

## **A História que o Hoje nos conta**

**Aproximar o ensino de História ao quotidiano dos alunos**

**Francisco Manuel Reis Pinho**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em  
Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após defesa pública**

**Janeiro 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 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Raquel Pereira Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática de João Gaspar, professor de História na Escola Secundária de Santa Maria, Sintra.

*Aos meus pais*

## Agradecimentos

Estando habituado a lutas e gostando delas, não pela luta, mas pelo objetivo de conquistas e o prazer de as conseguir. Esta, contra as cinquenta folhas em branco, foi uma das maiores que travei, mas travei-a com enorme gosto e prazer, tendo ficado contente com o resultado. Embora seja um trabalho individual ele só foi possível graças:

À Professora Raquel Henriques pela atenção e pela enorme paciência e rigor. Desde a licenciatura que nos mostra como sermos bons professores. Não esqueço as suas primeiras aulas quer de licenciatura, quer de mestrado a atenção com que leu aquilo que escrevemos, na primeira aula de licenciatura, ou como nos ouviu na primeira aula de mestrado e nos ouve sempre, nas aulas e fora delas. A forma como nos convoca para o processo de aprendizagem é uma inspiração.

À comunidade escolar da Escola Secundária de Santa Maria por me ter acolhido, em especial ao Professor João Gaspar, que se mostrou sempre disponível e me acompanhou aconselhando e ajudando nas minhas questões e dúvidas.

Às e aos estudantes dos 10º e 11º anos, que acompanhei, pelo enorme carinho, alegria e disponibilidade, destacando o papel que a turma do 11º ano, os meus primeiros alunos e as minhas primeiras alunas, que sempre mostraram empenho e interesse em colaborar nas atividades que eram propostas, sem eles, este trabalho não era possível.

Aos meus colegas de mestrado pela conselho, amizade e companheirismo. À Elise, ao Duarte, ao António e ao Isidro muito obrigado. Ao Zé que levou comigo a dobrar obrigado pelos ensinamentos e preocupação.

Aos colegas da Licenciatura à Andreia, à Lili, à Catarina Santos, à Mara, à Joana, à Madalina, à Carlota, à Mariana, à Varandas, ao Luís, ao David, à Carreiro e ao João Carvalho obrigado pela diversão, por me darem uma vivência diferente daquilo que é estudar, olhar a faculdade e pensar no impacto desta na sociedade. A faculdade não é só estudar e o trabalho desenvolvido no N.HIST e na AEFCSH foi a concretização desse nosso lema.

Aos amigos da Feira ao Iúri, à Babá, à Joana Almeirante, ao Chico, à Joana Ferreira, à Mariana e ao Paulo, muito obrigado pelos momentos de descompressão, descontração, diversão e cusquice, desculpem as ausências, que espero que a partir de agora sejam menos frequentes.

À Meguxa, que depois de me aturar na licenciatura, ainda continuou e continua a aturar é muito bom ter partilhado todo este percurso contigo, agradeço a tua disponibilidade para ouvir e aconselhar com a tua voz amiga.

Ao Pedro, amigo desde muito novo companheiro nesta aventura *fcshiana* e por terras de Lisboa, obrigado pelos conselhos para desbloquear pensamentos, pelas conversas, pela companhia e amizade. Por nunca sentir a solidão estando longe da minha terra.

À Catarina, pelo companheirismo, pelo incondicional apoio e motivação nos momentos que mais precisava, pelas revisões e conversas que contribuíram em grande medida para aquilo que vos apresento. É bom discutir e partilhar contigo e estes interesses e paixões.

À minha família, à minha Avó Luísa, ao meu Tio, à minha Tia, ao Tono, à minha Madrinha, ao meu Padrinho, ao Fernando, à Marta, ao Hugo, à Ana, à Maria, ao Miguel, ao Salvador, à Helena, à Carina, ao Manuel e ao Xavier, os meus primeiros e constantes educadores e por muitas vezes fonte de inspiração.

À comunidade portuguesa que, após a Revolução de Abril, se organizou de forma a que os habitantes deste território tivessem acesso a um ensino público de qualidade sem o qual não teria sido possível estudar até aqui. Não deixo, contudo, de achar que ainda há caminho a fazer para que este seja verdadeiramente gratuito e universal.

Aos meus pais que colmatam as falhas da nossa comunidade e permitem que eu viva verdadeiramente livre. Obrigado pelo vosso apoio, por ralharem comigo, pelo vosso carinho, pelos vossos conselhos e por sentir que a única coisa que vos preocupa, em relação ao meu futuro, é a minha felicidade, é muito bom crescer assim.

## **Resumo**

De forma mais ou menos perceptível, a História é uma constante no nosso quotidiano e, por esse motivo, considero útil usar elementos do mesmo para motivar os estudantes para o ensino e aprendizagem da História e assim torná-la perceptível. Com base no campo teórico da Educação Histórica foram desenvolvidas, durante o estágio, uma série de atividades que vão ao encontro dos interesses dos estudantes e que têm o quotidiano deles como pano de fundo.

Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada é o resultado do estágio que teve lugar na Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra, no ano letivo 2020/2021, apresentando uma reflexão sobre como aproximar a História aos jovens.

**Palavras-Chave:** Quotidiano; Educação Histórica; História da Cultura e das Artes; Património; Fontes Históricas

## **Abstract**

In a more or less perceptible way, History is a constant in our daily life and, for this reason, I consider it useful to use elements of it to motivate students to teach and learn History and thus make it perceptible. Based on the theoretical field of Historical Education, a series of activities that meet the interests of the students and have their daily lives as a background were developed during the internship.

This Supervised Teaching Practice Report is the result of the internship that took place at Escola Secundária de Santa Maria, in Sintra, in the school year 2020/2021, presenting a reflection on how to bring History closer to young people.

**Key words:** Daily life; Historical Education; History of Culture and Arts; Patrimony; Historical Sources

## Índice

Introdução.....	1
Onde a História e a memória se encontram, a construção da consciência histórica.....	3
Educação Histórica e consciência histórica.....	10
A Prática de Ensino Supervisionada.....	19
Caracterização da escola e da turma.....	19
As ideias prévias.....	21
Primeiro momento de resposta à ficha de ideias prévias.....	24
Motivar através do quotidiano.....	27
Roteiro para uma visita de estudo ao património do Romantismo de Sintra.....	30
Fotografia, uma fonte histórica.....	33
Elaboração de um cartaz – Arte Nova.....	38
Segundo momento de resposta à ficha de ideias prévias.....	40
Conclusão.....	46
Bibliografia.....	48
Documentos legais.....	49
Webgrafia.....	50
Anexos.....	51
Anexo I – Planificação de aula.....	51
Anexo II – Planificação de aula.....	52
Anexo III – Planificação de aula.....	55
Anexo IV – Ficha de Ideias Prévias.....	57
Anexo V – Roteiro para uma visita de estudo.....	58
Anexo VI – Fotografia, uma fonte histórica.....	60
Anexo VII – Elaboração de um cartaz.....	61
Anexo VIII – Gráfico: “A importância do comboio”; “A importância da fotografia”.....	62
Anexo IX – Cartazes elaborados pelos/as estudantes.....	63

## Introdução

“as tarefas da História e os usos da memória, por caminhos distintos ou cruzados, são obviamente indissociáveis do tipo de sociedade que queremos como presente e como futuro”<sup>1</sup>

Na primeira aula de Metodologia da História, unidade curricular do primeiro semestre do primeiro ano da licenciatura, a Professora Raquel Henriques fez-nos um conjunto de questões sobre a forma como víamos a História, mobilizando na aula seguinte as respostas, teceu comentários e recomendações às mesmas. Às minhas respostas recomendou o livro *História e Memória – “Última Lição” de Fernando Rosas*. Embora, tenha lido na imprensa sobre essa “última lição” não conhecia o seu conteúdo e quando o li, tornou-se para mim uma verdadeira síntese de como se escreve e para que serve a História, um guia teórico.

Quando fui colocado perante o desafio de escolher o tema sobre o qual se iria debruçar este relatório e, por sua vez, parte significativa da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a memória, a utilidade da História para o presente e fatores identitários, neste caso da comunidade de Sintra, foram temas que pensei abordar. Contudo, com as respostas dos estudantes à ficha de ideias prévias<sup>2</sup>, percebi que o que me motivava e motiva ao estudo da História não era, nem tinha de ser, o mesmo que motivava os estudantes daquela turma, a questão da identidade com a Linha de Sintra dizia-lhes pouco ou nada, mas estavam muito despertos para outros temas relacionados com a fotografia e o desenho, como se veio a verificar.

Tinha presente a ideia transmitida na epígrafe, que a História é fundamental para a sociedade que queremos construir e orienta-a para o futuro. Compreendi que essas eram características da História e, por isso, poderiam ser abordadas em qualquer tema e não obrigatoriamente restritas à identidade.

Perante a dificuldade de como transpor estas ideias para a sala de aula surgiu a resposta nas primeiras semanas de aulas do mestrado, com Luís Alberto Marques Alves<sup>3</sup> e outros autores que me deram a conhecer o campo da Educação Histórica, fundamental

---

<sup>1</sup> Fernando Rosas, *História e memória: “última lição” de Fernando Rosas*, Lisboa, Tinta da China, 2016, p. 81.

<sup>2</sup> Consultar anexo IV para ver a ficha de ideias prévias.

<sup>3</sup> Luís Alberto Marques Alves, “Ensinar História para dar sentido à vida!”, *Revista Transversos*, vol. 2, n. 2, 2014.

para a transposição da História ciência para a História disciplina. E esse é um dos exercícios que me proponho a fazer ao longo dos próximos capítulos.

Há também outra realidade que quis que estivesse presente neste trabalho, a construção e o planeamento das atividades com o foco nos alunos e, quando possível, fazer esse processo de construção e planeamento com eles. Com os estudantes motivados e com prazer naquilo que estão a fazer podemos partir para outros objetivos, como o construir o conhecimento histórico, para, a partir daí, compreenderem o papel da História na correlação entre o passado, o presente e o futuro, sendo ela fundamental para a perspetivação deste último.

Relativamente à metodologia como instrumento empírico comecei por pensar, simplesmente, na realização da ficha de ideias prévias, complementada por um inquérito. Contudo, com o trabalho desenvolvido no estágio, rapidamente compreendi que as respostas à ficha de ideias prévias poderiam dar pistas para novas atividades. Por isso, na PES a investigação andou sempre ao lado da ação. Compreendi, igualmente, que do resultado das atividades formuladas também poderiam ser retirados e analisados dados empíricos, dispensando por esse motivo o inquérito.

As leituras que fiz de Isabel Barca e as suas contribuições para a Educação Histórica assumem neste relatório um papel preponderante, mas também são convocadas outras autoras como Marília Gago, Helena Pinto ou Jörn Rüsen. Tendo a Educação Histórica chegado a Portugal na última década do século XX, a bibliografia, apresentada, é muito recente.

“A História que o Hoje nos conta” – título deste relatório – o Hoje deve ter duas leituras a da função da História que é sempre feita a partir do presente e para servir o presente, mas também o Hoje dos estudantes as suas vivências, os seus interesses, que, na minha perspetiva, o ensino da História deve identificar e captar de forma a encurtar a distância entre a História e os estudantes, foi a esse objetivo que me propus na PES.

## Onde a História e a memória se encontram, a construção da consciência histórica

Não sendo este um trabalho no âmbito da Teoria da História, acho que é relevante refletir sobre como a História, a memória e a consciência histórica se relacionam e como podem ser mobilizadas para a sala de aula.

A relação entre História e a memória foi sendo alvo de diferentes interpretações ao longo das últimas décadas, por diversos autores. Na minha perspectiva ambas estão relacionadas, influenciando-se mutuamente.

Por memória entendo algo subjetivo, influenciado por sentimentos e por expectativas, espontâneo, impulsivo e com um carácter originário. É importante termos em consideração que, também, fazem parte dela acontecimentos de tempos anteriores ao indivíduo ou que não foram vividos diretamente por ele. De uma forma simples, a memória pode ter um cariz pessoal ou coletivo, manifestando-se, por exemplo, nas celebrações feitas no espaço público. De uma forma consciente ou inconsciente, para a tomada de decisões ou planeamento do futuro, o ser humano recorre à memória.<sup>4</sup>

Como sintetiza Marília Gago “ao resultado do reativar da vida humana passada poderá chamar-se memória”<sup>5</sup>.

Por História entendo algo objetivo, produto de análise e reflexão, com um carácter deduzido através das fontes, logo, mais racional que a memória, uma vez que é menos influenciada pelos sentimentos. A História permite perspetivar o futuro e planeá-lo dando sentido à existência humana.<sup>6</sup>

Perante estas duas definições poderíamos, erradamente, deduzir que a História e memória se opõem, todavia, andando por “caminhos distintos”<sup>7</sup>, dependem mutuamente uma da outra e, arrisco a dizer, provavelmente uma não existiria sem a outra. Enzo Traverso chega a classificar o exercício de opor ambos os termos de “perigoso e discutível”<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, Curitiba, UFPR – Universidade Federal do Paraná, 2016, pp. 219–229.

<sup>5</sup> Marília Gago, *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2018, p. 55.

<sup>6</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, pp. 219–229.

<sup>7</sup> Fernando Rosas, *História e memória*, p. 81.

<sup>8</sup> Enzo Traverso, *O Passado, Modos de Usar: história, memória e política*, 3ª edição., Lisboa, Tigre de Papel, 2020, p. 52.

Se é “certo que o ofício de historiador se distingue da convocação da memória”<sup>9</sup> é também necessário reconhecer que “a história não flutua imaculada pura e imune acima do espírito e das convulsões do seu tempo (...) o historiador é, ele próprio, condicionado pelas memórias sociais e pelos saberes herdados, uma vez que não vive metafisicamente encerrado numa redoma”<sup>10</sup>. Para Traverso, a consciência desses condicionamentos pode ser frutuosa, porque traz à História um carácter mais empático.<sup>11</sup>

Estaria o historiador a exercer bem o seu ofício se ao falar da repressão da ditadura fascista do Estado Novo não convocasse a memória pessoal daqueles que sofreram lutando contra ela? O resultado do seu trabalho não seria mais completo se tivesse em conta os seus testemunhos? Não podemos “pensar adequadamente a história sem a memória”<sup>12</sup>. Por outro lado, também temos de ter presente que, quando um material historiográfico é apresentado tem também efeitos junto da memória pessoal e coletiva de uma sociedade: sedimentando-a, organizando-a, chegando, por vezes, a formá-la.

Perante o desafio de analisar acontecimentos do passado em sala de aula, do meu ponto de vista, a memória dos estudantes sobre esses acontecimentos pode ser convocada para o processo de ensino e aprendizagem, de forma a conseguirem construir uma narrativa histórica. Com as respostas à ficha de ideias prévias podemos perceber qual é o entendimento de um estudante sobre um acontecimento ou conceito e esse será o ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Numa dinâmica em que os estudantes tomam conhecimento das perspetivas dos restantes colegas e têm contacto com fontes primárias e secundárias, estão, em simultâneo, a submeter as suas ideias a um crivo analítico e reflexivo, tendo como resultado a densificação dos conceitos que tinham previamente adquirido.

Na PES levei, para o debate, em sala de aula, algumas das repostas que os estudantes deram, na ficha de ideias prévias, relativas à definição de nacionalismo e à identificação de manifestações nacionalistas na atualidade. No debate, valorizei o ponto de partida dos alunos, mas fui demonstrando que os seus conceitos, iniciais, poderiam estar incoerentes ou incompletos. Por esse motivo, adicionei o contributo das fontes históricas procurando trazer para a discussão as diferentes perspetivas dos estudantes, que

---

<sup>9</sup> Fernando Rosas, *Salazar e os Fascismos: Ensaio breve de história comparada*, Lisboa, Tinta da China, 2019, p. 23.

<sup>10</sup> *Idem*, pp. 24–25.

<sup>11</sup> Enzo Traverso, *O Passado, Modos de Usar: história, memória e política*, p. 53.

<sup>12</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 227.

percecionamos que se vão alterando ao longo do processo, tendo como resultado conceitos mais densificados.<sup>13</sup>

Vejam-se as respostas da/o estudante B às perguntas quatro e cinco, respetivamente, da ficha de ideias prévias:

Pergunta	1º momento	2º momento
<b>O que é o nacionalismo?</b>	“O nacionalismo é como um sinónimo para patriota é defender e ter orgulho do país que nasceu; é tentar melhorar o seu país.”	“O nacionalismo é uma ideia diferente do patriotismo. Um nacionalista defende e acredita que o próprio tenha um grande valor comparado aos outros e que maioritariamente quem é nacionalista não vê os defeitos do próprio país e idealiza-o de uma maneira extrema. Defendem o Estado-Nação.”
<b>Vês manifestações nacionalistas na atualidade? Se sim, identifica algumas.</b>	“Sim em por exemplo as manifestações do "Chega" que "Portugal não é racista".”	“Sim como por exemplo eu ja tinha mencionado as manifestações do partido chega pois o mesmo defende o nacionalismo e o patriotismo em todas as suas manifestações.”

Respostas da/o estudante D às perguntas quatro e cinco, respetivamente, da ficha de ideias prévias:

<sup>13</sup> Pode ser consultada no anexo I a planificação da aula referida.

Pergunta	1º momento	2º momento
<b>O que é o nacionalismo?</b>	“Um sentimento e um movimento que visa manter os costumes/cultura das comunidades que existam em algum lugar.”	“Interpreto nacionalismo como um exagerado sentimento de orgulho.”
<b>Vês manifestações nacionalistas na atualidade? Se sim, identifica algumas.</b>	“Vejo que este movimento está cada vez mais "morto". A entrada de imigrantes ilegais em massa em países como a Suécia ou a Alemanha, só mostra que, como esta entrada em massa de pessoas de cultura diferente que permitem a poligamia e já traz consigo varias gerações pra frente, só vai continuar a "apagar" e destruir a cultura dos mesmos países. Podemos olhar para França, inúmeros ilegais a viver nas ruas de Paris. Isto é só um exemplo entre outros muitos e mostra que a questão da cultura e nacionalidade são questões que têm que ser abordados.”	“Não vejo manifestações, mas vejo a possibilidade de elas existirem, como por exemplo o governo Polaco e o partido político "CHEGA" em Portugal. São movimentos que têm um possível perigo e membros com ideias perigosas.”

Escolhi estes exemplos porque estes estudante tiveram especial atenção no debate que se gerou em aula, representando duas das principais perspetivas esgrimidas. Podemos concluir que, no segundo momento de resposta às questões, a definição do conceito já se aproxima mais do objetivo, mas ainda não revela a densidade e profundidade que eram pretendidas. Por outro lado, conseguem identificar, ou indiciar, possíveis focos de nacionalismo na atualidade. A/O estudante D tem uma evolução neste último campo, que eu considero muito positiva. Essa evolução provavelmente resultou do trabalho em sala de aula, que passou por nunca me opor diretamente ao seu pensamento inicial, mas ir desmontado ponto por ponto os seus argumentos de uma forma subtil. Para sermos honestos e rigorosos na análise dos dados, no meu entender, devemos formular todas as

hipóteses com grau de probabilidade considerável. Neste caso, pode haver a possibilidade de o estudante se aproximar daquilo que é pretendido, mas não estar convicto, embora, por aquilo que observei, tenho fortes convicções de que houve uma aproximação gradual e convicta.

Também retiro das respostas dadas à ficha que a evolução é mais positiva na pergunta em que pedimos para identificar as manifestações nacionalistas na atualidade, que na outra. Comparando as duas questões, os alunos compreendem mais facilmente quando as aprendizagens são mais próximas, mais concretas e presentes no seu quotidiano.

É no seguimento desta proximidade que eu enquadro a memória, uma vez que é mais próxima e sentida que a História, pode ser um primeiro passo para motivar os estudantes para depois partirmos para os conceitos mais abstratos. No entender de alguns dos alunos a História está distante da sua vida prática, por outro lado a memória está sempre presente, mesmo que de forma inconsciente, quando assim o é, é fácil ao professor torná-la consciente. Como disse anteriormente, a memória é originária e carregada de sentimentos, essas características fazem com que “a memória motive muito mais a ação do que a história”<sup>14</sup>.

Por exemplo, quando Luís Alberto Marques Alves escreve: “a valorização das humanidades é uma questão de sobrevivência social e cultural, uma vez que sem memória a sociedade mata-se”<sup>15</sup>. Interpreto, no conjunto do artigo, que o autor quer dizer que sem História a sociedade mata-se, mas usa a palavra memória porque sabe que vai ser mais facilmente entendido e passar melhor a sua ideia.

A estratégia que eu proponho é que se use a memória como ponto de partida, cativando a atenção dos estudantes e inserindo-os claramente no processo de aprendizagem, para depois chegarem ao conhecimento histórico. Não defendo de nenhuma forma o abandono da metodologia histórica, uma vez que, a base desta estratégia é que os estudantes olhem de forma crítica e que questionem aquilo que sabem até ao momento.

A este ponto, penso que é claro que os caminhos da História e memória, apesar de distintos, se cruzam inúmeras vezes e é nesse cruzamento que encontramos uma “terceira

---

<sup>14</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 221.

<sup>15</sup> Luís Alberto Marques Alves, “Ensinar História para dar sentido à vida!”, p. 9.

instância”<sup>16</sup>, a consciência histórica. Ela articula-se “com o carácter produtivo da memória”<sup>17</sup> mas, também expande a memória, “pela recuperação sistemática da experiência histórica”<sup>18</sup>, conjugada com a aplicação constante de processos interpretativos e reflexivos.

Segundo Jörn Rüsen:

“Uma teoria da cultura histórica tenciona explicar os potenciais da memória, pois esta carrega a consciência histórica com a energia vital de um passado sempre presente. No entanto, não se pode deixar de lado o trabalho da consciência, que vai além da relação com a experiência e das possibilidades de articulação da memória, transformando esta em história. É justamente neste passo que se reconhece a história como ciência.”<sup>19</sup>

Ao olharmos para a consciência histórica, enquanto lugar mental da cultura histórica<sup>20</sup>, podemos dizer que se baseia na memória, mas a sua complexa relação temporal, as suas capacidades e procedimentos cognitivos, estão intimamente ligados à História.<sup>21</sup> O exemplo que Rüsen dá para demonstrar a interligação entre História, memória e consciência histórica, conjuga muito bem com o módulo que é desenvolvido na PES: a nossa memória coletiva de nação está ligada com o conjunto de histórias nacionais que se começam a desenvolver no século XIX.

Antes se qualificava a memória de mais próxima que a História, a consciência histórica afasta-se “da utilidade para os fins práticos da vida, sem, contudo, perder seu lugar na vida”<sup>22</sup>. Por isso, no que diz respeito à proximidade, podemos situar a memória num ponto intermédio e, igualmente, uma boa estratégia para aproximar a História aos estudantes mais desmotivados.

Portanto, o ensino da História, tendo como principal intento a formação da consciência histórica, consegue, de forma natural, a sua assimilação pela memória coletiva, colaborando para uma sociedade mais plural, informada, preparada para o debate

---

<sup>16</sup> Enzo Traverso, *O Passado, Modos de Usar: história, memória e política*, p. 52.

<sup>17</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 227.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 227.

<sup>20</sup> A cultura histórica “é o epítome daquelas orientações da vida humana em que o passado desempenha um papel essencial. Estas orientações foram produzidas pela consciência histórica humana” Marília Gago, “Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história”, *Revista História Hoje*, vol. 5, n. 9, 2016, p. 167.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Idem*, p. 228.

e troca de ideias, combatendo a “anomia ou o desinteresse que fazem perigar a democracia, não a controvérsia política sobre a memória”<sup>23</sup>. A controvérsia e o debate fazem parte das sociedades democráticas e, como num exemplo que dou acima, o debate e o conhecimento histórico terão alterado a percepção que um estudante tinha sobre a sociedade. Ao promover a análise, o espírito crítico, o conhecimento mas, principalmente, a democracia, a escola está a cumprir o seu propósito.

---

<sup>23</sup> Fernando Rosas, *Salazar e os Fascismos: Ensaio breve de história comparada*, p. 23.

## Educação Histórica e consciência histórica

Muitas das ideias que queria desenvolver na PES, a memória, a relação da História com o quotidiano dos estudantes, motivar os estudantes para a História... é na Educação Histórica que encontro sustento teórico para esses objetivos, é sobre esse campo e seus aspetos inerentes que se irá debruçar este capítulo.

A Educação Histórica é um campo de investigação histórica que tem como centro de irradiação o Instituto de Educação do University College London, em Inglaterra, na década de 70 do século XX. É um campo de investigação com profundas ligações a outras áreas do conhecimento, como por exemplo a Filosofia, a Psicologia Cognitiva, a Epistemologia Histórica, e outras Ciências Sociais. Destacam-se nesta área diversos estudiosos, de diferentes geografias, dos quais refiro apenas alguns, entre outros: Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen e Isabel Barca.

Num contexto de predominância das ideias e princípios pedagógicos de autores como Piaget e Bloom, que têm por base as ciências comumente apelidadas de exatas (Física, Biologia, Matemática e outras) aplicava-se um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos. Ao aplicar esses critérios à História, concluíram que a mesma era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idade inferior a dezasseis anos.<sup>24</sup>

Por outro lado, Donald Thompson, em oposição aos autores referidos, chamou a atenção “para a necessidade de se encarar a aprendizagem da História numa perspetiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico: o critério para progressão em História não deveria ser a quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível do pensamento histórico”<sup>25</sup>. Os estudos deste autor começaram a abrir caminho para outros pensadores olharem para esta temática, sendo que, em 1978, Alaric Dickinson e Peter Lee publicaram um estudo que abrange alunos dos doze aos dezoito anos e Denis Shemilt, em 1984, com alunos dos oito aos dezoito anos. Estes estudos vieram demonstrar que a progressão da cognição histórica não depende da idade dos alunos, ela progride de forma irregular apresentando, em geral, imagens caóticas ou fragmentadas do passado. Através das questões destes investigadores e das suas

---

<sup>24</sup> Isabel Barca, “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, *Revista da Faculdade de Letras*, vol. 2, 2001, p. 13.

<sup>25</sup> *Idem*, p. 14.

conclusões apresentaram-se novas perspetivas sobre a forma como os discentes constroem e compreendem o seu conhecimento histórico.<sup>26</sup>

Isabel Barca também o comprovou com um estudo que levou a cabo em 2000, analisando a provisoriedade da explicação histórica em alunos do 7º e 11º anos de escolaridade, denotando que “se na média se observou uma progressão por idade e ano de escolaridade, houve alunos mais novos que mostraram ideias mais elaboradas que alunos mais velhos e com mais escolaridade”<sup>27</sup>. Contribuindo assim para a consolidação da ideia de que a idade não é um fator preponderante para a capacidade da compreensão histórica, uma vez que alunos do 7º ano foram capazes de dar respostas no mesmo nível qualitativo ou superior aos alunos do 11º ano. Outros fatores talvez mais determinantes e por vezes esquecidos são o meio social, económico e cultural em que o estudante se insere, chegando a moldar as expectativas, por vezes inconscientemente, que os outros e o próprio têm para o seu futuro.

É nomeadamente, com Isabel Barca, que no ano 2000, a Educação Histórica chega a Portugal, com a publicação da sua tese em livro<sup>28</sup>. A aula-oficina que apresenta é a porta de entrada para este campo de investigação histórica no nosso país. Proliferam, a partir daí, o interesse de diversos formandos que aplicam esse método nas suas PES.<sup>29</sup> Também se destacam nomes como Marília Gago, Olga Magalhães, Helena Pinto, entre outras...

Enquadrado nos estudos de Barca, julgo importante aprofundar um pouco a “provisoriidade” e a “objetividade” na História. Embora reconheça o importante contributo do positivismo para o desenvolvimento científico, na minha ótica, contribui para uma falsa sensação de objetividade na ciência, por parte da sociedade em geral, mantendo-se a ideia de que duas pessoas com a mesma informação têm que obrigatoriamente chegar à mesma conclusão. Este estado de espírito torna difícil a aceitação da História, uma vez que não apresenta uma verdade universal.

Na minha vivência quotidiana, as pessoas vão-me confrontando com os meus argumentos, retorquindo que é fruto da minha opinião, que “a história que aprendi não era nada assim”. Não sei se é por a História estudar o passado ou por outra razão, mas,

---

<sup>26</sup> *Idem*, pp. 13–15.

<sup>27</sup> *Idem*, p. 17.

<sup>28</sup> Isabel Barca, *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, Braga, Universidade do Minho, 2000.

<sup>29</sup> Raquel Pereira Henriques, “Primeiro Estranha-se, Depois Entranha-se. Alguns Olhares sobre Apropriações da Educação Histórica em Relatórios de Formação Inicial”, in *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Porto, CITCEM, 2021, p. 146.

parte significativa das pessoas com quem me relaciono fora do âmbito académico, partilham da ideia de que “se é História, é passado, logo imutável”. Talvez um exemplo extremo dessa perspetiva seja uma tia minha que diz que a História que aprendia era “D. Afonso Henriques, o conquistador, D. Sancho I, o povoador...; Alcácer do Sal, Serpa, Badajoz...” e outras lengalengas e quando tento problematizar estas ideias feitas diz “agora tudo muda, até a História?”. Em sala de aula é também frequente encontrarmos opiniões semelhantes veiculadas pelos alunos, “já estão todos mortos, porque é que os temos de estudar?”.

Como defendem os autores que apresentei no capítulo anterior e, acompanhando eu as suas posições, não é possível ao ofício do historiador ser objetivo, há inúmeras situações que não permitem esse trabalho objetivo a quem narra a História, e dessas situações destaco o tempo presente, que impõe com ele uma matriz que é impossível ao historiador ver-se livre dela. Com o conceito de “provisoriedade” penso que Barca aborda do ângulo correto esta questão da subjetividade na História.

Barca, na introdução da sua tese, cita a apresentação da *História de Portugal*, dirigida por José Mattoso, em que este escreve: “Já não é mau que historiadores aqui reunidos empreendam a sua tentativa. Isso fazem persuadidos de que têm algo de novo a dizer. Um novo que não esquece a sua provisoriedade. Que num futuro mais ou menos próximo ficará velho, tal como toda a história escrita. Bastará que seja útil para o nosso tempo”<sup>30</sup>. A autora encara este como um dos mais importantes desafios da Educação Histórica “não há resposta final em História: podem encontrar-se explicações diferentes ao longo do tempo e explicações alternativas e concomitantes acerca de um mesmo acontecimento ou situação passada”<sup>31</sup>.

Durante a PES o mundo estava a viver uma pandemia, o que permitiu à comunidade em geral o contacto com a provisoriedade científica: num determinado momento a máscara dava uma falsa sensação de segurança, umas semanas depois era um elemento fundamental de combate à propagação do vírus. No meu diálogo com os estudantes, através dos acontecimentos vividos à época, tentei demonstrar que o conhecimento científico, em geral, é construído através das melhores fontes existentes à

---

<sup>30</sup> Isabel Barca, *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, p. 19.

<sup>31</sup> Isabel Barca, “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, p. 18.

data, não invalidando o surgimento de novas fontes que alterem as conclusões. A natureza interpretativa e o carácter humano da História acentuam a sua provisoriedade.

Por outro lado, esta minha exposição pode levar a uma interpretação que pode ser perigosa: que a narrativa historiográfica não é rigorosa nem fundamentada. Por isso considero importante esclarecer que “a experiência originária do passado, para o historiador, é irrevogavelmente medida pelas fontes e nas fontes”<sup>32</sup>. Nesse processo é cumprido um rigoroso processo metodológico em que se observa o espaço, o tempo, a consistência lógica e a fiabilidade no tratamento da evidência.<sup>33</sup>

Neste processo é condição *sine qua non* ter sempre presente que a História é analisada segundo um ponto de vista, este traz consigo um conjunto de vivências e valores que olham para um passado, também ele cheio de valores, tornando uma imparcialidade absoluta impossível.<sup>34</sup>

Outro pensador que defende a ideia de provisoriedade é Karl Popper e, segundo ele, a explicação científica de determinado acontecimento é sempre provisória. A explicação científica pode até ser próxima da verdade, mas só perde a sua validade quando é colocada em causa através de um novo elemento. Popper afirma, “não sabemos, apenas podemos conjecturar”<sup>35</sup>. Para o filósofo a explicação em História é sempre muito mais provisória do que em qualquer outra ciência, uma vez que não pode ser confirmada ou refutada.

Da década de 70 aos nossos dias a Educação Histórica evoluiu e passou-se também a pensar em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História, e como estes concebem e formam o conhecimento histórico. A Educação Histórica encerra em si um propósito teórico, o estudo da natureza do conhecimento histórico, e uma metodologia, análise de ideias que os sujeitos manifestam “em” e “acerca” da História, através de tarefas concretas. A análise de dados empíricos para que se possa elaborar diagnósticos sobre a construção da consciência histórica na escola e na sociedade reveste-se também de uma real importância neste processo. A consciência histórica passa também

---

<sup>32</sup> Estevão de Rezende Martins, “Educação Histórica: epistemologia, estética e ética”, in *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Porto, CITCEM, 2021, pp. 34–35.

<sup>33</sup> Regina Alves da Cruz, “*Já gostei... só que agora os professores começaram a estragar tudo!*”: *Reflexões de alunos sobre as aulas de história*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013, p. 17.

<sup>34</sup> Isabel Barca, “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, p. 19.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

a ser um dos objetos de pesquisa no campo da Educação Histórica com o intuito de compreender melhor as ideias dos jovens sobre a História.<sup>36</sup>

Inicialmente, quando me debrucei sobre estas temáticas, confundia conhecimento histórico com consciência histórica, assim, faz sentido fazer aqui uma distinção. Para Barca “entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da história”<sup>37</sup>. Podemos ver o conhecimento histórico como algo mais teórico relativo ao conhecimento concreto que cada indivíduo tem sobre determinado acontecimento e a consciência histórica como a percepção que um indivíduo tem do passado.

Chegado a este ponto, entendo ser útil voltar à expressão consciência histórica que aflorei no capítulo anterior, como um possível ponto de encontro entre a História e a memória.

Por consciência histórica entendemos a consciência que todo o indivíduo adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e a mesma integrada num processo temporal. O processo de constituição da consciência histórica é fundamental para a estruturação do pensamento histórico. Como abordei no capítulo passado, a memória individual e coletiva, são elementos fundamentais como referência dos seus conteúdos. “O homem só pode viver se interpreta a si e a seu mundo.”<sup>38</sup> Diversos autores defendem que esta ação de refletir sobre a História é intrínseca ao ser humano, deixando claro que a reflexão histórica não é o mesmo que refletir historiograficamente.<sup>39</sup>

Jörn Rüsen surge-nos como um dos principais pensadores da consciência histórica, que para ele engloba dois aspetos essenciais: o passado como experiência; o presente e o futuro como campos de ação que são orientados pelo passado. A aprendizagem histórica “contribui para o desenvolvimento do sujeito e resulta do sujeito desenvolvido. A consciência histórica contribui para o desenvolvimento do sujeito e fortalece sua capacidade de aprendizagem”<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Regina Alves da Cruz, “*Já gostei... só que agora os professores começaram a estragar tudo!*”: Reflexões de alunos sobre as aulas de história, p. 15.

<sup>37</sup> Isabel Barca, “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, 2007, p. 116.

<sup>38</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 38.

<sup>39</sup> Estevão de Rezende Martins, “Consciência Histórica”, in *Dicionário de Ensino de História*, Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019, p. 55.

<sup>40</sup> *Idem*, p. 56.

A consciência histórica é fundamental, antes de tudo, para a orientação e perspetivação do futuro por parte dos seres humanos. Do meu ponto de vista, a realização deste exercício em sala de aula é muito virtuosa, propicia aos estudantes a compreensão da “utilidade” da História e a construção de uma perspetiva para o seu futuro não só individual, mas também coletivo.

É importante realçar a perspetiva coletiva de futuro, porque numa sociedade capitalista, onde uma pessoa com uma moto e uma mochila às costas é um empresário por conta própria, ou o algoritmo das redes sociais que cria ecrãs personalizados para cada indivíduo, são elementos que conduzem a uma ilusão de independência e autossuficiência, quando na realidade fomentam a precariedade. Como contraponto, entendo ser positivo contribuir, através da História, para uma sociedade menos focada no *eu*, que tome conhecimento de outras realidades e que tenha conhecimento de um passado coletivo antes do aparecimento de cada indivíduo.

A História desempenha um papel fundamental para o conhecimento dessas outras realidades, porque como afirma Fernando Rosas na sua “última lição”: “é mais fácil, por exemplo, impor as dez ou doze horas de trabalho aos operários da indústria automóvel se eles não souberem, se se lhes apagar a memória os rios de sangue que correram para que a classe operária europeia ou americana conquistasse a jornada das oito horas de trabalho.”<sup>41</sup>

Esta é também uma forma de dar sentido ao passado. O aspeto que apresentei, interliga-se com a perspetiva de Rüsen e também de Maria Auxiliadora Schmidt, que afirma, “não se pode restringir a aprendizagem histórica apenas à sua dimensão cognitiva”<sup>42</sup>. A autora diz que é importante ter em conta o significado extraordinário da dimensão “estética”, da dimensão “política” e das dimensões “moral” e “religiosa”. No seguimento da minha exposição destaco a dimensão “política”, a autora escreve que os processos históricos de escolarização têm contribuído para a “legitimação histórica do poder”<sup>43</sup>. No mesmo sentido, Estevão de Rezende Martins afirma que desde a implementação da obrigatoriedade<sup>44</sup> de ir à escola, a formação intelectual do aluno

---

<sup>41</sup> Fernando Rosas, *História e memória*, pp. 68–69.

<sup>42</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, “Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História”, *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, n. 2, October 2017, p. 65.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> Tem a sua origem no estatuto prussiano de 1763 e tem uma expansão gradual pelo continente europeu e americano, com uma praticamente universalização no século XX.

constitui objeto de projetos públicos e privados, entendendo que estas e as anteriores razões são motivo para “reflexão sobre o ensino e aprendizado de História, bem como sobre a relação social com o sistema escolar”<sup>45</sup>.

Devemos ter presente que a formação da consciência histórica como “processo de interiorização das formas de organizar e dar sentido às experiências temporais individuais e coletivas dos alunos”. A História assume aqui uma “função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática)”. Uma educação cujo um dos objetivos é formar a consciência histórica é uma educação mais livre dos projetos públicos e privados, porque tem como pressuposto “os jovens e crianças sejam agentes ativos na sua própria educação”.<sup>46</sup>

Com a Educação Histórica e a formação da consciência histórica os estudantes têm ferramentas que os fazem compreender o passado como algo que os vai ajudar a permitir organizar o futuro, conectando “o presente e o seu futuro e passado”<sup>47</sup>.

Outro dos desafios da Educação Histórica consiste na adaptação do discurso da História “ciência” para a História “disciplina”. O domínio correto e aprofundado dos conteúdos científicos por parte dos docentes vai permitir que os consigam sintetizar e trabalhar de diversas formas com os estudantes, tentando contrariar uma tendência que vê o conhecimento como uma acumulação de informação, contribuindo assim para que sejam os estudantes a construir o conhecimento.

Com o domínio do conhecimento científico os professores conseguem promover e fomentar a construção do conhecimento. É mais frutífero perceber e compreender o caminho que se faz para construir conhecimento, do que decorar, ou memorizar determinado conhecimento, porque, percorrendo caminhos semelhantes, poder-se-á construir diversos conhecimentos. O professor não deve só “orientar alunos a aprender História”, mas também que eles “expressem a sua compreensão do aprendido”<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Estevão de Rezende Martins, “Educação Histórica: epistemologia, estética e ética”, p. 36.

<sup>46</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, “Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História”, p. 64.

<sup>47</sup> Marília Gago, “Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história”, p. 165.

<sup>48</sup> Estevão de Rezende Martins, “Educação Histórica: epistemologia, estética e ética”, p. 40.

Neste sentido, Isabel Barca propõe a metodologia que apresento a seguir e que me serviu, em grande parte, de guião para a PES:

- “1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo;
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas;
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas;
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial;
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem.”<sup>49</sup>

Perante esta metodologia, poderia pensar-se que o que é produzido pelos estudantes em sala de aula é historiografia. É certo que há uma tentativa de recriar o método histórico, mas Rezende Martins faz uma distinção que entendo importante entre narrativa historiográfica e narrativa histórica. A primeira resulta da sustentabilidade argumentativa, da pertinência empírica e de procedimentos metódicos precisos e controláveis; a segunda não é dotada da acuidade metódica requerida na primeira.<sup>50</sup>

Para que a aula não seja uma exposição/monólogo do professor e para que a metodologia que é apresentada acima funcione, as fontes históricas assumem um papel fundamental, porque é através delas que os estudantes irão conseguir construir uma narrativa. Numa sociedade de informação e onde a inteligência artificial<sup>51</sup> começa a ganhar importância, na minha ótica é importante dotar os estudantes de competências para saberem o que é uma fonte e saberem fazer a crítica a essa fonte.

---

<sup>49</sup> Isabel Barca, “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades”, *Revista de História*, vol. 17, n. 1, 2012, pp. 46–47.

<sup>50</sup> Estevão de Rezende Martins, “Educação Histórica: epistemologia, estética e ética”, p. 40.

<sup>51</sup> Exemplos como a plataforma ChatGPT, capaz de redigir conteúdos de forma semelhante à humana, podem trazer benefícios ao quotidiano, no entanto a sociedade pode ter de enfrentar desafios bem mais complexos que as *fakenews*, estando o limite destas consequências por avaliar.

Antes de concluir este capítulo, a meu ver, é também importante referir que a Educação Histórica se conjuga com os propósitos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* contribuindo para: que tenham conhecimento de um passado coletivo (“aprender a viver juntos e a viver com os outros”<sup>52</sup>); que liguem o passado-presente e encontrem uma utilidade prática para a História (“as humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer”<sup>53</sup>); a cidadania<sup>54</sup>; desenvolvam as competências da informação e comunicação<sup>55</sup>, do pensamento crítico e pensamento criativo<sup>56</sup>; e ainda para o “questionamento da realidade (...) [e] utilização crítica de fontes de informação”<sup>57</sup>.

A Educação Histórica é um campo aberto, porque se pertence à natureza da História estudar tudo o que se relacione com a vida humana, a Educação Histórica convoca inúmeros saberes de outras áreas científicas e diversos pontos de vista da área da História para um ensino e aprendizagem profícuo. Sem a pretensão de dar as lições a seguir ou das lições a evitar, promove o exercício da “reflexão gradualmente objetiva e crítica sobre diferentes ações, razões, motivos e interesses dos diversos agentes históricos”<sup>58</sup> contribuindo, implicitamente para a educação para a cidadania, que se quer ativa e participada. Ajuda a lidar com o passado de forma relativamente racional, organiza-o e orienta o presente e o futuro.

---

<sup>52</sup> Guilherme d’Oliveira Martins (ed.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p. 5.

<sup>53</sup> *Idem.*, p. 6.

<sup>54</sup> *Idem.*, p. 17.

<sup>55</sup> *Idem.*, p. 22.

<sup>56</sup> *Idem.*, p. 24.

<sup>57</sup> *Idem.*, p. 6.

<sup>58</sup> Isabel Barca; Marília Gago, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 1, 2001, p. 243.

## **A Prática de Ensino Supervisionada**

### **Caracterização da escola e da turma**

A minha PES desenvolveu-se na Escola Secundária de Santa Maria, que se insere no Agrupamento de Escolas Monte da Lua, é a escola sede do agrupamento e localiza-se na Portela de Sintra. Este agrupamento surge na sequência do reordenamento da rede escolar que leva à fusão de agrupamentos e consequente criação de Mega agrupamentos. Este caso resulta da junção dos antigos agrupamentos de D. Fernando II e Colares com a Escola Secundária de Santa Maria. No ano letivo de 2019/2020 o agrupamento tinha 3 700 estudantes, oriundos da união de freguesias de Sintra e da freguesia de Colares. Contudo, no ensino secundário o Agrupamento extravasa os limites das freguesias onde se insere, alargando a outras freguesias do concelho, e fazem parte desta comunidade escolar cerca de 350 docentes.

Sintra é o segundo concelho mais populoso do país e assume destaque na Área Metropolitana de Lisboa pela sua dimensão territorial e populacional, pela importância do seu património natural, cultural e histórico, que é mobilizado para o meu trabalho com os estudantes.

A Escola Secundária de Santa Maria nasceu em 1964 como uma secção do Liceu Nacional de Passos Manuel, embora não correspondesse ao espaço atual, onde se estabeleceu em 1969 com a designação Liceu Nacional de Sintra, assumindo a atual designação em 1979. A estrutura foi intervencionada pelo Plano de Renovação do Parque Escolar entre 2008 a 2011. Estando a escola dotada de um Centro Qualifica, biblioteca, ginásio, cantina<sup>59</sup> e auditório.

No ano letivo 2019/2020 frequentavam a escola 1 813 estudantes distribuídos por uma abrangente oferta educativa, que consistia nas quatro vertentes dos cursos científico-humanísticos, em nove cursos profissionais e em cursos de educação de adultos.

A partir do final de setembro de 2020 até ao início de junho de 2021 tive uma presença praticamente diária na escola. No núcleo de estágio planeámos que assistiria às aulas do Professor João Gaspar e do meu colega José Viana durante o primeiro período escolar e trabalharia de forma mais direta com os estudantes no segundo e terceiro

---

<sup>59</sup> Assumindo, a cantina, por vezes a função de polivalente, como o caso de um debate desenvolvido pelo meu colega do núcleo de estágio, José Viana, sobre as origens do feminismo, as sucessivas vagas e as desigualdades que ainda hoje se fazem sentir.

período. Claro que durante o primeiro período estive disponível para os auxiliar sempre que necessitassem.

A assistência às aulas das três turmas do Professor João Gaspar e a convivência na escola foram, a meu ver, muito proveitosas. Tive oportunidade de conhecer os estudantes com quem iria trabalhar meses depois, nas suas particularidades, na forma como reagiam aos diferentes materiais e começar a pensar numa metodologia própria, mas que mantivesse as bases do formato com que estavam a trabalhar. Ressalvo também a convivência com a restante comunidade escolar, que foi boa para conhecer a dinâmica organizacional de uma escola, contactando com os outros professores e assistindo a diversas reuniões. A relação com outros professores, nomeadamente no conselho de turma, veio a demonstrar-se vantajosa para o desenvolvimento, mais aprofundado, de uma das vertentes deste trabalho.

Quando se iniciou o segundo período, quer por razões pandémicas, quer para estar mais focado nas minhas turmas de estágio passei a assistir só esporadicamente às aulas da turma do 10º ano, que era da responsabilidade do meu colega. Das três turmas do professor orientador cooperante, trabalhei mais diretamente com uma de 10º ano e outra de 11º ano. A estas turmas lecionei quarenta e sete horas, sendo que, dezassete delas foram em aulas síncronas *online*. É óbvio que, neste período, foi desenvolvido, em conjunto com o titular das turmas, um sistema em que apoiava os estudantes em reuniões de grupo ou individuais e desenvolvi uma série de tarefas para executarem de forma autónoma, sendo este trabalho, nada tangível, impossível de contabilizar.

As três turmas tinham em comum serem do curso de artes visuais, sendo História da Cultura e das Artes (HCA) a disciplina lecionada. Uma vez que as *Aprendizagens Essenciais* desta disciplina são divididas em módulos, decidiu-se, em reunião do núcleo de estágio, que cada estagiário ficaria responsável por lecionar um módulo a cada uma das turmas que tinham a si atribuídas, caracterizando-se essa responsabilidade, não só pela leção das aulas, mas também pela conceção, avaliação e acompanhamento dos trabalhos e outros elementos de avaliação, sendo este processo sempre orientado pelo professor cooperante. Da distribuição dos módulos fiquei incumbido no 10º ano pelo módulo quatro, intitulado “A Cultura da Catedral – As Cidades e Deus” e no 11º ano pelo módulo 8, intitulado “A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se”.

O trabalho que é aprofundado neste relatório foi o desenvolvido junto da turma do 11º ano. Embora a filosofia de ensino e aprendizagem aplicada a ambas as turmas tenha

sido semelhante, foi tomada a opção de só se analisar o trabalho desenvolvido junto de uma das turmas.

Esta turma já era acompanhada pelo Professor João Gaspar desde o ano letivo anterior e ele partilhou connosco que esta fez uma evolução muito positiva, passando a estar na sala de aula de uma forma mais madura, ordeira e participativa. Realço esta última característica, porque permitia que as aulas fossem muito dinâmicas e que surgissem debates espontâneos. O professor titular também nos informou que a esmagadora maioria dos alunos da turma permanecia a mesma do ano anterior, o que contribuía, a nosso ver, para um bom espírito de grupo, mesmo que no caso de HCA houvesse uma aluna que só estivesse a fazer essa disciplina.

A turma do 11º ano era composta por trinta e um estudantes, sendo que, vinte e sete estavam inscritos a HCA. No início do primeiro período letivo a média de idades a frequentar esta disciplina era de, precisamente, dezasseis anos. Para o mesmo período três estudantes eram acompanhados pela Ação Social Escolar, contudo, pelo que fui acompanhando nos conselhos de turma, este número foi aumentado ao longo do ano letivo, em muito se devendo ao período pandémico. Penso que também é importante referir que cinco alunos desta turma tinham ascendência ucraniana.

## As ideias prévias

A ficha de ideias prévias assumiu um papel central, não só no trabalho desenvolvido diretamente com os estudantes, como também para este relatório. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os estudantes, foi importante para perceber os seus pensamentos e para auxiliar à planificação do módulo, no que concerne a este relatório as respostas à ficha desempenharam o papel de principal elemento empírico.

No planeamento de como iria estruturar a minha PES cheguei a ponderar a realização de um inquérito com opções, que os estudantes tivessem de selecionar. No entanto, essa opção foi deixada de lado, visto que as respostas abertas dos estudantes permitem que os mesmos “não fiquem cingidos a um leque predefinido de opções”<sup>60</sup>. Embora na minha cabeça existisse um leque de respostas possíveis, o certo é que depois ao ler as respostas dos estudantes eles extravasam essas hipóteses. Outra vantagem deste

---

<sup>60</sup> Isabel Barca, *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, p. 42.

inquérito com respostas abertas é que permite que formulem as respostas de forma mais livre, sem predefinições de quem elabora o inquérito.

Os alunos não iniciam cada tema estudado com a mente vazia, prontos para serem uma esponja e absorver todo o conhecimento sobre esse tema, sobretudo quando falamos de jovens de dezasseis anos. O meio familiar, as redes sociais, os meios de comunicação social, a comunidade local e a própria escola são fontes importantes do conhecimento histórico que não devem ser desprezadas para o ensino e aprendizagem da História. A ficha de ideias prévias construída teve vários usos/propósitos dos quais destaco: foi o meio utilizado para captação dessas ideias tácitas e monitorização da sua evolução ao longo do processo de ensino e aprendizagem; ajudou a compreender os interesses dos estudantes, para desta forma construir elementos que os motivem para o estudo da disciplina; e de servirem para serem mobilizadas para o debate em sala de aula, como no exemplo apresentado no primeiro capítulo, em que, através do conjunto das ideias tácitas da turma e da análise de fontes, os estudantes passaram a dominar o assunto de forma cientificamente mais correta e fundamentada.

Ao formular a ficha de ideias prévias não era possível fazer questões para todas as aprendizagens do módulo “A cultura da Gare – A velocidade impõe-se”. Então decidimos elaborar três grupos de questões: a ferroviária e os seus impactos, o nacionalismo, a arte e, por último, uma questão isolada sobre fontes históricas. É importante ressaltar que a questão sete, presente na ficha, não é alvo de análise neste trabalho, uma vez que o motivo pelo qual ela foi formulada, prende-se aos trabalhos realizados em Desenho A no período anterior e o núcleo de estágio tinha curiosidade para saber se os alunos mobilizavam ou não essas aprendizagens para HCA.

A ferrovia, os transportes<sup>61</sup>, a gare<sup>62</sup>, a “velocidade impõe-se”, comunidades aproximam-se, uma diminuição da distância-tempo<sup>63</sup>, uma geração de sentimentos de identidade com as linhas de comboio, no primeiro grupo de questões pretendi aferir qual a perceção, dos alunos, sobre estas aprendizagens e se sentiam um sentimento de

---

<sup>61</sup> “Analisar o contributo do ferro e do progresso técnico e tecnológico, associados à Revolução Industrial e à Revolução dos transportes para as transformações sociais e culturais.” *Aprendizagens Essenciais: 11º ano - História da Cultura e das Artes*, Lisboa, Ministério da Educação, 2018., p.8.

<sup>62</sup> “Reconhecer a Gare como local simbólico da cidade oitocentista, dinamizador do espaço urbano e ponto de confluência de gentes e ideias.” *Aprendizagens Essenciais: 11º ano - História da Cultura e das Artes*, p.8.

<sup>63</sup> Conceito da Geografia que tem por base que a distância não deve só ter em conta o seu número absoluto, mas também pode e deve ser medida, por exemplo, em tempo e em custo.

identidade em torno da Linha de Sintra. O segundo bloco de questões (a quatro e a cinco) têm um objeto muito concreto que é o conceito de nacionalismo e perceber como fazem a leitura desse conceito, que leituras fazem de manifestações nacionalistas na atualidade, uma vez que aqui é estudado no âmbito da primavera das nações do século XIX. O terceiro grupo de questões (seis e oito) tem como foco alguns dos movimentos artísticos estudados neste módulo e tem como objetivo perceber se os alunos identificam as linhas de continuidade e de ruptura entre os diversos movimentos, uma vez que já têm o conhecimento adquirido de sete outros módulos. A última questão pretende aferir quais as ideias que os estudantes têm do que é uma fonte histórica pedindo-lhes exemplos concretos e, assim também, perceber se têm presente que praticamente tudo pode ser uma fonte histórica no futuro.

A forma como as questões são formuladas busca também uma certa exposição por parte dos estudantes, para que eles falem do impacto e da importância nas suas vidas, dos seus gostos, das suas opiniões e das suas percepções, com o objetivo de perceber de que forma estes acontecimentos/invenções têm impacto hoje no seu quotidiano. Este elemento veio a demonstrar-se estrutural para a planificação do módulo.

Perante o manancial de respostas à ficha de ideias prévias era necessário organizá-las e qualificá-las, para poderem ser analisadas e delas retirar informação. Para essa organização fui consultando diferentes estudos que abordam esta temática, tendo conhecido diferentes propostas de categorização das quais destaco a de Isabel Barca e Marília Gago<sup>64</sup>. Começo por organizar as questões em grupos e percebo a existência de cinco perfis, que, como se poderá ver na categorização, não são obrigatoriamente hierárquicos. A denominação das categorias acaba por seguir a sugestão de Barca: “desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas”<sup>65</sup>.

Os cinco perfis tornaram-se nas seguintes categorias: incoerente, alternativa, senso comum, aproximada e válida. Como neste trabalho quer a motivação dos estudantes quer a predisposição como encaram as diferentes questões têm um papel importante, valorizei o acompanhamento da evolução das questões que deixaram por responder, sendo essa uma sexta categoria.

---

<sup>64</sup> Isabel Barca; Marília Gago, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”.

<sup>65</sup> Isabel Barca, “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades”, p. 46.

Como incoerente qualifiquei respostas com argumentos contraditórios ou que dão respostas afirmativas ou negativas sem as justificar como, por exemplo: “Sim”; “Não”; “Não sei”. Alternativas, quando os estudantes formulam a resposta de forma completamente confusa, com aspetos sem qualquer conexão com o teor da pergunta, e que apresentam ideias sem validade científica. Senso Comum, quando os alunos reproduzem ideias veiculadas em meios de comunicação, na sociedade, entre outros, mas não demonstram domínio das mesmas, nem espírito crítico. Aproximada é um perfil intermédio, entre o senso comum e as respostas válidas, em que os estudantes justificam as questões revelando conhecimento histórico, mas ainda revelam falhas ao nível da reflexão e espírito crítico. Válidas, quando os estudantes evidenciam nas suas respostas espírito crítico e reflexão, podendo ser detetados alguns indícios de consciência histórica.

### Primeiro momento de resposta à ficha de ideias prévias

1º momento de resposta à ficha de ideias prévias <sup>66</sup>												
Questão	Não Respondeu		Incoerente		Alternativa		Senso Comum		Aproximada		Válida	
1	0	0,0%	0	0,0%	5	19,2%	18	69,2%	3	11,5%	0	0,0%
2	2	7,7%	3	11,5%	5	19,2%	14	53,8%	2	7,7%	0	0,0%
3	3	11,5%	2	7,7%	6	23,1%	15	57,7%	0	0,0%	0	0,0%
4	6	23,1%	4	15,4%	1	3,8%	14	53,8%	1	3,8%	0	0,0%
5	8	30,8%	13	50,0%	1	3,8%	1	3,8%	3	11,5%	0	0,0%
6	2	7,7%	1	3,8%	0	0,0%	23	88,5%	0	0,0%	0	0,0%
8	11	42,3%	9	34,6%	6	23,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
9	4	15,4%	1	3,8%	2	7,7%	6	23,1%	7	26,9%	6	23,1%

No dia quatro de janeiro, primeiro dia de aulas do segundo período letivo e antes de começarem a ser trabalhadas, em aula, as aprendizagens relativas ao módulo “A Cultura da Gare” os estudantes responderam à ficha de ideias prévias. Os resultados

<sup>66</sup> Apesar da turma ter vinte e sete alunos, a/o estudante O apenas respondeu à ficha de ideias prévias no primeiro momento, tendo sido categorizadas essas respostas. Contudo, para uma análise mais correta dos dois momentos, só são tidos em consideração os restantes vinte e seis estudantes.

presentes na tabela acima correspondem ao que foi transposto da categorização das respostas dos alunos.

Perante uma primeira análise global realça-se, como era expectável, uma grande maioria das respostas que se encaixam nos perfis de alternativa e senso comum, praticamente nenhuma resposta categorizada como válidas e algumas como aproximadas.

Numa observação mais detalhada questão a questão, a primeira destaca-se pela particularidade de se ter obtido resposta de todos os estudantes e com zero respostas na categoria de incoerente. A esmagadora maioria das respostas (69,2%) situa-se no senso comum<sup>67</sup> considerando o comboio como um transporte datado, sendo desnecessário atualmente. Por outro lado, outros reconhecem a sua importância chegando a refletir sobre a deslocação como um direito, fazendo com que essas respostas sejam categorizadas como aproximadas<sup>68</sup> (11,5%) e um quinto como alternativas<sup>69</sup>. Transversal à categoria de senso comum e alternativa houve alguns alunos a afirmar que no passado o comboio era importante para o transporte de mercadorias, mas hoje já não. Em sala de aula perguntei qual o motivo para estas afirmações e percebi que era pelo facto de não passarem comboios de mercadorias na Linha de Sintra, fazendo com que os estudantes não tivessem conhecimento dessa realidade.

No que concerne à questão dois, as respostas estão mais distribuídas pelos diferentes níveis, continuando uma predominância superior a 50% das respostas no perfil do senso comum<sup>70</sup>. Os estudantes reconhecem, na generalidade, que os caminhos de ferro facilitam o desenvolvimento do processo de globalização de forma menos ou mais

---

<sup>67</sup> Exemplos: como a/o estudante U “Hoje o transporte ferroviário serve como transporte publico, penso que nos séculos XIX e XX, servia para transportar mercadorias (comércio). É importante pois muitas pessoas não têm carro e também é um transporte eficaz e rápido já que não tem de passar pelo transito.”; ou o da/o estudante X “Dou bastante importância pois, pessoalmente, como os meus pais não tem carro eu utilizo o transporte ferroviário como meio de locomoção. Também dou bastante importância pois é bom este meio ainda ser utilizado já que é tão antigo.”

<sup>68</sup> Exemplo da/o estudante M: “Este meio é muito importante, pois nem toda a gente tem a possibilidade de ter carro ou um transporte pessoal e acho que todos devemos ter o direito de nos deslocarmos para qualquer lado.”

<sup>69</sup> Exemplo da/o estudante D: “O transporte ferroviário não é tão importante quanto era no início do séc. XIX, já que naquela época servia para transportar mercadorias e bens, para além de pessoas.”

<sup>70</sup> Exemplos: da/o estudante K “Sim, porque com os caminhos de ferro tornou-se possível haver grandes deslocamentos em pouco tempo.”; da/o estudante W “Sim pois o desenvolvimento do transporte ajudou na maneira das pessoas se locomoverem logo iam para mais sítios.”

aproximada<sup>71</sup> (7,7%) ao que era pretendido. Cerca de um terço das respostas são qualificadas de incoerente<sup>72</sup> e alternativa<sup>73</sup>.

Relativamente à pergunta três, no seguimento das anteriores, mais de metade das respostas encontram-se no senso comum<sup>74</sup> (57,7%) e um terço volta a ter respostas incoerentes ou alternativas. Não se registam respostas aproximadas, isto explica-se, deduzo a partir daquilo que escreveram os alunos, porque provavelmente até aquele momento nunca tinham refletido sobre sentimentos de identidade e em como isso está relacionado com as linhas de comboio. Com esta distribuição pelos diferentes níveis ficou claro que o tema da identidade e da História tinha de ser abordado e aprofundado em sala de aula.

No que diz respeito ao conjunto das questões quatro e cinco, numa amostra que foi já objeto de análise no primeiro capítulo, de realçar algumas alterações em relação aos padrões anteriores, aumentando o número de alunos que não respondem às perguntas. Contudo, em relação à pergunta quatro a distribuição entre incoerente, alternativa, senso comum<sup>75</sup> é aproximada e semelhante às anteriores, demonstrando um domínio do conceito de nacionalismo de uma forma muito superficial e confusa, nomeadamente, entre nacionalismo e patriotismo.

Na questão cinco temos uma alteração profunda em comparação com a categorização das restantes questões, registando 50% das respostas como incoerentes, predominando o “não sei” e o “sim”, apenas um quinto das respostas são categorizadas

---

<sup>71</sup> Exemplo da/o estudante S: “Sim, existe uma inter-relação dos caminhos de ferro e a globalização porque, o transporte ferroviário permite a passagem entre países e isso ajudou a globalização dos povos, sendo assim mais fácil de viajar e conhecer outras pessoas.”.

<sup>72</sup> Exemplo da/o estudante I: “Sim, pois dava para transportar mercadorias.”.

<sup>73</sup> Exemplo da/o estudante J: “Sim, porque ajudou a explorar algumas partes do mundo como os Estados Unidos.”.

<sup>74</sup> Exemplos: da/o estudante A “Hoje em dia, sinto que as pessoas usam as linhas como um método para as pessoas saberem de onde são ou onde é que vivem. Eu mesma só consegui explicar a amigos ou família que a minha escola é ao lado de uma estação ferroviária. Sim, acho que as pessoas foram-se apegando e orgulhando das linhas.”; da/o estudante P “Sim, para se ter um meio de identificação dos caminhos.”.

<sup>75</sup> Exemplos: da/o estudante H “O que entendo por nacionalismo é por exemplo o “amor” pela nossa nação e aquilo que envolve ideias e fazeres tradicionais.”; da/o estudante Q “Orgulho excessivo e não justificado para com o próprio país.”; da/o estudante S “Nacionalismo é o conceito da Nação estar a cima de tudo e todos.”.

por alternativa, senso comum ou aproximadas. Por outro lado, importa ressaltar que é a segunda questão com mais respostas aproximadas<sup>76</sup>.

Em relação à pergunta seis, temos uma enorme confluência de 88,5% das respostas que se encaixam no perfil do senso comum<sup>77</sup>, não se registrando respostas alternativas, aproximadas ou válidas. Estes números fizeram-me despertar questões que serão aprofundadas e analisadas mais à frente.

Analisando as respostas dadas à questão oito destaca-se os 42,3% de alunos que não responderam a esta questão e dos que responderam 34,6% são categorizadas de incoerente. As alternativas dizem respeito a estilos que sofreram influência de outras épocas históricas, mas não são estilos que se manifestem no século XIX.

As respostas à última questão demonstram que os estudantes têm percepção do que é uma fonte histórica sabendo identificá-las, situando-se a metade das respostas no perfil de aproximada ou válida. Por esse motivo, levantou-se-me uma questão: como as interpretam?<sup>78</sup>

Nesta fase, fica esta análise estatística, mas as ideias prévias continuarão a ser mobilizadas e analisadas ao longo do relatório.

## Motivar através do quotidiano

Um gosto pelo saber, por questionar os meus próprios conhecimentos, por colocar interrogações e provocar ideias feitas, uma busca constante pela compreensão da sociedade, perspetivar e planear um futuro mais justo, livre e menos desigual é o que motiva o meu estudo e a minha procura pelo conhecimento. Estes fatores, além do efeito de motivação que exercem sobre mim, provavelmente também são o motivo da minha alegria quando estudo ou falo sobre História. A busca pela alegria, por estudantes

---

<sup>76</sup> Exemplo da/o estudante G: “Atualmente ainda temos a oportunidade de ver algumas manifestações nacionalistas no nosso país, como por exemplo as do partido Chega e das comunidades de supremacia branca.”

<sup>77</sup> Exemplos: da/o estudante C “Em termos de impacto da fotografia no século XIX não consigo afirmar nada, mas penso que tenha sido algo revolucionário. No ponto de vista do quotidiano penso que seja algo importante para registar momentos etc.”; da/o estudante Z “Acho que a fotografia teve um impacto positivo pois serviu para captar momentos importantes na história. Para mim têm importância pois, serve para tirar fotografias de alturas que vale apenas recordar.”; da/o estudante AA “A fotografia teve um impacto surpreendente na sua época. No meu quotidiano a fotografia marca bons momentos para mais tarde recordar.”

<sup>78</sup> Aprofundarei esta questão no subcapítulo “Fotografia, uma fonte histórica”.

motivados para a construção do conhecimento nas salas de aula é um dos meus objetivos que, não sabendo quando o vou cumprir, tenho no meu horizonte.

Na senda da Educação Histórica e com o objetivo de aproximar os estudantes à disciplina pensei fazê-lo através do seu quotidiano. Ao ler as primeiras respostas à ficha de ideias prévias, percebi que a mesma poderia dar indicações sobre os verdadeiros interesses que eles têm no seu quotidiano e não os que eu perspetivava que tinham. Fiquei surpreendido pela forma aberta e sincera como os estudantes responderam àquelas questões, contando detalhes e particularidades da sua vida privada que, no fundo, são úteis para perceber e avaliar os seus interesses.

A decisão de que os elementos motivacionais prender-se-iam com o quotidiano, tinha como objetivo fazer o contraponto da ideia de que o estudo da História não é necessário e, por esse motivo, projetámos um conjunto de trabalhos para demonstrar precisamente o contrário, tendo o objetivo de mostrar aos estudantes como a História está presente no seu quotidiano, “uma vez que a necessidade quotidiana de tomar e fundamentar decisões leva os indivíduos a criarem formas de orientação pessoal no tempo, em abordagens menos ou mais elaboradas historicamente”<sup>79</sup>.

Reconhecendo as vantagens de fomentar o desenvolvimento do pensamento num campo abstrato, e esse pode ser um objetivo do ensino e aprendizagem da História, na minha ótica, antes de partirmos para esse desenvolvimento temos de criar bases naquilo que diz respeito ao pensamento reflexivo e crítico. Os alunos precisam compreender a relação da História com o concreto, com o quotidiano. Porque, mesmo que o aluno procure “explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica”<sup>80</sup>. De investigações desenvolvidas em 1977, ressaltando que podem estar datadas, considero importante referir as conclusões: “maior percentagem de sucesso na resolução de determinadas tarefas cognitivas em contextos concretos, ligados ao quotidiano, por comparação com as mesmas tarefas apresentadas em contextos abstratos”<sup>81</sup>. Não sendo um fim, o quotidiano é, na minha ótica, um bom ponto de partida.

---

<sup>79</sup> Helena Pinto, “Educação Histórica e Patrimonial: percursos de investigação”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, p. 27.

<sup>80</sup> Isabel Barca; Marília Gago, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, p. 242.

<sup>81</sup> *Idem.*, p. 240.

No que diz respeito ao modo como as aprendizagens eram apresentadas e discutidas com os estudantes, não houve grandes alterações da minha forma de trabalho em relação à do professor cooperante e à do meu colega, embora, como é natural, cada um de nós tenha tido estilos e modos diferentes de abordar os temas. Já no que diz respeito à avaliação propus algumas alterações aos instrumentos que estavam previstos, ou seja, dois testes e duas questões aula, tendo a minha proposta sido feita no sentido de substituir as duas questões aula por dois pequenos trabalhos.

O meu objetivo, ao introduzir os trabalhos na avaliação, foi convertê-los em instrumentos onde os estudantes pudessem, de uma forma mais calma e com mais tempo, refletir e construir o conhecimento histórico. A avaliação poderia ser, no seu todo, integrada no processo pedagógico para apoiar e melhorar as aprendizagens e não servir apenas para produzir classificações quantitativas. Partilho da visão de Domingos Fernandes de que se deve “avaliar para aprender e não de avaliar o que se aprendeu”<sup>82</sup>.

Com o intuito de contribuir para a motivação, foi meu intento construir esta avaliação em conjunto com os estudantes, contudo, essas tentativas de diálogo não foram correspondidas, aceitando os estudantes as minhas propostas sem darem o seu contributo. Refugiei, por isso, algumas das minhas escolhas nas ideias prévias deles. Foi desenhada uma avaliação com instrumentos diversos em que pudessem expressar o conhecimento de diversas formas.

Como é natural, no processo de ensino e aprendizagem o que é planificado não pode ser rígido, tem de ser maleável, deve estar recetível a modificações. Neste caso, foi concebido um terceiro trabalho, em vez dos dois previstos, no sentido de, além de ir ao encontro dos gostos que os estudantes manifestaram na ficha de ideias prévias, também suprir a necessidade de eles desenvolverem tarefas de uma forma mais autónoma no confinamento. Então é feita uma alteração nos trabalhos a desenvolver ao longo do módulo oito, em vez de dois passaram a ser três: “Roteiro de visita de estudo ao património do Romantismo de Sintra”; “Fotografia, uma fonte histórica”; e “Elaboração de um cartaz – Arte Nova”. Desenvolverei em secções autónomas a análise aos conteúdos de cada um destes trabalhos e respetivas formulações.

---

<sup>82</sup> Domingos Fernandes, *Avaliar e aprender - numa cultura de inovação pedagógica*, Lisboa, Leya, 2022, p. 21.

No desenvolvimento dos trabalhos foram pensados mecanismos para os estudantes nos darem conta dos seus desenvolvimentos e, também, para nos ser possível dar-lhes *feedback*, de modo a ajudá-los a um desenvolvimento mais correto do trabalho. Várias investigações também têm evidenciado relações positivas entre o *feedback* e a motivação com “significativos ganhos no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências”<sup>83</sup>.

A mobilização das ideias prévias é outro elemento fundamental de ligação ao quotidiano dos estudantes. Estas foram mobilizadas como mote para o desenvolvimento de trabalhos e para o debate em sala de aula, neste último aspeto, principalmente as incoerentes e as alternativas, permitiram aos estudantes verem as suas ideias em movimento ganhando mais densidade. Neste processo, tive sempre o cuidado de a mobilização do erro ser pedagógica “para melhorar as aprendizagens e não para estigmatizar os alunos”<sup>84</sup> explorando os sentidos que eles “atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar comum de que os alunos nada sabem”<sup>85</sup>.

O ensino e aprendizagem da História têm a vantagem de se poderem adaptar a diferentes contextos mais locais ou mais globais e aos gostos dos estudantes, sendo conseqüentemente mais prazerosos para eles. Na própria escolha das fontes tive a preocupação de as diversificar de modo a cobrir a maioria dos gostos da turma. Claro que houve uma maior preponderância de fontes escritas, mas também foram apresentadas óperas, mapas, documentários, vídeos construídos para as aprendizagens estudadas, *cartoons*, o património local, diversa iconografia, entre outras. Estou convencido que, desta forma, os alunos estiveram alegres e motivados para o ensino e aprendizagem da História.

## Roteiro para uma visita de estudo ao património do Romantismo de Sintra

O quotidiano dos estudantes da Escola Secundária de Santa Maria passa pelo contacto diário com aquela que é a Sintra romântica. O vislumbre do Palácio da Pena à chegada da estação da Portela, o centro histórico, a Regaleira, o palácio de Monserrate e tantos outros elementos do património sintrense são realidades quotidianas. Se algo está

---

<sup>83</sup> *Idem.*, p. 52.

<sup>84</sup> *Idem.*, p. 48.

<sup>85</sup> Isabel Barca; Marília Gago, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, p. 256.

tão próximo dos alunos, qual será a perceção que têm dos mesmos? Como é que os veem? Olharam criticamente para eles?

O trabalho desenhado/planificado pretende que os alunos identifiquem os aspetos do Romantismo no espaço que os circunda, coloquem questões e reflitam sobre estes edifícios que lhes são tão próximos, com o auxílio da História. Este elemento também cumpre um dos aspetos do Projeto Pedagógico da escola, na medida em que “projeta a ação educativa no território”<sup>86</sup>. Através do contacto direto com o património, fomentamos o sentido de responsabilidade em relação ao mesmo, a “reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão do presente”<sup>87</sup>, compreendendo de que forma o processo histórico deixa marcas na identidade das comunidades.

O contacto direto com as fontes patrimoniais também “permite que o aluno se sinta interpelado, envolvido e afetivamente impulsionado a, por intermédio delas, dialogar com o passado”<sup>88</sup>. No meu entender, tudo isto dá um forte contributo para que os estudantes estejam motivados e desenvolvam aprendizagens significativas como a observação e a interpretação desta tipologia documental.

Com esta proposta estamos a alargar o leque de fontes usadas pelos jovens para a construção do conhecimento histórico, uma vez que no manual da disciplina predominam documentos escritos e iconográficos. Igualmente, demonstramos e problematizamos os diferentes usos da História e uma História sempre presente no nosso quotidiano, “pois somente quando a História deixar de ser apreendida como mera observação de um bloco de conhecimentos positivos e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ser apropriada produtivamente pelo aluno e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana”<sup>89</sup>.

Um dos objetivos da Educação Histórica é responder às exigências do mundo atual. Dessas exigências, merece especial relevo a circunstância de vivermos numa

---

<sup>86</sup> *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Monte da Lua 2020-2023*, disponível em [agml.pt](http://agml.pt), consultado em janeiro de 2022, p. 14.

<sup>87</sup> Helena Pinto, “Educação Histórica e Patrimonial: percursos de investigação”, p. 27.

<sup>88</sup> Érica Almeida; Glória Solé, “A Construção do Conhecimento Histórico sobre o Manuelino a partir de Fontes Patrimoniais da Cidade de Braga: Um Estudo com Alunos do 5º Ano de Escolaridade”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, p. 139.

<sup>89</sup> Paula Dias, “Dar sentido ao Passado a partir de Monumentos de Memória, Explicações da Participação de Portugal na Grande Guerra por alunos do 9º ano”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, pp. 51–52.

sociedade de informação onde, cada vez mais, é necessário saber validar informação, percebendo se é falsa ou verdadeira. O processo de pesquisa é uma boa ferramenta para trabalhar este objetivo. Na busca de informação têm de ter capacidade para avaliar a sua fidedignidade. Contudo, no que a este aspeto diz respeito, os estudantes refugiaram-se muito em *blogs* de turismo, mesmo que no *feedback* de acompanhamento ao trabalho tenham sido encaminhados para bibliografia com outras tipologias.

Foram constituídos oito grupos, seis com quatro elementos e um com três, cada um deles iria desenvolver um roteiro de visita de estudo<sup>90</sup> a um dos quatro elementos do património sintense previamente definidos, sendo eles: o Palácio da Pena, o *Chalet* da Condessa d' Edla, o Palácio de Monserrate e a Quinta da Regaleira. Infelizmente, devido ao confinamento e às medidas para mitigar a propagação do vírus SARS-CoV-2, não foi possível pôr em prática os roteiros idealizados pelos estudantes.

Esta não foi a única vicissitude na elaboração destes roteiros, projetou-se para parte substancial ser desenvolvido em sala de aula, de modo a permitir o acompanhamento da realização dos mesmos. Uma vez que tal não foi possível, pedimos a cada grupo para planificarem o seu roteiro, assim e através de reuniões *online* foi possível o acompanhamento da execução dos mesmos. Neste processo tentámos, por meio do nosso *feedback*, incentivá-los “a pensar e a refletir sobre o trabalho que realizaram”<sup>91</sup>.

Reconheço que os resultados ficaram abaixo das minhas expectativas, o que me levou a concluir que a mensagem daquilo que era pretendido não foi corretamente transmitida aos estudantes e que a reformulação do trabalho para o modelo de aulas a distância também não foi bem conseguida. Dos principais problemas destaco: a já referida não validação de fontes, a estruturação do trabalho, a pouca reflexão, a não formulação de questões e não justificarem porque é que escolhem determinados espaços e não outros. Há, por outro lado, pontos positivos: como estabelecerem a relação entre determinados elementos com o Romantismo e uma reflexão, embora sem a profundidade merecida, acerca da forma como este património romântico contribuiu para a identidade de Sintra.

Não havendo a pretensão de transformar todos os jovens em historiadores, mas sim que eles pensassem historicamente, entendo que este trabalho contribuiu para isso

---

<sup>90</sup> Consultar no anexo V a matriz e os critérios de correção.

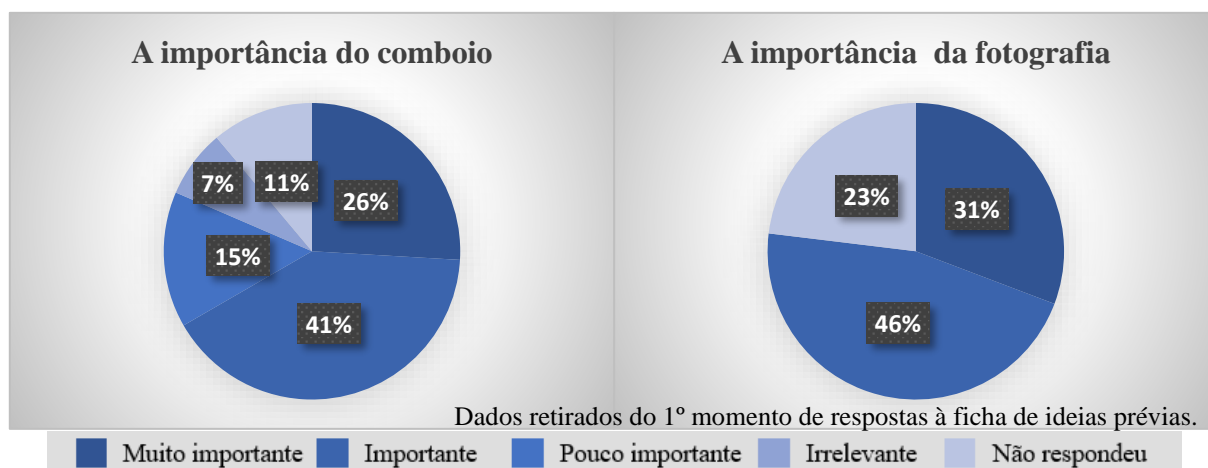
<sup>91</sup> Domingos Fernandes, *Avaliar e aprender - numa cultura de inovação pedagógica*, p. 53.

uma vez que, embora de forma rudimentar, transformaram informações em conhecimento.

## Fotografia, uma fonte histórica

O aspeto central das aulas, do módulo oito, “A Cultura da Gare: a velocidade impõe-se”, seria o comboio, e também era minha intenção usá-lo como fator de motivação para os estudantes, quer para a pesquisa quer para o estudo. Alicerçava a minha convicção de que seria um elemento motivador principalmente por duas razões: por estarmos a falar de uma geração que olha para o mundo com uma preocupação ambiental, vê a mobilidade de uma forma mais coletiva e sustentável e, por fim, o fator identitário devido à elevada proximidade com a Linha de Sintra.

Ao ler as respostas dadas na ficha de ideias prévias não senti que o transporte ferroviário fosse um assunto capaz de catalisar as atenções, por oposição denotei um elevado interesse pela fotografia. Por esse motivo, decidi olhar com especial atenção para as questões um e seis da ficha de ideias prévias e deduzir através das respostas dadas pelos estudantes a importância que dão ao comboio e a que dão à fotografia. Usei as seguintes categorias para qualificar as respostas: “muito importante”, “importante”, “pouco importante” e “irrelevante”.



Os resultados da apreciação das respostas, que podem ser consultados no gráfico acima, revelam que de todos os estudantes que responderam foi possível deduzir qual a importância que davam à fotografia, se a consideravam “muito importante” ou “importante” (77%, se considerarmos o conjunto de todas as respostas). A diferença para

a importância que dão ao comboio não é muito substancial, são 67% para a mesma qualificação.

No entanto, senti que os resultados não espelhavam a sensação com que tinha ficado após a leitura das respostas, uma vez que a diferença me parecia mais expressiva. Percebi que a minha forma de categorizar estas respostas não foi a mais adequada, uma vez que alguém pode qualificar algo de importante e essa importância não ser para a sua vida particular/pessoal, mas para a da comunidade. Alguns exemplos de respostas à pergunta um, em que é possível inferir a importância que dão ao comboio:

A/O estudante A: “O comboio é um meio de transporte muito útil para muita gente que não tem possibilidade de ir de carro ou autocarro para o trabalho então vão de comboio, eu pessoalmente não vou de comboio mas sei que sem ele muitas pessoas não poderiam ir onde desejassem.”

A/O estudante F: “O transporte ferroviário hoje em dia é muito importante, apesar de pessoalmente não utilizar, reconheço que este é utilizado por grande parte da população para chegar aos seus trabalhos e famílias...”

A/O estudante M: “Este meio é muito importante, pois nem toda a gente tem a possibilidade de ter carro ou um transporte pessoal e acho que todos devemos ter o direito de nos deslocarmos para qualquer lado.”

A/O estudante AA: “O transporte ferroviário teve as suas oscilações no grau de importância ao longo dos séculos XIX e XX, constituindo assim, hoje em dia, uma média importância nos tempos de hoje. Facilita muitas pessoas nas suas deslocações.”

Alguns exemplos de respostas à pergunta seis, em que é possível inferir a importância que os estudantes dão à fotografia:

A/O estudante B: “(...) A importância no meu quotidiano é bastante grande usando-a todos os dias.”

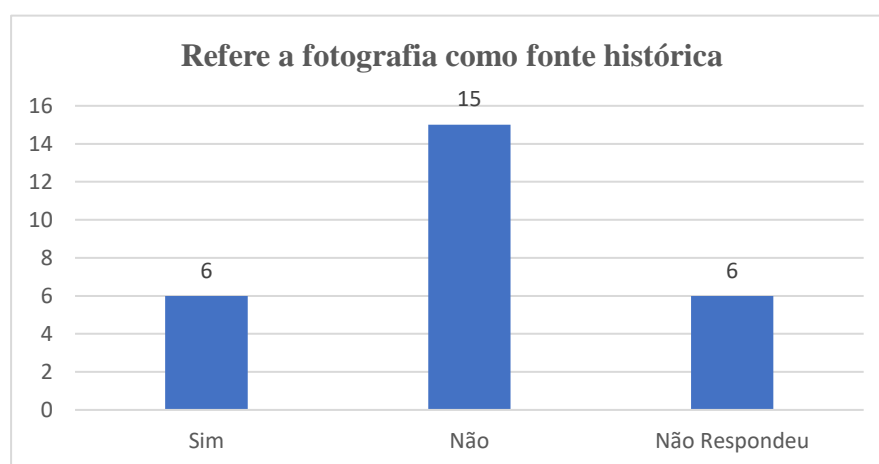
A/O estudante G: “É de profunda importância pois devido à invenção desta desenvolveu-se diversas culturas em volta da mesma, como a fotografia, cinema, teatro etc.”

A/O estudante M: “(...) A fotografia faz mesmo parte do meu quotidiano, uso esse meio para guardar recordações, provas de algo, coisas que preciso de me lembrar, para comprar roupa...”

A/O estudante T: “(...) Pessoalmente a fotografia tem muita importância, sempre gostei de fotografia e eu mesma tiro algumas, penso que é uma forma bastante interessante de expressão.”

O entusiasmo com que falam da fotografia contrasta de um modo flagrante com a “serenidade” com que falam do comboio. A fotografia é algo que lhes é mais próximo, que lhes está, quotidianamente, presente. Perante o teor destas respostas, senti que os alunos sentir-se-iam mais motivados se um dos trabalhos desenvolvidos estivesse, de algum modo, relacionado com a fotografia. Obviamente não deixámos de abordar o comboio e a gare e de estabelecer sobre eles relações entre o passado, o presente e futuro.<sup>92</sup>

Mais uma vez recorro às respostas dadas na ficha de ideias prévias para a definição concreta do tema que viria a ser desenvolvido. Se os estudantes dão importância pessoal à fotografia, reconhecendo que as usam para mais tarde se recordarem de momentos ou acontecimentos, o facto é que, na pergunta nove, apenas seis estudantes apontam a fotografia como uma possível fonte histórica para, futuramente, investigar o quotidiano da Escola de Santa Maria (podem ser conferidos no gráfico abaixo)<sup>93</sup>.



Dados retirados do 1º momento de respostas à ficha de ideias prévias.

<sup>92</sup> Apesar dessa temática estar presente em diversas aulas, pode ser consultado um exemplo no anexo II.

<sup>93</sup> A partir da pergunta nove em que é questionado “Daqui a 50 anos um historiador pode querer estudar o quotidiano da escola de Santa Maria. Que fontes poderá usar para a sua investigação?” foi feita a seguinte categorização: Sim os estudantes que referem nessa questão a fotografia como uma possível fonte histórica; Não, os que não fazem essa identificação; Não Respondeu os que não indicam nenhuma fonte histórica. Sendo estes dados apresentados no gráfico intitulado “Refere a fotografia como fonte histórica”.

Neste contexto proponho aos estudantes que realizem o trabalho “Fotografia, uma fonte histórica”<sup>94</sup>. O trabalho poderia ser realizado a pares, contudo apenas seis estudantes, três pares, tomaram essa opção, relembro que estávamos em confinamento, podendo ser essa uma razão para tão poucos terem tomado essa opção. No global são considerados vinte e dois trabalhos, uma vez que duas alunas não entregaram nada. Dos critérios de avaliação do trabalho destaco o facto de ser sido dada a mesma valorização aos aspetos que justifiquem a escolha da foto e aos argumentos apresentados para a foto ser uma fonte histórica.

Uma vez que a prática corrente é valorizar mais os segundos em detrimento dos primeiros, penso ser importante fundamentar a minha opção. Primeiramente, entendo que os estudantes devem ser incentivados a refletirem sobre o porquê de determinada opção em detrimento de outra. Em segundo lugar, devemos procurar que os estudantes se aproximem das fontes, que criem uma relação com elas e lhes atribuam um significado. Em terceiro lugar valorizar a partilha de aspetos pessoais que, frequentemente, são a fundamentação da escolha, como por exemplo, recordações do seu passado<sup>95</sup>, questões sentimentais<sup>96</sup> ou motivações políticas e ideológicas<sup>97</sup>.

Para Jörn Rüsen:

“Na transformação do saber histórico apto a orientar em motivações, é certo que o fator emoção desempenha um papel importante. As emoções mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida elas constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do “motivo” do pensar. Seria equivocado excluir do conhecimento as emoções e restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche<sup>98</sup> e no “direcionamento” do conhecimento histórico.”<sup>99</sup>

---

<sup>94</sup> Consultar no anexo VI a matriz e os critérios de correção.

<sup>95</sup> No trabalho “Fotografia, uma fonte histórica”, a/o estudante V assinala: “optei pelas fotografias acima, também por uma questão pessoal. Vivi na Ilha da Madeira durante quatro anos e sinto uma forte ligação com esta “pérola do atlântico”.”

<sup>96</sup> No trabalho “Fotografia, uma fonte histórica”, a/o estudante X escreve: “Escolhi também esta foto porque admiro muito o esforço e a garra que estás mulheres tiveram para alcançar os objetivos.”

<sup>97</sup> No trabalho “Fotografia, uma fonte histórica”, as/os estudantes O e U destaca: “(...) escolhendo o exemplo de Adelaide Cabete, um grande exemplo de uma Mulher feminista lutadora pelos direitos e bem-estar das mulheres.”

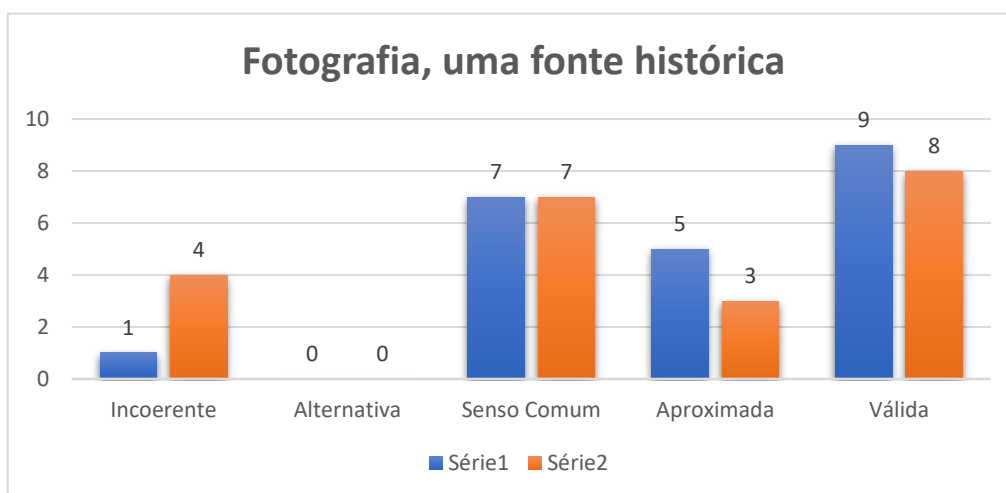
<sup>98</sup> Deslanchar: “pôr em ação, em atividade ou em andamento” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

<sup>99</sup> Jörn Rüsen, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 49.

Por último, como demonstram as palavras de Rüsen, as motivações têm uma dupla função, a de gerarem a ação e a de serem também um fator que influencia a nossa construção do conhecimento histórico. Por isso, a identificação de uma motivação é também ela conhecimento.

A formulação aberta deste trabalho, em que não há respostas certas ou erradas leva os estudantes a discorrerem mais na sua exposição e a formularem interpretações individuais. Valoriza e dá importância ao olhar único de cada um e em como é virtuosa a partilha dessas perspetivas.<sup>100</sup>

Para ser considerado na avaliação dos estudantes, este elemento teve uma classificação de zero a vinte, contudo para efeitos de análise deste relatório considerei mais relevante manter a categorização previamente estabelecida e aplicada às respostas dadas à ficha de ideias prévias.



Dados retirados da análise ao trabalho “Fotografia, uma fonte histórica”.

No gráfico é apresentada a categorização de dois pontos que são pedidos para desenvolver no trabalho. A série 1 (azul) diz respeito ao ponto em que são referidas as razões que “justificam a escolha da foto”. A série 2 (laranja) refere-se aos resultados do ponto em que os estudantes “apresentam as razões que fazem da foto (...) uma fonte histórica”<sup>101</sup>.

Ao analisarmos os dados vertidos no gráfico destaca-se aquilo que eu já esperava, com mais respostas válidas e aproximadas, 63,6%, no que diz respeito às justificações

<sup>100</sup> Paula Dias, “Dar sentido ao Passado a partir de Monumentos de Memória, Explicações da Participação de Portugal na Grande Guerra por alunos do 9º ano”, p. 119.

<sup>101</sup> In Matriz e critérios de correção do trabalho “Fotografia, uma fonte histórica” que pode ser consultado no anexo VI.

personais, em comparação com a informação que retiram para comprovar que é uma fonte histórica, com 50% para as mesmas categorias.

Considerei os resultados globalmente positivos, mas ainda havia caminho a percorrer e arestas a limar. Nesse sentido, na última aula prevista para este módulo, voltámos à exploração de fontes iconográficas e em como delas podemos retirar o máximo de informação. Tivemos, como ponto de partida, algumas questões que os alunos refletiram nos seus trabalhos, para, em seguida, podermos melhorar a análise das fontes e a composição de uma narrativa histórica.<sup>102</sup>

No diálogo *online*, com o retorno à questão “A fotografia, uma fonte histórica”, entendo que foi um bom remate de encerramento desta atividade. Considero que foi muito profícua e tive a perceção de que os estudantes gostaram de a realizar e compreenderam que se retiram informações históricas também da imagem.

## Elaboração de um cartaz – Arte Nova

Há maior ligação ao quotidiano que a área de estudos dos estudantes?

Outro ponto positivo da observação de aulas foi a observação dos alunos. Até esse momento tinha o preconceito de que um estudante se estivesse a desenhar durante a aula estaria desatento, contudo percebi que era precisamente o contrário, muitos estudantes faziam-no para estarem atentos, continuavam a participar não só por iniciativa própria, mas também quando algo lhes era perguntado.

Com a atividade proposta pretendia-se a elaboração de um cartaz para servir ao presente, mas que tivesse como inspiração a Arte Nova. Com o objetivo de estabelecer a interdisciplinaridade propôs ao professor de Desenho desenvolvermos esta atividade em conjunto. Tendo aceitado a minha proposta, pediu para alterarmos um aspeto, em vez de um cartaz publicitário em que os estudantes escolheriam o que é que queriam publicitar, pediu para que o tema fosse igual para todos e mais concreto – um cartaz para o Eco-Escolas<sup>103</sup>. Na senda dos usos da História pretendia-se que os estudantes compreendessem

---

<sup>102</sup> No anexo III a planificação e as fontes usadas nessa aula.

<sup>103</sup> É um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal pela Educação Ambiental para a Sustentabilidade, desde 1996. Tem como objetivo que as escolas/agrupamentos desenvolvam atividades que promovam a alteração de comportamentos tendo em vista a redução do impacto ambiental dos mesmos e permitam uma melhor qualidade de vida na escola e na comunidade. *In* Direção-Geral da Educação e Eco-Escolas.

como a época medieval serviu de inspiração aos autores românticos, outros períodos ou, neste caso, como outra corrente artística também pode inspirar os jovens para as suas criações artísticas.<sup>104</sup>

A elaboração do cartaz permitiu aos estudantes expressarem as aprendizagens por outros meios que não o escrito ou oral e fomenta a originalidade e a criatividade. Também lhes era pedido que fizessem uma apresentação do cartaz na forma escrita ou oral, tendo todos os alunos optado pela forma escrita. Essa apresentação devia também incluir uma reflexão sobre a utilidade da História.

Algumas considerações dos estudantes sobre a utilidade da História:

A/o estudante D: “A conhecer o passado, principalmente no plano artístico, percebemos o que era favorável para criar boas obras de arte, assim decidindo se queremos “ressuscitar” essas características num novo movimento artístico, ou pelo contrário, ir contra as mesmas introduzindo métodos artísticos novos nas nossas obras de arte.”

A/o estudante F: “Conhecer os estilos artísticos do passado faz um trabalho definitivamente mais divertido, tal como quando nos inspiramos em artistas da atualidade de forma a complementar o nosso estilo pessoal, o mesmo pode ser feito com artistas do passado e com os diversos movimentos artísticos.”

A/o estudante Q: “A história é nos muito útil e muito importante no fundo a história é a nossa lembrança de todos os erros que já cometemos como humanidade, e de o que fazer para evitar ir pelos mesmos caminhos, a história é o nosso registo de como podemos evoluir como sociedade. Tal como também nos é útil para o dia a dia como por exemplo para este trabalho, o estudo da Arte Nova nas aulas foi bastante importante, sem toda a informação e tudo o que aprendemos nas aulas não teria conseguido realizar este trabalho.

A história mais especificamente artística também é muito importante para a evolução da arte e para o estudo da mesma, a arte é um processo contínuo e baseia-se na evolução de algo anterior ter conhecimento sobre a arte que nos antecedeu pode ajudar-nos a entender a arte que nos sucede.”

---

<sup>104</sup> Para consultar a matriz do trabalho e os critérios de correção, consultar o anexo VII.

De uma forma geral e estes exemplos deixam claro que os estudantes conseguiram refletir sobre a utilidade da História, não só como instrumento orientador mas, também, nas suas relações com diferentes aspetos do quotidiano.

Como esta atividade implicou a minha presença nas aulas de Desenho, tornou-se possível um contacto completamente diferente com a turma. No seu decurso pude observar um outro olhar dos mesmos sujeitos sobre algo fortemente relacionado com o tema abordado na minha disciplina. Os estudantes iam desenvolvendo o trabalho de forma autónoma e nós íamos acompanhado a concretização do desenho do cartaz, ajudando-os sempre que solicitavam ou achávamos importante.<sup>105</sup>

### Segundo momento de resposta à ficha de ideias prévias

2º momento de resposta à ficha de ideias prévias												
Questão	Não Respondeu		Incoerente		Alternativa		Senso Comum		Aproximada		Válida	
1	0	0,0%	1	3,8%	0	0,0%	12	46,2%	9	34,6%	4	15,4%
2	1	3,8%	0	0,0%	3	11,5%	12	46,2%	9	34,6%	2	7,7%
3	1	3,8%	2	7,7%	4	15,4%	9	34,6%	8	30,8%	2	7,7%
4	0	0,0%	1	3,8%	4	15,4%	7	26,9%	10	38,5%	4	15,4%
5	2	7,7%	9	34,6%	3	11,5%	6	23,1%	6	23,1%	0	0,0%
6	0	0,0%	1	3,8%	0	0,0%	8	30,8%	12	46,2%	5	19,2%
8	0	0,0%	3	11,5%	7	26,9%	1	3,8%	1	3,8%	14	53,8%
9	0	0,0%	1	3,8%	1	3,8%	3	11,5%	5	19,2%	16	61,5%

O segundo momento de resposta à ficha de ideias prévias não tem uma data que se possa precisar, uma vez que os estudantes estão em casa. Após o dia cinco de março, quando é terminado o desenvolvimento de aprendizagens relativas ao módulo oito, peço aos estudantes que voltem a responder à ficha de ideias prévias e vou recebendo as respostas ao longo do mês.

<sup>105</sup> Para consultar seis exemplos, significativos, dos cartazes desenhados pelos/as estudantes da turma, consultar o anexo IX.

Em consonância com o que vem descrito em outros estudos que servem de inspiração a este trabalho, depois da maioria das ações desenvolvidas com a turma houve uma diminuição muito significativa das respostas situadas na categoria de incoerente e alternativa. O nível do senso comum deixa de aparecer acima dos 50%. Nesta análise global há outro dado que é muito significativo e visível, o facto de termos obtido respostas a quase todas as questões. Apenas dois alunos não responderam à questão cinco, que pede para identificarem formas de nacionalismo na atualidade, um aluno à questão dois, que questiona a relação dos caminhos de ferro com a globalização e, também, um aluno na pergunta três, que solicitava que refletissem sobre o sentimento de identidade desenvolvido pelas linhas de comboio.

Numa observação mais particular questão a questão, na primeira houve mais estudantes a considerarem o comboio um transporte importante, compreendendo o seu papel em diferentes momentos do passado e projetam a sua utilidade para o presente e futuro. Esses estudantes situam-se nas categorias de aproximadas<sup>106</sup> ou válidas<sup>107</sup>, uma vez que revelaram uma maior reflexão e espírito crítico. Foi também registada uma questão incoerente e 46,2% de respostas que se encaixam no nível do senso comum. Realço o facto de deixarem de aparecer respostas em que consideravam a importância do transporte ferroviário datada no tempo – no primeiro momento 26% consideravam muito importante, este valor passou para 54%.<sup>108</sup>

Em relação à pergunta dois, houve uma melhor compreensão, por parte dos estudantes, das relações que são possíveis estabelecer entre o desenvolvimento dos caminhos de ferro e a globalização, com 38,4% das respostas dos estudantes qualificadas de aproximada<sup>109</sup> ou válida<sup>110</sup>. Contudo 11,5% ainda apresentaram respostas

---

<sup>106</sup> Exemplo da/o estudante R: “O transporte ferroviário tornou-se um dos mais importantes meios de locomoção, hoje em dia é mais fácil locomover-se de comboio do que de autocarro por exemplo, é uma opção mais sustentável e menos poluidora, conseguindo também ligar vários destinos entre si.”

<sup>107</sup> Exemplo da/o estudante Q: “Mesmo que ao longo dos tempos o transporte ferroviário sempre foi muito importante, apesar de haverem novas alternativas mais recentes o transporte ferroviário e sempre a opção mais sustentável. Como contribuiu no século XIX para impulsionar a revolução industrial, pode agora revolucionar a forma como nos deslocamos.”

<sup>108</sup> Dados retirados do gráfico presente no anexo VIII.

<sup>109</sup> Exemplos: como a/o estudante M “Sim porque os caminhos de ferro ajudam para o aumento internacional de integração económica, social, cultural e política.”; ou o da/o estudante X “Porque as linhas ferroviárias uniram diversas pessoas de lugares diferentes com mentalidades e pensamentos diferentes ajudando assim a globalização.”

<sup>110</sup> Exemplos: como a/o estudante U: “Sim, o desenvolvimento dos caminhos de ferro permitiu que as pessoas se movessem para localidades mais distantes, estas levavam consigo a sua língua, costumes, cultura, religião, tradições etc... Fazendo com que a comunicação e dispersão de novos ideais fosse mais eficaz e permitisse a partilha dos mesmos.”; ou o da/o estudante N “Sim, considero. O desenvolvimento

alternativas<sup>111</sup>, que demonstram alguma confusão de conceitos. As respostas categorizadas como senso comum mantêm o mesmo número da questão anterior (46,2%).

No que concerne à pergunta três, mantém-se a tendência de os estudantes demonstrarem um melhor domínio dos conhecimentos, evidência disso é o facto de os expressarem de forma mais correta. Podem continuar a não ter um sentimento de identidade para com as linhas de comboio, mas ficou demonstrado, nas respostas, que já percebem e compreendem o que é um sentimento de identidade. Da distribuição pelas diferentes categorias, destaco o facto de, nesta questão, se situarem mais estudantes nos perfis de incoerente e alternativa<sup>112</sup> (19,2%), já na senda das respostas anteriores mantêm-se os 38,5% nos perfis de aproximada<sup>113</sup> e válida<sup>114</sup>.

Relativamente às questões quatro e cinco, retiro uma primeira conclusão: os estudantes compreenderam o conceito de nacionalismo enquanto um ideário romântico, tanto mais que referem nas manifestações de nacionalismo na atualidade, por exemplo, as manifestações pela independência da Catalunha<sup>115</sup>. Já não é claro que tenham compreendido outros aspetos do conceito, nomeadamente a evolução do conceito no século XX, o que também permite voltar à exploração do mesmo nos módulos seguintes. No que diz respeito à questão quatro, em que os estudantes devem desenvolver o conceito

---

dos caminhos de ferro levou ao transporte de pessoas e materiais por várias regiões. Não só nesse sentido, mas também ajudou na globalização com a construção de gares. As gares são locais de transporte, convívio e partilha de culturas, inovações científicas e artísticas, entre outras. Tudo isto ajudou bastante na globalização, considerando que os caminhos de ferro foram uma das maiores razões para a chegada da população para as cidades.”

<sup>111</sup> Exemplo da/o estudante P: “Sim, pois os caminhos de ferro tiveram várias funções produtivas como carregar mercadorias e os seus bens. Além de transportar uma grande quantia de passageiros e as suas bagagens”.

<sup>112</sup> Exemplo da/o estudante I: “Sim, no fundo quando não se pode ter outros meios de transporte as pessoas opam aos comboios, pois não é muito caro e pode levar nos ao nosso destino a tempo e horas.”

<sup>113</sup> Exemplo da/o estudante H: “Eu não sinto tanto esse sentimento de identidade, porque não ando o suficiente de comboio para ganhar esse tipo de sentimento, mas concordo com a afirmação, porque a maior parte das pessoas que usa o comboio como um meio de transporte diário acaba por ganhar um a vontade com aquela situação recorrente naquela específica linha por exemplo.”

<sup>114</sup> Exemplo da/o estudante D: “Sim, como já referi anteriormente, cada lugar com a sua estação cria o seu ambiente com a sua harmonia, onde existe grande socialização e partilha e principalmente um sentimento de comunidade.”

<sup>115</sup> Resposta da/ estudante F à questão cinco: “sim, existem diferentes áreas a lutar pela sua independência, as pessoas em esses lugares tais como Barcelona precisam de ter um grande respeito e apreciação por essa nação para quererem fazer mudanças assim tão drásticas.”

de nacionalismo, a maioria das respostas, 53,9%, enquadraram-se nas categorias de aproximada<sup>116</sup> e válidas<sup>117</sup>.

Os resultados da questão cinco fizeram-me refletir sobre a importância de haver um instrumento de consolidação depois da exploração das fontes, debate e análise em sala de aula. Estas duas questões foram as únicas, da ficha de ideias prévias, a partir das quais os estudantes não fizeram nenhuma atividade de consolidação de conhecimentos entre os dois momentos de resposta. Essas atividades permitiriam aferir a compreensão, por parte de alunos, de conceitos e acontecimentos, e caso necessário fazer correções ou clarificações. Como o conceito continuaria a ser trabalhado nos módulos seguintes foi possível fazer essa consolidação nesse módulo.

Naquilo que concerne à pergunta seis destaca-se o facto de terem sido das questões onde as categorias, válida<sup>118</sup> e aproximada<sup>119</sup> concentram mais respostas (65,4%). O curioso é o registo de algum resfriamento do entusiasmo que se registou no primeiro momento de resposta. Para que fique claro, os estudantes continuam a considerar a invenção da fotografia muito importante no passado e no seu quotidiano, mas, na minha ótica, ao tomarem conhecimento das realidades passadas os alunos puseram a importância da fotografia em perspetiva.<sup>120</sup>

Analisando as respostas dadas à questão oito registo o grande progresso de, no primeiro momento, 42,3% não terem respondido para agora a totalidade deles ter

---

<sup>116</sup> Exemplos: como a/o estudante C: “Nacionalismo é a exaltação dos valores do país, algo diferente de patriotismo mas com ideias similares.”; ou o da/o estudante J “é um território, um povo e uma cultura defende as tradições e a língua desse povo/território”

<sup>117</sup> Exemplo da/o estudante Y: “Nacionalismo é o princípio de que uma nação é uma unidade fundamental da sociedade humana e defende os valores culturais e étnicos como a língua e as tradições.”

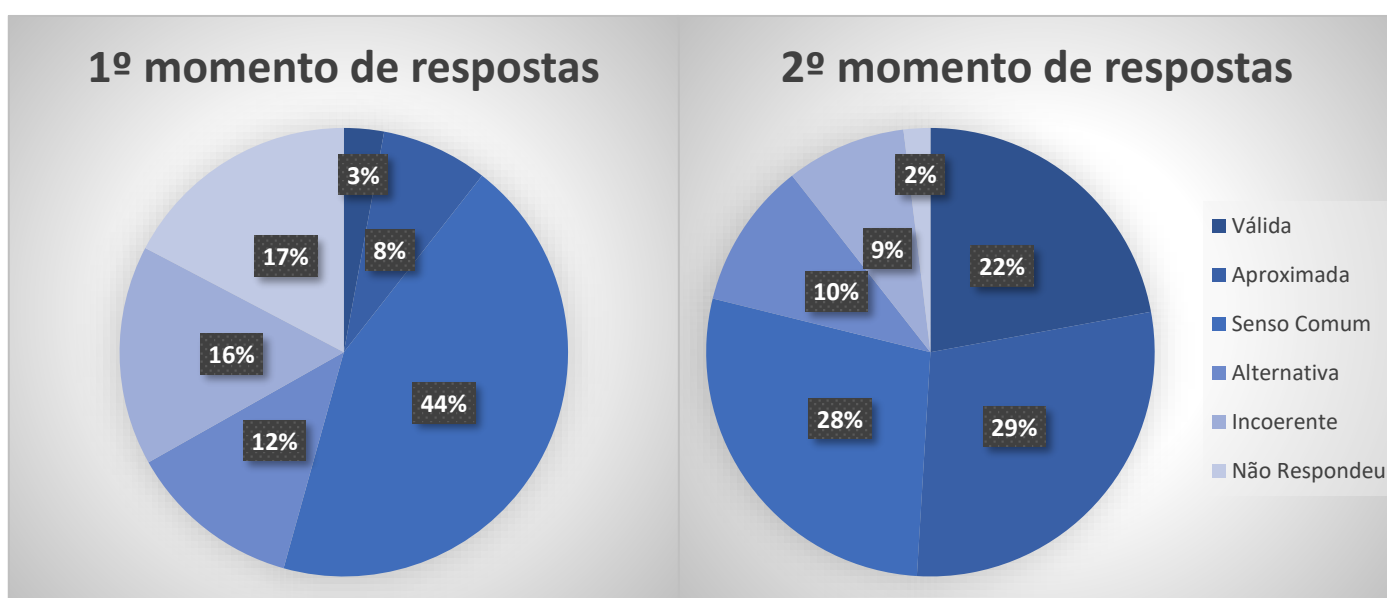
<sup>118</sup> Exemplo da/o estudante U: “No século XIX a fotografia foi uma grande descoberta para a sociedade, permitiu gravar momentos históricos da humanidade desde guerras a revoluções, descobertas e conquistas, inaugurações de construções que hoje são considerados monumentos, a fotografia até os dias de hoje tem um papel importante nas nossas vidas, seja para lembrar da família dos anos passados (como avós e para alguns bisavós, os pais e tios...). Seja para guardar numa simples foto momentos com amigos e pessoas de quem gostamos, hoje em dia até é mais fácil tirar fotografias com o avanço da tecnologia fica tudo guardado nos nosso telemóveis. Para mim a melhor parte da fotografia é poder olhar para ela, lembrar-me do exato momento do acontecimento e tentar voltar àquele local (...), a fotografia tem definitivamente uma grande importância no meu quotidiano.”

<sup>119</sup> Exemplo da/o estudante T: “A fotografia foi bastante impactante pois foi uma inovação espetacular para a época e que veio para beneficiar muita coisa, como os pintores. A fotografia é bastante importante, (...) está bastante presente no meu e no dia a dia de toda a gente, como por exemplo nas redes sociais ou para criar memórias.”

<sup>120</sup> Exemplos: como a/o estudante C: “(...) Quanto aos tempos atuais a fotografia por mais que seja algo quotidiano e comum é igualmente importante como antigamente porem mais desvalorizado.”; ou o da/o estudante P “Hoje em dia é algo mais normal, e ninguém dá a importância que se dava antigamente porque já se tornou algo bastante comum.”

respondido. Parte significativa das respostas refere o Romantismo e o neoclassicismo como estilos artísticos que têm a sua inspiração noutras épocas. No entanto, o principal objetivo desta questão era fazer os estudantes refletirem e chegarem à conclusão de que a História pode ser uma inspiração para as suas criações artísticas e isso foi feito através de uma atividade já aqui abordada.

Por último, as respostas à pergunta nove foram, em mais de quatro quintos consideradas válidas ou aproximadas. O que revela que ainda mais estudantes ficaram com o conhecimento da variedade de fontes que existe, tendo muitos referido também testemunhos orais.



Analisando globalmente a evolução do primeiro momento de resposta à ficha de ideias prévias para o segundo, considero que houve um progresso muito proveitoso. Concluo que o uso de fontes diversificadas, o desenvolvimento de trabalhos por parte dos estudantes e a construção de trabalhos diversos, procurando ir ao encontro dos gostos dos estudantes, foram bons contributos para este resultado.

Mais de metade das respostas passaram a situar-se nas válidas ou aproximadas, por oposição ao primeiro momento de resposta, em que 89% destas eram categorizadas de senso comum, alternativa, incoerente ou não tinham respondido. Com esta metodologia de trabalho, ao invés de termos um objetivo/trabalho já definido para implementar numa turma, conseguimos, numa primeira fase, captar os interesses dos estudantes e verificar de que forma dominam as aprendizagens que virão ser trabalhadas, e numa segunda fase, acompanhar a evolução do pensamento dos estudantes e

compreender as especificidades da turma em geral e de cada estudante em particular. Caso seja necessário podemos melhorar metodologias e estratégias de trabalho para os temas seguintes, ou até mesmo consolidar melhor aprendizagens que se verificou que não tenham sido compreendidas.

No plano pessoal, foi para mim, além de reconfortante, muito gratificante participar neste progresso das ideias desta turma, embora me reveja nas inquietações suscitadas pelas questões de Maria Auxiliadora Schmidt:

“Até que ponto o conhecimento histórico muda as ideias dos estudantes sobre as respostas adequadas para os problemas diplomáticos, políticos, económicos, ambientais e culturais atuais? E, quanto tempo estas mudanças podem durar?”<sup>121</sup>

Se, relativamente à primeira questão que a autora levanta, é possível inferir das respostas dadas pelos estudantes no segundo momento de contacto com a ficha de ideias prévias, tendo-se verificado uma mudança na interpretação que fazem das diversas questões que afetam a sociedade. Contudo, já partilhei com o/a leitor/a, as minhas dúvidas, se estas alterações resultavam de um processo de reflexão interior ou da busca por uma resposta “certa” ou, ainda, agradar ao professor? No que diz respeito, à segunda questão, continua a ser uma verdadeira incógnita.

---

<sup>121</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, “Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História”, p. 75.

## Conclusão

“nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende”<sup>122</sup>

Terminado o processo de escrita deste relatório é bom olhar para trás e ver o enorme gosto e prazer que tive no trabalho desenvolvido na PES. A escrita, é para mim, em alguns momentos, um trabalho difícil ou até mesmo doloroso, no entanto um bom organizador de ideias, um momento de reflexão e síntese, por esse motivo muito útil, importando agora fazer algumas considerações sobre o trabalho realizado.

A epígrafe foi um mantra durante o planeamento das aulas, ter o estudante presente nos momentos da planificação e da estruturação das atividades, foi fundamental para que eles as desenvolvessem motivados. Assumindo, neste processo, a ficha de ideias prévias um papel duplamente importante, para compreender os interesses dos estudantes e acompanhar a evolução do pensamento deles e de como o expressam.

As atividades desenvolvidas com a turma foram diversas para permitir aos estudantes poderem expressar o conhecimento de outras formas que não a escrita. Houve um esforço para que os trabalhos vertessem sobre assuntos acerca dos quais os estudantes tivessem manifestado interesse e que estivessem presentes no quotidiano, para assim estarem motivados, e, também, permitir o máximo contacto com fontes históricas diversas, uma vez que é através delas que constroem o conhecimento histórico.

Não tendo sido possível estabelecer uma relação empírica entre os resultados dos trabalhos e a motivação, julgo necessário dar nota que os trabalhos que tiveram melhores resultados, “Fotografia, uma fonte histórica” e “Elaboração de um cartaz – Arte Nova”, foram os que abordavam temáticas que estavam presentes no quotidiano, daqueles estudantes, de uma forma mais direta.

Os trabalhos desenvolvidos promoveram uma educação para a cidadania ao valorizarem o património local e através da fotografia conhecerem outras realidades. Foi fomentado o trabalho colaborativo, no sentido de trabalharem em conjunto aproveitando o que cada um tem de melhor para contribuir, esperando eu, que façam o exercício de transportar essa colaboração para os seus quotidianos fora da escola – para a sociedade.

Seria bom que esta metodologia fosse aplicada de um modo continuado no sistema de ensino, mas reconheço que, num sistema onde professores têm nove ou mais turmas,

---

<sup>122</sup> *Ibidem.*

será difícil estruturar desta forma a aprendizagem, uma vez que ela implica uma elevada disponibilidade temporal dedicada à análise do trabalho realizado pelos estudantes.

Era também relevante, em investigações futuras, encontrar uma metodologia para responder à questão que é levantada por Maria Auxiliadora Schmidt<sup>123</sup> e continuar a acompanhar a evolução das ideias dos estudantes depois de saírem da escola.

Globalmente, os estudantes compreenderam a utilidade da História no seu quotidiano e contextos práticos onde a podem usar. O que se afigurou como mais importante é que compreenderam que a História é a forma de dar sentido ao passado e projetar o futuro.

Deves ter sempre Ítaca na tua mente.  
A chegada ali é o teu destino.  
Mas não apresses em nada a tua viagem.  
É melhor durar muitos anos;  
e já velho fundeares na ilha,  
rico do que ganhaste no caminho,  
sem esperares que te dê Ítaca riquezas.

Ítaca deu-te a bela viagem.  
Sem Ítaca não terias saído ao caminho.  
Agora, já nada tem para te dar.<sup>124</sup>

Na minha perspetiva o ensino e aprendizagem da História deve ter para cada momento um ou mais objetivos, no entanto, também é preciso ter presente que há vários caminhos para os alcançar e, mediante as turmas e os estudantes, uns podem ser mais fáceis que os outros.

---

<sup>123</sup> “quanto tempo estas mudanças podem durar” in Maria Auxiliadora Schmidt, “Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História”, p. 75.

<sup>124</sup> *Ítaca*, de Konstantinos Kavafys, tradução de José Paulo Paes.

## Bibliografia

Almeida, Érica; Solé, Glória, “A Construção do Conhecimento Histórico sobre o Manuelino a partir de Fontes Patrimoniais da Cidade de Braga: Um Estudo com Alunos do 5º Ano de Escolaridade”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, pp. 138–155.

Alves, Luís Alberto Marques, “Ensinar História para dar sentido à vida!”, *Revista Transversos*, vol. 2, n. 2, 2014, pp. 6–31.

Barca, Isabel, *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, Braga, Universidade do Minho, 2000.

Barca, Isabel; Gago, Marília, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n. 1, 2001, pp. 239–261.

Barca, Isabel, “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, *Revista da Faculdade de Letras*, vol. 2, 2001, pp. 13–21.

Barca, Isabel, “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, 2007, pp. 115–126.

Barca, Isabel, “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades”, *Revista de História*, vol. 17, n. 1, 2012, pp. 37–51.

Cruz, Regina Alves da, “*Já gostei... só que agora os professores começaram a estragar tudo!*”: Reflexões de alunos sobre as aulas de história, Relatório da PES do Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71583/2/28372.pdf>, consultado em novembro de 2020.

Dias, Paula, “Dar sentido ao Passado a partir de Monumentos de Memória, Explicações da Participação de Portugal na Grande Guerra por alunos do 9º ano”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, pp. 50–58.

Fernandes, Domingos, *Avaliar e aprender - numa cultura de inovação pedagógica*, Lisboa, Leya, 2022.

Gago, Marília, “Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história”, *Revista História Hoje*, vol. 5, n. 9, 2016, pp. 159–170.

Gago, Marília, *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*, Porto, CITCEM/Edições Afrontamento, 2018.

Henriques, Raquel Pereira, “Primeiro Estranha-se, Depois Entranha-se. Alguns Olhares sobre Apropriações da Educação Histórica em Relatórios de Formação Inicial”, in *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Porto, CITCEM, 2021, pp. 141–149.

Martins, Estevão de Rezende, “Consciência Histórica”, in *Dicionário de Ensino de História*, Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019, pp. 55–58.

Martins, Estevão de Rezende, “Educação Histórica: epistemologia, estética e ética”, in *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Porto, CITCEM, 2021, pp. 33–43.

Martins, Guilherme d’Oliveira (ed.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.

Pinto, Helena, “Educação Histórica e Patrimonial: percursos de investigação”, in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto, CITCEM, 2016, pp. 209-222.

Rosas, Fernando, *História e memória: “última lição” de Fernando Rosas*, Lisboa, Tinta da China, 2016.

Rosas, Fernando, *Salazar e os Fascismos: Ensaio breve de história comparada*, Lisboa, Tinta da China, 2019.

Rüsen, Jörn, *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, Curitiba, UFPR - Universidade Federal do Paraná, 2016.

Schmidt, Maria Auxiliadora, “Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História”, *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, n. 2, October 2017, pp. 60–76.

Traverso, Enzo, *O Passado, Modos de Usar: história, memória e política*, 3ª edição., Lisboa, Tigre de Papel, 2020.

## **Documentos legais**

*Aprendizagens Essenciais: 11º ano - História da Cultura e das Artes*, Lisboa, Ministério da Educação, 2018.

Martins, Guilherme d’Oliveira (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017.

*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Monte da Lua 2020-2023*, disponível em [agml.pt](http://agml.pt), consultado em janeiro de 2022.

## Webgrafia

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em <https://dicionario.priberam.org>, consultado em dezembro de 2022.

Direção-Geral da Educação, disponível em <https://www.dge.mec.pt>, consultado em junho de 2023.

Eco-Escolas, disponível em <https://ecoescolas.abae.pt>, consultado em junho de 2023

## Anexos

### Anexo I – Planificação de aula

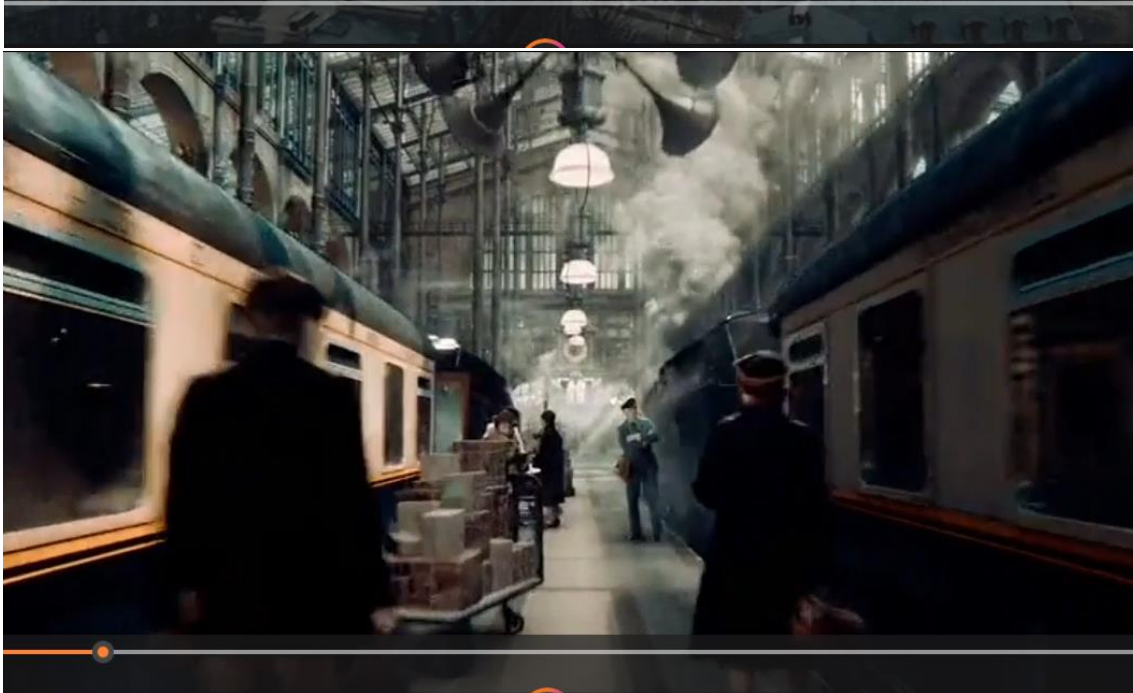
#### Planificação de aula

<b>Turma:</b> 11 <sup>ª</sup> P	<b>Tempo:</b> 100m	<b>Aulas</b>	<b>Data:</b> 07/01/2021
<b>Organizador:</b> Módulo 8: A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se			
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> Analisar o contributo do ferro e do progresso técnico e tecnológico, associados à Revolução Industrial e à Revolução dos Transportes para as transformações sociais e culturais.			
<b>Sumário</b> Da Batalha de Waterloo (1815) à Exposição dos Fauves (1905) – conclusão.		<b>Metodologia</b> Exploração das fontes (música, vídeos, textos) Diálogo orientado	
<b>Conteúdo</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Atividades/Recursos</b>	
Da Batalha de Waterloo (1815) à Exposição dos Fauves (1905)	Explicitar a emergência da “Primavera das Nações”. Compreender o conceito de Nacionalismo.	Audição e análise da ópera (fonte 1) Diálogo orientado das diversas revoltas nacionais Leitura das ideias prévias	
	Compreender o Ultimato inglês como um movimento nacionalista	Análise do cartoon (fonte 2)	
	Compreender o conceito de capitalismo.	Leitura do conceito de capitalismo (p. 124)	
	Explicitar os fatores que permitiram a eclosão da Revolução Industrial.	Diálogo orientado	
	Caracterizar a sociedade que resulta da Revolução Industrial.	Análise da figura 2 (p. 127) e da figura 5 (p. 127) Leitura e análise da fonte 3 Visualização dos vídeos da Escola Virtual <i>O proletariado e o Movimento operário</i> . Responder a um questionário.	
Explicitar os fatores que levaram ao imperialismo	Análise da gravura (fonte4)		
<b>Fontes</b>			
(1) Música <i>Vá Pensiero</i> , que pertence ao terceiro ato da ópera <i>Nabucco</i> de Giuseppe Verdi.			
(2) Cartoon retratando o Ultimato Inglês, disponível em <a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/ultimato-britanico-a-portugal/">https://ensina.rtp.pt/artigo/ultimato-britanico-a-portugal/</a>			
(3) ROSAS, Fernando, <i>História e Memória – “Última Lição” de Fernando Rosas</i> , Tinta da China, Lisboa, 2016, p. 68-69.			
(4) Conferência de Berlim, gravura da época., disponível em <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_de_Berlim#/media/Ficheiro:Afrikakonferenz.jpg">https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_de_Berlim#/media/Ficheiro:Afrikakonferenz.jpg</a>			
<b>Bibliografia</b>			
HOBSBAWM, Erik, <i>A era das Revoluções</i> , Lisboa, Editorial Presença, 1992.			
TEIXEIRA, Nuno Severiano.; Reis, António, <i>O Ultimatum Inglês - Política Externa E Política Interna no Portugal de 1890</i> , Lisboa, Alfa, 1990			

## Anexo II – Planificação de aula

### Planificação de aula

<b>Turma:</b> 11 <sup>º</sup> P	<b>Tempo:</b> 100m	<b>Aulas</b>	<b>Data:</b> 11/02/2021
<b>Organizador:</b> Módulo 8: A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se			
<b>Sumário</b> A Gare, espaço de confluências e de divulgação. O Realismo e o impressionismo: um novo olhar sobre o real. O Realismo: a pintura da vida real.		<b>Metodologia</b> Exploração das fontes (iconográficas, textos, vídeos) Diálogo orientado	
<b>Conteúdo</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Atividades/Recursos</b>	
A Gare, espaço de confluências e de divulgação  O Realismo: a pintura da vida real	Relacionar a Gare com o aproximar das comunidades Explicitar as características das Gares do século XIX  Compreender a Gare como um símbolo do progresso  Relacionar a Gare com a catedral gótica  Perceber quais são as motivações dos artistas realistas  Compreender o papel de Coubet na pintura realista  Compreender as temáticas da pintura realista  Conhecer as características formais da pintura realista	Motivação: imagens de vídeo editadas  Exposição por parte dos alunos da sua interpretação das figuras 13, 14, 15 e 16.  Exploração da fonte 1  Exposição por parte dos alunos da sua interpretação das figuras 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 e 57.  Exploração da fonte 2 e 3	
<b>Fontes</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tony Judt, “The Glory of the Rails”, <i>The New York Review of Books</i>, vol. LVII.</li> <li>2. Eça de Queirós, “O Realismo como Nova Expressão da Arte”, in <i>Conferências do Casino</i>, 12 de junho de 1871.</li> <li>3. <i>Bonjour, Monsieur Courbet</i>, Gustave Courbet, óleo sobre tela, 129x149cm, 1854.</li> </ol>			



**As Telefonistas**  
Série 2017-2020

Depois, vou poupar muito dinheiro.  
Compro um lindo vestido,



33

00



20

00

## Anexo III – Planificação de aula

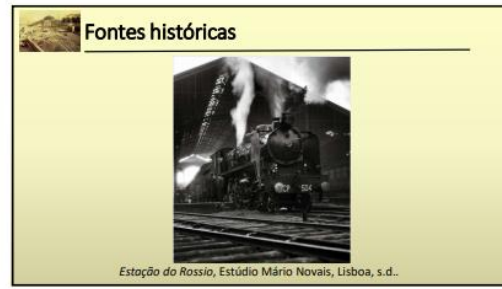


### Planificação de aula

<b>Turma:</b> 11ºP	<b>Tempo:</b> 100m	<b>Aulas</b>	<b>Data:</b> 05/03/2021
<b>Organizador:</b> Módulo 8: A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se			
<b>Aprendizagens Essenciais:</b>			
<b>Sumário</b> Realização de um elemento da avaliação formativa. Consolidação das aprendizagens relativas ao módulo 8. As fontes históricas.		<b>Metodologia</b> Exploração das fontes (iconográficas, textos) Diálogo orientado	
<b>Conteúdo</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Atividades/Recursos</b>	
A Cultura da Gare	Compreensão do que é uma fonte histórica. Analisar fontes. Relacionar os acontecimentos do século XIX com a atualidade económica, social política e artística.	Realização de um questionário para a avaliação formativa  Exploração das fontes 1 a 3	
<b>Fontes</b> 1. <i>Estação do Rossto</i> , Estúdio Mário Novais, Lisboa, s.d. 2. <i>O Quarto Estado</i> , óleo sobre tela, Giuseppe Pellizza da Volpedo, 293x545, 1901. 3. "Soldados festejam a vitória do golpe de 14 de Maio de 1915"			
<b>Bibliografia</b> SAMARA, Maria Alice, "A questão social: à espera da "Nova Aurora"", in <i>História da Primeira República Portuguesa</i> , Lisboa, Tinta da China, 2009.			



1



2



3



4

## Anexo IV – Ficha de Ideias Prévias



### Ficha de Ideias Prévias

Ano Letivo 2020/2021 11º ano; Turma P

História da Cultura e das Artes

#### Módulo 8 – A Cultura da Gare: a velocidade impõe-se

A realização desta ficha tem como objetivo aferir os conhecimentos que possuis sobre a temática que vai ser lecionada no Módulo 8, que já foram abordados na disciplina de História, em anos transatos, ou que adquiriste por livre iniciativa, lendo livros / imprensa, consultando sites, redes sociais..., bem como, pela tua vivência em sociedade (cultura que passa de geração em geração).

Apesar de não contar para a tua avaliação, é importante que respondas o melhor possível às questões, pois as tuas respostas / conhecimentos serão utilizados para a planificação do módulo e para o meu relatório de estágio.

1. O transporte ferroviário não teve sempre a mesma importância ao longo dos séculos XIX e XX. Qual a importância que dás a este meio de transporte hoje?
2. Consideras que há uma inter-relação entre o desenvolvimento dos caminhos de ferro e a globalização? Porquê?
3. Algumas comunidades foram criando, ao longo dos tempos, um sentimento de identidade para com as linhas de comboio (Linha de Sintra, Linha de Cascais).
  - 3.1. Também sentes o mesmo? Justifica.
  - 3.2. Concordas com a afirmação anterior? Justifica.
4. O que entendes por nacionalismo?
5. Vês manifestações nacionalistas na atualidade? Se sim, identifica algumas.
6. Que impacto teve a invenção da fotografia no final do século XIX? Que importância tem a fotografia no teu quotidiano?
7. Conheces algum pintor impressionista ou pós-impressionista?
8. Conheces algum estilo artístico, do século XIX, que tenha a sua inspiração noutras épocas? Se sim, identifica.
9. Daqui a 50 anos um historiador pode querer estudar o quotidiano da escola de Santa Maria. Que fontes poderá usar para a sua investigação?

## Anexo V – Roteiro para uma visita de estudo



### **Trabalho de grupo – roteiro de visita de estudo**

**Objetivo:** realizar um roteiro destacando os aspetos e características da arquitetura romântica presentes nesses edifícios e espaços envolventes.

#### Trabalho escrito

Aspetos formais:

- Máximo 5 páginas (exceto capa, bibliografia e anexos)
- Tamanho da letra 12 em estilo Times New Roman
- Espaçamento de 1,5

Sugestão da estrutura de trabalho:

- Introdução
- Contextualização
- Roteiro da visita - escolha de pelo menos três espaços / elementos decorativos / arquitetónicos
- Conclusão
- Bibliografia

#### Apresentação

Duração: 10min + 2 min (tolerância)

Devem apresentar o roteiro da visita e as conclusões do trabalho.

Envio do plano de trabalho até **12 de fevereiro**

- Estrutura do roteiro
  - Espaços selecionados
- Bibliografia

**Data de entrega e apresentação: 19 fevereiro**

### Trabalho de grupo – roteiro de visita de estudo

**Objetivo:** realizar um roteiro destacando os aspetos e características da arquitetura romântica presentes nesses edifícios e espaços envolventes.

#### Critérios de correção – trabalho escrito

Competências	1	2	3	4
Texto claro correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia. Obedece às normas formais.	10	15	20	25
Organizaram a pesquisa de forma planeada. A estrutura do trabalho é adequada.	8	12	16	20
Avaliam e validam a informação recolhida cruzando diferentes fontes, para testar a credibilidade. Diversificam o tipo de fontes (tem de ser tido em conta o contexto pandémico).	12	18	24	30
Demonstram compreender o processo científico, colocando questões e procuram informação. Analisam criticamente as conclusões a que chegam.	12	18	24	30
Fundamentam devidamente a escolha de cada um dos espaços a visitar.	17	23	29	35
Contextualizam de forma correta e fundamentada o monumento. Pensam de modo abrangente (relacionam os aspetos do romantismo com o monumento analisado). Convocam diferentes conhecimentos.	21	29	37	45
Pontualidade na entrega.	6	9	12	15

#### Critérios de correção – Apresentação

Competências	1	2	3	4
Expressão os factos, opiniões e conceitos de uma forma clara.	19	26	33	40
Os recursos que auxiliam a apresentação estão bem construídos e organizados.	13	17	21	25
A apresentação é dinâmica demonstrando uma boa articulação entre os colegas e os recursos utilizados.	19	26	33	40
Postura, gestos, ritmo e volume adequados.	15	20	25	30
Seleção dos dados significativos a apresentar.	35	45	55	65

## Anexo VI – Fotografia, uma fonte histórica



### Critérios de correção – Fotografia, uma fonte histórica

#### Atividade:

- 1º Visitar a página de Instagram @photohistorylx.
- 2º Selecionar uma foto, que não ultrapasse o ano de 1930.
- 3º Caso a foto não tenha data justifiquem o(s) motivo(s) para a inserirem no período cronológico.
- 4º Justifiquem a escolha da foto.
- 5º Apresenta as razões que fazem da foto que selecionaste uma fonte histórica.

#### Critérios de correção

Aspetos	Pontos
Justificações válidas para a escolha da foto.	80 (2x40)
Relações válidas para a foto ser um documento histórico.	80 (2x40)
A foto corresponde ao período cronológico pedido.	20
Domínio da comunicação escrita.	20

## Anexo VII – Elaboração de um cartaz



### **Elemento para a avaliação formativa do 11º P**

#### **Elaboração de um cartaz – Arte Nova**

#### **Desenho A e História da Cultura e das Artes**

**Objetivo:** Elaborar um cartaz a promover o Eco-Código seguindo os princípios estéticos da Arte Nova.

#### 1ª Fase – Elaboração do Cartaz

O cartaz deve apresentar, no mínimo, 3 características dos cartazes publicitários da Arte Nova (consultar anexo).

#### 2ª Fase – Apresentação do cartaz

- Identificar os autores e/ou cartazes que serviram de inspiração ao cartaz elaborado por ti.
- Identificar as características da Arte Nova presentes no cartaz elaborado por ti.
- Refletir sobre a utilidade da História.
  - O estudo da Arte Nova, em HCA, contribuiu de que forma para a elaboração deste cartaz?
  - O trabalho artístico pode ser mais frutífero se conhecermos os movimentos artísticos do passado?
  - Que outras utilidades tem o estudo do passado no teu quotidiano?

A apresentação do cartaz pode ser realizada por:

- Escrito (máximo 350 palavras).
- OU
- Gravação áudio ou vídeo (máximo 3min).

**Data de entrega:** 28 de maio

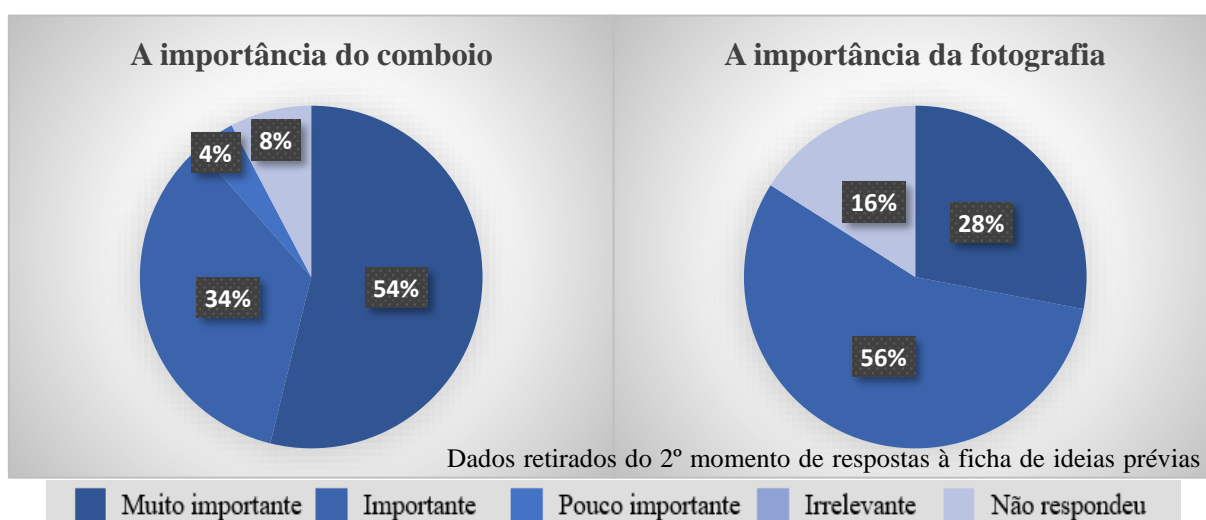
**Elemento para a avaliação formativa do 11º P**  
**Critérios de correção – elaboração de um cartaz – Arte Nova**  
**História da Cultura e das Artes**

Características dos cartazes da Arte Nova

- Texto curto;
- Cores vivas;
- Linhas curvas;
- Formas orgânicas (flores, plantas...);
- Presença da figura feminina;
- Temáticas fantasiosas.

<b>Cartaz</b>	
Está presente no cartaz 3 características	75 pontos (3x25)
<b>Apresentação</b>	
Expressão os factos, opiniões e conceitos de uma forma clara	40 pontos
Estrutura adequada	35 pontos
Apresentam 2 razões válidas relativas à utilidade da História	50 pontos (2x25)

Anexo VIII – Gráfico: “A importância do comboio”; “A importância da fotografia”



Anexo IX – Cartazes elaborados pelos/as estudantes

Cartaz elaborado pelo/a estudante D:



Cartaz elaborado pelo/a estudante E:









Cartaz elaborado pelo/a estudante J:

