

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me incentivaram e apoiaram ao longo deste caminho, permitindo a realização desta dissertação.

Em especial, gostaria de agradecer:

Ao Professor Doutor João Nogueira, pela sua disponibilidade, pela sua orientação na construção do meu conhecimento e ajuda fundamental e imprescindível na concretização deste estudo.

Ao meu pai e Carlota, ao meu irmão José e cunhada Elsa, ao meu irmão Nuno e à Patrícia, pela imensa compreensão, pelo total e incondicional apoio e ajuda que sempre me disponibilizaram.

Aos meus sobrinhos Pedro e Afonso pelo carinho e os bons momentos...

**A PROMOÇÃO DA AUTO-EFICÁCIA
NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: ESTUDO NO 7º ANO DE
ESCOLARIDADE**

MARIA EMÍLIA RAMOS VAZ BATISTA

RESUMO

O estudo tem como objectivo perceber se a abordagem metodológica de inspiração construtivista influencia positivamente a auto-eficácia e os resultados dos alunos do 7º ano de escolaridade na disciplina de História.

O construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção por parte dos alunos e descreve como surge a compreensão conceptual mais profunda (Fosnot, 1999). A História, como disciplina dedicada à compreensão do passado pode ser construída também pelos alunos (Bruner, 2000). O ensino é crucial, sendo um dos factores que pode afectar os julgamentos de eficácia dos alunos (Bandura, 1994, 1998).

Este estudo decorreu ao longo do 1º Período do ano lectivo de 2010/2011, com quatro turmas intactas divididas em dois grupos, num total de 101 alunos.

O questionário SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) (Nogueira, 2008), acrescido, agora, da escala de auto-eficácia em História, foi administrado aos participantes no início, a meio e no final do Período, seguido sempre da realização de uma ficha de avaliação. O instrumento apresentou uma boa consistência interna nos domínios da auto-eficácia académica, social, emocional e em História.

A primeira intervenção de inspiração construtivista, com grupo de turmas 1, ocorreu até meio do 1º Período e a segunda intervenção, com grupo de turmas 2, decorreu até final do mesmo Período. Assim, cada grupo serviu de controlo a si próprio.

Neste estudo, a metodologia numa linha construtivista revelou uma diferença significativa favorável ao grupo 1 nos resultados escolares. Esta diferença já não se manteve, quando, posteriormente, foi ministrado aos alunos um ensino expositivo, que Bruner (2000) denomina de ensino didáctico.

O estudo não revelou diferenças significativas na auto-eficácia entre os dois grupos de turmas. A duração das intervenções no estudo, pode ter sido insuficiente em termos de possibilitar a mudança das crenças de auto-eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: auto-eficácia académica, social, emocional e em História, construtivismo, rendimento escolar.

ABSTRACT

The following study aims to understand if the methodological approach constructivist inspiration positively influences the self-efficacy and the results of the 7th grade History students.

Constructivism conceives learning as a process of construction by the students and describes how arise the deeper conceptual understanding (Fosnot, 1999). History, as a discipline devoted to understand the past, can be also built by the students (Bruner, 2000). The education is crucial, being one of the factors that may affect student's judgments of efficacy (Bandura, 1994, 1998).

The present study, took place during the 1st term of the academic year 2010/2011, with four intact classes divided into two groups, a total of 101 students.

The questionnaire SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) (Nogueira, 2008), plus, now, the auto-efficacy's scale in History, it was administered to participants in the beginning, the middle and final of the term, always followed by an evaluation test. The instrument showed a good internal consistency in the fields of academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy and self-efficacy in History.

The first intervention of constructive inspiration, with a group of classes 1, took place until the middle of the first term and the second intervention, with a group of classes 2, occurred until the end of the same period. Thus, each group served as the control itself.

In this study, the methodology in a constructive line revealed a significant positive difference in favor to the group of classes 1, in what concerns to the scholar results. This difference did not remain when, later, it was taught to the students an expositive teaching, which Bruner (2000) name as didactic teaching.

The study did not reveal any significant differences in the auto-efficacy between the two groups of classes. The duration of the interventions in the study may have been insufficient in enabling the change of auto-efficacy beliefs.

KEYWORDS: academic self-efficacy, social self-efficacy, emocional self-efficacy and self-efficacy in History, constructivism, school performance.

ÍNDICE

Capítulo I. Apresentação	1
I. 1. Contexto	2
Capítulo II. Propósito.....	3
Capítulo III: Revisão da literatura	4
III. 1. Construtivismo	4
III. 1.1. Contributos para o construtivismo	4
III. 1.2. Características do construtivismo	9
III. 1. 3. O construtivismo e a teoria social cognitiva de Bandura.....	13
III. 2. A auto-eficácia.....	15
III. 2.1. A teoria social cognitiva e a auto-eficácia	15
III. 2.2. As crenças de auto-eficácia.....	17
III. 2.3. A auto-eficácia e a aprendizagem.....	19
III. 3. A auto-eficácia, o construtivismo, as competências e a História.....	25
III. 3.1. As crenças de auto-eficácia, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem construtivista	25
III. 3.2. O construtivismo, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem da História.....	28
Capítulo IV: Hipóteses	36
Capítulo V: Método	36
V. 1. Participantes.....	36
V. 2. Instrumentos.	37
V. 3. Procedimento	39
Capítulo VI: Resultados.....	43
VI. 1. Descrição dos resultados.....	43
Capítulo VII. Discussão.....	53

Bibliografia	60
Anexos	69
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	
Anexo 6	
Anexo 7	
Anexo 8	
Anexo 9	
Anexo 10	

Capítulo I. Apresentação

Enquanto docentes do 3º ciclo da disciplina de História, notamos que alguns alunos apresentam dificuldades no desempenho académico da disciplina.

O desempenho escolar dos alunos resulta das crenças sobre si próprios e sobre as suas potencialidades académicas (Pajares & Schunk, 2001). Daí que as suas dificuldades estejam muitas vezes relacionadas com as suas crenças de que não conseguem aprender, vendo-se como incapazes de ter sucesso, mesmo quando não é objectivamente verdadeiro (Pajares & Schunk, 2001).

É a auto-eficácia baixa, e não a falta de competência, que pode explicar a diminuição do interesse pela escola e a diminuição do respectivo desempenho (Pajares, 2005). Quanto mais forte a eficácia percebida dos alunos em gerir a sua própria aprendizagem, maiores serão as suas aspirações e realizações (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; citados por Bandura, 2005).

Estudos, publicados entre 1977 e 1988, evidenciam que as crenças de eficácia estão positivamente relacionadas com o desempenho escolar (Multon, Brown & Lent, 1991; citados por Pajares & Schunk, 2001). Outros estudos revelam que a auto-eficácia académica influencia positivamente as notas a Inglês, a Português e a Matemática (Pina Neves & Faria, 2007; Silva, 2004; Torres & Pina Neves, 2010). Na sua investigação, Teixeira (2004), concluiu que as crenças de auto-eficácia desenvolvem a auto-regulação da aprendizagem na disciplina de História.

Autores como Haenen, Schrijnemakers e Stufkens (2003), defendem a criação de um ambiente de aprendizagem nas aulas de História tendo como inspiração o construtivismo.

Em resultado da planificação e implementação de uma experiência pedagógica, no âmbito de uma acção de formação sobre o ensino da História numa linha construtivista, constatei que, em geral, na ficha de avaliação, os alunos revelaram melhores resultados no grupo de questões relativas à experiência, bem como, da observação em sala de aula, alguns demonstravam progressão gradual na capacidade de interpretar e cruzar documentos, realizavam inferências a partir dos mesmos, participavam e persistiam mais perante as dificuldades, transmitindo uma confiança

crescente nas suas capacidades para executar com êxito as tarefas. Daí a possível relação positiva entre esta prática educativa, as crenças de auto-eficácia e os resultados na disciplina de História.

I. 1. Contexto

Bandura (1986; citado por Scott, 1999) afirma que, de todas as crenças, a auto-eficácia é o árbitro mais influente da agência humana e desempenha um papel importante nas escolhas dos indivíduos, o esforço que vão despende, o tempo que vão perseverar face ao desafio e o grau da sua ansiedade ou confiança que influenciará a realização da tarefa. É esta a auto-eficácia percebida, que explica a variação no comportamento dos indivíduos, mesmo quando têm competências semelhantes (Scott, 1999). As crenças de eficácia pessoal são elaboradas a partir das experiências e influenciam o desempenho escolar (Bandura, 1997; citado por Pajares, 2002)

É na escola que os alunos desenvolvem as competências cognitivas necessárias na sua futura participação em sociedade e, à medida que as dominam, desenvolvem um sentido crescente da sua eficácia intelectual. O ensino, entre outros factores sociais, afecta os julgamentos de eficácia dos alunos (Bandura, 1994).

Algumas condições de ensino demonstram desenvolver a auto-eficácia entre os adolescentes (Schunk & Meece, 2006). Se adequadamente estruturadas, as actividades lectivas fornecem as experiências de domínio necessárias para construir um sentido de eficácia cognitiva (Bandura, 1991b; citado por Bandura, 1997).

As intervenções educacionais devem ser projectadas de modo a permitir o desenvolvimento de competências, através do desempenho activo em experiências de domínio e de sucesso (Pajares, 2005). As crenças de auto-eficácia dos alunos desenvolvem-se, principalmente, através de real sucesso em tarefas académicas desafiantes (Pajares, 2005).

Na sua investigação, Hedegaard (2002), obteve melhores resultados escolares quando se adoptaram estratégias de carácter construtivista. Igualmente, Cooper (2004),

no seu estudo, conseguiu resultados positivos ao utilizar uma metodologia de inspiração construtivista nas aulas de História.

Os professores não podem simplesmente transmitir conhecimento, mas os alunos precisam de activamente construir conhecimento (Loyens, Rikers & Schmidt, 2007). A visão construtivista da aprendizagem considera o aluno como um agente activo no processo de aquisição do conhecimento (Loyens et al., 2007).

Capítulo II. Propósito

O objectivo do estudo é perceber se a abordagem metodológica de inspiração construtivista influencia positivamente a auto-eficácia e o desempenho académico dos alunos do 3º ciclo na disciplina de História.

Capítulo III. Revisão da literatura

III.1. Construtivismo

III.1.1. Contributos para o construtivismo

No início do século XVIII, Vico, considerado um dos fundadores do construtivismo, usou a palavra construção para descrever o processo individual de aquisição de conhecimento, que resultava da experiência de cada indivíduo (Von Glasersfeld, 1995; citado por Scott, 1999). Para Kant, outro fundador do construtivismo, o conhecimento era desenvolvido nas mentes, que impunham as suas próprias estruturas, organizando a experiência em princípios cognitivos - "categorias" (Heylighen, 1997; citado por Scott, 1999). James reduziu o processo de aprendizagem à formação de um hábito e identificou esse processo com o processo de desenvolvimento (Vygotsky, 2001). Por seu lado, Dewey, que se tornou parte da base do construtivismo moderno, defendia que a educação era um processo activo e construtivo (Scott, 1999).

As contribuições de Piaget (1926, 1965, 1969; citado por Scott, 1999), para o construtivismo estão incluídas nas suas descrições dos processos internos que fornecem aos indivíduos a capacidade e motivação para aprender. As experiências são organizadas em estruturas cognitivas chamados esquemas, que se adaptam e mudam com o desenvolvimento mental, um processo constante de construção e reconstrução (Wadsworth, 1996; citado por Scott, 1999).

Piaget (1969/1972) esclarece que o desenvolvimento não se explica pelas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social, mas tem como motor uma operatividade irreduzível e espontânea, sendo o factor principal do construtivismo o equilíbrio por auto-regulações, que permite resolver os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas.

Para Piaget o crescimento mental segue um curso invariável (Bruner, 1997). O desenvolvimento cognitivo, emocional e físico são considerados construções indissociáveis, tendo em comum o mecanismo que promove o crescimento - a equilibracção. Esta compreende a interacção dinâmica entre a assimilação e a acomodacção, que pela sua natureza intrínseca e auto-organizadora, serve para manter o

sistema flexível e gerador de crescimento (Fosnot, 1999). A acomodação é o processo pelo qual o conhecimento novo é criado (Scott, 1999).

Piaget (1945/1977; citado por Tudge & Winterhoff, 1993) argumentou que em resultado de se envolverem em discussão, os interlocutores podem chegar a um nível novo e equilibrado de compreensão sobre um assunto. De facto, os indivíduos agem no seu meio ambiente, manipulam objectos, interagem, ou mesmo pensam sobre como lidar com a informação, as suas acções são a causa de desequilíbrio e os meios para restabelecer o equilíbrio cognitivo (Scott, 1999).

De acordo com a teoria de Piaget é necessário estabelecer em que medida se desenvolveram, na criança, as funções, as faculdades intelectuais (raciocínio, compreensão, interpretação...) que são indispensáveis para assimilar áreas do conhecimento e adquirir determinadas competências, havendo uma “total independência dos processos de desenvolvimento dessas funções em relação aos processos de aprendizagem (...) os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos de aprendizagem” (Vygotsky, 2001, p.468), por isso a aprendizagem não modifica o desenvolvimento (Vygotsky, 2001). Por outro lado, a essência de outro grupo de teorias, entre elas a de James, expressa que a aprendizagem tem uma importância central no desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2007).

No entanto, na perspectiva de Pajares e Schunk (2001), Piaget (1970) expôs uma teoria cognitiva em que as crianças são vistas como agentes activos na construção de significados que orientam as suas vidas.

Igualmente Bruner (1997) afirma que Piaget considerava que o mundo não podia ser conhecido directamente, a mente media entre o mundo e o nosso conhecimento desse mundo, logo o nosso conhecimento é uma construção.

Enquanto, Piaget reconheceu o papel fundamental das operações lógicas na actividade mental humana, Vygotsky salientou a capacidade intelectual humana para se apropriar da cultura e História como instrumentos da mente (Bruner, 1997).

Os instrumentos ou “meios de mediação” reflectem específicos contextos culturais, institucionais e históricos e, ao dominá-los, os indivíduos situam-se na História sociocultural, resultando no comportamento do homem cultural (Wertsch & Sohmer, 1995). O desenvolvimento cultural sobrepõe-se ao processo de crescimento, maturação e ao desenvolvimento biológico da criança e forma um todo com estes

processos (Vygotsky; citado por Wertsch & Sohmer 1995). Assim, o desenvolvimento cognitivo não pode ser concebido fora de um mundo social, que é simultaneamente interpessoal, cultural e histórico (Tulviste, 1991; citado por Tudge & Winterhoff, 1993). No entanto este relacionamento não é unidireccional, pois as culturas desenvolvem-se como resultado da acção e interacções humanas (Tudge & Winterhoff, 1993).

Brossard e Schneuwly (1994), referem que para Vygotsky a aprendizagem precede e causa o desenvolvimento, este não ocorre dentro do indivíduo, mas como um processo social, ocorre nas situações educativas, formais ou informais, durante as interacções em que o conhecimento e os instrumentos históricos se tornam disponíveis, pelo adulto, para o aluno. Esta triádica relação - aluno, conhecimento, adulto - permite a construção da zona de desenvolvimento proximal, que implica uma qualquer técnica de ensino que sistematicamente conduza os alunos a progredirem na aprendizagem de um determinado conjunto de competências (Tudge, 2002).

Segundo Vygotsky, a principal característica da instrução é que cria a zona de desenvolvimento proximal (Hedegaard, 2002). Esta noção consiste na distância entre o nível do desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes (Vygotsky, 1991). O nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram e a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que estão no processo de maturação (Vygotsky, 1991). O que a criança pode fazer com a ajuda de um adulto, indica a zona de desenvolvimento, e que, mais tarde, já conseguirá fazer sozinha (Vygotsky, 1991, 2001). Segundo Vygotsky, o auxílio pode ter a forma de interacção professor/aluno, entre pares ou actividade de grupo (Britton, 1989). A zona de desenvolvimento proximal aparece como um espaço de interacção entre os conceitos do quotidiano e os científicos (Kozulin, 2004).

Nesta perspectiva, a aprendizagem é boa quando se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 1991, 2001). A aprendizagem adequadamente organizada, resulta em desenvolvimento mental e entre os dois processos estabelecem-se relações dinâmicas altamente complexas (Vygotsky, 1991). Para Vygotsky, é o domínio de estruturas simbólicas culturais de ordem superior, cada capaz de incorporar ou mesmo de deslocar o que existia anteriormente, que constitui o crescimento mental e, como instrumentos da mente, dependem de contínua interacção social (Bruner, 1997). Vygotsky via a

interacção social como prévia para o funcionamento do indivíduo ou como o próprio disse "é através dos outros que nos desenvolvemos em nós mesmos" (Vygotsky, 1981, p. 161; citado por Bruner, 1997).

O professor desempenha a função de suporte da tarefa de aprendizagem para a tornar possível para o aluno ou, como afirmava Vygotsky, para o ajudar a internalizar o conhecimento exterior e convertê-lo num instrumento para controlo consciente (Bruner, 1985). Essa ajuda calculada pode levar o aluno a avançar para uma nova zona, para além do seu nível de desenvolvimento do momento (Bruner, 1985).

Assim a abordagem de Vygotsky tem sido denominada de co-construtivista (Tudge, et al. 1991; Valsiner, 1987; citados por Tudge & Winterhoff, 1993), pois o uso de instrumentos, psicológicos e físicos, é co-construído pela criança em desenvolvimento e pela cultura na qual a criança se desenvolve, com a assistência daqueles que são mais competentes no uso desses instrumentos e em objectivos culturalmente apropriados (Tudge, et al., 1991; citado por Tudge & Winterhoff, 1993).

A zona de desenvolvimento proximal, além de garantir a promessa de um quase ilimitado crescimento, protege o aluno da distração, sequencia os passos de um problema que levam à sua compreensão e promove a negociação (Brown & Campione, 1990; Bruner et al., 1977; Tharp & Gallimore, 1988; Tomasello et al., 1993; Wood et al., 1976; citados por Bruner, 1997).

O processo da educação para Vygotsky é uma fonte de desenvolvimento de competências cognitivas e de aprendizagem, pois o processo de formação de conceitos, que enformam os conteúdos curriculares da Matemática, História ou Biologia, moldam a cognição dos alunos (Kozulin, 2004)

Piaget afirmou que factores sociais de natureza interpessoal desempenham um papel ainda maior no desenvolvimento da criança, quando esta é capaz de ter em conta a perspectiva do outro e as relações sociais com os pares assumem um papel chave na adolescência (Piaget, 1945/1977; citado por Tudge & Winterhoff, 1993). De facto “a organização das estruturas formais devem depender também do meio social (...) indispensável para a realização das possibilidades concedidas pela maturação do sistema nervoso” (Inhelder & Piaget, 1955/1958, p.337; citados por Tudge & Winterhoff, 1993). Além disso, o progresso para o estágio proposicional requer suporte cultural, enquanto Vygotsky acreditava que o desenvolvimento mental passava do domínio do particular

concreto para o alto domínio do abstracto (Piaget & Inhelder, 1958; citado por Bruner, 1997). Embora não seja um processo mecânico, só no período de transição para a adolescência é que se atinge o terceiro estágio do desenvolvimento e se passa a pensar por conceitos (Vygotsky, 1934/2007).

Para Piaget e Bandura o desenvolvimento do indivíduo só pode ser compreendido sabendo como o indivíduo processou o que foi internalizado, segundo a perspectiva de Bandura, ou o que faz sentido da actividade de cada um no mundo exterior, de acordo com Piaget (Tudge & Winterhoff, 1993). Tudge e Winterhoff (1993) defendem que os teóricos Vygotsky, Piaget e Bandura têm em conta os factores sociais, aos níveis interpessoal e cultural e acreditam que os indivíduos desempenham um papel activo no seu próprio desenvolvimento.

Para os construtivistas, (Von Glaserfeld, 1995; citado por Koluzin, 2004), o paradigma da actividade é uma adaptação activa do organismo ao ambiente, para os seguidores de Vygotsky, a actividade visa uma activa mudança do ambiente. As funções psicológicas são exploradas através do processo da sua formação (educação) e a sua natureza emerge no processo construtivo sociocultural (Kozulin, 2004). O processo de aprendizagem tem um carácter sociocultural (Kozulin, 2004).

Von Glasersfeld (1995; citado por Loyens et al., 2007), afirma que a aprendizagem é um processo que requer o desenvolvimento das estruturas conceptuais através de reflexão e abstracção. Na mesma linha de pensamento, Bednar e colegas (1992; citado por Loyens et al., 2007), propuseram que a aprendizagem se devia focar no processo de construção do conhecimento.

Os métodos activos de ensino tornam-se cada vez mais necessários, pois a actividade mais autêntica de pesquisa autónoma se manifesta no plano da reflexão, da abstracção (Piaget, 1969/1972). Esses métodos combinam o trabalho individual com o trabalho por equipas e promovem a educação da autodisciplina e do esforço baseado no interesse, quando se pretende uma educação que prepara para a vida (Piaget, 1969/1972).

O construtivismo é uma teoria psicológica da aprendizagem, a aprendizagem concebida como um processo de construção interpretativa por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social (Fosnot, 1999). Esta teoria descreve como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda (Fosnot, 1999).

III.1.2. Características do construtivismo

Os autores construtivistas concordam com a premissa de que o conhecimento é um processo de construção e que a compreensão de um assunto é uma função da construção e transformação do conhecimento, este não é simplesmente aquisição e acumulação de informação (Blumenfeld, 1992; citado por Loyens et al., 2007). O principal elemento desta concepção é que os alunos interpretam a nova informação usando o conhecimento que adquiriram previamente, ou seja, os alunos activam os conhecimentos prévios e tentam relacionar o novo conhecimento com o conhecimento existente (Kintsch, 1994; citado por Loyens et al., 2007). Este processo é chamado elaboração, (Anderson & Reder, 1979; citado por Loyens et al., 2007) que pode ser alcançado através de discussão, colocando questões fundamentais, fazendo analogias e dando explicações (Weinstein & Mayer, 1986; citado por Loyens et al., 2007). A elaboração facilita e potencia a subsequente recuperação de informação, porque múltiplas vias são construídas (Chi, de Leeuw, Chiu & La Vancher, 1994; citado por Loyens et al., 2007). Além disso, como a aprendizagem é construída sobre o que o aluno já sabe, aumentam não só a retenção, mas também o interesse e a motivação (Forbes, Duke & Prosser, 2001; citado por Loyens et al., 2007).

Centrada no conceito de equilíbrio de Piaget (1926, 1952, 1965; citado por Scott, 1999), a agência activa, é provavelmente a crença mais influente e amplamente difundida entre os pensadores construtivistas. Nesta linha de pensamento, um princípio chave do construtivismo é que o significado é construído activamente pelos alunos (Airasian & Walsh, 1997; Akyalcin, 1997; Crowther, 1997; Geary, 1995; Hein, 1991; Heylighen, 1997; Mahoney, 1995; Murphy, 1997; Piaget, 1926; Sexton & Griffin, 1997; von Glasersfeld, 1995; von Glasersfeld & Steffe, 1991; Vygotsky, 1978; citados por Scott, 1999). Piaget afirmou que quando as pessoas percebem que a sua compreensão é insuficiente, serão internamente motivados para construir novos esquemas cognitivamente e incluir a nova experiência. Bandura explica que quando as pessoas reconhecem que não compreendem algo, decidem se precisam e querem aprender alguma coisa nova para conseguir entender e vão construir um novo significado (Scott, 1999). Bandura e Piaget enfatizam que o processo de aquisição de significado é enraizada na organização activa da experiência de cada um (Scott, 1999).

A pesquisa sugere que as crianças aprendem significados e comportamentos num processo de colaboração e salienta a sua participação activa no processo de desenvolvimento (Tudge, 2002).

As pessoas criam significado da interacção entre o seu conhecimento actual ou crenças e as novas ideias e situações encontradas em ambientes sociais (Scott, 1999). A construção de conhecimentos pelos alunos resulta da interacção de processos interindividuais e intraindividuais, que se desenvolvem dentro de um contexto no qual o professor concebe situações que optimizam essas interacções dando-lhes a oportunidade de desenvolver-se para atingir o objectivo visado (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 1996).

Piaget reconheceu que os adultos ajudam o desenvolvimento das crianças, actuando como “a fonte de transmissão educativa e verbal dos elementos culturais no sentido cognitivo” (Piaget & Inhelder, 1966/1969, p.116; citados por Tudge & Winterhoff, 1993). Além disso, Piaget (1928/1977) defendia que a interacção professor/aluno era útil “na medida em que o professor inteligente era capaz de se apagar, para se tornar um igual e não um superior, para discutir e examinar, em vez de concordar e constranger moralmente” (p.231; citado por Tudge & Winterhoff, 1993). No entanto, para Piaget (1969/1972; citado por Wertsch & Sohmer, 1995) a cooperação apenas permite pôr em comum as operações de cada um, enquanto Vygotsky utiliza o termo aprendizagem com o significado que envolve professores e alunos em colaboração activa e interacção entre alunos ou entre pares.

Igualmente Garnier et al. (1996) consideram que a aprendizagem se efectua no interior dos grupos, sendo a sala de aula um espaço social no qual as interacções estão focalizadas nos saberes de origem cultural, os conhecimentos são concebidos como produtos sócio-culturais para cujo desenvolvimento contribui a sua aquisição por parte da criança.

Nesta consonância, no construtivismo é essencial a aprendizagem e o desenvolvimento serem actividades socialmente situadas e serem reforçadas em contextos significativos (Airasian, & Walsh, 1997; Ertl & Kraan, 1997; Gruender, 1996; Harris & Graham, 1994; Hein, 1991; Mahoney, 1995; Sexton & Griffin, 1997; St. Pierre Hirtle, 1996; Von Glasersfeld & Steffe, 1991; Vygotsky, 1978; Yager, 1991; citados por Scott, 1999). Não há forma do indivíduo dominar o mundo sem a ajuda e assistência dos outros, pois, de facto, o mundo são os outros (Bruner, 1985).

O construtivismo enfatiza o papel do outro no processo de aprendizagem (Scott, 1999). Como os indivíduos aprendem em ritmos diferentes, devido às suas características inatas (os factores pessoais) e aos factores externos que os afectam (meio ambiente), os conceitos podem ser aprendidos com a ajuda de outro indivíduo que já desenvolveu essas habilidades (Scott, 1999). Os menos capazes podem ser ensinados pela demonstração e têm a capacidade de aprender através da imitação, esta característica e a modelagem tornam possível a acumulação de conhecimento (Bruner, 2000)

As interacções sociais com colegas, professores e outros, contribuem para a construção do conhecimento (Steffe & Gale, 1995; citados por Loyens et al., 2007). Apesar de não existir consenso quanto a cooperação contribui para a construção do conhecimento, os autores partilham a ideia que a negociação e interacção social são factores importantes neste processo (Greeno, Collins & Resnick, 1996; citado por Loyens et al., 2007). As interacções sociais entre alunos também facilitam a comunicação de ideias acerca da matéria, porque o seu nível de compreensão é semelhante (Slavin, 1996; citado por Loyens et al., 2007). Além disso, a aprendizagem cooperativa permite avaliar o conhecimento prévio dos alunos e as discussões proporcionam a direcção e a medida do estudo a ser realizado, para adquirir uma compreensão mais profunda dos conteúdos (Loyens et al., 2007).

Outro princípio fundamental do construtivismo é que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos auto-regulados (Anderson, 1996; Ertl & Kraan, 1997; Piaget, 1926; Vygotsky, 1978; Wadsworth, 1996; citado por Scott, 1999). O construtivismo prevê a capacidade dos indivíduos em controlar os seus pensamentos, sentimentos, motivações e acções (Scott, 1999). O “self” tem uma influência sobre o comportamento dos indivíduos, a sua motivação e persistência em relação a um objectivo e a sua reacção emocional ao ambiente (Scott, 1999). Um exemplo de auto-regulação na teoria construtivista é a concepção de Vygotsky (1978; citado por Scott, 1999) da zona de desenvolvimento proximal, um aluno pode ter a ajuda de pessoas que forneçam as informações e instruções necessárias para permitir voltar a um estado de equilíbrio. Portanto, as pessoas são capazes de voltar ao equilíbrio somente até os processos de auto-regulação serem novamente necessários (Scott, 1999).

Uma base do construtivismo é o facto dos indivíduos serem capazes de operações formalizadas e pensamento abstracto (Airasian & Walsh,

1997; Piaget, 1952; Wadsworth, 1996; citados por Scott, 1999). Para resolver problemas complexos, as pessoas devem primeiro determinar que competências ou que informações são relevantes para encontrar a solução, processo que ajuda as pessoas a descobrir as necessidades para continuar a aprender (Scott, 1999). A concepção de operações formais de Inhelder e Piaget (1958; citado por Scott, 1999), dá ênfase à construção de hipóteses e raciocínio científico, bem como um entendimento altamente desenvolvido de causalidade, os indivíduos que tenham obtido as operações formais podem operar na lógica de um problema independente do seu conteúdo.

Ao resolverem problemas, os alunos desenvolvem a compreensão numa matéria, aplicam e representam as suas ideias de uma maneira semelhante aos indivíduos com experiência na respectiva área, criam e usam o conhecimento (Blumenfeld, 1992; citado por Loyens et al., 2007). Quantas mais situações semelhantes de aprendizagem e profissionais ocorrerem, mais provavelmente ocorrerá a transferência de conhecimento (Mayer & Wittrock, 1996; citados por Loyens et al., 2007).

A pesquisa prova as ideias de que a construção do conhecimento, cooperação, auto-regulação e problemas apropriados que permitem transferência, são aspectos importantes da aprendizagem e promovem o sucesso (Greeno et al., 1996; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1994; citados por Loyens et al., 2007).

Constitui também um princípio do pensamento construtivista a cognição servir a organização do mundo experiencial e não a realidade ontológica (Airasian & Walsh, 1997; Crowther, 1997; Ertl & Kraan, 1997; Gruender, 1996; Heylighen, 1997; Murphy, 1997; Stewart, 1994; Von Glasersfeld, 1995; Von Glasersfeld & Steffe, 1991; Yager, 1991; citados por Scott, 1999). A realidade é uma interpretação pessoal, que está ligada a construção (Scott, 1999). O objectivo da aprendizagem é permitir que as pessoas organizem o que experimentaram, a informação é processada pelo indivíduo que cria crenças das interpretações de informação-referência e contingências ambientais (Scott, 1999). Para Vygotsky, compreender como alguém interpreta e compreende algo é necessário que se tenha em conta o seu fundo cultural e linguístico e o contexto (Bruner, 1997).

III.1.3. O construtivismo e a teoria social cognitiva de Bandura

As concepções da teoria social cognitiva de Bandura são social construtivistas. A teoria enfatiza a importância primordial do indivíduo na aquisição de conhecimento. (Scott, 1999).

Bandura (1986; citado por Scott, 1999) afirma que, para haver aprendizagem e desenvolvimento, os indivíduos devem exercer o seu agenciamento, a capacidade de se influenciarem e ao seu ambiente com seus pensamentos e conduta. Trata-se da base da teoria cognitiva social que explica o funcionamento humano em termos de causalidade recíproca triádica, em que os factores cognitivos, comportamentais e ambientais se influenciam mutuamente (Bandura, 1997; citado por Scott, 1999).

A teoria social cognitiva está pois enraizada na ideia de agência humana, na qual os indivíduos são agentes proactivamente envolvidos no seu desenvolvimento e podem, pelas suas acções, modificar o curso dos acontecimentos (Pajares, 2002). A chave deste conceito reside no facto de que, entre outros factores pessoais, os indivíduos possuírem auto-conceitos que lhes dão a possibilidade de exercerem controlo sobre seus pensamentos, sentimentos e acções (Pajares, 2002). Assim, os indivíduos são produtos e produtores dos seus próprios ambientes e dos seus sistemas sociais (Pajares, 2002).

A agência pessoal, a capacidade de uma pessoa agir em função de determinados fins, é influenciada pela crença na própria eficácia para executar tarefas específicas, denominada auto-eficácia, bem como pela própria competência (Zimmerman & Cleary, 2006).

Conhecimento e competência, de acordo com Bandura, muitas vezes são pobres preditores do desempenho, pois são as crenças sobre as competências e sobre o resultado do esforço é que influenciam o comportamento (Scott, 1999). Segundo Bandura (1986; citado por Scott, 1999), os indivíduos reflectem e avaliam as suas próprias experiências e processos de pensamento e alteram seu próprio pensamento e comportamento.

Na perspectiva cognitiva social de Bandura os indivíduos estão imbuídos com certos recursos que fornecem meios cognitivos pelos quais são influentes na determinação do seu próprio destino (Pajares, 2002). As pessoas antecipam prováveis consequências das suas acções, estabelecem metas para si próprias e planeiam cursos de

acção, que são susceptíveis de produzirem os resultados desejados (Bandura, 1989). Bandura (1986; citado por Pajares, 2002) avançou com uma visão do funcionamento humano concedendo um papel central aos processos cognitivos, vicários, de auto-regulação e auto-reflexivos de adaptação e mudança humana. Para Bandura (1986, 2001; citado por Bandura, 2005) as pessoas são pró-activas “self-organizing”, “self-regulating” e “self-reflecting”.

Bandura altera a designação da sua teoria de aprendizagem social para o desenvolvimento social “cognitivo”, para salientar que a cognição desempenha um papel crítico na capacidade das pessoas para construir a realidade, auto-regular, codificar a informação e executar comportamentos (Pajares, 2002).

Como Vygotsky e Piaget, Bandura acredita que as crianças são cognitivamente activas não se limitando a imitar os modelos no seu mundo social (Tudge & Winterhoff, 1993). A “agência activa resulta das interações dos indivíduos (...), as concepções sobre as capacidades académicas são uma construção social resultado das avaliações (...) em diferentes disciplinas, (...) comparações com os desempenhos dos pares, interpretações das expectativas académicas e avaliações (...) pelos professores” (Bandura, 1997, p.242; citado por Scott, 1999).

“A mestria guiada pela estruturação mútua de ambientes propícios ao crescimento do conhecimento, competências e crenças auto-afirmativas tem alguma semelhança com a tutoria de Vygotsky por orientação social” (Bandura, 1997, p.227). A zona de desenvolvimento proximal, (Vygotsky, 1978; citado por Scott, 1999) é talvez um dos melhores constructos conhecidos do construtivismo social. Vygotsky afirmou que os indivíduos devem ser julgados não pelas tarefas que são capazes de realizar, mas sim pelas tarefas que podem ser realizadas depois de receberem indicações de adultos ou colegas (Scott, 1999). Assim, as pessoas são capazes de construir as suas zonas de desenvolvimento proximal, estabelecem metas para si próprias, procuram activamente informações do ambiente, escolhem os estímulos a dar atenção e reflectem sobre o que aprenderam (Scott, 1999).

III.2. Auto-eficácia

III.2.1. A teoria social cognitiva e a auto-eficácia

A auto-eficácia integra-se no quadro da teoria social cognitiva (Schunk & Meece, 2006).

A teoria social cognitiva analisa as mudanças no desenvolvimento ao longo da vida em termos de evolução e exercício da agência humana (Bandura, 2005). A partir dessa perspectiva, os caminhos da vida são moldados pela interação recíproca entre factores pessoais e influências diversas nas sociedades em constante mudança, sendo que os indivíduos moldam o curso do seu desenvolvimento pessoal (Baltes, 1983; Hultsch & Plemons, 1979; citados por Bandura, 2005).

Para Bandura (1986; citado por Pajares & Schunk, 2001) os indivíduos possuem crenças que lhes permitam exercer uma medida de controlo sobre seus pensamentos, sentimentos e acções. Entre os mecanismos de acção humana, nenhum é mais central do que as crenças de eficácia pessoal, sendo um recurso fundamental em auto-desenvolvimento, adaptação bem-sucedida e mudança, opera através do seu impacto nos processos cognitivo, motivacional, afectivo e de decisão (Bandura, 1989, 2005).

A importância da auto-eficácia pessoal como um determinante do comportamento, assinala uma mudança no sentido de se considerarem relevantes os factores individuais em contextos sociais (Bandura, 1989; Wood & Bandura, 1989, citados por Tudge & Winterhoff, 1993).

As crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao “self” (Bzuneck 2002). Planear estratégias alternativas, aprender através da experiência vicariante, “self-regulate” e “self-reflect”, são recursos que fornecem às pessoas meios cognitivos pelos quais são influentes na determinação do seu próprio destino (Pajares, 2002).

Embora a auto-eficácia seja um tipo de cognição, teoria e pesquisa defendem que pode afectar outros aspectos do desenvolvimento, social, emocional e comportamental, bem como é influenciada por vários aspectos, pessoais, sociais e variáveis contextuais (Bandura, 1997; citado por Schunk & Meece, 2006).

Bandura (1986; citado por Scott, 1999) afirmou que, de todas as crenças, a auto-eficácia ajuda a explicar a variação de comportamento das pessoas, mesmo quando têm conhecimentos e competências semelhantes. O comportamento é melhor previsto pelas crenças sobre nossas capacidades, do que pelo que somos realmente capazes de realizar (Scott, 1999; Pajares, 2002, 2005). As crenças de auto-eficácia ajudam a determinar o que as pessoas vão fazer com os conhecimentos e competências que possuem (Pajares, 2005).

Bandura considera que todo ser humano precisa sentir-se com auto-eficácia diante de cada desafio da vida e, ao mesmo tempo, com o controlo sobre os resultados das suas próprias acções (Bandura, 1986, 1995; Schunk, 1991; citados in Bzuneck, 2002).

A auto-eficácia discrimina-se de outros tipos de expectativas particularmente o auto-conceito e as auto-percepções de competência e capacidade (Bandura, 1986; Pajares, 1996, 1997; Schunk, 1991; citados in Bzuneck 2002). Enquanto, a percepção de auto-eficácia, varia conforme as tarefas, os níveis diversos de exigência e as circunstâncias em que ocorrem, o auto-conceito e as auto-percepções de capacidade, mesmo quando se referem a áreas específicas, ainda têm um carácter mais genérico do que auto-eficácia. Mas, embora distintos, esses constructos complementam-se, sem auto-conceito positivo quanto a uma área de actividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de auto-eficácia, em relação a uma tarefa definida (Bzuneck 2002).

As crenças de eficácia afectam o modo de pensar optimista ou pessimista dos indivíduos, afectam as metas e aspirações, a sua perseverança diante das dificuldades e adversidades, formam as expectativas de resultados, determinam como são vistos as oportunidades e os obstáculos, afectam a qualidade da vida emocional e a vulnerabilidade ao stress e depressão e determinam as escolhas que as pessoas fazem em assuntos importantes. Segundo alguns estudos, as crenças de eficácia contribuem significativamente para o nível de motivação, o funcionamento sociocognitivo, o bem-estar emocional, o desempenho e as realizações (Bandura, 2005).

III.2.2. As crenças de auto-eficácia

Bandura (1986) afirma que, de todas as crenças, a auto-eficácia, é o árbitro mais influente da agência humana e desempenha um papel importante na determinação das escolhas que as pessoas fazem, o esforço que vão gastar, o tempo que vão perseverar em face do desafio e o grau de ansiedade ou confiança que sentem ao realizar a tarefa. É esta a auto-eficácia percebida (Scott, 1999).

A definição universalmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura, para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das suas capacidades para organizar e executar os cursos de acção necessárias para atingir certo grau de performance” (Bandura, 1986, p. 391; citado por Pintrich & Schunk, 1996), especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida (Bzuneck, 2002).

As crenças de auto-eficácia, resultam de um processamento cognitivo pelo qual o aluno pondera entre as suas potencialidades percebidas e as condições pertinentes à tarefa, daí resultando um julgamento positivo ou negativo, das suas próprias capacidades de controlar a situação (Bandura, 1986; citado por Bzuneck, 2002).

Possuir capacidade pode elevar a auto-eficácia, que por sua vez pode levar à aquisição de competências complementares. Como as pessoas agem muitas vezes pode ser melhor predito pela sua auto-eficácia (i.e. as crenças sobre as suas capacidades) do que pelas suas capacidades reais (Bandura, 1986; Schunk & Meece, 2006).

É uma crença sobre o que uma pessoa pode fazer e também diz respeito a um domínio específico e a um contexto específico, variando de acordo com várias dimensões, como a generalidade, o nível e a força (Zimmerman & Cleary, 2006). O nível de auto-eficácia refere-se ao nível de dificuldade de uma tarefa específica, a generalidade concerne à transferência dos julgamentos de eficácia através de diferentes actividades ou disciplinas, a força dos julgamentos de eficácia diz respeito à certeza com que se pode realizar uma tarefa específica (Zimmerman, 1995; citado por Zimmerman & Cleary, 2006).

Uma outra distinção que se deve considerar, já definida por Bandura (1986; citado por Bzuneck 2002), é entre as crenças ou expectativas de auto-eficácia e expectativas de resultados. Enquanto as primeiras se referem às próprias capacidades de

realizar acções, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas acções, ou seja, à relação entre as acções e resultados, sobre os quais a pessoa pode não ter qualquer controlo. No entanto Bandura (1986; citado por Prinrich & Schunk, 1996) sugere que as expectativas de resultados são fortemente dependentes de julgamentos de eficácia.

As crenças de auto-eficácia dos indivíduos determinam o seu nível de motivação, como reflectido na quantidade de esforço que irão exercer num objectivo e quanto tempo vão perseverar perante obstáculos. Quanto mais forte for a crença nas suas capacidades, maior e mais persistentes são os seus esforços (Bandura, 1988^a; citado por Bandura, 1989). Quanto mais forte a auto-eficácia, maiores serão os objectivos que as pessoas estabelecem e mais firme o seu compromisso com os mesmos (Locke, Frederick, Lee & Bobko, 1984; Taylor, Locke, Lee & Síntese, 1984; Madeira e Bandura, no prelo; citados por Bandura, 1989).

Pessoas com alta confiança nas suas capacidades abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados o que promove interesse intrínseco e empenho profundo nas actividades, estabelecem metas desafiadoras e mantêm um forte compromisso com as mesmas, aumentam e sustentam os seus esforços perante falhas e contratempos, atribuem o fracasso ao esforço insuficiente ou deficiente conhecimento e competências que são adquiríveis (Bandura, 1994). Tal perspectiva eficaz produz realizações pessoais, reduz o stress e a vulnerabilidade à depressão (Bandura, 1994).

Em contraste, as pessoas que duvidam da sua capacidade perante tarefas difíceis, refugiam-se nas suas deficiências pessoais, nos obstáculos que irão encontrar e todos os tipos de resultados adversos, abrandam os seus esforços e desistem rapidamente perante dificuldades, como vêem o desempenho insuficiente como aptidão deficiente perdem a fé nas suas capacidades, por isso são vítimas fáceis do stress e da depressão (Bandura, 1994).

Bandura alegou que fortes convicções de auto-eficácia, geralmente produto do tempo e de várias experiências, são altamente resistentes e previsíveis, mas fracas crenças de auto-eficácia requerem reavaliação constante se forem destinadas a servir como preditores, naturalmente, ambas são sensíveis a uma poderosa experiência ou consequência (Pajares, 2002).

As crenças de eficácia moldam os cenários antecipatórios que os indivíduos constroem e ensaiam (Bandura, 1994). Na aprendizagem de regras de previsão e regulação as pessoas devem recorrer aos seus conhecimentos para a construção de opções, para pesar e integrar factores preditivos, para testar e rever os seus julgamentos contra os resultados das suas acções e lembrar-se dos factores que haviam testado e quão bem tinham trabalhado (Bandura, 1994).

O papel de mediação dos julgamentos de auto-eficácia no comportamento humano é afectado por uma série de factores: pode haver restrições de desempenho e desincentivos, ou seja, mesmo muito eficazes e bem qualificados os indivíduos podem não se comportar em sintonia com as suas crenças e competências e, em tais casos, a eficácia irá falhar na previsão do desempenho, como também pode haver uma sobre- ou subestimação das suas competências e sofrerem as consequências de tais erros de julgamento (Pajares, 2002).

As crenças de auto-eficácia podem influenciar imenso o nível de realização e criar o tipo de profecia auto-realizável, na qual se realiza o que se acredita que se pode realizar, isto é, a perseverança associada com alta auto-eficácia é susceptível de conduzir a um melhor desempenho que, por sua vez, eleva o sentido de eficácia, enquanto a desistência associada com baixa auto-eficácia assegura o fracasso e ainda diminui mais a confiança e a moral (Pajares, 2002).

III.2.3. Auto-eficácia e a aprendizagem

A auto-eficácia é definida como uma percepção da capacidade de aprendizagem ou de executar acções em determinados níveis (Bandura, 1997; citado por Schunk & Meece, 2006).

No âmbito do funcionamento académico, Bandura (1997; citado por Pajares, 2002) afirma que os alunos com o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo apresentam diferenças nos seus desempenhos escolares, dependendo da força da sua eficácia percebida, e são as crenças de eficácia pessoal construídas a partir das experiências que moldam o desempenho escolar. Porque a aquisição de conhecimentos e competências normalmente requer um esforço sustentado perante as dificuldades e retrocessos, é a resiliência da auto-crença que importa (Bandura, 1989).

As crenças de eficácia podem ser desenvolvidas por quatro fontes principais de influência (Bandura, 1994). Segundo Bandura (1986; citado por Bzuneck, 2002), essas fontes são as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos, que podem actuar de forma independente ou combinada. Em função delas os alunos chegam a avaliar o seu grau de eficácia, tanto no início de qualquer tarefa, como ao longo de sua execução, a cada segmento ou parte do trabalho (Bzuneck, 2002).

As experiências de mestria são a fonte mais forte de auto-eficácia (Zimmerman & Cleary, 2006). Falhas vão derrubá-la, especialmente se as falhas ocorrem antes de um sentido de eficácia se ter firmemente estabelecido (Bandura, 1994). Os êxitos continuados proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa (Schunk, 1989; citado por Bzuneck, 2002).

Em relação a esta fonte de auto-eficácia, Schunk e Meece (2006), designam-na de desempenhos actuais e afirmam que estes são os guias mais confiáveis para medir a auto-eficácia, enquanto os efeitos das outras fontes são mais variáveis. Em geral, os sucessos frequentes levam a uma maior auto-eficácia e fracassos, geralmente, vão baixá-la (Zimmerman & Cleary, 2006). Os alunos avaliam ou reflectem cognitivamente sobre a percepção das atribuições causais do seu desempenho, aqueles altamente eficazes acreditam que os resultados de desempenho são controláveis (Bandura, 1997; citado por Zimmerman & Cleary, 2006), pois atribuem os seus fracassos a esforço insuficiente (Bandura, 1994), ou a outros factores que podem mudar; os alunos com insucesso atribuem a baixa auto-eficácia a factores incontroláveis, aumentando assim os sentimentos de desespero e incapacidade (Silver, Mitchell & Síntese, 1989; citados por Zimmerman & Cleary, 2006). Atribuições causais afectam o desempenho, motivação e reacções afectivas, principalmente por meio das crenças de auto-eficácia (Bandura, 1994).

Bandura presume que as pessoas são capazes de aprender regras que geram e regulam as suas acções, sem passar por um penoso processo de tentativa e erro, a que veio a chamar de aprendizagem vicária, fundamental para a aprendizagem humana (Scott, 1999).

Observar indivíduos semelhantes a si mesmo suceder por esforço, aumenta as crenças do observador de que também possui a capacidade de realizar actividades comparáveis necessárias para ter sucesso, mas ver outros a falhar, apesar do grande esforço, irá baixar o julgamento do observador com baixa eficácia e comprometer os

seus esforços (Bandura, 1994). O impacto da modelagem na auto-eficácia percebida é fortemente influenciada pela similaridade percebida com os modelos, quanto maior a semelhança assumida, mais persuasivos são os modelos de sucessos e fracassos, se os alunos vêem os modelos como muito diferentes de si mesmos, a sua auto-eficácia percebida não é muito influenciada pelo comportamento dos modelos e os seus resultados (Bandura, 1994). O impacto de um modelo é mais forte, quando os observadores acreditam que podem ser bem sucedidos, porque são semelhantes em termos de capacidade, idade e género (Schunk, 1987; Schunk, Hanson & Cox, 1987; citados por Zimmerman & Cleary, 2006).

A experiência vicária como fonte das crenças de auto-eficácia é mais fraca do que a experiência de domínio, mas quando os indivíduos estão incertos sobre as suas próprias capacidades ou quando têm pouca experiência anterior, tornam-se mais sensíveis a esta fonte (Pajares, 2002, 2005). Schunk e Meece (2006), também consideram que a experiência vicária tem um efeito mais fraco do que o desempenho real, uma vez que a auto-eficácia induzida pode ser contrariada por falhas de desempenho subsequentes.

Na medida em que a persuasão aumenta a percepção da auto-eficácia levando os alunos a tentar o suficiente para ter sucesso, promove o desenvolvimento de competências e sentido de eficácia pessoal (Bandura, 1994). Aqueles que são persuadidos verbalmente que possuem a capacidade de dominar determinadas actividades, são susceptíveis de mobilizar um maior esforço e sustentá-lo, do que os que se refugiam nas dúvidas e se debruçam sobre as deficiências pessoais quando surgem problemas (Bandura, 1994).

Persuasão verbal pode elevar a auto-eficácia, mas os seus efeitos podem ser transitórios se o desempenho subsequente for negativo (Schunk & Meece, 2006). Persuasores eficazes devem cultivar as crenças dos alunos nas suas capacidades e, ao mesmo tempo, garantir que o sucesso previsto seja atingível (Pajares, 2002).

Os alunos também dependem, em parte, dos seus estados emocionais e somáticos para julgar as suas capacidades, interpretam as suas reacções de stress e tensão como sinais de vulnerabilidade a um mau desempenho (Bandura, 1994). O humor também afecta os julgamentos dos alunos sobre a sua eficácia pessoal, o humor positivo aumenta a auto-eficácia percebida, o humor deprimido irá diminuí-la (Bandura, 1994). O que é importante, é como são percebidas e interpretadas essas reacções

emocionais e físicas (Bandura, 1994). Os sintomas podem indicar uma falta de competências, inversamente, quando os alunos passam a ter menos sintomas emocionais podem sentir-se mais auto-eficazes (Schunk & Meece, 2006).

A auto-eficácia percebida regula o comportamento de evitamento, bem como o despertar da ansiedade, um sentimento de auto-eficácia mais forte leva os alunos a ousarem enfrentar actividades desafiantes (Bandura, 1994).

Embora a auto-eficácia difira das expectativas de resultados, os dois estão muitas vezes relacionados: os alunos participam em actividades em que acreditam que irão ter resultados favoráveis desejados e evitam aquelas onde percebem consequências negativas (Eccles et al., 1983; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; citados por Schunk & Meece, 2006). Embora as crenças de eficácia e expectativas de resultados sejam geralmente positivamente correlacionadas, é possível para um aluno ter uma crença de eficácia relativamente alta para uma tarefa, mas baixas expectativas de resultados (Pintrich & Schunk, 1996).

A crença dos alunos nas suas capacidades para realizar as actividades escolares, afecta as suas aspirações, o seu nível de interesse nessas actividades e o seu desempenho escolar (Bandura, 1994). Tarefas percebidas como mais difíceis ou exigentes do que realmente são, resultam em leituras imprecisas de baixa eficácia, enquanto aquelas percebidas como menos difíceis podem resultar em excesso de confiança (Pajares, 2002).

Nas suas crenças de auto-eficácia, os alunos geralmente usam múltiplos factores, tais como percepção das suas capacidades e da dificuldade da tarefa, os sucessos anteriores, quantidade de esforço despendido, tempo que se persistiu, a quantidade de ajuda recebida, semelhança percebida dos modelos, a credibilidade dos persuasores e tipo e intensidade dos sintomas emocionais (Schunk, 1995; citado por Schunk & Meece, 2006). Na auto-avaliação de eficácia, estas diferentes fontes de informação de eficácia devem ser cognitivamente processadas, pesadas e integradas através do pensamento auto-reflexivo, que produz reavaliações da eficácia pessoal (Bandura, 1989).

Bandura (1997; citado por Scott, 1999) afirma que nada do que acontece no mundo é independente da interpretação de um indivíduo, mas que as interpretações não são independentes do ambiente real no mundo exterior. Os indivíduos interpretam os resultados dos eventos e essas interpretações fornecem as informações sobre as quais se

baseiam os julgamentos, a selecção, integração e lembrança de informação, que influenciam os julgamentos da auto-eficácia (Pajares, 2002). Interpretações inadequadas podem diminuir as crenças de auto-eficácia necessárias para avançar em face da adversidade e em nenhuma situação isso é mais evidente do que na maneira como os indivíduos percebem o “fracasso” (Pajares, 2005).

As crenças de auto-eficácia dos alunos contribuem para o desempenho académico, para além dos efeitos na sua capacidade (Bandura, 1993; citado por Zimmerman & Cleary, 2006). Quanto maior o sentido de eficácia, maior o esforço, persistência e resiliência (Pajares & Schunk, 2001; Schunk, 1981; Schunk & Hanson, 1985; Schunk, Hanson & Cox, 1987; citados por Pajares, 2002). Independentemente da realização anterior ou capacidade, os alunos auto-eficazes trabalham mais, persistem durante mais tempo, perseveram perante a adversidade, têm maior optimismo, menor ansiedade, alcançam mais e obtêm as competências para ter sucesso e usá-las de forma eficaz (Pajares, 2005).

Estruturas cooperativas de aprendizagem, em que os alunos trabalham juntos e se ajudam uns aos outros, também tendem a promover auto-avaliações mais positivas de capacidade e maiores realizações escolares, do que as competitivas (Bandura, 1994).

As percepções de competência podem ser mais dependentes da relação do adolescente com os pares, em vez da sua experiência prévia numa determinada tarefa (Bong & Clark, 1999; citados por Schunk & Meece, 2006). À medida que se desenrolam os processos de identidade, os adolescentes tendem a comparar-se com os outros para encontrar o seu lugar único no seu grupo de pares e quando não desempenham bem, como seus pares, dentro de um domínio académico ou interpessoal específico, as comparações sociais podem ter um impacto negativo, especialmente, quando o desempenho é avaliado pelos amigos, colegas ou familiares (Schunk & Meece, 2006).

Influências sociais próximas de pais, professores e pares, bem como influências simbólicas dos mass media e instituições culturais, todas servem para promover o desenvolvimento (Bussey & Bandura, 1992; citados por Tudge & Winterhoff, 1993).

Uma vasta quantidade de aprendizagem social ocorre entre pares, aqueles que são mais experientes e competentes são modelos eficazes de pensamento e comportamento, além disso permitem comparações informativas para o julgamento,

desenvolvimento e validação da auto-eficácia (Bandura, 1994). A tendência para escolher pares que compartilham interesses e valores similares irá promover a auto-eficácia em direcções de interesse mútuo, deixando outras potencialmente subdesenvolvidas, por outro lado, relações interrompidas ou empobrecidas podem afectar negativamente a eficácia pessoal e um baixo senso de eficácia social pode, por sua vez, criar obstáculos internos a relacionamentos favoráveis com os seus pares (Bandura, 1994).

Quando os adolescentes não estão familiarizados com muitas tarefas e têm pouca informação, avaliam a sua própria auto-eficácia através dos comportamentos dos seus colegas, isto geralmente acontece entre os adolescentes que estão expostos a novos conteúdos ou a novas turmas (Schunk & Meece, 2006). A observação dos pares a realizarem uma tarefa, pode elevar a auto-eficácia dos alunos e levá-los a acreditar que também podem efectuar a tarefa, mas se os pares não são bem sucedidos os alunos podem diminuir a auto-eficácia (Schunk & Meece, 2006). Os resultados sugerem que os grupos de pares podem contribuir para uma diminuição da auto-eficácia, mas também podem ajudar a manter a auto-eficácia ou mesmo a aumentá-la (Schunk & Meece, 2006).

Ao contrário de Piaget, mas em comum com Vygotsky, Bandura não acredita que a interacção entre pares seja necessariamente mais eficaz do que interacção entre adulto e jovem, argumentando que a facilitação do desenvolvimento cognitivo depende principalmente de modelos de maior competência e qualidades (1986, 1989b), mas este aspecto é menos importante para Bandura, do que as características pessoais do modelo (Tudge & Winterhoff, 1993).

A teoria social cognitiva prevê que, no início de uma actividade, os alunos difiram na sua auto-eficácia para a aprendizagem em função das suas experiências anteriores, qualidades pessoais e apoios sociais, na medida em que os pais e professores os incentivam, facilitam o seu acesso aos recursos de aprendizagem e lhes ensinam estratégias de aprendizagem (Schunk, 1995; citado por Schunk & Meece, 2006). À medida que os alunos participam em actividades são afectados por objectivos pessoais, processamento cognitivo e influências situacionais como a instrução e feedback, estes factores fornecem aos alunos dicas sobre como estão a aprender, que usam para aferir a auto-eficácia para a aprendizagem continuada (Schunk & Meece, 2006). Algumas condições de ensino demonstram desenvolver a auto-eficácia entre os adolescentes, são

os objectivos específicos e proximais de aprendizagem, instrução em estratégias de aprendizagem, modelos sociais, desempenho e feedback atribucional indicando progresso e recompensas subordinadas a melhoria (Schunk, 1995; citado por Schunk & Meece, 2006), processos que afectam a auto-eficácia e a motivação através do mecanismo comum de informar os alunos do seu progresso na aprendizagem (Schunk & Meece, 2006).

A confiança na própria capacidade académica é uma componente fundamental do sucesso escolar (Pajares & Schunk, 2001). As crenças nas capacidades pessoais afectam o tipo de metas que os alunos seleccionam e o seu compromisso com as mesmas (Zimmerman, 1995; citado por Zimmerman & Cleary, 2006). Quando os alunos se sentem capazes de realizar uma tarefa específica, o mais provável é que definam metas desafiadoras (Bandura, 1986; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; citados por Zimmerman & Cleary, 2006).

III.3. A auto-eficácia, o construtivismo, as competências e a História

III.3. 1. As crenças de auto-eficácia, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem construtivista.

As crenças de auto-eficácia têm um papel positivo nos interesses académicos dos alunos, motivação, gestão de factores de stress escolar e crescimento de competências cognitivas (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001; citados por Bandura, 2005).

A escola é onde se desenvolvem as competências cognitivas e adquirem os conhecimentos e capacidades para resolver problemas essenciais para a participação efectiva em sociedade (Bandura, 1994). À medida que dominam as competências cognitivas, os alunos desenvolvem um sentido crescente da sua eficácia intelectual (Bandura, 1994). Muitos factores sociais afectam os julgamentos de eficácia dos alunos, como a instrução, a comparação social, a melhoria motivacional através de metas e incentivos positivos e as interpretações dos professores dos sucessos e das falhas dos alunos (Bandura, 1994).

Igualmente para Schunk e Meece (2006), a forma como está estruturada a instrução influencia o potencial de auto-eficácia dos adolescentes, para além da facilidade ou dificuldade de aprender, feedback sobre o desempenho, a competição, as práticas de classificação, quantidade e o tipo de atenção dos professores e transições escolares.

A mente agenciadora “tende a ser proactiva, orientada para os problemas, centrada, selectiva, construtivista, dirigida aos fins” (Bruner, 2000, p.128). Os alunos podem exercer substancial controlo sobre a sua própria aprendizagem, são agentes da sua própria aprendizagem e não apenas receptores de informação (Bandura, 2005).

Para os construtivistas a aprendizagem é desenvolvimento (Fosnot, 1999). As abordagens construtivistas (russa e ocidental) favoreceram a actividade do aluno, durante a qual constrói os seus conhecimentos, o procedimento reside no adolescente, não pode haver imposição ou transmissão directa de um modelo pelo professor, este deve suscitar a reflexão sobre a actividade de aprendizagem e não enfatizar a resposta ou o resultado - abordagem russa (Garnier et al., 1996). A perspectiva da corrente ocidental, exige do professor que ouça as concepções dos alunos, exige capacidade para questionar, tendo em vista ajudar o aluno na sua evolução rumo a novas concepções, mais ricas do que as anteriores, o que impõe ao educador uma adaptação constante e lhe permitirá construir as suas situações didácticas (Garnier et al., 1996). Assim, os alunos vão sentir-se mais auto-eficazes sobre a aprendizagem quando compreenderem como a nova aprendizagem se constrói sobre o que sabem (Schunk & Meece, 2006).

Os “erros” precisam de ser entendidos como resultando das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados, assim como as contradições precisam de ser esclarecidas, exploradas e discutidas (Fosnot, 1999).

Para os ocidentais, o desenvolvimento de conceitos e o desenvolvimento de competências, encontram-se intimamente ligados (Garnier et al., 1996). Os teóricos da auto-eficácia também mudaram a ênfase do auto-aprimoramento para o desenvolvimento de competências através de experiências de verdadeiro sucesso, de domínio (Pajares, 2005). É com este objectivo em vista que aconselham o planeamento das intervenções educacionais, pois as crenças de auto-eficácia dos alunos desenvolvem-se principalmente, através de real sucesso em tarefas escolares desafiantes (Pajares, 2005). Bandura afirma que o educador tanto deve ajudar a construir a auto-

confiança, como traço de personalidade, como a auto-confiança que resulta do conhecimento de um conteúdo (Pajares, 2005).

Os conceitos científicos, não são simplesmente assimilados pela memória do aluno, mas são formados através de um esforço do seu próprio pensamento Vygotsky, 1934/2007).

Uma certa concepção construtivista do processo de aquisição dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, da actividade de aprendizagem, encontra-se na origem de fazer emergir os conceitos essenciais (Lvovski; citado por Garnier et al., 1996). É necessário identificar os elementos-chave capazes de tornar mais clara a análise da elaboração do conceito pela criança (Garnier et al., 1996). A ênfase é dada principalmente ao processo, mais do que ao resultado, o que implica a reflexão da criança em torno do conceito (Garnier et al., 1996). A interpretação individual é a chave para o pensamento construtivista (Scott, 1999).

Professores eficazes elaboram tarefas com um nível de dificuldade adequado, pois a conclusão bem sucedida de tarefas é auto-gratificante (Pajares, 2005). Os professores devem proporcionar ajuda instrumental, que consiste em fornecer apenas a informação suficiente para permitir aos alunos terem sucesso por si próprios (Pajares, 2005). O professor é um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas (Bruner, 2000).

No que concerne à organização da aula, a aquisição do conhecimento não é mais consequência única da relação unívoca professor-aluno é, antes, o centro de uma rede de comunicações múltiplas (Garnier et al., 1996).

O diálogo numa comunidade leva a pensamento posterior, e a sala de aula deve ser considerada como uma comunidade de debate empenhada em reflectir e trocar ideias (Fosnot, 1989; citado por Fosnot, 1999). Os alunos são responsáveis por defender, explicar e comunicar as suas ideias aos colegas (Fosnot, 1999). A aprendizagem é um processo interactivo (Bruner, 2000).

Ambientes de sala de aula que enfatizam a importância do esforço, aprendizagem significativa e colaboração, ajudam a manter uma percepção positiva da sua eficácia e competência (Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Young, 1994; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Meece, 1991, 1994; Meece, Herman &

McCombs, 2003; Roeser et al., 1996; Urdan & Midgley, 2003; citados por Schunk & Meece, 2006).

A auto-eficácia também aumenta quando aos alunos são fornecidos “feedback” frequentes e imediatos, enquanto trabalham em tarefas escolares e, quando é ensinado atribuir esse “feedback” ao seu próprio esforço, os alunos trabalham mais, experienciam maior motivação e apresentam uma maior auto-eficácia para a aprendizagem seguinte (Pajares, 2005).

Idealmente os adolescentes irão desenvolver um senso de auto-eficácia para serem capazes de exercer controlo sobre suas vidas, ou de agência (Bandura, 2001; citado por Schunk & Meece, 2006). Aqueles que desenvolvem um sentimento resiliente de auto-eficácia na adolescência estão em melhor posição para enfrentar os desafios do desenvolvimento normal e para a aprendizagem na idade adulta (Schunk & Meece, 2006).

III.3.2. O construtivismo, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem da História

Um aluno motiva-se a envolver-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos e competências, poderá adquirir novos conhecimentos e melhorar as suas competências (Bzuneck, 2002).

A competência reside na mobilização dos recursos (conhecimentos e capacidades) e relaciona-se com construção (Le Boterf, 1994; citado por Roldão, 2003).

No primeiro quartel do século XX, algo de fulcral aconteceu - “a viragem interpretativa” - o objecto de interpretação é compreender (Bruner, 2000). Os pensadores exprimiram-na primeiro no drama e na literatura, depois na História e nas ciências sociais e, finalmente, na epistemologia e na educação (Bruner, 2000). Igualmente Brockmeier (2007), refere que o conceito epistemológico central que Dilthey e Max Weber propuseram para as ciências humanas foi a compreensão.

Compreender uma disciplina é aprender a sua estrutura de modo a usar o conhecimento numa aprendizagem posterior ou aplicá-lo aumentando a eficácia na resolução intuitiva dos problemas (Bruner, 1998). A História, mais como disciplina

dedicada à compreensão do passado do que como um relato “do que aconteceu”, é construída pelos historiadores e as crianças também conseguem fazê-lo (Bruner, 2000).

A aprendizagem escolar cria competências capazes de se transferirem para outras (Bruner, 1998). Este tipo de transferência encontra-se no centro do processo educativo – o contínuo alargamento e aprofundamento do conhecimento – o “currículo em espiral” (Bruner, 1966/1999, 1998).

A este propósito, Peel (1979) afirma que “a qualidade não estacionária da inteligência ao longo dos anos escolares parece apoiar a noção de um currículo em espiral, onde seria possível regressar aos assuntos com maior reportório conceptual e uma forma de inquérito intelectual mais madura”(p. 261).

Nesta perspectiva, uma ferramenta que pode ser usada é o “modelo celular-germinal”, que cresce em complexidade a partir de um conjunto de relações básicas centrais pela adição de novas relações aos conceitos já modelados e que mudam o seu significado (Davidov, 1982; Engestrom & Hedegaard, 1986; citados por Hedegaard, 2002).

Vygotsky (2001) já tinha proposto o ensino concêntrico, primeiro estudar o objecto de forma breve e simplificada no seu todo e, mais tarde, estudá-lo de forma aprofundada e ampliada revelando-se sob um novo aspecto, em que o novo se relaciona com o já conhecido.

Além disso, Vygotsky (1978; citado por Cobb, 1999) destacava a importância da interacção social na zona de desenvolvimento proximal e, ainda, o papel dos sistemas de sinais culturalmente desenvolvidos como utensílios psicológicos para o pensamento. Inversamente, Leont’ev (1981; citado por Cobb, 1999) defendia que o pensamento se desenvolve a partir de uma actividade ou trabalho prático e orientado para objectivos. Cada uma das perspectivas construtivistas, a sociocultural e a cognitiva, pode ser utilizada para complementar a outra, a aprendizagem é tanto um processo de auto-organização, como um processo de aculturação, que ocorre quando se toma parte em práticas culturais, sobretudo quando se interage com os outros (Cobb, 1999).

Segundo a perspectiva de Bruner (1966/1999, 2000), à pedagogia compete autorizar os seres humanos a ir além das suas predisposições “naturais” (a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky), é seu dever facultar o “estojo de ferramentas” que a cultura desenvolveu para o efeito.

Segundo Piaget (1962/2004), os quatro principais estádios do desenvolvimento da inteligência da criança passam de um estágio para outro pela construção de novas estruturas operatórias. Com cerca de 11 ou 12 anos de idade, a criança entra no último estágio de desenvolvimento da inteligência - estágio de operações formais, essencialmente hipotético-dedutivo ou operações proposicionais - e torna-se capaz de raciocinar não apenas com base em objectos, mas também com base em hipóteses ou proposições (Inhelder & Piaget 1970/1976; Piaget, 1962/2004). O indivíduo torna-se capaz de inferir as consequências de verdades possíveis (Inhelder & Piaget 1970/1976; Piaget & Inhelder, 1966/1997). O pensamento formal reestrutura as operações concretas, subordinando-as e integrando estruturas novas, cada uma levando à construção de outra, cujo desdobramento se prolongará ao longo da adolescência (Piaget & Inhelder, 1966/1997). A transmissão escolar pressupõe que a criança tenha os instrumentos operatórios adequados (Piaget & Inhelder, 1966/1997).

O aparecimento do pensamento formal depende dos factores sociais, talvez até mais do que os factores neurológicos, mas para que o meio social actue sobre o indivíduo é necessário uma maturação cognitiva suficiente (Inhelder & Piaget, 1970/1976). Para Piaget as características do aluno não desempenham qualquer papel construtivo, progressivo ou formativo na história do desenvolvimento mental (Vygotsky, 1934/2007).

Na perspectiva de Vygotsky (2001), o desenvolvimento da inteligência provém de processos naturais que podem ser acelerados pela escola, mais importante não é o que o aluno sabe fazer sozinho ou já aprendeu, mas o que sabe fazer orientado ou o quanto é capaz de aprender. A zona de desenvolvimento proximal é que determina quais as possibilidades do aluno no plano da assimilação sob orientação, com ajuda e em colaboração (Vygotsky, 2001). Para Vygotsky, o processo de colaboração com outra pessoa mais competente em instrumentos e tecnologia é o caminho para chegar a um grande compreensão (Tudge & Winterhoff, 1993).

Segundo Piaget (1933/1999), para o aluno, o passado parecia concebido em função do presente e não o inverso, e é precisamente nesta inversão de perspectivas que consiste a compreensão do porvir histórico. Assim, em relação aos conceitos históricos, os alunos no estágio operacional concreto - e este estágio poderia chegar aos 16 anos, (Hallam, 1967, 1970, 1972; citado por Barca, 1995) - não teriam maturação para

compreender situações passadas, porque exigiam um pensamento lógico-formal que esses alunos não teriam ainda atingido (Barca, 1995).

Peel (1972) afirma que apenas os pré-adolescentes têm uma clara consciencialização da continuidade histórica, do progresso histórico e iniciam a interpretação histórica. Este período é fundamental para o pensamento atingir a maturidade que permite analisar interpretar e avaliar uma complexa situação do passado, sem cair na comparação e na analogia com a sua própria experiência (Peel, 1972).

Nesta conformidade, “a aprendizagem de ideias científicas, mesmo a um nível elementar não precisa de seguir o curso natural do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode também conduzir o desenvolvimento intelectual, fornecendo-lhe oportunidades úteis, que a desafiem a avançar” (Bruner, 1998, p.55).

Piaget (1999) já considerava que se prejudicava a formação dos alunos, impondo-lhes verdades do exterior ainda que evidentes, que poderiam ter descoberto por si mesmos, pois era privá-los de um método de pesquisa, que lhes teria sido bem mais útil para a vida do que o conhecimento correspondente (Piaget, 1999). Também Bruner (1998, 2000) considera que o conhecimento é mais útil ao aluno, quando é “descoberto” através do seu próprio esforço cognitivo, pois o entusiasmo pela descoberta resulta numa autoconfiança na própria capacidade.

Peel (1979) afirma que a ideia de que a aprendizagem não deve ultrapassar o pensamento, devia ser avaliada em todas as disciplinas. A compreensão da História requer “competência na compreensão da multiplicidade das questões humanas e dos princípios da ecologia. (...) O ensino baseado nelas aceitaria as explicações parciais e únicas como uma entrada necessária para uma compreensão mais vasta” (Peel, 1979, p.260).

Em finais dos anos 70, uma outra linha de investigação preocupa-se em explorar, pela primeira vez, as ideias dos alunos em História num quadro teórico independente dos estádios de desenvolvimento de Piaget (Dickinson & Lee, 1978; citado por Barca, 1995), baseando-se esta nova linha nas propostas de Bruner (1960; citado por Barca, 1995).

De acordo com Bruner (1998), qualquer disciplina poderá ser eficazmente ensinada, numa qualquer forma intelectual, a crianças em qualquer estágio de

desenvolvimento, ajustando-se os conteúdos às capacidades do aluno. A aprendizagem pode conduzir o desenvolvimento intelectual, fornecendo-lhes oportunidades, que o desafiem a transitar para um estágio de desenvolvimento mais avançado (Bruner, 1966/1999, 1998). No entanto, Piaget não olhava os alunos como “folhas em branco” à espera de serem escritas, mas pensava que a capacidade de participar na discussão e argumentação as ajudava a ir além do estágio pré-operatório (Tudge & Winterhoff, 1993). Bruner (2000) considera-os capazes de raciocinar, de encontrar sentido tanto por si mesmos como através da discussão com os outros e, não menos do que o adulto, capazes de pensar acerca do próprio pensamento e de corrigir as suas ideias por meio da reflexão. Bruner (2000) considera os jovens como epistemólogos e como discentes.

Com o objectivo de os alunos terem uma compreensão mais profunda dos conceitos e influenciados pela teoria sociocultural vygotskyana, Haenen et al. (2003) propõem que se apresente a questão histórica em termos de um todo significativo e se criem poderosas ambientes de aprendizagem concebidos como espaços de problemas compartilhados.

Lee (2001), refere que os alunos sabem que a História é construída, fazem avanços na compreensão da “evidência”, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, mas fazem inferências. A progressão de ideias dos alunos estende-se a outros conceitos como acerca de explicação, mudança e narrativa histórica (Lee, 2008).

Bruner (1966; citado por Cooper, 2004) afirma que a História pode ser aprendida a partir do recurso à evidência, de acordo com a sua teoria sobre o currículo em espiral, sugere que os alunos necessitam de estar envolvidos, desde o início e progressivamente de uma forma mais complexa, no processo da pesquisa histórica, dado que o conteúdo e o processo de pesquisa são inseparáveis em História. Assim, Bruner (2000), sugere que não se ensine História sem historiografia.

O conhecimento do passado só é possível com uma compreensão da natureza da História (Barton, 1996; Lee, 2005; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001; citados por Lee, 2008).

Cooper (2004) afirma que no processo de investigação os historiadores questionam as fontes para elaborar inferências, narrativas sobre o passado, podendo haver diferentes relatos válidos. Interpretar fontes, envolve formular hipóteses e tirar conclusões, fundamentar o ponto de vista, ter em conta outros pontos de vista estando preparado para reconhecer que não existe uma só resposta, o que é tão importante para o

desenvolvimento cognitivo como para o desenvolvimento social e emocional (Cooper, 2004).

Segundo Bruner (2000), compreender alguma coisa de um modo não exclui compreender de outras maneiras, mas a “correção” de uma determinada interpretação, enquanto dependente da perspectiva, reflecte também regras de evidência, de consistência e de coerência. O objecto de interpretação é compreender e o seu instrumento a análise do texto (Bruner, 2000). Ser interpretativo significa que se deve encontrar sentido para algo antes de começarmos a explicá-lo, ambos os processos, interpretação e explicação, são necessários e desempenham papéis diferentes na demanda do conhecimento (Bruner, 2000).

É necessário reconhecer a perspectiva do aluno no processo de aprendizagem, reconstruir o seu ponto de vista, a vê-lo como ser activo e intencional, ajudá-lo a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente (Bruner, 2000). A “compreensão é fomentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se o a criança a exprimir melhor as suas visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções” (Bruner, 2000, p.85).

Lee (2001), também considera que para compreender a História é necessário promover a sua interpretação e pondera a importância da compreensão dos conceitos substantivos, mas também outro tipo de conceitos, como a narrativa, o relato, a explicação e julga ser este o processo que a educação histórica deverá implementar.

Segundo Barca (1995), existem indicadores de que é possível trabalhar conceitos históricos no plano epistemológico com adolescentes e que os resultados da investigação em educação apontam para uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Von Glasersfeld (1999), afirma igualmente ser a aprendizagem uma actividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar e que a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento, mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir.

Haenen et al. (2003), orientam o ensino num sentido do conceito de aprendizagem centrada no aluno e referente ao modelo de Bruner, que ressalta a importância da aprendizagem activa e indutiva. Também por influência da teoria sociocultural vygotskyana de ensino e aprendizagem (“a educação só é útil quando se move à frente do desenvolvimento” - Vygotsky, 1987, citado por Haenen et al., 2003),

defendem a criação de um ambiente de aprendizagem que leve os alunos a participar num processo de co-construção do saber. Neste âmbito, Galperin colocou a mudança conceptual dos alunos no centro da educação, abordagem que conduz à reconceptualização dos conhecimentos prévios dos alunos, pois a formação de conceitos académicos influencia os conceitos já existentes e provoca uma mudança na sua estrutura, levando ao aparecimento de novos conceitos (Haenen et al., 2003). Igualmente Barton (2001), refere que se tem de explorar que compreensão os alunos têm da História, pois o modo como aprendem a disciplina é afectado por essas ideias.

Com os processos de ensino-aprendizagem baseados nas actividades de aprendizagem realizadas pelo próprio aluno, este sente-se convidado a pensar e a discutir os conceitos a serem aprendidos, permitindo a compreensão, através de uma troca mútua, negociação e co-construção da essência do conceito, num processo gradual (Haenen et al., 2003). O professor deve ajudar os alunos a encontrarem, recuperarem, processarem, e elaborarem novas informações por uma sequência de curtos exercícios, debates, esclarecimentos e dúvidas, que os transformará em produtivos co-construtores do conhecimento histórico a ser aprendido, o professor têm de situar o desenvolvimento desse conceito na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (Haenen et al., 2003). O professor é um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas (Bruner, 2000).

No seu estudo, Hedegaard (2002) refere que o ensino foi planeado de modo a que os alunos estivessem activos, baseado na análise orientada por questões a respeito de temas concretos, como numa investigação guiada, em que a turma trabalhou como um todo contribuindo para a discussão dos temas, pois o desenvolvimento dos alunos faz-se através da sua relação com a turma e com os grupos que se formam.

Koltsova (1978; citado por Tudge, 2002), demonstra que as crianças aprendem com mais probabilidade conceitos históricos, precisos e bem desenvolvidos trabalhando em grupo do que trabalhado individualmente. Koltsova (1978; citado por Tudge, 2002) indica a “participação activa” num objectivo de grupo, como um componente necessário da colaboração, no decurso da discussão colectiva e durante o refinamento de diferentes pontos de vista, emerge a avaliação crítica.

Os historiadores estão continuamente a reinterpretar o passado, um processo que leva à mudança de conteúdo do ensino da História e, como parte da sua consciência histórica, os alunos têm de se aperceber deste aspecto do conhecimento histórico, tal

objectivo educacional só pode ser alcançado através de uma abordagem centrada no aluno (Haenen et al., 2003). O ensino da História, para chegar aos conceitos históricos, em grande medida, tem de confiar nas próprias competências construtivas dos alunos (Haenen et al., 2003). Isso significa que o professor de História deve criar uma zona de construção para dar aos alunos amplas oportunidades de vir a agarrar, sob a orientação do professor, os seus próprios conceitos históricos (Haenen et al., 2003).

Na escola os alunos devem ser comprometidos na pesquisa histórica, investigando questões fundamentais e desenvolver as suas próprias conclusões justificadas, a partir da análise crítica de uma variedade de fontes de informação (Barton, 2004). A construção de inferências a partir de diversas fontes indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação da realidade que é dinâmica (Alves, 2004).

Bruner (2000) refere que no ensino a capacidade de realização e o conhecimento cumulativo não são suficientes. Aulas de História em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros - historiadores, professores ou pelo autor do manual - não contribui para uma cidadania própria de uma democracia participativa (Barton, 2004).

Segundo Barton (2004), a História pode contribuir para a cidadania democrática, facultando aos alunos a exploração directa e contínua da herança dos eventos históricos e o seu impacto no presente, fornecendo a experiência de analisar uma variedade de fontes de informação e desenvolver interpretações - as competências da pesquisa histórica - que os tornarão capazes de melhor usar essas competências ao tomar decisões e a detectar lacunas nas conclusões dos outros. A educação histórica deve apostar no uso da discussão de ideias para ajudar os alunos a fazerem julgamentos mais informados, tolerantes e justos (Barton, 2004). Possibilitar aos estudantes a prática de construir as suas próprias ideias é uma das razões mais nobres para os envolver na aprendizagem da História (Barton, 2004).

Capítulo IV. Hipóteses

1ª A aplicação de uma metodologia numa linha construtivista promove a auto-eficácia nos alunos do 3º ciclo na disciplina de História.

2ª A intervenção numa linha construtivista funciona melhor do que a tradicional em termos de resultados e de auto-eficácia.

Capítulo V. Método

V. 1. Participantes

Participaram, no presente estudo, um total de 101 alunos do 7º ano de escolaridade, distribuídos por quatro turmas, que frequentaram uma escola situada num concelho limítrofe do distrito de Lisboa.

A amostra foi constituída por 36 raparigas (35,6%) e 65 rapazes (64,4%), com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, situando-se a média etária nos 12 anos. Apesar de alguns alunos possuírem uma ou mais retenções, a maioria dos alunos frequentou o ano escolar adequado para a sua idade.

Os participantes, turmas formadas pela escola, eram grupos–intactos não equivalentes (Tuckman, 2000). De modo a constituir dois grupos, cada um, com duas turmas e ultrapassar a eventual distorção pela selecção das mesmas, compararam-se os resultados do teste diagnóstico entre turmas, pois este era relevante para o estudo. Assim, formaram-se dois grupos de turmas equivalentes relativamente à variável dependente, teste diagnóstico, cada grupo composto por duas turmas, designados por grupo 1 (turmas 2 e 3) e grupo 2 (turmas 1 e 4). A numeração das turmas foi atribuída em função da ordem alfabética das designações dadas pela escola.

As turmas participantes apresentaram alunos com retenções, ocorridas sobretudo no 7º ano, alguns com duas repetências. Cada grupo de turmas integravam nove alunos a repetir o mesmo ano, sendo as turmas do grupo 2, aquelas que receberam mais alunos que acumulavam duas repetências.

Todas as turmas da amostra incluíam alunos com necessidades educativas especiais, as turmas 2 e 3 (grupo 1) possuíam quatro no total: dois alunos com défice cognitivo e dois disléxicos, e as turmas 1 e 4 (grupo 2) possuíam cinco no total: dois alunos com défice cognitivo, dois disléxicos e um com síndrome de Asperger. No entanto, as turmas que formavam o grupo 2, apresentavam os alunos com necessidades educativas especiais com maior número de retenções.

V. 2. Instrumentos

Neste estudo foi aplicada da versão portuguesa do instrumento SEQ-C - “Self-Efficacy Questionnaire for Children” (Nogueira, 2008) e utilizadas medidas de aproveitamento académico dos alunos.

a) SEQ-C

O SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) é um questionário criado por Peter Muris e foi traduzido e adaptado por Nogueira (2008).

O questionário é composto por 24 itens divididos entre três escalas da auto-eficácia: a social, a académica e a emocional (Muris, 2001).

A versão portuguesa do SEQ-C, tal como a original, apresentou uma consistência interna satisfatória (Muris, 2001; Nogueira, s.d.). O respectivo estudo de validação encontrou uma associação positiva entre auto-eficácia e resultados escolares (Nogueira, s.d.).

A este instrumento foram acrescentados sete itens para recolha de dados sobre auto-eficácia em História. Assim, para este estudo, o SEQ-C incluiu quatro escalas da auto-eficácia: auto-eficácia social, auto-eficácia académica, auto-eficácia emocional e auto-eficácia em História, num total de 31 itens. Os alunos responderam aos itens usando uma escala de Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre).

Os itens da auto-eficácia em História foram elaborados de acordo com o “Guia para a construção de escalas de auto-eficácia” de Albert Bandura e tendo em conta as competências essenciais de História a desenvolver. Na segunda e na terceira medições, alguns dos itens da auto-eficácia em História foram adaptados aos conteúdos programáticos leccionados no espaço de tempo a que se reportava a medição, nomeadamente o item número 28 na segunda medição e os itens 28 e 29 na terceira medição.

O questionário SEQ-C, foi aplicado em três momentos: no primeiro momento foi aplicado (anexo 1) antes do teste diagnóstico (anexo 2), no segundo foi aplicado (anexo 3) antes do primeiro exercício de aplicação de conhecimentos (anexo 4) e o terceiro momento de aplicação (anexo 5) ocorreu antes da realização do segundo exercício de aplicação de conhecimentos (anexo 6). A avaliação intercalar ocorreu após o primeiro exercício de aplicação de conhecimentos.

b) Rendimento escolar/ resultados escolares

Neste estudo foram consideradas cinco medidas de aproveitamento académico dos alunos ao longo do 1º Período, nomeadamente o teste diagnóstico, o primeiro exercício de aplicação de conhecimentos - EAC1, a avaliação intercalar, o segundo exercício de aplicação de conhecimentos - EAC2 e a avaliação de final de Período.

A cotação do teste diagnóstico e dos exercícios de aplicação de conhecimentos variaram entre 0% e 100%, sendo a percentagem igual ou superior a 50% considerada como percentagem “positiva”.

A avaliação intercalar foi a única avaliação qualitativa convertida em avaliação quantitativa para este estudo, correspondendo o “reduzido” a nível um, o “Reduzido” a nível dois, o “Médio” a nível três, o “Bom” a nível quatro e o “Muito Bom” a nível cinco. A conversão permitiu estabelecer relações com os restantes resultados escolares e a auto-eficácia dos alunos.

A avaliação intercalar e a avaliação de final de Período traduziu-se na atribuição de níveis de 1 a 5, sendo que o 1 e o 2 são considerados níveis “negativos” e o 3, o 4 e o 5 são níveis “positivos”. Ambas as avaliações incluíram uma apreciação que englobou o desempenho nos exercícios de aplicação de conhecimentos, na intervenção oral e nas fichas de trabalho, bem como incluiu o empenho, a responsabilidade e o respeito pelas

regras de funcionamento da sala de aula, de acordo com os critérios definidos a nível de escola (anexo 7).

Os resultados escolares apurados foram relacionados directamente com as intervenções de inspiração construtivista, sobre os quais recaia os efeitos dessas mesmas intervenções e foram comparados com a auto-eficácia medida previamente através do SEQ-C.

V. 3. Procedimento

Este estudo decorreu ao longo do 1º Período do ano lectivo de 2010/2011. A aplicação do questionário SEQ-C e as intervenções ocorreram em contexto de aula, no “bloco” de 90 minutos semanais, de cada turma, da disciplina de História, leccionada pela docente e aplicadora deste estudo.

No início do 1º Período, aos dois grupos de turmas foram aplicados o SEQ-C, momento de pré-teste, seguido de imediato do teste diagnóstico. Na semana seguinte, enquanto o grupo 2 funcionou como grupo de controlo, o grupo 1 participou na intervenção, com metodologia de inspiração construtivista, que decorreu até final de Outubro, altura de novo momento de medição, com a aplicação do SEQ-C, seguido da elaboração do exercício de aplicação de conhecimentos - EAC1- pelos dois grupos de turmas. A partir daí, o grupo 2 participa na intervenção, com metodologia de inspiração construtivista, até ao final do Período, momento de nova medição, pós-teste para o grupo 2 e verificação da permanência dos efeitos da intervenção – follow-up – (Almeida & Freire, 2003) para o grupo 1, com a aplicação do SEQ-C e a realização do segundo exercício de aplicação de conhecimentos - EAC2.

A administração do instrumento SEQ-C decorreu sempre imediatamente antes do teste diagnóstico e dos exercícios de aplicação de conhecimentos do final de Outubro e do fim do 1º Período, em função do horário das turmas participantes.

No início de cada aplicação do questionário SEQ-C, era lida em voz alta a sua introdução, um pequeno texto que antecede as questões. Os alunos deveriam optar, numa escala de Likert de 1 a 5, pela resposta que correspondia à sua opinião relativamente a 31 afirmações do questionário. Era assegurado que os alunos dispunham de tempo suficiente para responderem ao questionário e, logo a seguir, à medida que o

terminassem, de realizarem o teste diagnóstico. Após esclarecidas as dúvidas sobre o preenchimento, os alunos tranquilamente respondiam ao questionário e, cada um ao seu ritmo, passava a efectuar o teste diagnóstico. Este procedimento foi repetido em todas as aplicações do questionário SEQ-C.

O teste diagnóstico permitiu detectar o nível de desenvolvimento das competências essenciais de História e realizar o levantamento de algumas concepções prévias (ideias tácitas) dos alunos sobre “As sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras”.

Na semana seguinte à aplicação do SEQ-C, momento de pré-teste, e do teste diagnóstico, inicia-se a intervenção com o grupo 1 até à medição a meio do Período seguida da elaboração do EAC1. A partir daí, o grupo 2 participa na intervenção até à medição final no término do Período.

As intervenções de inspiração construtivista, resultaram do planeamento das actividades das aulas de História em conformidade com a legislação em vigor, com os documentos do Ministério da Educação “Ensino Básico - Competências Gerais e Transversais” e “História - Competências Essenciais”, com a planificação do grupo disciplinar da escola, por isso de acordo com o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina: “tratamento da informação/utilização de fontes”, “comunicação em História” e “compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização”.

Competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes, trata-se de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos (Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais, 2001; citado por Roldão, 2003)

Para acompanhar a mudança conceptual dos alunos, tendo como objectivo o desenvolvimento das competências em História, a aplicadora do estudo elaborou guiões de exploração subordinados aos conteúdos programáticos do 1º Período. Na elaboração dos guiões teve em consideração as ideias prévias dos alunos e o constante na revisão da literatura deste estudo sobre o construtivismo, nomeadamente o conhecimento é construído pelo aluno (Bandura, 1986; citado por Scott, 1999; Fosnot, 1999; Garnier, 1996; Loyens et al., 2007; Pajares, 2002), através do trabalho com diversidade de fontes históricas (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003), a partir de tarefas orientadoras

(Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Bednar e colegas, 1992; citado por Loyens et al., 2007; Lee, 2003), os conhecimentos prévios são relacionados com o novo conhecimento (Kintsch, 1994; citado por Scott, 1999), implicando reflexão (Von Glasersfeld, 1995; citado por Loyens et al. 2007; Weinstein & Mayer, 1986; citados por Scott, 1999), interpretação (Fosnot, 1999; Scott, 1999), realização de inferências (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003), e a compreensão do passado (Bruner, 2000), em que o significado é construído activamente pelos alunos (Airasian & Walsh, 1997; Akyalcin, 1997; Crowther, 1997; Geary, 1995; Hein, 1991; Heylighen, 1997; Mahoney, 1995; Murphy, 1997; Piaget, 1926; Sexton & Griffin, 1997; Von Glasersfeld, 1995; Von Glasersfeld & Steffe, 1991; Vygotsky, 1978; citados por Scott, 1999; Tudge, 2002) e as tarefas organizadas de uma forma sistemática, possibilitam o trabalho oral e por escrito (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003), permitindo, assim, que a aprendizagem decorra em interacção social com o professor e os colegas (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Garnier et al. 1996; Greeno, Collins & Resnick, 1996; citados por Loyens et al. 2007; Lee, 2003; Wertsch & Sohmer, 1995).

O guião de exploração - “As sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras” (anexo 8) – foi utilizado na intervenção com o grupo de turmas 1. Para a intervenção com o grupo 2, constituiu-se o guião de exploração “As civilizações dos grandes rios – O Egipto” (anexo 9).

No início de cada intervenção e com a distribuição do princípio do guião, era explicado aos alunos que iriam trabalhar de forma mais autónoma. Usando como base de trabalho o guião, avançariam na elaboração das tarefas propostas, à medida que partilhassem as suas interpretações com a turma, sempre com a orientação da professora. Também lhes era transmitido que esta metodologia tornaria mais acessível, no futuro, a interpretação e cruzamento de documentos diversos, a identificação e uso do vocabulário específico da disciplina ou a distinção, numa dada realidade, dos aspectos de ordem política, económica e social, ou seja, permitiria um domínio mais profundo das competências de História.

As intervenções, tendo como base de trabalho os documentos e tarefas disponibilizados nos guiões, permitiram que os alunos pusessem em comum as suas interpretações, não para serem de imediato classificadas em certas/erradas, mas para que a compreensão das suas percepções possibilitasse a modificação da conceptualização dos alunos. Estimulou-se a reflexão, a argumentação, que os alunos fundamentassem os

seus pontos de vista em critérios racionais. Ao longo das intervenções a professora, também proporcionava uma introdução aos conteúdos abordados, contextualizava algumas fontes ou orientava a discussão de ideias de forma a evitar a dispersão, procurava ainda conciliar os caminhos sugeridos pelos comentários dos alunos e os objectivos definidos para o trabalho em sala de aula. Ao longo da intervenção, sempre que os alunos participavam, recebiam feedback positivo e incentivo à continuação do esforço, bem como era prestado todo o apoio e atenção individual pela aplicadora. Os alunos trabalharam autonomamente e de forma interactiva, em grupo de pares e, sobretudo, em grupo turma.

As intervenções tiveram uma duração prevista de quatro semanas, um “bloco” de 90 minutos semanal, para os dois grupos. No entanto, na segunda intervenção, uma situação imprevista ao planificado, impediu que a turma 1 do grupo 2 fosse submetida à quarta semana de intervenção, contratempo que não foi possível compensar.

Ao longo das intervenções houve alunos nos dois grupos, mas em maior número no grupo 2, e na sua quase totalidade alunos que possuíam retenções, registando alguns, mais de uma retenção, que participavam pouco, duvidavam das suas capacidades transmitindo aos colegas sentimentos negativos, evitavam as tarefas ou desistiam com facilidade, justificando que não conseguiam fazer, apesar de pouco persistirem, ou dizendo que era difícil, acreditando que a tarefa era mais difícil do que era na realidade. Na elaboração do guião foi tida em conta as potenciais capacidades destes alunos de modo a favorecer o seu avanço e progressão. De facto, estes alunos quando experimentavam responder às questões do guião, demonstravam conseguir chegar a conclusões adequadas.

Enquanto o grupo de turmas 1 participou na intervenção, o grupo 2 funcionou como grupo de controlo até ao final de Outubro. Durante este período, às turmas do grupo 2 foram leccionadas aulas planeadas também em conformidade com mesma legislação e os mesmos documentos acima descritos. No entanto, as aulas foram centradas na exposição da professora, na actividade desenvolvida por esta e não na do aluno, proporcionando tarefas que permitiam o desenvolvimento de competências, embora não de uma forma sistemática. O grupo 1 também foi submetido a este modelo de aulas a partir da medição a meio do Período, no espaço de tempo em que o grupo 2 participou na intervenção.

Capítulo VI: Resultados

VI.1. Descrição dos resultados

Dados quantitativos

Para realizar o tratamento dos dados quantitativos utilizou-se o programa PASW Statistics 18, tendo sido calculados coeficientes de consistência interna (α de Cronbach), coeficientes de r de Pearson, testes t e análises de variância com um factor (one-way ANOVA).

Consistência interna das escalas de auto-eficácia

A estabilidade dos resultados será tanto maior quanto mais elevado for o coeficiente de consistência interna (Almeida & Freire, 2003).

Tabela 1 – Coeficientes de consistência interna das escalas de auto-eficácia do SEQ-C.

	Nº de itens	1ª aplicação das escalas (inicial)	2ª aplicação das escalas (meio)	3ª aplicação das escalas (final)
		alfa		
Auto-eficácia académica	8	0,83	0,86	0,88
Auto-eficácia social	8	0,76	0,69	0,80
Auto-eficácia emocional	8	0,81	0,78	0,82
Auto-eficácia em História	7	0,88	0,90	0,91

Os valores de alfa de Cronbach revelam uma boa consistência interna para os quatro domínios da auto-eficácia do SEQ-C, em todos os momentos da sua aplicação, à excepção do domínio da auto-eficácia social aquando da segunda aplicação do questionário. A auto-eficácia em História, em todos os momentos da aplicação do questionário, é o domínio mais consistente.

Nas correlações entre escalas do questionário, em cada momento da sua aplicação, utilizou-se o coeficiente de correlação momento-produto de Pearson.

Tabela 2 - Correlações entre as escalas da auto-eficácia do SEQ-C (r de Pearson).

	1ª aplicação das escalas (início)			2ª aplicação das escalas (meio)			3ª aplicação das escalas (final)		
	2	3	4	2	3	4	2	3	4
1 Auto-eficácia académica	0,64**	0,34**	0,71**	0,60**	0,57**	0,77**	0,62**	0,48**	0,75**
2 Auto-eficácia social	-	0,50**	0,58**	-	0,50**	0,51**	-	0,62**	0,65**
3 Auto-eficácia emocional		-	0,47**		-	0,58**		-	0,54**
4 Auto-eficácia em História			-			-			-
	N= 98			N=101			N=100		

** . Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

* . Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Na tabela 2, constata-se a existência de correlações positivas fortes entre a auto-eficácia académica e auto-eficácia em História, em todos os momentos da aplicação das escalas, bem como entre a auto-eficácia académica e a auto-eficácia social nos três momentos da aplicação, embora com valores mais baixos. Há uma correlação positiva e forte entre auto-eficácia em História e auto-eficácia social, no terceiro momento da medição, nos momentos anteriores as correlações são positivas e moderadas. Igualmente existem correlações positivas moderadas entre a auto-eficácia em História e a auto-eficácia emocional em todos os momentos da aplicação das escalas.

Entre a auto-eficácia académica e a auto-eficácia emocional a correlação é fraca no primeiro momento da aplicação, mas é positiva e moderada nos momentos seguintes.

Entre a auto-eficácia emocional e a auto-eficácia social estabelecem-se correlações positivas moderadas nos dois primeiros momentos da aplicação das escalas, no entanto a correlação é forte no terceiro momento da aplicação das escalas.

Correlações entre variáveis: resultados escolares e escalas de auto-eficácia

Havia que medir a relação entre resultados escolares. Assim, utilizou-se o coeficiente de correlação r de Pearson para medir o grau da correlação e a direcção dessa correlação entre resultados do teste diagnóstico, do primeiro exercício de aplicação de conhecimentos (EAC1), da avaliação intercalar, do segundo exercício de aplicação de conhecimentos (EAC2) e do final do 1º Período.

Tabela 3 - Correlações entre os resultados do teste diagnóstico, do 1º exercício de aplicação de conhecimentos (EAC1), da avaliação intercalar, do 2º exercício de aplicação de conhecimentos (EAC2) e do final do 1º Período.

	1	2	3	4	5
1 Diagnóstico	-	0,39**	0,39**	0,32**	0,41**
2 EAC1		-	0,88**	0,75**	0,83**
3 Intercalar			-	0,67**	0,79**
4 EAC2				-	0,87**
5 1º Período					-
	N=100	N=101	N=101	N=100	N=101

** . Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

A tabela 3 revela correlações positivas muito fortes entre o EAC1, a avaliação intercalar e avaliação de final do 1º Período e correlações positivas muito fortes entre o EAC2 e avaliação de final do 1º Período. Entre o EAC2, o EAC1 e a avaliação intercalar existem correlações positivas fortes. A avaliação intercalar também estabelece uma correlação positiva forte com a avaliação de final do 1º Período. Existem correlações fracas entre o teste diagnóstico e todos os outros momentos de avaliação, excepto com a avaliação de final do 1º Período, com a qual estabelece uma correlação moderada.

Importava medir a relação entre as variáveis resultados escolares e escalas de auto-eficácia.

Tabela 4 - Correlações entre as escalas da auto-eficácia do SEQ-C e os resultados da avaliação (teste diagnóstico, EAC1, avaliação intercalar, EAC2 e final do 1º Período).

	Diagnóstico	EAC1	Intercalar	EAC2	1ºPeríodo
Auto-eficácia académica	0,30**	0,64**	0,57**	0,62**	0,59**
Auto-eficácia social	0,21*	0,36**	0,33**	0,22*	0,26**
Auto-eficácia emocional	0,17	0,27**	0,26**	0,19	0,25*
Auto-eficácia em História	0,26**	0,56**	0,52**	0,59**	0,57**
	N=100	N=101	N=101	N=100	N=101

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Em relação à tabela 4, encontramos correlações positivas fortes entre a auto-eficácia académica e os EAC1 e EAC2, e correlações positivas moderadas com a avaliação intercalar e a avaliação de final do 1º Período. Existem correlações moderadas entre a auto-eficácia em História e todos os momentos de avaliação, excepto com o teste diagnóstico com o qual tem uma correlação fraca.

Observámos correlações fracas entre o teste diagnóstico e todos os domínios da auto-eficácia do SEQ-C e, em geral, entre a auto-eficácia emocional e auto-eficácia social com todos os resultados da avaliação.

Estatísticas descritivas por grupo e diferenças entre grupos

O teste t permitiu avaliar se as médias relativas aos domínios da auto-eficácia, entre os dois grupos de turmas 1 e 2, eram estatisticamente diferentes nos vários momentos da sua medição: antes da intervenção (início do Período), após a intervenção com o grupo de turmas 1 (meio do Período) e após a intervenção com o grupo de turmas 2 (final do 1º Período).

Tabela 5 - Teste t de Student - duas amostras independentes - diferenças entre médias dos grupos 1 e 2 relativas aos domínios da auto-eficácia - antes da intervenção.

	Grupo 1 (N=53)	Grupo 2 (N=45)	t (96)	
Auto-eficácia académica	28,17 (5,56)	28,87 (4,82)	-0,66	NS
Auto-eficácia social	29,28 (5,54)	30,60 (4,36)	-1,29	NS
Auto-eficácia emocional	28,04 (5,42)	28,61 (6,00)	-0,50	NS
Auto-eficácia em História	23,49 (5, 22)	25,88 (4,62)	-2,38	*

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

No início, é significativa a diferença da auto-eficácia em História entre os dois grupos, sendo superior no segundo grupo. Nas restantes escalas não existem diferenças entre os dois grupos.

Tabela 6 - Teste t de Student - duas amostras independentes - diferenças entre médias dos grupos relativas aos domínios da auto-eficácia - após a intervenção com o grupo 1.

	Grupo 1 (N=54)	Grupo 2 (N=47)	t (99)	
Auto-eficácia académica	28,35 (6,24)	28,53 (4,70)	-0,16	NS
Auto-eficácia social	31,37 (4, 45)	30,39 (4,16)	1,14	NS
Auto-eficácia emocional	28,07 (4,83)	28,28 (5,24)	-0,20	NS
Auto-eficácia em História	24,67 (5, 56)	25,13 (4,29)	-0,46	NS

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Após a intervenção com o grupo 1, deixaram de existir diferenças significativas da auto-eficácia em História entre os dois grupos.

Tabela 7 - Teste t de Student - duas amostras independentes - diferenças entre médias dos grupos relativas aos domínios da auto-eficácia -após a intervenção com o grupo 2.

	Grupo 1 (N=53)	Grupo 2 (N=47)	t (98)	
Auto-eficácia académica	28,45 (6,30)	28,87 (4,50)	-0,38	NS
Auto-eficácia social	30,42 (5,07)	30,74 (4,57)	-0,34	NS
Auto-eficácia emocional	28,21 (5,08)	29,34 (5,01)	-1,117	NS
Auto-eficácia em História	24,49 (5, 56)	26,26 (4,31)	-1,762	NS

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Depois da intervenção com o grupo 2, não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos em qualquer dos domínios da auto-eficácia.

O teste t foi utilizado para observar diferenças entre médias na auto-eficácia em História, dentro de cada grupo de turmas, grupo 1 e grupo 2, comparando os vários momentos de medição.

Tabela 8 - Amostras relacionadas - diferenças na auto-eficácia em História em cada grupo.

	N	Grupo 1	t	N	Grupo 2	t
Auto-eficácia em História (início).	53	23,49	-1,33 NS	45	25,88	0,80 NS
Auto-eficácia em História (após intervenção com o grupo 1).	54	24,67		47	25,13	
Auto-eficácia em História (após intervenção com o grupo 1)	54	24,67	0,17 NS	47	25,13	-1,27 NS
Auto-eficácia em História (após intervenção com o grupo 2).	53	24,49		47	26,26	
Auto-eficácia em História (início).	53	23,49	-0,96 NS	45	25,88	-0,41 NS
Auto-eficácia em História (após intervenção com o grupo 2).	53	24,49		47	26,26	

Na tabela 8, não se observaram diferenças significativas na auto-eficácia em História dentro dos grupos 1 e 2, entre os vários momentos em que foi medida.

O teste t permitiu avaliar se as médias, entre os dois grupos de turmas 1 e 2, eram estatisticamente diferentes nos resultados da avaliação.

Tabela 9 - Teste t de Student - duas amostras independentes - diferenças entre médias dos grupos de turmas 1 e 2 relativas aos resultados da avaliação.

	N	Grupo 1	N	Grupo 2	t	gl
Diagnóstico	53	51,91 (15,84)	45	53,04 (19,25)	-0,32 NS	96
EAC1	54	58,08 (20,95)	47	49,19 (17,34)	2,30*	99
Intercalar	54	3,06 (0,83)	47	2,51 (0,72)	3,49**	99
EAC2	53	47,67(23,21)	47	51,53(16,69)	-0,96 NS	98
1º Período	54	2,93 (0,93)	47	2,70 (0,66)	1.38 NS	99

A tabela 9 revela uma diferença significativa favorável ao grupo 1 no EAC1 e na avaliação intercalar.

As medidas do conjunto dos participantes fornecem dados sobre os efeitos das intervenções que recaíram directamente sobre os resultados da avaliação.

Tabela 10 - Teste t de Student - amostras relacionadas - diferenças entre pares de resultados da avaliação – grupos 1 e 2.

	Média	Desvio Padrão	t (99)	
Diagnóstico	52,44	17,44	-0,90	NS
EAC1	54,28	19,57		
Diagnóstico	52,44	17,44	1,328	NS
EAC2	49,48	20,40		
EAC1	54,28	19,57	3,427	**
EAC2	49,48	20,40		

N= 100

**, Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*, Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Entre o EAC1 e o EAC2 existe uma diferença significativa favorável ao EAC1. Os alunos baixaram os resultados do EAC1 para o EAC2.

Não há diferenças significativas entre o teste diagnóstico e o EAC1 e o EAC2.

A comparação entre resultados da avaliação do grupo de turmas 1, permite distinguir o efeito da intervenção sobre este grupo.

Tabela 11 - Teste t de Student - amostras relacionadas - diferenças entre pares de resultados da avaliação - grupo 1.

	Média	Desvio Padrão	t (52)	
Diagnóstico	51,91	15,84	-2,41	*
EAC1	58,80	20,46		
Diagnóstico	51,91	15,84	1,37	NS
EAC2	47,67	23,21		
EAC1	58,80	20,46	6,88	**
EAC2	47,67	23,21		

N= 53

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Na tabela 11 observamos que o grupo 1 apresenta uma média mais elevada no EAC1, logo após a intervenção, e mais baixa no EAC2. O teste t revela uma diferença significativa favorável ao EAC1, quando relacionado com o teste diagnóstico e, sobretudo, com o EAC2.

A comparação entre resultados da avaliação do grupo de turmas 2, permite observar qual o efeito da intervenção sobre este grupo.

Tabela 12 - Teste t de Student - amostras relacionadas - diferenças entre pares de resultados da avaliação - grupo 2.

	Média	Desvio Padrão	t (46)	
Diagnóstico	53,04	19,25	1,40	NS
EAC1	49,19	17,34		
Diagnóstico	53,04	19,25	0,47	NS
EAC2	51,53	16,69		
EAC1	49,19	17,34	-1,24	NS
EAC2	51,53	16,69		

N= 47

**. Significativo para $p < 0.01$ (bilateral)

*. Significativo para $p < 0.05$ (bilateral)

Não existem diferenças significativas no grupo 2 em qualquer dos pares de resultados da avaliação.

A análise de variância com um factor (one-way ANOVA), permite verificar o efeito das intervenções na variável dependente de natureza quantitativa – auto-eficácia.

A tabela 13 - variância com um factor (one-way ANOVA) (anexo 10) revela:

- Na 1ª medição de auto-eficácia em História, o grupo 1 (turmas 2 e 3) obteve médias inferiores ao grupo 2 (turmas 1 e 4), resultados que se repetem nos restantes domínios de auto-eficácia à excepção da turma 1, com uma média inferior no domínio auto-eficácia emocional. Após a primeira intervenção, o grupo 1 melhorou a média da auto-eficácia em História, constatando-se que a turma 2 aumentou ainda a média no final do 1º Período. A turma 3 também melhorou a média nos restantes domínios da auto-eficácia, mas a turma 2 apenas melhorou a sua auto-eficácia social.

- O grupo 2, que funcionou como grupo de controlo até à 2ª medição, nessa altura desceu as médias em todos os domínios da auto-eficácia, à excepção da turma 4 relativamente à auto-eficácia emocional. Na terceira medição, após a intervenção, este grupo ultrapassa os valores das médias iniciais na auto-eficácia em História e na auto-eficácia emocional, bem como, a turma 4, ultrapassa os valores das médias iniciais nos restantes domínios da auto-eficácia.

- Comparando os totais dos 4 domínios regista-se, entre a 1ª medição e a final um aumento de todos os domínios da auto-eficácia, constatando-se um maior aumento na média da auto-eficácia em História.

- Os valores de variância observados de "F", indicam que os resultados não são significativos.

Dados qualitativos

As intervenções tiveram como base de trabalho, os documentos e tarefas disponibilizados nos guiões. Ao longo das intervenções, a docente e aplicadora proporcionava uma introdução aos conteúdos abordados, contextualizava algumas fontes ou orientava a discussão de ideias de forma a evitar a dispersão. Estimulava a reflexão, a argumentação, que os alunos fundamentassem os seus pontos de vista em critérios racionais. A professora procurava, ainda, conciliar os caminhos sugeridos pelos comentários dos alunos e os objectivos definidos para o trabalho em sala de aula. Ao

longo da intervenção, quando os alunos participavam, recebiam feedback positivo e incentivo a continuarem o esforço, bem como era prestado apoio e atenção individual pela aplicadora.

No início das intervenções, os alunos, em geral, manifestavam algum desconforto quando era anunciado que iriam trabalhar de maneira diferente na aula. Era-lhes então explicado que iriam trabalhar de forma mais autónoma, mas com a orientação da professora e conseguiriam avançar na realização das questões propostas no guião, à medida que, também, partilhassem as suas interpretações, inferências, conclusões com a turma. Também lhes era referido que esta prática metodológica permitiria um domínio mais profundo das competências da História, úteis para tornar mais acessíveis os novos conhecimentos.

O desconforto inicial cede lugar à aceitação em tentar e à medida que os alunos trabalhavam com os documentos e apresentavam oralmente as suas interpretações, discutindo os seus pontos de vista com os dos colegas, progrediram com entusiasmo na elaboração do guião. Se no início da primeira aula de intervenção eram poucos, e alguns tímidos, os “braços no ar”, solicitando expor a sua opinião, a condução da professora nas suas interpretações, não para serem de imediato classificadas em certas/erradas, mas para que a compreensão das suas percepções possibilitasse a modificação da sua conceptualização, transmite-lhes uma maior confiança no seu desempenho, e a observação das realizações dos colegas vistos como semelhantes, conduz, progressivamente, a uma maior participação de outros alunos que “arriscam” também a apresentar o seu ponto de vista, a justificarem-no por sugestão da professora e a argumentarem perante outros pontos de vista.

Os alunos do grupo de turmas 1 foram, em geral, mais participativos oralmente do que os alunos do grupo 2, envolvendo-se mais profundamente no trabalho das aulas com metodologia construtivista.

No entanto, ao longo das intervenções, houve alunos nos dois grupos, mas a maior parte pertencente ao grupo 2, na sua quase totalidade alunos que possuíam retenções, alguns com mais de uma retenção, que pouco participavam, duvidavam das suas capacidades, transmitindo sentimentos negativos, evitavam as tarefas ou desistiam com facilidade, dizendo “eu não consigo fazer isto”, “já tentei fazer” ou “não sei fazer”, apesar pouco persistirem, ou referiam “a pergunta é difícil”, acreditando que a tarefa era mais difícil do que era na realidade. De facto, estes alunos, por ajuda individualizada da

professora, incitados ou espontaneamente, pontualmente respondiam a questões do guião, demonstrando que também eram capazes como os colegas, mas apesar de receberem feedback positivo e serem persuadidos a continuar não o faziam alegando que tinha sido “por acaso” ou “sorte”. Alguns alunos demoravam a realizar as tarefas, justificando que “estava a pensar”, ou aparentavam fazer.

Não obstante o acima descrito, comparando com as aulas em que a metodologia era expositiva, os alunos dos dois grupos de turmas, trabalharam mais autonomamente e de forma interactiva, em grupo de pares e, sobretudo, em grupo turma, durante as intervenções.

VII. Discussão

O objectivo deste estudo é perceber se a abordagem metodológica de inspiração construtivista influencia positivamente a auto-eficácia e os resultados dos alunos do 7º ano de escolaridade na disciplina de História.

O SEQ-C apresentou uma boa consistência interna nos domínios da auto-eficácia académica, social, emocional e em História. De facto, a auto-eficácia em História, em todos os momentos da aplicação do questionário, foi o domínio mais consistente.

Constatou-se a existência de correlações positivas fortes entre a auto-eficácia académica e auto-eficácia em História, em todos os momentos da aplicação das escalas, bem como entre a auto-eficácia em História e auto-eficácia social, no terceiro momento da medição.

Revelaram-se correlações positivas muito fortes entre o EAC1, a avaliação intercalar e avaliação de final do 1º Período e correlações positivas muito fortes entre o EAC2 e avaliação de final do 1º Período. Entre o teste diagnóstico e todos os outros momentos de avaliação, as correlações foram fracas. Encontrámos correlações positivas fortes entre a auto-eficácia académica e os EAC1 e EAC2, e correlações moderadas entre a auto-eficácia em História e todos os momentos de avaliação, excepto com o teste diagnóstico que foi fraca.

Após cada intervenção, com o grupo 1 e com o grupo 2, não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos em qualquer dos domínios da auto-eficácia.

Os resultados de avaliação entre os dois grupos de turmas, exprimiram uma diferença significativa favorável ao grupo 1, logo depois de este grupo ter participado na intervenção de inspiração construtivista. De facto, o grupo 1 apresentou uma diferença significativa que lhe é favorável no EAC1 e na avaliação intercalar. A comparação entre resultados de avaliação do grupo 1, revelou uma diferença significativa favorável ao EAC1 quando relacionado com o teste diagnóstico e com o EAC2. É de salientar que o EAC2 incidiu sobre o período de tempo em que o ensino foi expositivo.

Estes resultados estão de acordo com a literatura constante no enquadramento teórico deste trabalho.

Com o grupo 1, a abordagem metodológica de inspiração construtivista conduziu à melhoria do desempenho na disciplina de História. Bruner (2000) afirma que a aprendizagem é óptima sempre que é participativa, proactiva, colaborativa e mais dedicada à construção de significados do que à sua recepção. As características do construtivismo, defendidas por vários teóricos, serviram de guia e inspiraram as intervenções, tais como a construção do conhecimento é realizada pelo aluno (Bandura, 1986; citado por Scott, 1999; Fosnot, 1999; Garnier et al. 1996; Loyens et al., 2007; Pajares, 2002), que trabalha com diversidade de fontes históricas (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003); a partir de tarefas orientadoras (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Bednar e colegas, 1992; citado por Loyens et al., 2007; Lee, 2003), os conhecimentos prévios são relacionados com o novo conhecimento (Kintsch, 1994; citado por Scott, 1999), implicando reflexão (Von Glasersfeld 1995; citado por Loyens et al., 2007; Weinstein & Mayer, 1986; citados por Scott 1999), interpretação (Fosnot, 1999; Scott, 1999) realização de inferências (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003) e compreensão do passado (Bruner, 2000), em que o significado é construído activamente pelos alunos (Airasian & Walsh, 1997; Akyalcin, 1997; Crowther, 1997; Geary, 1995; Hein, 1991; Heylighen, 1997; Mahoney, 1995; Murphy, 1997; Piaget, 1926; Sexton & Griffin, 1997; Von Glasersfeld, 1995; Von Glasersfeld & Steffe, 1991; Vygotsky, 1978; citados por Scott, 1999; Tudge, 2002) e as tarefas organizadas de uma forma sistemática, possibilitam o trabalho oral e por escrito (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Lee, 2003), permitindo, assim, que a aprendizagem decorra em interacções

sociais com o professor e os colegas (Ashby, 2003; Barca, 1995, 2004; Garnier et al. 1996; Greeno, Collins & Resnick, 1996; citados por Loyens et al., 2007; Lee, 2003; Wertsch & Sohmer, 1995).

A pesquisa realizada têm demonstrado que a construção do conhecimento, a cooperação e a resolução de problemas apropriados que permitem transferência, são aspectos importantes da aprendizagem e promovem o sucesso (Greeno et al., 1996; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1994; citados por Loyens et al., 2007).

A metodologia seguida nas intervenções com os grupos de turmas 1 e 2 teve semelhança com a desenvolvida por Hedegaard (2002) na sua investigação, na linha ideológica de Vygotsky. A investigadora obteve resultados positivos, com actividades planeadas centradas na actividade dos alunos, que analisavam temas concretos, orientados por questões segundo o procedimento do trabalho científico, trocavam ideias, de modo que a turma funcionava activamente como um todo por meio da resolução de tarefas e do trabalho de grupo.

Haenen et al. (2003) propõem uma aprendizagem que leve os alunos a participar num processo de co-construção do saber, citam Galperin (1982), que defende uma maior eficácia na aprendizagem se, no início do processo de ensino-aprendizagem, os alunos conhecerem os diferentes aspectos da tarefa de aprendizagem, os conhecimentos e competências a serem aprendidos, bem como o conteúdo a ser aprendido que deve ser apresentado como um todo significativo, uma espécie de "conhecimento de amanhã".

No início das intervenções com as turmas do 7º ano, os alunos ficaram cientes que iriam trabalhar de uma forma mais autónoma, era-lhes apresentado os contornos do conteúdo a ser construído e era transmitido que iriam desenvolver competências de uma forma sistemática e o domínio dessas competências que lhes tornaria mais acessíveis os conteúdos futuros.

Haenen et al. (2003) propõem aos futuros professores de História holandeses, que em vez de transmitirem a definição do conceito em estudo, organizem e preparem uma sequência de tarefas de aprendizagem a realizar pelos próprios alunos, num processo passo a passo, que leve ao gradual domínio do conteúdo histórico pelo aluno. Os professores devem aprender a orientar os alunos nas actividades e a funcionar como

suportes para a compreensão dos discentes através de uma troca mútua, negociação e co-construção da essência do conceito (Haenen et al., 2003).

Nesta consonância, o facto de no estudo se terem utilizado guiões de exploração contendo tarefas com determinada sequência e de, aos alunos, não serem transmitidos os conteúdos, mas serem guiados através das questões, estimulados a reflectir e a trocar ideias, parece ter proporcionado, sobretudo com as turmas que faziam parte do grupo 1, que os alunos progredissem na aprendizagem.

Igualmente Cooper (2004), no seu estudo, utilizou estratégias na mesma linha de pensamento, identificou processos-chave da pesquisa histórica, apresentou-os sob forma cinética e visual, inspirando-se no modelo de Bruner e, utilizando linguagem apropriada, permitiu que as crianças se envolvessem no mesmo processo que os historiadores, evoluindo de formas mais simples para mais complexas (currículo em espiral de Bruner, 1963). Assim, as crianças envolveram-se activamente em processos de pesquisa histórica, fazendo deduções acerca das fontes: interpretando evidências com diferentes graus de abstracção, fazendo suposições e desenvolvendo argumentos em grupo, tal como um historiador interpreta a evidência e faz inferências acerca do passado (Cooper, 2004).

Cooper (2004) constatou que a melhoria nos resultados dos grupos experimentais foi estatisticamente significativa em relação ao grupo de controlo. Com o grupo de controlo o ensino foi diferente, utilizou-se o manual e aprendeu História como as outras disciplinas (Cooper, 2004).

Igualmente no estudo com os alunos do 7º ano, os resultados favoráveis ao grupo de turmas 1 no EAC1, não se manteve no seguinte, o EAC2, pois entre os exercícios de aplicação de conhecimentos foi ministrado aos alunos um ensino expositivo, que Bruner (2000) denomina de ensino didáctico.

Aprender a partir de uma exposição didáctica baseia-se na noção de que os alunos devem aprender, recordar e aplicar factos, esta visão didáctica pressupõe que a mente do aluno é uma “tabula rasa”, um quadro preto apagado, onde não entra a interpretação activa construtivista, não existe interesse pelos pensamentos dos alunos nem o ensino é um diálogo, mas antes de via única (Bruner, 2000). Esta é talvez a mais popular corrente da pedagogia cultural, seja em História ou noutra disciplina, o seu

principal atractivo é de pretender oferecer uma especificação clara daquilo que se tem de aprender (Bruner, 2000).

Cooper (2004) esclarece que aos grupos experimentais e ao de controlo foram leccionadas as mesmas quatro unidades de ensino, durante cinco semanas cada unidade. Assim nessa investigação, os grupos experimentais estiveram sujeitos a um ensino numa perspectiva construtivista durante vinte semanas no total, enquanto a abordagem metodológica de inspiração construtivista deste estudo se prolongou por quatro semanas com excepção de uma turma no grupo 2 que beneficiou de três semanas.

A duração da intervenção no presente estudo pode ter sido insuficiente em termos de possibilitar a mudança das crenças de auto-eficácia. De facto, o estudo não revelou uma diferença significativa na auto-eficácia entre os dois grupos de turmas. Neste âmbito, Bruner (1998) afirma que quanto mais longa e organizada for a actividade (construtivista), tanto melhor será o resultado em termos de aumento de poder e de compreensão. É a percepção de progresso real de uma tarefa para outra que pode promover a auto-eficácia para aprender (Schunk, 1989; citado por Bzuneck, 2002). O domínio de experiências são apenas dados crus, pois muitos factores influenciam a forma como essa informação é processada cognitivamente e afecta a auto-avaliação de um indivíduo (Pajares, 2002).

Igualmente, estes poderão ser os fundamentos explicativos, do facto da redução do tempo da intervenção numa turma do grupo 2, não ter permitido a este grupo uma diferença significativa tanto na auto-eficácia como nos resultados de avaliação em relação ao grupo 1.

O resultado do grupo de turmas 2, pode também estar relacionado com o facto de incluir maior número de alunos, na sua quase totalidade com retenções, alguns com mais de uma retenção, que manifestamente duvidavam das suas capacidades, pouco participavam, desistiam com facilidade.

Fracassos anteriores estão associados a ansiedade frente a novas tarefas escolares por afectarem a percepção de auto-eficácia (Bzuneck, 2002). Os alunos que duvidam das suas capacidades diminuem os seus esforços ou desistem rapidamente (Bandura, 1994). A desistência associada a baixa eficácia limita o potencial para melhorar a percepção do “self”. Dúvida gera hesitação, derrota e fracasso ao tentar (Scott, 1999). As aspirações destes alunos baixam e a qualidade do seu desempenho

deteriora-se (Bandura, 1994). Segundo a teoria atribucional, causas estáveis como a capacidade intelectual e o grau de dificuldade da matéria, situam-se fora do controlo dos sujeitos e conduzem à evitação da tarefa (Fontaine, 2005).

Mais do que o grupo 1, o grupo de turmas 2 revelou alunos que evitavam as tarefas, dizendo que eram difíceis, mostrando acreditar que as tarefas eram mais difíceis do que eram na realidade, pois estava ao seu alcance concretizá-las.

A este propósito, Pajares (2002) refere que as tarefas que são percebidas como mais difíceis ou exigentes do que realmente são, originam leituras imprecisas de baixa eficácia, uma crença que pode promover stress e uma visão estreita da melhor forma de ultrapassar um problema (Scott, 1999). Os alunos evitam envolver-se em tarefas em que não se sentem competentes e confiantes (Pajares & Schunk, 2001). Experimentam pensamentos e sentimentos negativos, que são repetidamente associados a uma actividade, ligando-se a situações de aprendizagem semelhantes (Fontaine, 2005). E quando os alunos temem o fracasso, desenvolvem estratégias para evitar sentir a ansiedade que acompanha esse medo, por exemplo, não se esforçando numa tarefa em que tenham pouca confiança de sucesso, pois produz menos ansiedade se falharem por não tentarem do que se falharem tendo dado o seu melhor. Outras estratégias incluem comentários auto-depreciativos e procrastinação (Pajares, 2005).

Estas estratégias foram reproduzidas pelos alunos do grupo 2, alguns como já ficou referido, contando já com duas retenções. Com grande dificuldade, experimentavam responder a algumas questões do guião, mostrando então que conseguiam interpretar e construir conclusões adequadas depois, mesmo recebendo feedback positivo e persuadidos a continuar, acontecia como refere Pajares (2002) continuarem a duvidar da sua eficácia para persistir num esforço semelhante. É difícil desenvolver confiança ou competência quando um aluno não está envolvido (Pajares, 2005). A competência apenas se atinge através da prática (Bruner, 2000).

Muitos alunos revelam dificuldades na escola, não porque sejam incapazes de ter sucesso, mas porque passaram a acreditar que não o conseguem atingir, pois interiorizam ser incapazes de lidar com o trabalho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

O estudo apresentou algumas limitações. As intervenções, pelas suas inerentes características construtivistas, não propiciam administrações iguais. Igualmente, as

intervenções ocorreram em períodos de tempo diferentes, com turmas, guiões de exploração sobre conteúdos programáticos diferentes.

O tempo de duração do estudo poderá ter sido insuficiente, pois assim se entende das sugestões de Haenen et al. (2003) e dos estudos de Hedegaard (2002) e Cooper (2004).

As expectativas da professora e, simultaneamente aplicadora, que procedeu às intervenções poderão ter afectado o impacto da variável independente (Almeida & Freire, 2003).

A reduzida dimensão da amostra pode não permitir generalizações de resultados à população estudantil do mesmo ano de escolaridade.

Consideramos ser necessário a realização de outros trabalhos, de forma a obter resultados mais consistentes e colmatar as limitações deste, nomeadamente prolongar no tempo o uso desta metodologia, utilizar outras estratégias como visitas a museus ou locais relacionados com os conteúdos em estudo, que permitam a exploração e assim proporcionarem experiências com significado, tal como sugerido por Cooper (2004).

As soluções, para os alunos como os do grupo 2, poderiam também passar pela utilização de estratégias, à semelhança das usadas por Cooper (2004). O ensino dos conteúdos num currículo integrado, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa incluir histórias da época em estudo, ou, em Educação Visual, realizar, pintura usando as técnicas do período determinado, ou ainda, em Educação Tecnológica, fiar e tecer num tear manual ou construir modelos ou maquetas.

A revisão da literatura constante deste estudo, em parte os resultados do estudo e as considerações neste capítulo, sugerem que abordagem metodológica de inspiração construtivista tem consequências positivas na aprendizagem dos alunos. Haenen et al., (2003) sugerem a substituição do “ensino de transmissão”, por formas mais eficazes no âmbito ideológico construtivista e que deve ser praticado sistematicamente.

Concordamos com Cooper (2004), ao afirmar que a teoria informa a pesquisa para a prática, que é avaliada e modificada. Deve ser esse o sentido do exercício da profissão de professor, baseado na pesquisa, cujo desenvolvimento é conduzido por praticantes – os professores (Cooper, 2004).

Referências bibliográficas

- Almeida, S.A., & Freire, T. (2003). *Metodologia em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, P.C. (2004). Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp.115-130). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2003). Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação histórica e museus* (pp.37-57). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Auto-eficácia. No VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopédia do comportamento humano* (Vol. 4, pp 71-81). New York: Academic Press. (Republicado em H. Friedman [ed.] *Enciclopédia da saúde mental* San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). Cognitive functioning. In A. Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control* (pp. 212-258). Freeman: New York. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/banchapter6.html>
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. In F.Pajares & T.Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich: Information Age Publishing. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/001-BanduraAdoEd2006.pdf>

- Barca, I. (1995). Aprender História. Reconstruir o passado. In A. D. Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp.131-143). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barton, K.C. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em educação histórica* (pp.55-68). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barton, K.C. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças ? Contributos do ensino da História para a cidadania. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp.11-27). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Britton, J. (1989). Vygotsky's contribution to pedagogical theory. In P. Murphy & B. Moon, *Developments in learning and assessment* (pp.210-214). London: Hodder & Stoughton.
- Brockmeier, J. (2007). Construction and interpretation: exploring a joint perspective on Piaget e Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget- Vygotsky. The social genesis of thought* (pp.125-143). Great Britain: Psychology Press.
- Brossard, M., & Schneuwly, B. (1994). Learning and development: contributions from Vygotsky's theory. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 279-280.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.21-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human development*, 40 (2), 63-73.

Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. (Obra original publicada 1966).

Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: edições 70.

Bzuneck, J.A. (2002). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/Bzuneck2.pdf>

Cobb, P. (1999). Onde está o espírito? Uma coordenação de perspectivas construtivistas socioculturais e cognitivas. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (pp. 59- 82). Lisboa: Instituto Piaget.

Cooper, H.(2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp.55-74). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fosnot, C.T. (1999). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (pp. 23- 58). Lisboa: Instituto Piaget.

- Garnier, C., Bednarz, N., & Ulanovskaya, I. (1996). A aprendizagem como actividade colectiva: escolha e organização das actividades segundo as correntes soviética e sócio-construtivista. In C. Garnier, N. Bednarz, & I. Ulanovskaya, *Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental* (pp 207-230). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Haenen, J., Schrijnemakers, H., & Stufkens, J. (2003). Sociocultural theory and the practice of teaching historical concepts. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller, *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 246-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In L. C. Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (341-362). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. (Obra original publicada 1970).
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), 3-7.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp.13-27). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação histórica e museus* (pp.19-36). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp.11-32). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Loyens, S., Rikers, R., & Schmidt, H. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 179-199.

Muris, P.(2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.

Nogueira, J. (s.d.). *Validation of a measure of self-efficacy for youngsters*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Retrieved from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Pajares (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In F.Pajares & T.Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.339-367). Greenwich: Information Age Publishing. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/PajaresAdoed2006.pdf>

Pajares, F., & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>

- Peel, E.A. (1972). Some problems in the psychology of history teaching: historical ideas and concepts. In E. Stones, *Readings in educational psychology. Learning and teaching* (pp. 262-268). (s.l.): Methnen.
- Peel, E.A. (1979). O pensamento e a educação do adolescente. In V. P. Varma & P. Williams (Org.), *Piaget. Psicologia e educação* (pp. 249-261). Lisboa: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense. (Obra original publicada 1969).
- Piaget (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada 1933).
- Piaget (2004). Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança. In A. Slater & D. Muir (Eds.), *Psicologia do desenvolvimento* (pp. 55-76). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada 1962).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa. (Obra original publicada 1966).
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652. Retrieved from http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-823120070004000009&script=sci_arttext
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. In P. Pintrich & D. Schunk, *Motivation in Education: theory, research & applications*, Ch.3. Englewood cliffs,NJ: Prentice-Hall. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/PS.html>

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Silva, R.M.F.M.S. (2004). *TPC's quês e porquês, uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Formação Psicológica de Professores. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3184>

Schunk, D.H., & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. In F.Pajares & T.Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.71-96). Greenwich: Information Age Publishing. Retrieved from <http://www.desemory.edu/mfp/AdoEds.html#schunk>

Scott. D. S. (1999). *From neo-behaviorism to social constructivism?: the paradigmatic non-evolution of Albert Bandura*. A thesis submitted to the Faculty of Emory College of Emory University. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/simon.html>

Teixeira, A.P.F. (2004). *Estratégias da auto-regulação na aprendizagem em História: estudo no 2.º C.E.B.* Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino em História. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3261>

Torres & Pina Neves (2010). Estratégias de aprendizagem, auto-eficácia académica e rendimento escolar: estudo de um modelo de inter-relações. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* (pp.2734-2748). Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21508>

- Tudge, J. (2002). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In L.C.Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (151-168). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Tudge, J. R. H., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human development*, 36, 61-81. Retrieved from <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/vpb93.pdf>
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água. (Obra original publicada 1934).
- Von Glasersfeld, E. (1999). Introdução: aspectos do construtivismo. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática* (pp. 15- 21). Lisboa: Instituto Piaget.
- Wertsch, J., & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human development*, 36 (6), 332-337.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F.Pajares & T.Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.45-69). Greenwich: Information Age Publishing. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Questionário de Auto-avaliação

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das 31 afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera.

Ex: “Consigo fazer amizades com os meus colegas”

Nunca
1 2 3 4 Sempre
5

Se no seu caso, isto acontece sempre assinale o **5**. Se nunca acontece assinale **1**. Se por vezes acontece deve assinalar um **2**. Se acontece metade das vezes assinale um **3**. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um **4**. Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

1.	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5.	Consigo acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9.	Consigo não me enervar.	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15.	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18.	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22.	Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5
25.	Consigo responder a perguntas aplicando as palavras usadas na disciplina de História.	1	2	3	4	5
26.	Consigo responder a perguntas a partir de um mapa, de uma imagem ou de um texto.	1	2	3	4	5
27.	Consigo relacionar a informação de um mapa com a de uma imagem.	1	2	3	4	5
28.	Consigo dizer em que tempo e em que lugar viveram os primeiros povos.	1	2	3	4	5
29.	Consigo distinguir o que é económico do que é social na matéria de História.	1	2	3	4	5
30.	Consigo aprender a matéria de História.	1	2	3	4	5
31.	Consigo ter positiva no E.A.C. de História.	1	2	3	4	5

Ano de escolaridade/turma: _____ Classificação na disciplina de HGP: _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões - Muito obrigado pela sua colaboração.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS			
Escola Básica			
História – 3º ciclo			
Teste Diagnóstico – 7º Ano			
Nome: _____		Nº: ____	Turma: ____
Professor: _____			

No início do ano lectivo, torna-se útil reflectir sobre as aprendizagens realizadas anteriormente, sobretudo aquelas que irão ser necessárias para esta nova etapa da vida escolar.

1- Observe o documento A.

A

1.1 – Em que tempo viveram as comunidades recolectoras representadas no documento A? _____

1.2 – Em que lugar viveram as comunidades recolectoras representadas no documento A ? _____



Comunidade recolectora (reconstituição).

2 – Preencha o quadro B com as palavras do quadro A.

Quadro A:

Camponeses, nobres, agricultura, sacerdotes, comércio, artesanato, burgueses, criação de animais, clero.

Quadro B:

Economia	Sociedade

3 – Faça corresponder cada definição da coluna A, com o respectivo conceito na coluna B.

Coluna A

Coluna B

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Regime político onde a governação está nas mãos do rei. ☐ | a) Economia recolectora |
| 2. Tipo de economia onde o homem recolhe os alimentos na natureza. ☐ | b) Nómada |
| 3. Adopção / assimilação da cultura romana pelos habitantes das regiões conquistadas pelos romanos. ☐ | c) Sedentarização |
| | d) Romanização |
| 4. Tipo de vida onde o homem permanece no local onde cultiva e possui as suas habitações. ☐ | e) Monarquia |

4 – Leia o documento B e observe o C.

B

Do Porto a Braga levava-se seis horas de mala-posta e pagava-se 1500 (réis); de comboio, passava-se a levar 2 h22m por um preço de 810 réis.

Villaverde Cabral, O desenvolvimento do capitalismo em Portugal no século XIX (adaptado).

4.1- Refira o autor do documento B. _____

4.2- Em que século ocorreu o que o documento B transmite?

4.3 - O documento B apresenta vantagens do comboio no transporte de pessoas. Indique-as.

4.4 - Relaciona as vantagens mencionadas no documento B com o mapa (documento C).

C



O número de quilómetros de linha férrea não parou de crescer.

Bom trabalho

Competências essenciais em História	Questões	Cotação em percentagem	Total
Tratamento da Informação/Utilização de Fontes	4.1	3	36
	4.2	3	
	4.3	10	
	4.4	20	
Comunicação em História	3	28	28
Compreensão Histórica	1.1	8	36
	1.2	10	
	2	18	
Total	8	100	100

Anexo 3. Questionário de Auto-avaliação

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das 31 afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera.

Ex: “Consigo fazer amizades com os meus colegas”

Nunca

1

2

3

4

Sempre

5

Se no seu caso, isto acontece sempre assinale o **5**. Se nunca acontece assinale **1**. Se por vezes acontece deve assinalar um **2**. Se acontece metade das vezes assinale um **3**. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um **4**. Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

1.	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5.	Consigo acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9.	Consigo não me enervar.	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15.	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18.	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22.	Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5
25.	Consigo responder a perguntas aplicando as palavras usadas na disciplina de História.	1	2	3	4	5
26.	Consigo responder a perguntas a partir de um mapa, de uma imagem ou de um texto.	1	2	3	4	5
27.	Consigo relacionar a informação de um mapa com a de uma imagem.	1	2	3	4	5
28.	Consigo dizer em que tempo e em que lugar viveram as sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras.	1	2	3	4	5
29.	Consigo distinguir o que é económico do que é social na matéria de História.	1	2	3	4	5
30.	Consigo aprender a matéria de História.	1	2	3	4	5
31.	Consigo ter positiva no E.A.C. de História.	1	2	3	4	5

Ano de escolaridade/turma: _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões - Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 4

Escola _____	
Exercício de aplicação de conhecimentos	
História - 7º Ano	
Ano lectivo 2010/2011	
O aluno _____ nº _____ Turma _____ Data ____/____/____	
Avaliação _____	
O professor _____ O encarregado de educação _____	

1- Observa o quadro, documento A.

A

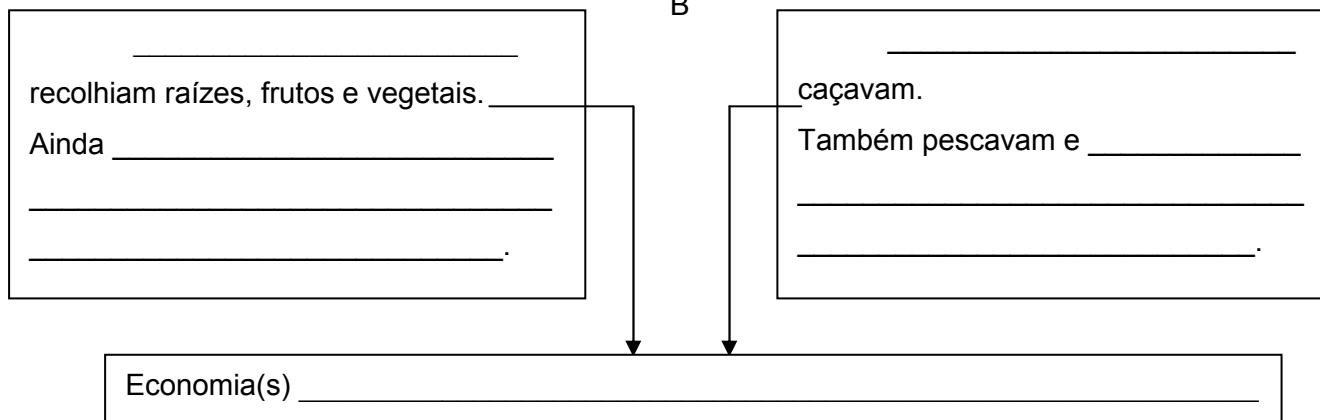
Localização Espécies	Tempo	Espaço
Australopiteco		
Homo habilis		
Homo erectus		
Homo sapiens		
Homo sapiens sapiens		

1.1- Situa no tempo o aparecimento dos diferentes hominídeos, preenchendo a coluna apropriada do documento A.

1.2- Diz em que continentes viveram estes hominídeos, completando a coluna adequada do documento A.

1.3- No esquema, documento B, esclarece a divisão das tarefas e relaciona-a com a(s) economia(s).

B

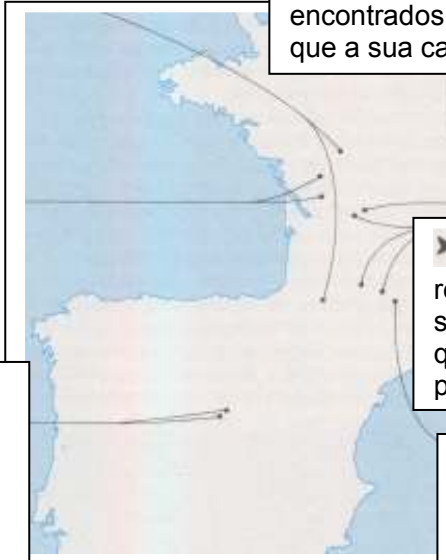


2- Observa e lê o documento C.



Colecções de ossos, sobretudo de elefantes, sugerem caça especializada. Os grupos de caçadores podem ter dirigido os animais para o pântano.

C




Restos de milhares de cavalos, encontrados no sopé de um penhasco, sugerem que a sua caça ocorria no local há 17 mil anos.



Restos de renas-22 mil anos.



Peixes de água salgada estão representados na arte rupestre, sugerindo que os caçadores de rena, que viviam nestas cavernas, também passavam parte do ano na costa.



Os caçadores que habitavam esta caverna, há 13 mil anos, alimentavam-se principalmente de ibex.

A evolução da humanidade, Leakey.

2.1- A partir do documento C, refere a alimentação dos homens que viveram nesta região.

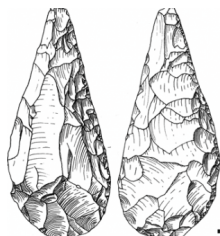
2.2- Indica os locais escolhidos para habitação, expressos no documento C.

2.3- Identifica o homínideo a que o documento C se refere. Justifica.

2.4- Nomeia os instrumentos representados nos documentos D, E, F e G.



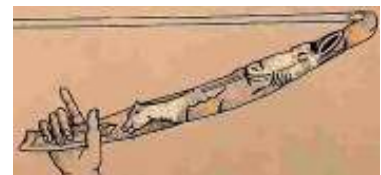
D _____



E _____



F _____



G _____

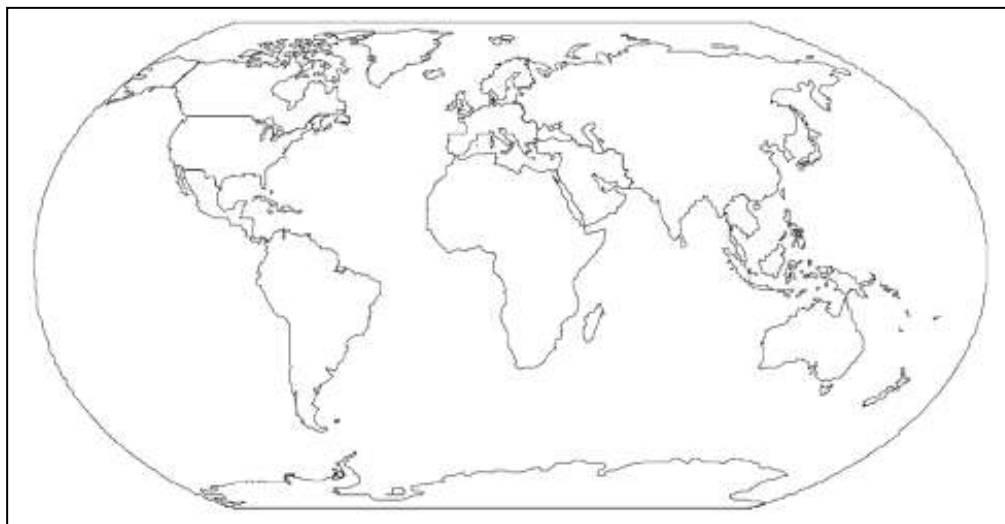
2.5- Associa o homínideo implícito no documento C com os respectivos instrumentos acima representados (questão 2.4).

3- Selecciona a expressão adequada a cada frase.

- _____ significa período da Pedra Lascada.
- Quando a comida escasseava, as comunidades tinham de se deslocar para outras regiões em busca de alimentos, praticando _____.
- Nas pinturas e gravuras _____ apareciam representados principalmente animais.
- A arte _____ é constituída por pequenas peças esculpidas em pedra, osso, chifre ou marfim.
- _____ eram símbolos de fertilidade da mulher.

4- Observa o mapa, documento H.

H

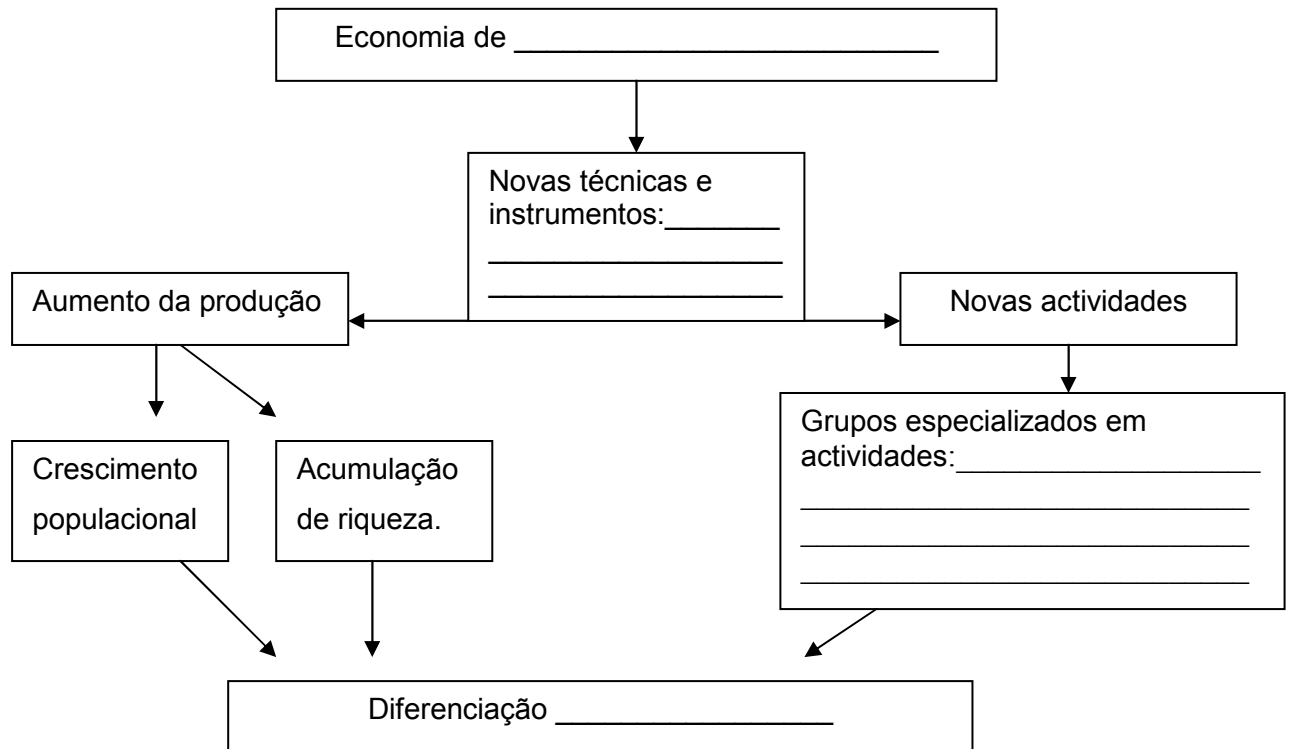


4.1- Assinala no mapa, documento H, a região do Crescente Fértil

4.2- Localiza no tempo o aparecimento do Crescente Fértil. _____

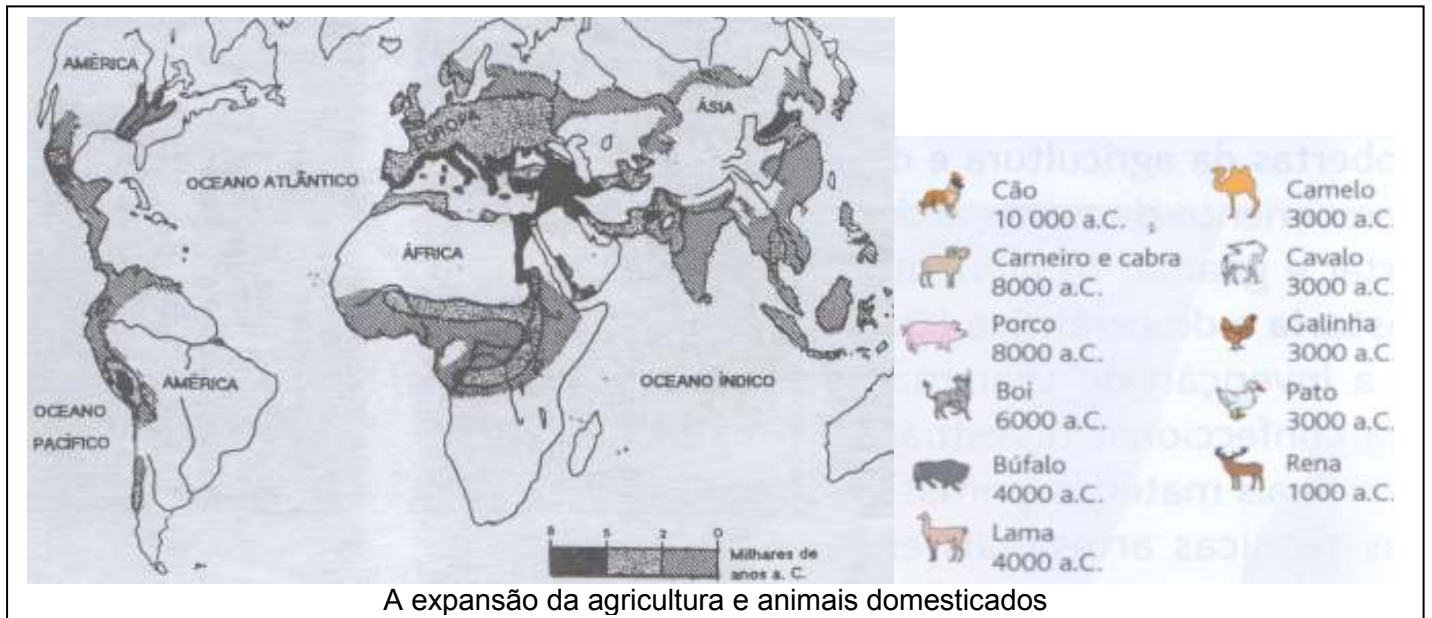
4.3- O Crescente Fértil foi um dos centros onde se deu primeiramente a revolução neolítica. Refere as duas primeiras actividades produtivas que estão na base da revolução neolítica.

4.4- Distingue no esquema, documento I, os aspectos económicos dos sociais.



5- Observa o mapa, documento J.

J



5.1- A partir do mapa, documento J, menciona outras três regiões onde surgiram as actividades produtivas. _____

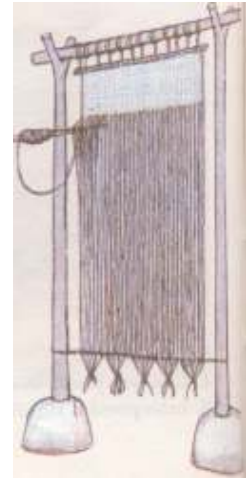
5.2- Designa os objectos representados nos documentos K, L, M.



K _____



L _____



M _____

5.3- Faz corresponder as actividades aos objectos representados nos documentos K, L, M.

5.4- Relaciona a colheita de cereais e o que se obtinha de alguns animais (documento J), com os objectos dos documentos K, L e M.

6- Escolhe a expressão correspondente às definições.

- _____ significa Nova Idade da Pedra ou Idade da Pedra Polida.
- À fixação das populações junto das terras férteis, chamou-se _____.
- _____ simbolizava a vida e a fertilidade.
- _____ serviam de sepultura (monumento megalítico).
- _____ é o nome dado aos menires agrupados em linha recta.

Bom trabalho
M^a Emília Vaz Batista

Competências essenciais em História	Questões	Cotação em percentagem	Total
Tratamento da Informação/Utilização de Fontes	2.1	1,5	35
	2.2	1	
	2.3	4,5	
	2.4	4	
	2.5	7	
	5.1	3	
	5.2	3	
	5.3	3	
	5.4	8	
Comunicação em História	3	15	30
	6	15	
Compreensão Histórica	1.1	5	35
	1.2	5	
	1.3	8	
	4.1	3	
	4.2	2	
	4.3	4	
	4.4	8	
Total	18	100	100

Anexo 5. Questionário de Auto-avaliação

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. Não há respostas certas ou erradas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das 31 afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera.

Ex: “Consigo fazer amizades com os meus colegas”

Nunca

1

2

3

4

Sempre

5

Se no seu caso, isto acontece sempre assinale o **5**. Se nunca acontece assinale **1**. Se por vezes acontece deve assinalar um **2**. Se acontece metade das vezes assinale um **3**. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um **4**. Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

1.	Consigo fazer com que os meus professores me ajudem quando tenho dificuldade nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem disposto/a quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5.	Consigo acalmar-me depois de me assustar muito.	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9.	Consigo não me enervar.	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar bem com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15.	Consigo encorajar-me quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18.	Consigo acalmar-me depois de ficar muito irritado.	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter as amizades com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22.	Consigo ter aproveitamento num teste.	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar conflitos com colegas.	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5
25.	Consigo responder a perguntas aplicando as palavras usadas na disciplina de História.	1	2	3	4	5
26.	Consigo responder a perguntas a partir de um mapa, de uma imagem ou de um texto.	1	2	3	4	5
27.	Consigo relacionar a informação de um mapa com a de uma imagem.	1	2	3	4	5
28.	Consigo dizer em que tempo e/ou em que lugar viveram os Egípcios.	1	2	3	4	5
29.	Consigo distinguir na matéria de História o que é político do que é económico ou social.	1	2	3	4	5
30.	Consigo aprender a matéria de História.	1	2	3	4	5
31.	Consigo ter positiva no E.A.C. de História.	1	2	3	4	5

Nome: _____ Nº: _____ Ano de escolaridade/turma: _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões - Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 6

Escola _____
Exercício de aplicação de conhecimentos
História - 7º Ano

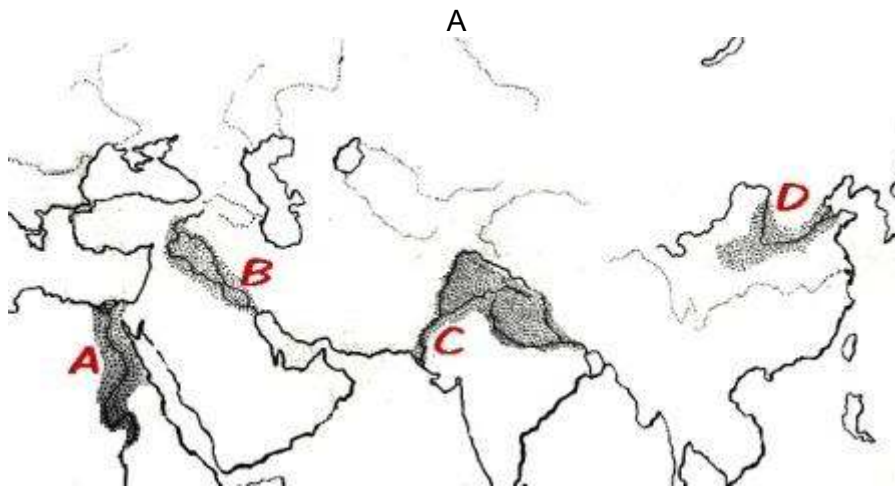
Ano lectivo 2010/2011

O aluno _____ nº _____ Turma _____ Data ____/____/____

Avaliação _____

O professor _____ O encarregado de educação _____

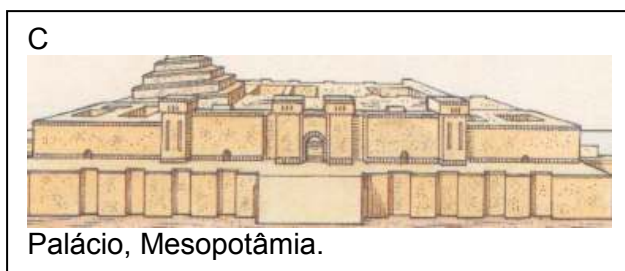
1- Observa o documento A.



Vaso de bronze.

1.1- Faz a legenda do documento A, mencionando os rios e as civilizações que correspondem às letras: A _____ B _____
C _____ D _____.

1.2- Relaciona o documento A com o documento B, considerando que o documento B expressa uma nova actividade económica. _____



Palácio, Mesopotâmia.



Templo, Egipto.

1.3- Associa o significado dos documentos C e D, que aparecem nas cidades, com o documento A. _____

1.4- Indica em que milénio e que governante unificou o território assinalado com a letra A, no documento A. _____

2- Observa o quadro.

2.1- Expõe no espaço adequado do quadro:

- seis actividades produtivas a que se dedicavam os Egípcios;
- os diversos grupos da sociedade egípcia numa pirâmide com sete estratos;
- duas funções do faraó.

Político	Económico	Social

2.2- Designa a actividade económica que levava os Egípcios a contactarem outras regiões. _____ . Dá dois exemplos dessas regiões. _____

2.3- Refere o grupo social com os conhecimentos, que permitiam a construção dos monumentos representados nos documentos F, G e H. _____

2.4- Menciona outras duas características/funções do grupo social da questão 2.3.

2.5- Caracteriza o(s) grupo(s) que constituía(m) a maior parte da população do Egipto.

3- Selecciona a expressão adequada a cada frase.

- Quando se fixaram nas planícies dos grandes rios, os agricultores passaram a produzir mais do que necessitavam para a sua subsistência, acumularam _____ agrícolas.
- O poder do faraó era _____, resultante da sua divinização.
- No Egito, os grupos sociais estavam subordinados conforme a sua importância, por isso, a sociedade era _____.
- Para desenharem a sua escrita, os Egípcios faziam folhas a partir _____.

4- Lê o documento E.

E

No tribunal de Osiris, o coração do morto é colocado sobre um prato da balança sob a vigilância de Anúbis e de Tot, o deus-escriba. No outro prato, encontra-se uma pluma, símbolo de Maat, a ordem divina. Se os dois pratos se equilibram, o defunto está absolvido, a alma sobrevive depois da morte. Para que a alma tivesse um corpo para regressar, era necessário mumificar os defuntos.

Hagen, Egito (adap.).

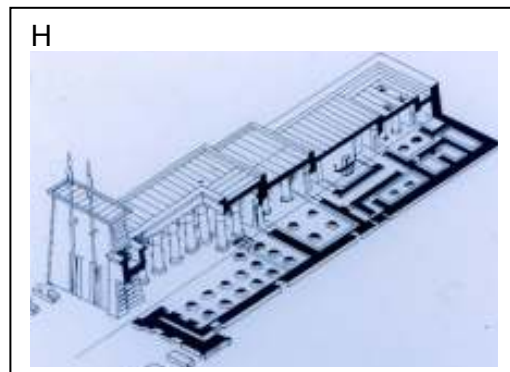
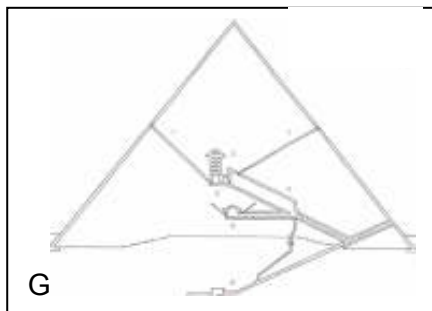
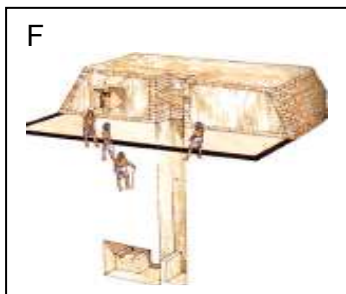
4.1- Transcreve três deuses presentes no documento E. _____

4.2- Segundo o documento E, por que razão se embalsamavam os defuntos? _____

4.3- Qual a crença egípcia explícita no documento E? _____

4.4- Com a prática do embalsamamento os Egípcios desenvolveram uma área do saber. Indica-a.

5- Observa os documentos F, G e H.



5.1- Identifica os tipos de monumentos representados nos documentos F, G e H.

F _____ G _____ H _____

5.2- Para que serviam os monumentos representados nos documentos F, G e H?

5.3- Que elemento arquitectónico criado pelos Egípcios está presente no documento H?

6- Escolhe a expressão correspondente às frases.

- Os Egípcios eram _____, pois adoravam numerosos deuses.
- _____ era a técnica de conservar o corpo, necessário para viver no Além.
- _____ servia para guardar a múmia.
- A escrita egípcia chamava-se _____.
- As grandes construções, _____ e _____, eram feitas em pedra.
- Na pintura e na escultura, a figura humana é representada respeitando a lei _____.

Bom trabalho
M^a Emília Vaz Batista

Competências essenciais em História	Questões	Cotação em porcentagem	Total
Tratamento da Informação/Utilização de Fontes	2.1	1,5	35
	2.2	1	
	2.3	4,5	
	2.4	4	
	2.5	7	
	5.1	3	
	5.2	3	
	5.3	3	
	5.4	8	
Comunicação em História	5		30
Compreensão Histórica	1.1	5	35
	1.2	5	
	1.3	8	
	4.1	3	
	4.2	2	
	4.3	4	
	4.4	8	
Total	17	100	100

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Ano lectivo 2010/2011

Lê ou observa os documentos e responde às questões.

1

“ No período que se estende entre há 7 milhões de anos e há 40 000 anos, a humanidade evoluiu a partir de certas espécies hoje extintas, que foram os nossos antepassados comuns, a par dos chimpanzés e dos gorilas”.

Jordan, O homem primitivo.

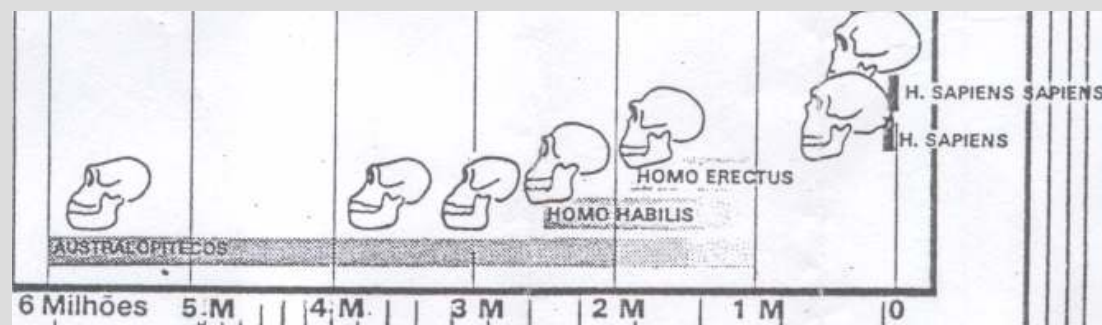
2

1- A partir do documento 1, diz se é correcto afirmar que “o homem descende dos macacos actuais”. Justifica.

2- Analisa o documento 2 e diz que período te parece mais longo: o tempo pré-histórico ou o tempo histórico.

* **Paleolítico** (*pedra antiga*), ou **Idade da Pedra Lascada** -período pré-histórico que vai de cerca de 2,5 milhões a.C., quando se começaram a produzir os 1º instrumentos em pedra lascada, até cerca de 10 000 a.C.

A evolução em tempo real.



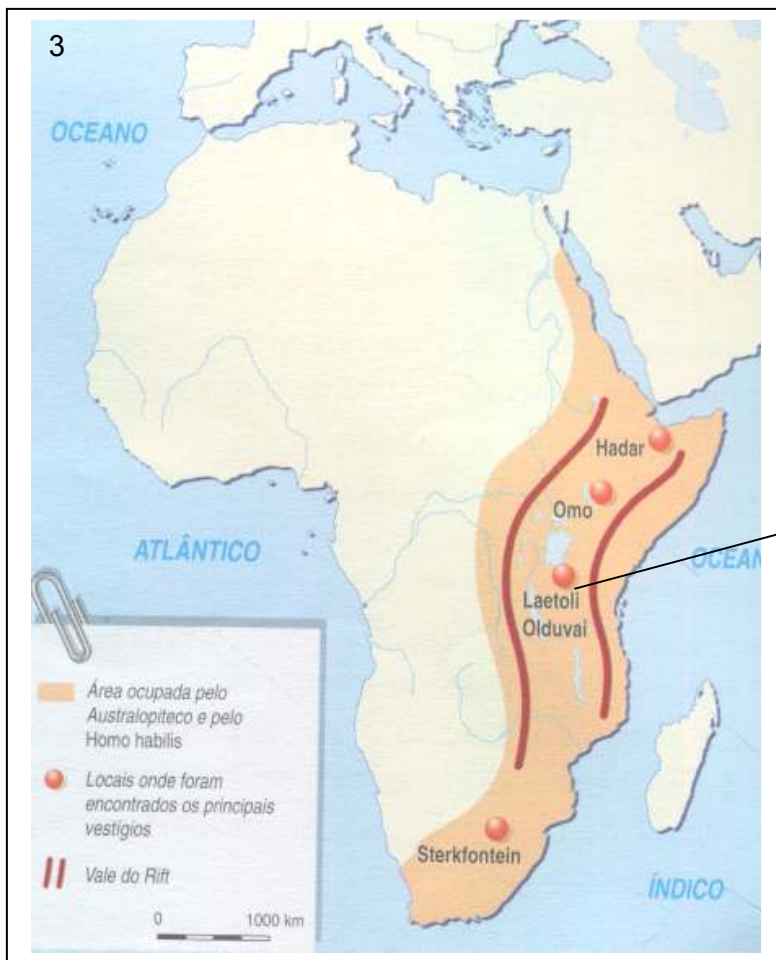
Paleolítico*

Neolítico

Pré-História

História

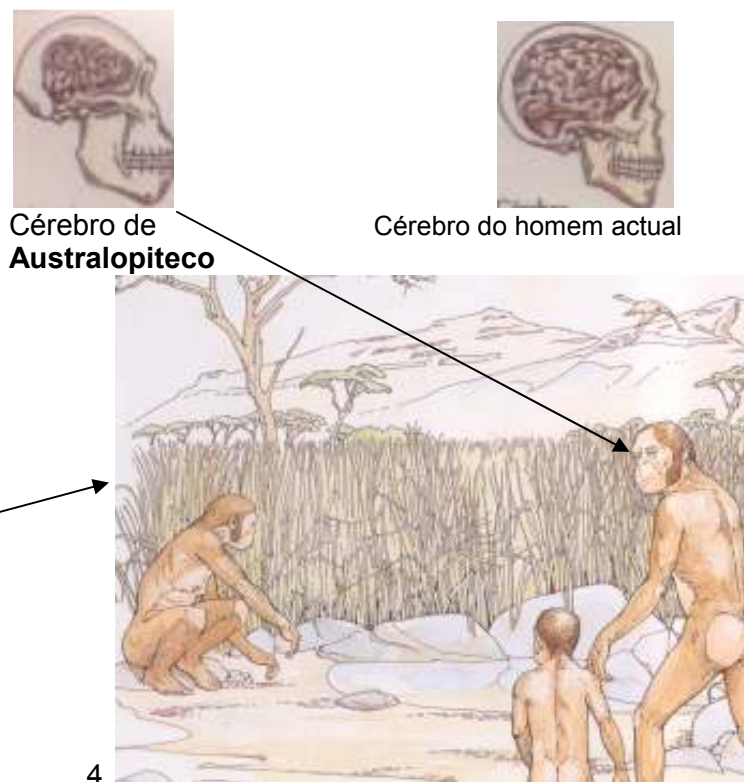
Este quadro ilustra a desproporção entre o tempo pré-histórico e o tempo histórico.



3- Localiza os primeiros hominídeos –Australopitecos

. no tempo (doc.2) _____

. no espaço(doc.3) _____



4

Reconstituição de uma cena em Laetoli de há cerca de 3,73 milhões de anos. A região encontrava-se coberta de ervas altas lagos e algumas árvores frondosas. Os primeiros hominídeos, de estatura ainda reduzida, alimentavam-se de plantas e caminhavam erectos, para poderem olhar por cima das ervas altas.

4- Com base nos documentos 4 e 5, caracteriza o australopiteco:

- O cérebro _____ e a estatura _____
- _____, isso liberta as mãos para _____
- Alimentavam-se de _____

5

A bipedia dos primeiros hominídeos representou um grande avanço na evolução da humanidade.

A postura e a marcha erecta libertaram as mãos, que assim podiam pegar em pedras e atirá-las quando surgia o perigo ou a hipótese de matar algum pequeno animal

Jordan, O homem primitivo
(adap.)

5- Localiza o **Homo habilis**:

. no tempo (doc.2) _____

. no espaço(doc.3) _____

6- O *Homo habilis* coexistiu com o australopiteco?
(compara a resposta 3 com a 5)

7- Com base nos documentos 6, 7 e 8, caracteriza o *Homo habilis*:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

8 – A partir do documento 8, justifica a designação de *Homo habilis*.

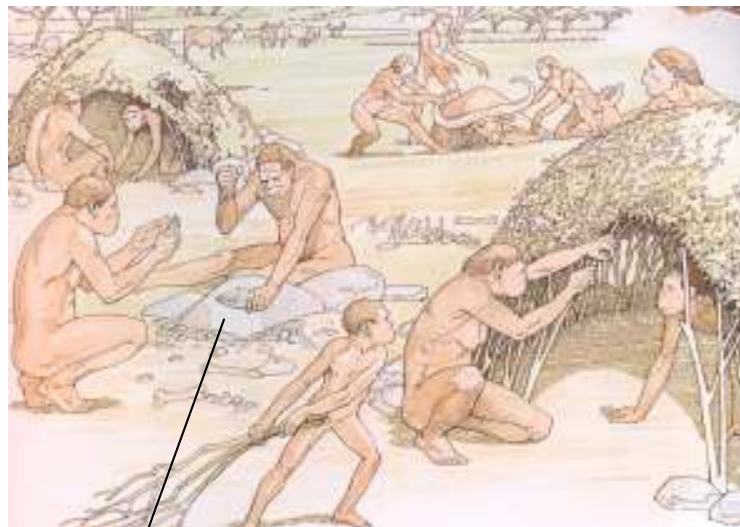
9 - Relaciona este homínido com o nome **Paleolítico** atribuído a este período
(vê definição na pag.1).



Cérebro de
Australopiteco



Cérebro de
Homo habilis



Esta reconstituição passada há cerca de 1.8 milhões de anos baseia-se nas escavações feitas em Olduvai, na Tanzânia. O acampamento foi cuidadosamente situado perto de um lago onde os animais se reúnem.

7

Ainda baixo, 1,30m – 1,40m, para uns 40 kg. O esqueleto revela uma postura mais direita que a dos australopitecos.

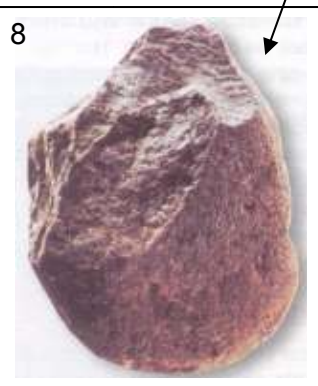
Coppens, O macaco, a África e o Homem (adap.).

É provável que a maior parte da alimentação fosse vegetal, mas os ossos de porco, antílope, elefante, rinoceronte e alguns carnívoros, mostram sinais de terem sido utilizados utensílios para preparar a carne.

É possível que a característica humana de partilhar a carne com outros caçadores e com as mulheres e filhos tivesse origem no *Homo habilis*.

Jordan, O homem primitivo (adap.)

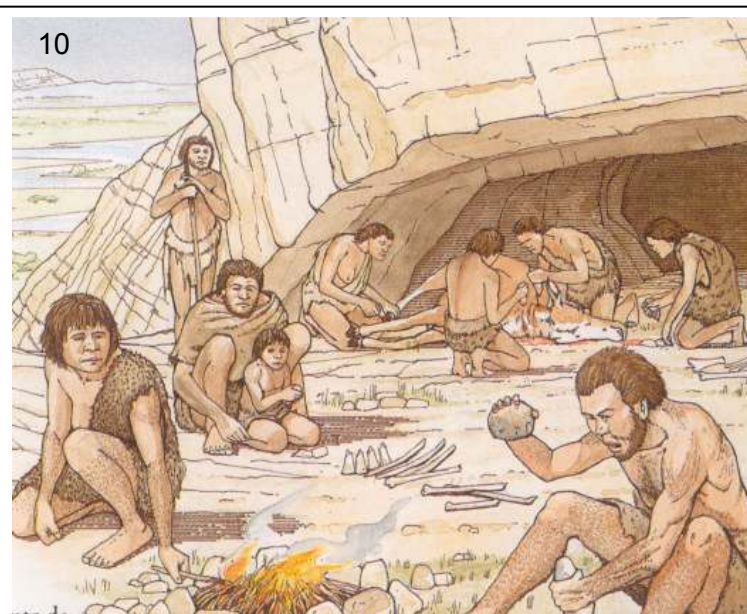
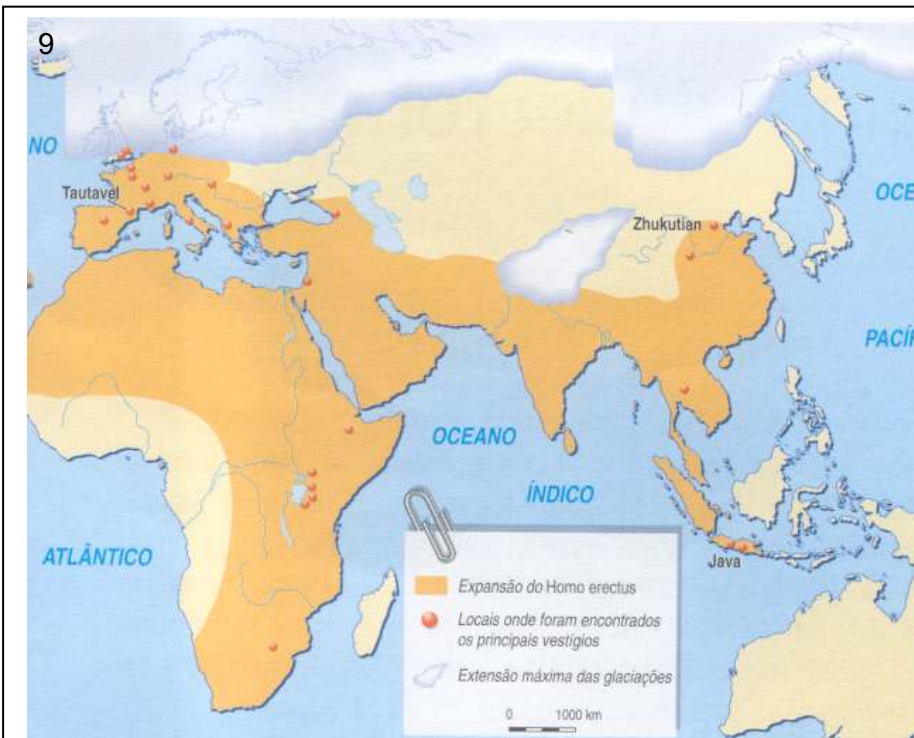
8



Este homínido talhava de forma sistemática a pedra e o osso. Os utensílios são seixos que apresentam um gume obtido por lascagem de um só lado ou de dois.

Estes seixos afeçoados foram encontrados em áreas de esquartejamento de animais e nos *habitats* (como o documento 6 demonstra).

Coppens, O macaco, a África e o Homem (adap.).



Grupo de *Homo erectus* diante da caverna onde se abriga. A direita, um homem está a começar a fazer um biface, servindo-se de um fragmento de sílex e de uma pedra-martelo. A mulher, junto dele, ocupa-se a alimentar o fogo. As personagens que vemos ao fundo estão a servir-se de bifaces* para esquartejar um grande mamífero que caçaram.

11 Surge um homem maior, mais pesado, de crânio mais volumoso.

O facto de ser omnívoro levou-o, a pouco e pouco, a deslocar-se à procura de novos territórios de caça.

Efectuou grande quantidade de descobertas técnicas, domestica o fogo, constrói cabanas, tendas, abrigos, onde há áreas de repouso, de refeição, de esquartejamento.

Coppens, O macaco, a África e o Homem (adap.).

10- Localiza o **Homo erectus**:

. no tempo (doc.2) _____

. no espaço(doc.9) _____

11- A partir do documento 11, explica a expansão deste homínido.

12 - Com base nos documentos 10, 11 e 12, caracteriza o *Homo erectus*:

- _____
- _____
- _____
- _____

* Bifaces de pedra lascada, trabalhados em todas as superfícies, são precursores dos chamados “machados de mão”, utensílios destinados a executar várias tarefas.

Jordan, O homem primitivo (adap.)



13 - Dá um título à sequência A, B e C.



A
Escolha de um pedaço de sílex, que era afeiçoado até ganhar uma forma aguçada.



B
Utilizava-se um percutor para dar uma pancada forte ao longo do rebordo do sílex em bruto, soltando-se uma grande lasca da parte inferior.



C
O machado era aparado com pancadas ao longo do rebordo com um martelo de osso.

13

No início, o mais provável é que os fogos naturais, talvez em consequência da queda de raios, fossem mantidos acessos e conservados para uso a longo prazo.

As fogueiras eram não só fonte de calor e um método de defesa dos inimigos, como também serviam para cozinhar os alimentos, para iluminar e permitir o fabrico de utensílios, acima de tudo fomentava a vida social, as relações entre os elementos do grupo, com recurso crescente ao uso da linguagem.

Jordan, O homem primitivo (adap.)



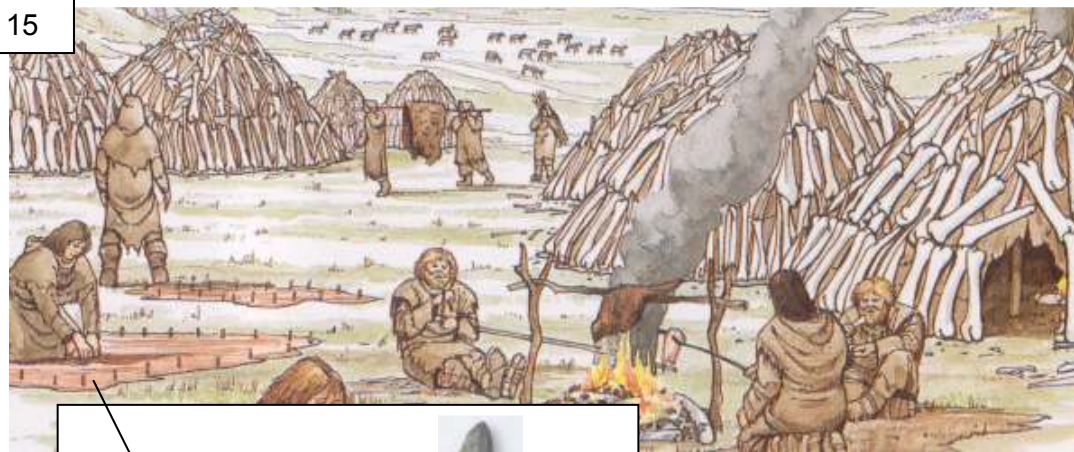
14 - Completa o esquema a partir do documento 13.

15- Localiza o **Homo sapiens**:

. no tempo (doc.14) _____

. no espaço(doc. 14) _____

15



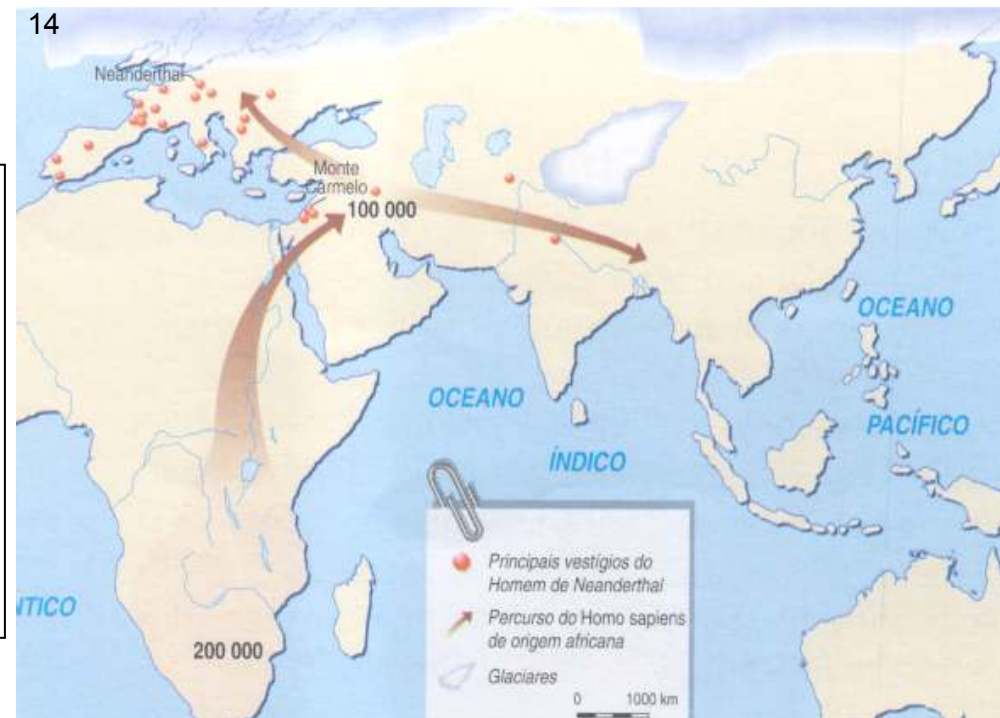
Raspador



Lâmina

Estes pequenos instrumentos, feitos com os bordos serrilhados, eram muito cortantes.

14



16 O cérebro do homem de Neanderthal, apesar de ser grande, não se desenvolveu, em comparação com o do Homo sapiens sapiens, na região neocortical da testa, onde se julga que algumas das mais importantes funções do nosso cérebro sejam conduzidas. No entanto os seus utensílios constituem um avanço em termos técnicos e em diversidade.

Jordan, O homem primitivo (adap.)

O homem de Neanderthal enterrava os mortos com oferendas e leitos de flores em covas propositadamente abertas com as paredes revestidas com ocre.

Coppens, O macaco, a África e o Homem (adap.).

16 - Com base nos documentos 15 e 16, caracteriza o Homo sapiens:

- _____
- _____
- _____

17- Localiza o **Homo sapiens sapiens**:

. no tempo (doc.17) _____

. no espaço(doc. 17) _____

18 Os povos desta fase eram sobretudo caçadores de grandes animais, como a rena. As renas migram periodicamente em busca de pastagem e os caçadores que delas dependem teriam de seguir os rebanhos em migração.

O amanhecer da Humanidade, Vol.1

18 – A partir do documento 18, diz que modo de vida tinham os caçadores desta época. _____

19 – Completa a legenda do documento 19.

20 Neste período predominam lâminas (mais finas), raspadores, buris, utensílios de osso e marfim e objectos de adorno, como dentes de animais perfurados.

Jordan, O homem primitivo (adap.)

Do osso faziam arpões, lanças, pontas e adornos. Os chifres dos veados eram moldados como propulsores de lanças.

O amanhecer da Humanidade, Vol.1

20 - Caracteriza o Homo sapiens sapiens (docs. 19, 20 e 21):

- _____
- _____
- _____
- _____

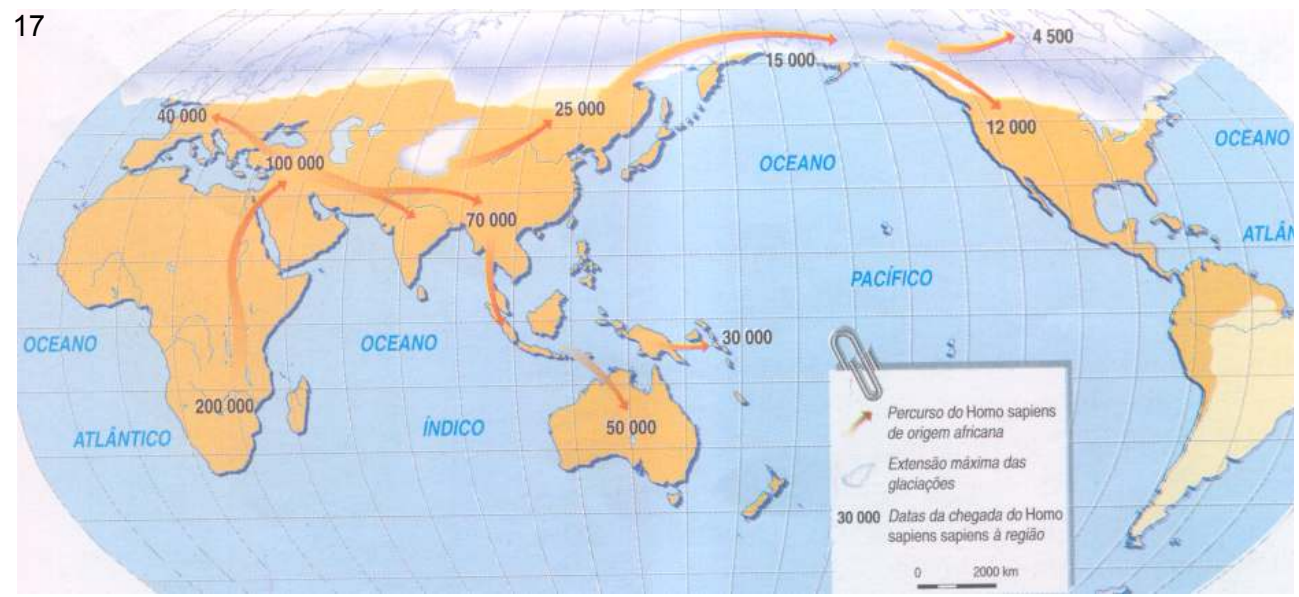
19



Pontas de seta de sílex, Portugal.



de lanças feito de osso, França.



21 Os métodos de caça exigiam o esforço colectivo de grande número de caçadores – de modo a forçar os animais a encaminharem-se para um precipício, ou para um desfiladeiro apertado, onde fossem abatidos com facilidade. (...) Em muitas zonas, o peixe pode ter constituído a base de alimentação.

22 Nas grutas foram encontradas lamparinas de pedra alimentadas a gordura animal, com pavios de fibras secas.

As tintas eram feitas com rochas reduzidas a pó – óxido de ferro, que dá a cor vermelha e óxido de manganés, que dá a preta – misturadas com gordura animal.

O amanhecer da Humanidade, Vol.1

21 – Sublinha, no documento 22, o que o Homo sapiens sapiens produzia para poder pintar.



Foz Côa, Portugal

23



Lascaux, França (aproximadamente de 20 a 30 mil anos)

22 - Que animais estão representados no documento 23?



Altamira, Espanha



23- Lê o documento 24. Diz qual das opiniões se aproximará mais do significado da arte rupestre. _____

24 O investigador Breuil defendia que esta arte representava uma invocação mágica de apoio à caça.

Na actualidade a arte rupestre está relacionada com rituais de puberdade: quando um jovem, sob a orientação de um mestre, descobre os mistérios do mundo do adulto. Testes de virilidade fazem parte destas cerimónias, a maior parte acompanhadas de danças. Nestas sociedades os animais servem de símbolos de fertilidade.

O amanhecer da Humanidade, Vol.1

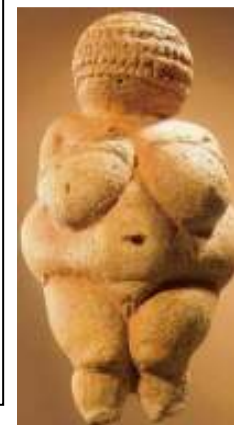
25 Cerca de quatro povoados na Dordonha, França, forneceram cerca de 80% de toda a arte móvel conhecida desta fase feita em pedra, osso, marfim e chifre.

Vénus – pequenas estatuetas femininas, com formas estilizadas. Símbolos de fertilidade, muitas têm os seios e as nádegas exageradamente desenvolvidos. Testemunhos de uma clara noção da importância da fertilidade na sobrevivência da espécie.

O amanhecer da Humanidade, Vol.1



Arte móvel, parte de um propulsor.



Vénus de Willendorf, Áustria

24- De que material eram feitas as peças da arte móvel (doc.25)?

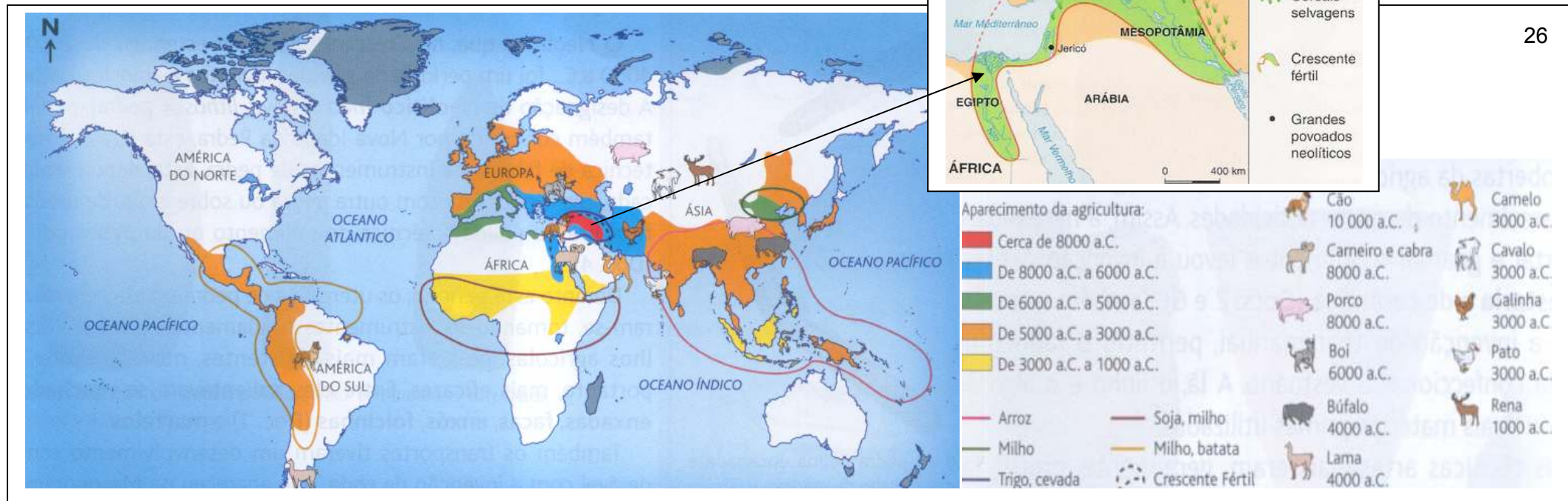
25- Refere o significado das esculturas como a Vénus do doc 25.

Justifica.

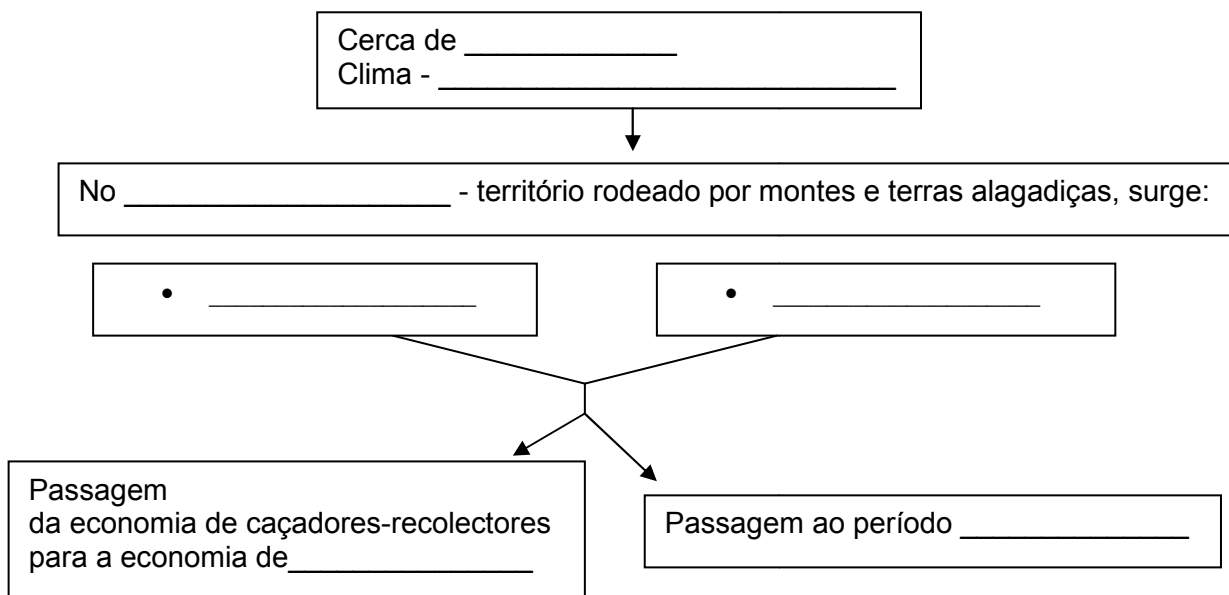
26- Completa o quadro síntese sobre as sociedades recolectoras.

	Localização		Características físicas	Instrumentos			Alimentação	Outro(a) característica/ conquista/progresso	Período da Pré-História
	tempo	espaço		nome	função	material			
Australopitecos									
Homo habilis									
Homo erectus									
Homo sapiens									
Homo sapiens sapiens									
Economia									
Organização social		homens				mulheres			

As primeiras sociedades produtoras



27 - Preenche o esquema, a partir do documento 26.



27 O clima mais quente e mais húmido que se formou no Sudoeste asiático (Crescente Fértil), há cerca de doze mil anos, trouxe grandes alterações. Os Invernos mais quentes permitiram a colheita de cereais: cevada e do trigo e, mais tarde o seu cultivo. Cabras, carneiros, bois, porcos e cães, foram inicialmente domesticados em regiões diferentes.

O estabelecimento de comunidades sedentárias terá sido o factor que maior influência teve na transição da economia de caçadores-recolectores para a de produção.

O início de tão significativa alteração refere-se ao período designado por Neolítico*.

Da pedra ao bronze, Vol.3

* Neolítico, também chamado de Idade da Pedra Polida.

28- Menciona as primeiras plantas cultivadas no Crescente Fértil, presentes no doc. 27. _____

29- A partir do doc.26, refere outras regiões onde se iniciou a agricultura e a domesticação dos animais. _____

30- Com base nos doc. 26 e 27, indica os quatro primeiros animais domesticados pelo Homem. _____

O que deles obtinha (ver também doc.28)? _____

31 – Completa o quadro a partir dos documentos 29 e 30.

Instrumentos	Funções



28

Arado (pintura rupestre).

29 A colheita de cereais estimulou o desenvolvimento de instrumentos como a foice, pedras de moer, e a construção de silos para armazenagem.

Em Jericó (Palestina) apareceram numerosos pilões e pedras de moer, utilizadas na moagem de cereais e de outras sementes, e foices feitas de sílex com numerosos dentes. Em Çatal Hüyük utilizavam-se vasos de barro sem qualquer ornamento e produziam-se ainda têxteis de lã de alta qualidade.

Em Jarmo encontraram-se pela primeira vez peças de cerâmica em quantidade apreciável e instrumentos de pedra polida.

Em Ali Kosh (Mesopotâmia) o grão ficava guardado em cestos simples, de ramos entrelaçados.

Da pedra ao bronze, Vol.3 (adap.).

30
Enxó - pedra polida encabada. Foicinha - cabo de madeira e lâmina de sílex. Faca de ceifar - cabo de osso e lâmina de sílex.
Utilizada como enxada e para trabalhar a madeira.



32 – Explica a designação de **Neolítico** atribuída a este período. _____



Machado de pedra polida. Utilizado nas tarefas agrárias e no corte dos bosques.

31



32



Almofarizes e pilões em basalto.

33



Vaso, Quénia.



Pote de cerâmica, para armazenamento, vale do rio Jordão, 4º milénio a.C.

33 – Selecciona a partir dos documentos 30, 31, 32 e 33, objectos, actividades e funções:

Objectos	Actividades	Funções
	Tecelagem	
	Cestaria	

34 – Sublinha no documento 34, outras inovações técnicas do Neolítico.

35 – Com base no documento 35, sobre **diferenciação social** no Neolítico, distingue:

• A divisão do trabalho entre homens que _____
e mulheres _____

• Grupos especializados em diversas actividades - _____

• Formas de governo _____

34 Na Mesopotâmia Meridional, cerca de 5000 a 3500 a. C., há toda uma série de inovações técnicas: a fundição do cobre, a utilização de tijolos cozidos na construção e o uso de embarcações à vela simples nos transportes fluviais. Parte da cerâmica era produzida com auxílio de uma plataforma giratória precursora da roda de oleiro, de grande velocidade de rotação.

Da pedra ao bronze, Vol.3

35 A mulher inventou a agricultura e também deve ter inventado a olaria, o tecido e a fição. O homem tratava do gado e continuava a caçar. A confecção de instrumentos de pedra ou de madeira deve ter estado nas mãos dos homens. O comércio, principalmente de objectos de adorno, pressupõe talvez a existência de pessoas a ele dedicadas que percorriam as aldeias.

Gispert, História Universal.

No Crescente Fértil teria aparecido a especialização artesanal: ceramistas, tecelões, fazedores de instrumentos e cesteiros devotariam suas habilidades às necessidades da comunidade, talvez em troca de alimentos e outros itens.

Da pedra ao bronze, Vol.3

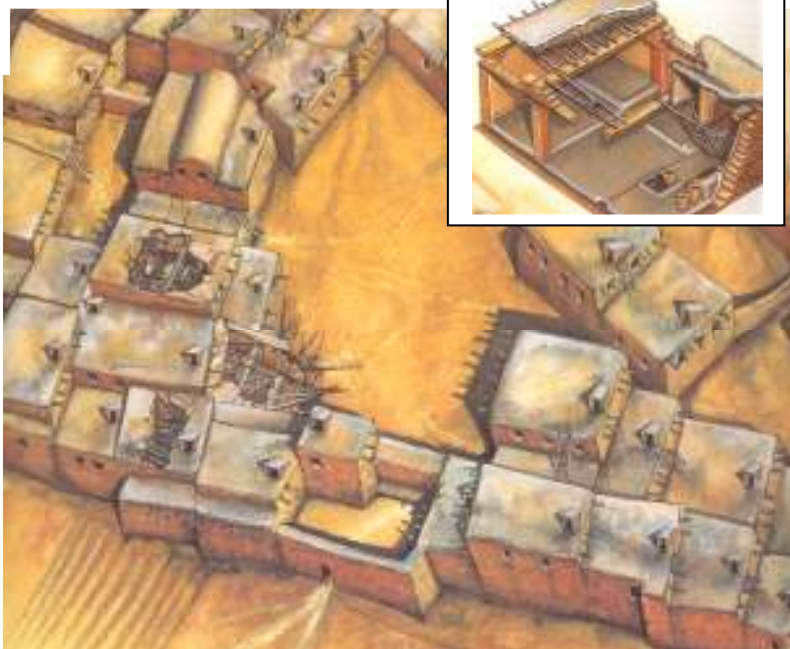
Em geral, tudo parece indicar a existência de um governo comunal. A autoridade dos mais velhos desempenharia um papel importante. No Egito pré-dinástico governariam chefes que teriam um carácter sagrado.

Gispert, História Universal.

36- No período Neolítico, os agricultores tinham de permanecer no mesmo local, tornando-se sedentários. Explica a expressão sublinhada. _____

37- O que é sedentarização? _____

36



Çatal Hüyük (ver doc.B). Não havia ruas nem travessas, pois o acesso às habitações fazia-se pelos telhados. Os quartos dispunham de bancos e plataformas encastrados na construção, bem como de lareiras e fornos, todos construídos de terra e gesso

A economia de Jarmo (junto de um afluente do rio Tigre, Iraque) baseava-se numa agricultura exercida com a caça e a recolha de plantas. Cultivava-se cevada, trigo e diversos legumes, criavam-se cabras e ovelhas. A **aldeia** nunca terá ultrapassado uma população de cerca de cento e cinquenta pessoas. As casas rectangulares, com várias divisões e um pátio, eram construídas com adobes de lama e as paredes, geralmente formadas por uma base de pedra, recobertas de gesso.

Çatal Hüyük (nas margens do rio Çarsamba, Anatólia) era uma povoação florescente por volta de 6000 a. C., com uma população de cinco mil a seis mil pessoas. A sua riqueza baseava-se na agricultura e criação de gado. Utilizavam-se vasos de barro e encontraram-se protótipos bem preservados de madeira ou cestaria. Produziam-se ainda têxteis de lã de alta qualidade. É evidente que a produção de artigos a partir de matérias-primas trazidas de outra região indica uma base comercial para a riqueza da comunidade.

Da pedra ao bronze, Vol.3

38- Selecciona os elementos nos documentos 36, que permitam caracterizar os aldeamentos neolíticos:

Localização _____

Materiais de construção _____

População _____

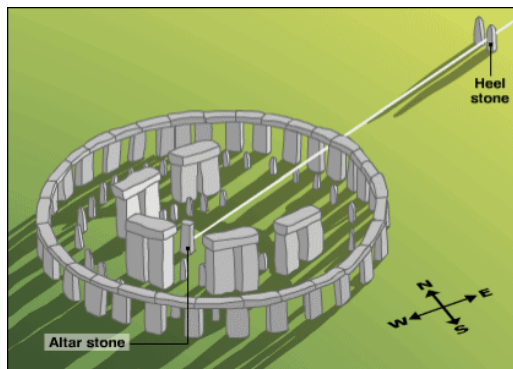
Recursos económicos _____

39- Com base nos documentos 37 e 39, identifica as imagens nos documentos 38 e 40.

37 Quase todos os monumentos megalíticos da Europa foram erguidos durante o 6º milénio a. C., em sociedades agrícolas então bem estabelecidas. Stonehenge, monumento circular rodeado por um fosso (cromeleque), deverá ter servido muito provavelmente como templo e recebia os primeiros raios de sol no solstício de verão em 21 de Junho. Por via de regra, existiam grupos de importantes monumentos funerários próximo de tais construções, consistindo os túmulos em antas cobertas de terra. A ideia de erigir túmulos megalíticos surgiu nas sociedades na Europa Ocidental durante o 5º milénio até ao 3º milénio.

Da pedra ao bronze, Vol.3

38



Stonehenge (Inglaterra)



Almendres (Portugal)

Função _____



Guarda (Portugal)



Mangualde (Portugal)

Função _____

39 Noutra importante região megalítica da Europa Ocidental: Carnac, em França, os mais notáveis monumentos são os alinhamentos paralelos de menires (grandes pedras isoladas) construídos em filas, muitos deles colossais — até seis metros de altura — e com cerca de quatro quilómetros de comprimento. Em Kerlescan, relacionados com estas fileiras existem altares de pedra, círculos de pedras e uma longa série de túmulos megalíticos. Têm sido apresentadas várias hipóteses sobre a função cerimonial destes alinhamentos, talvez as pedras individuais representassem antepassados mortos.

O Grande Menir de Locmariaquer — actualmente partido em cinco, mas originalmente com vinte e um metros de altura — deverá ter sido em tempos utilizado para observações astronómicas ou, muito simplesmente, como centro de culto visível, já que, em dias claros, poderia avistar-se de muitas localidades em redor.

A deusa grávida (deusa-mãe), símbolo da fertilidade humana e animal, retratada nua com a barriga dilatada. Com o advento da agricultura, tornou-se igualmente a deusa que assegurava a fertilidade do solo e o acto de semear passou a ser sagrado.

Da pedra ao bronze, Vol.3

No Neolítico propaga-se por todas as regiões o culto à deusa-mãe.

Gispert, História Universal.

40



Carnac (França).

Função _____



Castelo de Vide (Portugal).



Escultura de Çatal Hüyük

40- Refere as funções dos monumentos, a partir dos documentos 37 e 39.

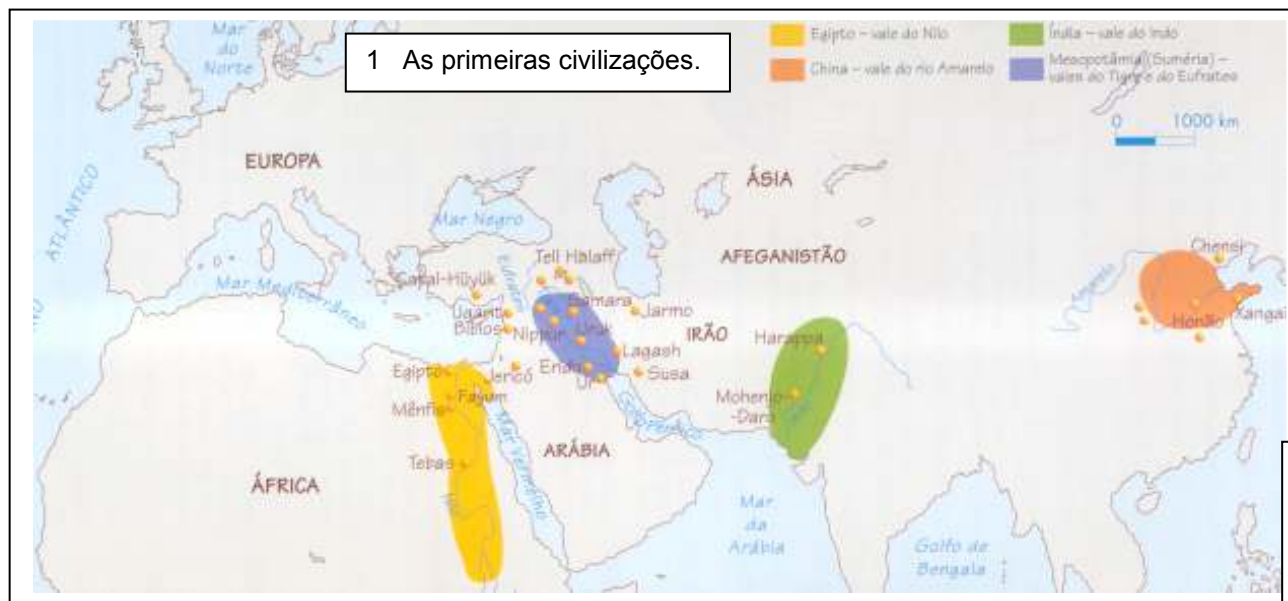
Bom trabalho

*Outubro de 2010
M^a Emília Batista*

Anexo 9 Escola _____
 História – 7º ano
 Guião de exploração - As civilizações dos grandes rios - o Egipto

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Ano lectivo 2010/2011



1 As primeiras civilizações.

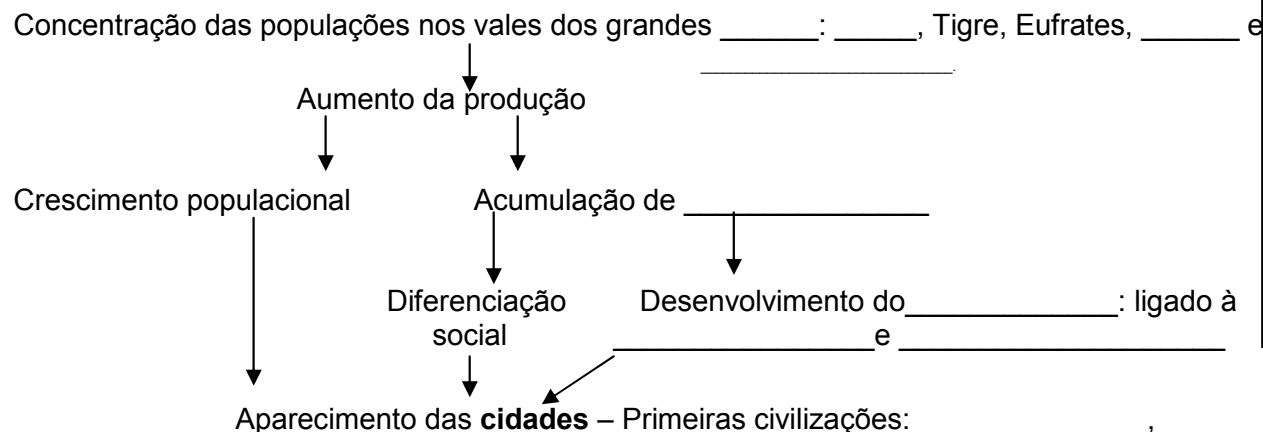
2 O ponto de partida na história das civilizações situa-se cerca de 3500 a. C. na Mesopotâmia, o exemplo seguinte é o Egipto, onde a civilização pode ser encontrada numa data ligeiramente posterior, 3100 a. C. Um outro marco perto de 2500 a. C., apareceu na Índia logo seguida pela primeira civilização chinesa, em meados do 2º milénio antes de Cristo.

3 Devido à exploração da fertilidade da planície mesopotâmica foi possível alimentar um número de habitantes crescente e a existência de excedentes agrícolas permitiu o comércio de alimentos e produtos artesanais ou matérias-primas do exterior. Para administrar o comércio desenvolveu-se um sistema de contabilidade e a escrita por volta de 3300 a.C.

Uma evolução semelhante à ocorrida na Mesopotâmia observou-se noutras partes do mundo, a transformação de aldeias agrícolas em cidades fortificadas. Isto verificou-se no Nilo, no vale do Indo e no rio Amarelo (China antiga).
 Scarre, Sinais do Tempo do Mundo Antigo (adap.)

1- Coloca as datas do documento 2, no documento 1, junto das respectivas civilizações.

2- A partir dos documentos 1 e 3, completa o esquema:



3 - Com base nos documentos 4, 6 e 7, selecciona a expressão adequada para a frase que caracteriza as cidades.

. As cidades eram também um **centro político e religioso** onde se localizavam o _____ dos governantes e o _____.

4 - A partir dos documentos 4 e 5, completa:

As **novas técnicas**/ actividades:

- _____, _____, cestaria, moagem, **metalurgia***:
- _____ (cerca de 5000 anos a.C.),
- Bronze (liga de cobre e estanho, cerca de 2500 anos a.C.),
- Ferro (cerca de 1400 anos a.C.).

5- Estabelece a hierarquia social nas cidades (doc.4).

Estratificação social:

- _____
- Guerreiros
- _____/Mercadores
- _____
- Escravos

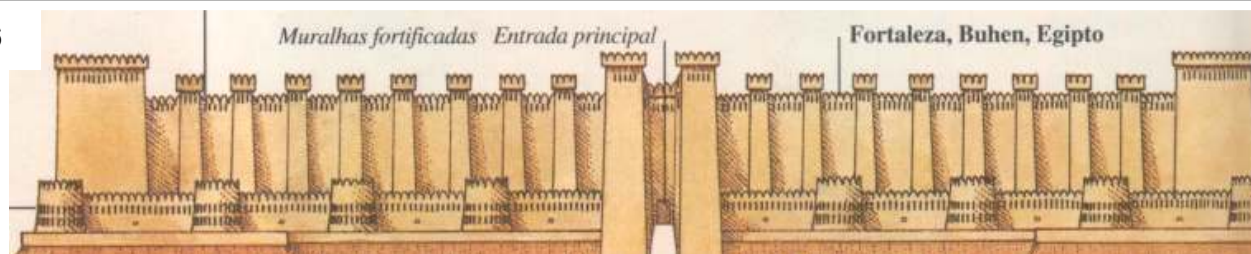
5



Vaso Ritual, bronze
China, (c.1700 a.C-1050

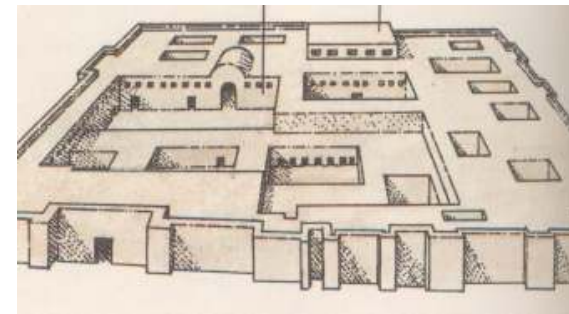
***Metalurgia**- técnicas para extracção, fundição e tratamento dos metais.

6



Defendia a fronteira sul do Egipto e protegia o lucrativo comércio fluvial. Tinha palácio do governador, templos, casas e aquartelamentos.

Pátio Sala do trono



Palácio de Mari, no norte da Mesopotâmia.

4 No vale do Indo, artífices hábeis fabricavam cerâmica pintada e objectos de cobre desde o 5º milénio a.C. Cerca de 2700 a. C., os agricultores chineses já sabiam como criar bichos-da-seda e utilizar o fio que produziam.

Na China a 1ª cidade conhecida foi fundada cerca de 1900 a.C. em Erlitou, na margem do rio Amarelo, nela existia um palácio e faziam utensílios de bronze, armas e cerâmica requintadamente trabalhada.

Na Mesopotâmia, achados de metais preciosos sugerem a existência de uma elite dirigente (governantes) a partir de 2500 a. C.. O palácio de Mari, junto do rio Eufrates, tinha mais de 260 salas, continha os aposentos da família real e cerimoniais, bem como as oficinas que produziam artigos para uso da corte e para comércio. Todas as cidades tinham um templo de tijolos dedicado ao deus da cidade. Estes possuíam grande riqueza, vastos domínios e rebanhos abundantes.

No Egipto a sofisticada estrutura social incluía uma elite de administradores instruídos, como Imhotep, médico sacerdote e arquitecto.

Scarre, Sinais do Tempo do Mundo Antigo(adap.)

7



Templo, Mesopotâmia.

O Egito

8 O Nilo que transborda em pleno Verão, na estação quente e seca, com uma enchente espectacular, alimentado anualmente pelas chuvas equatoriais, assegura a fertilidade de um gigantesco deserto. Deste ponto de vista, o Egito é uma espécie de imenso oásis. Os seus habitantes chamaram-lhe «a (terra) negra», numa alusão ao depósito terroso trazido pela enchente anual do rio, que contrasta como solo «ocre» e estéril dos desertos vizinhos.

Laboury, O Egito faraónico (adap.).

6- Lê o documento 8 e observa os documentos 9 e 10. Explica a frase sublinhada no documento 8.

7- Consulta a página 28 do manual e coloca, no documento 9, os nomes Baixo Egito e Alto Egito.

8- Enumera, a partir dos documentos 11 e 12, as **actividades económicas** implícitas e respectivos produtos.

_____ - _____

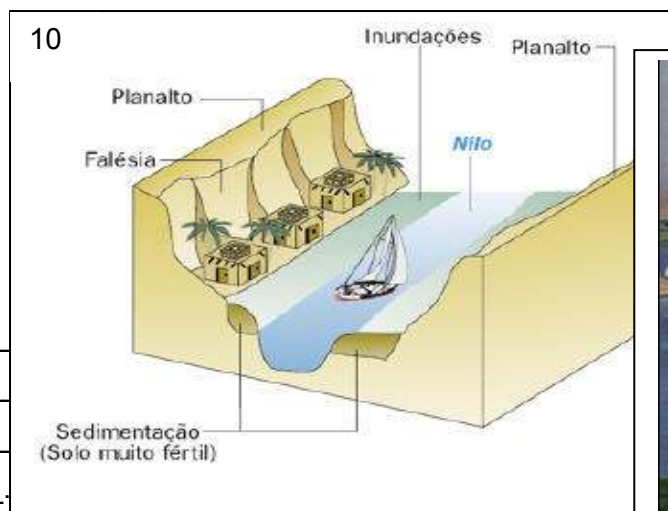
_____ - _____

11 O solo rico garantia abundantes e variadas colheitas. Os principais cereais eram o trigo e a cevada, com que se faziam o pão e a cerveja. A este alimento juntavam-se cebolas, alfaces, melões, pepinos, bem como feijões e outros legumes secos. A cultura da vinha e de árvores de fruto estavam muito desenvolvidas. Os óleos vegetais usados na cozinha, na iluminação, os cremes de beleza e os medicinais eram principalmente extraídos de frutos. Os Egípcios criavam bois, porcos, ovelhas e cabras.

Koenig, Egito, no tempo dos faraós (adap.).



9



12



13 Os Egípcios utilizaram juncos e canas para fazer toda a espécie de objectos de cestaria.

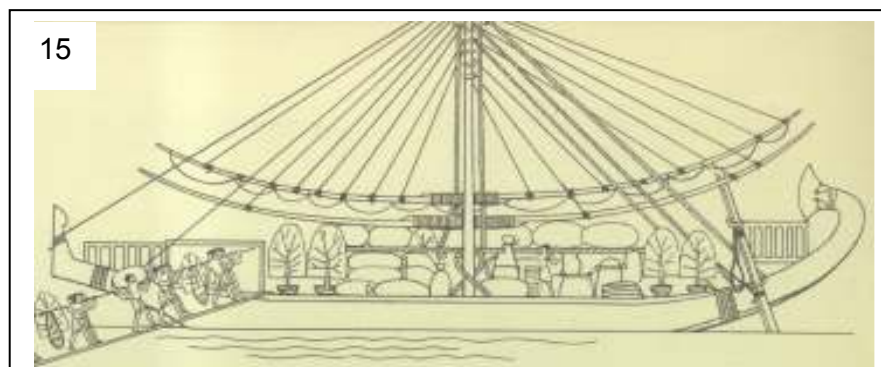
Uma outra planta de grande valor era o linho, que era tecido em simples teares horizontais, de diversos tamanhos; era o material de base de todas as vestes e dos artigos de cama. Quando alguém morria, rasgavam-se os seus lençóis em faixas que serviam para envolver a sua múmia. Koenig, Egipto, no tempo dos faraós (adap.)

O cobre, o bronze e o ferro surgem sob a forma de armas e de utensílios diversos, reservando-se a prata e o ouro para as jóias. Valbelle, A vida no Antigo Egipto (adap.).

O comércio fazia-se por troca. O Egipto importava a madeira do Líbano (Mediterrâneo Oriental), o ouro da Núbia incenso e perfumes das margens do mar Vermelho (África). Monnier, História Universal (adap.).



Mulheres fiando e tecendo



Carregamento de um grande navio de transporte.



Máscara em ouro.

9- Preenche o quadro sobre as restantes **actividades económicas** utilizando os documentos 13, 14, 15, 16 e 17.

Matérias-primas	Actividades	Produtos
Barro		
	Cestaria	
	Metalurgia	



Mestres oleiros diante da roda

10- Completa (doc.13): O Egipto fazia _____ com as regiões vizinhas de África e o _____.

11- Analisa os documentos 18 e 19 e coloca o nome de cada grupo da **sociedade egípcia** no respectivo lugar da pirâmide social .

18 Um manual da hierarquia egípcia do tempo dos Ramsés coloca em primeiro lugar os deuses e as deusas, o rei, a sua esposa, a mãe do rei e os filhos reais.

Montet, A vida quotidiana no Egipto no tempo dos Ramsés.

O chefe dos sacerdotes tinha grande poder. Mitchell, Antigo Egipto.

Depois vêm os magistrados, os grandes chefes dos soldados, os governadores das províncias, os escribas dos livros da biblioteca real, (...)o escriba-chefe do Supremo Tribunal, os escribas das contribuições.

Montet, A vida quotidiana no Egipto no tempo dos Ramsés

A massa do povo era constituída por artesãos e camponeses.

Monnier, História Universal (adap.).

Os escravos eram estrangeiros, prisioneiros de guerra ou comprados em mercados de escravos.

Sales, A estratificação social do Egipto Antigo.

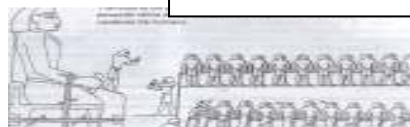
12 – Diz o que significa e por quem era constituída “a massa do povo” (doc.18).

13- A sociedade egípcia era estratificada? _____

14- Justifica a resposta anterior. _____



19



15– Caracteriza o faraó consultando o documento 20.

Faraó → tinha um poder _____ e _____,
considerado um _____ vivo.

→ possuía _____ do Egipto.

16- Distingue as funções do faraó mencionadas no documento 20.

17- A partir do documento 20, caracteriza os dois grupos sociais seguintes:

• **Nobres** eram _____

e _____

• _____ – prestavam culto aos
_____ e _____

Possuíam vastos domínios dados
pelo faraó e
auxiliavam-no
na administração do Egipto.

20

O faraó era um monarca e um deus vivo, encarnação de Hórus e filho de Ámon-Rá. O seu poder era absoluto (e sacralizado). Vivia no seu palácio, «a grande casa», como um deus no seu templo; diante dele todos se dobravam humildemente.

Monnier, História Universal (adap.).

A função do faraó é dupla: como chefe religioso (sumo sacerdote) oferece sacrifícios e promove a construção dos templos; como soberano, comanda os exércitos, possui todo o solo do país e exerce a administração de toda a vida económica, no que é coadjuvado pelo vizir, o primeiro funcionário da administração, com encargos vastíssimos.

Bermani, os Milénios (adap.).

Os grandes senhores (nobres) são os parentes do faraó, os altos funcionários do palácio, os oficiais superiores (exército), os governadores e os sacerdotes.

Monnier, História Universal (adap.).

Os sacerdotes prestavam culto aos deuses e aos faraós falecidos. Um templo contava com sacerdotes, servidores e uma multidão que conservava o templo, trabalhava nas suas terras e fornecia as oferendas. Era uma espécie de aldeia ocupada em satisfazer o seu deus.

Koenig, Egipto, no tempo dos faraós(adap.).

18- Com base no documento 21, identifica o grupo social que se segue:

_____ → sabiam ler, escrever e _____.

19- Refere três funções do grupo que mencionaste em 18, consultando o documento 21.

20- Completa a partir do documento 21.

Artesãos - trabalhavam no palácio _____, nas oficinas _____
Alguns tinham oficinas próprias.

21- A partir dos documentos 13, 14, 16, 17, 19 e 21, enumera oito funções dos artesãos.

22- Caracteriza o grupo social mais numeroso do Egipto (doc.21).

_____ - cultivavam _____.
_____. Pagavam _____.

23- Completa : **Escravos** eram (doc.21) _____ ou _____.

24- Distingue os escravos que 
viviavam muito mal (doc.21): _____.
viviavam melhor (doc.21): _____.

21

Os escribas eram pessoas instruídas, capazes de fazer contas e de traçar rapidamente os difíceis caracteres da escrita egípcia. Se fossem hábeis e dedicados poderiam atingir os cargos mais elevados.

Os artesãos do faraó e dos templos dedicavam-se a múltiplas ocupações, eram carpinteiros, escultores, ferreiros, sapateiros e construtores de barcas. Os camponeses cultivavam a terra do faraó, dos senhores e a dos templos, tendo de entregar uma parte da colheita sob a forma de imposto.

Monnier, Hist.Universal (adap.).

Era o rei que tinha a posse dos prisioneiros estrangeiros (escravos) e que os doava aos generais, templos ou os distribuía pelos seus domínios. Aqueles que trabalhavam nas minas e pedreiras tinham uma existência cruel. Os escravos domésticos e os artesãos viviam melhor.

Sales, A estratificação social do Egipto Antigo(adap.).

25- O documento 22, confirma a frase sublinhada no documento 23? _____

26 – Justifica a resposta anterior.

27- A partir do documento 23, dá um título ao documento 22.

22



Amon-Rá
prata dourada



Osíris, “senhor da eternidade”, simboliza a ressurreição.



Ísis alada, a mãe protectora.



Hórus, o falcão, deus do Sol nascente.

23

Os Egípcios prestavam culto a muitos deuses: a sua **religião** era politeísta.

Primitivamente, cada clã tinha um objecto, uma planta ou um animal que consideravam como um antepassado comum e que tinha um carácter sagrado: o falcão, o íbis, o gato, o escaravelho e o crocodilo. Mais tarde, os deuses locais eram, por vezes, homens com cabeça de animal.

Certos deuses, nacionais, eram adorados no Egipto inteiro: Hórus; Tot, deus da sabedoria; Anúbis; Maat, deusa da justiça; Osíris; Ísis. O deus supremo era Amon-Rá.

O culto oficial era celebrado pelos sacerdotes no templo, morada do deus (presente na sua estátua). Por vezes, esta era transportada, em procissão solene, aos ombros dos sacerdotes, no exterior do templo.

Monnier, Hist. Universal (adap.).

28- Quem dirigia o culto aos deuses (documento 23)? _____ 29- Em que locais (doc.23)? _____

24



Tribunal de Osíris (papiro do “Livro dos Mortos”).

Anúbis, o chacal, deus dos embalsamamentos, pesava o coração do morto, enquanto Tot, o íbis, registava o resultado da pesagem. Se o coração fosse tão leve como uma pena de avestruz, significava que essa pessoa tinha sido boa durante a sua vida, por isso tinha direito à vida eterna.

30- Relaciona o documento 24 com o documento 25.

31- Qual a crença dos egípcios? _____

25



A alma necessitava de um corpo para regressar, por isso embalsamavam os mortos. A múmia, enrolada em faixas de linho, era colocada num sarcófago (caixão).

32- Preenche o esquema a partir dos documentos 26, 27 e 28.

A língua egípcia
podia escrever-se
com três
diferentes grafias

- a mais antiga, _____,
gravava-se na pedra;
- a escrita hierática, forma _____ da
anterior, era desenhada no _____
por meio de um junco molhado em tinta;
- a escrita _____ era a simplificação
da hierática, na época tardia.

33- A partir do documento 26, completa:

Os Egípcios foram dos primeiros povos a deixar-nos fontes escritas,
como por exemplo: _____

26

A **escrita** egípcia surge com a unificação do Egipto e o aparecimento do Estado, necessária para organizar o país e comunicar com regiões distantes.

Hagen, Egipto (adap.).

Os sacerdotes dominavam a escrita hieroglífica, «as palavras dos deuses», e também escreviam a versão cursiva dos hieróglifos, escrita sobre papiro e destinada aos usos da vida quotidiana (hierática ou, mais tarde, demótica).

Laboury, O Egipto faraónico (adap.).

Chegou até nós uma literatura muito rica: romances, colectâneas de preceitos morais, máximas e provérbios, cânticos de trabalho, canções, poesias de amor, hinos aos reis e aos deuses.

Bermani, os Milénios (adap.).

27

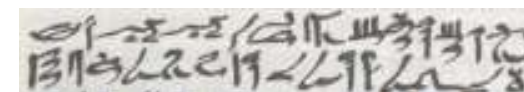


Papiro, cresce à beira do Nilo.

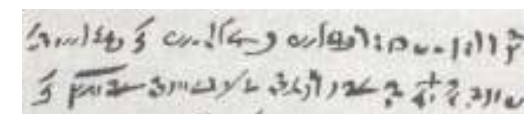
28



Escrita hieroglífica



Escrita hierática



Escrita demótica

Os Egípcios tinham verdadeiros manuais de medicina, testemunho de reflexões clínicas sistemáticas, bem como do exame anatómico de numerosas múmias. A doença era um demónio, seres do Além, que era necessário combater através da magia

Laboury, O Egipto faraónico (adap.).

Por isso, o uso de simples e eficazes remédios era acompanhado da recitação de fórmulas mágicas.

Bermani, os Milénios (adap.).

Dedicaram-se à astronomia e instituíram um calendário. O ano constava de doze meses de trinta dias e no final acrescentavam-se mais cinco dias.

Bermani, os Milénios (adap.).

No âmbito da matemática e da geometria, os Egípcios ocupavam-se da agrimensura, bem como da construção de monumentos, servindo-se de um sistema numérico de base decimal, calculavam superfícies e volumes, mesmo complexos, organizavam longos e minuciosos registos de contas, mas conheciam apenas a adição e a subtracção: só por meio destas operações conseguiam efectuar as outras duas.

Bermani, os Milénios (adap.).

34- Completa o quadro usando a informação do documento 29.

Base do saber -	
Áreas do saber	Conhecimentos

30



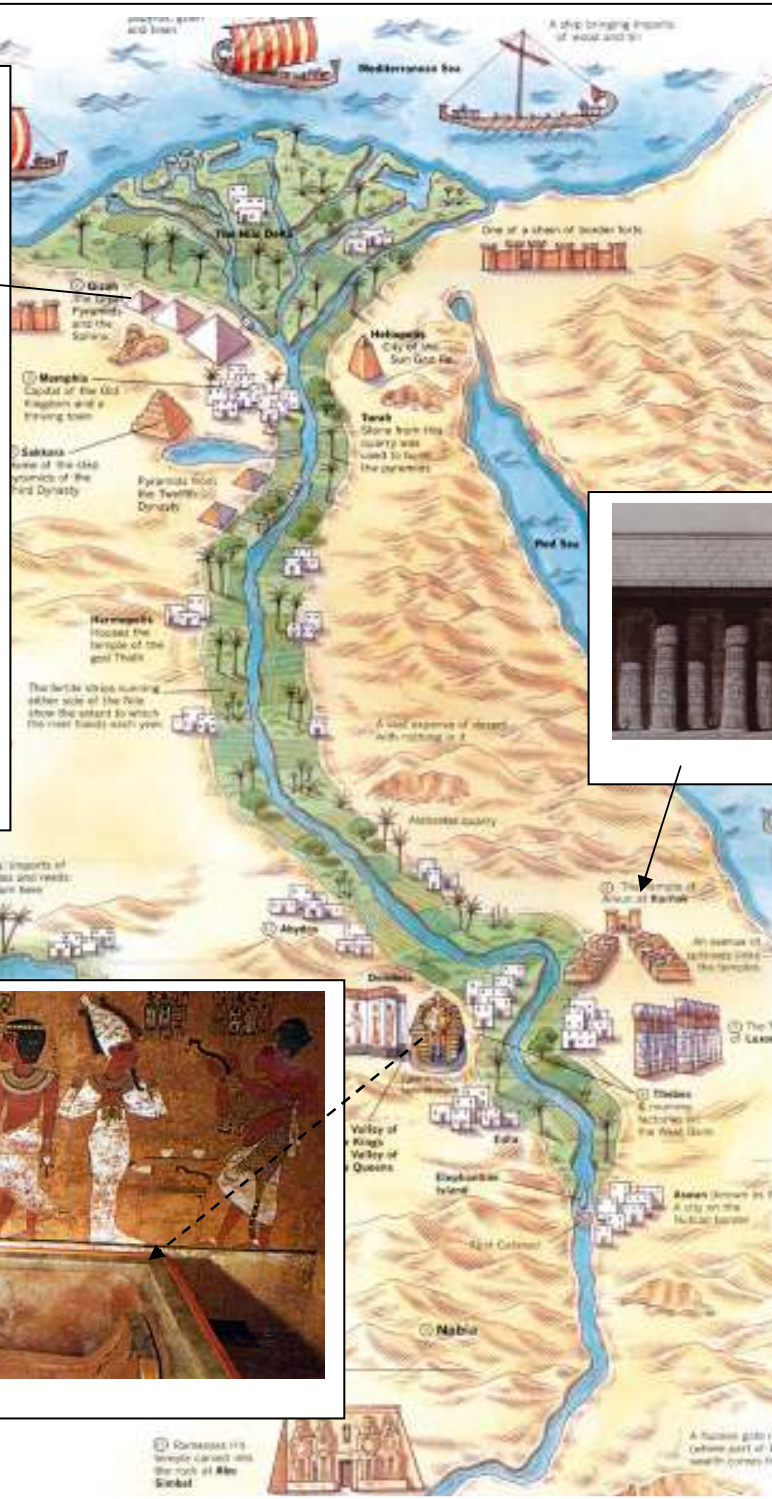
Pirâmides de Miquerinos, Quéfren e Quéops, Gizé.

As colossais sepulturas reais são compostas por blocos de pedra sobrepostos em degraus, que eram revestidos de calcário polido formando faces lisas

Upjohn, His. Mundial da Arte (adap.).

Destinadas a proteger o corpo embalsamado do faraó e as preciosas oferendas.

Hagen, Egipto (adap.).



Templo de Carnac, sala hipóstila.

Os hipogeus, sepulturas escondidas nas rochas, cuja entrada, dissimulada com blocos de pedra, conduzia a salas ricamente decoradas.

Upjohn, His. Mundial da Arte(adap.).



Túmulo de Tutankhamon.

31

A **arquitetura** era sobretudo religiosa. As casas e os palácios dos faraós eram construídos com tijolo, de que poucos vestígios restaram.

Monnier, Hist.Universal (adap.).

35- Com base nos documentos 30 e 31, indica:

O material usado nas casas e palácios era _____, nos templos e túmulos _____.

32

Da entrada principal um corredor atravessava várias salas, cada vez mais escuras, e conduzia ao santuário lugar da estátua do deus. As colunas decoradas lembram papiros, palmeiras e flor de lótus. Os **templos** funerários reais seguiam o mesmo modelo.

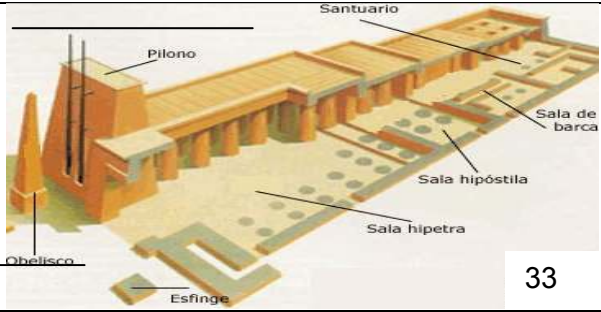
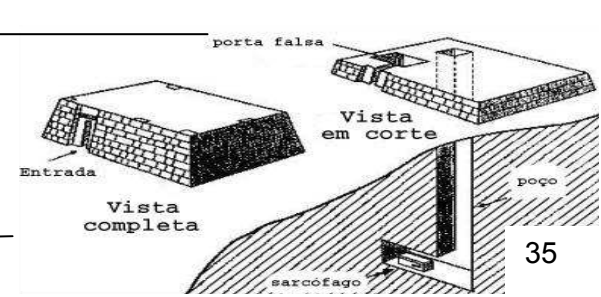
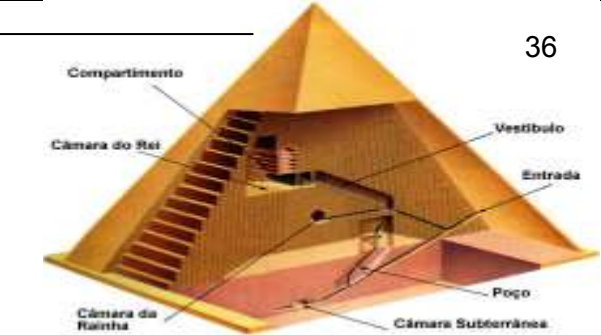
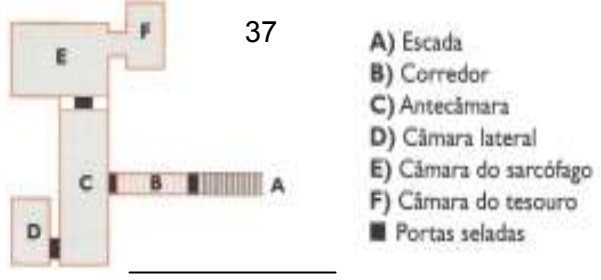
Hagen, Egipto (adap.).

34

As mastabas, construções baixas e rectangulares, foram sepulturas de faraós e, mais tarde, de nobres e altos funcionários. Têm uma capela para as oferendas.

Hagen, Egipto (adap.).

- 36 – Identifica cada um dos monumentos arquitectónicos, a partir dos documentos 30, 32, 33, 34, 35, 36 e 37.
- 37- Refere a função de cada um dos monumentos arquitectónicos, com base nos documentos 30, 32, 33, 34, 35, 36 e 37.
- 38- Caracteriza cada monumento a partir dos documentos 30, 32, 33, 34, 35, 36 e 37.

Tipo de monumento	Para que servia	Características
 33		
 35		
 36		
 37 A) Escada B) Corredor C) Antecâmara D) Câmara lateral E) Câmara do sarcófago F) Câmara do tesouro ■ Portas seladas		

39- Indica a manifestação artística representada em cada documento 38, 39 e 40.

38



Túmulos de Nebamun e do escriba Nakht, Tebas (XVIII dinastia).



Túmulo artesão Pashedu

Nos túmulos dos faraós, não havia vestígios dos prazeres terrenos que os artesãos, os sacerdotes e os funcionários levavam para os seus próprios túmulos. O pintor representa o senhor maior do que os seus escravos; o marido maior do que a mulher; sem nenhum efeito de perspectiva. Preenchia os espaços vazios com hieróglifos. A pintura estava ao serviço da escultura em relevo. Os relevos ornavam as paredes dos templos e dos santuários, glorificavam os feitos dos faraós.

40- Sublinha, nos documentos 38, 39 e 40, as características de cada manifestação artística.

39



O falcão Hórus, desdobra as suas asas sobre a cabeça do rei Quéfren (2700a.C).



Rainha Nefertiti, 1340a.C.

Se as estátuas das classes inferiores são esculpidas com realismo, as dos faraós são idealizadas, daí a estátua de Quéfren sugerir um ser ideal, divinizado.

O escultor limitava-se a certos tipos de representação, que se mantêm imutáveis até ao declínio da civilização egípcia. A figura de pé, a andar, sentada, com as pernas cruzadas ou de joelhos. Todas respeitam a lei da frontalidade: atitude rígida do corpo, nunca descentrada por uma flexão lateral, e ausência quase total de dinamismo .

Excepção é o busto da rainha Nefertiti, distingue-se pelo maior realismo e busca de quebrar a rigidez tradicional.

Upjohn, His. Mundial da Arte (adap.).

Hagen, Egipto (adap.).

40



Caixão de Tutankhamon, ouro com embutidos de esmalte e de pedras semi-preciosas (1340 a.C).

Único faraó, cujo túmulo foi descoberto intacto. A entrada conduz a salas ricamente decoradas. Os tesouros que continham são inestimáveis.

Bom trabalho

Nov./Dezembro de 2010

M^a Emília Batista

Anexo 10. Tabela 13 - Variância com um factor (one-way ANOVA).

	Turmas	Início			Meio			Final		
		N	F	Média	N	F	Média	N	F	Média
Auto-eficácia académica	1	23	0,2 NS	29,13 (5,11)	24	0,20 NS	28,92 (4,78)	24	0,02 NS	28,58 (4,95)
	2	27		28,37 (5,06)	28		27,93 (6,10)	27		28,56 (6,27)
	3	26		27,96 (6,14)	26		28,81 (6,48)	26		28,35 (6,45)
	4	22		28,60 (4,61)	23		28,13 (4,66)	23		29,17 (4,06)
	Total	98		28,49 (5,22)	101		28,44 (5,55)	100		28,65 (5,50)
Auto-eficácia social	1	23	1,01 NS	31,39 (5,05)	24	1,07 NS	31,14 (4,52)	24	0,97 NS	30,96 (4,97)
	2	27		29,59 (5,83)	28		31,75 (5,02)	27		31,48 (4,39)
	3	26		28,96 (5,32)	26		30,96 (3,80)	26		29,31 (5,56)
	4	22		29,77 (3,42)	23		29,61 (3,68)	23		30,52 (4,20)
	Total	98		29,89 (5,05)	101		30,91 (4,32)	100		30,57 (4,82)
Auto-eficácia emocional	1	23	0,35 NS	28,17 (6,73)	24	0,66 NS	28,63 (5,52)	24	0,99 NS	29,00 (5,14)
	2	27		27,48 (5,50)	28		27,21 (5,03)	27		29,04 (4,47)
	3	26		28,62 (5,38)	26		29,00 (4,53)	26		27,35 (5,61)
	4	22		29,08 (5,24)	23		27,91 (5,03)	23		29,70 (4,97)
	Total	98		28,30 (5,67)	101		28,17 (5,00)	100		28,74 (5,06)
Auto-eficácia em História	1	23	2,27 NS	25,57 (5,42)	24	0,33 NS	25,54 (4,46)	24	1,15 NS	26,25 (4,78)
	2	27		22,81 (5,20)	28		24,22 (6,06)	27		24,93 (5,77)
	3	26		24,19 (5,24)	26		25,15 (5,05)	26		24,04 (5,40)
	4	22		26,20 (3,70)	23		24,70 (4,16)	23		26,27 (3,86)
	Total	98		24,59 (5,07)	101		24,88 (4,99)	100		25,32 (5,06)