickes-Hine/826154/Topo-do-mastro-de-amarra%C3%A7%C3%A3o%2C-Empire-State-Building.html)</p> <p>Lewis Wickes Hine, Um sorriso com roupas limpas, 1916: (https://pt.slideshare.net/historiaculturaartes/cultura-da-gare-caso-prtico-2-italian-family-in-ferryboat-leaving-ellis-island-lewis-hine-1905)</p>	<p>- análise de imagens de fotografias;</p> <p>- Construir o conhecimento histórico a partir do objeto - Atividade prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho em grupos de 3/a alunos; - identificação do tema representado na fotografia; - descrição dos sentimentos sentidos pelo grupo aquando a análise da fotografia; - indicar o objetivo das fotografias de Lewis Hine.
--	---	---

	<p>Lewis Wickes Hine, Na grua, o Empire State Building, 1931: https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Lewis-Wickes-Hine/831335/Na-grua%2C-o-Empire-State-Building%2C-1931.html)</p> <p>Lewis Wickes Hine, Spindle boys na fábrica de algodão da Geórgia, 1909: https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Lewis-Wickes-Hine/1423279/Spindle-boys-na-f%C3%A1brica-de-algod%C3%A3o-da-Ge%C3%B3rgia-c.-1909-%28foto%29.html)</p> <p>Lewis Wickes Hine, O jornaleiro de 6 anos, conhecido como Little Fattie, Missouri, 1910: https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Lewis-Wickes-Hine/136936/O-jornaleiro-de-6-anos%2C-conhecido-como-Little-Fattie-e-com-apenas-3-p%C3%A9s-e-4-p%C3%A9s-de-altura%2C-trabalha-h%C3%A1-um-ano-em-St.-Louis%2C-Missouri%2C-1910.html)</p> <p>Lewis Wickes Hine, Três jovens jornaleiros fumando, Saint Louis, Missouri, EUA, 1910: https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Lewis-Wickes-Hine/658848/Tr%C3%AAs-jovens-jornaleiros-fumando%2C-Saint-Louis%2C-Missouri%2C-EUA%2C-1910.html)</p>	
--	---	--

Bibliografia:

NUNES, Paulo Simões (2022). *História da Cultura e das Artes 11º Ano*. Lisboa: raiz Editora.

PINTO, Ana Lúcia, CERNADAS, Manuela (2023). *Preparação para o Exame Final Nacional de História da Cultura e das Artes*. Porto: Porto Editora.

Webgrafia:

Ellis Island Immigration Museum: <https://www.nps.gov/elis/index.htm>

Anexo 4 - Planificação da Visita de Estudo

Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Planificação da Visita de Estudo: “Serenata de Pedra: Descobrimos os Segredos do Palácio da Pena”

História da Cultura e das Artes - 11º Ano – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades

<p>Módulo/Tema: A Cultura da Gare.</p> <p>Subtema: A arte do século XIX.</p> <p>Conteúdos: Caso Prático: Palácio da Pena.</p> <p>Conceitos: Romantismo, neomanuelino, neogótico, neomourisco, eclétismo, romantismo, revivalismo.</p>	<p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadrar o surgimento do Romantismo em Portugal no contexto político, social e cultural do século XIX no país; - Reconhecer a importância do revivalismo na arquitetura portuguesa de Oitocentos; - Contextualizar a intervenção arquitetónica do Palácio da Pena, no panorama do Romantismo em Portugal, pela mão de D. Fernando II; - Compreender o processo de construção do Palácio da Pena segundo a prática de sublimação romântica com intervenção direta de D. Fernando II; - Caracterizar o Palácio da Pena: as referências medievais, os espaços funcionais, os jogos de volumes e os elementos simbólicos. <p>Duração: 360 minutos</p>
---	--

Planeamento	Recursos Materiais	Recursos Humanos	Descrição da Atividade
<ul style="list-style-type: none"> - Transportes: Metropolitano de Almada (Escola – Pragal), comboio Fertagus (Pragal – Sete Rios), comboio CP (Sete Rios – Sintra, comboio CP (Sintra- Sete Rios), Comboio Fertagus (Sete Rios – Pragal) e metropolitano de Almada (Pragal – Escola); - Alimentação: os alunos levarão farnel; - Autorizações: Entregues previamente e devidamente assinadas pelos EE; - Orçamento: 3€ (bilhete); - Turma Participante: 11ºH; - Número Total de Alunos: 23 alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roupa e calçado confortável; - Telemóvel; - CC, Cartão Escolar e pass; - Planta do antigo Mosteiro de Nossa Senhora da Pena; - Bilhetes impressos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora Responsável: Ana Luísa Santos; - Professoras Acompanhantes: Sofia Condessa e Ana Sofia Mendes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Saída da escola e viagem até Sintra de transportes públicos; 2- Percurso a pé desde a Estação de Comboios de Sintra e o Palácio Nacional da Pena, pela Vila Sasseti; 3- Visita ao Palácio da Pena feita pela professora responsável; 4- Pausa para almoço; 5- Continuação da visita ao Palácio da Pena; 6- Regresso à Escola.

Bibliografia:

BERNARDO, Ana Castel-Branco A. (1998). *Formação Estética e Cidadania: o Palácio da Pena como Património Artístico e Museu Histórico de Arte Aplicadas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social), Universidade Católica de Lisboa.

DIMEO, Nate (2017). *O palácio da memória, ou: da arte de contar histórias*. Tradução de Galindo, Caetano W. . 1ª. edição. São Paulo: Todavia.

FONSECA, Alexandre Garcia da. (2005). *O Palácio da Pena. Turismo Cultural num Palácio Nacional*. Lisboa: Edições Colibri / Câmara Municipal de Cascais.

NUNES, Paulo Simões (2022). *História da Cultura e das Artes 11º Ano*. Lisboa: raiz Editora.

Webgrafia:

PEREIRA, António Nunes (2016). Visita Guiada ao Palácio da Pena, em Sintra – Portugal.
Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=eAwhLnglFBM&ab_channel=Jo%C3%A3oSantos

Sítio da Internet dos Parques de Sintra:

<https://www.parquesdesintra.pt/pt/parques-monumentos/parque-e-palacio-nacional-da-pena>

Anexo 5 - Planificação da Aula Extra



Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

Planificação de Aula de História da Cultura e das Artes - 11º Ano – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades

<p>Módulo/Tema: A Cultura do Cinema.</p> <p>Subtema: A euforia das invenções.</p> <p>Conceitos: cinema, ícone, liberdade e crítica social.</p>	<p>Aprendizagens:</p> <p>- Reconhecer na ação de Charles Spencer Chaplin (Charlot) a afirmação da mímica sobre a palavra e a criação de um ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social.</p> <p>Duração: 60 minutos</p>
---	--

Experiências de Atividades		
Conteúdos	Recursos	Atividades
<p>O Charlot (1914-1934) (Biografia).</p>	<p>Computador, projetor, internet, ferramentas digitais (Genially), caneta e quadro.</p> <p>Objeto: Cartola e bengala.</p> <p>Vídeo: “Charlie Chaplin - Trailer do filme "The Kid"” (1.29 minutos) https://www.youtube.com/watch?v=UBX2Yy2dgg4&t=59s&ab_channel=CharlieChaplin</p> <p>Cartaz do filme "Making a Living", 1914: https://www.imdb.com/title/tt0004288/</p> <p>Cartaz do filme "The Champion", 1915: https://www.imdb.com/title/tt0005074/mediaviewer/rm467344384/?ref_=tt_ov_i</p> <p>Cartaz do filme "Shoulder Arms", 1918: https://cinemalivre.net/filme-carlitos-as-trincheiras-1918.php</p> <p>Cartaz do filme "The Kid", 1921:</p>	<p>Breve revisão dos conceitos-chave trabalhados na aula anterior, através da realização de questões orientadoras.</p> <p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática a desenvolver, partindo da análise de dois objetos.</p> <p>Apresentação de um vídeo, que servirá para motivar os alunos e desenvolver os conteúdos a abordar na aula.</p> <p>Desenvolvimento do tema, enfatizando a construção do conhecimento histórico, através dos recursos selecionados, tendo por base:</p> <ul style="list-style-type: none"> -o diálogo orientado, promovendo a participação ativa dos alunos; - a exposição dos conceitos chave deste período; - a análise de uma cronologia, de cartazes da época e de fotografias;

	<p>https://cincartaz.publico.pt/filme/the-kid-52184</p> <p>Cartaz do filme "The Circus", 1928: https://cincartaz.publico.pt/filme/o-circo-28424</p> <p>Cartaz do filme "Modern Times", 1936.: https://cincartaz.publico.pt/filme/tempos-modernos-32788</p> <p>Vídeo: Trabalho na fábrica - "Tempos Modernos" (1936) (3.15 minutos) https://www.youtube.com/watch?v=4f0lk0-igeE&ab_channel=CharlieChaplin</p> <p>Vídeo: Charlie Chaplin - Discurso Final do Filme "O Grande Ditador" (3.36 minutos) https://www.youtube.com/watch?v=J7GY1Xg6X20&ab_channel=CharlieChaplin</p>	<p>- Visionamento e apreciação crítica de um excerto de um filme demonstrativo das diferenças sentidas entre as classes sociais.</p> <p>Debate sobre o contexto histórico da época e a importância da 7ª arte neste período, partindo da análise e reflexão da cena final do filme de Charlie Chaplin.</p> <p>Realização de um pequeno questionário, em regime de trabalho autónomo, sobre a temática, de modo a consolidar as aprendizagens. Atribuição de <i>feedback</i> pela professora, após a correção, tendo por base os critérios de correção, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina.</p>
--	---	---

Bibliografia:

- ACKROYD, Peter (2014). *Charlie Chaplin*. Lisboa: Teodolito.
- CHAPLIN, Charles (2003). *My Autobiography*. Londres: Penguin Book.
- FRANÇA, José-Augusto (2017). *Charles Chaplin, o self-made myth*. Lisboa: Casa Nacional - Casa da Moeda.
- NUNES, Paulo Simões (2022). *História da Cultura e das Artes 11º Ano*. Lisboa: raiz Editora.
- SCHICKEL, Richard (2003). *Charlie: a vida e a arte de Charles Chaplin*. Hollywood: WB

Anexo 6 - Questionário de Consolidação de Conhecimentos (Charlot)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO TRABALHO AUTÓNOMO: QUESTIONÁRIO DE CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Turma: _____ Nº: _____ Nome: _____ Ano letivo 2023 / 2024

Lê com atenção e responde às seguintes questões, não te esqueças de justificar as tuas respostas.

Bom trabalho!

1. No excerto “Trabalho na fábrica” no filme “Tempos Modernos” (1936) e no *trailer* do filme "The Kid" (1921), visionados na aula, Charlie Chaplin faz uma crítica à sociedade da época. Que importância terá a comédia na crítica social?

2. *Charlot*, a personagem icónica de Charlie Chaplin, demonstra a luta de classes nos seus filmes, de várias maneiras. Em sala de aula, observaram alguns excertos que o exemplificam e a professora apresentou ainda outras referências. Refere alguns exemplos dessas representações de luta de classes nos filmes de Charlie Chaplin.

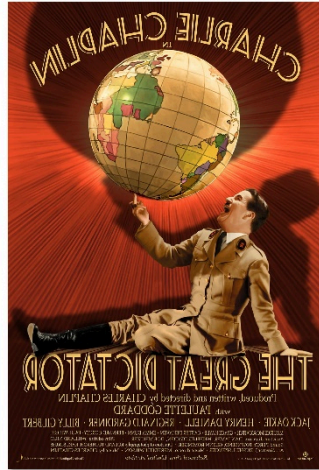


Figura 1. Impressão oficial de belas artes de edição limitada de "O Grande Ditador" (1940), de Charlie Chaplin, de Bruce Emmett.

3. De que forma o filme "O Grande Ditador", de Charlie Chaplin, nos pode inspirar a enfrentar os desafios da atualidade?

Anexo 7 - Critérios de correção do questionário de Consolidação de Conhecimentos (Charlot)

História da Cultura e das Artes - 11º ano - Turma H

Ano letivo 2023-2024



Trabalho Autónomo

Questionário de Consolidação de Conhecimentos

Critérios de Correção Gerais	
Interpretação (Tratamento /análise de informação) 30%	<ul style="list-style-type: none">● Interpretação dos excertos visionados dos filmes "Tempos Modernos" e "The Kid", utilizando referências específicas dos documentos.● Correlação clara entre a interpretação dos documentos e a crítica social apresentada por Charlie Chaplin.
Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade, contextualização) 50%	<ul style="list-style-type: none">● Análise dos elementos que refletem o contexto histórico e social da época.
Comunicação em História 10%	<ul style="list-style-type: none">● Utilização correta da terminologia relevante ao discutir os conceitos e temas pertinentes.● Apresentação de um vocabulário apropriado para descrever e analisar os elementos dos filmes, e a sua relação com a sociedade da época.
Atitudes (Mobilização do saber histórico para a cidadania) 10%	<ul style="list-style-type: none">● Postura;● Execução e apresentação de resultados.

Critérios de Correção Específicos

Questão 1

A comédia, no excerto "Trabalho na fábrica" de "Tempos Modernos" (1936) e no trailer de "The Kid" (1921), assume um papel crucial na crítica social realizada por Charlie Chaplin. Através do humor, Chaplin consegue:

Expor as contradições e injustiças sociais:

- Em "Tempos Modernos", a comédia evidencia a desumanização do trabalho fabril, satirizando a repetitividade excessiva, a exploração dos trabalhadores e as precárias condições de trabalho.
- No trailer de "The Kid", o humor satiriza a pobreza e a negligência social, mostrando a dura realidade das crianças marginalizadas.

Tornar a crítica mais acessível e cômica:

- O humor torna a crítica social mais leve e divertida, permitindo que o público se identifique com as situações e personagens, mesmo quando retratam temas sérios e pesados.
- A comicidade facilita a assimilação da mensagem crítica, tornando-a mais compreensível e memorável para o público.

Criar um espaço para a reflexão crítica:

- O riso, ao mesmo tempo que diverte, provoca o desconforto e a reflexão sobre as normas e valores sociais.
- A comédia desafia o público a questionar o *status quo* e a considerar alternativas para as desigualdades e problemas sociais expostos.

Humanizar os personagens e as suas lutas:

- A comicidade dota os personagens de uma dimensão humana relatável, mesmo em situações extremas.
- O humor permite que o público se identifique com as dificuldades dos personagens e compreenda as suas motivações e lutas.

Subverter as expectativas e desafiar o poder:

- A comédia pode ser utilizada como ferramenta de subversão, satirizando figuras de autoridade e desafiando o poder instituído.
- O humor irreverente questiona a ordem social e abre espaço para a crítica e para o debate.

Questão 2:

Exemplos da Luta de Classes nos Filmes de Charlie Chaplin com *Charlot*:

“Tempos Modernos” (1936):

Trabalho alucinante e repetitivo: *Charlot* é reduzido a um mero número, realizando tarefas repetitivas e sem significado na linha de produção.

- Condições precárias de trabalho: o ambiente fabril é nocivo, com ritmo acelerado, longas jornadas e sem pausas para descanso.
- Exploração dos trabalhadores: os patrões são beneficiados pelo trabalho árduo dos operários, pagam baixos salários e impõem longas horas de trabalho.
- Vida precária: *Charlot* vive numa casa pobre, com poucos recursos e enfrenta a fome e o frio.
- Dificuldades em encontrar trabalho: A procura por um emprego é árdua e humilhante, ilustrando a vulnerabilidade da classe trabalhadora.

“The Kid” (1921):

- Trabalho infantil: *Charlot* cuida de um menino órfão, vivendo num ambiente de pobreza extrema, lutando para sobreviver.
- Exploração dos trabalhadores: A cena em que *Charlot* é obrigado a trabalhar como limpador de vidros, demonstra a exploração dos trabalhadores precários.
- Solidariedade entre os marginalizados: A relação entre *Charlot* e o menino órfão demonstra a compaixão e o apoio mútuo entre os oprimidos.

O Ditador (1940):

- Sátira ao nazismo: O filme satiriza o regime nazi e a figura de Adolf Hitler, criticando a opressão, a guerra e a perseguição das minorias sociais.
- Discurso final: é uma poderosa mensagem de paz, liberdade e igualdade, defendendo os valores humanitários e condenando a tirania.

Outras Referências e Observações:

- A Personagem de *Charlot*:
 - A Figura icônica de *Charlot* representa o "homem comum", o trabalhador marginalizado que luta para sobreviver numa sociedade desigual.
 - Humor e crítica social, utilizados para satirizar as desigualdades sociais e as condições precárias da classe trabalhadora.
- Contexto Histórico:
 - Os filmes de Chaplin retratam as realidades da era industrial, com a ascensão do trabalho operário e fabril, o trabalho pesado e a exploração dos trabalhadores.
 - A Grande Depressão que intensificou a pobreza e a desigualdade social, temas presentes nos filmes de Chaplin.
- Impacto e Relevância:
 - Os filmes de Chaplin elucidam o público sobre as lutas da classe trabalhadora e as desigualdades sociais da época.
 - A crítica social presente nos filmes de Chaplin continua relevante nos dias de hoje, com a persistência da pobreza, da exploração e da desigualdade.

Questão 3

O filme "O Grande Ditador", de Charlie Chaplin, é uma obra-prima intemporal que nos inspira a enfrentar os desafios da atualidade de diversas maneiras:

- A Importância da união e da ação coletiva: Chaplin convida à superação das divisões e à união, em busca de um mundo melhor, recordando que o poder reside no povo e que, juntos, se pode construir uma sociedade mais justa e igualitária.
- Num mundo marcado pela indiferença e pelo ódio, o discurso de Chaplin convida a resgatar a compaixão e a reconhecer o humanismo.
- Chaplin defende de modo apaixonante a liberdade e a justiça, valores fundamentais para a construção de um mundo melhor, convidando-nos a lutar contra a opressão e a defender os direitos de todos os seres humanos.
- Em tempos sombrios, o discurso de Chaplin leva-nos a ter esperança e otimismo, uma vez que nos lembra que a mudança é possível e que podemos construir um futuro melhor para as próximas gerações.
- Chaplin faz uma crítica feroz ao autoritarismo, à ganância e à indiferença, males que ainda persistem na sociedade atual. Ele convida-nos a denunciar essas práticas e a lutar por um mundo mais justo e humano.

- Através do humor, Chaplin torna seu discurso mais acessível e cativante, ao mesmo tempo em que faz uma crítica contundente aos problemas da época, demonstrando que a arte pode ser um instrumento poderoso de transformação social.
- A mensagem universal do discurso de Chaplin transcende barreiras linguísticas e culturais, inspirando pessoas de todas as origens e crenças. Chaplin lembra que somos todos parte da mesma comunidade humana e que juntos podemos construir um mundo melhor.
- Em suma, o discurso final de "O Grande Ditador" é um poderoso lembrete dos valores que nos unem como seres humanos e nos inspira a enfrentar os desafios da atualidade com esperança, otimismo e ação coletiva.

Exemplos de como podemos aplicar a mensagem do discurso em nossa realidade:

- Lutar contra a desinformação e o discurso de ódio: podemos unir forças para combater a desinformação e o discurso de ódio, que proliferam nas redes sociais e nos meios de comunicação.
- Denunciar violações de direitos humanos: podemos usar as nossas vozes para denunciar violações de direitos humanos.
- Apoiar causas sociais: podemos apoiar causas sociais que defendem a justiça, a igualdade e a sustentabilidade.
- Sermos mais compassivos e solidários: Podemos praticar a compaixão e a solidariedade no nosso dia a dia, ajudando os necessitados e construindo uma sociedade mais humana.

Ao seguirmos os ensinamentos de Charlie Chaplin, podemos contribuir para a construção de um mundo mais justo, igualitário e humano.

Níveis de desempenho

Níveis de desempenho	Descritores de Desempenho
Excelente	<p>Responde de forma completa às três questões.</p> <p>Integra informações relevantes dos três documentos para fomentar as três questões, podendo apresentar falhas pontuais.</p> <p>Utiliza de forma adequada a terminologia específica da disciplina.</p> <p>Apresenta de forma assertiva os resultados esperados.</p>
Bom	<p>Responde de forma completa a duas questões e outra de forma incompleta.</p> <p>Integra informações relevantes dos três documentos para fomentar as três questões, apresentando algumas falhas.</p> <p>Utiliza de forma, por vezes menos adequada a terminologia específica da disciplina.</p> <p>Apresenta alguns dos resultados esperados, de modo assertivo.</p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Apresenta os resultados esperados, nem sempre de modo assertivo.</p>
Suficiente	<p>Responde de forma completa a uma das questões.</p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Responde de forma incompleta a duas das questões.</p> <p>Integra informações relevantes de uma das questões, apresentando falhas pontuais.</p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Integra informações relevantes de duas das questões, apresentando algumas falhas.</p> <p>Utiliza de forma pouco adequada a terminologia específica da disciplina.</p> <p>Apresenta de forma pouco eficiente os resultados esperados.</p>
Insuficiente	Responde de forma incompleta a uma das questões, demonstrando

	<p>dificuldade.</p> <p>Integra de modo incorreto as informações relevantes dos documentos.</p> <p>Utiliza a terminologia específica da disciplina com muita dificuldade.</p> <p>Apresenta os resultados esperados, demonstrando muita dificuldade.</p>
Fraco	<p>Não responde às questões.</p> <p>Não integra informações relevantes dos documentos.</p> <p>Não utiliza corretamente a terminologia da disciplina.</p> <p>Não apresenta os resultados esperados.</p>

Anexo 8 - Guião do Trabalho “Ser Romântico por um dia!”

Guião da Atividade “Ser Romântico por um dia”

Disciplinas: História da Cultura e das Artes.

Tipo de Trabalho: Trabalho em pequenos grupos (3 a 4 alunos).

Prazo: 15.03.2024

Aprendizagens Essenciais:

- Compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas.
- Analisar a pintura Romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte.

Objetivos:

- Explorar os elementos e temas característicos da arte Romântica;
- Expressar emoções e sentimentos através da criação de uma obra: pintura, escultura ou arquitetura (maquete);
- Construir o conhecimento histórico a partir de um objeto;
- Promover o trabalho colaborativo, a multiperspectiva e a interdisciplinaridade.

Materiais necessários (a selecionar):

- Materiais de base: Argila ou massa de modelar, papel cavalinho ou cartolina, aguarelas e guaches, cola, palitos ou paus de madeira, madeira balsa, pedra ou outro que acharem pertinente;
- Ferramentas: de modelagem (palitos de madeira, espátulas de plástico ou qualquer objeto que possa ser usado para esculpir), tesoura ou xizato.

Etapas:

1. Pesquisa sobre arte romântica:

- Devem iniciar esta atividade pesquisando sobre a arte Romântica, evidenciando as suas características, temáticas e emoções intensas, realçando o individualismo e a expressão de sentimentos.

2. Inspiração e Motivação:

- Devem pesquisar as obras arquitetônicas de arquitetos românticos, como: August Pugin (1762-1832), August Pugin, Filho (1812-1852), John Ruskin (1818-1900) e John Nash (1752-1835), para se inspirarem.

OU

- Devem pesquisar as obras de pintores românticos, como: Théodore Géricault (1791-1824), Eugène Delacroix (1798-1863), Casper David Friedrich (1774-1840), William Blake (1757-1827), William Turner (1755-1851), John Constable (1776-1837), Heinrich Füssli (1741-1825), Benjamin West (1738-1820) e John Singleton Copley (1738-1815), para se inspirarem.

OU

- Devem pesquisar as esculturas de artistas românticos, como: August Préault (1809-1879), François Rude (1784-1855), Antoine Louis Barye (1796-1875) e Jean-Baptiste Carpeaux (1827-1904), para se inspirarem.

3. Escolha do Tema:

- Devem escolher um tema romântico para a vossa obra. Pode ser um momento de amor, tristeza, solidão, nostalgia ou qualquer emoção romântica que vos inspire (não confundam **romantismo** com **romance**).

4. Processo de construção/elaboração:

- Utilizem os materiais que acharem pertinentes para a construção da maquete, devem optar, porém, devem dar preferência a materiais naturais (por exemplo pedra ou madeira). Explorem as diferentes características da arquitetura

romântica, tais como o revivalismo, o ecletismo ou o exotismo. Não se esqueçam que a arquitetura deve provocar emoções, motivar estados de espírito e transmitir ideias.

OU

- Utilizem uma folha de papel cavalinho, cartolina ou algo que achem adequado, tintas acrílicas ou aguarelas e guaches. As características da pintura romântica devem ser evidentes (a expressividade pessoal, o individualismo, o uso de uma paleta cromática variada com fortes contrastes e intensos efeitos de claro-escuro, pincelada larga e fluida, espontânea, definindo formas menos nítidas, composições com estruturas agitadas, movimentadas linhas oblíquas e sinuosas que reforçam o dramatismo, entre outras. Podes escolher uma das seguintes temáticas: histórica, literária, mitológica, retrato, vida animal, inspirada no sonho, paisagem, exótico ou baseada na atualidade política e social (do século XIX).

OU

- Utilizem argila ou massa de modelar e iniciem a criação da vossa escultura. Explore as texturas, as formas e os detalhes que expressam as emoções escolhidas.

5. Conclusão/Avaliação:

- Realização de um trabalho escrito, onde deverão referir:
 - contexto histórico em que a obra se insere;
 - explicitar a inspiração por detrás da sua execução;
 - referir os elementos românticos que estão evidentes na obra.
- Questões formais do trabalho escrito:
 - tipo de letra: Calibri ou Arial;
 - tamanho da letra: 12
 - espaçamento: 1,5

- número de páginas: 3 a 5 (sem contar com a capa, o índice e a bibliografia).

6. Exposição:

- Criação de um espaço na sala de aula ou na escola para a exposição das obras.

Nota: O trabalho é composto por duas componentes: componente prática (execução da obra), exposição escrita. Será um trabalho para Avaliação Sumativa.

Critérios de avaliação	
<p>Interpretação (Tratamento /análise de informação)</p> <p>40%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fontes de informação diversificadas e confiáveis; ● Pertinência da informação; ● Capacidade de análise da temática escolhida.
<p>Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade, contextualização)</p> <p>40%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquisição e compreensão de conceitos; ● Organização do trabalho com sequência lógica; ● Domínio dos conteúdos.
<p>Comunicação em História</p> <p>10%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Articulação do texto e utilização de vocabulário específico; ● Originalidade na abordagem da temática e na problematização da mesma.

<p>Atitudes</p> <p>(Mobilização do saber histórico para a cidadania)</p> <p>10%</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Postura relativa à cooperação; ● Divisão do trabalho; ● Participação na execução e apresentação de resultados.
---	--

Anexo 9 - Questionário de Opinião

Questionário de Opinião

“A construção do saber histórico a partir da análise do objeto”

Nome: _____ **Turma:** _

1) Achas que o uso de objetos (fotografias, chapéu, bengala, pin, ...) em sala de aula, na disciplina de História, contribui para a tua aprendizagem da disciplina? Porquê?

2) Que tipo de objetos consideras úteis para a construção do saber histórico?

3) De que forma o uso de objetos nas aulas de história te ajudam a compreender e consolidar as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina?

4) Quais são os conteúdos da disciplina de história que beneficiam com o uso de objetos?

5) Na tua opinião, as visitas de estudo são importantes para motivar os alunos para o estudo/consolidação dos conteúdos da disciplina de História? Porquê?

6) Já tiveste alguma experiência negativa com visitas de estudo? Se sim, faz uma breve descrição dessa experiência.

7) Que temáticas da disciplina de História, na tua opinião, beneficiam com a realização de uma visita de estudo?

8) Preferes aprender história através de aulas com diálogo orientado, leitura de livros, uso de objetos ou visitas de estudo? Das hipóteses apresentadas, escolhe uma ou mais do que uma e fundamenta a tua resposta.

9) O que achas da combinação de diferentes metodologias (gamificação, trabalhos de grupo e/ou pares, diálogo orientado, debates...) nas aulas de história?

Anexo 10 - Questionário de Opinião - Transcrição de algumas respostas dos alunos

Questão 1:

“Sim, o uso desses objetos pode estimular a curiosidade e o interesse dos alunos, incentivando-os a fazer perguntas, explorar e investigar mais sobre os temas abordados em sala de aula.”

“Sim! Os objetos acabam por ter um efeito diferente do que vemos nos manuais, quer seja pela textura ou forma, é bem mais interessante ver a sua estrutura fisicamente do que por um manual.”

“Sim, acho que usar objetos como fotografias em sala de aula capta mais a atenção dos alunos, pois acaba por deixar que os alunos não se foquem apenas na teoria, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem.”

“Bastante. Eu sou uma aprendiz visual, ter exemplos físicos contribui para a minha aprendizagem.”

“Acho que a ideia de levar objetos relacionados com a disciplina e com a matéria a abordar em sala de aula é uma forma mais interativa e eficaz para a aprendizagem dos conteúdos pois assim torna-se mais fácil explicar o que cada coisa representa e é mais fácil descrevê-lo.”

“Sim, Acho que seria uma maneira mais divertida de deixar os alunos mais atentos e curiosos.”

“Sim, é mais dinâmico do que uma aprendizagem puramente teórica, e também podemos retirar informações através do meio visual.”

Questão 2:

“Objetos que se relacionem com o período histórico a que se referem (quer seja por aparência ou se assemelhe em função) e dêem a conhecer sobre o assunto que está a ser retratado (quotidiano, práticas religiosas, materiais usados na altura, etc.)”

“Acho que seria interessante levar coisas como tecidos, fotografias físicas e alguns objetos do quotidiano da época.”

“Objetos que remetem à matéria dada, por exemplo, se estamos a dar algo sobre o cinema era muito interessante haver rolos antigos para podermos ver como eram guardados os filmes antigamente.”

“Objetos que correspondam diretamente com a matéria dada.”

“Réplicas das obras de artes, fotografias, objetos relacionados com o tema que estamos a abordar em sala de aula .”

Questão 3:

“Podem ajudar os alunos que aprendem melhor visualmente e a experiência com o tato ajuda a memorizar mais facilmente”

“O uso de objetos nas aulas de história ajudam-me a compreender e consolidar as aprendizagens essenciais de uma maneira menos “secante”, ou seja, em vez de estar a ler só o manual, o uso de objetos para além de me ajudar a treinar a memória visual ajuda-me a perceber a matéria mais facilmente. “

“Poder denominar as características estudadas no objeto apresentado mostra que é possível avaliar a arte fora da sala de aula. Exemplo: Arts and Crafts: se for mostrado um objeto deste estilo artístico é mais provável a possibilidade de eu o conseguir identificar fora do contexto escolar.”

“A utilização de objetos relacionados com a matéria da disciplina torna a aula mais interativa e dinâmica fazendo com que os alunos estejam mais interessados.”

“É mais difícil entender algo, para mim, se for apenas por descrição escrita ou falada. É muito mais interessante poder observar o objeto e estabelecer uma relação de acordo com o que estou a ver e com a informação dada pela professora como reforço.”

Questão 4:

“A cultura do Cinema e da Gare definitivamente, por serem os objetos com melhor estado em comparação com a época medieval por exemplo, como a visualização de uma bengala ou de um comboio a vapor fisicamente por exemplo e de como ele funciona.”

“A arte, principalmente escultura, pintura, fotografia e moda se algum dia dermos essa matéria.”

“Acho que todos beneficiam do uso de objetos.”

“Na minha opinião o uso de objetos é benéfico para a consolidação de qualquer conteúdo abordado na disciplina de História da Cultura e das Artes.”

“Contexto sobre o quotidiano, ou referências a figuras históricas talvez.”

“Quando falamos sobre um mesmo tema mas em países diferentes, por exemplo: o antigo regime, as revoluções liberais, a industrialização...”

“Todos, praticamente.”

Questão 5:

“Claro! Como referi anteriormente para estarmos mais perto do passado que nos é descrito e de como ele difere para a realidade ou não. Acaba por ser tocar e fascinar o aluno de maneira diferente.”

“Sim, uma vez que ao visitar os locais onde ocorreram tais acontecimentos é mais motivador do que apenas imaginar ou decorar o tal local. “

“Com certeza. Visitas de estudo ensinam de forma divertida e verdadeira, haver exemplos reais, como ir a um local onde a arquitetura tem as mesmas características da matéria em desenvolvimento é uma forma de dar exemplos reais que facilitam a aprendizagem e não requerem tanto desgaste dos alunos. A ida ao palácio da Pena, Sintra, este ano, fez-nos aumentar

a nossa capacidade de reflexão da matéria e deu-nos conhecimento extra que nos ajudam a entender melhor o contexto artístico e histórico. Por mais visitas de estudo, por favor.”

“Sim, ao ver as coisas de perto a ideia de aprender, de saber e entender o que estamos a ver é uma forma de adquirir mais cultura.”

“Tal como o uso de objetos em sala de aula ajuda na consolidação do estudo (pois é possível observar o objeto de uma forma mais detalhada e rigorosa), as visitas de estudo são uma abordagem positiva para a aprendizagem dos conteúdos pois podemos observar as coisas de forma mais detalhada e com mais calma.”

“Põe-nos no lugar das pessoas que frequentavam estes locais e dão-nos um ótimo contexto para como as coisas funcionavam, também é bastante dinâmico e motiva os alunos a aprender mais sobre o assunto.”

“Sim, ver as coisas pessoalmente é mais interessante do que em fotografias logo capta mais facilmente a atenção dos alunos.”

Questão 6:

Todos os alunos responderam não a esta resposta.

Questão 7:

“Castelos e Palácios e Museus e Arte Urbana por todo o mundo.”

“A arte e o contexto histórico. “

“Acho que a organização de visitas de estudo no âmbito da disciplina é benéfica para qualquer tipo de temática.”

“Temáticas que se relacionem com arquitetura e a vida diária.”

“Algo relacionado com história do século XX (para além de ser a minha preferida) por ser a mais recente existem mais sítios para visitar e continua a ter muito impacto hoje em dia.”

Questão 8:

“Visitas de estudo visto que temos contacto físico e visual com o objeto real de se que está a ser tratado.”

“Prefiro aprender história de ambas as maneiras, uma vez que cada uma contribui de diferente forma para a aprendizagem de cada tema dado em história.”

“Visitas de estudo é a forma que eu, um aprendiz visual, prefiro. Claro que aulas teóricas também são necessárias, com diálogo orientado, para manter o foco e a vontade de aprender, mas o equilíbrio entre as duas técnicas seria perfeito. Outra vez, por mais visitas de estudo, mudem a regra escolar do número de visitas de estudo, (aprendi bem mais matéria e ir ao palácio da pena do que todas as outras aulas teóricas, salvem os alunos).”

“Eu prefiro aprender história com o uso de objetos, visitas de estudo e diálogo orientado.”

“Na minha opinião, eu gosto de aulas com diálogo orientado quando os temas são bem abordados e interativos com os alunos e não só a despejar matéria, mas a utilização de objetos e a organização de visitas de estudo ajudam a consolidar a matéria pois deixa os alunos mais interessados.”

“Diálogo orientado, visitas de estudo e uso de objetos.”

“Eu gosto de aulas com uso de objetos porque são mais estimulantes do que apenas diálogo e leitura, e é mais fácil distrair-me numa visita de estudo. Acho que o uso de objetos é uma boa maneira de consolidar a matéria de forma interessante.”

Questão 9:

“Em relação dos trabalhos de grupo depende muito do trabalho que acaba por ser realizado, se for a realização de um quadro ou uma obra, acaba por ser mais fácil a realização a solo do trabalho pois não dá jeito duas pessoas pintarem na mesma tela. O resto das hipóteses acabam por se adequar de uma forma positiva na disciplina.”

“Acho bastante enriquecedor tanto para os alunos, tanto para as aulas. ”

“Acho que a combinação de diferentes metodologias para a aprendizagem é bom porque faz com que a aula seja mais dinâmica proporcionando mais interesse nos alunos.”

“Acho que seria uma ótima ideia, deixar nos entretidos enquanto aprendemos ao mesmo tempo.”

“Acho ótimo porque diversificar o ensino é uma boa maneira de ajudar a matéria a chegar a toda a gente, pois temos diferentes formas de aprendizagem, e ajuda os alunos a ver a matéria de forma mais positiva.”

“Acho que é uma forma diferente e boa para nos auxiliar na aprendizagem. ”