

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA E  
GEOGRAFIA DE PORTUGAL: UM ESTUDO NO 5º ANO  
DE ESCOLARIDADE**

**Alda Maria Cardoso Monteiro Rodrigues Viola**

**Lisboa, 2012**

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA E  
GEOGRAFIA DE PORTUGAL: UM ESTUDO NO 5º ANO  
DE ESCOLARIDADE**

**Alda Maria Cardoso Monteiro Rodrigues Viola**

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica**

**Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira**

**Lisboa, 2012**

---

## RESUMO

A sociedade contemporânea enfrenta múltiplos desafios e à escola demanda práticas pedagógicas consentâneas com a realidade. No ensino da disciplina História e Geografia de Portugal considerámos a conexão dos saberes e domínios científicos das duas ciências, explicitados nos subdomínios que compõem a organização das Metas (intermédias) de Aprendizagem, para o quinto ano de escolaridade do Ensino Básico (MEC, 2010, 2012). A compreensão, a interpretação e a comunicação histórica-espacial são o núcleo do conhecimento e das capacidades de aprendizagem na disciplina. No desenvolvimento do processo, e utilizando-se instrumentos como o teste em duas fases, a narrativa histórica e o quadro interativo multimédia (QIM), privilegiámos a avaliação formativa e autorregulada, o *feedback* descritivo, para compreender como podem esses influenciar as aprendizagens dos alunos, a nível cognitivo e metacognitivo.

A presente investigação desenvolveu-se entre setembro de 2011 e março de 2012. Foram envolvidos vinte e oito alunos, de idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, de uma turma do 5º ano de escolaridade do 2º ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um estudo de investigação-ação, de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, em que a docente é a investigadora.

Os dados apresentados são o resultado da recolha, registo, observação sistemática em sala de aula, diário de bordo, situados no processo e nas produções dos alunos. Espera-se que seja um contributo positivo na reflexão de práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens dos alunos.

O estudo evidencia como os instrumentos aplicados teste em duas fases, narrativa histórica, o *feedback* descritivo, trabalho de grupo, visita de estudo com guião e quadro interativo contribuem para a aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: Aprendizagem em História e Geografia de Portugal, avaliação formativa, instrumentos de avaliação, *feedback* descritivo, regulação pedagógica.

## SUMMARY

The contemporary society faces multiple challenges and it demands from the school pedagogical practices suited to reality. In the teaching of subjects of History and Geography of Portugal it has been considered to merge the knowledge and scientific domains of both sciences, which are explicit in the sub domains that compose the organization of the learning goals (intermedian) in the fifth year of Basic teaching (MEC, 2010, 2012). Comprehension, interpretation, and historico-spatial communication are the core of the knowledge and learning capabilities in the subject. While developing the process, and by the use of instruments such as the two phased teste, the historical tale and multimedia interactive board, the formative and self-regulated evaluation (the descriptive feedback) has been privileged in order to understand how these tools can influence the learning process of the pupils at both cognitive and metacognitive levels.

The current research has taken place between september 2011 and march 2012. There were twenty eighth pupils enrolled, between nine and eleven years old, and belonging to a class from the fifth year of the second level of basic teaching. This is a research-action study, with qualitative, descriptive and interpretative approaches in which the teacher is the researcher.

The data presented is the result of collection, registration, systematic observation in the lecture room, logbook, located in the process and in the pupils own productions. In a hopeful manner it will positively contribute of the reflection of pedagogical practices and evaluation of the pupils' learning process.

The present study shows how the used instruments two phased test, historical tale, descriptive feedback, work group, guided tour with script and interactive board contribute of the learning of the subject.

**keywords:** Learning History and Geografy of Portugal, formative evaluation, evaluation instruments descriptive feedback, pedagogical regulation.

## **AGRADECIMENTOS**

As nossas primeiras palavras são dirigidas a todos os que, direta e indiretamente, contribuíram na construção deste trabalho.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Isolina Oliveira, orientadora da dissertação, pela presença incondicional, em todos os momentos, de rigor e mérito científicos reconhecidos. Obrigado pela compreensão, apoio, confiança e constante incentivos, sem os quais não seria possível materializar este estudo.

À minha filha e ao meu marido, cujas razões são do seu conhecimento.

---

## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Esquema organizador do quadro teórico</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico</b> .....	9
<b>1.1. Introdução</b> .....	9
<b>1.2. Literacias</b> .....	12
1.2.1. Literacia- a abrangência de um conceito em evolução .....	12
1.2.2. Literacia histórica .....	15
<b>1.3. Reforma da estrutura curricular</b> .....	17
1.3.1. Enquadramento legislativo .....	17
1.3.2. As Metas de Aprendizagem em História e Geografia de Portugal .....	22
1.3.3. Breve incursão sobre avaliação à luz dos normativos .....	25
<b>1.4. A avaliação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal</b> ...	30
1.4.1. Ensino e Aprendizagem .....	30
1.4.2. A Ciência História e as narrativas históricas .....	36
1.4.3. A narrativa histórica .....	39
1.4.4. As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem .....	42
1.5. A avaliação formativa das aprendizagens: o <i>feedback</i> e a regulação das aprendizagens .....	45
<b>CAPÍTULO 2. Metodologia</b> .....	53
<b>2.1 Opções metodológicas</b> .....	53
<b>2.2. Participantes no estudo</b> .....	55
<b>2.3. Instrumentos de recolha de dados</b> .....	58
2.3.1. Observação .....	60
2.3.2. Diário de bordo .....	60

---

2.3.3. Produções dos alunos .....	61
2.3.4. Entrevista .....	61
<b>2.4. Procedimentos .....</b>	<b>62</b>
2.4.1. Procedimentos em relação aos participantes .....	62
2.4.2. Procedimentos em relação ao trabalho de campo .....	63
2.4.3. Tratamento e análise de dados .....	67
<b>2.5. Identificação sumária da proposta pedagógica .....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 3. Análise e interpretação de dados .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1. Considerações prévias .....</b>	<b>75</b>
3.1.1. Conceção dos alunos sobre o estudo da História e Geografia de Portugal .....	75
3.1.2. Conhecimentos prévios dos alunos sobre História e Geografia de Portugal .....	83
<b>3.2. O <i>feedback</i> e os testes em duas fases .....</b>	<b>88</b>
<b>3.3. A narrativa histórica com <i>feedback</i> escrito .....</b>	<b>111</b>
<b>3.4. A visita de estudo e o trabalho de grupo .....</b>	<b>120</b>
<b>3.5. O <i>feedback</i> oral na utilização das QIM .....</b>	<b>125</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>135</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>141</b>

---

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro I</b> - Estratégias definidas em conselho de turma .....	57
<b>Quadro II</b> - Instrumentos utilizados na recolha de dados e momentos de aplicação .....	59
<b>Quadro III</b> - Faseamento do estudo .....	66
<b>Quadro IV</b> - Conteúdos e instrumentos aplicados na avaliação formativa das aprendizagens .....	71
<b>Quadro V</b> - Número de respostas assinaladas pelos alunos-grupo I .....	76
<b>Quadro VI</b> - Número de respostas dadas pelos alunos-grupo II .....	77
<b>Quadro VII</b> - Número de respostas assinaladas pelos alunos-grupo III ....	78
<b>Quadro VIII</b> - Número de respostas dadas na questão metacognitiva no conjunto dos dois testes .....	91
<b>Quadro IX</b> - Resultados da questão metacognitiva .....	92
<b>Quadro X</b> - Evolução das questões não respondidas, no 1º teste .....	94
<b>Quadro XI</b> - Evolução das respostas parcialmente corretas, no 1º teste ....	95
<b>Quadro XII</b> - Evolução das questões não respondidas, no 2º teste .....	105
<b>Quadro XIII</b> - Evolução das questões RP, no 2º teste .....	106
<b>Quadro XIV</b> - Alunos que realizaram a narrativa, nas duas fases .....	111
<b>Quadro XV</b> - Categorias do aparelho conceptual das comunidades .....	117
<b>Quadro XVI</b> - Evolução da primeira para a segunda fases .....	118
<b>Quadro XVII</b> - Conteúdos abordados em cada um dos slides .....	126
<b>Quadro XVIII</b> - Avaliação final dos alunos .....	130

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Domínios e subdomínios das metas de aprendizagem .....	23
<b>Figura 2</b> - Acontecimento de ligação à História local e familiar .....	79
<b>Figura 3</b> - Relação entre acontecimento passado-presente .....	80
<b>Figura 4</b> - Relação entre informação e acontecimento histórico .....	80
<b>Figura 5</b> - Exemplo do <i>feedback</i> escrito .....	85
<b>Figura 6</b> - Produção A do aluno CM .....	86
<b>Figura 7</b> - Produção B do aluno LS .....	86
<b>Figura 8</b> - Da relação entre documentos e <i>feedback</i> .....	87
<b>Figura 9</b> - Aluno A sobre a questão metacognitiva, 1º teste .....	90
<b>Figura 10</b> - Aluno B sobre a questão metacognitiva, 1º teste .....	91
<b>Figura 11</b> - Aluno C sobre a questão metacognitiva, 2º teste .....	93
<b>Figura 12</b> - Aluno D sobre a questão metacognitiva, 1º teste .....	93
<b>Figura 13</b> - Gráfico de evolução da 1ª para a 2ª fases, 1º teste .....	95
<b>Figura 14</b> - Aluno LS, questão A .....	96
<b>Figura 15</b> - Aluno CP, questão A .....	97
<b>Figura 16</b> - Aluno SL, questão F .....	97
<b>Figura 17</b> - Aluno PA, questão F .....	98
<b>Figura 18</b> - Aluno AM, questão F .....	98
<b>Figura 19</b> - Aluno LS, questão B .....	99
<b>Figura 20</b> - Aluno CP, questão C .....	99
<b>Figura 21</b> - Aluno VG, questão C .....	100
<b>Figura 22</b> - Aluno VG, questão D .....	100
<b>Figura 23</b> - Aluno CP, questão D .....	101
<b>Figura 24</b> - Aluno BM, questão E .....	101
<b>Figura 25</b> - Aluno JB, questão E .....	101
<b>Figura 26</b> - Aluno DM, questão A, 2º teste .....	103
<b>Figura 27</b> - Aluno J, questão A, 2º teste .....	104

---

<b>Figura 28</b> - Aluno B, questão A, 2º teste .....	104
<b>Figura 29</b> - Gráfico de evolução da 1ª para a 2ª fases, 2º teste .....	105
<b>Figura 30</b> - Número de alunos que evoluíram na 2º fase, no 2º teste .....	106
<b>Figura 31</b> - Aluno J, questão D, 2º teste .....	107
<b>Figura 32</b> - Aluno B, questão D, 2º teste .....	107
<b>Figura 33</b> - Aluno L, questão F, 2º teste .....	108
<b>Figura 34</b> - Aluno CM, questão B, 2º teste .....	108
<b>Figura 35</b> - Aluno CP, questão C, 2º teste .....	108
<b>Figura 36</b> - Número de alunos que evoluíram na 2ª fase, nos dois testes ...	109
<b>Figura 37</b> - Aluno CP, 1ª fase, recoletores .....	112
<b>Figura 38</b> - Aluno CP, 2º fase, recoletores .....	113
<b>Figura 39</b> - Aluno PA, 2ª fase, Agro-Pastoril .....	113
<b>Figura 40</b> - Aluno DM, 2º fase, Agro-Pastoril .....	114
<b>Figura 41</b> - Aluno LS, 1ª e 2ª fases, recoletores .....	115
<b>Figura 42</b> - Aluno BM, 2ª fase dos Agro-Pastoris .....	116
<b>Figura 43</b> - Avaliação final individual da visita de estudo .....	121
<b>Figura 44</b> - Aluno CM avaliação final individual da visita de estudo .....	121
<b>Figura 45</b> - Resposta do grupo A .....	122
<b>Figura 46</b> - Resposta do grupo B, sobre a avaliação da visita de estudo.....	123
<b>Figura 47</b> - Resposta do grupo E, sobre a avaliação da visita de estudo.....	123
<b>Figura 48</b> - Aluno CM, avaliação individual das sessões QIM .....	130
<b>Figura 49</b> - Aluno AM, avaliação individual das sessões QIM .....	131

---

## ANEXOS

<b>Anexo I</b> - Questionário “Estudar História e Geografia de Portugal” .....	xiii
<b>Anexo II</b> - Metas de Aprendizagem em História e Geografia de Portugal .....	xv
<b>Anexo III</b> - Aprender a História .....	xxvii
<b>Anexo IV</b> - Como fazer um trabalho escrito e o apresentar em suporte de papel.....	xxix
<b>Anexo V</b> - Ficha diagnóstica .....	xxxí
<b>Anexo VI</b> - Ficha formativa e informativa .....	xxxvi
<b>Anexo VII</b> - 1º teste em duas fases .....	xxxviii
<b>Anexo VIII</b> - Proposta para produção de narrativa histórica com <i>feedback</i> escrito .....	xLvi
<b>Anexo IX</b> - Guião de visita de estudo ao Museu Municipal de Arqueologia de Silves .....	xLvii
<b>Anexo X</b> - Uso das QIM - Flipchart e produções individuais dos alunos.....	Liv
<b>Anexo XI</b> - 2º teste em duas fases .....	Lxiv
<b>Anexo XII</b> - Pedido de autorização aos pais /Encarregados de educação .....	Lxxi
<b>Anexo XIII</b> - Guião da entrevista .....	Lxxii
<b>Anexo XIV</b> - Grelha de registo da ficha diagnóstica .....	Lxxiv
<b>Anexo XV</b> - 1º teste em duas fases e <i>feedback</i> : exemplos .....	Lxxv
<b>Anexo XVI</b> - 2º teste em duas fases e <i>feedback</i> : exemplos .....	Lxxxii
<b>Anexo XVII</b> - Avaliação individual dos alunos das sessões QIM .....	Lxxxv

---

## INTRODUÇÃO

A nova conceção de ensinar e aprender obriga à introdução de novas abordagens às práticas de ensino em sala de aula e, conseqüentemente, à avaliação das aprendizagens.

Como professora do grupo duzentos do segundo ciclo de escolaridade e, face à constatação no tempo em crescendo de uma aprendizagem do currículo da História e Geografia de Portugal menos conseguida, procurámos compreender como avaliam-se as aprendizagens dos alunos, sabendo que “há quase uma relação da causa-efeito entre o que pensamos, ou que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as suas aprendizagens” (Fernandes, 2008, p. 24). As questões didáticas e pedagógicas merecem a atenção constante dos profissionais de História, “na perspectiva de repensar e fortalecer cada vez mais as relações entre o que se ensina, se pesquisa e se produz” (Ferreira, 1999, p.1). É neste contexto que a aplicação do instrumento de avaliação formativa, teste em duas fases e *feedback* descritivo assume dupla finalidade: reflete a avaliação do docente e, por outro lado dá informação mais precisa do modo como os alunos aprendem.

O conceito avaliação, em contexto educativo, evoluiu no tempo em métodos, função e finalidade assumindo características específicas, segundo o pensamento teórico vigente, na diversidade dos espaços sócio-políticos e culturais. De uma ideia métrica, temporariamente, deslocou-se para o entendimento avaliativo como ato social, de comunicação interrelacional definido (Santos, n.d., p.1). Estudos investigativos recentes indicam a importância da avaliação formativa no processo ensinar-aprender, enquanto método conducente à compreensão de como o aluno aprende, deslocando o enfoque do processo, do professor para o aluno (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008; Fernandes, 2006, 2008).

Nos domínios da psicologia cognitiva e da sociologia da educação, os estudos realizados por Shepard (2000, 2001) revelaram-se essenciais na compreensão do desenvolvimento da aprendizagem (Fernandes, 2006), particularmente com base nas

teorias de Vygotsky (1932/1978). Para este autor aprender é um processo social, interativo e mediado pela linguagem.

Para que ocorra aprendizagem, a linguagem, a mediação e a interação são elementos constitutivos do processo de elaboração do conhecimento (Schemes, 2008). Aprender, ainda que no mesmo contexto interativo social é uma construção no singular e única, em cada ser humano, que a concebe de acordo com a realidade familiar, representada em Vygotsky pela zona de desenvolvimento real. Por força desta, a linguagem, elemento determinante na comunicação, ganha significados diferentes nos seres humanos que, quando não decodificada pode constituir-se num obstáculo à aprendizagem e ao desenvolvimento (Oliveira, 2007). Premissa que pode ser transportada nos domínios da interação e da mediação, de incidência particular na aprendizagem da História e Geografia de Portugal, quando não bem sucedidas. Por outro lado, tal não significa unanimidade e unicidade na apropriação de conhecimentos, valores e ritmos de desenvolvimento (Oliveira, 2007; Fernandes, 2008; Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira, 2008).

De acordo com o pensamento expresso por Vygotsky, o ser humano comporta em si duas zonas distintas: uma de natureza biológica e cultural, a zona de desenvolvimento real e outra a zona de desenvolvimento potencial, que designou por zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A primeira traduz a natureza cultural e biológica; a segunda é a zona de incidência da aprendizagem, consequência das interações sociais. O autor defende que sendo o conhecimento uma construção social, todos os seres humanos são aptos, potencialmente, a aprender e reúnem em si os instrumentos necessários ao desenvolvimento.

Nessa linha, a emergência do paradigma construtivista no século XX centra a atenção na forma como o aluno aprende, vê as aprendizagens dos alunos como “um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração (...), a avaliação é vista como um processo de comunicação interpessoal (...) num contexto determinado” (Pinto & Santos, 2006, p.7) e onde as “competências metacognitivas e socioafectivas desempenham um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.26).

Podemos aduzir que o ato de avaliar não é puramente um ato técnico, linear e simples mas, um processo dinâmico e complexo que depende de inúmeras variáveis, tantas quantos os autores e os contextos (Pinto & Santos, 2006), desenvolvem-se em várias direções e com ritmos desiguais (Fernandes, 2008; Santos, 2008), não sendo possível dissociar o ato de aprender do ato de avaliar (Pinto & Santos, 2006).

O conceito avaliar tem vindo a ampliar-se; “dirigida sobretudo a uma função social, através da hierarquização, selecção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica, que encara a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem (...) avaliação como acto de regulação das aprendizagens” (Santos, n.d. , p. 1). O reforço e a extensão da função pedagógica sobre as demais na escola é presente na alínea e), do ponto 1 do artigo 4º. do Decreto-Lei nº. 137/2012, de 2 de Julho, admitindo no ponto 2 “a diversidade de soluções organizativas (...) em particular no que concerne à organização pedagógica” (*idem*, DR, 2 de julho 2012, p. 3350).

Estudos têm revelado que a conceção e prática de avaliação como métrica das competências e dos saberes curriculares dos alunos, bem como a comunicação de um para todos persistem como fórmulas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens do currículo, commumente usadas nas escolas (Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2008). Essa prática avaliativa não atende à aprendizagem como um processo contínuo, mas tão só como um produto final.

Outra proposta, que procurámos experimentar, aponta para a convergência simultânea do currículo, aprendizagem e avaliação percebidos como um processo uno, em desenvolvimento, envolvendo uma dinâmica interrelacional de construção, reformulação e reconstrução, em função do aprendente, ao longo do ensino básico.

Por que importa compreender como o aluno aprende e quando não aprende interrogar, investigar, promover uma avaliação e autoavaliação reguladas numa “intenção assumida de ajudar os alunos (...) [perspetivar] a avaliação formativa como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p.115). E porque, “a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade” (Pinto, 2007, p.2).

Nas práticas de avaliação formativa, o teste em duas fases constitui um interessante instrumento de avaliação por ser *i)* “um instrumento que confere ao aluno confiança e responsabilidade” (Pinto & Santos, 2006, p.132); *ii)* permite questionar o aluno sobre o raciocínio desenvolvido; *iii)* conhecer a forma como pensa (p.133); *iv)* proporciona um certo nível de interactividade; *v)* dá ao aluno a oportunidade de acompanhar a evolução da sua aprendizagem; *vi)* constitui-se numa oportunidade de autoavaliação; *vii)* promove a partilha de avaliação das aprendizagens (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2006, 2008).

Pinto e Santos (2006) reconhecem “a importância de usar este instrumento o mais cedo possível, para que os alunos o possam experimentar (...) fazendo um percurso no desenvolvimento das suas capacidades (...)” (p.136). Adiantam os mesmos autores que “favorece o desenvolvimento de capacidades como a comunicação, a interpretação (...)” (De Lange, 1987 citado em Pinto & Santos, 2006, p.136), contribui para a autoconfiança do aluno, desenvolve o sentido de responsabilidade, a perseverança e o empenho nas tarefas.

Nesse sentido podemos dizer que caminhamos de encontro *i)* aos princípios filosóficos subjacentes aos normativos legais recentes sobre avaliação, regulação e conhecimento do currículo, no Ensino Básico (EB) do Ministério da Educação e Ciência (MEC, 2011, 2012); *ii)* dos objetivos preconizados em as *Metas (intermédias) de Aprendizagem (MIA)* para o 5º ano, em História e Geografia de Portugal, que são a apropriação de conhecimentos e capacidades ao longo do EB, que atravessam o espectro disciplinar do currículo, construídos para a formação individual e social, ao longo da vida.

As literacias, histórica e mediática, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), viram reforçados o carácter certificativo (Portaria nº 731/2009; Decreto-Lei nº 94/2011) constituindo-se em conhecimentos e capacidades a considerar na aprendizagem da História e Geografia de Portugal e de entre essas, o uso de quadros interativos multimédia (QIM).

A Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, dando sequência ao acordado europeu em *A Estratégia de Lisboa e o Programa Educação e Formação 2010*, considera indispensável a introdução das TIC nas escolas e nos processos de ensino e

---

aprendizagem, face aos emergentes desafios sociais e económicos globais. Neste campo abrangente os quadros interativos multimédia (QIM) afiguram-se como mais um equipamento ao serviço do ensino e aprendizagem, pouco estudado, como sublinha Morais (2005): a “literatura publicada sobre este equipamento específico, tal como na adoção/aplicação de outras tecnologias, é um pouco cautelosa sobre as suas reais vantagens” (p.5). Com base na literatura então consultada, o autor acrescenta que tanto professores como alunos mostram interesse e preferência pelo uso deste equipamento, havendo unanimidade dos docentes, afirmar ser mais elevada a participação dos alunos (p.21). Desde então, e tomando como baliza temporal 2007 - 2010, muitos outros estudos debruçaram-se sobre esta temática, nomeadamente em Portugal e Espanha. Parece ser consensual nos vários autores, que as QIM operam mudança a nível de comportamento dos alunos e de práticas pedagógicas em sala de aula, contribuindo para uma maior abertura e colaboração (Marques &Silva, 2011).

De acordo com os autores que temos vindo a seguir, e assumindo ser verdade que “só se ensina quando acontece a aprendizagem” (Pinto &Santos, 2006, p.140) e que o instrumento de avaliação teste em duas fases “constitui uma nova oportunidade de aprendizagem” (p.139), o estudo serve o propósito de “resolver problemas, alargar conhecimentos e fazer perguntas” (Drew, 1980, p.4).

Para o estudo foram formulados os seguintes objetivos:

- ★ Compreender a influência do uso do teste em duas fases, nas aprendizagens, em História e Geografia de Portugal;
- ★ Analisar práticas de avaliação formativa com a utilização do quadro interativo multimédia, como recurso educativo;
- ★Averiguar como os alunos percecionam o *feedback* escrito e como pode influenciar a sua aprendizagem;
- ★ Identificar vantagens e constrangimentos na utilização do quadro interativo multimédia, nas aulas de História e Geografia de Portugal;
- ★ Contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de avaliação das aprendizagens.

A investigação surge assim em contexto profissional, numa turma do 5º ano de escolaridade, constituída por vinte e oito alunos de ambos os sexos e de idades

compreendidas entre os 9 e 11 anos. Da pertinência em conhecer e compreender como avaliam-se as aprendizagens dos alunos na disciplina, à luz do quadro teórico descrito, em tempos de mudança legislativa assinalável para o ensino do currículo, da avaliação das aprendizagens e das práticas pedagógicas, nas escolas.

Do que foi dito foram consideradas as seguintes questões de investigação:

★ De que modo a aplicação do teste em duas fases contribui para apropriação de conhecimentos e desenvolvimento metacognitivo dos alunos?

★ De que modo o *feedback* descritivo influencia a perceção para o aprender, em particular no processo de autorregulação das aprendizagens?

★ Que desafios colocam-se a alunos e professor quando utilizam-se instrumentos inovadores na avaliação das aprendizagens?

★ De que modo a utilização das QIM pode influenciar as práticas de avaliação formativa?

As questões apresentadas constituíram o ponto de partida para a investigação a desenvolver. Como objetivo primeiro compreender os contributos do *feedback* escrito nas aprendizagens dos alunos, no 5º ano de escolaridade, tendo como referência, a nível macro, os ainda inalterados conteúdos programáticos da disciplina e a aplicação desses a nível micro, para o cumprimento das *Metas (intermédias) de Aprendizagem*.

O corpo do texto é constituído por três capítulos e considerações finais.

A introdução apresenta um conjunto de considerandos suportados na teoria, que orientou o estudo, com base no problema identificado. Aborda a relevância do estudo, o(s) instrumento(s) eleito(s), os objetivos e questões orientadoras da investigação.

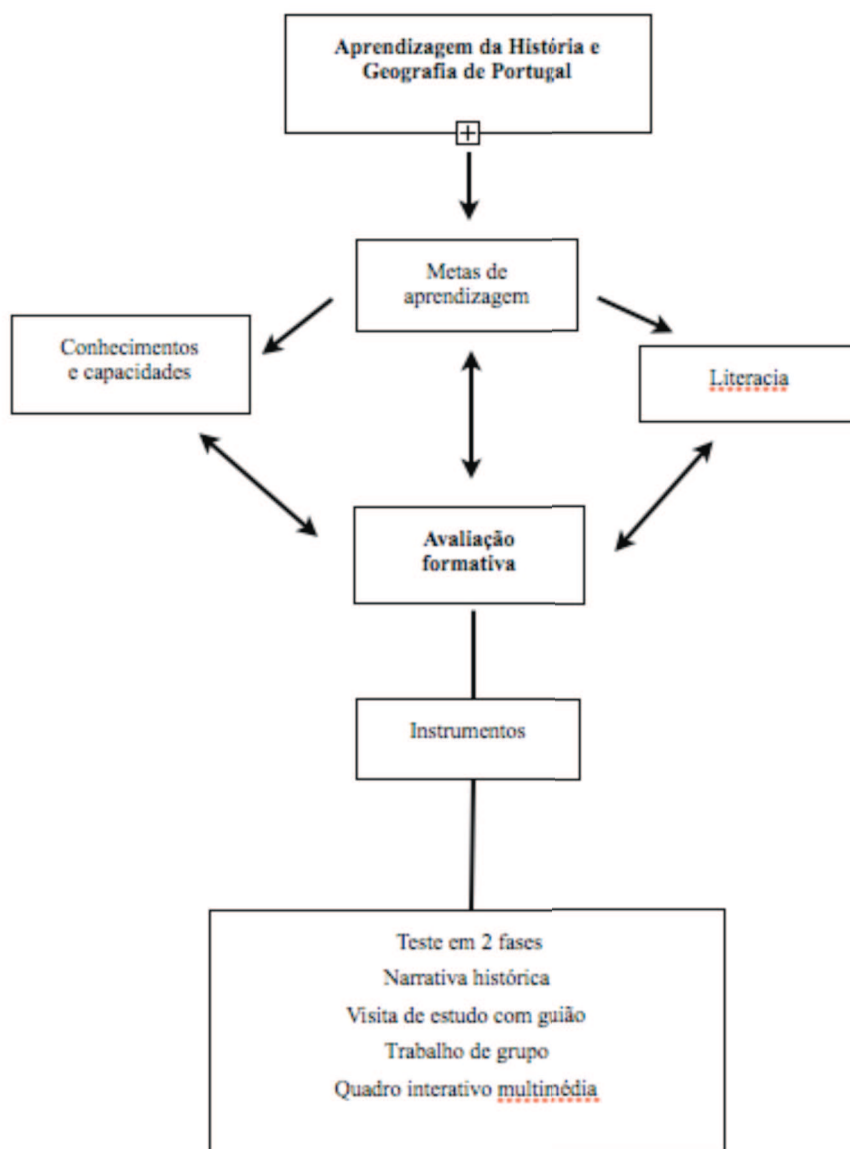
O Capítulo I é dedicado ao enquadramento teórico, que sustenta a investigação e o seu *primo* propósito: a aprendizagem da disciplina e a avaliação formativa, regulada com *feedback*.

O Capítulo II explicita a metodologia de investigação; caracterizamos e fundamentamos as opções, no respeitante à recolha de dados, procedimentos para a construção, análise e validação dos instrumentos utilizados. Apresentamos a proposta pedagógica e as actividades desenvolvidas.

O Capítulo III é dedicado aos dados recolhidos no decurso do estudo investigação, e fazemos a sua análise e interpretação.

Nas Considerações finais são presentes as conclusões e reflete-se sobre o trabalho desenvolvido, como professora e investigadora, esclarecendo dos contributos para a aprendizagem dos alunos, na disciplina.

## ESQUEMA ORGANIZADOR DO QUADRO TEÓRICO



---

# CAPÍTULO 1

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Introdução

A realidade social, económica e política do séc. XXI é fortemente assinalada sob o signo da sociedade da comunicação. A designação de sociedade da comunicação nasceu da imperativa necessidade dos tempos pós era industrial, por oposição e insuficiência vocabular na caracterização do perfil de sociedade vigente. A mensagem de Delors (2005) teve o propósito e o mérito de colocar o debate da educação na agenda política internacional, face às mudanças operadas nos domínios do social e económico, muito por força do desenvolvimento da tecnologia e da informação e por inadaptação e incapacidade das escolas, então, em preparar os jovens para esse mercado, em permanente flexibilidade. A informação, disponível em todo e qualquer lugar, deixa de ser exclusividade escolar e, conseqüentemente, a escola deixa de ser o único lugar onde pode-se aprender e adquirir conhecimentos. Às escolas pede-se que sejam capazes de formar indivíduos com conhecimento e capacidades de imediata adaptação ao mercado e dotados de estruturas sólidas, a fim de enfrentar com segurança os tempos presente e futuro. Neste sentido, o maior desafio que a educação conhece é o da adequação do seu sistema, das práticas pedagógicas, para formar seres pensantes, habilitados para o conhecimento mas igualmente para o auto-conhecimento, no âmbito lato de uma cultura cívica, democrática, humanista, e de inclusão cultural global. Ferreira (1999) reconhece que “todo e qualquer tipo de mudança acarreta quase sempre resistência por parte dos envolvidos, que estão ligados a fatores psicológicos de segurança, (...) que se quebra quando algum fator de mudança ou ruptura aparece” (p.1).

Não podendo separar política e educação, no entendimento de sistema educativo português, pode-se separar percebendo-a como *a arte de educar* (Kant) pelas funções, objetivos e relações hierárquicas, ainda que não esvazie a educação da questão política. E isto porque, o que deve-se ensinar e quando deve-se ensinar determina o currículo que é desenhado a nível *macro*. O desenvolvimento do currículo no plano *micro* é da

---

responsabilidade do docente, tendo presente que esse (o currículo) traduz-se na expressão de interesses e vontades manifestados e dos fins a alcançar do sistema educativo, e por outro lado assenta nas práticas do processo de ensino e aprendizagem, para um saber fazer para a vida, o *saber em uso* (Gaspar & Roldão, 2007).

O estudo da História e Geografia de Portugal propicia cenários de aprendizagem de encontro ao conhecimento de si, do meio em que vive, induz a compreensão da diversidade de culturas e das relações estabelecidas pelos Povos, através dos tempos e na relação com o meio ambiente. A compreensão do passado deve ser construída pelo aluno, no respeito pelas suas próprias conceções de realidade, numa relação dialética interrelacional, enquanto indivíduo livre e autónomo. Um princípio que enfatiza a perspetiva construtivista sobre a aprendizagem. Trata-se de uma construção do “conhecimento acerca do passado em estudo” (ME, 2010; MEC, 2012, p.4). O conhecimento e a construção tornam-se visíveis na capacidade de comunicar, entre outros, na elaboração da narrativa histórica, espaço que permite ao aluno expressar o seu pensamento, promovendo a criatividade literária, revelando simultaneamente o que conhece da História e da Geografia de Portugal e que conhecimentos e capacidades congrega no domínio da língua materna.

As Metas de Aprendizagem (ME, 2010; MEC, 2012) configuradas para o ensino e aprendizagem da disciplina para o quinto ano, em cada um dos subdomínios é presente a auto-instrução dos saberes, o conhecimento da história local, as dimensões ética e cívica, na compreensão da ação dos Homens, no tempo histórico. A compreensão histórica contextualizada reforça e valoriza “aprender a viver juntos” (Delors, 2005), uma aprendizagem que acontece no coletivo, porque “toda a aprendizagem é essencialmente de natureza social e as comunidades de aprendizagens são relevantes na construção da identidade” (Oliveira, 2007, p.76).

No processo ensino e aprendizagem, o professor é o mediador (Gaspar & Roldão, 2007), porque “os jovens de hoje têm de estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes” (Fernandes, 2008, p.27), para a integração plena nesse novo tempo sócio-económico. O papel mediador do professor é “possibilitar que os alunos aprendam a aprender” (Pinto & Santos, 2006, p.100), num quadro de aprendizagem

colaborativa que “promove o desenvolvimento sociocognitivo e afectivo dos alunos” (Oliveira & César, 2008, p.237).

Tais considerandos determinam mudanças *i)* a nível do sistema educativo; *ii)* das práticas pedagógicas; *iii)* e avaliação das aprendizagens.

Relativamente à primeira, o Despacho nº. 17169/2011, de 23 de dezembro, determina o fim das competências essenciais e do documento de referência Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001) sendo essas substituídas por “conhecimentos e capacidades”, a definir a nível nacional, para cada ano/disciplina. O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos destacando o conhecimento e a compreensão da realidade que permite aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.

No concertante ao desenvolvimento, esse deve “permitir aos professores decidir como ensinar (...) organizando da melhor forma a sua atividade letiva” (Idem).

Em paralelo irá proceder-se à avaliação das aprendizagens “mais rigorosa sobre o resultados do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos” (Despacho nº 17169, DR, 2011, 2ª série, nº 245, p. 50080) .

No entendimento deste normativo legal, as orientações constantes no documento CNEB (2001) “dificultou a avaliação formativa (...) da aprendizagem”. Fernandes (2008), defende que no processo de ensino “a avaliação tem de ser fundamentalmente e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender” (p. 142). Ensinar, aprender e avaliar são indissociáveis do processo avaliativo: “ no modelo aprender, que privilegia o eixo aluno/saber (...) dá à avaliação um papel de destaque na medida em que esta é o instrumento de compreensão e de acção reguladora das relações que se estabelecem entre o processo e o produto” (Pinto & Santos, 2006, p.43). Para os autores, a avaliação consiste na recolha e análise de informação, para melhorar as aprendizagens, é um “instrumento de regulação pedagógica” (p.1) e a avaliação formativa é essencial para a compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e para a regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006).

O conceito de avaliação formativa em Santos (2008) agrupa todas as atividades desenvolvidas pelos docentes e alunos, que dão informação “ a ser usada como

*feedback*“ (p.2), perspectiva-se nas dimensões proativa (diagnóstico) e retroativa, o teste em duas fases (Pinto & Santos, 2006). É através do *feedback* que a avaliação ganha a dimensão interativa e dá oportunidade à intervenção pedagógica, a regulação (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008).

O estudo focaliza-se no princípio de que o suporte teórico proporciona conhecimento e a sua eficácia assume relevância na ação, consignando uma relação direta entre o que se ensina, como se ensina e avaliam as aprendizagens dos alunos.

## **1.2. Literacias**

### **1.2.1. Literacia - a abrangência de um conceito em evolução**

Diariamente somos perante factos que sendo desconhecidos são um permanente apelo às nossas capacidades em os ler, interpretar, analisar e compreender à luz dos conhecimentos adquiridos. Convocando o conhecimento substantivo da História de Portugal (Vieira, 2008; Barca, 2001; Lee, 2006) constatamos que, em Portugal, coube ao Partido Republicano, em finais do século XIX, ser o primeiro a atender aos índices de leitura e de escrita da população portuguesa de então usando para o efeito os vocábulos “alfabeto/analfabeto” para, em primeira instância justificar o atraso no desenvolvimento do reino, posto que cerca de 75% da população não reuniam essas capacidades mínimas. A primeira República, por entre outras medidas reformistas, dedicou algum espaço de ação política à escola, ao ensino primário obrigatório, com a forte convicção de ser esse o caminho para levar adiante o desenvolvimento social, político, económico e cultural de Portugal, que registava níveis desequilibrados nessas matérias comparativamente a países europeus e, de entre esses a Inglaterra. Saber ler e escrever afigurava-se-lhes ser condição determinante, na construção coletiva de um novo país. Desde então essas matérias foram persistindo no tempo, enformando nas preocupações/decisões políticas, adaptadas ao contexto histórico primeiro nacional, mais tarde europeu e hoje mundial. Por que as sociedades são dinâmicas e evoluindo os conceitos não permanecem imutáveis.

Literacia tem sido “objecto de uma frequência de uso bastante elevada” (Pinto, 2009, p.95), ganha significado “em língua portuguesa (...) no fim do séc. XX” (Martins,

---

2010, p.18). Um vocábulo que emerge em Portugal no século XX, (Martins, 2010), “como resposta a mudanças estruturais” (Pinto, 202, p.97), historicamente passível de ser justificado: *i*) a alteração da sociedade e dos mercados nos períodos pós-guerra/era industrial; *ii*) a criação da plataforma da internet; *iii*) o desenvolvimento e a investigação das ciências. Não é bastante saber ler e escrever, na simplicidade semântica que os termos até então encerravam. Novas capacidades são chamadas a intervir, por forma a relevar a própria ação no plano da leitura, das Ciências, da cidadania consciente, crítica, responsável e plural. O conceito literacia congrega conhecimentos e capacidades múltiplos: conhecimento, compreensão, interpretação, seleção, análise, avaliação e produção de informação, indiferentemente do suporte. A informação prolifera e nos tempos presente passámos de leitores passivos a leitores e produtores ativos e críticos.

Convocámos os autores no entendimento evolutivo e lato do conceito.

No Pisa 2000, literacia em leitura é apresentada como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar de textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (OCDE, 2001).

Para a OSCE (2004) “ a literacia dos media deverá envolver análise, avaliação, produção e reflexão crítica sobre os produtos de media e salientar os aspetos positivos e criativos dos media e da cultura popular” (OSCE, 2004, p.23).

A literacia em ciências, no PISA 2006 é definida como “ a capacidade de usar conhecimento científico, de reconhecer questões científicas e retirar conclusões baseadas em evidências, de forma a compreender e a apoiar a tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efetuadas, através da atividade humana” (OCDE, 2003).

Em Vieira (2008), “a literacia é vista como o caminho para a emancipação” (p. 193), e que “actualmente, o termo (literacia) foi alargado para abranger as capacidades e competências envolvidas na descoberta, selecção, análise, avaliação e armazenamento de informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidos” (p.193).

---

A Recomendação nº 6/2011, de 30 de dezembro do Conselho Nacional de Educação “literacia refere-se aos saberes e competências que os cidadãos deverão adquirir e desenvolver [ no domínio dos media digitais] e traduz a centração nos resultados, que

se tornou uma preocupação na educação a partir dos anos 90” (CNE, 2011). Esse domínio do saber “Educação para a Literacia Mediática” faz sentir a sua importância “no uso informado, crítico e responsável” (CNE, 2011), dos media, posto que “o novo modelo para a comunicação (...) reúne competências semióticas, técnico-instrumentais, que permitem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade para resolver problemas” (Vieira, 2008, p.195).

No que concerne à literacia histórica, que abordaremos adiante, Barca (2006) entende literacia histórica “tal como a literacia científica, de literacia matemática ou outras” (p.95), atendendo à polissemia agregada ao conceito.

Como constatamos falamos de literacias: literacia da leitura, literacia da internet, literacia mediática, literacia das Ciências e nessa são incluídos os mais diversos domínios científicos e disciplinares, ainda que cada um “per si” requisite aprofundamentos e especificidades. É nessa sequência que adotamos a proposta de Bruce (2003) “cada vez mais faz sentido falarmos de literacias” (p.42) pela complexidade, abrangência e polissemia do conceito.

O conceito literacia é transversal a todas as áreas e domínios científicos, exigindo a todos os indivíduos conhecimentos, capacidades e habilidades em *continuum* construção para a vida.

As escolas são chamadas a educar na pluralidade de um conceito que evoluiu na complexidade semântica, procurando adaptar-se e condensar em si, respostas consertadas e congregadoras das mutações endógenas, e até certo ponto autónomas, de uma sociedade vincada pela flexibilidade e imprevisibilidade. É na educação na e para as literacias que se joga a *empregabilidade*, o desenvolvimento económico, cultural, social e político, das nações.

### 1.2.2. Literacia histórica

A História sendo uma ciência, o conceito de literacia histórica integra a vasta noção literacia científica, enquanto capacidade de usar o conhecimento em História para compreender o mundo, as mudanças, no tempo e no espaço, de modo crítico, dialético e nas dimensões sincrónica e diacrónica. O conhecimento nesse sentido deve ser entendido como consciência histórica, que nos ajuda a ler e a interpretar o mundo, a “perspetivar de alguma forma o futuro à luz das experiências humanas no passado” (Barca, 2006, p. 95) e, “através de uma história passada, estamos, na realidade, a falar do mundo em que vivemos ou, mais precisamente, a extrair uma moral sobre ele” (Bonifácio, 1999, p.23).

Por que “há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado” (Lee, 2005, p. 136); “o conceito oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho a novas indagações” (p. 148); a diferentes narrativas são associados diferentes pontos de vista, posto que “as considerações históricas são construções, não cópias do passado” (p.140).

Ribeiro (2011) socorrendo-se de Russen define consciência histórica como uma forma de consciência relacionada com a vida prática, cujo elemento principal é o tempo” (Ribeiro, 2011, p.8) e a “aprendizagem histórica é (...) constituída pelas habilidades de narrar uma experiência relacionada com o passado” (p.8) logo, “ a aprendizagem histórica é uma qualidade específica do desenvolvimento cognitivo da consciência histórica” (p.8). Pais (1999) adianta que “a consciência histórica, em sentido amplo, acolhe o passado num espaço cognitivo construído não apenas, mas também em função da história rarefeita ou ainda por fazer” (Parente, 2004, p.49).

Consciência histórica é diferente de memória (Ribeiro, 2011; Lee, 2006; Barca, 2006) na medida em que a primeira relaciona-se com a identidade de *ser* e o dever de praticar de forma mediada e intencional, “um caminho de progressão da consciência histórica, que se relaciona directamente com as estruturas e competências da cognição histórica” (Ribeiro, 2011, p.9)

Na busca por um conceito de literacia histórica Lee (2005) sustenta que “uma forma de colocar o problema é dizer que ainda falta um conceito adequado de literacia

histórica” ( p. 133), na perspectiva de compreensão sobre como as afirmações históricas são feitas, na pluralidade cultural, no formato que assumem e a possibilidade de gerar novas narrativas, uma das condições necessárias à literacia histórica.

Outra será a do ensino da história proporcionar aos alunos ferramentas, que o autor denomina de “estrutura histórica utilizável” (p.146) apropriadas, a fim de estar aptos a “usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro” (p.141) convivendo com a história substantiva (Lee, 2005). A estrutura assente em mudanças a longo prazo permitirá aos alunos fazer as suas próprias interpretações, elaborar e diferenciar acontecimentos históricos “consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes” (p.147). Desse modo, “a educação histórica deverá implementar uma aprendizagem sustentada e gradual *em e sobre* a História” (Barca, 2001, p.20). É através do conhecimento em história que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, em permanente mudança (Barca, 2006, p.95). A estrutura deve ser o suficientemente aberta, para encorajar o pensamento e a reflexão conducentes ao desenvolvimento de uma estrutura própria (Lee, 2005), educadora na arte de exercitar múltiplos cenários, também na promoção e desenvolvimento da língua, da identidade, do património e da cidadania. A natureza estruturante, o carácter extensivo, as múltiplas correlações com a realidade atual que o conhecimento da história proporciona pode contribuir para a aquisição de conhecimento e capacidades combativas à indiferença cívica e para a dotação de uma consciência democrática e proativa, no dizer da autora Bonifácio (1999) o possibilitar uma “construção da consciência de pluralidade da realidade humana” ( p.23).

No ensino da História, “as propostas curriculares para o ensino básico apontam a construção de narrativas pelos alunos” (Barca & Gago, 2001, p. 37) como exemplo de experiência de aprendizagem, para o então desenvolvimento de competências. Essa experiência de aprendizagem encontra paralelo em MA: *i)* em “Compreensão histórica contextualizada”, na meta final 8 “o aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (colectivos ou individuais), nomeadamente a descrição sucinta “como viviam as primeiras comunidades na Península Ibérica”; *ii)* na

“Comunicação do conhecimento histórico e geográfico”, a meta final 10 aponta para a capacidade do “aluno comunicar, por escrito ou oralmente, os conhecimentos e concepções sobre o passado histórico e realidade geográfica de Portugal”, recorrendo, entre outras sugestões, a “pequenos relatos”.

O conhecimento substantivo em história não é redutível às noções operatórias tempo e espaço e ao simples acontecimento [(desprovido de cronologia e próximo do senso comum (Lee, 2005), ] mas demanda o saber fazer nos domínios da interpretação, da análise crítica, da compreensão, sintetização, avaliação da informação e produção autónoma de novos discursos, em contextos sincrónico e diacrónico.

As fontes históricas constituem os *documentos* que, em sentido lato incluem os documentos escritos e os documentos não escritos. As fontes históricas, primárias e secundárias, devem ser percebidas como produções individuais e coletivas que, de sobremaneira são expressões culturais e mentais no tempo, e importa *i)* “interagir com essas formas narrativas” (Ribeiro, 2011, p.2) a fim dos alunos elaborarem as suas próprias versões sobre os eventos estudados; *ii)* compreender que as fontes, as produções escritas constituem uma base para a construção do conhecimento histórico, que deve e pode ser objeto de investigação e reflexão, na aprendizagem da disciplina e ainda, *iii)* “ para avaliar a qualidade do pensamento histórico e dos níveis de consciência histórica construídos em processos de aprendizagem” (Ribeiro, 2011, p.2; Barca, 2001; Barca & Gago, 2004; Lee, 2001, 2002, 2006; Alves, 2006).

A literacia histórica, sendo uma prática social e cultural, constitui um eixo referencial entre o conhecimento do passado e de como esse conjuga o presente no quotidiano e perpetiva o futuro, em compreensão interrelacional.

### **1.3. Reforma da estrutura curricular**

#### **1.3.1. Enquadramento legislativo**

Olhando um pouco para a história contextual da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) é conhecido que o currículo *macro* não tem sido objeto de estruturação, por parte da tutela, ainda que tenhamos assistido a uma maior

---

disponibilidade e abertura, com a flexibilização curricular e a autonomia de gestão do currículo, a nível *meso e micro*. É público que as mudanças na sociedade têm vindo, no tempo, a alterar a imagem da escola, dos agentes educativos, questionando práticas e processos de ensino e aprendizagem, quando confrontados com os resultados divulgados pela OCDE/PISA, no concertante às aprendizagens ditas básicas, nomeadamente em língua portuguesa e matemática. Essa realidade, de entre outros estudos, é identificada por Fernandes (2008), quando alude à diversidade do público escolar nos últimos trinta anos, com significado social e consequências no sistema educativo, sem no entanto ter sido “possível garantir que o fundamental do currículo fosse o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento dos alunos através da resolução de problemas, da interacção com situações problemáticas da vida real, da recolha, análise, interpretação e apresentação de dados ou da realização de experiências de natureza diversa” (p.15). Configura a mesma opinião Delors (2005) ao constatar que com as tecnologias da comunicação e informação e o aumento da mediatização é visível a impreparação dos jovens em capacidades alargadas, que incluam a capacidade de pensar e de compreender o mundo, ferramentas consideradas essenciais para vencer os desafios da globalização democrática e plural. Partilhamos da opinião do CNE (2012) quando afirma ser educação e formação “sectores decisivos na evolução dos países e factores importantes de coesão social, considerada como fonte de renovação das pessoas e comunidades” ( CNE, Recomendação nº 2/2012).

As orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre organização e sequência do currículo nacional de HGP remontam a 1991. No “Programa de História e Geografia de Portugal” (DEB) pode-se ler “que a organização e sequência do ensino-aprendizagem inclui, ainda uma articulação expressa com os objectivos gerais” (p.10), ganhando destaque o domínio cognitivo e, justificando-se, os domínios atitudes e valores.

Os objetivos gerais deram lugar às competências gerais (ME, 2001) e a essas sucederam-se as metas de aprendizagem (ME, 2010; MEC, 2012). O sistema educativo produziu duas reorganizações curriculares para o ensino básico (EB, 2001; 2011), respetivamente através dos normativos Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro e Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto: *i)* ambas mantêm a organização e sequência do

currículo *macro* da disciplina; *ii*) a primeira diminuiu a carga letiva semanal; *iii*) no respeitante ao currículo da disciplina as competências essenciais mantiveram-se: *tratamento de informação/utilização de fontes; comunicação em História e compreensão histórica incorporando a última a temporalidade, a espacialidade e a contextualização* (DEB, 2001), operacionalizadas em metas de aprendizagem (ME, 2010; MEC, 2011).

A análise da reorganização curricular (DEB, 2001) e metas de aprendizagem (ME, 2010; MEC, 2011) merecem particular destaque três notas: a primeira, a dimensão dos currículos na educação para a cidadania; a segunda, a preocupação com a gestão e avaliação do currículo, o princípio da construção autónoma do conhecimento do aluno e a aquisição de atitudes e competências básicas para a aprendizagem ao longo da vida; a terceira, o enumerar de um conjunto de valores e princípios éticos e cívicos configurados nas competências gerais (ME, 2001; Oliveira, 2007): “ a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica, o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às pertenças e opções, a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001, p.15; Oliveira, 2007, p.67).

A filosofia perflhada pelo sistema educativo (SE) é expressa na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que aqui convocamos: o ponto 5 tem como um dos princípios gerais do (SE): “ A educação promove o desenvolvimento democrático e pluralista respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, 2005).

O mesmo documento contempla como um dos princípios organizativos “ contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” ( artº. 3, alínea b). E tem, de entre outros objetivos para o ensino básico, “assegurar uma formação comum a todos (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral (...)”

---

promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (LBSE, 2005, capítulo II, artº 7, a).

Em 2010, o CNE no seu parecer nº 5, de 20 de setembro, tendo como documento de referência a definição das metas para 2021 sugere para “melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar”, “potenciar a educação nos valores para uma cidadania democrática activa, no currículo, na organização e gestão das escolas, tem como indicador os resultados dos alunos (...) um currículo que incorpore a leitura e o uso de computador no processo de ensino e aprendizagem” (CNE, 2010).

Do exposto é notório, em educação, o respeito expresso pela identidade do aluno, a dimensão social e cívica da aprendizagem, enquanto elementos constituintes no desenvolvimento pleno do aluno. Em paralelo, o currículo deve desenvolver as competências básicas e nessas são incluídas a educação nas diferentes literacias e avaliação.

Em 2011, o Despacho nº 17169 de 23 de dezembro dita o fim das competências essenciais, “enquanto documento orientador do currículo nacional do ensino básico”, escolaridade extensiva até aos 18 anos, com a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. As razões apontadas são *i)* de conteúdo e forma, *ii)* de orientação pedagógica não facilitadoras da avaliação formativa e sumativa de aprendizagem. Assim, “as competências “ são substituídas por “conhecimentos e capacidades” justificando que “os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para aplicação imediata” (D.R., 2ª série, nº 245, 2011). Com o fim das competências essenciais, as metas de aprendizagem passam a ser o documento único de referência nacional para o ensino, por ser prioridade do MEC “elevar os padrões de desempenho dos alunos (...) tendo em conta a formação integral dos estudantes e a relevância do ensino para o mundo real, reflectindo o conhecimento e as capacidades que os nossos jovens necessitam de adquirir e desenvolver para o seu sucesso no futuro” (D.R. , 2ª série, nº 77, 2012). No entendimento do MEC, “o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva” (D.R., 2ª série, nº 245, 2011). O currículo passa a incidir sobre os conteúdos temáticos e é da

responsabilidade do MEC elaborar documentos “ clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (*Idem*), as metas curriculares para a aprendizagem dos alunos. O currículo é definido como “o conjunto de conteúdos e objectivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objectivo, (...) concretizam-se em planos de estudo (...) conhecimentos e capacidades a adquirir (...) têm como referência os programas (...) bem como as metas curriculares” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho), a ser homologadas. Com a presente revisão da estrutura curricular o MEC objetiva “criar uma cultura de rigor e de excelência”, pelo que: *i)* procede a alterações de matrizes curriculares, a fim de “permitir uma maior flexibilidade na organização das actividades lectivas”; *ii)* valoriza a autonomia pedagógica, nomeadamente “ na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas”; *iii)* reforça o carácter transversal da língua e cultura portuguesas, da educação para a cidadania e uso das tecnologias de informação e comunicação articulando as aprendizagens aos processos de avaliação.

A proposta de revisão curricular não reúne consensos, nem mesmo no seio do CNE, a avaliar pelo descrito no Parecer nº 2/2012, de 7 de março, que sintetiza os pressupostos:

- melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- definição de objectivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis;
- uma gestão racional dos recursos;
- redução da dispersão curricular;
- redução do controlo central do sistema educativo, apostando na autonomia gradual das escolas.

Uma das críticas focaliza-se em torno do currículo que, em sua opinião, vê-se “reduzido a disciplinas estruturantes”, pois *i)* “pensar o currículo (é) pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal”; *ii)* “o desenvolvimento das neurociências cognitivas (...) tem vindo a trazer contributos que podem ter

relevância para a organização do currículo escolar (...) a importância da socialização e da aprendizagem social” (CNE, 2012, P. nº 2).

Tais considerações não cabe, por ora e neste contexto, desenvolver.

Assim, consideramos e retomamos o conceito restrito de currículo, “ é a natureza desse e o espaço onde acontece o desenvolvimento curricular que acaba por o definir” ( Gaspar & Roldão, 2007, pp. 18-28). Nesse sentido e à luz do quadro teórico descrito e do trabalho desenvolvido, concebemos o conceito de currículo em HGP e o seu desenvolvimento como “uma ferramenta cultural que proporciona meios orientadores de práticas inclusivas”( Oliveira & César, 2008, p.237), “numa perspectiva flexível e abrangente que privilegie a aprendizagem dialógica, como interação conversacional, visando a compreensão mútua mediante um processo partilhado de questionamento” (Oliveira, 2007, p. 65), de desenvolvimento assente na avaliação formativa, como processo integrador e regulador das aprendizagens, para o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conhecimento e compreensão, para o saber usar e aplicar, em cada um dos *estadium* escolar. O professor dialoga, orienta, reflete e interage proporcionando aprendizagem e inclusão.

O currículo e os efeitos positivos nos alunos são visíveis na qualidade do processo educativo e mediante o modo como é interpretado e integrado no processo de ensino e aprendizagem (Pinto & Santos, 1998; Gaspar & Roldão, 2007).

### **1.3.2. As Metas de Aprendizagem em História e Geografia de Portugal**

As metas de aprendizagem (**Anexo I**) são presentes nos manuais escolares, no ano letivo 2011-2012, de incidência em anos de escolaridade de alteração do manual (exclui-se o 5º ano). A nível de departamento curricular não foram introduzidas quaisquer alterações às planificações e/ou aos critérios de avaliação, por forma a integrá-las no processo ensino e aprendizagem.

Como constatámos, as metas de aprendizagem assumem preponderância em dezembro de 2011; em 18 de abril com a publicação do Despacho nº 5306/2012 são criados os grupos de trabalho de coordenação e subgrupos disciplinares, com o objetivo

de definir as metas de aprendizagem das diferentes disciplinas e “assegurar a necessária articulação entre ciclos”. Na presente data em que estamos a redigir a dissertação foram tornadas públicas as metas homologadas para as disciplinas de Português, Matemática, Educação Visual, Educação Tecnológica do Ensino Básico e Tecnologias de Informação e Comunicação. Desta feita, na disciplina de HGP a abordagem tem como documento orientador, para o 5º ano de escolaridade, as metas “intermédias” de aprendizagem conhecidas e divulgadas em primeira instância. O documento (Anexo I) apresenta as metas de aprendizagem em HGP, para o 2º ciclo do ensino básico, em número total de 25 metas finais que, por sua vez são subdivididas em metas intermédias para os 5º e 6º anos de escolaridade, abrangendo dois domínios: o domínio da História de Portugal e o domínio da Geografia de Portugal. Cada um dos domínios compreende subdomínios: o domínio da História de Portugal contempla *compreensão da espacialidade, temporalidade, interpretação das fontes em História, compreensão histórica contextualizada e comunicação do conhecimento histórico e geográfico*; a Geografia tem os subdomínios da *localização, conhecimento dos lugares e regiões, dinamismo das inter-relações entre espaços*.

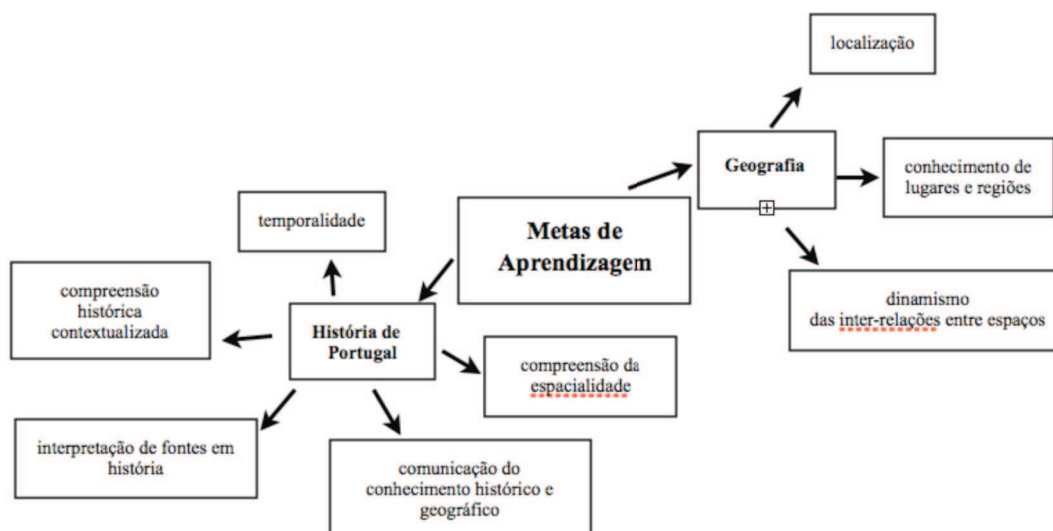


Figura 1 - Domínios e subdomínios das metas de aprendizagem em HGP.

Como constatamos as palavras-chave para o conhecimento e capacidades em HGP congrega os elementos instrutórios para o objetivo do conhecimento das duas ciências: localizar, conhecer, interpretar, compreender e interrelacionar as diferentes dimensões, em contexto evolutivo dos Povos/civilizações que no tempo e espaço nacional e ibérico foram interagindo. Cronologicamente, os conteúdos programáticos no 5º ano compreendem o estudo das Primeiras Comunidades ao século XVIII, no espaço ibérico. O presente estudo centra-se nos subtemas “A Península Ibérica - Ambiente Natural e Primeiros Povos”; “Os Romanos na Península Ibérica”; “Os Muçulmanos na Península Ibérica” privilegiando a compreensão dos espaços e ação humana; as interações entre os Povos e relação desses com a localidade de origem; pesquisa, seleção e uso de fontes diversas, para construção do seu próprio conhecimento; interpretação de documentos; contextualização das culturas; compreensão do conhecimento adquirido através das TIC/quadro interativo e comunicação dos conhecimentos com produção de narrativa. As metas de aprendizagem, ainda que se nos afigure numerosas e em alguns domínios complexas para alunos de 10 anos de idade, de nível de abstração em fase de desenvolvimento, permite a aplicação de um leque variado de instrumentos e a adoção de recursos estratégicos promotores no exercício da arte de pensar, interrogar, refletir sobre as diferentes narrativas históricas e suas relações espaço-temporais, com vista ao desenvolvimento do próprio conhecimento “e constrói conhecimento acerca do passado em estudo” (MA, meta final 6).

Ao assumirmos que: *i)* a História como ciência estuda os Homens no tempo e a Geografia a “escrita da terra”; *ii)* a vida de todo o ser humano inicia-se num determinado espaço e tempo; *iii)* e essa vida ao evoluir constitui-se em agente modificador enquanto corpo individual, e da assunção que a ação tem como finalidade o bem coletivo e social, do gesto mais simples ao mais complexo somos parte significativa na construção dessas duas ciências.

O conhecimento da história, pensado, construído e aplicado, pode constituir-se num forte contributo, na compreensão de quem somos, de onde vimos e para onde desejamos caminhar. A relação passado-presente ajuda o aluno a ser consciente das suas raízes, compreender-se a si próprio, aprender a relacionar-se com os outros, “ situar-se

no mundo e ensinar o respeito pelas outras culturas” (Delors, 2005, p.48), reconhecendo “a existência de diversidade cultural, identificando situações de diálogo e de conflito entre personagens, grupos sociais ou povos” (MA, meta final 7). O conhecimento de HGP, no subdomínio da compreensão histórica contextualizada, comporta a aprendizagem na dimensão social, cultural, ética e dos valores, na diversidade, tornando-os mais conscientes da realidade que os cerca. É essa tomada de consciência que permite a aquisição de conhecimentos e capacidades amplos necessários ao mundo do trabalho, em equipa e nas relações com o outro, com vista a vencer os desafios da flexibilidade do mundo económico, na modernidade incerta.

### **1.3.3. Breve incursão sobre avaliação à luz dos normativos**

Todo e qualquer sistema educativo sustenta a sua própria avaliação e reformulação de princípios e orientações, com base nos resultados da avaliação dos alunos, em conhecimentos, capacidades e/ou competências, atitudes e valores científicos, cívicos e pro-profissionais. Como referem os autores Pinto & Santos (2006) “a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico” (p.7) pelas informações que pode proporcionar sobre os alunos e a escola, apesar da sua natureza complexa e não linear (Fernandes, 2008).

Ao analisarmos o quadro normativo do nosso sistema educativo constatamos ser a avaliação um instrumento orientador e regulador das aprendizagens, que compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. A legislação consultada a partir do Decreto-Lei nº. 6/ 2001 de 18 de janeiro denota evolução e regulamentação nomeadamente *i)* na conceção de avaliação, objeto e princípios; *ii)* nas modalidades; e *iii)* nos efeitos, que passamos a identificar, para o EB.

A avaliação, no artº. 12 do Decreto-Lei 6/2001, é descrita como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (DR ,1ª. série - A, nº. 15).

O Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro esclarece que “a avaliação é um elemento integrador e regulador da prática educativa permitindo uma recolha sistemática de informações” ( DR, 1ª. série - B, nº. 3), que sendo analisadas “apoiam a

tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (idem). Acrescenta que essa deve servir: *i)* o sucesso de todos os alunos; *ii)* reajustar projetos curriculares; *iii)* certificar competências dos alunos; *iv)* contribuir para a qualidade do sistema educativo; *iv)* promover a confiança social. A introdução do elemento “integrador” justifica-se num contexto de pluralidade social e cultural, onde todos os contributos são importantes, na construção de uma nova sociedade, mais tolerante e equitativa. A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional “expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade” (Despacho Normativo nº. 14/2011, de 18 de novembro), em que a educação para a cidadania, o conhecimento da língua portuguesa e a utilização das TIC constituem aprendizagens transversais, “de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares” (idem). De acordo com o descrito nos mesmos Despachos Normativos, a avaliação das aprendizagens assenta em princípios como os de: *i)* consistência entre processos avaliativos, competências pretendidas e contextos; *ii)* uso de técnicas e instrumentos diversos; *iii)* valorização da avaliação formativa sobre a avaliação sumativa, enquanto processo de autoavaliação regulada; *iv)* valorização da evolução do aluno; *v)* adoção de critérios claros, rigorosos e transparentes; *v)* diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Com a introdução de MA, a substituição de competências para conhecimentos e capacidades e o alargamento da escolaridade obrigatória, o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, no artº. 23 reúne, sintetiza e acrescenta: a avaliação reveste-se das dimensões *i)* reguladora do ensino *ii)* orientadora do percurso escolar, *iii)* certificadora dos conhecimentos e capacidades. A avaliação tem por objetivo melhorar e conhecer o ensino, aferir do cumprimento das metas de aprendizagem curriculares, detetar e suprir eventuais dificuldades de aprendizagem, oferecendo oportunidades a retificação e a reajustos no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, a avaliação “constitui um processo regulador, orientador do percurso escolar e certificador de conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos” (DR, 1ª. série, nº. 129), assumindo particular responsabilidade o(s) professor(es)/conselho de turma, sendo da responsabilidade do governo a regulamentação do regime de avaliação.

No que concerne às modalidades de avaliação é tronco comum que essas são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica ocorre no início de cada ano de escolaridade (DL n.º 6/2001), “pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa” ( Despachos Normativos n.º 1/2005, de 5 de janeiro e n.º 14/2011), ou “sempre que seja considerado oportuno fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica” ( DL, n.º 139/2012, de 5 de julho). Sintetizando o disposto nos diplomas, a avaliação diagnóstica centra-se no aluno, visa definir estratégias de diferenciação pedagógica, de apoio e superação de dificuldades detetadas, integração na vida escolar e de orientação vocacional.

A avaliação formativa, recorrendo a variedade de instrumentos de recolha de informação, é contínua e sistemática, adequa-se aos contextos e diversidade das aprendizagens e tem por missão primeira a regulação do ensino e da aprendizagem (DL, n.º 6/2001). Posteriormente, a avaliação formativa assume o papel principal das modalidades de avaliação, que deve considerar “ a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” ( Despachos Normativos n.º 1/2005, de 5 de janeiro e n.º 14/2011), para a tomada de decisão de medidas pedagógicas, em vista das aprendizagens. A avaliação formativa é desenvolvida em diálogo com os alunos e outros docentes/órgãos (conselho pedagógico) e de acordo com o projeto curricular, (revogado e substituído por um plano de estudos, a nível *meso*, 2012). A informação resultante da sua implementação é do conhecimento de todos os intervenientes diretos ou indiretos, sobre o desenvolvimento das aprendizagens para reformulação dos processos de trabalho. Os intervenientes são claramente identificados: além dos alunos e docente, os docentes do conselho de turma, “serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação” (idem).

Ainda que conservando genericamente o carácter, objeto e função, a informação sobre a avaliação formativa para “o ajustamento de processos e estratégias”(DL, n.º 139/2012), de acordo com o disposto no normativo, essa abre-se “ a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas” (DR, 1.ª série, n.º 129, 5 de julho), e mantém o *estatuto* de instrumento fundamental na regulação das aprendizagens, em vista a avaliação sumativa. A avaliação formativa é desenvolvida de acordo com o projeto

educativo da escola e/ou agrupamento de escolas e visa a aquisição de conhecimentos e capacidades expressos nas MA.

A avaliação sumativa tem lugar em final de cada período letivo escolar, traduz a apreciação global das aprendizagens dos alunos, primeiro com recurso à informação resultante da avaliação formativa, depois com a inclusão de provas nacionais de aferição, como instrumento regulador das aprendizagens/currículo, das escolas e do sistema (DL, nº. 6/2001), “das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro) e posteriormente com as provas finais, nos anos terminais do 2º. e 3º ciclos, a Língua Portuguesa e Matemática.

Com a publicação do Decreto-Lei nº. 209/2002, a 17 de outubro, a avaliação sumativa passa a integrar duas modalidades: *i)* a sumativa interna, que mantém a redação primeira e acima descrita; *ii)* a avaliação externa, da responsabilidade do ME, ao introduzir exames nacionais no 9º. ano, a Língua Portuguesa e Matemática, em substituição das provas nacionais de aferição (DR, nº. 240/2002, 17 de outubro). A realização de exames nacionais estende-se ao 6º. ano de escolaridade, nas mesmas disciplinas (Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro) e em simultâneo é delegado às escolas, através do conselho pedagógico, a possibilidade da avaliação sumativa interna, nos 5º. e 7º. anos assumir a dimensão descritiva. Os exames nacionais são substituídos por provas finais, com a publicação do Decreto-Lei nº. 94/2011 de 3 de agosto e o Despacho Normativo nº. 14/2011, de 18 de novembro. Como instrumento de regulação das aprendizagens da avaliação sumativa interna surgem as provas de aferição interna, primeiramente no 9º. ano e às disciplinas não sujeitas a exame nacional, admitindo mecanismos entre a realização de uma prova global e/ou trabalho de carácter não obrigatório (Despacho Normativo nº. 5/2007, de 10 de janeiro). Posteriormente, essa metodologia de aferição interna viria a integrar a prática na vida escolar, assumindo variáveis concordantes com plano/projeto das respetivas direções e órgãos de gestão e administração escolar, percebido num contexto alargado da avaliação externa das escolas.

O DL nº. 139/2012, de 5 de julho reitera ser a avaliação sumativa a tradução de um juízo global das aprendizagens dos alunos, para a classificação e certificação; tem as dimensões interna e externa, tem por objeto ditar da progressão, retenção ou

(re)orientação do percurso dos alunos. A avaliação sumativa interna é da responsabilidade dos docentes e órgãos de gestão; a avaliação externa é da responsabilidade do MEC e concretiza-se com a realização de exames nacionais, nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Em síntese e sobre a avaliação sumativa verificamos que:

- ◆ progressivamente a avaliação sumativa interna conhece desenhos diversificados;
- ◆ assume dimensões variadas na participação do processo e anos de escolaridade que abrange;
- ◆ a avaliação inclui classificação e certificação;
- ◆ a avaliação sumativa interna cede posição à avaliação sumativa externa, como agente regulador das aprendizagens, qualidade de ensino, da eficácia e eficiência das escolas/agrupamentos e do próprio sistema educativo, por determinação legislativa do ministério tutelar.

Relativamente aos efeitos da avaliação, inicialmente assenta numa lógica de progressão de ano e ciclo de escolaridade, tendo por base a aquisição e desenvolvimento de competências, em vista da conclusão e certificação do EB ( DL, nº. 6/2001). A transição ou retenção depende da verificação da aquisição das competências e a certificação processa-se através da emissão de um diploma de conclusão ou a emissão de certidão descritiva e discriminatória das habilitações adquiridas. Este último passa a certificado de frequência da escolaridade obrigatória, para os alunos que, tendo atingido o limite de idade da escolaridade obrigatória não tenham concluído o 3º. ciclo (Despacho Normativo nº. 1/2005). A transição ou retenção dos alunos, em anos de escolaridade sujeitos a exames nacionais ou provas finais, passa a considerar os resultados obtidos na avaliação sumativa interna e externa; na avaliação interna condicionando o acesso aos mesmos, sempre que não verifique-se as condições de admissão determinadas, em cada um dos momentos; na avaliação externa, os resultados obtidos, de acordo com a ponderação determinada/regulamentada.

A certificação pode ser adquirida em qualquer momento do percurso escolar, independentemente dos ciclos, vias de ensino, idade e/ou de conclusão, devendo explicitar e discriminar claramente as habilitações adquiridas.

A avaliação das aprendizagens objetiva a classificação e certificação.

## **1.4. A avaliação das aprendizagens em História e Geografia de Portugal**

### **1.4.1. Ensino e Aprendizagem**

O *primo* propósito que hoje coloca-se à educação é o de ensinar alunos a ser autónomos, responsáveis, proativos socialmente e dotados de conhecimentos e capacidades de aprendizagem para a vida. Para os autores Joyce, Weil & Calhoun (2006) “el resultado más importante de la educación quizá sea, en largo plazo, la creciente capacidad de los estudiantes de aprender com más facilidad e eficacia en el futuro, tanto por los conocimientos y habilidades adquiridos como por el dominio que han logrado de los procesos de aprendizaje” ( p. 29).

Ao processo ensinar e aprender subjaz diferentes modelos de ensino assentes em diferentes paradigmas, enquanto expressão de múltiplos e variados valores, concomitantes com um quadro mental e cultural socialmente aceite, em tempo histórico situado, que orienta as ações e determina a visão da realidade (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.1). Em Joyce, Weil & Calhoun (2006) os modelos de ensino são “ en rigor, modelos de aprendizaje” (p.29), que os autores agrupam em quatro “familias que comparten concepciones sobre los seres humanos y sobre la manera en que éstos aprenden: la familia social, la familia del procesamiento de información, la familia personal y la familia de los modelos conductistas” (p.37).

No plano teórico, a discussão desenvolve-se em torno de questões de compreensão sobre o que é ensinar, o que é e como se aprende. A pertinência ganha sentido nos meios académicos, para melhor adequar o ensino e a educação do século XXI, na sociedade do conhecimento. Os contributos mais relevantes foram dados por Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel no entendimento do ato de educar e formar ampla e integradora, o ser humano.

Sustentado em teorias cognitivas como a psicogenética desenvolvida por Piaget, a aprendizagem significativa de Ausubel, a aprendizagem pela descoberta de Bruner e a sociabilização nos processos cognitivos superiores de Vygotsky emergiram modelos de ensino e aprendizagem centrados no ato como aprender, revelando a complexidade interrelacional e intrarrelacional; “os sujeitos constroem os seus conhecimentos (...)”

---

atribuindo significado às experiências pessoais, revelando que o novo conhecimento é (...) construído pelo aprendente (...) [gerando] nova informação com a já existente na sua rede de conhecimentos e constroem relações entre “elas” (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.14).

O paradigma cognitivo assenta no postulado que aprender é sinónimo de compreender, um processo mental que ensina a pensar, um conhecimento assente no cérebro. Donde, “novas abordagens à aprendizagem necessitam de novas abordagens ao ensino que enfatizem as competências do pensamento (...) aprendizagens baseadas no conhecimento científico sobre o cérebro” (Hargreaves, 2003, p. 36-46). O pensamento é a base da aprendizagem, é adquirido por construção dinâmica e continuada, não sendo alheio o meio ambiente do sujeito. “A cognição ou pensamento é vista como um processo activo e interactivo, que resulta de um movimento dialéctico entre a pessoa e o meio, em que a pessoa afecta o meio e este é afectado por ela, em simultâneo” (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.4).

A psicologia da educação tem procurado estudar o processo ensino e aprendizagem no sentido de conhecer como é que o sujeito aprende, assumindo que “o processo cognitivo é activo, tem consequências no modo como é vista a aprendizagem, porque o aprendente deixa de ser encarado como um “recipiente vazio”, significando que, para se aprender, é preciso o envolvimento em tarefas adequadas” (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.3). Tarefas “cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque alargado de aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.79) promotoras de capacidades, conhecimentos e competências metacognitivas e socioafetivas. As tarefas devem ser pensadas e planificadas quer em função do grupo alunos/turma, quer em função dos objetivos pretendidos com a proposta de realização dessas, “devem ser diversificadas e relacionadas com a vida real (...) envolvimento em projectos destinados a resolver situações problemáticas ou o recurso ao trabalho de grupo” (p.79), para o desenvolvimento do currículo.

O conceito educação coloca-nos numa situação de interrelação, intrínseca e extrínseca, de ensino aprendizagem: “ enquanto aprender é um processo intrínseco ao ser humano e, manifesto em aquisições diversas, apresentando como resultado mudanças nos seus comportamentos, ensinar é um processo extrínseco e cujo efeito

esperado é a aprendizagem” (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.1). A aprendizagem, em contexto de sociedades democráticas e em tempo de comunicação global, de fronteiras esbatidas e ténues, deve preocupar-se em proporcionar o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos científicos, mas igualmente propiciar uma aprendizagem que promova “equidade social para todos por forma a que cada um possa desenvolver as suas potencialidades como indivíduo e cidadão nessa sociedade” (Oliveira, 2007, p.70).

Em educação, ensinar e aprender são elementos indissociáveis, de um processo ativo, complexo e dinâmico, independentemente dos modelos a esses associados, cruzando e entrecruzando os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos, que os sustentam no tempo histórico e persiste, enquanto perceção de ser uma atividade complexa, interligada, que têm em comum as “interacções de alguém que ensina - o professor (...) - com alguém que aprende - o aprendente” (Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira, 2008, p.1). Aprender conecta-se com ensinar que, em tempo de sociedade do conhecimento “ensinar significa desenvolver uma identidade cosmopolita que seja capaz de estruturar cadeias de cuidado “ (Hargreaves, 2003, p. 95), para todos.

A aprendizagem “seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido” (Roldão, 2010, p. 22-23); “a aprendizagem tem a ver com o desenvolvimento das pessoas como indivíduos, pela sua participação activa em comunidades democráticas de aprendizagem e esta participação capacita-as para agir no mundo à sua volta e sobre si mesmas e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem às quais estão ligadas” (Oliveira, 2007, p.70); ela é o resultado de um processo ativo de construção de novas ideias (...) baseados nos conhecimentos e experiências anteriores (Almeida, 1994). Como argumentam Pinto e Santos (2006), aprender é “mais do que mera aquisição de saberes, que em muito faz apelo à memorização” (p.129) e consideram fundamental “ desenvolver no aluno a capacidade de “aprender a aprender” (p. 129). *Aprender a aprender significa aprender a conhecer*, um dos pilares da *Educação para o século XXI* (Delors, 2005). Este documento, sendo uma reflexão sobre as políticas dos sistemas educativos, é, simultaneamente, uma preciosa fonte de orientação para os sistemas educativos, escolas e práticas pedagógicas que se impõem, a fim de vencer os

---

desafios emergentes, neste século e às mudanças operadas no mundo da comunicação global. A Comissão assente no pressuposto do pleno desenvolvimento humano define quatro pilares da Educação: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos” (Delors, 2005, p. 89). Sem descurar a importância cognitiva, o ser humano é antes de tudo um ser social; “aprender a conhecer supõe antes de tudo aprender a aprender, exercitando a memória e o pensamento” (p.92), como instrumentos ao serviço do conhecimento, com dupla função: *i)* para compreender a realidade em que se vive, *ii)* porque permitirá viver com dignidade, desenvolver capacidades profissionais, *iii)* e comunicar.

“Aprender a fazer” (p.93), porque além dos conhecimentos, as escolas devem preparar os jovens para a vida ativa, com capacidade autónoma de evoluir nos conhecimentos, para ser capaz de dar respostas adequadas às exigências imprevisíveis nos domínios do social e do económico. O ser humano é formado num contexto cultural e ético específico, a família. Essa educação “que providencia a identidade primária” (Oliveira, 2007, p.72) transmite um conjunto de valores, que vão evoluindo na relação que estabelece com os outros, ao longo da vida. Nessa linha de entendimento, a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2005) determina, entre outros, ser objetivo no E.B. assegurar uma formação equilibrada, inter-relacionando o saber e o saber fazer “(LBSE, 2005, capítulo III, alínea b) ).

“Aprender a ser” (p.100) acentua a componente ética e de valores numa construção autónoma, mas dialética e responsável pelos atos, no respeito pela diferença, pela liberdade de si e a dos outros, enquanto indivíduo e de pertença a uma comunidade. Como ser predominantemente social, a aprendizagem do Homem é uma ação que se desenvolve suportada na partilha e construção de projetos comuns, numa complexa rede de interdependências que ganha sentido. O princípio construtivista advoga que o conhecimento é construído e modificado pelo sujeito, na relação de si para si e para com o social, de influência sócio-cultural e afetiva, nas relações humanas, gerando ambientes propícios e motivadores de aprendizagem. Nesse sentido, o enfoque da aprendizagem desloca-se e centra-se na comunicação dialógica, em contexto preciso, a sala-de-aula, bem como na afetividade relacional.

“Aprender a viver juntos” (p.96) é a aprendizagem que ocorre no coletivo aprendendo a gerir conflitos e na compreensão plural dos valores dos outros. Na perspectiva do paradigma interpessoal “aprender a viver juntos” é nuclear na aprendizagem social. O autor Santos (2009) situa a centralidade na “partilha de conhecimento, de aptidões, de capacidades e até de inteligência, através de níveis sucessivos e progressivamente maiores de interação - desde a comunicação à colaboração, passando pela cooperação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (p.71). De acordo com o pensamento expresso por Delors (2005) o querer e o saber viver juntos exigem *i)* conhecimentos, porque sentimentos como a intolerância e a rejeição têm origem na ignorância; *ii)* emoções e sensibilidades que influenciam os próprios conhecimentos, quanto à formulação dos valores não herdados; *iii)* a auto-estima nas dimensões individual e social, para o diálogo e cooperação, ao invés do conflito; *iv)* atitudes e comportamentos em relação aos códigos sociais do respeito pelos outros e do auto-respeito visando o bem comum. É neste sentido que devemos, através da educação, e também do ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, fomentar atitudes positivas em relação ao “outro” enquanto nação, grupos linguísticos, culturas e contribuir para o despertar da consciência de interdependência de todos os seres humanos, em tempo de interação global. Ao mesmo tempo os jovens e crianças serão munidos dos instrumentos necessários de proteção contra a exclusão social e profissional.

Os quatro pilares para a Educação do futuro perfilham conhecimento, ética e cidadania, domínios que enfatizam o papel mediador do professor, que é “possibilitar que os alunos aprendam a *aprender*” (Pinto & Santos, 2006, p.100), num quadro de aprendizagem colaborativa que promove o desenvolvimento sociocognitivo e afectivo dos alunos” (Oliveira & César, 2008, p.237).

Parece ser consensual entre os autores, no que respeita à ideia perfilhada por Pinto e Santos (2006) que “o processo aprender assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os alunos e o saber, influenciado pelos avanços da psicologia construtivista [ em que ] os alunos são construtores do seu próprio conhecimento” (p. 37) ou, dito de outro modo, a construção autónoma de conhecimentos assenta num “ (...) trabalho didáctico preferencialmente centrado no aprender onde (...) o professor (...)

---

passa a ser um organizador de contextos e um atento e privilegiado acompanhante e observador do percurso dos alunos durante as suas aprendizagens” (Monteiro, 2010, p. 3). Ensinar, aprender e avaliar são indissociáveis do processo avaliativo, “o ensino, a aprendizagem e a avaliação (constituem) um ciclo articulado e coerente” (Fernandes, 2008, p. 77), “no modelo aprender, que privilegia o eixo aluno/saber (...)” (Pinto & Santos, 2006, p.43). O professor passa a ser um agente organizador e conceptor de situações educacionais orientadas para a valorização da atividade mental do aluno (Bertrand & Valois, 1994), com vista ao desenvolvimento do seu conhecimento, o qual poderá não ser imediato. As experiências pessoais e vivenciadas pelo aluno, antes da sua entrada na vida escolar não devem ser objeto de exclusão ou anulação, porque a entidade social e cultural de um indivíduo é formada na família e desenvolve-se na escola nas relações interpessoais que, naturalmente ocorrem.

Desse modo, o conceito de identidade é inseparável do conhecimento que se tem de si para o outro, de forma singular, é desenvolvido ao longo da vida em processo continuado de interações “que incorporam a imagem de quem são, o que querem e de onde vêm” (Oliveira, 2007, p.69). Essa identidade, a forma como desenrola-se o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e as relações interpessoais que estabelecem são fatores a considerar nas aprendizagens dos alunos, por três ordens de razões: *i)* a primeira valorizando as experiências nas aprendizagens dos alunos, o conhecimento que têm de si, do meio e do mundo. Estudos revelam “a atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana” (Barca & Gago, 2001, p.240); *ii)* a segunda, pela pertinência que assiste no conhecimento de HGP e efeitos no desenvolvimento do pensamento do aluno, “valorizando-se a utilização pertinente do conhecimento de acordo com as necessidades e as situações, que possam construir nos alunos esquemas conceptuais que o ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada” (Barca, 2001, p.1); *iii)* finalmente, porque o saber histórico “constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e pontos de vista” (p.2).

---

Aprender torna-se assim um processo complexo, dialético e inacabado onde a linguagem e a comunicação enfatizam e influenciam as relações interrelacionais, em contexto de sala-de-aula, enquanto catalisadoras de motivação ou desmotivação (Oliveira, 2007).

Ensinar - aprender apresenta-se como um processo de sociabilização que envolve um conjunto de ações, intenções, objetivos e significados. Aprende-se na relação do “eu” com o “outro”, sendo essa aprendizagem um processo de construção continuado, dinâmico e de interação social e cultural, em que os novos conhecimentos são construções próprias, não memorizam-se e desenvolvem-se a partir de experiências amplamente acumuladas, de que o universo biológico, social e cultural heterogêneo é presente. A aprendizagem ocorre na dimensão do social, onde esses saberes vários vividos e experimentados são partilhados e onde cada sujeito, de acordo com a sua estrutura/quadro mental e cultural transforma-los-á em novos conhecimentos. Enquanto indivíduo livre e autónomo, o aprendente/aluno constrói a sua aprendizagem, numa relação dialética interrelacional.

#### **1.4.2. A Ciência História e as narrativas históricas**

As concepções de história resultam de um longo processo de transformação operado a partir do Renascimento. Contudo, a base cultural remonta à Antiguidade clássica fazendo dos gregos os verdadeiros percursores da historiografia moderna.

História é uma palavra de origem grega que significa investigação ou inquérito. Heródoto, apelidado de “pai da História” por Cícero, a seu tempo não limita a sua atenção aos simples acontecimentos; via-os como ações humanas e manifesta preocupação para com o princípio de casualidade. Em Heródoto os acontecimentos são inteiramente humanistas e dotados de razões que os justificavam.

A historiografia cristã concebe o processo histórico como ação divina. A história torna-se universal, providencialista e até apocalítica. Esta visão finda com a emergência do Renascimento, momento em que a história aproxima-se da historiografia gregolatina, com o regresso ao centralismo humano, adquirindo o caráter explicativo,

---

pragmático, mas também de oratória. As fontes históricas, ainda que selecionadas, são valorizadas e o método histórico é aperfeiçoado.

No século XVIII, o racionalismo mantendo a característica humana e a dimensão universal, ainda que não liberto totalmente do “individualismo”, adiciona a dimensão sócio-económica que, no século XIX vê-se relegada para segundo plano, por parte de alguns historiadores românticos, a favor da história política e cujas fontes utilizadas são alargadas, não limitando-se a documentos impressos. Os historiadores românticos não partilham do mesmo princípio de exposição da história e uma dessas escolas valoriza a narrativa; uma outra, na linha escolar de Guizot, procura abarcar o conjunto civilizacional e identificar a relação existente entre os diversos acontecimentos, esclarecendo e explicando os factos gerais, mas não narrá-los. Em Portugal, o representante dessa escola é Alexandre Herculano que rejeita a história individualista e debruça-se sobre as raízes da nacionalidade portuguesa.

Ainda no século XIX, o Positivismo de August Comte cria a sociologia e ao determinar as leis que presidem ao movimento das sociedades, a história adquire o estatuto de ciência, sem submeter os factos históricos à crítica. Parente (2004) adianta “noutra perspectiva, na base do positivismo rankeano, a narrativa parece assumir-se como puramente factual, descritiva, evitando a causalidade encarada apenas como uma sucessão de eventos num compromisso que visa o respeito pela evidência e pelo individualismo metodológico” (p.9).

No século XX, com o surgimento dos “Annales”, o campo de investigação da história vê-se alargado a disciplinas como a sociologia e a geografia humana, ganham espaço na história, a fim de melhor apreender as diversas manifestações do homem. Os autores dos “Anais da História Económica e Social”, criado em 1929, recusam o princípio da história puramente factual e simples e promovem a ideia de construção de uma história total, que abranja as manifestações políticas, económicas, sociais e culturais. A historiografia francesa dos *Annales* “acentuou a tónica numa concepção estrutural da História, numa etapa posterior, a História vai investigar uma sociedade entendida agora como uma estrutura organizada que atende a vários níveis da realidade, *a longa duração; a curta duração; as fases cíclicas, o acontecimento*” (Parente, 2004, p. 11). A etapa posterior referida pela autora conduz-nos a Fernand Braudel que ao

introduzir os conceitos de estrutura, conjuntura e acontecimento, e dentro das conjunturas definir os vários ciclos, introduz o tempo em história, as dimensões diacrónica e sincrónica, que são percebidas como sendo inseparáveis, na medida em que a análise dos factos exige observação em processo evolutivo.

A história, sob impulso da escola dos “Annales” e os escritos de Braudel, aproxima-se e busca a colaboração de outras ciências sociais: Antropologia, Sociologia, Biologia, Geografia, Economia e, no tempo continuado, a Psicologia, Ciência Política e Diplomática e Pedagogia. Os contributos foram inúmeros no tempo e o de Fernand Braudel foi determinante na nova escola, no entendimento estrutural da sociedade, na investigação histórica subsequente e, segundo Parente (2004) “como um modelo didáctico de explicação da História Universal, como um esquema pedagógico para ensinar os adolescentes a pensar os factos históricos” (pp. 11-12). Desvalorizando o tempo linear e cronológico factual e olhando para o que mantém-se constante durante um intervalo de tempo, Braudel concentra a sua atenção em explicar as permanências, as mudanças e as repetições. Uma conceção válida no presente para o conhecimento histórico e aprendizagem da HGP, patente na meta final número cinco que se transcreve:” O aluno reconhece concepções de mudança e continuidade em História, explicitando as noções de diferentes ritmos de evolução (longa duração e ruptura) e admitindo diferentes perspectivas de mudança (progresso, declínio)” (MA, meta final nº. 5).

As noções de conjuntura e estrutura, de origem na economia, leva à introdução da noção de complexo histórico-geográfico apresentado em Godinho (1971). Esta noção engloba a totalidade da vida económica, social, política, cultural e mental que decorre em determinado espaço geográfico durante um longo período de tempo, que mantém entre si relações funcionais, cujas estruturas de um mesmo complexo histórico-geográfico podem ser harmoniosas ou antagónicas. Dessas resultam alterações na organização do território, de influência de fatores naturais e humanos (MA, meta final nº. 19), que podem ser de permanência ou desagregação, passíveis de ser descritas, comparadas e explicadas (MA, meta final nº. 15), na dinâmica de interrelação dos espaços (MA, meta final nº. 23).

---

A História não podendo ser estudada diretamente quanto ao passado, recorre às fontes históricas cabendo ao historiador selecionar, (re)interpretar e tentar construir novos documentos, menos subjetivos assumindo, permanentemente, uma atitude crítica, na procura de uma verdade dos factos passados, que não são espelho do presente constituindo-se numa interpretação específica, própria e singular, à luz das suas experiências e do entendimento personificado dos próprios conceitos históricos que a esses concorrem, “tal como acontece na análise do presente, não existe um só ângulo de visão para uma qualquer questão do passado” ( Barca & Gago, 2001, p.30).

A História precisa de ser pensada. E,

“pensar historicamente é a capacidade intelectual e afetiva de relacionar-se com o tempo, para além da constatação de sua passagem, das mudanças (...) e da memória individual. O pensamento histórico (...) é uma reflexão crítica que envolve a habilidade de isolar um problema, analisar suas partes e construir uma interpretação em forma de narrativa, conjugando (...) habilidades, atitudes, procedimentos, competências, curiosidade, empatia, imaginação, interpretação e argumentação baseada em fontes e evidências” (Ribeiro, 2011, pp. 7-8).

A História, ainda que apropriada de um método que lhe confere o estatuto de ciência, constitui-se num campo aberto a novas explorações conducentes à construção de novas narrativas, que são o espelho do pensamento e da cultura de quem as produz.

### **1.4.3. A narrativa histórica**

Narrar, segundo Ricoeur (1983-1984) “constitui um modo de organização discursiva transcultural e universal” (Bonifácio, 1999, p.20) (...) e, “como corrobora Hayden White, a narrativa é um metacódigo, um universal humano” (White, 1990 citado em Bonifácio, 1999, p.20).

A narração é a elaboração de um texto, oral ou escrito, que reconta o que aconteceu, podendo ou não ser uma reprodução tão fiel quanto possível, de uma dada

versão dos acontecimentos. Assim poderemos aceder a um número de narrativas equivalentes ao número de indivíduos que as produziram, assumindo a individualidade de se ser, estar e pensar, dado que são invocados conhecimentos sobre o discurso, (uns pré-existentes outros apreendidos).

Do mesmo modo poderemos afirmar que a narrativa histórica é uma narração interpretativa da história. Sendo uma interpretação, essa expressa um certo ponto de vista, o seu individual, mas igualmente o da sociedade/identidade cultural que integra, orientado por um código de valores que reflete-se no passado e, ao recontar, reconstrói e revela conhecimento histórico. Novas narrativas históricas emergem e com essas novas descrições e/ou explicações traduções da compreensão e do conhecimento histórico.

Ribeiro (2011) defende que “o que caracteriza a narrativa histórica é a centralidade das dimensões do tempo e, também a acção interpretativa e expositiva “ (p.4). E acrescenta que

“ a narrativa histórica é a forma do conhecimento histórico (...) pois as narrativas organizam a compreensão dos sujeitos sobre os acontecimentos, as acções das pessoas no passado e, assim, expressam uma consciência histórica. (...) Aborda-se a narratividade na História como um elemento constituinte dessa forma de conhecimento e não apenas “a forma” como esse é revelado ao mundo pelos historiadores ” (p.3) .

Para as autoras Barca & Gago (2001), referenciando Martin (1998), a narrativa “ de um passado pode ser considerada parcial no sentido em que explica apenas uma parte desse passado, desde um determinado ponto de vista” (Barca & Gago, 2001, p.33) admitindo haver progressão do conhecimento histórico, com os contributos abrangentes e justificativos de diferentes perspectivas.

Sendo a narrativa uma cópia do que se passou, veicula em parte conhecimento histórico, que poderá ser verdadeiro, quanto à informação que transmite. Porém, “enquanto composição literária, não é uma verdade literal sobre uma realidade empírica (...) visto que os factos não aconteceram literalmente segundo o

encadeamento narrativo, através do qual lhes conferimos a coerência formal” (Bonifácio, 1999, p.22). E, “sendo a narrativa o modo espontâneo como se organiza e confere sentido à experiência humana, ela constitui a estrutura da nossa memória e, portanto, da nossa identidade: somos o que fizemos e nos aconteceu” (Bonifácio, 1999, p.20).

Qualquer narrativa, também a narrativa histórica, procura respostas às interrogações: *o que aconteceu?, quem?, onde?, como?, porquê?, quando?, com que finalidade?* Desse modo caminhamos ao encontro da interpretação do passado, como tentamos interpretar o presente, de sobremaneira sustentada em uma qualquer forma de evidências. Essas podem ser diretas ou indiretas, mas o objetivo é conhecer. “A narração (...) é um meio para alcançar um fim para a construção da compreensão histórica (...) o fim é gerar compreensão sobre o passado e isso activa o pensamento de quem aprende” (Parente, 2004, p.33). A produção de narrativas históricas no ensino e aprendizagem da História afigura-se como um instrumento privilegiado no desenvolvimento do pensamento, da comunicação escrita, dá a conhecer da aprendizagem dos conteúdos históricos e da capacidade dos alunos em os transmitir, num desenho sintético. Como Barca & Gago (2001) referem “em termos epistemológicos (...) a narrativa produzida pelos alunos na aula (...) como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado” (p. 37).

É vasta a literatura que dá-nos a saber que antes da entrada no ensino formal, toda a criança e ou jovem já esteve, de algum modo, em contacto com várias narrativas históricas sobre o passado que, não são, necessariamente, as mesmas; “os alunos crescem num contexto social onde se conhece e aprende História não apenas com os professores mas também com família, pares, organizações políticas, sociais ou através dos media” (Parente, 2004, p.46). Mas é no espaço escolar “que têm acesso a narrativas sistematizadas” (Ribeiro, 2011, p.2) sobre o passado histórico, via informação docente e os mais diferenciados recursos/materiais de fácil acesso e/ou disponibilizados, as fontes históricas diretas e indiretas. Estudos realizados no âmbito da educação histórica “apontam que a identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e construção do pensamento histórico devem ser realizadas por meio da análise das produções dos estudantes, especialmente as narrativas construídas em

contexto de aula” (Ribeiro, 2011, p.2), porque “permitem conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sócio-cultural (...) e principalmente das ferramentas cognitivas trabalhadas pela disciplina História” (p.2). É a produção de narrativas escritas (pelos alunos) sobre o passado (que) ativam um processo de construção de sentido histórico (Mattozzi, 1998; Barca, 2000, 2001; Lee, 2002, 2006; Ribeiro, 2011).

Educação histórica, como conceito “refere-se aos processos de ensino e aprendizagem em que os estudantes experimentam a temporalidade em forma de narrativas, conceitos e procedimentos relacionados com o estudo do passado” (Ribeiro, 2011, p.1).

No ensino da História e para a aprendizagem da disciplina, Ribeiro (2011) advoga “constituir as narrativas elaboradas por crianças e adolescentes como objecto de investigação denota a compreensão da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico” (p.3). Porque o objetivo da construção da narrativa “é dar inteligibilidade ao presente, propor mudanças e conferir expectativas de futuro” (Ribeiro, 2011, p.9).

#### **1.4.4. As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem**

A utilização das tecnologias de informação e comunicação, no processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudos investigativos, num tempo em que o poder da imagem assume particular ênfase, impõe-se e sobreponde-se ao da palavra falada ou escrita.

O espaço sala de aula, com a implementação do plano tecnológico na educação e o consequente apetrechamento de equipamento informático, transformou um espaço tradicional e hermeticamente fechado, num espaço amplo, aberto e global, de potencialidades exploratórias infindáveis.

Como é conhecido, o investimento do MEC em proporcionar às escolas condições humanas, materiais e formação adequados, foi considerável se tivermos em atenção o uso real desses, na relação custo-productividade.

---

Vieira (2008) considera que a integração das TIC ,

“nas escolas afigura-se como uma ocasião única para a educação para os media ir ao encontro dos objectivos por ela fixados desde sempre: permitir uma melhor compreensão do universo mediático, encorajar a aquisição de aptidões intelectuais de nível superior, desenvolver o espírito crítico e a capacidade criativa do jovem, encorajando o desenvolvimento de uma maior consciência social” (pp.198-199).

Acrescenta o autor ser mesmo condição essencial na formação dos jovens, que se deseja ser proativos e autoconstrutores de saberes. São incluídos nos saberes, como já tivemos oportunidade de referir, a capacidade de analisar e seleccionar informação vária de origem diversa (Vieira, 2008). Sendo uma competência literácita encontra paralelo nas metas de aprendizagem em HGP, meta final 6 e 11, respetivamente “ o aluno interpreta fontes diversas e com base na informação que selecciona, constrói conhecimento” (MA, final 6) e “ estrutura, comunica e debate” com recurso às TIC (MA, final 11).

A Resolução do Conselho de Ministros nº. 137/2007, de 18 de setembro dita da política educativa do então governo “reforçar as qualificações, as quais são indispensáveis para a construção da sociedade do conhecimento (...) favorecendo o sucesso escolar dos alunos e consolidar (essa ferramenta) no ensino e aprendizagem” (DR, 1ª série, nº 180) e são introduzidos nas escolas os quadros interativos multimédia (QIM). O princípio advogado é reforçado, primeiro com a certificação e recentemente, no Decreto-Lei nº. 139/2012, de 5 de julho confere-lhe, em definitivo, amplitude curricular, como princípio organizador do currículo.

O CNE, na Recomendação nº. 6/2011, de 30 de dezembro considera que o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem “possibilita e potencia a interactividade e formas de aprender mais activas, mais participadas, mais individualizadas” (DR, 2ª série, nº. 250).

---

Marques & Silva (2011) analisaram 11 trabalhos de investigação portugueses e 7 espanhóis realizados no âmbito do uso dos QIM, a fim de identificar vantagens, desvantagens e limitações na sua utilização. Em síntese e no geral, os estudos consultados conferem as seguintes vantagens: as TIC introduzem alterações de práticas pedagógicas, promovem o aprofundamento tecnológico, estimulam a criatividade e o espírito crítico e são mais envolventes para os alunos, tornando as aulas interessantes, dinâmicas, proporcionam um aumento da concentração e participação dos alunos, melhorando as suas aprendizagens.

No que concerne aos QIM, os estudos não são consensuais, ainda que “alguns (...) evidenciam melhorias (...) (que) (...) ficam a dever-se a um conjunto de factores, de carácter visual e metodológico, permitidos pelos QIM” (p.2278).

As desvantagens são centradas em falhas ao nível de hardware e de software, ritmos de escrita não facilitadores, as restrições provocadas pelo número reduzido de quadros interativos instalados, dificuldades na aprendizagem, desatenção dos alunos e “agitação por parte dos alunos” (p.2280).

O uso de novas tecnologias em sala de aula são um desafio face ao ensino tradicional, a começar desde logo pela organização do espaço, requer formação adequada, atenção e cuidados no processamento de materiais e metodologias a adotar, incluindo-se nessa a gestão do processo e do tempo.

Bruno Morais (2005) desenvolveu a sua investigação em Hallbran School de incidência nos quadros interativos. Um estudo qualitativo situado, com trabalho de observação em campo. Visa, entre outros objetivos: observar o processo de adaptação de uma escola de ensino secundário aos quadros interativos; indagar como os professores lidam com as mudanças e se essas mudanças técnicas encontram correspondência na mudança de práticas pedagógicas; em que medida a utilização do instrumento em sala de aula constitui uma valência na aprendizagem dos alunos, considerando o investimento necessário em equipamento e formação. Considera o autor ser esse recurso importante, que é preciso inovar, a utilização exige confiança, conhecimento e segurança, para os professores abandonarem as práticas convencionais, conhecidas por zonas de conforto pedagógico.

Ainda que constatare a existência de alguns fatores condicionantes, o autor enumera algumas vantagens socorrendo-se da literatura e enquadrando as práticas pedagógicas em sala de aula, num complexo processo de interação social, numa concepção de escola integrada e integradora.

Conclui que em ambiente colegial e de cooperação assiste-se a relações pessoais e profissionais salutaras entre docentes, há uma verdadeira partilha de materiais, práticas e conhecimentos que influenciam positivamente as atitudes face a contextos de mudança. Observa o aumento de entre-ajuda em igual proporção das dificuldades.

Em Morais (2005) o quadro interativo proporciona aos docentes habilitados no seu manuseamento definir múltiplas estratégias e desenhar uma infinidade de recursos propiciadores de situações pedagógicas complexas, geradoras de níveis de aprendizagem diferentes, quando usada como ferramenta mental.

O uso das tecnologias de informação, nessa linha de pensamento, podem ajudar no desenvolvimento do raciocínio histórico, ao permitir o fácil acesso a fontes/documentos variados que suscitem debate, comunhão de experiências vivenciadas, partilha de informação, criando espaço à aprendizagem interativa e à promoção do respeito pelos valores e opiniões expressos. Consequentemente, os espaços abertos são propiciadores da aprendizagem da disciplina, conduzem à construção do conhecimento histórico e geográfico e à participação cívica e democrática.

### **1.5. A Avaliação formativa das aprendizagens: o *feedback* e a regulação das aprendizagens**

A avaliação é o meio pelo qual professor e aluno são informados “sobre o modo como o ensino e aprendizagem se estão a desenvolver, possibilitando a regulação da acção pedagógica” (Menino, 2004, p.111).

Na perspectiva construtivista, a avaliação das aprendizagens decorre da avaliação formativa que incida no processo, promova a autorregulação das aprendizagens, contribua para que o aluno construa as suas aprendizagens e lhe proporcione o desenvolvimento de competências metacognitivas e de autoavaliação, dialógica e de relações interrelacionais (Oliveira, 2007; Pinto & Santos, 2006).

---

A avaliação “abrange processos complexos do pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos (...) para valorizar aspectos de natureza socioafectiva e (...) centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos (Fernandes, 2008, p.27). Entendemos metacognição como a “skill” que permite ao aluno desenvolver a compreensão racional e consciente do processo de aprendizagem (Oliveira, 2007).

A avaliação formativa é relevante nas aprendizagens dos alunos, é indissociável da gestão do currículo, proporciona abertura a um novo fazer de avaliação (Pinto & Santos, 2006), que se pretende reguladora e não punitiva com recurso a instrumentos de informação variados.

Diversos autores (Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2008; Santos, 2006, 2008; Monteiro, 2010) aludem em seus estudos à evolução do próprio conceito avaliação, no tempo, quanto à natureza, funções, interdependências entre contextos, atores e práticas. Ainda que a designação avaliação formativa não mereça consensualidade entre os autores, reconhecemos unanimidade na interdependência com o ensino e aprendizagem, e como instrumento de regulação pedagógica.

Para Pinto & Santos (2006) a avaliação consiste na recolha e análise de informação, que é consentânea com a intervenção pontual do professor, para melhorar as aprendizagens, “como instrumento de regulação pedagógica” (p.1) ou “um projecto pedagógico de assistência às aprendizagens (p.100), (...) a que corresponde a função orientadora do professor, num sentido restrito” (p.26).

Fernandes (2006) considera ser a avaliação formativa essencial no estudo e compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, para a regulação das aprendizagens. O autor define-a como “um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (p.36).

O conceito de avaliação formativa em Santos (2008) engloba todas as actividades desenvolvidas pelos docentes e alunos, que dêem informação “a ser usada como *feedback* para modificar as actividades de ensino e de aprendizagem” (p.2). Nesse sentido, a avaliação formativa perspectiva-se nas dimensões proativa (diagnóstico) e

---

retroativa (teste em duas fases) (Pinto & Santos, 2006), centrada na pedagogia do aluno e na aprendizagem autónoma e progressiva, organizando-se as atividades do mais simples para o mais complexo (Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira, 2008; Santos, 2008).

Entendendo a avaliação formativa como um processo continuado e sistemático de recolha de informação, na regulação das aprendizagens com *feedback*, “o erro assume um valor de grande importância pois é através dele que podemos aceder aos processos mentais do aluno, que podemos compreender como pensa e que relações estão a ser estabelecidas num dado momento” (Santos, 2008, p.4).

Importa salientar que a avaliação formativa é um processo de regulação centrado no aluno, para que melhore o seu desempenho. A natureza do *feedback* assume papel relevante, nessa matéria podendo causar “impacto negativo no desempenho dos alunos” (Santos & Bruno, 2010, p. 63). Há estudos reveladores da ineficácia prática do *feedback*, quando esse não se centra no erro, não motiva, não valoriza, não interroga, não é descritivo, incisivo e único e, simultaneamente diferenciado (Santos, 2008; Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2008). Dito de outra forma, o *feedback* pode desempenhar papel contrário ao desejado, “no desempenho dos alunos quando se foca na auto-estima e auto-imagem dos alunos, ou seja, quando consiste na formulação de juízos de valor” (Santos & Bruno, 2010, p. 63); quando centrado na ação pretendida e na informação objetiva do que fazer, contribui de forma positiva no desempenho dos alunos (p. 63).

Fernandes (2005) defende “que a avaliação formativa, quando utilizada adequadamente, associada a um *feedback* que oriente e apoie, contribui de forma inequívoca para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor” (p. 141), também nos que denotam maiores dificuldades.

Santos & Bruno (2010) referenciam da dificuldade sentida por docentes em fornecer um *feedback* curto e objetivo, mais em qualidade que em quantidade estando essas relacionadas com “a falta de prática (...) a pressão em cumprir o programa, em incidir no domínio cognitivo” (p. 64), com a complexidade de interpretar o trabalho dos alunos e que *feedback* adequado dar, a cada aluno e em cada uma das questões/momento (Menino, 2004). No *feedback*, “a forma e o conteúdo deve ser tal que os possa

ajudar a encontrar estratégias que lhes permitam superar o erro, mas não devem encerrar a resposta em si mesmas” (p.224), por forma a que o aluno possa perceber o que fez, o que deveria ser feito e como pode fazer, para melhorar o seu desempenho (Santos & Bruno, 2010). Trata-se de um processo de regulação das aprendizagens suportado na comunicação escrita, que pode melhorar na sua função, se praticado de forma contínua e sistemática (Santos & Bruno, 2010; Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008), desempenhando o *feedback*, como já referimos, um papel preponderante nos domínios cognitivo e metacognitivo dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

A escrita avaliativa ou *feedback* escrito (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008; Monteiro, 2010, Fernandes, 2008; Santos & Bruno, 2010) é uma das práticas reguladoras das aprendizagens dos alunos que, quando bem sucedido ajuda o aluno a tomar conhecimento dos erros cometidos e permite-lhe evoluir na aprendizagem, de forma consciente e sustentada. É através do *feedback* que a avaliação ganha a dimensão interativa “parece ser a mais promissora (...) e significativa “ (Santos & Bruno, 2010, p. 63), e dá oportunidade à intervenção pedagógica, a regulação (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008; Santos & Bruno, 2010).

A regulação não opera por si, existem outros fatores que direta ou indiretamente a pode influenciar de modo menos positivo: “sustenta-se que a presença do *feedback* não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros factores importantes (...) a natureza das tarefas, os processos de regulação utilizados por professores e alunos” (Fernandes, 2006, p.27), sendo a ação do professor determinante para que a regulação possa ocorrer, promova a autoavaliação e proporcione crescimento autónomo, num contexto de interações sociais. O autor propõe a designação de avaliação formativa alternativa (AFA) que caracteriza como sendo “um processo sistemático e deliberado de recolha de informações (...) essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e aprendizagem, (...) obter informação como os alunos aprendem” (p.32) e com intenção-ação objetiva e deliberada nas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento do teste em duas fases, como instrumento de avaliação das aprendizagens (Pinto & Santos, 2006) ou como tarefa pedagógica (Fernandes, 2008) serve os propósitos da avaliação formativa retroativa e “cria um novo momento de

---

aprendizagem onde a autonomia e a autoavaliação são incentivadas” (Pinto & Santos, 2006, p. 134). A “existência de uma segunda fase permite que o aluno volte a reflectir sobre as questões colocadas (...) e desenvolver novas aprendizagens” (Menino, 2004; Pinto & Santos, 2006, p.134).

Ainda que no primeiro momento/aplicação do primeiro teste na primeira fase assistamos a algumas manifestações de estranheza e incompreensão no como fazer, é preciso experimentar, pois “não basta que o professor explique o funcionamento do instrumento, os alunos têm de viver o processo” (Menino, 2004, p.174) e o “professor (...) deverá estar consciente de que poderá confrontar-se com dificuldades na elaboração do teste, (...) que a classificação é demorada e que provavelmente os alunos revelarão algumas dificuldades iniciais na compreensão do que lhes é proposto” (Pinto & Santos, 2006, p. 140).

A utilização do teste em duas fases pode suscitar algumas interrogações sobre a consecução dos objetivos (Menino, 2004), mas é um instrumento cujas características “adequam-se ao desenvolvimento de capacidades de nível superior, e permitem ao aluno melhorar o seu desempenho e trabalhar num contexto de menor *stress* e angustia quando comparado com outros momentos formais de avaliação” (Pinto & Santos, 2006, pp. 139-140).

Estudos e a experimentação revelam que há vantagens na utilização do instrumento a alunos que frequentam o 2º ciclo de escolaridade, porque possibilita novas aprendizagens, facto enfatizado em Fernandes (2008) ao considerar que “o desenvolvimento de processos complexos do pensamento deve iniciar-se logo desde o início da escolaridade” (p. 25).

Assume particular importância a otimização de tipos de avaliação que estimulem os alunos, como parte ativa do processo que é aprender ( Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira, 2008) sendo relevante a informação *feedback* dos êxitos e objetivos alcançados, desde que a informação seja devidamente planeada e adequada.

O teste em duas fases proporciona aos alunos o *feedback* e permite situar as aprendizagens, face aos objetivos e constitui um desafio para o professor, na planificação, na elaboração e aplicação das atividades “pressupondo uma prática lectiva

consonante com o tipo de questões que se espera que nele sejam incluídas” (Pinto & Santos, 2006, p. 140).

Ao desenvolver um teste em duas fases, a avaliação é vista “como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p.140), é o instrumento de compreensão e de ação reguladora das relações estabelecendo e desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem “num clima de respeito e confiança mútua” (Pinto & Santos, 2006, p. 140).

Em resumo, a presente investigação desenvolveu-se num ambiente de interação com os participantes, assente em “metodologias de natureza essencialmente dialéctica” (Fernandes, 2005, p.92), para a compreensão de como é que os alunos aprendem e como avaliam-se as aprendizagens, na perspetiva construtivista. Esta, e segundo Fernandes (2005), assenta nos seguintes princípios: *i*) a avaliação é partilhada com os alunos, recorre a uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; *ii*) é uma avaliação que integra o processo de ensino e aprendizagem; *iii*) a avaliação formativa assume a primazia sobre as outras modalidades e é utilizada para melhorar e regular as aprendizagens; *iv*) o uso e recurso ao e do *feedback* constitui o processo que melhor serve os objetivos, na medida em que permite o diálogo/interação com os alunos, para os ajudar, nas aprendizagens, privilegiando métodos qualitativos; *v*) a avaliação em sala de aula, ao envolver pessoas e atendendo aos contextos, desenvolve-se em ambiente social e cultural, na construção do conhecimento e dos processos cognitivos dos alunos.

De intenção deliberada em melhorar as aprendizagens dos alunos, as tarefas foram diversificadas, pensadas e construídas em função desses, comunicando com os alunos, explicitando os métodos, descodificando linguagem, partilhando experiências vividas, reformulando estratégias, propondo problemas e promovendo um ambiente de partilha e de interatividade, oral e escrita, utilizando a escrita avaliativa para os ajudar a pensar, autoavaliar, acompanhar e regular, reformulando as suas próprias produções, mediante um *feedback* situado e adequado a cada uma das situações e de acordo com o conhecimento do aluno, “para activar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades” (Fernandes, 2005, p. 74). Os instrumentos elaborados e

propostos aos alunos desenvolvem a autorregulação e autoconstrução das aprendizagens e permitem ao professor e investigador regular o projeto pedagógico.

Pretendemos com a investigação demonstrar que os mecanismos desencadeados em contexto da avaliação formativa/avaliação formativa alternativa contribuem para a aprendizagem da HGP, para o desenvolvimento dos domínios cognitivo e metacognitivo dos alunos, aumentando a confiança, ajudando na auto-estima e promovendo a regulação e autoavaliação das aprendizagens.



---

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

O presente capítulo é dividido em cinco pontos, ao longo dos quais identificamos e descrevemos as opções metodológicas operacionalizadas, no estudo empírico.

Iniciamos com a abordagem a essas, seguindo-se a identificação dos participantes, a caracterização dos instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos adotados no tratamento e análise de dados, em estudo e finalizamos com a identificação sumária da proposta pedagógica.

#### 2.1. Opções metodológicas

Assumindo o entendimento do conceito “metodologia” como o caminho que se desenha para atingir um determinado objetivo, as opções tomadas assentam no problema em estudo e nas questões de investigação formuladas.

A metodologia de investigação “permite valorizar os aspetos descritivos e as percepções pessoais” (Lopes, 2010, p.51), “é uma atitude - uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), onde a palavra escrita, em investigação qualitativa, é particularmente “importante, tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados” (p.49).

A linha orientadora de investigação qualitativa apresenta-se como sendo uma investigação que, ao demandar a recolha sistemática de dados e respetiva análise, (Bogdan & Biklen, 1994), *i)* “permite uma compreensão clara do objecto de estudo” (p. 49); *ii)* tenta compreender as diferentes pessoas, inseridas no ambiente de estudo; *iii)* valoriza o processo, menos os resultados finais; *iv)* centra o seu primo propósito na recolha de informações sistemáticas para promover mudanças sociais; *v)* é uma abordagem que, em educação, visa melhorar a eficácia do ensino, recorrendo à “observação detalhada e planeada” (Fernandes, 1991, p.4), ao diálogo, promovendo

interações constantes, em que os dados recolhidos são utilizados para tomar decisões e planear ações; *vi*) íntegra, como estratégia metodológica de investigação, a confiança no *feedback*; *vii*) é através da interação diária e em contexto de ensino e aprendizagem que ocorrem as construções conjuntas e partilhadas, do “real”, envolvendo e modificando.

De acordo com os autores que temos vindo a seguir, em particular Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa reúne um conjunto de características que sintetizamos:

- a) os dados constituem a fonte e esses são o resultado do contacto/ação direta, mostrando preocupação com o contexto em que desenrolam-se;
- b) a investigação é descritiva e a análise incide sobre os dados recolhidos. Nos dados são incluídos os vários tipos de “fontes”, de informação; a análise desses centra-se em detalhes, susceptíveis de interpretação, enquanto construtores de significados, criando um quadro geral de entendimento próprio;
- c) o núcleo é o processo em que as estratégias são reveladoras de expectativas geradas, patentes nas actividades e outros procedimentos afins relacionáveis;
- d) a investigação recorre ao método indutivo, onde os dados são recolhidos, agrupados parcelarmente, permitindo a realização de abstrações;
- e) cada abordagem reveste-se de uma dinâmica própria dotada de significado, perceptível apenas para os agentes diretamente envolvidos no processo, posto que esse significado é a tradução de uma construção feita através da interação.

Assumimos uma abordagem qualitativa, de interesse centrado no processo, para compreender como pode influenciar a aprendizagem dos alunos e como se desenvolve a avaliação formativa dessa, mediante a introdução de instrumentos inovadores no processo de ensino e aprendizagem, na disciplina, dando particular relevo ao *feedback* descritivo e como esse contribui na apropriação dos conhecimentos, no desenvolvimento metacognitivo e, conseqüentemente, que efeitos produz na autorregulação das aprendizagens.

Tal como acima referido, a “ênfase consiste em relatar o que aconteceu (...) conhecer as conseqüências da intervenção, tanto as não esperadas como as desejadas” ( Bogdan & Biklen, 1994, p. 269), perceber o como e o porquê dos factos e nesse sentido há lugar a uma interpretação, a qual foi desenhada e percebida ao

---

longo de todo o processo, do início ao momento da reformulação das estratégias e das actividades, que está associado a um quadro teórico que enquadrámos no paradigma construtivista, cujas teorias aplicadas em contexto educativo deram relevo à avaliação (Pinto & Santos, 2006), domínio de excelência do cruzamento do ensino e aprendizagem com a avaliação, e “que o propósito é o de melhorar o desenrolar de um programa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.277).

Na investigação em presença, o investigador é participante e observador, pelo que são imprescindíveis momentos de reflexão e outras atitudes como as de saber ouvir (Elbaz, 1991; Bogdan & Biklen, 1994) exigindo desse rigor, ética, compromisso para com a verdade dos factos, traduzindo-se essa num processo aberto, dinâmico, interrelacional e dialógico de si para si e de si para com os outros intervenientes. Estamos assim, perante o *design* investigação-ação, de cariz vincadamente reflexiva, crítica e atuante, direcionada para a compreensão e melhoria de práticas de avaliação formativa, ao serviço das aprendizagens didáticas.

A investigação-ação apresenta-se como uma metodologia centrada na prática e na melhoria de estratégias utilizadas, com vista a alcançar uma maior eficácia objetivando, por um lado obter melhores resultados e, por outro contribuir para o aperfeiçoamento de todas as pessoas constituintes de uma mesma comunidade e/ou grupo.

Enquanto processo de investigação que desenvolve-se em espiral (Lessard-Hébert, 1996) é interativo, dinâmico, de ligação íntima de teoria à prática proporcionando participação, responsabilidade, envolvimento. A dinâmica ação-reflexão determina a tomada de decisão no terreno, regulando a própria ação do investigador. Tais procedimentos são suscetíveis de produzir mudanças e conduzir a implementação de processos inovadores. Segundo o autor Shön (1985), ao desenvolver-se a metodologia de investigação-ação, o investigador gera novo conhecimento e, simultaneamente, busca a mudança.

## **2.2. Participantes no estudo**

O presente estudo contou com a participação de vinte e oito alunos de uma

---

turma do quinto ano de escolaridade, sem opção de seleção por parte da docente e investigadora, por ter sido a única turma desse ano de escolaridade atribuída como serviço letivo, em História e Geografia de Portugal. A essa turma a investigadora lecionou as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português. Todos os alunos da turma haviam transitado do quarto ano de escolaridade, cuja composição desta no quinto ano de escolaridade resultou da junção de alunos de origem em três turmas. Ainda assim, a larga maioria dos alunos trabalharam juntos desde o primeiro ano de escolaridade, ainda que, ao longo do primeiro ciclo tivessem conhecido mais que uma docente.

Dos vinte e oito alunos, treze são do sexo masculino e quinze são do sexo feminino. A média das idades é de dez anos, havendo a registar um aluno com doze anos de idade, de origem búlgara, que iniciou a escolaridade em Portugal, no ano letivo de 2007/2008. Os encarregados de educação dos alunos apresentam idades compreendidas entre os trinta e cinquenta anos e doze deles têm formação académica de nível superior. Há a registar seis alunos com agregado familiar monoparental, três alunos enquadram-se no perfil de família desestruturada e um outro em processo de adoção.

A consulta aos processos individuais dos alunos realizada em setembro e a primeira reunião de conselho de turma ocorrida a doze de setembro de dois mil e onze facultou alguma informação sobre o percurso escolar dos alunos no primeiro ciclo, que identificamos: cinco dos alunos apresentavam pelo menos uma retenção, sete alunos usufruíram de planos de recuperação de incidência a Matemática e Língua Portuguesa, zero alunos com planos de acompanhamento, um aluno referenciado ao abrigo do Decreto-Lei nº. 3/2008, um aluno com acompanhamento psicológico e respetivo relatório e dois alunos com relatórios de avaliação psicológica. A nível de aproveitamento, e ainda segundo os registos, dezanove dos alunos registavam níveis satisfatórios e bastante satisfatórios a todas as disciplinas/áreas do conhecimento, não havendo qualquer registo significativo sobre o comportamento geral dos mesmos. Todos os vinte e oito alunos haviam transitado de ano sem planos de acompanhamento e planos de retenção.

As informações ora descritas, respeitam a um momento em que os docentes ainda não haviam tido contacto presencial com os alunos. Posteriormente, mais precisamente a dois de novembro de dois mil e onze, reunido o conselho de turma, em momento de avaliação intercalar, foram definidas estratégias (Quadro I) de atuação conjunta a nível de comportamento/attitudes e das aprendizagens ilustradas.

Dos vários momentos de avaliação que decorreram ao longo do ano letivo resultaram a aplicação de medidas como os planos de recuperação e a indicação de alunos para frequência de aulas de recuperação, em um total de dez alunos e essas nas disciplinas de Matemática, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Em relação ao comportamento e attitudes esses foram melhorando, ao longo do ano letivo tendo-se mantido e continuamente reforçado as estratégias inicialmente definidas.

**Quadro I** - Estratégias definidas em conselho de turma

<b>Estratégias definidas em conselho de turma</b>	
<b>Comportamentais</b>	<b>Aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uniformização no cumprimento de regras básicas, dentro e fora da sala de aula;</li> <li>- Marcação de falta de atraso e comunicação ao enc. de ed. (EE);</li> <li>- Comunicação das faltas disciplinares aos EE e junto dos intervenientes procurar encontrar uma solução conjunta;</li> <li>- Emissão de “cartas de louvor”, premiando os comportamentos corretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e ensinar a realizar trabalhos de grupo e individuais;</li> <li>- Incentivar à participação ativa nas propostas de atividades;</li> <li>- Solicitar maior envolvimento dos EE.</li> </ul>

Dos vários momentos de avaliação que decorreram ao longo do ano letivo resultaram a aplicação de medidas como os planos de recuperação e a indicação de alunos para frequência de aulas de recuperação, em um total de dez alunos e essas nas disciplinas de Matemática, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Em relação ao comportamento e attitudes esses foram melhorando, ao longo do ano letivo tendo-se mantido e continuamente reforçado as estratégias inicialmente definidas.

Globalmente, os alunos mostravam ser pouco responsáveis para com os deveres escolares, fosse em contexto de sala de aula fosse como trabalho autónomo, pouco respeitadores de regras básicas, como as de respeito pelos colegas, falando em

---

simultâneo e cruzado, o tempo de entrada na sala de aula não era respeitado e era visível a existência de alguma competitividade negativa, entre um ou outro aluno. Ainda assim, e em termos de registos oficiais, procurou-se identificar os alunos, evitando-se considerações gerais e valorizar e premiar os comportamentos exemplares. Quanto ao aproveitamento, chegados ao final do ano letivo, cinco dos alunos integraram a lista dos melhores alunos da escola/agrupamento, ficaram retidos quatro alunos e um desses foi proposto para frequência do percurso curricular alternativo.

Em síntese, uma turma heterogénea em aproveitamento, responsabilidade e ritmo de trabalho, com alunos de comportamento, igualmente, muito diferenciado - uns tímidos e silenciosos, desconcentrados, questionando, respondendo entre si, sem dar ao docente tempo e oportunidade de resposta, pois respondiam entre si sucessivamente, outros muito conversadores, roçando a participação negativa, determinando a existência de constantes interrupções, para recolocar, lembrar e reeducar.

A investigação contou com a colaboração de todos os alunos da turma, cujo trabalho metodológico foi sendo desenhado, planificado e reconstruído em função da realidade em presença, os objetivos definidos bem como o facto da turma ser constituída por alunos oriundos do quarto ano de escolaridade e ser o primeiro ano que iriam estudar História e Geografia de Portugal.

### **2.3. Instrumentos de recolha de dados**

No âmbito da investigação qualitativa e de acordo com os autores que temos vindo a seguir, é imprescindível recolher informação, em quantidade e qualidade, com vista ao objetivo delineado. A própria natureza qualitativa remete para a inerente descrição em pormenor das actividades desenvolvidas pelos alunos, na sequência das propostas efectuadas, em contexto de ensino e aprendizagem e na tomada de conhecimento e compreensão de como essas afetam o conhecimento e a avaliação dessas aprendizagens. Os autores Bogdan & Biklen (1994) acentuam que investigar “ênfatiza a recolha sistemática dos dados” (p. 283) que sejam relevantes para os objetivos definidos e esses afiguram-se como sendo os que melhor ilustram o resultado alcançado. Na impossibilidade de recorrer à validação externa, pela natureza do estudo

de investigação, os autores recomendam a utilização de sistemas detalhados de codificação e análise dos dados recolhidos, a fim de verificar da centralidade do problema em estudo, conferindo fiabilidade ao processo de recolha de dados. A triangulação de dados é o ato técnico que fundamenta as interpretações do investigador participante, recorrendo às múltiplas fontes de dados coligidos. Stake (2009) define-a como “um esforço para ver se o que estamos a observar e relatar transmite o mesmo significado, quando descoberto em circunstâncias diferentes” (p. 126) e, como “consome recursos” (p. 125), devem ser objeto de atenção triangulada, somente os dados considerados pertinentes no estudo. Nesse sentido utilizamos instrumentos como observação direta e respetivo registo em diário de bordo, gravações áudio e vídeo, produções escritas dos alunos em diferentes suportes e contextos e entrevista. Ainda que tenhamos aplicado aos alunos um questionário inicial para conhecer as perceções dos alunos sobre o estudo da disciplina e realizado o teste diagnóstico, em setembro, privilegiamos para o estudo, os instrumentos identificados no Quadro II.

**Quadro II** - Instrumentos utilizados na recolha de dados e momentos de aplicação.

Técnica de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados	Momento de aplicação
Observação	Diário de bordo	Permanente
	Atividades em aula gravadas e transcritas (trabalho de grupo e QIM)	Fev e março
	Atividades fora do espaço aula- visita de estudo.	8 de fev.
Análise documental	Teste em duas fases (2)	23 de nov e 7 de dez; 14 e 16 março
	Visita de estudo com guião e trabalho de grupo	visita-8 de fev; 17 e 24 de fev.
	Uso das QIM	29 de fev. e março
	Narrativa histórica com <i>feedback</i> escrito	9 e 14 de dezembro de 2011
Inquérito	Entrevista	14 de maio

### 2.3.1 Observação

Num tempo social e histórico dominado pela tecnologia e seus efeitos, em que a imagem assume papel muito mais preponderante que a palavra, também em educação, observar e saber observar afigura-se um instrumento de recolha de informação, por excelência. Igualmente demanda cuidados acrescidos, nomeadamente neste contexto em que a investigadora é parte ativa no processo de investigação. Esses cuidados relacionam-se em primeiro instância, com a descrição exata e detalhada do que observa “ a observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” ( Bogdan & Biklen, 1994, p. 150); em segundo plano com a interpretação do observado, consciente que a essas subjaz um quadro teórico e conceptual mental. Por outro lado, os registos resultantes do ato observar, direta ou indiretamente, permitem ao investigador proceder a (re)leituras refletidas, ao longo de todo o processo de interação que desenvolve com os participantes no estudo, as respetivas produções escritas e faladas, incluindo nos seus registos “ o relato escrito (...) do que (...) experiencia e pensa no decurso da recolha (...) de um estudo qualitativo” (p. 150).

Em resumo, a observação tem por objeto descrever uma situação real e concreta, isenta de inferências, com vista à recolha de informação para o conhecimento integrado e integrador.

### 2.3.2. Diário de bordo

O trabalho de campo de um investigador qualitativo em contexto de investigação-ação participada, como referimos, requer atos continuados de observação, os quais são objeto de registo e anotações, principalmente nos ambientes em que o estudo desenvolve-se (Bogdan & Biklen, 1994). Essas anotações, ainda que *a priori* afigurem-se de menor significado, no tempo vai-se revelando ser esclarecedor e complementar. Esses registos atentos são, posteriormente, sujeitos a leituras interpretativas variadas, resultantes das reflexões que ocorrem em cada um desses momentos e, conseqüentemente, facultam maior credibilidade aos dados recolhidos.

---

Ao longo do estudo, usamos o diário de bordo para registo dos comportamentos e situações observadas mas, também, para nele inscrever interrogações, constatações diárias em sala-de-aula, dúvidas, pareceres e hipóteses sobre os trabalhos dos alunos, que revelaram-se úteis na condução e reformulação de estratégias, planificações, contribuindo para *i)* aperfeiçoar os instrumentos a aplicar aos alunos, indo de encontro às suas necessidades e aos objetivos delineados; *ii)* o cruzamento de dados e, *iii)* aquando o momento da formulação do guião da entrevista e concretização da mesma.

Os momentos de escrita foram determinados pelas ações de interação desenvolvidas, pela necessidade sentida em conhecer e compreender comportamentos e atitudes, como interrogações e silêncios, face às actividades propostas e produções.

### **2.3.3. Produções dos alunos**

As produções dos alunos analisadas realizaram-se entre novembro de dois mil e onze e março de dois mil e doze, suportados nos conteúdos definidos a nível *macro* e de abrangência concordantes com os domínios e subdomínios de aprendizagem definidos na disciplina, a nível de conhecimentos e capacidades de saber fazer. A articulação entre o estudo e o meio natural esteve presente cruzando a História local. Os objetivos foram sempre presentes em cada um dos momentos de aplicação dos instrumentos: teste em duas fases (Anexos VII e XI), narrativa histórica com *feedback* escrito (Anexo VIII), QIM (Anexo X), visita de estudo com guião (Anexo IX) e trabalho de grupo (Anexo XIV)). Esses foram pensados e construídos, em cada um dos momentos, em função dos objetivos do estudo e do grupo turma.

### **2.3.4. Entrevista**

A entrevista foi realizada a dois grupos de alunos, um com cinco elementos e outro com seis, no mesmo dia e tempo diferentes. Os dois grupos de alunos foram formados com alunos que revelaram diferentes desempenhos, no conjunto das produções e perfil de comportamento, por forma a conseguirmos uma mostra fiável, do universo em estudo. Essa foi orientada por um guião (Anexo XIII), que foi concebido

considerando *i)* a diversidade de elementos em presença e respetivas produções; *ii)* o conhecido adquirido até esse momento dos alunos; *iii)* conhecer as diferentes sensibilidades sobre os diversos instrumentos aplicados; *iv)* obter informação adicional, com vista à triangulação de dados; *v)* compreender como influenciou as aprendizagens; *vi)* que contributos na autoavaliação e conhecimentos da disciplina.

Porque, “para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável (...) a entrevista (...) |propiciadora de | material verbal rico e complexo” (Bardin, 2009, p. 89), o qual transcrevemos e contextualizamos, aquando o cruzamento de dados.

## **2.4. Procedimentos**

### **2.4.1. Procedimentos em relação aos participantes**

Os participantes, indiretamente envolvidos - a escola representada pela direção, os colegas do conselho de turma e de departamento, encarregados de educação - foram desde o início de setembro informados da realização do estudo e respetivos objetivos. Os encarregados de educação foram informados e deram o seu consentimento, aquando a reunião de receção a esses, em setembro, em que estivemos presentes. A par do objeto, dos propósitos do estudo e espaço de desenvolvimento ( as actividades letivas), tomaram conhecimento da observância dos procedimentos formais inerentes a uma investigação dessa natureza, no respeito pelos princípios éticos, dos valores e princípios para com as pessoas e colaboradores (Bogdan & Biklen, 1994). Nesses são incluídos a preservação dos direitos e deveres de todos os intervenientes, o anonimato e a obtenção de “consentimento informado e proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). O consentimento dado, nesse momento, foi informal e não surgiram quaisquer dúvidas ou interrogações a propósito. Ainda que tenhamos aludido ao *design*, em particular ao teste em duas fases, só posteriormente e perante o instrumento concreto é que compreenderam a dinâmica e o processo. Consideraram ser um instrumento muito interessante, que lhes era desconhecido e em momento algum houve objeções ao seu desenvolvimento. Mais tarde foi-lhes pedido o consentimento por escrito (Anexo XII) para a realização da entrevista, que foi concedido.

No que concerne aos alunos, colaboradores diretos, esses foram informados desde o início das aulas, mostraram interesse, curiosidade e revelaram-se disponíveis para colaborar. A observação mais corrente centrou-se no teste em duas fases, questionando sobre a forma, o como fazer, pois nunca o haviam realizado. Tal foi explicitado, nesse momento e, posteriormente, quando confrontados com o desenho do teste. A gravação áudio e vídeo do trabalho de grupo e do uso das QIM conheceu recepções diferentes: para uns alunos era indiferente, para outros apelou à participação e a outros ainda causou inibição. Porém, despertou em todos eles o cuidado em falar um de cada vez, a preocupação em falar para o gravador, por forma a ser audível para posterior utilização da professora. E, face à indisponibilidade temporária de uma colega em colaborar connosco na gravação de uma das sessões, os alunos disponibilizaram-se para o efeito. E, quando aconteceu a sua presença em aula essa foi bem recebida e com entusiasmo. Mais tarde, aquando chegado o momento de seleccionar os alunos para a entrevista, todos eles mostraram disponibilidade e vontade em participar, tendo havido necessidade de lhes explicar os critérios de seleção e por que razão não poderiam ser todos os alunos.

#### **2.4.2. Procedimentos em relação ao trabalho de campo**

O trabalho de campo, ainda que tenhamos predefinido os instrumentos a aplicar no estudo e os respetivos conteúdos para cada um desses, foi desenvolvido desde o início das actividades letivas e ao longo das diversas sessões, com necessárias reformulações de estratégias, principalmente para as aulas de quarenta e cinco minutos e no primeiro período. Muito devido ao tempo e ao comportamento e atitudes dos alunos. Do segundo já fizemos alusão. Quanto à razão primeira, a aula de quarenta e cinco minutos tinha lugar à sexta -feira, depois dos quarenta e cinco minutos de almoço dos alunos. Como consequência de distração em recreio, os alunos chegavam atrasados à aula e o planificado para essa revelava ser ineficaz e inconsequente.

Uma outra explicação prévia impõe-se e essa diz respeito à planificação oficial. As metas de aprendizagem foram publicitadas/divulgadas em dois mil e dez. Em dezembro de dois mil e onze é publicado o despacho (já identificado) que dita o fim das

---

competências gerais e essenciais e estabelece as metas de aprendizagem como elemento de referência nas aprendizagens dos alunos, no currículo nacional. Toda a planificação estava desenhada e devidamente aprovada, com base em competências. No presente estudo procuramos um eixo orientador para a planificação dos conteúdos da disciplina e desenvolvimento das aprendizagens que, de algum modo congregasse os princípios contemplados nas metas de aprendizagem e as competências essenciais. Dito de outro modo, como desenvolver o currículo *macro* para a aquisição de conhecimentos e capacidades, *o saber fazer* e dotar os alunos das ferramentas essenciais na disciplina: ler e interpretar fontes diversas, compreender os acontecimentos históricos e relações espaço-temporais, saber comunicar os conhecimentos, saber contextualizar os acontecimentos históricos e geográficos.

Começamos por aplicar aos alunos um questionário a fim de identificar as suas perceções sobre o que incide o estudo da disciplina de HGP, “Estudar História e Geografia de Portugal” (Anexo I). Como não conhecíamos os alunos e tendo como orientação os objetivos da disciplina, do estudo e a modalidade de ensino que iríamos desenvolver, foi proposto aos alunos a realização do teste diagnóstico (Anexo V), com os seguintes objetivos: identificar conhecimentos adquiridos do “Estudo do Meio”, identificar a compreensão escrita e histórica, conhecer a expressão escrita, identificar os tipos de fontes históricas, identificar a aplicação correta das noções operatórias de tempo, espaço e acontecimento. Como sublinha Santos (2008), “a avaliação diagnóstica assume um papel essencial e estratégico na gestão do processo de ensino e aprendizagem e traduz a evidência resultante do balanço entre o estado real e o desejado do aluno” (p.3).

Realizado o diagnóstico pensamos elaborar e aplicar uma ficha informativa “Aprender a História” (Anexo III) com uma componente interativa sobre o estudo da disciplina, onde são explícitos, entre outros e de forma perceptível a alunos dessa idade, o que é esperado dos alunos, agrupando e simplificando em três “domínios” abrangentes: “fontes de informação”, “compreensão” e “comunicação”. Esta ficha constituiu-se no primeiro momento de interatividade e produção de conhecimento partilhado, na medida em que os alunos foram chamados a formular opinião e, em

simultâneo são confrontados com fontes históricas, a observar e identificar o que observam.

No período compreendido entre este momento último e a aplicação do primeiro teste em duas fases, foram elaborados três *powerpoints*, sobre os conteúdos “A Península Ibérica na Europa e no Mundo”, “as comunidades recoletoras” e “as comunidades agro-pastoris” gerando interatividade, promovendo a autoaprendizagem de conceitos, explorando a observação e a descrição, suscitando o pensamento e o raciocínio, retirando conclusões simples. Estes foram os conteúdos presentes no primeiro teste em duas fases (Anexo VII), cujos objetivos foram, na página de rosto, identificados. Houve ainda tempo em que, através do visionamento de um vídeo sobre as “comunidades da Pré-História”, disponível *online*, criamos a oportunidade para um ensaio à produção de uma narrativa. A narrativa histórica com *feedback* escrito/descritivo (Fernandes, 2008; Pinto & Santos, 2006; Santos, 2006, 2008; Menino, 2004; Lopes, 2010; Monteiro, 2010; Dias, 2011), introduzida ainda no primeiro período, versou sobre as comunidades estudadas, animada de um espírito de conhecimento científico, mas também de apelo à criatividade e à comunicação do conhecimento histórico adquirido (Anexo VIII). O estudo das civilizações romana e muçulmana foi concretizado em idênticos moldes de ensino e com recurso a *powerpoint*, tendo esses servido para a construção do *flipchart* (Anexo X) e a conseqüente realização das sessões com o quadro interativo, em fevereiro e março, estabelecendo-se nesse a ligação ao estudo da “formação da nacionalidade”. Ainda no mês de fevereiro, após elaboração do guião de visita ao “Museu de Arqueologia de Silves”, realizámos a visita de estudo, a qual foi seguida de realização de trabalho de grupo, em contexto de sala-de-aula. O segundo teste em duas fases (Anexo XI) foi aplicado em março e incidiu sobre as civilizações em estudo: romana e muçulmana. A aplicação dos instrumentos, para recolha de dados, findou com a elaboração do guião de entrevista (Anexo XIII) e realização dessa.

Ao longo de todo o processo e em cada um dos momentos de referência em estudo foram objeto de registo em diário de bordo, tratamento parcelar da informação que, como retro referimos mostrou ser eficaz, permitindo o aperfeiçoamento na elaboração dos instrumentos e registar as anotações, ao tempo consideradas necessárias

e, com base nos resultados obtidos e analisados, avaliar e redirecionar ações por forma a melhorar os desempenhos.

**Quadro III-** Faseamento do estudo

<b>Tempo/propostas de ação</b>	<b>Procedimentos/Descrição</b>
<p><b>De setembro a dezembro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento e caracterização dos alunos da turma;</li> <li>- Planificação das actividades letivas;</li> <li>- Elaboração de materiais a aplicar, neste período;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise aos documentos dos alunos;</li> <li>• Elaborar questionário;</li> <li>• Elaborar ficha diagnóstica, outras fichas e materiais em suporte informático;</li> <li>• Aplicar e analisar o teste diagnóstico e o questionário;</li> <li>• Registar anotações no diário de bordo;</li> <li>• Aplicar o teste em duas fases;</li> <li>• Aplicar a narrativa histórica com <i>feedback</i> escrito</li> <li>• Analisar documentação disponível aplicada;</li> </ul>
<p><b>De janeiro a abril</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação e elaboração dos instrumentos constantes do plano de ação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a visita de estudo;</li> <li>• Promover a realização do trabalho de grupo;</li> <li>• Desenvolver a actividade das QIM;</li> <li>• Aplicar o segundo teste em duas fases;</li> <li>• Registar anotações no diário de bordo;</li> <li>• Analisar a documentação disponível;</li> </ul>
<p><b>Maio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e tratamento de dados;</li> <li>- Reflexão sobre procedimentos e ações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação da entrevista;</li> <li>• Analisar das produções individuais;</li> <li>• Triangular os dados analisados;</li> <li>• Refletir dos procedimentos adotados,</li> <li>• Averiguar da reformulação dos objetivos e/questões de investigação formuladas;</li> </ul>
<p><b>A partir de maio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o processo de aplicação do plano de ação concebido;</li> <li>• Refletir sobre o percurso do estudo investigativo;</li> </ul>

A prática pedagógica quotidiana, as tarefas de avaliação formativa a desenvolver fornecem dados sobre os saberes e aptidões cognitivas dos alunos, permitiram observar e registar expressões físicas, afirmações, dúvidas, comportamentos e atitudes não totalmente perceptíveis apenas com as produções escritas, porque o ato de comunicar utiliza linguagem verbal e não verbal (Dell Pretto & Dell Pretto, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Pinto & Santos, 2006; Costa & Matos, 2007).

### 2.4.3. Tratamento e análise de dados

Os dados recolhidos ao longo do estudo e de modo continuado permitiram conhecer e avaliar parcialmente da execução das tarefas e, uma vez essas terminadas e num enquadramento de análise refletida e distanciada, aferir e triangular a informação recolhida, a fim de a tornar fiável.

Na investigação qualitativa, os dados obtidos são selecionados com enfoque nos objetivos, nas questões de investigação, com recurso à descrição, transcrição e reflexões, consequência de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos (Elbaz, 1991). Nessa direção estamos a “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Na seleção dos dados esteve, igualmente, presente o princípio da qualidade representativa, em função do universo de perfis de aprendizagem, dos alunos da turma, que as análises parciais foram proporcionando.

A análise dos dados, segundo os autores Bogdan & Biklen (1994), constitui-se no processo de organização do material que foi sendo recolhido, com o propósito de aumentar a compreensão desses e de permitir apresentar a outrem o que se encontrou. É por isso um processo criativo, pessoal e solitário, no qual é exigido rigor intelectual e ético.

Bardin (2009) faz notar que a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...)” (p. 44). Caminha nesse sentido a nossa atitude posto que, tratando-se de uma investigação qualitativa de características predominantemente descritivas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, para diminuir as eventuais inferências. Assim, neste estudo, recordamos, que procedemos à análise dos dados à medida que esses foram sendo produzidos, proporcionando à docente investigadora informações susceptíveis de carecer reformulações, no decurso do desenvolvimento do plano de ação. Porém, e dada a inexperiência em assuntos de natureza de investigação, tomámos em consideração a

palavra dos autores (Bogdan & Biklen, 1994), ao adotar a estratégia de realizar a análise formal, no momento em que estivéssemos na posse da maior parte dos dados a recolher.

Neste percurso e processo analítico, o diário de bordo e os instrumentos aplicados com *feedback* escrito constituíram uma ferramenta auxiliar na organização e comparação dos dados, por forma a melhor identificar e recentrar no propósito do estudo, na busca por “padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). É nesta linha de pensamento que as transcrições das gravações áudio e vídeo, bem como as demais seleções dos vários instrumentos aplicados, incluso as anotações em diário de bordo, apresentam-se no *corpus* do documento, orientadas pelas questões de investigação. Pontualmente criámos categorias, como na análise da narrativa histórica com *feedback*, para dotar a análise de maior fiabilidade, na tentativa de minimizar a subjetividade, facilitar a leitura de dados e, sempre que julgado pertinente, o estabelecer comparações (Lessard-Hébert, 1994).

Os resultados apresentados, ainda que descritivos, característica inerente à tipologia de investigação, apresentamos dados quantitativos que ajudam a compreender a análise dos dados e a interpretação subjacentes.

## **2.5 Identificação sumária da proposta pedagógica**

Como tivemos oportunidade de referir, o grupo turma era-nos desconhecido, nos diferentes níveis: comportamento, atitudes e domínios de capacidades e cognitivo. Assumimos ser o currículo uma construção coletiva, partilhada e negociada de e para os alunos. Nesse sentido a planificação didática foi sucedendo no tempo letivo, respeitando conteúdos, objetivos, ritmos, reformulando estratégias, na consecução das aprendizagens na disciplina e na avaliação dessas mediante a utilização dos instrumentos de avaliação definidos na metodologia. Foi neste contexto abrangente, e o facto de tratar-se de uma disciplina nova e percurso escolar diferente, que procurámos identificar e recolher informação suficiente, que sustentasse as opções de planificação e ação a implementar, de encontro às necessidades dos alunos.

A observação e o registo em diário de bordo foram, desde o início presentes. No que concerne às atitudes e comportamento dos alunos observados em espaço aula, também das interações desenvolvidas no primeiro mês, anotámos as seguintes impressões:

- ◆ Revelam ter ritmos diferentes: desde o sentar na carteira, ao retirar o material da mochila, passando pela escrita, um ou outro aluno muito por “descansar”, literalmente;
- ◆ Mostram resistência perante um novo fazer, sempre que tal sai da rotina que lhes é conhecida e habitual;
- ◆ Demonstram ser detentores de um vocabulário e compreensão escrita pobres; quando questionados sobre o assunto em estudo e/ou significado de uma palavra há silêncio da maioria (apenas três alunos estão sempre prontos a responder). Pouco habituados a pensar, mais recetivos a respostas “feitas e definitivas, quando questionam”;
- ◆ Para os alunos que realizam os trabalhos de casa, esses chegam à aula feitos de forma correta; porém, quando questionados sobre o assunto, revelam não compreender o que está feito;
- ◆ Há alunos tímidos e por isso pouco intervenientes. Uns, respondem correto, quando solicitados; outros não respondendo, acabam por mostrar saber fazer.
- ◆ O início do trabalho efetivo em espaço aula é moroso, pois os alunos levam algum tempo a organizarem-se e a concentrarem-se.

Tais atitudes e comportamentos ditaram que fossem adotadas estratégias em conselho de turma, anteriormente inscritas; a nível da disciplina determinaram a redefinição de estratégias didáticas a implementar, principalmente num tempo letivo de quarenta e cinco minutos, que ocorria a seguir à hora de almoço dos alunos. Aula a aula fomos reposicionando-os em todos e cada dos parâmetros descritos, promovendo actividades e providenciando recursos diversificados. De entre esses, o uso recorrente do poder da imagem, através de PowerPoints promovendo a interação e a interrelação reflexiva e partilhada. Na comunicação mantivemos o nível do nosso vocabulário em uso, com o firme propósito de enriquecer o dos alunos, explicando os significados e origem e formação das palavras.

A nível de conhecimentos e capacidades procurámos identificar as diferentes sensibilidades dos alunos sobre a disciplina, aplicando o questionário ( Anexo I). A

análise parcial desse facultou-nos dados, que orientaram a elaboração do teste diagnóstico (Anexo V). Para fazer a análise do teste diagnóstico construímos uma grelha (Anexo XV) que contemplasse os domínios abrangentes a estudar: as noções de fontes históricas, espaço, tempo e acontecimento, compreensão e expressão da Língua Portuguesa e da História. A análise, ainda que parcial, destes instrumentos prévios permitiram aceder a um conhecimento direto dos alunos, através das suas produções, para melhor adequar o processo de ensino e aprendizagem, em vista dos objetivos do presente estudo.

Na sequência, e tendo presente os objetivos e as questões orientadoras do estudo de investigação, procuramos desenvolver o processo de ensino e aprendizagem *i)* no respeito pelos conteúdos programáticos e sequência espaço-temporal desses; *ii)* atendendo aos ritmos de aprendizagem dos alunos; *iii)* valorizando os conhecimentos vivenciados e experimentados; *iv)* centrando nos processos cognitivo e metacognitivo dos alunos; *v)* orientando para a autorregulação das aprendizagens; *vi)* assente no *feedback*; *vii)* proporcionando espaços de interação continuados, conducentes a uma partilha e à construção do próprio conhecimento por parte dos alunos; *viii)* para a avaliação formativa das aprendizagens.

Em contexto presencial privilegiámos o diálogo interrelacional, questionando e contra-interrogando com recurso ao *feedback* oral a fim de promover a “arte de pensar” sobre o objeto em estudo, numa atitude, permanentemente, positiva e promotora de um crescendo nas aprendizagens. Essa interação quotidiana facultou-nos informação sobre os alunos, os seus conhecimentos, como aprendiam, identificámos dificuldades, facilidades que em muito contribuíram na construção da plataforma de trabalho. Também no (re)desenhar de estratégias conducentes aos objetivos desejados. Com efeito produzimos material que proporcionasse aos alunos informação e métodos de trabalho na disciplina, elucidando-lhes dos objetivos pretendidos. Na aprendizagem dos conteúdos recorremos às fontes históricas, umas presentes no manual, muitas outras elaboradas ao longo do estudo. De entre essas contam-se: “Aprender a História” (Anexo III), “Como fazer um trabalho escrito e o apresentar em suporte de papel” (Anexo IV), os PowerPoints para a aprendizagem dos conteúdos da Geografia de Portugal, das comunidades Recoletoras e Agro-Pastoris, do estudo dos Romanos e Muçulmanos. O

primo propósito não constituiu a simples transmissão de conteúdos, mas antes a partir da informação presente em cada uma das fontes e da compreensão participativa de cada um dos alunos, pretendemos que fosse construído o conhecimento histórico e geográfico, em cada um dos momentos. Desta forma, a própria aquisição do vocabulário específico, vulgo conceitos, resultou da interpretação, da análise e das conclusões individuais e coletivas produzidas no decurso do processo de ensino e aprendizagem. A interação oral, desenvolvida assente nas diversas fontes históricas utilizadas, permitiram o desenvolvimento de um dos domínios de aprendizagem da disciplina, a comunicação histórica e geográfica. Também para o desenvolvimento de capacidades, como sejam as de “saber observar” e “saber descrever” o que se observa, em contexto da História e da Geografia.

Porém, e tratando-se de uma investigação-ação, elaborámos um plano-guia, o qual foi cumprido. Nesse constava a aplicação de instrumentos de avaliação formativa das aprendizagens, abrangendo os diferentes conteúdos (Quadro IV).

Quadro IV - Conteúdos e instrumentos aplicados na avaliação formativa das aprendizagens

Tema	Conteúdos	Objetivos	Instrumentos
A1- A Península Ibérica - Ambiente Natural e Primeiros Povos	As características naturais da Península Ibérica; Os primeiros Povos da Península Ibérica;	Localizar a Península Ibérica na Europa e no Mundo; Analisar documentos escritos e não escritos; Relacionar as mudanças observadas com o modo de vida das primeiras comunidades; Distinguir as economias das Comunidades Recoletoras e agro-Pastoris	1º teste em duas fases
	Os primeiros Povos da Península Ibérica;	Comunicar os conhecimentos Históricos e Geográficos; Compreender o contexto Histórico e Geográfico <hr/> Aplicar conhecimentos Estabelecer relação com o meio Desenvolver competências interpessoais	Narrativa histórica <hr/> Visita de estudo/trabalho de grupo

Tema	Conteúdos	Objetivos	Instrumentos
A2- Os Romanos na Península Ibérica; A3- Os Muçulmanos na Península Ibérica;	A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos; A herança romana na Península Ibérica; O Cristianismo e a difusão na Península Ibérica; O fim do domínio romano e o estabelecimento de reinos bárbaros na Península Ibérica	Localizar a origem e formação dos impérios romano e muçulmano; Analisar documentos escritos e não escritos; Estabelecer comparação entre os impérios; Diferenciar modos de vida e cultura	2º teste em duas fases;
A3- Os Muçulmanos na Península Ibérica; A4- A formação do Reino de Portugal	A ocupação muçulmana e a Reconquista Cristã; A herança muçulmana; (História local)	Localizar no espaço e no tempo; Analisar e interpretar documentos; Observar e descrever imagens; Diferenciar culturas; Compreender e contextualizar os acontecimentos Históricos; Aplicar conhecimentos na História local Identificar vantagens e desvantagens deste recurso, nas aprendizagens	Flipchart - uso das QIM

Ainda que a ligação à História local estivesse prevista, aquando a abordagem ao estudo do tema A3, concretamente no recurso das QIM, a visita de estudo surgiu na sequência do processo de ensino e aprendizagem das Primeiras Comunidades, por proposta de um grupo de alunos. Esses, por sua livre iniciativa, visitaram o Museu de Arqueologia de Silves e em contexto de sala de aula expuseram a experiência vivenciada, relacionando o observado com o estudo efetuado na disciplina, de forma entusiasta. Na sequência pensámos em realizar a actividade e elaborámos um guião de visita (Anexo IX). Considerando que *i*) constava no plano-guia a actividade trabalho de grupo (Anexo XIV); *ii*) que essa ocorreria em contexto de sala de aula, de conteúdo ainda não definido; *iii*) que, a experiência ditava ser uma visita de estudo percebida pelos alunos como uma simples saída da rotina diária escolar, desprovida do significado de aprendizagem, pensámos em articular essa com a concretização da actividade trabalho de grupo. Desse modo procedemos por forma a assegurar da consecução dos objetivos: a) providenciámos a necessária explicação prévia; b) facultámos o guião aquando a visita de estudo; c) proporcionámos a cada aluno a oportunidade de, em

---

grupo, dar o seu contributo; d) assegurámos que a informação estivesse presente no grupo; e) promovemos e apelámos a uma postura de responsabilização e empenho individual no grupo.

Ao longo do processo e no decurso da aplicação dos diversos instrumentos assumimos a atitude permanente de diálogo, de negociação e de explicar aos alunos o *como fazer, por que fazer e para quê fazer*.

Sintetizando, desenvolvemos o processo num entendimento de relação causa-efeito-consequência, na construção progressiva do conhecimento histórico e geográfico, assente nos domínios cognitivo e metacognitivo. Nessa lógica, as interações privilegiaram e orientaram-se no progressivo desenvolvimento do pensar sobre os acontecimentos, sobre o que observavam, sobre os seus próprios conhecimentos, direcionados para a autoconstrução e autorregulação dos saberes, mediante uma postura de permanente questionamento, cujos princípios orientadores são muito presente nos *feedback* escritos. Isto é, a promoção de um *feedback* interrogativo e interrelacionado com o desenvolvimento dos raciocínios dos alunos, que naturalmente iam surgindo, pedindo-lhes que explicassem e explicitassem por outras palavras, o que queriam expressar com determinado vocábulo, frase, entendimento ou opinião. No final de cada uma das sessões e/ou assunto em estudo, e após as intervenções dos alunos, fazíamos uma síntese da informação. Considerando que as abordagens aos diferentes conteúdos assentavam nas diversas fontes históricas, com recurso constante ao *feedback* interativo, contribuímos para a autoaprendizagem e desenvolvimento da comunicação da Língua Portuguesa e dos conhecimentos históricos, na construção de uma narrativa histórica interrelacionada.



---

## Capítulo 3

### Análise e Interpretação de Dados

O presente capítulo, dividido em cinco pontos, é dedicado à análise e interpretação de dados, ao longo do qual apresentaremos algumas das produções dos alunos, nos diversos instrumentos aplicados, tentaremos explicar o trabalho desenvolvido em cada um desses momentos, cruzando a informação obtida com as anotações em DB e as opiniões expressas pelos alunos, aquando a entrevista. As produções dos alunos foram selecionadas no respeito pelos critérios previamente definidos e por forma a ilustrar a evolução da aprendizagem dos alunos, na sua heterogeneidade grupo turma.

Começamos por apresentar as conceções dos alunos sobre o estudo da disciplina, com recurso ao instrumento questionário “Estudar História e Geografia de Portugal”, seguindo-se uma apresentação sumária e genérica dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a disciplina, suportadas na análise e interpretação do teste diagnóstico. O segundo ponto é dedicado ao teste em duas fases com *feedback* escrito, o terceiro ponto centra-se na narrativa histórica com *feedback* escrito, o quarto ponto aborda a visita de estudo e o trabalho de grupo e finaliza com a aprendizagem interativa e de avaliação de recurso as QIM.

#### 3.1. Considerações prévias

##### 3.1.1. Conceções dos alunos sobre o estudo da História e Geografia de Portugal

Como tivemos oportunidade de aludir, ao longo do texto, ao tratar-se de um grupo turma de iniciação ao estudo da disciplina, consideramos importante conhecer o que pensavam ser estudado em História e Geografia de Portugal. Nesse contexto recorreremos a um questionário, intitulado “Estudar História e Geografia de Portugal” (Anexo I).

O questionário foi elaborado em torno de três grandes questões: as fontes históricas, como e o que é estudado em História, conhecimentos e avaliação prévia da comunicação histórica. Nos conhecimentos incluímos alusões à História local, por duas ordens de razões: *i)* os conteúdos contemplarem o estudo das civilizações romanas e muçulmanas e *ii)* consideramos o meio ambiente próximo dos alunos.

Optámos por não realizar uma análise exaustiva, mas sim seletiva, em função dos objetivos do estudo e do desenvolvimento do trabalho a planificar por forma a que, a partir dessa, pudéssemos contribuir para um mais crescente e continuado conhecimento da disciplina. Assim, selecionamos as questões que consideramos pertinentes e melhor adequavam-se à aplicação da metodologia.

Do primeiro grupo, “ Faz parte da História o estudo de...” selecionamos 3 questões relacionadas com a Geografia, as sociedades e as manifestações artísticas, de número de respostas assinaladas pelos alunos (Quadro V).

Quadro V- Número de respostas assinaladas pelos alunos - grupo I.

<b>Faz parte da História o estudo de...</b>	<b>Respondeu</b>	<b>Não respondeu</b>
A localização geográfica dos continentes	18	10
Pintura, escultura, arquitetura e religião	11	17
As sociedades de todos os tempos	18	10

Neste quadro e seguintes, o “não respondeu” significa que a opção não foi assinalada pelo aluno e “respondeu” significa que a opção foi assinalada.

Como verificamos, neste grupo de questões, a maioria dos alunos considera que as manifestações artísticas e religiosas não fazem parte do estudo da História. Mas é de registar que a maioria considera que em História estudam-se as sociedades no tempo histórico e que o espaço integra o estudo da disciplina.

Do segundo grupo, “Em História estuda-se através de...” selecionamos a fonte “jornal”, a “visita a museus de temática variada” e o “trabalho em grupo”, cujo levantamento é expresso no (Quadro VI).

Quadro VI - Número de respostas dadas pelos alunos- grupo II

A História estuda-se...	Respondeu	Não respondeu
Leitura de artigos de jornais	23	5
Visitas a museus de temática variada (...)	7	21
Trabalhando em grupo com os colegas	9	19

Constatamos que, no início e aquando a aplicação do questionário, a maioria dos alunos considerou que tanto a visita a museus, como o trabalho em grupo não constituíam meios para a aprendizagem da História. Por outro lado é curioso verificar que uma larga maioria considera que a História pode ser estudada através dos periódicos o que significa que esses são percebidos como fontes históricas.

Aquando a realização do questionário e, especificamente, na hipótese de leitura dos periódicos, por iniciativa do aluno JB desenvolveu-se o seguinte diálogo, o qual foi anotado no diário de bordo:

JB- A questão fala de jornais antigos?  
P - Eu pedi para voltar a ler e explicar o raciocínio.  
O aluno JB respondeu:  
JB - É que os jornais antigos é que falam de História.  
P - E os jornais de hoje não falam de História?  
JB - Os modernos falam de História só quando falam de historiadores ou trazem notícias sobre História e Arqueologia.

(O diálogo ficou por aqui, pois não lhe disse mais nada).

DB, 21 de setembro de 2011

Tomei nota para confirmar se o aluno teria ou não assinalado essa opção e, de facto não a tomou como opção a considerar. Para este aluno, o periódico, na actualidade, não constitui uma fonte para o estudo da História, associando a fonte e informação a acontecimentos “antigos”, ou seja num tempo remoto.

Do terceiro grupo, “Em História estuda-se que...” seleccionamos duas questões de algum modo relacionadas com a História local e uma alusiva às ciências auxiliares da História, como a Arqueologia (Quadro VII).

Quadro VII - Número de respostas assinaladas pelos alunos - grupo III

<b>Em História estuda-se que...</b>	<b>Respondeu</b>	<b>Não respondeu</b>
Em Silves havia muitas fábricas de cortiça	4	24
Os muçulmanos gostavam de música, poesia...	4	24
A arqueologia é uma das ciências auxiliares ...	22	6

Os números apresentados são elucidativos e expressam o pouco conhecimento da História local que lhes é próxima, bem como dos Povos e cultura que influenciaram a nossa própria identidade. Ao compararmos estes dados, no que diz respeito aos muçulmanos, com o número de respostas dadas no primeiro grupo, em que 18 dos alunos consideram ser objeto de estudo da História as sociedades ao longo dos tempos, assistimos a uma discrepância. Tal poderá ser justificada: por distração ou por desconhecimento. De facto, na mesma data ( 21-09-2011) registámos as seguintes notas/observações, em diário de bordo (DB).

Relativamente às questões de múltipla escolha, à exceção das anotadas, não houve quaisquer outras manifestações ou dúvidas colocadas, a propósito das questões de múltipla escolha. Donde se pode deduzir:

- a) Compreenderam e não tiveram dúvidas?
- b) Em caso de dúvida optaram por não questionar?
- c) Como era para colocar apenas uma cruz, ao não implicar escrita e mostrar se sabiam ou não sobre o assunto, não consideraram ser relevante. O que a ser verdade, pode demonstrar ignorância, desinteresse, desconhecimento contextualizado do estudo da História. E/ou deficiente compreensão escrita?

DB, 21 de setembro de 2011

Na realidade, a maior parte das interpelações foram relacionadas com a última questão: “Descrever um acontecimento histórico...”. Eis as mais frequentes:

- *Pode ser uma história do 4.º ano?*
- *Pode ser um acontecimento que tenha lido no livro do 4.º ano?*
- *Pode ser uma história de Afonso Henriques?*
- *Não compreendo...*
- *Não me lembro...*

A esse propósito registámos em DB, nesse mesmo dia:

Dificuldades manifestas em compreender e responder à questão 1.3. - descrever uma situação ou acontecimento histórico. Os alunos têm dificuldade em dizer o que pensam e em descrever o que pensam que sabem.

DB, 21 de setembro de 2011

Nessa questão pretendíamos avaliar do conhecimento sobre factos históricos, de como os comunicavam e como foram percebidos. Na análise situamos no tempo histórico os acontecimentos descritos pelos alunos, na questão formulada “Descreve um acontecimento ou uma situação que conheças ou que tenhas ouvido falar e que aches que tem a ver com História”.

Dos 28 alunos, dois não responderam. Dos 26 que responderam a larga maioria, cerca de 13 alunos descreveram acontecimentos relacionados com a Formação da Nacionalidade Portuguesa, particularmente de D. Afonso Henriques; 5 aludiram aos descobrimentos portugueses; 2 recordaram a revolução do 25 de abril de 1974; 2 estabeleceram a ligação entre lenda e História, a “lenda das amendoeiras” e o “milagre das rosas”; apenas um referenciou um acontecimento de História local, com base no conhecimento pessoal e familiar (Figura 2).

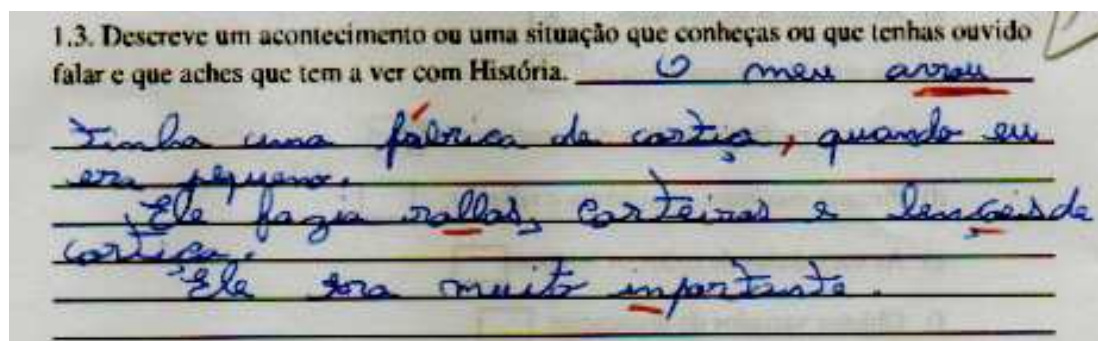


Figura 2- Acontecimento de ligação à História local e familiar.

Dois relembrou o acontecimento “terramoto”; um desses colocaram-no no tempo e espaço históricos, Lisboa, no séc. XVIII; um outro identifica o acontecimento “terramoto” estabelecendo a relação passado-presente (Figura 3). O aluno reconhece “terramoto” como um acontecimento que faz parte do estudo da História e consegue-o colocar em espaços e tempos diferentes.

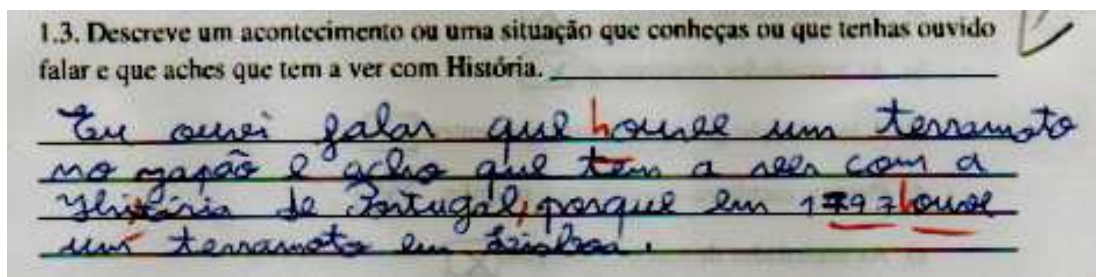


Figura 3 - Relação entre acontecimentos passado-presente.

Um terceiro aluno, com base numa informação/notícia do presente, identifica o acontecimento ocorrido no passado e coloca-o como facto histórico e objeto de estudo da História. Até certo ponto alude à ciência auxiliar da História, a Arqueologia (Figura 4).

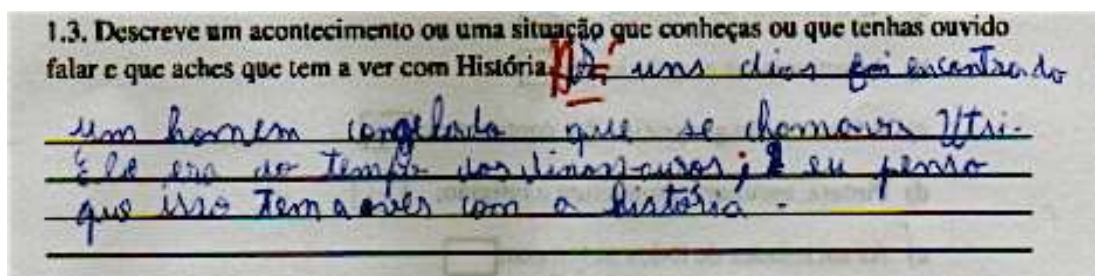


Figura 4 - Relação entre informação e acontecimento histórico.

O aluno que deu a resposta que configura em 3, no decurso da realização do questionário solicitou esclarecimento à professora:

*MS - Professora, o que é pedido aqui? (Referia-se a essa mesma questão)*

*P - Volta a ler a questão, com atenção, tenta lembrar o que estudaste no 4º ano, de histórias ou conversas que tenhas lido ou ouvido falar.*

Pela interrogação e resposta dada leva-nos a concluir que o aluno optou por socorrer-se de uma informação de conhecimento recente. A noção de acontecimento, espaço e tempo diferentes são presentes nos exemplos ilustrados: a relação entre acontecimentos passados e presentes, em diferentes espaços, com referência à Arqueologia, ciência auxiliar da História. É presente a noção de que a História não diz respeito apenas a acontecimentos do passado, mas que há acontecimentos do presente que também são História e com esses se faz História. De uma forma mais ou menos

consciente, em cada um desses, podemos dizer que está presente uma noção de tempo que não é estática, consequência de experiências e de conhecimentos adquiridos em outros ambientes. O exemplo apresentado na figura 1 estabelece a ligação à História local resultante de uma vivência experimentada e familiar. Esse é um dos 4 alunos que assinalou a opção correta, no quadro VII.

Face à seleção e análise de dados do inquérito apresentados, globalmente, consideramos que:

- i) os alunos identificam tempo e espaço como elementos do estudo da História;*
- ii) reconhecem que a História estuda as sociedades no tempo;*
- iii) revelam reconhecer o acontecimento histórico;*
- iv) identificam a Arqueologia como ciência auxiliar da História, mas não a relacionam com as manifestações históricas no meio ambiente;*
- v) não reconhecem a arte e suas expressões, como fontes históricas;*
- vi) admitem que a História não se estuda com visitas de estudo e trabalho de grupo;*
- vii) demonstram desconhecimento sobre a História local.*

Os resultados, neste primeiro momento, sobre o objeto de estudo na disciplina concluímos que, a História não faz parte do dia-a-dia para os alunos, a maioria não sabe relacionar-se com ela em diferentes espaços, colocam-na num tempo remoto e têm uma ideia de fontes históricas restrita. A maioria das respostas dadas referentes às fontes históricas focaram-se nos documentos escritos.

Na entrevista, ponderando os dados recolhidos e o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, desejámos ouvir os alunos sobre o que pensavam estudar em História e Geografia de Portugal, numa perspetiva dinâmica, e obtivemos os registos que inscrevemos, dos dois grupos de alunos inquiridos, segundo dois critérios: *i) excluir as repetições; ii) dar uma visão abrangente das opiniões expressadas pelos alunos.*

*A - Pensava que ia ser localizar lugares, os sítios, dar coisas sobre reis, também dar a Pré- História e dar todas as cidades e localidades de Portugal.*

*JB- Localizar os sítios como eram antes, como por exemplo (silêncio) pensava ir dar dinossauros (...) localizar pontos nessas épocas, dar novas matérias, mas depois percebi que estamos a aprofundar e a dar mais coisas.*

*CM - O que percebi foi (silêncio) a História do 4º para o 5º (silêncio) pensava que iria dar a matéria sobre os reis, como o D. Afonso Henriques (silêncio) etc. Íamos dar as localizações, os rios, onde se localizavam, essas coisas todas.*

*BM - Pensava que ia aprender História de Portugal, os momentos, as crises e descobrimentos, aprender as descobertas náuticas, os monumentos.*

*LS - Os primeiros seres.*

*VG - Do 4º para o 5º há mais pormenores em relação ao estudo da História (silêncio) acrescentam-se mais matéria.*

*A - Não é bem isso que ele disse. Damos a matéria mais especificamente.*

*L - A passagem do 4º para o 5º foi um bocado diferente.*

No decurso da entrevista ouvimos os alunos para conhecer se, ao longo do ensino e aprendizagem da disciplina, tais opiniões iniciais haviam-se alterado.

P - E depois, com o decorrer as aulas mudaram de opinião? Exemplos.

*JB - Sim. Pensava que íamos dar mais para trás dinossauros e assim ... chegámos a dar mas, demos os primeiros Povos e mudou também porque aprofundamos mais matéria com conhecimentos dos instrumentos por eles utilizados (...)*

P - Entre o que pensavam que iria ser e o que aconteceu, isso foi uma surpresa agradável ou desagradável?

*VG - Agradável e desagradável. Alguns queriam dar outra matéria e agradável para outros porque (interrompendo) .*

*A - Não fiquei desiludido porque já sabia que íamos dar esta matéria, mas não esperava tão em pormenor. Como por exemplo nós agora esta matéria dos reis estamos a dar e estou a adorar.*

*JB - O VG disse tudo. Como disse gostava de termos dado mas para trás e isso não demos, mas gostei da matéria que demos e da forma como a professora explicou.*

Em síntese podemos concluir que e em face aos conteúdos a estudar na disciplina, os alunos:

- i) identificam como objeto de estudo as duas ciências, História e Geografia;
- ii) reconhecem que há um estudo aprofundado de alguns dos conteúdos, que são do seu conhecimento;
- iii) reconhecem que há alterações, mais ou menos significativas, na transição do 4º para o 5º. ano.
- iv) identificam o tempo histórico, colocando-o, sempre, num passado remoto;
- v) ainda que identifiquem como objeto de estudo a Geografia física, não é claramente visível a noção de espaço, nomeadamente Ibérico e a interrelação desse no estudo da História.

### **3.1.2. Conhecimentos prévios dos alunos sobre História e Geografia de Portugal**

Esse primeiro encontro com o pensamento dos alunos sobre o estudo da disciplina, mediante a aplicação do questionário, forneceu-nos informação a considerar, no instrumento a aplicar no imediato, o teste diagnóstico, de enfoque no contributo das fontes históricas, para o seu estudo.

Ao *design* do teste diagnóstico presidiu princípios incluídos nos domínios e subdomínios da compreensão e expressão escritas da língua e da História e Geografia. Pretendíamos conhecer melhor os alunos nessas áreas e cuidámos de lhes fornecer orientações precisas, as quais foram explícitas na folha de rosto (Anexo V). Atitude presente nos testes em duas fases. Nesse sentido, e atendendo aos objetivos infra identificados, a estrutura do teste privilegiou a diversidade de fontes históricas, também, mas independentemente do tempo Histórico estudado ao longo do primeiro ciclo, em particular no Estudo do Meio, no quarto ano. Nas fontes históricas incluímos esquemas, gráficos, imagens, mapas e documentos escritos.

Importava conhecer se:

- ★ o aluno compreende o que lê e exprime-se com correção de Língua Portuguesa e de conteúdos históricos;

- ★ o aluno reconhece e identifica os documentos escritos e não escritos;
- ★ o aluno identifica e aplica, com correção histórica, as noções de espaço, tempo e acontecimento.

A aplicação do teste diagnóstico ocorreu no dia 28 de setembro, entre as 8.25 H e as 9.55H. Antes de proceder à sua distribuição chamámos à atenção para a folha de rosto, pedindo-lhes que a lessem com atenção. Distribuámos os testes pelos alunos e, uma vez regressados ao ponto de partida, a secretária, constatámos que todos os alunos já haviam virado a folha de rosto e encontravam-se a realizar o teste. Questionados se a haviam lido, responderam que sim. Porém, insistimos e lemos em voz alta as instruções, questionando-os sobre o entendimento de cada um dos pontos enumerados e de modo direcional e personalizado. As questões foram dirigidas aos alunos, cuja percepção, consequência da observação em contexto de sala de aula, indicava-nos ser esses detentores de uma menor compreensão/interpretação, a nível do domínio da língua materna. As respostas foram-se sucedendo, mas por parte de outros alunos, que não esses. As dificuldades de interpretação experimentadas a nível das orientações foram: *O que é escrever com frases completas? O que é legível? E ortografia?* Findos os esclarecimentos, no decurso da realização do teste diagnóstico surgiram questões, as quais foram anotadas em DB.

Assinalámos que não foram colocadas questões sobre os documentos esquema e o gráfico. Anotámos para verificar o que os alunos haviam realizado e ponderar a sua análise e interpretação aquando o tratamento de dados.

O aluno M é o mesmo que identifica o acontecimento representado na figura 3 e um dos alunos que, neste teste, dá como exemplo de documento escrito, o “Tratado de Zamora”. O aluno CM é um dos elementos da turma que havíamos referenciado como apresentar algumas dificuldades na comunicação e compreensão escritas, que adiante ilustraremos.

De regresso ao DB, terminada a atividade letiva, aproveitámos o intervalo para nele registar as primeiras impressões:

De imediato fica a constatação de:

- dificuldades em interpretar as questões, muito por falta de vocabulário e dos significados;
- Esta questão é importante, para a compreensão da História e condição necessária ao desenvolvimento do conhecimento, rumo à metacognição.

DB, 28 de setembro de 2011

Aquando a verificação dos testes, ainda que se tratasse de um teste diagnóstico, iniciámos o processo de *feedback* escrito e na sua correção tivemos o devido cuidado para com o domínio da comunicação escrita, nos dois níveis identificados (Figura 5).

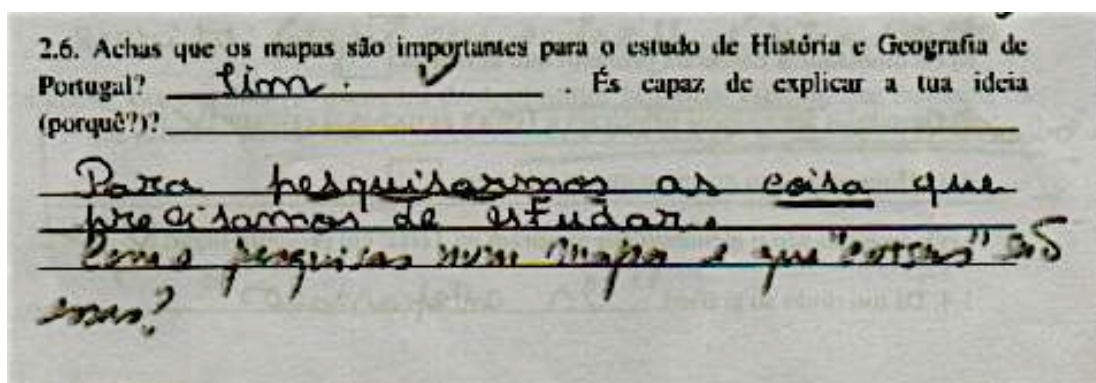


Figura 5 - Exemplo do *feedback* escrito

Como podemos observar, o registo escrito centrou-se na resposta dada: “ Como pesquisar num mapa e que “coisas” são essas?” Pretendíamos que o aluno tomasse conhecimento de que precisa de ser mais claro, correto e conciso, quando comunica por escrito os seus conhecimentos e/ou raciocínio.

Dos dados recolhidos e tratados, tomando como referência a compreensão, comunicação e expressão em Língua Portuguesa e do conhecimento histórico; selecionamos duas produções de alunos (Figuras 6 e 7), que os posiciona em diferentes níveis de conhecimento e capacidades.

A produção do aluno A apresenta uma comunicação ao nível da língua materna com ruídos, não conseguindo fazer passar a mensagem; em simultâneo, revela dificuldades na leitura do esquema, de inflexões no conhecimento histórico e geográfico.

A Península Ibérica chegou o Primeiro grupo de Homes. Portugal e Espanha. Europa Ocidental Oceano Atlântico.

“Achas que as tuas frases são frases ou são não frases? Como podes construir um texto usando as palavras que estão no esquema?”

4. Lê o esquema e resume a informação. *de que tempo fala?*

<pre> graph TD     A[Península Ibérica] --&gt; B[Portugal e Espanha]     A --&gt; C[Europa ocidental]     A --&gt; D[Oceano Atlântico]           </pre>	<p>Resumo: <u>A Península Ibérica chegou o Primeiro grupo de homes Portugal e Espanha. Europa Ocidental Oceano Atlântico.</u></p> <p><u>letras que as tuas frases são frases ou não frases? Como podes construir um texto usando as palavras que estão no esquema?</u></p>
---	--

Figura 6 - Produção A do aluno CM.

Não desejando, nesta fase prévia, proceder a considerações mais aprofundadas sobre o *feedback*, sobre o qual adiante abordaremos em detalhe, é de assinalar que esse foi no sentido de dar a conhecer ao aluno o que era pretendido na questão em presença e simultaneamente alertá-lo para a sua comunicação na língua materna. Este exercício permitiu-nos detetar a ausência de conhecimento histórico e geográfico, falhas na compreensão das questões formuladas e uma relativa dificuldade em fazer passar a sua mensagem, por escrito.

4. Lê o esquema e resume a informação.

<pre> graph TD     A[Península Ibérica] --&gt; B[Portugal e Espanha]     A --&gt; C[Europa ocidental]     A --&gt; D[Oceano Atlântico]           </pre>	<p>Resumo: <u>A Península Ibérica é constituída por Portugal e Espanha; fica na Europa ocidental e é banhada pelo Oceano Atlântico.</u></p>
---	---

Figura 7 - Produção B do aluno LS

O aluno LS leu, interpretou e expressou de forma clara e correta o seu conhecimento, nos dois domínios: língua materna e conhecimento histórico. Do ponto de vista cognitivo e de desempenho de conhecimentos e capacidades, relembramos que o grupo turma é heterogéneo.

As maiores dificuldades dos alunos são relacionadas com questões que induzem relacionar, opinar, justificar (Figura 8).

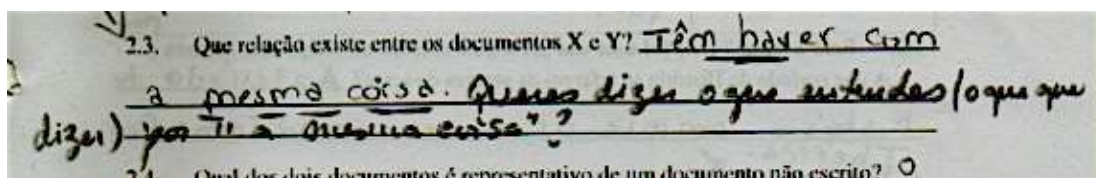


Figura 8 - Da relação entre documentos e *feedback*

Este outro aluno manifesta dificuldade em expressar o seu entendimento sobre a relação entre documentos e, ainda que reconheça que há semelhanças, não consegue expressar por escrito esse mesmo seu entendimento. Mais uma vez, o *feedback* é interrogativo, centra-se na resposta do aluno, descodifica o vocábulo em uso e dá indicações ao aluno para ser claro e concretizar o pensamento. Reforçámos que o teste em apreço não foi sujeito a duas fases, ainda que tenhamos adotado o princípio metodológico.

Da análise global aos testes diagnósticos constatámos que, a noção de espaço, ainda que identificada, 12 dos alunos não a souberam aplicar; a noção de tempo é associada ao ano, por 22 dos alunos e apenas 6 indicaram o século; o acontecimento histórico é identificado, mas redutível ao título, quando são presentes a uma fonte histórica escrita; relativamente às fontes históricas, apenas 7 dos alunos enumeram corretamente as escritas e não escritas. Na compreensão e expressão em Língua Portuguesa e História, consideradas as questões relacionadas com os documentos escritos, a leitura e análise do gráfico e a leitura e expressão escrita do esquema, 10 dos alunos revelaram um desempenho positivo em todos os domínios.

A fim de melhorar o desempenho dos alunos, ao longo das actividades letivas dinamizámos um ensino e aprendizagem interativo e interrelacional. Para o efeito elaborámos instrumentos que fossem ao encontro das necessidades dos alunos,

concordantes com os objetivos desejados e consentâneos com a estrutura física e didática dos testes em duas fases.

### 3.2. O *feedback* e os testes em duas fases

Englobando a avaliação formativa todas as actividades desenvolvidas pelos docentes e alunos, nessas são incluídos todos os materiais, recursos e estratégias utilizados na prática letiva diária, a fim do aluno melhorar o seu desempenho. É neste contexto que inserem-se os PowerPoints então elaborados versando sobre localização geográfica e de exploração intensiva de mapas e plantas, sobre os Primeiros Povos e as civilizações romana e muçulmana. No primeiro teste em duas fases foram incluídos as duas primeiras temáticas e no segundo as duas últimas. Havíamos percebido do pouco contacto com imagens por parte dos alunos, no que concerne à observação, descrição e relação dessas para com os conhecimentos adquiridos.

A esse propósito registámos no DB o seguinte:

De início senti uma certa dificuldade nos alunos em perceber o que se pretendia: observar, ler, pensar, relacionar aplicando os conteúdos lecionados. Uma prática a que não vinham habituados, mas a interação professor/alunos acabou por resultar de forma positiva. Numa 1ª fase, os alunos limitavam-se, menos bem, a descrever o que observavam; numa 2ª fase foram buscar os conhecimentos sobre o assunto; finalmente, numa 3ª fase procedeu-se à tentativa de ligação entre os dois momentos anteriores, solicitando aos alunos que os relacionassem, refletindo com base no que observavam (...).

DB, 4-9 de novembro de 2011

Das interações desenvolvidas resultaram atitudes e participações diferenciadas dos alunos. Tal não constituiu surpresa, considerando que havíamos detetado no grupo turma alunos de nível cognitivo e de experiências de vida diferenciadas. Desse modo, genericamente, no grupo coexistem alunos de três categorias, que designamos por vulgo *i)* alunos fracos, os de nível dois, *ii)* alunos medianos, os de nível três e *iii)* alunos bons, os correspondentes aos níveis quatro e cinco. A observação direta, posteriormente anotada em DB, denotou manifestações físicas e orais de surpresa para com as respostas dadas pelos colegas; uns em silêncio, mas cujas expressões faciais mostravam-se surpreendidos; outros escreviam-nas no caderno diário, enquanto outros questionavam

abertamente: “ como é que tu vês isso? Como é que tu sabes?” ,ou ainda “Ah! É para dizer isso?”

Das actividades interativas proporcionadas foi notória a evolução dos alunos no desempenho diário, também consequência da partilha de vocabulário, de conhecimentos vivenciados e didáticos. Linguagem que, na oralidade, sempre procurámos elevar, traduzindo, descodificando com o intencional propósito de desenvolver o vocabulário restrito, em uso, pelos alunos. Face ao trabalho desenvolvido e evolução observada era inevitável a expectativa sobre o desempenho dos alunos, no primeiro teste em duas fases (Anexo VII).

O teste foi estruturado tendo presente a) os conhecimentos científicos; b) inscrever os espaços para as respostas dos alunos na 2ª fase e para o *feedback* do professor; c) integrar a diversidade de fontes em coerência com o ministrado; d) elaborar questões dos diversos domínios cognitivos; e) compreendermos de que forma o *feedback* ajuda a aprendizagem.

Aos alunos foi explicado, prévia e atempadamente, o “modus operandi”. Isto é, num primeiro momento os alunos responderiam a todas as questões e iriam encontrar um retângulo em branco destinado às respostas na segunda fase. As questões sem o retângulo estariam vistas e os alunos apenas poderiam reformular as questões que tinham o dito retângulo, essas em número de sete. Em cada uma dessas questões e no espaço dedicado às anotações da professora, o *feedback* escrito. Dito de outro modo, as orientações para reformulação das questões. Deveriam ler com atenção e, se fosse o caso, responder/reformular a referida questão(ões) no retângulo em branco, o qual foi inscrito infra a cada uma das questões em apreço. A segunda fase constituía mais uma hipótese para todos os alunos, por forma a melhorar os seus conhecimentos. Na página de rosto constavam as orientações e os objetivos. O teste seria realizado sem consulta, de recurso a esferográfica preta ou azul.

Uma vez distribuído a todos os alunos verificámos que a maioria já se encontravam na página da resolução, o que na nossa ótica e experiência ditava que não haviam lido as instruções constantes na página de rosto. Interrompemos e relemos em conjunto, descodificando um ou outro vocábulo de natureza instrucional. Ao longo da realização desse, e ainda na primeira fase, as interrogações mais relevantes centraram-se

na interpretação das questões e em torno de uma das imagens alusiva à Comunidade Agro-Pastoril. Porque o teste era a preto e branco e a fotocópia não a ilustrou da melhor forma. Aquando a realização da primeira fase do teste registamos algumas preocupações e interrogações, face ao observado diretamente.

(...) A cópia não ficou muito nítida e por isso numa próxima vez há que dar mais atenção a este aspeto. Como? Provavelmente, e não podendo ultrapassar as questões técnicas (...) usar imagens tanto quanto possível, que estejam no manual, a fim deles as consultarem. (...).

(...) As interrogações dos alunos focaram-se no significado das palavras, na compreensão do enunciado (...) . Terá sido um teste difícil, dada a linguagem usada, a tipologia das questões, dada a imaturidade e o pouco tempo comungado com uma nova professora, um novo método, uma nova realidade? (...) Será que com o *feedback* os alunos melhorarão? (...)

(...) Darei o *feedback* eficaz, para servir esse propósito?

DB, 23 de novembro de 2011

Os exemplos de dois alunos A e B que ora apresentamos, por um lado confirmam a nossa inicial perceção, mas por outro dá-nos a conhecer que os alunos têm conhecimento sobre o seu próprio conhecimento, sabem avaliar e o *feedback* ajudou-os a ser mais claros e concisos.

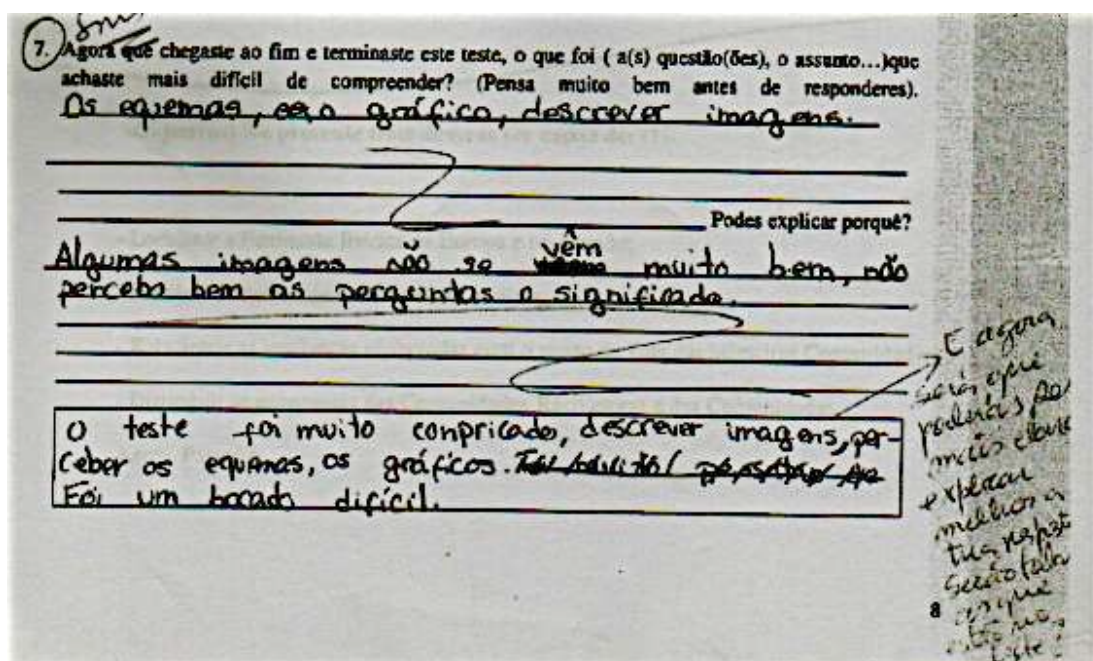


Figura 9 - Aluno A sobre a questão metacognitiva, 1º teste

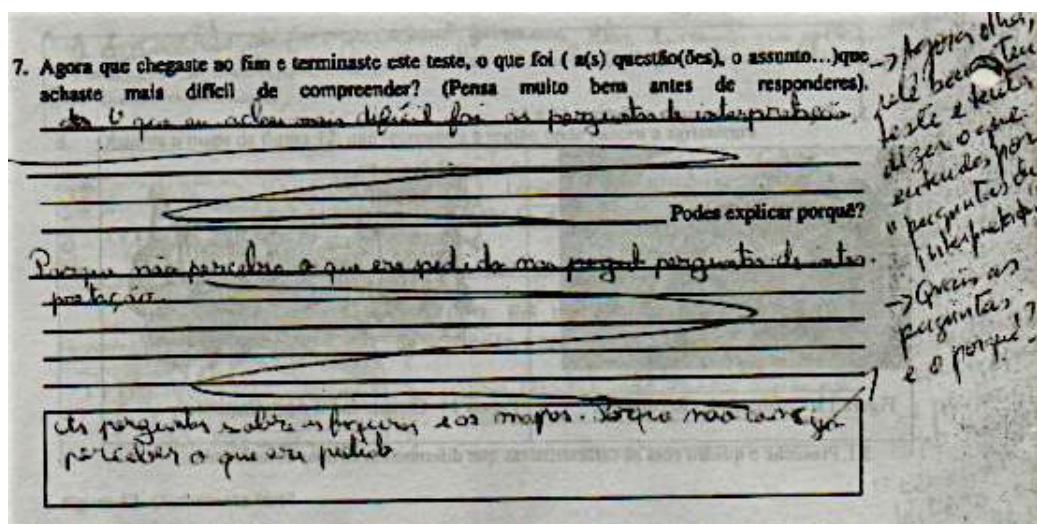


Figura 10- Aluno B sobre a questão metacognitiva, 1º teste

Analisámos o número de respostas dadas na questão metacognitiva, no conjunto dos dois testes em duas fases (Quadro VIII) e agrupamos em categorias as respostas dadas pelos alunos, no conjunto dos dois testes em duas fases considerando a evolução dessas da primeira para a segunda fases (Quadro IX).

Quadro VIII - Número de respostas dadas na questão metacognitiva, no conjunto dos dois testes

1º Teste				2º Teste			
1ª Fase		2ª Fase		1ª Fase		2ª Fase	
R	NR	R	NR	R	NR	R	NR
23	5	24	4	28	0	27	1

No quadro, o R corresponde a respondido, e o NR não respondido. No primeiro teste, da primeira para a segunda fase, passamos de 5 para 4 alunos que não responderam à questão. No segundo teste verificamos que na primeira fase todos os alunos responderam à questão e que apenas um não respondeu na segunda fase. Ao excluirmos este aluno em particular assistimos a um saldo positivo, do primeiro para o segundo teste, demonstrando os alunos, uma melhor compreensão do processo e na sua evolução da sua aprendizagem.

As justificações dadas pelos alunos, ainda no que concerne a esta questão de

metacognição, foram agrupadas em cinco categorias: A - Análise de fontes; B - (In) compreensão das questões; C - Falta de estudo; D - Outros motivos; E - Não sei/não responde. No conjunto dos dois testes, obtivemos os seguintes dados (Quadro IX).

Quadro IX - Resultados da questão metacognitiva

Categorias	1º Teste		2º Teste	
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase
A- Análise de fontes	10	8	11+1	9+2
B - (In)compreensão das questões	4	6	11	7
C - Falta de estudo	2	2	1	3
D - Outros motivos	6	8	3	6
E - Não sei/não responde	6	4	1	1

Da análise e interpretação geral concluímos que: *i)* em ambos os testes há variações da primeira para a segunda fase; *ii)* as variações relacionam-se com as alterações de opiniões expressas de uma fase para outra; *iii)* na categoria “análise de fontes” referentes ao teste dois, verificamos que a dificuldade nesta categoria foi amplamente superada (apenas um aluno na primeira e 2 na segunda fases) excluindo-se a questão de friso cronológico, não sujeita a *feedback*; *iv)* o argumento da incompreensão das questões diminui na segunda fase do segundo teste e essa entronca no domínio da língua materna; *v)* a categoria C apresenta valores ínfimos, enquanto que no segundo teste os “outros motivos” aumentam na segunda fase. Em “outros motivos” encontramos expressões como “ não me lembrava da matéria”, “ não percebo nada”, “achei todas fáceis” (Figura 11), “não sabia como responder”, “que foi mau e gostava de repetir”.

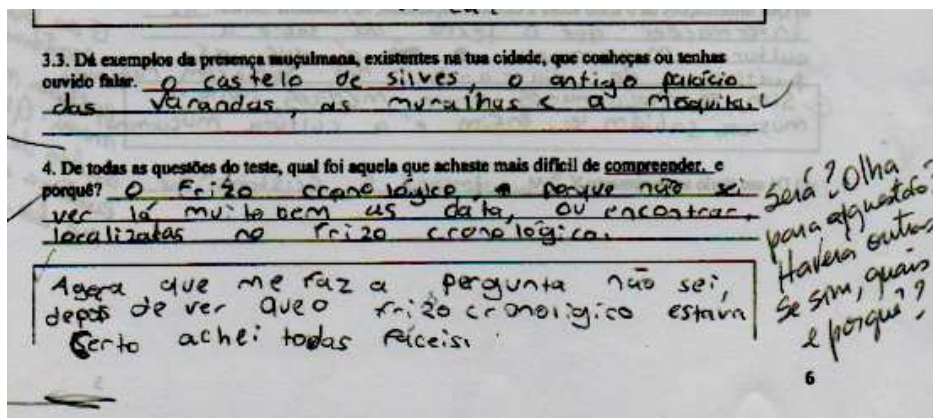


Figura 11 - Aluno C sobre a questão metacognitiva, 2º teste.

O aluno C na primeira fase teste dois, fala da questão do friso cronológico. Tendo presente que na segunda fase todas as demais questões não sujeitas a *feedback* encontravam-se corrigidas, a intenção desse foi de levar o aluno a rever, não apenas a questão que lhe havia suscitado dúvida, mas todo o teste, com o objetivo de centrar-se no conhecimento que tinha sobre o próprio conhecimento. Na resposta do aluno é bem presente a importância do *feedback* para o desenvolvimento do seu próprio conhecimento e reforço da auto-estima e confiança.

O exemplo que se segue (Figura 12) é ilustrativo do conhecimento histórico que o aluno D.

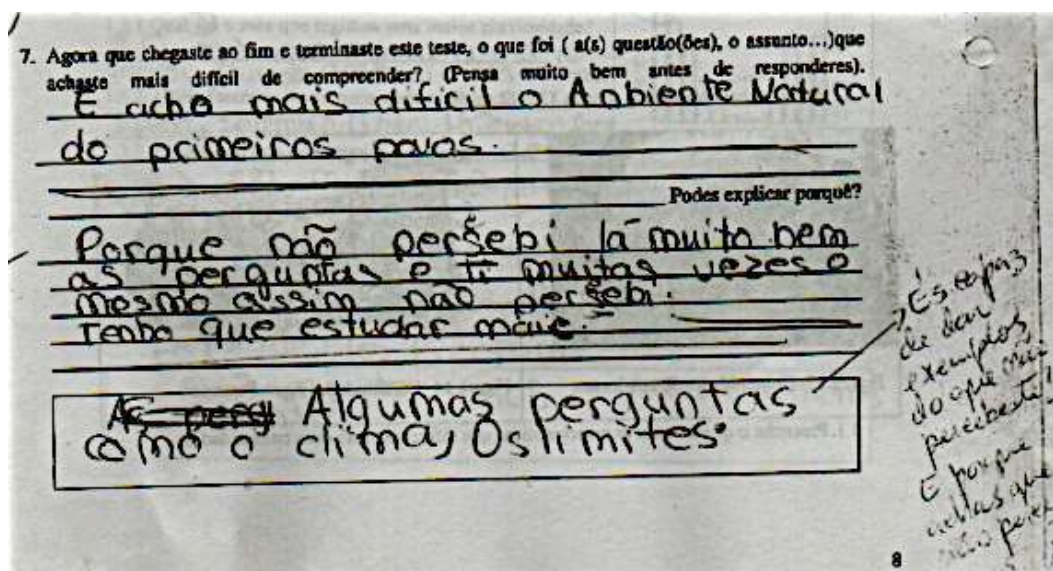


Figura 12 - Aluno D sobre a questão metacognitiva no 1º teste.

A principal dificuldade está na compreensão escrita, a qual afeta a aquisição de conhecimentos na disciplina. Com o feedback simples e direto, o aluno consegue melhor identificar o conteúdo menos compreendido. Um outro aluno, que apelidamos de E, na segunda fase reformula as opções inscritas na primeira fase: “ Não, eu não continuo a pensar do mesmo modo, porque percebi que a mais difícil para mim foi a 2.1 da Península Ibérica e Ambiente Natural e primeiros povos, porque não sabia como responder.” Na primeira fase havia identificado, apenas, a questão relativa às Comunidades Agro-Pastoris, justificando ser a imagem pouco nítida (Anexo XV).

Da primeira para a segunda fases, no primeiro teste, no DB foram registadas algumas preocupações, tendo presente os preceitos teóricos que regem o *feedback* escrito.

O quadro X mostra a evolução de respostas pontuadas da primeira para a segunda fase, no primeiro teste, dos alunos que na primeira fase não responderam. Recorremos ao seguinte código: NR = não responde; R = responde; RP = responde parcialmente; C = certo e RE = responde evoluindo. As questões são identificadas alfabeticamente, seguindo a ordem cronológica de apresentação no teste, que adiante as identificaremos.

Quadro X - Evolução das questões não respondidas, no 1º teste

1º Teste em duas fases		
Questões	1ª Fase	2ª Fase
	NR	R
A	25	9
B	17	10
C	9	8
D	14	11
E	5	3
F	12	5

Da primeira para a segunda fases, com o *feedback* e em todas as questões, os alunos que não responderam na primeira fase respondem, e corretamente na segunda fase.

O quadro seguinte mostra o número de alunos que responderam certo na 1ª fase e os que responderam parcialmente, evoluindo na 2ª fase.

Quadro XI - Evolução das respostas parcialmente corretas, no 1º teste

1º Teste em duas fases			
Questões	1ª Fase		2ª Fase
	RP	C	RE
A	1	2	1
B	5	6	5
C	9	10	7
D	12	2	10
E	19	4	12
F	14	2	7

Número total de alunos que evoluíram da primeira para a segunda fases, com *feedback* (Figura 13).

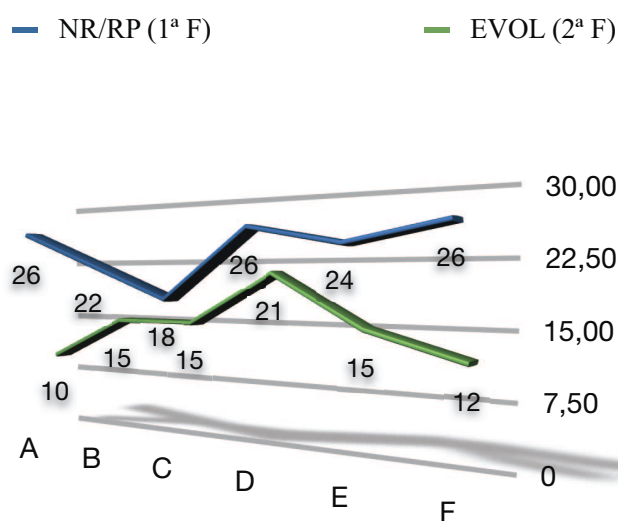


Figura 13- Gráfico de evolução da 1ª para a 2ª fases, 1º teste

Da análise do gráfico constatamos que os alunos evoluíram, em todas as questões, da 1ª para a 2ª fases, considerando as respostas parcialmente dadas e não respondidas.

Para o primeiro teste em duas fases foram definidos os seguintes objetivos:

- \* Localizar a Península Ibérica na Europa e no Mundo;
- \* Analisar documentos escritos e não escritos;
- \* Relacionar as mudanças observadas com o modo de vida das Primeiras Comunidades;
- \* Distinguir as economias das Comunidades Recoletoras e das Agro - Pastoris.

A questão identificada como A respeita a análise de documentos não escritos, um gráfico climático, a partir do qual se pedia que identificasse o tipo de clima e enumerassem as características desse; A questão F implicava conhecimento didático e aplicação desse, explicando a afirmação, propõe que relacionassem a agricultura com o sedentarismo das Comunidades Agro-Pastoris. As duas questões situam-se em diferentes dimensões do domínio cognitivo e do conhecimento. Vejamos os exemplos da questão A de dois alunos, LS e CP.

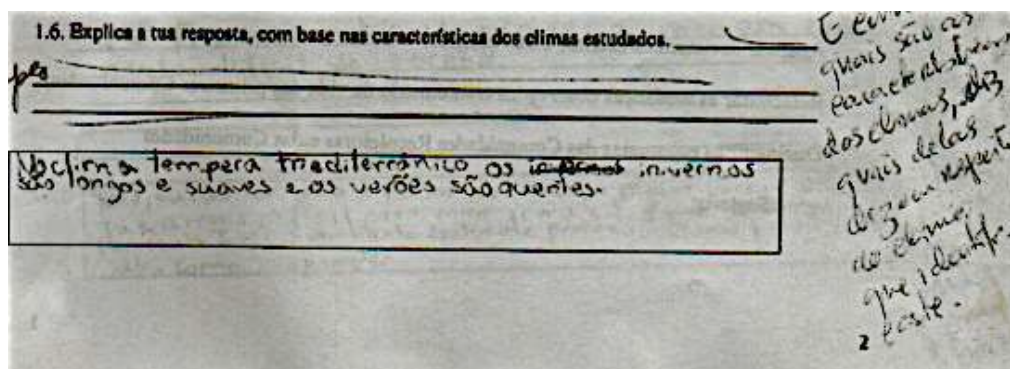


Figura 14 - Aluno LS, questão A

Este aluno não responde na primeira fase e o *feedback* direciona-o para a identificação das características do clima que havia identificado corretamente, em questão anterior. Na segunda fase, há evolução, ainda que omite referências à pluviosidade, ao longo do ano.

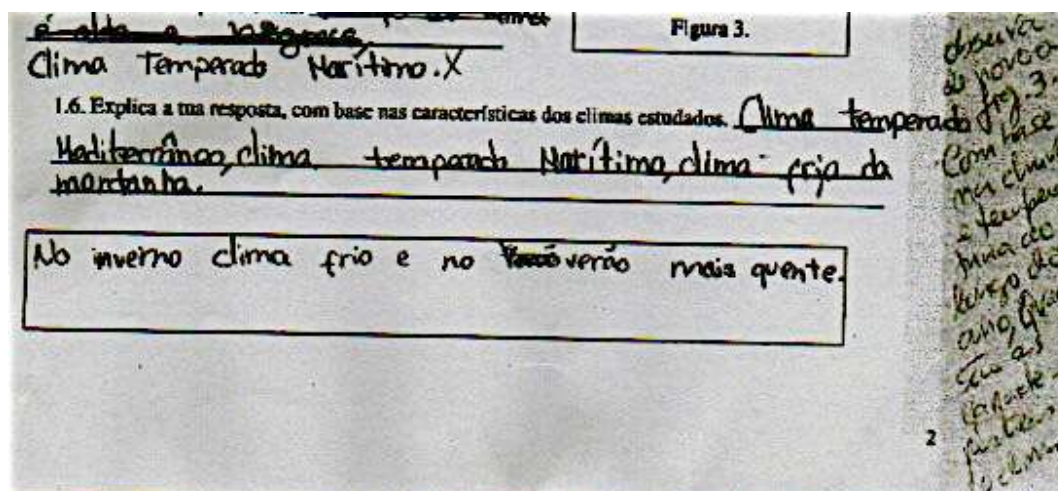


Figura 15 - Aluno CP, questão A

Este outro aluno não identificando de forma correta o tipo de clima, não interpreta a questão, centrando a atenção nos “climas estudados”, enumerando-os. Após o *feedback* reformula a questão e aproxima-se do pretendido, ao aludir a características climáticas.

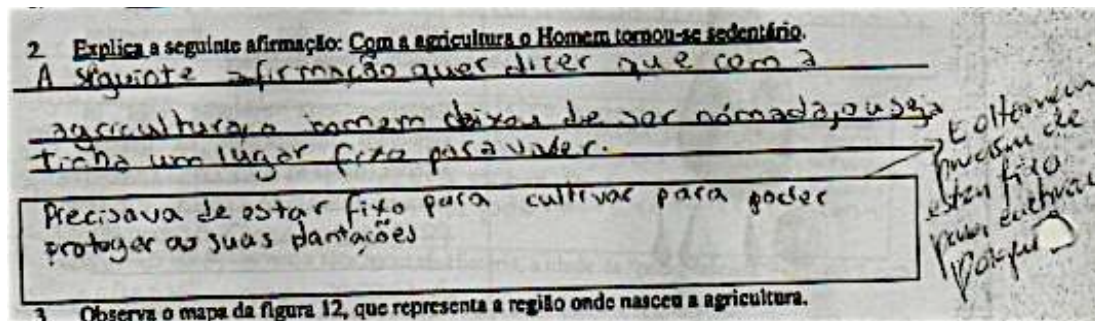


Figura 16 - Aluno SL, questão F

Na questão F (Figura 16) pretendíamos que os alunos relacionassem o modo de vida sedentário com a economia de produção. O aluno SL consegue estabelecer essa relação, na primeira fase ao associar o contrário de nómada, demonstrando conhecer o conceito, à agricultura. Na segunda fase está presente a ideia de continuidade no processo de cultivo e acrescenta a necessidade sentida pelo Homem, em defender a sua produção.

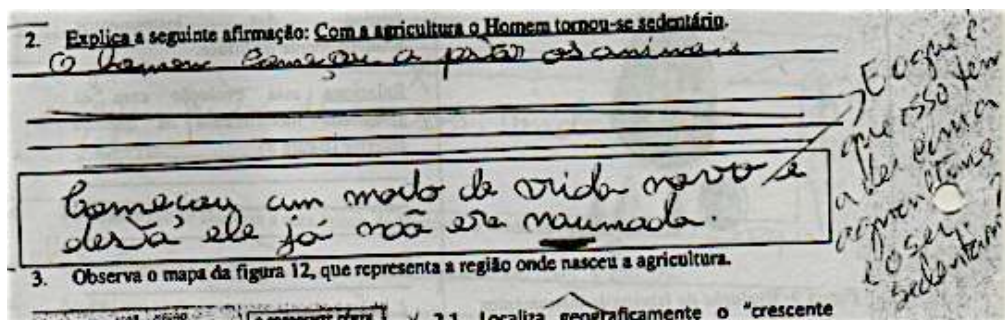


Figura 17 - Aluno PA, questão F

O aluno PA reconhece a atividade da pastorícia como actividade dos Povos Agro-Pastoris e ao ser sedentário. O *feedback* pretende que o aluno fale da agricultura e da relação dessa com a fixação. Ao reformular, o aluno revela conhecer os conceitos sedentário e nómada e que a esses são associados culturas económicas e sociais diferentes.

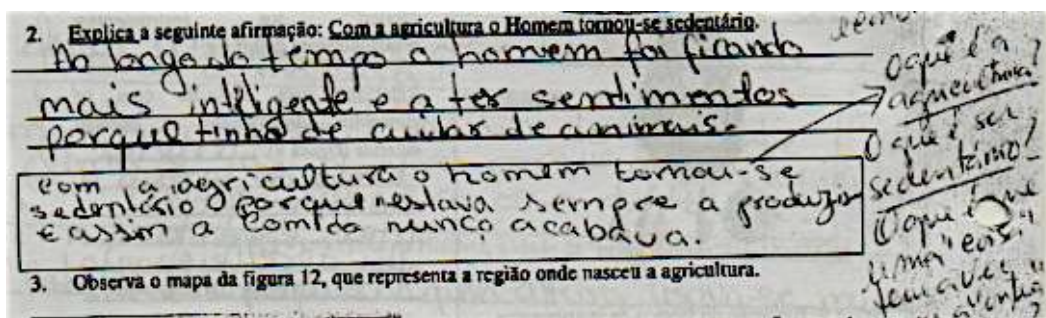


Figura 18 - Aluno AM, questão F

Este aluno, na segunda fase associa o sedentarismo à economia de produção, identificando-a. Na primeira fase, o aluno reconhece que houve evolução do Homem e que a essa está associada uma nova actividade. O *feedback* apela ao conhecimento do aluno, sobre os conceitos e como esses se relacionam entre si, recorrendo a uma linguagem simples.

As questões B e C enquadram-se na localização geográfica, compreensão e aplicação do conceito de escala de uma mapa. Pretendíamos que os alunos, aplicando o conceito de escala e com base na observação de mapas utilizassem os seus conhecimentos e os aplicassem, na prática, que relativamente lhes era familiar .

Na primeira fase, o aluno SL (Figura 19) refere a figura 5 como sendo a que utiliza uma escala mais reduzida; na segunda fase, com o *feedback*, o aluno reformula e

justifica corretamente. Esse chama a atenção para o conceito de escala e de que modo essa noção influencia o que se vemos nos mapas, questionando-o se, pensando melhor, manteria a mesma resposta.

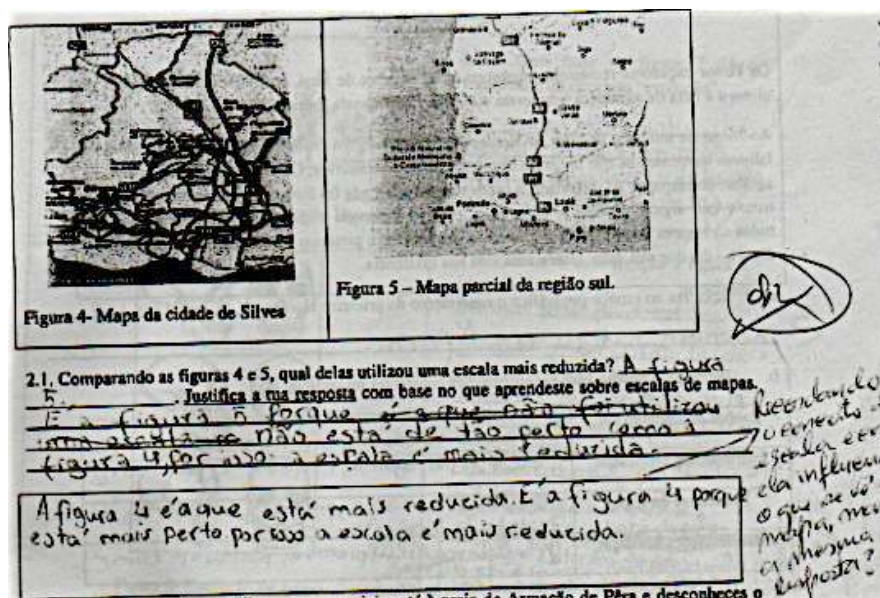


Figura 19 - Aluno SL, questão B

Questionámos sobre qual dos mapas utilizariam, justificando, para percorrer determinado caminho (questão C); o aluno CP (Figura 20) identifica ser o mapa da figura 4, justificando socorrendo-se de elementos presentes no mapa da figura 5. O *feedback* aproveita a resposta dada pelo aluno, com o objetivo da justificação ser reformulada e assente na figura 4 por um lado, e por outro tentar que o aluno expresse o seu pensamento e, em contexto, especifique o que entende por “importantes”.

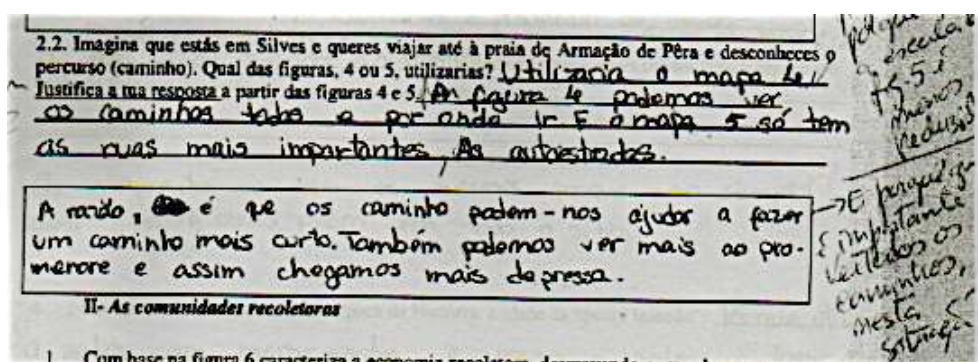


Figura 20 - Aluno CP, questão C

Um outro aluno VG erra na primeira fase e na segunda corrige e responde de forma correta.

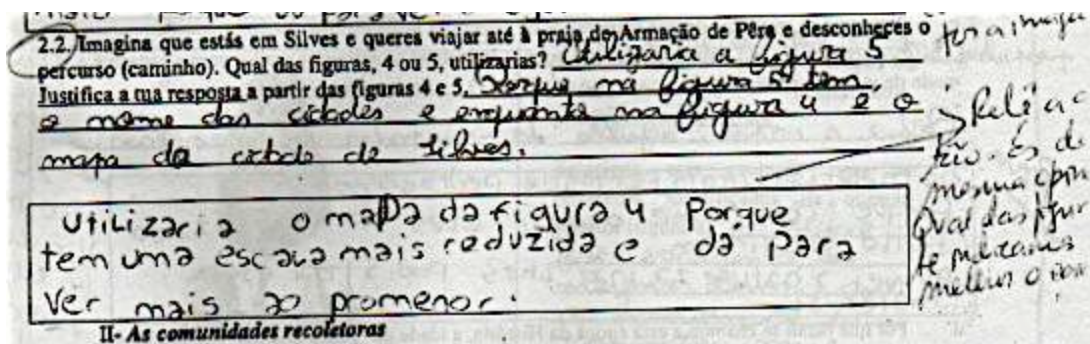


Figura 21 - Aluno VG, questão C

As questões D e E são direcionadas para o conhecimento e capacidades de observação e descrição dos alunos e da relação entre os materiais usados pelos Povos Recoletores e o seu modo de vida. O exemplo primeiro (Figura 22) que apresentamos é de um aluno que não interpretando as questões na primeira fase, na segunda fase refere os materiais, justifica relacionando-os com o nomadismo e os recursos naturais disponíveis nos diferentes espaços.

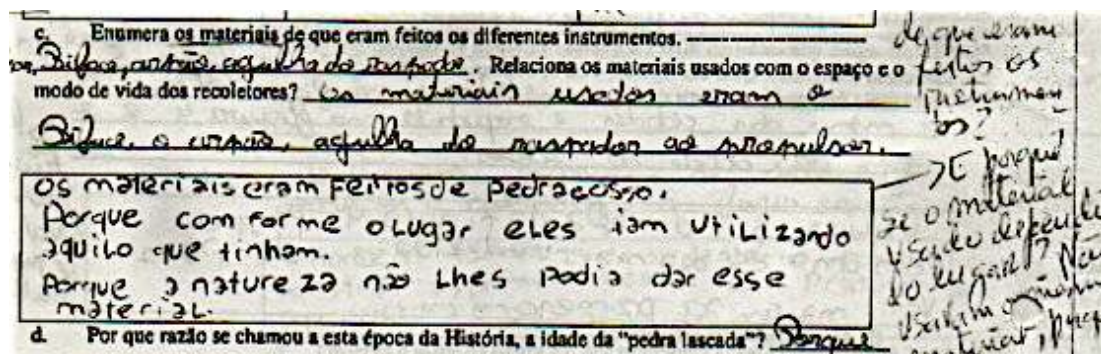


Figura 22- Aluno VG, questão D

O segundo exemplo é de um outro aluno (Figura 23), que tal como o aluno anterior, na primeira fase confunde instrumentos com materiais, mas não justifica; na segunda fase, não só enumera os materiais utilizados, como justifica-os com o modo de vida dos Povos.



Ao aluno BM solicitamos que encarasse a questão como se de um jogo se tratasse, a fim de completar as diferenças e o aluno evolui.

O aluno JB havia respondido de forma correta na primeira fase. Porém não quisemos deixar o aluno sem *feedback* e usámo-lo como motivação e desenvolvimento do seu próprio conhecimento. O aluno identificou claramente as consequências das transformações físicas, no processo evolutivo do Homem. Procedimento utilizado no mesmo teste e em outras questões (Anexo XVI), bem acolhidas pelo mesmo aluno, que aproveita a segunda fase para melhorar o seu desempenho. Esse mesmo aluno, mesmo sem *feedback*, por iniciativa própria aproveita a segunda fase para melhor expressar os seus conhecimentos (Anexo XV).

Nesta primeira abordagem ao primeiro teste em duas fases coexistem *i)* exemplos de alunos fracos, médios e bons, *ii)* diversidade de *feedback* focado no aluno, nas suas necessidades e no conhecimento que tínhamos dos alunos, no seu individual, *iii)* ilustrámos exemplos de todas as questões, *iv)* seleccionámos produções que constituíssem uma mostra fiel do universo dos alunos *v)* e concomitantes com os dados estatísticos apresentados.

O segundo teste em duas fases (Anexo XI), mantendo o *corpus* matricial, abordou os conteúdos da formação dos impérios romano e muçulmano, com os seguintes objetivos:

- \* Localizar a origem e formação dos impérios romano e muçulmano;
- \* Analisar documentos escritos e não escritos;
- \* Estabelecer comparação entre impérios;
- \* Diferenciar modos de vida e cultura.

Na elaboração do segundo teste em duas fases tomámos em consideração algumas das notas registadas em DB, face ao conhecimento adquirido, aquando a aplicação do primeiro teste em duas fases.

Cuidados a ter em próximo teste, face ao observado e percecionado: cuidar da letra; repensar o *feedback* e o tipo de questões; utilizar imagens do manual.

DB, 7 de dezembro de 2011

As imagens constantes no segundo teste são presentes no manual e, em caso de dificuldade em as bem visualizar, os alunos poderiam recorrer a esse, para consulta. Em relação à letra e ao *feedback* questionamos os alunos a propósito:

P - Perceberam a letra da professora ou tiveram dificuldades?

D - Às vezes percebia, outras vezes não.

JB - Ao percebermos a letra da professora já não é tão difícil assim.

BM - Não percebi algumas palavras.

L - Não estávamos habituados a fazer este tipo de teste.

BM - O *feedback* estava bem explícito e víamos o que tínhamos mal e isso.

L - O *feedback* ajuda mais a chamar a atenção.

P - Lembram-se da primeira dificuldade que tiveram no primeiro teste em duas fases?

R - Sim, as imagens muito pretas, não conseguíamos perceber.


P - E no segundo teste?

JB - A professora tirou imagens do manual e ir ao manual ver as imagens, mas não as respostas, ajudava.

A figura 26 é bem um dos exemplos que ilustra o registo último do aluno

JB.

3. Observa a figura 4, que representa as etapas da conquista da Península Ibérica pelos romanos (de 197 anos a. C até 19 anos a. C).



3.1. A conquista da Lusitânia pelos romanos teria sido fácil? A conquista da Lusitânia não foi fácil.  
Justifica a tua resposta com base na observação da figura 4. A conquista não foi fácil porque demorou muito tempo.

Figura 4- Etapas da conquista romana, na P. Ibérica


Este é visível na figura 9, na legenda por que demorou demorou entre 197 a. C até 27 a. C

*E como é isso visível, na figura 4?*

Figura 26 - Aluno DM, questão A, 2º teste

A imagem consta no manual dos alunos e para responder à questão era fundamental ler e compreender o mapa. A justificação dada pelo aluno DM na primeira fase, ainda que a situe no tempo histórico, não alude à legenda do mapa, elemento fundamental da questão. Após o *feedback*, que chama a atenção para a figura, o aluno responde de forma correta, considerando que a legenda completa incluía, ainda, a datação 19 a.C. Mas aplicou o seu conhecimento, ao indicar a data de 27 a.C.

3. Observa a figura 4, que representa as etapas da conquista da Península Ibérica pelos romanos (de 197 anos a. C até 19 anos a. C).



3.1. A conquista da Lusitânia pelos romanos teria sido fácil? Não ✓

Justifica a tua resposta com base na observação da figura 4. Porque X eles estavam habituados a lutar em campo aberto e habitados a guerra

Figura 4- Etapas da conquista romana, na P. Ibérica


Porque eles demoraram muito tempo a conquistar e só acabaram no ano 27 a.C.

*Que informação dá a pergunta para se concluir que não foi fácil?*

Figura 27 - Aluno J, questão A, 2º teste

Considerando a mesma questão, o aluno J não interpreta a questão, recorre aos conhecimentos que lembra da luta entre os dois Povos e, conseqüentemente não observa a figura. O *feedback* aproveita a resposta correta dada pelo aluno inicialmente e redireciona a sua atenção para a informação constante na figura.

3. Observa a figura 4, que representa as etapas da conquista da Península Ibérica pelos romanos (de 197 anos a. C até 19 anos a. C).



3.1. A conquista da Lusitânia pelos romanos teria sido fácil? Não, foi difícil, porque os Lusitanos

Justifica a tua resposta com base na observação da figura 4. Porque a conquista foi longa, e os Romanos tinham grande exército, bem organizados e habituados a guerra em campo

Figura 4- Etapas da conquista romana, na P. Ibérica

X A legenda

*Que elementos da figura é que podemos dizer que foi difícil?*

Figura 28- Aluno B, questão A, 2º teste

Este aluno, da primeira para a segunda fases regista uma pequena evolução, ao conseguir identificar o elemento “legenda”, como parte da resposta, em termos justificativos.

A tabela (Quadro XII) e o gráfico (Figura 29) que se segue contém o número de alunos que NR na primeira fase e evoluíram na segunda fase.

Quadro XII - Evolução das questões não respondidas, no 2 teste

2º Teste em duas fases		
Questões	1ª Fase	2ª Fase
	NR	R
A	20	10
B	18	16
C	15	10
D	0	0
E	10	9
F	18	11

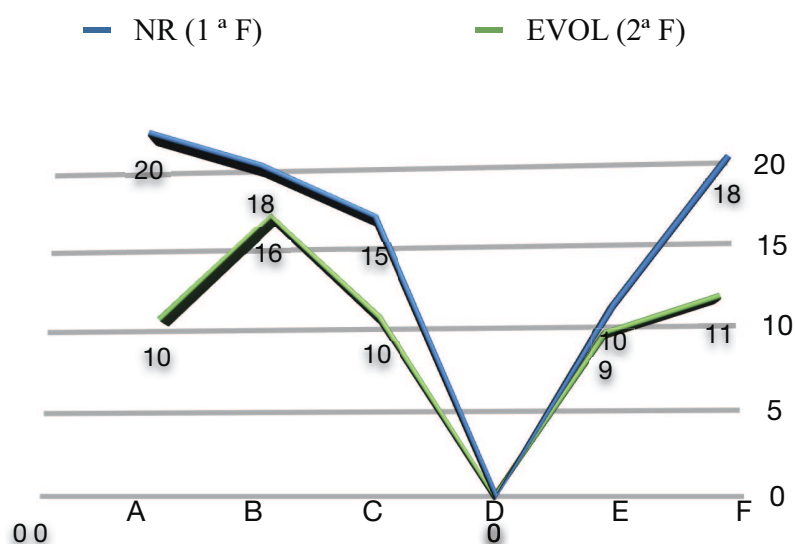


Figura 29 - Gráfico de evolução da 1ª para a 2ª fases, 2º teste

Os resultados revelam que todos os alunos evoluíram de forma positiva, na segunda fase, em todas as questões. O algarismo zero, em ambas as fases, na questão D indica que todos os alunos responderam na primeira fase, a essa. Na tabela seguinte apresentámos os resultados obtidos da primeira para a segunda fases, das respostas parcialmente dadas e evolução e as certas (Quadro XIII).

Quadro XIII - Evolução das questões RP no 2º teste

2º Teste em duas fases			
Questões	1ª Fase		2ª Fase
	RP	C	RE
A	8	0	7
B	6	4	4
C	11	2	9
D	25	3	18
E	17	1	13
F	7	3	7

O gráfico (Figura 30) mostra o número de alunos que evoluíram na segunda fase, excluindo-se os que responderam totalmente certo na primeira.

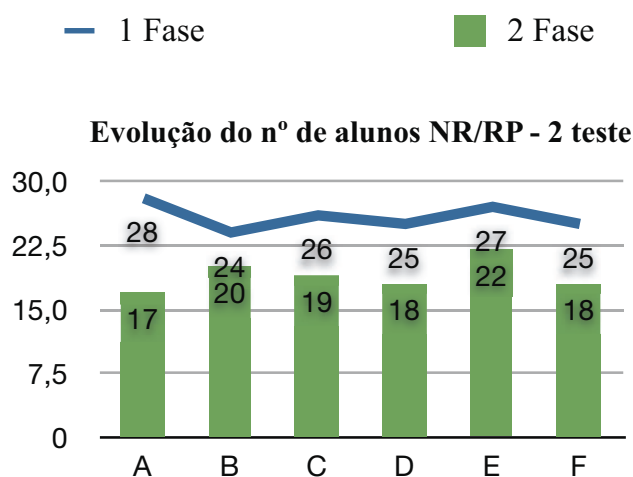


Figura 30 - Número de alunos que evoluíram na segunda fase, no 2º teste

Os dados permitem concluir que: a) na segunda fase mais de cinquenta por cento dos alunos evoluíram; b) na questão F, a evolução situa-se nos cem por cento.

A questão D (Anexo XI) colocava os alunos perante um documento escrito que versava sobre as relações culturais e de convivência prática amistosa entre dois Povos de diferentes culturas. Pretendíamos que os alunos analisassem e interpretassem o documento e comunicassem por escrito qual a opinião expressa pelo autor (Figura 31).

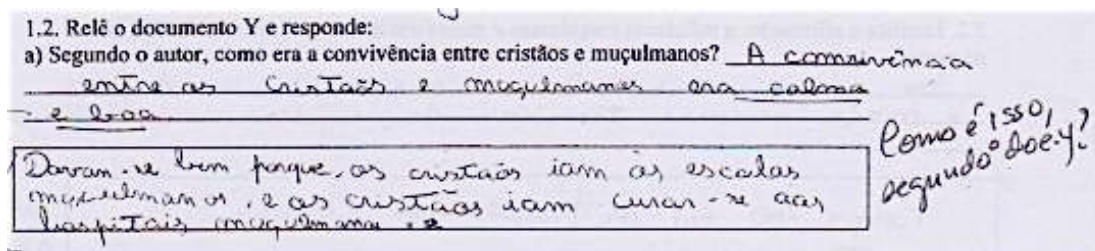


Figura 31 - Aluno J, questão D, 2º teste

O aluno começa por identificar que as relações eram saudáveis, mas não explicita, em função do documento. Com o *feedback*, centrado na resposta dada pelo aluno e chamando a atenção para o documento, a comunicação é mais precisa e correta, de acordo com o pretendido.

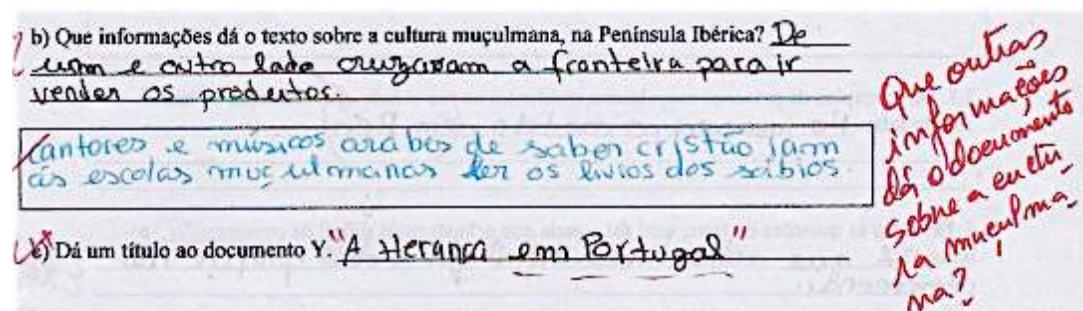


Figura 32 - Aluno B, questão D, 2º teste

O aluno B na primeira fase parece não ter interpretado a pergunta, ainda que fale das relações comerciais pacíficas entre os dois Povos. Com o *feedback*, o aluno mostra reconhecer, no documento, elementos culturais, tais como a música, o canto, a literatura e o ensino.

Como retro referimos, na segunda fase, todos os alunos evoluíram na questão F.

O aluno L (Figura 33) não responde na primeira fase e na segunda justifica corretamente, ao mencionar ter sido essa a última região a ser conquistada.

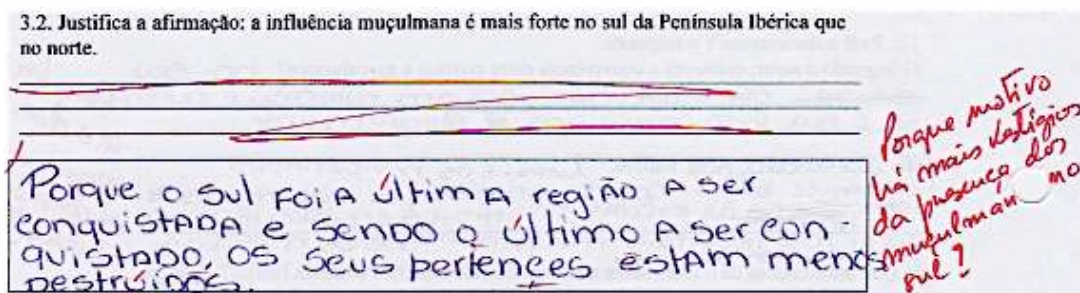


Figura 33 - Aluno L, questão F, 2º teste

Na questão B queríamos que os alunos identificassem aspetos da herança romana. O aluno CM (Figura 34) não interpreta a questão na primeira fase e o *feedback* “traduzindo” por outras palavras o que se pretendia, o aluno identifica claramente elementos dessa presença, na Península Ibérica.

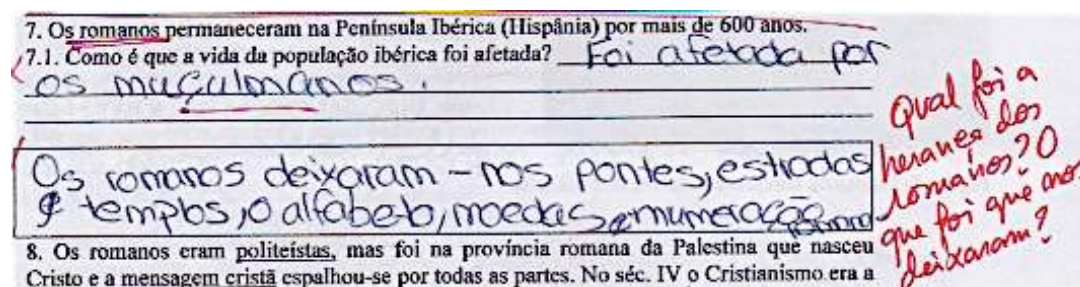


Figura 34 - Aluno CM, questão B, 2º teste

Este outro aluno não responde na primeira fase à questão C e na segunda exprime com correção a sua narrativa e pensamento sobre o assunto, aplicando os conhecimentos.

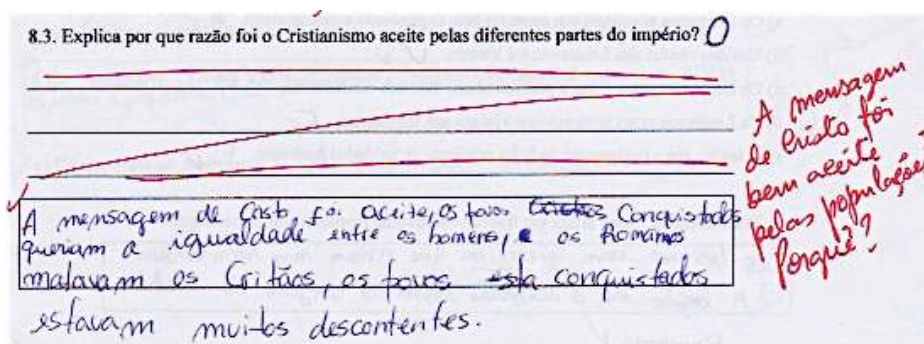


Figura 35 - Aluno CP, questão C, 2º teste

Do conjunto dos dois testes em duas fases, em termos absolutos, isto é, sem considerar conteúdos e natureza das questões, a evolução na segunda fase foi mais significativa no segundo teste (Figura 36).

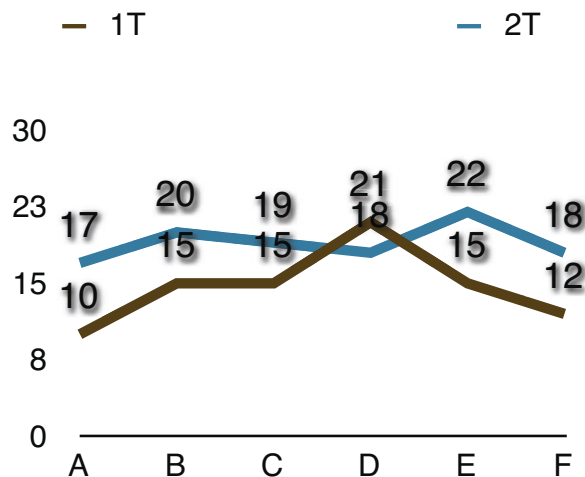


Figura 36 - Número de alunos que evoluíram na 2ª fase, nos dois testes

Os resultados obtidos mostram que os alunos aproveitaram o *feedback*, para melhorar o seu desempenho e aprendizagem.

Numa primeira e breve apreciação reflexiva, sobre a aplicação do segundo teste em duas fases, registámos à data em DB.

Estamos em final de período e permite afirmar que está bem melhor, em resultados e eficácia, relativamente ao primeiro teste em duas fases. Houve alunos que conseguiram, logo na primeira fase responder certo; todos os alunos responderam à questão metacognitiva e ainda que nem todos tenham conseguido, em pleno, os objetivos nas restantes questões, após o *feedback* é de registar que todos os alunos tentaram responder na segunda fase, não as deixando em branco. Desta feita não houve situações relacionadas com imagens, ou outras de qualquer natureza.

DB, 16 de março de 2012

Na entrevista ouvimos as opiniões dos alunos sobre as vantagens, desvantagens, facilidades ou dificuldades da aplicação deste instrumento de avaliação. Atendendo ao facto da audição ter sido realizada a dois grupos de alunos em tempo diferenciado, seleccionamos as opiniões que nos pareceram mais incisivas e expressivas das diferentes sensibilidades. Nos dois grupos de alunos, de composição seis e cinco respetivamente, integrámos uma mostra da heterogeneidade do grupo turma.

Que efeitos na aprendizagem dos alunos teve o *feedback* nos testes em duas fases?

*VG - No teste em duas fases nós temos a oportunidade de rever as coisas e voltamos à questão anterior e falamos do feedback. (...) porque senão não percebemos nada.*

*JB - Com o feedback a professora ajuda-nos a que nós as corrijamos. Sem o feedback, talvez não nos apercebéssemos*

*DM - A aprendizagem é melhor.*

*CM - Ajuda-me a responder mais ou menos às perguntas que não consegui responder. (...) sem feedback não teria melhorado (...) Eu acharia que poderia ter mais dificuldades em perceber, sem o feedback. Por causa que, quando a professora escreve as perguntas eu consigo tentar perceber as coisas... Porque a professora é mais explícita. E nas outras eu não consigo perceber.*

P - O que é ser mais “explícita”?

(Um outro aluno responde)

*AE - Por exemplo, a professora na segunda fase explica melhor essa questão para nós. E explica onde é que nós temos errado.*

(Outro grupo)

*BM - Aprendemos mais. Porque aqui aplicámos numa segunda vez mas melhor. Emendamos o erro e fazemos melhor.*

*L - Sem feedback, quem errou volta a errar. Com feedback não. Com as orientações do feedback, quase noventa e nove por cento não erra. (...) Participamos e aprendemos mais. (...) E com duas fases dá sempre tentar fazer.*

P - Do primeiro para o segundo teste o que mudou no vosso desempenho e aprendizagem?

*BM - Melhorámos. No primeiro foi mais difícil. No segundo já távamos mais preparados. (...) Já tínhamos percebido para que serviam essas orientações.*

Em síntese, os alunos reconhecem a importância do *feedback*, no seu desempenho, aprendizagem e autocorreção do erro. Os resultados obtidos no segundo

teste encontram justificação na inovação do uso do instrumento que, uma vez experimentado, foi percebido e melhor aproveitado pelos alunos.

### 3.3. A narrativa histórica com *feedback* escrito

A comunicação em geral e a linguagem escrita em particular constituem eixos de referência essenciais nos domínios da aprendizagem, socialização e do conhecimento em geral. A comunicação histórica e geográfica exige do aluno o desenvolvimento de duas capacidades: o domínio da língua materna e do conhecimento científico.

Neste contexto propusemos aos alunos a realização de uma pequena narrativa histórica, com *feedback* escrito, sobre os Primeiros Povos (Anexo VIII). A narrativa foi realizada num tempo letivo de quarenta e cinco minutos em cada uma das fases. Dos vinte e oito alunos um não a realizou, por motivo de doença, catorze escolheram a Comunidade Recoletora e treze a Comunidade Agro-Pastoril. Na segunda fase, dois alunos faltaram: um havia escolhido a Comunidade Recoletora e outro a Comunidade Agro-Pastoril.

Quadro XIV - Alunos que realizaram a narrativa, nas duas fases

Comunidade Recoletora		Comunidade Agro-Pastoril	
1ª fase	2ª fase	1ª fase	2ª fase
14	13	13	12

Para elaboração da narrativa, em duas fases, foram dadas as orientações constantes na folha de rosto; na segunda fase os alunos dispunham somente a informação do *feedback*, sem quaisquer outras indicações, nomeadamente sobre procedimentos a seguir.

Na segunda fase, oito alunos responderam ao *feedback* (RF) e dezassete produziram texto (PT). Considerámos texto as produções dos alunos que o reescreveram, acrescentaram, corrigiram e ainda aqueles que, tendo respondido ao *feedback* construíram um texto lógico.

Assumimos que qualquer produção escrita individual desta natureza introduz criatividade, evidencia sensibilidades uma compreensão e comunicação específicas, que valorizámos, desde que isentas de erros históricos.

O texto deveria ter um título, descrever o modo de vida cultural, social e económico desse Povo, escolhendo livremente uma das comunidades.

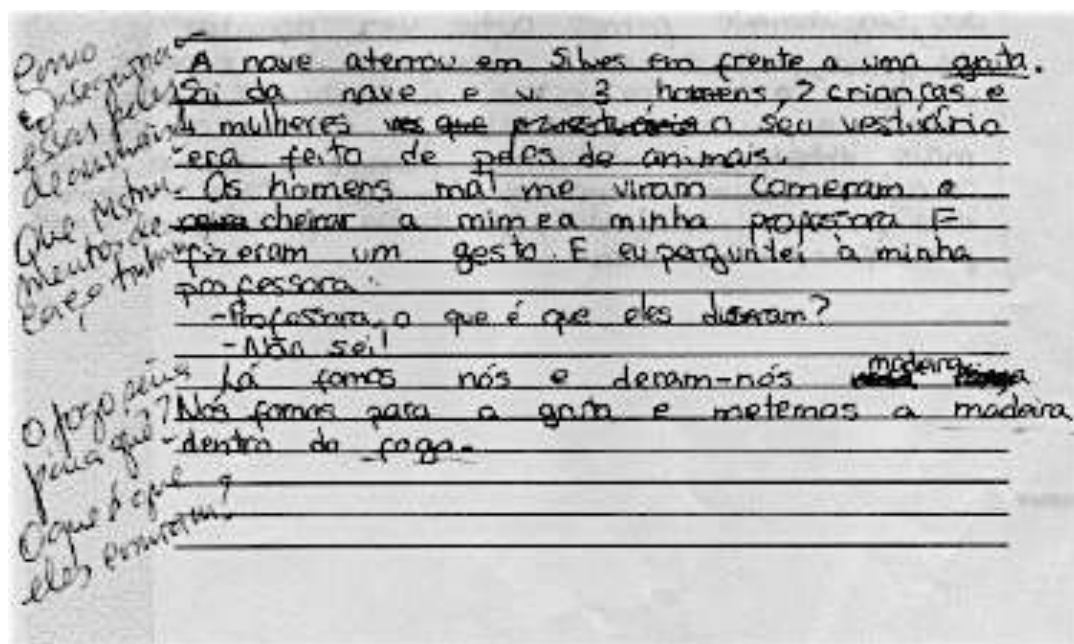


Figura 37 - Aluno CP, 1ª fase, recoletores

Este aluno, na primeira fase, refere o vestuário, a linguagem, a habitação, o recurso madeira e a existência do fogo. No *feedback* aproveitámos a informação constante para que o aluno na segunda fase pudesse desenvolver e melhor expressar o seu conhecimento.

Da primeira para a segunda fases, a evolução é notória, os elementos são presentes, independentemente da ordem, reveste-se de rigor histórico e vai mais longe ao aplicar os conhecimentos sobre o modo de vida dos Homens e sua evolução e dado o desempenho considerámos lapso a palavra “crua” ao invés de “assada”. Mas o aluno vai mais longe, quando neste contexto aplica conhecimentos adquiridos em Ciências da Natureza (Figura 38).

14/12/2011  
~~14/12/11~~  
 2ª Fase

~~Resumo~~ A nave aterrou em Silves em frente  
 a uma gruta onde uns homens e mulheres  
 estavam lá. Sai da nave e também saíram  
 3 homens, 2 crianças e 4 mulheres, a seu  
 ✓ vestuário era feito de peles de  
 animais que eles capturam com as armadilhas e  
 ✓ brases. Entrei na gruta e vi muitas  
 ✓ desenhos pintados e gravados, com muitas cores.  
~~Estava muito quente.~~

Andei para a frente e vi a fogueira. Uns  
 homens pegavam no fogo e os outros  
 começaram a andar e foram proteger os  
 companheiros dos animais perigosos. Eu e a  
 ✓ minha professora sentamos no pé da fogueira  
 para nos aquecer.

E depois ~~uma~~ as mulheres parlaram-  
nos, fomos com elas apanhar o que a natureza  
 ✓ lhes deu como por exemplo raízes, frutos, folhas,  
 e os homens caçavam peixes e animais.  
 Mas tarde voltamos para a gruta e eu e a  
 Professora fomos assar a carne e o peixe.

Passado 2 semanas estávamos muito cansa-  
 dos, seguidamente fomos outra vez apanhar  
 as folhas, frutos, raízes e ~~de repente~~ de repente  
 vi que a maxilar estava a diminuir e o crânio  
 estava a aumentar. Percebi que estavam a ficar  
 mais ~~inteligentes~~ inteligentes porque a carne ficava  
 seca, e assim a maxilar diminuía, e com as prote-  
 ínas ficam inteligentes, já tinha passado um mês  
 e fui-me embora.

Figura 38- Aluno CP, 2ª fase, recoletores

Enquanto o aluno anterior reescreve o texto e completa-o, o aluno PA (Figura 39) responde, em forma de texto na segunda fase, às questões do *feedback*.

2ª Fase

Os comunicados que posterior campião Seja que  
 me e leite. Vejo os grupos de leite que estão a ligar o  
 Entre os grupos de leite a em particular.  
 Como elas se comunicam na vida para além da com  
 comunicação mensagens de pedra porque percebem que  
 elas irão ter uma vida depois de morrerem.

Figura 39- Aluno PA, 2ª fase, Agro-Pastoril

2ª Fase 14. 12. 11

As casas eram feitas de madeira e palha.  
 Elas tinham currais, coque e leite.  
 Os instrumentos que eles tinham, eram a moir,  
 a enxada, a foice e a arado de madeira.  
 O (dalmínes) dalmínes serviam para enterrar  
 os mortos.

Num dia de chuva, caiu da céu uma mass  
 espacial na meu quintal. Eu fui ver a mass  
 lá dentro estava uma máquina da bomba. Eu  
 entendi lá dentro e de repente apareci na Pré-His-  
 tória.

Tentei voltar mas a mass arrebata e tira de  
 ficou lá algum tempo.

Harid cabal de pedra. Campos cheios de  
 peixes. Muitas arribas. Instrumentos como a  
 foice serviam para cortar os cereais, a moir para  
 moer as sementes e a enxada para arar a terra.  
 Construí a minha casa e plantei cereais.  
 Quinze dias depois os meus cereais cresceram,  
 pessoas associadas mexeram e foram enterradas em  
 antas, dalmínes ou cromaliqua e fides mabearam.  
 Um mês depois a mass estava arrebata e  
 eu voltei para casa.

Figura 40 - Aluno DM, 2ª fase, Agro-Pastoril

Um mês depois das suas recollections

Certo dia estava eu numa nave da tempo a  
 pesquisar na história até ao desaparecimento da  
 civilização quando a máquina se quebrou e eu  
 caí a pique no tempo das suas recollections. Quando  
 dei por mim, notei que estava em cima tinha aterrado  
 em cima da corrida de um grupo de homens primitivos  
 que aliamos para mim com um olhar furioso. Mas depois  
 após lhes desculpa e concordância para eles. Na semana  
 a seguir eles ensinaram-me a fazer arte  
 móvel e arte supstere. Passadas mais algumas  
 semanas eles me mandaram de gruta ~~ou seja~~ ou seja  
 eram tidonadas, e eu fui com eles só que o problema  
 é que deixei a minha nave da tempo na antiga gruta.  
 Com a passar dos dias fui-me habituando a estar na  
 Pré-História e percebi que se não me chamava-mos burros  
 os animais das recollections estavam a morrer.  
 Ao final de um mês um amigo meu que também  
 tinha uma nave da tempo foi socorrer-me. ~~do momento~~  
 No final por mais que eu tente esquecer-me deles não  
 me consigo esquecer dos meus amigos da Pré-história.

*E que mais  
 o que podem  
 dizer disso?  
 Comunitário*

*E o que é  
 isso?*

*Mudaram  
 porquê?  
 porquê?*

*e caçando*

Aluno LS, 1ª fase

2ª Fase 14/12/11

Um mês na vida dos povos recoletores  
 Certo dia estava em minha residência quando  
 passei do tempo a recriar a história de  
 desaparecimento da Atlântida quando a máquina se  
 avoou e eu me a pique no tempo dos povos  
 recoletores. Quando dei por mim notei que tinha  
 aterrado em cima da comida de um grupo  
 de homens recoletores, porque recolhem tudo do que vem  
 de natureza, que aliamos para a mim com um altar  
 de madeira. Mas depois pedi-lhes desculpa e  
 rogando comida para eles. Na semana a seguir eles  
 eliminaram-me a fazer arte natural como instrumentos  
 de casa, estatuetas, e arte rupestre, lindas pinturas  
 nas paredes que, normalmente, representam animais.  
 Passadas mais algumas semanas eles mudaram de  
 acerto porque a comida naquela região já tinha  
 acabado, e se já eram nomades, eu fui com eles  
 porque sou que a problema é que deixei a  
 minha nave do tempo no antigo geito onde eles  
 se abstravam.

Com o passar dos dias fui-me habituando a estar  
 na Pré-História e percebi que se nós chamasse-mos burras  
 às comunidades recoletoras por elas não terem um cérebro  
 tão avançado como o nosso estavam a mentir porque  
 naquela altura era o mais inteligente a que se chegou.  
 Chegamos e logo não achamos nada chamarem-nos burros.

Ao final de um mês um amigo meu que também  
 tinha uma nave do tempo foi socorrer-me.  
 No final por mais que eu tenha esquecer-me deles  
 não consigo esquecer-me dos meus amigos da  
 Pré-História.

Figura 41- Aluno LS, 1ª e 2ª fases, recoletores

O aluno DM inicia a 2ª fase respondendo às questões do *feedback* e termina reescrevendo o seu texto inicial, mas integrando-as. Na sua produção é presente o período de tempo em estudo, as principais actividades económicas, os produtos agrícolas e instrumentos usados, a habitação e as manifestações artísticas.

O aluno LS apresenta uma produção de rigor histórico, incorpora o papel e tece considerações de índole moral reveladoras de respeito pelos modos de vida dos diferentes Povos; estabelece relações entre passado e presente, contextualizando e demonstrando conhecimento e compreensão históricos.

No momento da entrevista, o aluno expressou a sua opinião, acerca da narrativa:

LS - Porque quando, por exemplo, nós vamos escrever um texto temos de utilizar a nossa imaginação. E quando nós fomos escrever a narrativa utilizamos a nossa imaginação e os factos que sabíamos sobre a História, para criarmos uma história.

LS - A narrativa também nos ajudou ... por exemplo, quando nós soubemos sobre a História, estávamos a ler tudo no livro, mas quando vamos escrever uma história, estamos a imaginar tudo na nossa cabeça, mesmo, como se tudo estivesse à nossa frente. (...) Mas quando nós temos de escrever a narrativa é como se estivéssemos lá.

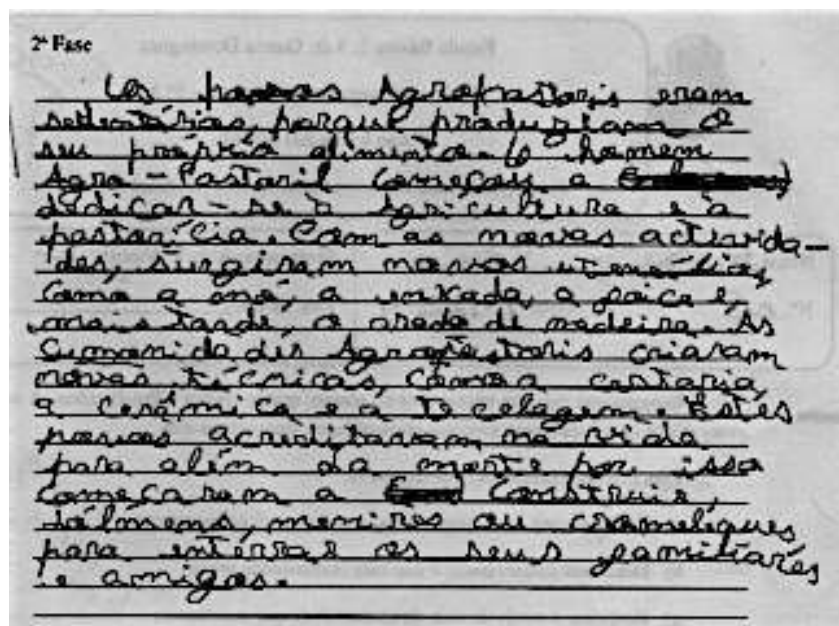


Figura 42 - Aluno BM, 2ª fase dos Agro-Pastoris

O aluno BM, depois de na primeira fase ter-se perdido, ao elaborar um texto próximo de uma criação próxima de uma composição livre, desfocando-se de todo do tema central, na segunda fase é objetivo, comunicando o conhecimento adquirido desse Povo.

Na entrevista, o aluno expressa desse modo a sua opinião:

BM - Na primeira fase não consegui acabar. Na segunda fase acabei um texto resumido, consoante as perguntas da professora.(...) Ajudou a melhorar o texto. (...) Conforme as perguntas do feedback eu ia fazendo um capítulo do meu texto.

BM - Ajuda a aplicar a História, por escrito.

Pretendíamos que os alunos construíssem uma narrativa, de recurso ao vocabulário em contexto histórico, usando corretamente os conceitos, evidenciassem o modo de vida dos Povos no tempo. Dito de outro modo importava identificar *i)* a noção espacial e temporal, *ii)* compreensão do contexto histórico, *iii)* enquadramento cultural, social e económico dos Povos, *iv)* aplicação de conceitos apreendidos e *v)* comunicação. Nesse sentido definimos o aparelho conceptual para cada uma das comunidades por forma a melhor enquadrar a análise das produções dos alunos, no que concerne aos objetivos e conteúdos (Quadro XV).

Quadro XV - Categorias do aparelho conceptual das comunidades

<b>Comunidades Recoletoras</b>	<b>Aparelho conceptual</b>	<b>Comunidades Agro-Pastoris</b>
Nomadismo	Modo de vida	Sedentarismo
Recoletora	Economia	Produtora
Materiais/instrumentos	Técnica/instrumentos	Actividades/instrumentos
Grutas/cavernas	Habitação	Aldeias/construção de casas
Artes móvel e parietal	Manifestações artísticas	Culto aos mortos/mãe natureza

Na comunicação consideramos o uso correto da língua materna e a veracidade dos factos históricos descritos, de forma inteligível. Na análise das narrativas foram validadas as informações expressas de forma direta ou indireta.

Relembramos, que do grupo turma, vinte e sete alunos realizaram a narrativa. Desses, dois alunos não realizaram a segunda fase: um das Comunidades Recoletoras e outro das Comunidades Agro-Pastoris. Da análise elaboramos o seguinte quadro evolutivo (Quadro XVI).

Como constatamos, no conjunto das duas fases os alunos evoluem, ainda que em proporções diferentes. Os que escolheram a Comunidade Recoletora não só evoluíram como registam melhores resultados, comparativamente aos colegas que selecionaram a Comunidade Agro-Pastoril. A análise revelou que os alunos considerados mais fracos escolheram a Comunidade, aparentemente, mais complexa. Segundo a nossa

interpretação, tal poderá encontrar justificação *i)* no facto de ter sido o conteúdo lecionado mais recentemente e *ii)* uma menor autoavaliação dos seus próprios conhecimentos.

Quadro XVI - Evolução da primeira para a segunda fases

Comunidade Recoletora		Categorias	Comunidade Agro-Pastoril	
1ª Fase (14)	2ª Fase (13)		1ª Fase (13)	2ª Fase (12)
4	9	Modo de vida	5	3
11	2	Economia	5	4
2	11	Técnicas	5	4
10	3	Habitação	5	3
10	3	Arte	4	1

Na primeira fase, um dos alunos aborda informação das duas comunidades, atribuindo características de uma à outra; com o *feedback* ainda que o reconheça, não elabora o texto e responde parcialmente às questões; outros dois alunos falham na comunicação histórica, fugindo e ao tema principal, ainda que refiram alguns dos domínios, de pertença à comunidade escolhida. Na segunda fase, como retro referido, um dos alunos faltou.

Dos doze alunos, cinco fazem referência à arte, centrando-se muito mais nas actividades económicas e nas novas técnicas e instrumentos.

Com vista à compreensão como os alunos percecionaram este instrumento ao serviço da aprendizagem, registamos algumas das suas opiniões:

*JB - Sim, foi útil, porque nós tínhamos de ter conhecimento dessa História e tínhamos de ter criatividade para nos metermos dentro.*

Como interpretaram a segunda fase da narrativa, sem instruções:

*BJ - Eu percebi... eu respondi às perguntas, mas essas respostas pus dentro do texto. Escrevi mais essa parte ... acrescentei essa parte que me faltava.*

*AE - O que eu achei é que a professora pôs o feedback escrito, esteve a ajudar-nos, porque era para alertar-nos para o que nós tínhamos mal e nós tínhamos basicamente que responder a essas perguntas.*

E do *feedback* , na narrativa ...

*L - Sem feedback não estava a ser alertada do erro que tava a fazer. Na segunda fase já tava.*

P - Acham que foi suficiente o que a professora escreveu, para melhorar, na segunda fase, na narrativa?

*CP - É bom para aprender, porque nós olhamos para ali e não sabemos o que são, não percebemos porque é que está errado e o que está errado e o feedback ajuda a perceber porque tens de escrever aquilo e o que é que tens errado.*

A ênfase é colocada na importância do *feedback* para melhorar o erro, perceber o que fez e como e onde pode melhorar, regulando a aprendizagem, promove a auto-avaliação do aluno, contribuindo na evolução do seu desempenho e do conhecimento histórico sustentado.

No conjunto das duas fases concluímos que a larga maioria dos alunos cumpriram os objetivos. A narrativa histórica com *feedback* escrito constitui um dos elementos de avaliação formativa, que promove a aprendizagem da disciplina, desenvolve as capacidades de comunicação escrita e propicia aos alunos condições para a compreensão e expressão dos factos históricos. A narração de qualquer evento histórico contribuiu na construção da compreensão da História, permite desenvolver o pensamento e a comunicação escrita.

### 3. 4. A visita de estudo e o trabalho de grupo

A História e Geografia de Portugal é uma disciplina que recorre a uma multiplicidade de fontes e à qual são associadas várias outras ciências, visando uma melhor compreensão das nossas origens e do mundo que nos rodeia. Em contexto de estudo, o meio local oferecia oportunidade de contacto direto com a memória física dos Povos, que em tempos, habitaram a nossa região. E considerando que, *i)* no inquérito inicial feito aos alunos, esses não consideravam integrar o estudo da História a visita a museus, *ii)* os conteúdos em estudo propiciavam a visita ao Museu Arqueológico e *iii)* no guião estava previsto a realização de um trabalho de grupo, conjugámos estes pressupostos com a sugestão de alguns alunos. O trabalho de grupo é consequência natural da visita de estudo realizada no dia oito de fevereiro. Previamente elaborámos um guião (Anexo IX) o qual foi lido e explicitado aos alunos em sala de aula, antes da saída. Cada um dos alunos, num primeiro momento, o da visita, preencheria individualmente o guião e, posteriormente, em sala de aula esse seria completado em trabalho de grupo. Isto é, o produto final seria o resultado dos trabalhos individuais dos elementos de cada um dos grupos. À visita de estudo não foi um aluno, por encontrar-se em competição desportiva escolar. As motivações pela opção desses procedimentos foram registados em DB.

As razões prendem-se com o facto dos alunos nunca terem realizado uma visita de estudo com guião, dar-lhes mais responsabilidade (...) e porque cada aluno terá de prestar atenção, interpretar e tentar completar o maior número de informação, dando deste modo um contributo mais positivo ao grupo. Também porque, cada aluno observará determinado pormenor, que não outro (...) para uma contribuição mais completa, donde resultará uma melhor aprendizagem. A informação é muita, há detalhes de datação, descrição de objetos e sendo crianças muito jovens, que encaram a saída da escola como um passeio e não uma outra forma de aprendizagem, se não tivessem o guião, certamente não tomariam quaisquer apontamentos e uma vez em sala de aula não lembrar-se-iam do que tinham visto.

DB, 25 de janeiro de 2012

Como estávamos estudando os Povos da Pré-História, os romanos e seguir-se-iam os muçulmanos a efectuada a proposta aos alunos, que aceitaram e comentaram:

*Na altura (referiam-se da ida ao museu durante a frequência no primeiro ciclo) nós não percebemos, mas agora que nós estudámos e aprendemos, conseguimos ver e perceber melhor o que está no museu. Na altura não demos valor.*

Antes de sairmos do museu foram recolhidos todos os guiões e verificámos da realização individual do guião, com dois objetivos: a) a constituição dos elementos de cada um dos grupos, segundo os critérios infra enumerados e b) tomar conhecimento da avaliação individual da visita de estudo (Figura 43).

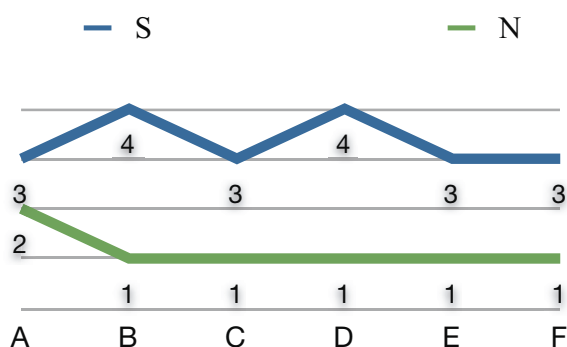


Figura 43 - Avaliação final individual da visita de estudo

A avaliação individual sobre a visita de estudo foi realizada por vinte alunos e dos sete que não a realizaram no local, são incluídos os bons alunos, que atribuímos a falha à falta de tempo, em dois casos concretos. Conhecimento adquirido por observação direta.

A título de exemplo apresentamos a avaliação individual de um aluno (Figura 44).

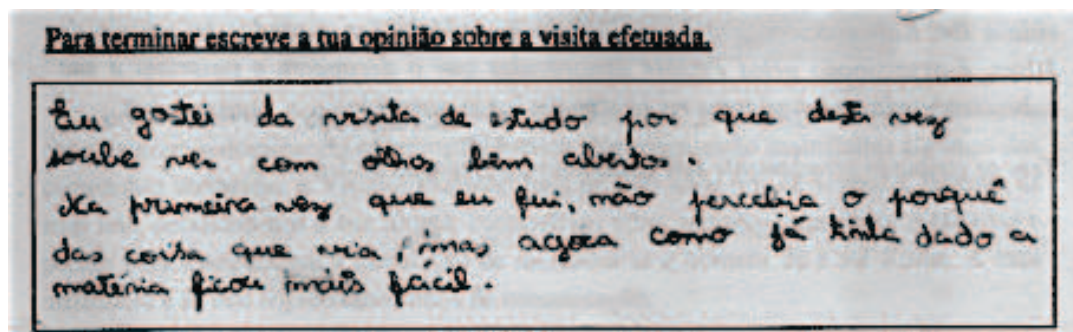


Figura 44 - Aluno CM avaliação individual da visita de estudo

Uma vez em sala-de-aula, os guiões foram redistribuídos aos alunos já integrados nos grupos de trabalho. Em adição um exemplar do guião limpo por grupo, a fim desses fundirem as diversas informações individuais recolhidas.

A constituição dos grupos de trabalho obedeceu aos seguintes critérios: a) que em cada grupo estivesse, pelo menos, um aluno com o guião o mais completo possível; b) evitar integrar no mesmo grupo alunos conversadores, instáveis, menos concentrados e de ligações mais próximas, para propiciar um ambiente de aprendizagem entre si; c) distribuir os bons alunos pelos diferentes grupos. Os alunos foram distribuídos por seis grupos e a todos foram dadas a conhecer, por escrito, as seguintes orientações:

- ➔ O guião do grupo deve ser escrito a caneta;
- ➔ Cada grupo deve eleger um coordenador;
- ➔ Distribuir tarefas pelos elementos do grupo;
- ➔ Que a opinião de todos fosse ouvida e respeitada;
- ➔ O registo final deve ser o resultado de opinião de todos os membros, depois de acordado entre si;
- ➔ Os desenhos ou fotografias devem ser legendados ( nome e data);
- ➔ A opinião sobre a visita de estudo deve ter em atenção, a visita realizada já anteriormente ao mesmo local, reunir a síntese dos elementos do grupo.

A realização do trabalho de grupo teve a duração de cento e oitenta minutos sequenciais, aproveitando-se dois tempos letivos de Língua Portuguesa, a fim de não interromper, em dias, o trabalho iniciado. Negociação feita em conjunto com os alunos, que concordaram.

Uma das questões constantes no guião pedia aos alunos que identificassem, em qual dos períodos e através de que objetos poderia ver a evolução do Homem?

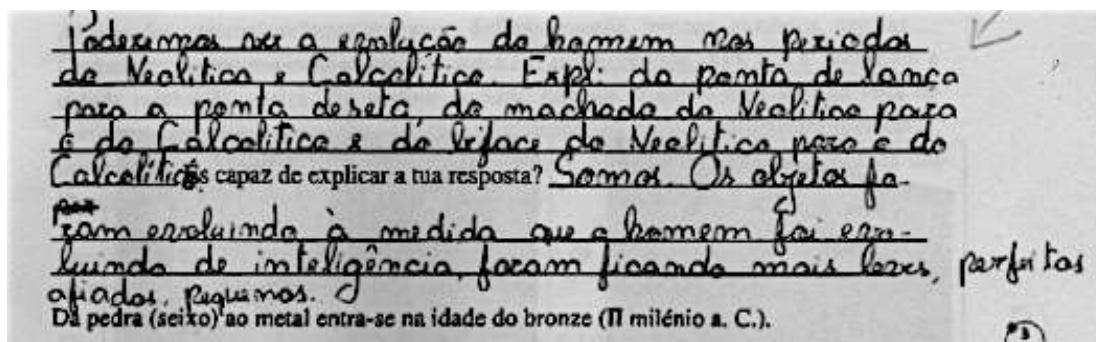


Figura 45 - Resposta do grupo A

Seguimos bem de perto o grupo A e as suas intervenções foram gravadas, em áudio. Verificámos que a sua metodologia de trabalho consistiu em escolher um elemento do grupo que escrevesse mais rápido e sem erros ortográficos; todos liam as suas respostas que depois eram discutidas entre todos; depois de obterem consenso é que passaram à redação. Comparando os trabalhos individuais com o resultado final do grupo esse apresenta-se mais completo e expressa os diversos contributos dos membros do grupo. De um modo geral, todos os grupos cumpriram com as diretrizes emanadas e todos os guiões finais têm um pouco de cada um dos seus elementos, sendo visível a preocupação que tiveram em concretizar, o melhor que sabiam, aproveitando as opiniões e trabalho realizado pelos colegas. A avaliação final mereceu da parte dos grupos uma atenção particular, mais ponderada e reflexiva, perante a experiência anterior.

A visita deu-lhes a conhecer períodos da História não lecionados em contexto de sala de aula e mostra claramente que os alunos compreenderam e souberam aplicar os conhecimentos adquiridos em situação concreta: identificam, enumeram e justificam.

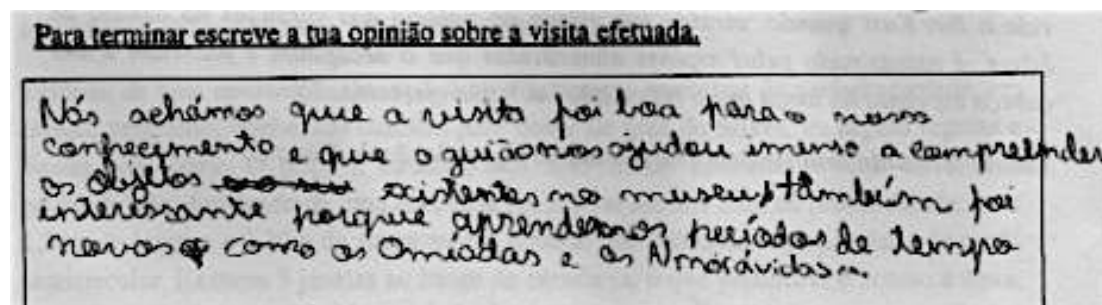


Figura 46 - Resposta do grupo B, sobre a avaliação da visita de estudo

No grupo A os períodos do Calcolítico e Neolítico e no grupo B, o dos Omíadas e Almorávidas.

O grupo E, na sua avaliação final, sintetiza os objetivos da visita de estudo e do trabalho de grupo.

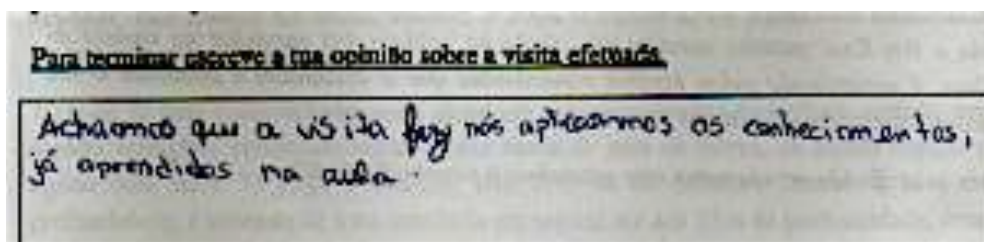


Figura 47- Resposta do grupo E sobre a avaliação da visita de estudo

Recordamos que, aquando a aplicação inicial do questionário, os alunos não consideravam fazer parte do estudo da História a visita a museus nem a realização de trabalhos em grupo. Também não haviam feito nenhuma visita de estudo com guião. Procurámos saber a opinião dos alunos sobre a importância do guião na visita de estudo e na realização do trabalho de grupo.

*LS - (guião) Ajudou-nos ... no livro, em vez dos instrumentos reais, víamos mais ilustrações. Quando fomos lá conseguimos ver o tamanho real, a forma real, de que material eram feitos, estavam lá escritos os séculos e isso assim.*

*MB - No trabalho de grupo ele (guião) ajudou-nos a (silêncio)*

*BM - Refletir no grupo (...) a partilharmos ideias sobre o que pensamos ter visto no museu*

E se fosse visita sem guião?

*L - É que nós estávamos a olhar para as coisas no museu e pensamos aquilo é um bocado de pedra; aquilo e não ligamos. (...) E eu disse para mim naquele momento que estava a perceber muita coisa. Das outras vezes não percebíamos nada.*

*BM - Havia lá muita matéria que nós estávamos a dar e nós ficamos interessados.*

*L - Se nós estivéssemos no grupo e não tarmos a ver as respostas dos outros, se as nossas estavam mal e as outras estavam certas, não podíamos repreender a eles e eles a nós. Precisamos da ajuda de todos para começarmos a pensar mais na resposta e na pergunta e isso tudo.*

*LS - Trabalho em grupo é bom pra nós podermos discutir as nossas ideias e fazer melhor e isso.*

*CP - Eu acho que o guião ajudou, porque se fôssemos, quase de certeza absoluta sem guião, não reparávamos tanto nas imagens e não víamos o que estava lá.*

*CM - Só através das instruções do guião é que nós percebemos o que era.*

*JB - E depois a professora fez um trabalho de grupo pra nós, porque aprendíamos com as nossas respostas e a dos nossos colegas.*

Do registado concluímos: a) os alunos concordam que o guião foi útil, tanto no museu como para a realização do trabalho em grupo; b) que tanto a visita de estudo como o trabalho de grupo contribuíram na sua aprendizagem; c) que com o trabalho de grupo aprendem uns com os outros. A estratégia e as linhas condutoras inicialmente traçadas mostraram ir ao encontro dos alunos e do objetivo, que é auto-promover a aprendizagem. É neste contexto que ganha sentido a sociabilização da aprendizagem, sendo essa uma das estratégias promotoras da integração conducentes ao conhecimento, consequência da partilha.

### **3. 5. O *feedback* oral na utilização das QIM**

As tecnologias de informação e comunicação são presentes na sociedade contemporânea, os equipamentos assumem diversos formatos e são facilitadores de interação, cujas fronteiras espaço-temporais são ténues. O mundo da imagem sobrepõe-se de sobremaneira ao tradicional domínio da palavra escrita, do manuseamento do papel, ganhando preponderância no mundo do trabalho.

A competência literacia histórica é uma das capacidades a desenvolver nos currículos disciplinares. Em HGP é bem presente nas metas de aprendizagem, enquanto meio propiciador de fontes diversas, na construção do conhecimento e de comunicação e debate, catalisador da interatividade.

De entre as múltiplas ferramentas recorreremos ao quadro interativo interpretando-o como mais um instrumento ao serviço da aprendizagem e do conhecimento histórico. Na sequência do nosso entendimento do processo de ensino e aprendizagem, que temos vindo a desenvolver, concebemos um flipchart que fosse de encontro à aprendizagem no coletivo, que gerasse reflexão, percebida como o saber pensar e aplicar o conhecimento histórico ibérico e local (Anexo X). Esse é composto por dezassete slides (Quadro XVII) abrangendo os conteúdos desde a invasão dos Povos Bárbaros à Formação dos primeiros Reinos Cristãos, cruzando o período muçulmano e herança cultural, de incidência no meio local. Definimos como objetivos *i)* aplicar os conteúdos; *ii)* analisar fontes históricas; *iii)* relacionar diferentes culturas; *iv)* observar e descrever imagens; *v)* reconhecer e relacionar com a História local.

Quadro XVII - Conteúdos abordados em cada um dos slides

<b>Slide</b>	<b>Conteúdo</b>
1	Espaço e tempo
2	Localização geográfica dos Povos Bárbaros
3	Origem e expansão muçulmana
4	
5	
6	Diferenças entre Cristianismo e Islamismo
7	
8	
9	Diferenciar situações de paz e guerra
10	Reconquista Cristã e formação dos Reinos Cristãos
11	Convivência entre Cristãos e Muçulmanos
12	Cultura muçulmana - informação
13	Herança muçulmana
14	História local
15	Produção sobre herança muçulmana local
16	Jogos interativos
17	Avaliação

A sessão teve início a vinte e nove de fevereiro e foram usados oito tempos de quarenta e cinco minutos cada. As salas atribuídas não estavam equipadas com o quadro, o que determinou troca de salas com colegas, para a sua consecução. A escola está equipada com quatro quadros interativos distribuídos por três blocos: dois estão em um só bloco e os restantes um em cada bloco. As sessões não foram realizadas em duas salas: sala dez e sala vinte. Sabemos que não é fácil trabalhar com este tipo de equipamento, mas convém informar que recebemos formação e essas não constituíram a primeira vez que, docente e alunos, usavam o equipamento. Ademais, cuidamos de o testar, previamente.

Nesse mesmo dia registava em DB:

(...) Confirmando que quadro e computador estavam operacionais, incluso a caneta, (...) eis quando em plena aula deparei-me com problemas no computador, que bloqueava constantemente. Ligava, desligava e rato bloqueava. A caneta foi substituída duas vezes (...) e cada vez que conseguia apresentar um slide, seguia-se o bloqueamento do pc. (...) Pedi ajuda do colega de informática, (...) passaram-se os primeiros quarenta e cinco minutos. (...) No segundo tempo, a sala estava destinada aos alunos que iam realizar os testes intermédios (...).

DB, 29 de fevereiro de 2012

Como consequência, as duas primeiras sessões não foram concretizadas e procedemos à alteração de sala, trocando com quatro colegas. As primeiras questões que se colocaram foram a gestão do tempo, a sequência e a qualidade do trabalho final. Essas foram superadas em conjunto com os alunos, que concordaram em aproveitar os tempos letivos de Português, os quais seriam compensados.

O desenvolvimento do trabalho dos alunos foi anotado, gravado, fotografado e parcialmente filmado.

O uso das QIM não era novidade para os alunos que já o haviam experimentado no quarto ano e no corrente ano em outras duas disciplinas.

Os alunos mostraram-se participativos, ao longo das sessões foi perceptível a compreensão dos conteúdos lecionados, sendo a menos conseguida, objetivamente, a diferença entre as religiões do Cristianismo e Islamismo (slides 6, 7 e 8). Ao longo das sessões a interatividade foi uma constante, entre os alunos e professor. Sobre este assunto questionámos: “O que é que o cristianismo oferecia que atraía as pessoas?”

*JA - Eles queriam espalhar a amizade, porque eles queriam dar amor, fé, não pagar tantos impostos, não lançavam as pessoas às feras e queriam a amizade entre todas as pessoas. Por entre todo o sofrimento das populações, o cristianismo dava-lhes liberdade. (E acrescenta mais adiante) O cristianismo fala de amor e o Islamismo fala de guerra.*

*L - O contrário de amor é ódio.*

*JA - Os muçulmanos não tinham ódio. Eles só queriam espalhar a religião, mais nada.*

P - E achas que eles escolheram a melhor opção?

*JA - Não porque eles fizeram guerra (...) A guerra era uma manifestação de amor, porque eles não faziam mal. Não tinham ódio. Não tinham ódio aos cristãos porque davam-se bem com eles. Eles faziam a guerra de amor a Alá.*

Se esta abordagem afigurou-se-lhes ser a mais difícil, porque requeria pensar e relacionar, por outro lado os alunos mostraram tolerância e compreensão para com culturas diferentes, situando-as o tempo e contexto histórico, sem formulação de juízos de valor.

Ainda neste tema temos o slide 3 que aborda a invasão muçulmana. A propósito das imagens,

*PB - O quadro mostra muito sangue.*

P - E tu achas que uma guerra não tem sangue?

*JB - Mas era a guerra santa e essa é diferente.*

*JA - Ele tá a fazer confusão. É guerra santa, mas é porque eles não queriam dominar nada. Só queriam espalhar a ideia do Islamismo.*

*JB - Não concordo. Se eles não queriam dominar os Povos tinham de aceitar. E na guerra santa eles tinham de dominar para expandir o Islamismo.*

P - Então como resolvemos a questão?

*BM - Eles tinham que dominar, para que depois esses Povos passarem a acreditar na sua religião.*

*JB - Guerra santa lutavam em nome de uma religião, mas não podiam espalhar a religião sem guerra.*

A interação foi dominada em torno da ideia de dois conceitos: guerra/invasão e guerra santa/domínio. Explorámos um pouco mais a ideia de guerra santa:

P - Quando o JA fala em paz, será que ele tem ou não razão, em relação à Península Ibérica? E porquê?

*JA - Sim, porque os Povos tavam em guerra. Os muçulmanos não queriam dominar, criaram a paz e espalhar o Islamismo. Os muçulmanos foram inteligentes, porque os Visigodos estavam com problemas e atacaram.*

*AE - Quando um Povo fica zangado entre si, fica mais fraco, porque em vez de se ajudarem uns aos outros e combaterem em grupo, batem-se só por uns.*

P - Se tivessem de utilizar um provérbio, qual seria?

*PB - O dinheiro faz a força. Ah, não, a amizade faz a força.*

*JA - A união faz a força.*

No slide 3 está escrita a conclusão a que os alunos chegaram, após leitura e interpretação dos documentos, escrito e não escrito e as intervenções derivadas que foram geradas e acima transcritas parcialmente. Honestamente, e em particular sobre esta abordagem, não esperámos tanta e variada participação dos alunos e daí a dificuldade em registar todas as conclusões e intervenções, no quadro.

No slide 15 pretendíamos que os alunos, em texto ou imagem produzissem informação sobre a herança muçulmana, no meio local. Consideramos que todos os alunos deveriam participar, o tempo esgotava-se e não existindo ligação à internet, solicitamos que o fizessem em suporte de papel, individualmente (Anexo X). Igual procedimento para a avaliação individual (Anexo XVII), sintetizada no quadro XVIII, também para que cada aluno expressasse livremente a sua opinião, evitando influências exógenas.

A leitura dos dados (Quadro XVIII) permite-nos confirmar que a questão mais difícil foi a referente às diferenças entre Cristianismo/Islamismo; a que mais gostaram foi da herança muçulmana; do que menos gostaram é significativo o número, que interpretamos como positivo, posto que a avaliação foi sob o signo do anonimato, ainda que alguns dos alunos tenham assinado a folha. Outro dado são as referências à escrita no quadro interativo e falar em contexto de gravação e filmagem.

Quadro XVIII- Avaliação final dos alunos

Avaliação final dos alunos			
Categorias/conteúdos	+	-	+ Difícil
Herança muçulmana	12	0	1
Cristianismo/Islamismo	2	1	13
Diferenças entre Cristãos e Muçulmanos	8	0	0
Histórica local	4	1	1
Escrever no quadro/borracha não apaga/lápis não escreve	1	4	2
Descrever imagens	0	1	3
Tudo	1	0	0
Não responde	0	16	2
Outras	0	5	6

Como constatamos na tabela síntese da avaliação, os alunos consideraram mais fácil o slide sobre a herança muçulmana, cujo domínio cognitivo situa-se no lembrar. Estes dois alunos integram o grupo dos poucos alunos que gostaram de identificar e descrever as diferenças, através da observação de imagens e por razões distintas: um porque aprendeu e outro porque requeria atenção/concentração.

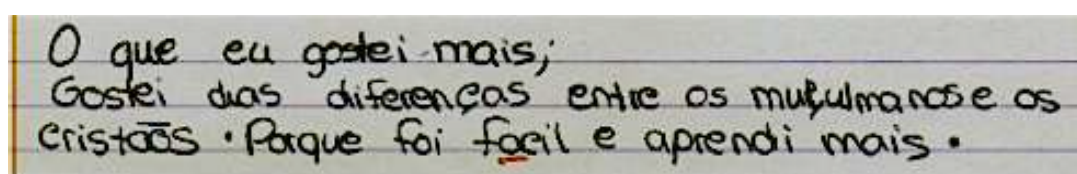


Figura 48 - Aluno CM, avaliação individual das sessões QIM

O aluno AM é um dos alunos que considerou ser a actividade Cristianismo/Islamismo a mais difícil e é o único que justifica. Ele reconhece que a actividade proposta determinava ser capaz de apelar às capacidades, conhecimentos e nível de cognição - aprender a pensar.

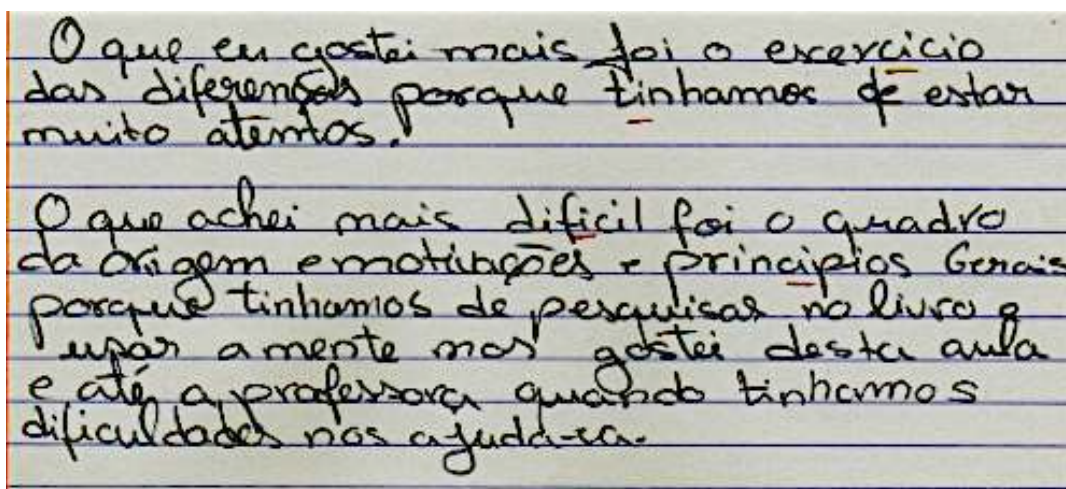


Figura 49 - Aluno AM, avaliação individual das sessões QIM

Verificámos que os alunos foram muito participativos e aquando a entrevista procurámos saber o que é que eles pensavam da aplicação deste instrumento, ao serviço da aprendizagem.

P - Acham que é mais fácil aprender a História com as QIM?

*BM - Uma maneira mais fácil de aprender, estamos lá com a caneta a fazer os exercícios. E depois tinham lá as perguntas. Umas vezes acertávamos, outras tínhamos incompleto. Mas a professora ajudava e era mais fácil.*

*L - Porque aprendemos novas maneiras de trabalhar. (...) Estamos mais entusiasmados, é uma coisa nova para aprender História num ambiente diferente. Coisa mais divertida e que tem mais a ver com a nossa geração.*

P - E da interação da professora e dos colegas?

*MB - Quando os outros estão a dizer as respostas, quando estou a tentar pensar, não me sinto bem, não consigo concentrar-me.*

*LS - Quando eles estão a dizer as respostas, as opiniões, mas se estivermos com dúvidas, a tentar pensar (...) nós não conseguimos pensar bem. É difícil.*

*L - Mas ouvir as opiniões dos outros também não faz mal. Que às vezes a nossa pode estar errada, mas a deles certa. (...) O feedback da professora é importante. (...)*

*Porque algumas vezes tínhamos dúvidas e a professora tirava-as e ajudava-nos a compreender melhor a pergunta.*

P - E achas que assim aprendes?

*L - Errando também se aprende. (...) A tecnologia não é tão bom, como o nosso cérebro mandar fazer. De nós pensarmos, porque a tecnologia às vezes falha e isso prejudica o nosso pensamento, distrai-nos.*

P - Acham positivo, mas não deve ser usado muitas vezes?

*BM - É usar no tempo adequado. (...) Tempo certo. Esteve tudo bem. (...) Usado muitas vezes perde o interesse.*

*L - O flipchart puxou muito pela nossa cabeça. E o teste a seguir estivemos bem.*

*BM - O QIM ajuda-nos a praticar a matéria. (...) Quando a professora pôs aquelas perguntas, para mim foi como se fosse uma ficha de autoavaliação, para nós.*

(Professora pede para explicar)

*BM - Autoavaliação, porque nós tínhamos aprendido a matéria e depois o que soubemos e com as perguntas que a professora fez, nós respondemos. Era tipo uma autoavaliação para ver se nós tínhamos os conhecimentos resumidos aqui na cabeça.*

*AE - Uma coisa boa é que com esses instrumentos podemos aprender mais.*

*JB - Uma coisa menos boa é que por exemplo, no QIM, nós demorámos, porque havia uma avaria.*

As opiniões dos alunos mostram diferentes sensibilidades e modos de estar e ser, face à aprendizagem, com as QIM. Identificaram e reconhecem que o uso da tecnologia apresenta as suas vantagens e desvantagens. As TIC e as QIM em particular são percecionados como uma maneira de aprender que sai da rotina tradicional, proporciona uma aprendizagem conjunta, ainda que muita participação possa impedir um ou outro aluno de pensar, autonomamente, sem sofrer influências dos colegas. Ainda assim são de acordo que aprendem uns com os outros, que o quadro é um recurso que lhes é mais familiar, que não deve ser usado de forma passiva nem com frequência, que a tecnologia é falível, e por isso menos propícia à arte de pensar e escrever, tradicionalmente e ao cumprimento das planificações. Os exercícios elaborados ajudou-os a refletir sobre os

seus conhecimentos, a autoavaliarem-se e reconheceram o *feedback* oral da docente, como uma mais-valia na aprendizagem.

Uma vez terminada a aplicação de todos os instrumentos, na entrevista ouvimos os alunos sobre as suas preferências, procurando identificar qual desses melhor contribuiu na aprendizagem da disciplina e para o desenvolvimento das suas capacidades.

*JB - É muito instrutivo, todas as coisas que fizemos.*

*AE - Porque aprendemos com qualquer desses instrumentos.*

Insistimos pedindo-lhes que indicassem apenas um, que de todo não dispensariam. Nos dois grupos inquiridos, a resposta foi unânime:

*O teste em duas fases.*



## Considerações finais

A sociedade conhece mecanismos autónomos que evoluem rapidamente e são indiferentes aos ditames pré e/ou institucionais estabelecidos. É neste contexto e conscientes dessa realidade que nos é exógena, que assiste-se a uma nova conceção de ensinar e aprender. Estudos comprovam que a aplicação e recurso a inovadores instrumentos de aprendizagem revelam-se essenciais enquanto processo e método conducentes à compreensão de como o aluno aprende e, conseqüentemente, como o professor avalia essas aprendizagens. Socorrendo-nos do conceito “sociedade”, a turma é um grupo micro-social, onde ocorre aprendizagem interativa e mediada pela linguagem, no sentido lato. Porém, aprender, ainda que em contexto interativo social, é um ato singular, de pertença a cada um dos seres humanos, portadores de cultura única, domínio onde a linguagem assume papel preponderante na aprendizagem e no desenvolvimento. Essa, quando não descodificada, pode constituir-se num obstáculo à aprendizagem e ao desenvolvimento (Oliveira, 2007).

A linguagem, percebida, como conhecimento literácito demanda a aprendizagem de capacidades e conhecimentos multi-dimensionais, integrados nos currículos, visando o construto de uma formação individual e social, para a vida.

Merece consensualidade o princípio enumerado de que só através do ensino é que poderá acontecer a aprendizagem (Pinto&Santos, 2006). Um ensino e aprendizagem de enfoque na prática da avaliação formativa, de recurso a instrumentos, como o teste em duas fases, entre outros, perspetivando-se a forma como o *feedback* influencia essa mesma aprendizagem.

O presente estudo de investigação, recordamos, emergiu da experiência profissional e para o qual foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- ◆ De que modo a aplicação do teste em duas fases contribui para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento metacognitivo dos alunos?
- ◆ De que modo o *feedback* descritivo influencia a perceção para o aprender, em particular no processo de autorregulação das aprendizagens?
- ◆ Que desafios colocam-se a alunos e professores quando utilizam-se instrumentos inovadores na avaliação das aprendizagens?

◆ De que modo a utilização das QIM pode influenciar as práticas de avaliação formativa?

Na sequência, as actividades e os instrumentos aplicados foram objeto de cuidada planificação, face às questões levantadas, à abordagem de ensino pré-delineada, aos objetivos do trabalho, para a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos de um grupo turma, sobre o qual pouco ou nada nos era conhecido, nesses domínios. Desenvolvemos tarefas “cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque de aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.79).

Um percurso longo, não linear, construído de pequenas conquistas, mas progressivo. Isto porque, enquanto professora assumimos a vertente formativa e de integração de todos os alunos num novo ambiente escolar, que reúne regras, comportamentos e atitudes, nem sempre concordantes com os apropriados e interiorizados, ao longo do primeiro ciclo. É a mudança de sala de aula, é a adaptação a docentes de metodologias e personalidades diferentes. Um tempo feito de erros e correções que foram sendo assimilados e que, no início determinou a reformulação de estratégias adequadas aos comportamentos pontuais, por forma a reunir as condições necessárias à consecução do projeto. O permanente diálogo, a constante interação, também a preocupação de tudo explicar e a todas as intervenções responder, deixar questionar e responder foram ações determinantes na criação de um ambiente de trabalho saudável, confiável e de respeito. Nesta dinâmica esclarecemos que não iríamos abdicar do nosso vocabulário em uso, mas descodificando os seus significados, com o propósito de elevar o nível vocabular dos alunos. Tal é visível nas questões, nomeadamente dos testes em duas fases. Como os alunos o afirmaram, no princípio estranharam, depois habituaram-se e assimilaram.

É certo que, lecionar HGP e Português permitiu-nos conhecer os alunos, num espaço de tempo mais curto; porém, como professora e investigadora foi um desafio constante, obrigando-nos a desdobramento triplo. Por um lado, porque o desempenho dos alunos nas duas disciplinas não era necessariamente o mesmo; por outro, a informação da docente não poderia, de todo, contagiar qualquer uma dessas nem a investigação e, conseqüentemente, a recolha de dados, a análise e o respetivo tratamento.

---

O procedimento passou, obrigatoriamente, pela adoção de uma metodologia sincrónica em HGP: no final de cada aula registávamos em caderno próprio as observações diretas, as questões colocadas, as dúvidas, as estratégias a seguir e, uma vez em casa refletir e escrever, em detalhe, no DB. Em consciência acreditamos que o rigor e a isenção de juízos de valor acompanhou-nos no processo de investigação, até porque sempre preferimos e adotámos a interrogação à afirmação. A dúvida ajudou-nos a melhor fazer e ir construindo, rumo à evolução e aprendizagem dos alunos. Somos a acreditar que a investigação melhorou não apenas o desempenho dos alunos, confrontados com novos desafios, novas técnicas de aprendizagem, como o nosso, enquanto professor, porque: *i)* obrigou a investigar; *ii)* a refletir; *iii)* a focar todo o nosso empenho e dedicação em prol da aprendizagem, do crescimento e desenvolvimento da autonomia do aluno. Não que não o tenhamos feito, ao longo dos anos de ensino. Mas a aplicação dos instrumentos de avaliação formativa alargou horizontes, gerou uma nova visão sobre a própria avaliação formativa, processos, objetivos e métodos. Nada teria sido viável sem o suporte teórico, subjacente.

Pelo descrito testemunhado e apresentado, no decurso desta dissertação, a utilização do *feedback*, nas diferentes dimensões, proporcionou aos alunos uma aprendizagem e conhecimento sustentados sobre os conteúdos de HGP, deu-lhes a possibilidade de evoluírem, pensando sobre os eventos e o seu próprio conhecimento, analisando, expondo as suas ideias sobre as temáticas em estudo, aprendendo com o erro e a autocorrigirem-se, conscientemente. Tanto como professora como investigadora pretendíamos obter os melhores resultados possíveis. Sabíamos que o desempenho dos alunos na segunda fase, em muito dependeria do *feedback* e da compreensão desse. Perante a diversidade de respostas e/ou a ausência delas, muitas dúvidas colocaram-se em como fazer, que escrever revelando-se ser muito importante o conhecimento que se tem do aluno, em capacidades e domínio cognitivo. É um processo moroso, tal como o de conceber qualquer um dos instrumentos aplicados. A gestão, do tempo e do processo, nem sempre foi fácil, mas demonstrou ser eficaz, face aos resultados obtidos.

Se construir um flipchart verdadeiramente interativo e de características reflexivas e de apelo cognitivo consome tempo e demanda que se investigue, também dá a conhecer outras características e capacidades dos alunos. Constatámos da

existência de alunos que preferem escrever ao falar e outros que não escrevendo revelaram conhecimento científico e capacidade de pensar, opinar, argumentar e sustentar as suas ideias. Com recurso a este instrumento da tecnologia, os alunos interpretaram diversas fontes, construíram conhecimento, desenvolveram a comunicação oral e geraram conhecimento aos colegas. Dos constrangimentos tecnológicos já abordamos, anteriormente. Contudo gostaríamos de acrescentar outros, interrogando, refletindo, que à data foram anotados em DB e aqui sintetizámos: a) a localização do quadro interativo nas salas-de-aula, que face à disposição das mesas não facilita a visibilidade a todos os alunos; b) o tempo que consome, quando solicitamos aos alunos que nele escrevam, considerando ser crianças que frequentam o 5º ano e numa turma de 28 alunos; c) a criação de tempos mortos e o desvio parcial do essencial, enquanto o colega escreve. Para resolver esta última situação estivemos, sempre, em permanente interação, questionando, reforçando, solicitando participação.

Participação, recetividade, colaboração e disponibilidade foram presentes em todo o estudo de investigação, por parte dos alunos e dos encarregados de educação. As entrevistas foram consumadas em tempos letivos extra - horário docente/investigador e alunos. Estes foram determinantes no desenvolvimento do estudo e nos resultados obtidos. Ponderados, resultados/desempenhos do primeiro teste em duas fases com o segundo, inevitavelmente que o segundo mostrou ser mais profícuo, que encontra justificação nas razões enumeradas pelos alunos: o facto de ser a primeira vez e só experimentando é que se compreende. Constatámos e demonstrámos a eficácia prática na avaliação formativa das aprendizagens, mediante o recurso ao *feedback*. Esse foi bem recebido pelos alunos, quer nos testes, quer na narrativa. A narrativa constituiu-se num instrumento ao serviço do conhecimento Histórico e da comunicação escrita. Esse foi um espaço privilegiado, principalmente, para os alunos que gostam de escrever, de criar e como “forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado”(Barca & Gago, 2001, p. 37) dando a conhecer “as ferramentas cognitivas trabalhadas pela disciplina” (Ribeiro, 2011, p2).

Do conjunto variado de instrumentos aplicados, ilustrativos dos recursos possíveis a ser utilizados para a aprendizagem da disciplina e de avaliação formativa, a expressão que melhor traduz a eficácia pertence aos alunos, que aqui convocámos: *É*

*muito instrutivo, todas as coisas que fizemos. Porque aprendemos com qualquer desses instrumentos.*

Em conclusão, o estudo evidencia que aconteceu aprendizagem e desejamos que este seja mais um contributo na reflexão das práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens dos nossos alunos.



## Referências bibliográficas e *webgrafia*

**Allal, L.** (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In *A avaliação num ensino diferenciado* (pp.175-209). Coimbra: Livraria Almedina.

**Almeida, J.F.** (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Altet, M.** (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

**Arends, Richard I.** (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

**Barca, I.** (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras; História*. Porto, III série, vol.2, pp.13-21. Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Barca, I.** (2007). A Educação Histórica numa Sociedade Aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, nº. 1, pp.5-9. Universidade do Minho. Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Barca, I.** (org.) – *Educação Histórica e Museus* : actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 2, Braga, 2003. Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003. ISBN 972-8098-15-6. p.97-104.] Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/480>. Recuperado a 12 de março de 2012.

**Barca, I.** (1999). Entrevista. *O Estudo da História* 15, Lisboa, A.P.H.: pp. 5-11.

**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., & Bastos, M.C. & Carvalho, J. B.** (1998). Formar Opinião na Aula de História. *Cadernos Pedagógico-Didáticos A.P.H.* - 17. Lisboa: A.P.H.

**Barca, I. & Gago, M.** (2001-2003). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação* 14 (1). Universidade do Minho. 239-261. Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Bardin, L.** (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

- Bertrand, Y. & Valois, P.** (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Block, M.** (1976). *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bonifácio, M. F.** (1999). A narrativa na “época pós- Histórica. *Análise Social*, vol. XXXIV (150), pp. 11-28. Disponível em [analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218798577V2kVA6jr0Wv16UN8.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218798577V2kVA6jr0Wv16UN8.pdf). Recuperado a 2 de junho de 2012.
- Branson, R.** (1990). Issues in the Design of Schooling: Changing the paradigm. *Educational Technology*, 30 (4), pp. 7-10.
- Braudel, F.** (1976). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruno & Santos** (2010). Evolução da Escrita Avaliativa num Contexto de Trabalho Colaborativo. *Revista Educação*, vol. XVII, nº. 2, pp. 61-92. Disponível em [revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVII\\_2/index.html](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVII_2/index.html). Recuperado a 19 de março de 2012.
- Carr, E. H.** (n.d.). *Que é a História?*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M.** (2008). *Metodologias da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A.A. A.** (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13 (1), pp. 169-184. Universidade do Minho. Recuperado a 2 de março de 2012.
- Carvalho, J. B. de** (1976). *Da História Crónica à História Ciência*. Lisboa: Livraria Horizonte.
- Chaves, F.** (2007). Personagens da História e perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final de escolaridade básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, nº 1, Universidade do Minho, pp.10-27. Recuperado a 16 de outubro de 2011.
- Collingwood, R.G.** (1981). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- DeBoer, G.** (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (6), pp. 582-601.

- Delors, J.** (coord) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, P.A.L.** (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2107>. Recuperado em 5 de julho de 2012.
- Dias, S. & Santos, L.** (2006). *Avaliação Reguladora, Feedback Escrito, Conceitos Matemáticos. Um triângulo de Difícil Construção*. Lisboa: Projeto AREA. Disponível em [http://area.fc.ul.pt/Encontros%Nacionais/XXSIEM\\_S4\\_C6\\_DiasSantos](http://area.fc.ul.pt/Encontros%Nacionais/XXSIEM_S4_C6_DiasSantos) Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Dillenbourg, P.** (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp.1-19. Oxford: Elsevier.
- Elbaz, F.** (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1): 1-19.
- Febvre, L.** (1985). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D.** (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), pp.21-50. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2a03.pdf>. Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Fernandes, D.** (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Fernandes, D.** (2009). Avaliação das Aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, nº. 9, pp. 87-100. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Recuperado a 5 de março de 2011.
- Ferreira, C. A. L.** (1999). *Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Uma Reflexão*. [www.revista2.uepg.br/](http://www.revista2.uepg.br/). Recuperado a 5 de julho de 2012.
- Gago, M.** (2007). Concepções de Passado como Expressão de Consciência Histórica. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, nº. 1, Universidade do Minho, pp. 127-136. Recuperado a 16 de outubro de 2011.

- Gago, M.** (2001). *Concepções dos alunos sobre a variância da narrativa histórica*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I.** (2008). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*. Lisboa: Centro de estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I.** (n.d.). *Paradigma cognitivo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I.** (n.d.). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, I. & Roldão, M. do C.** (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R & Matalon, B.** (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Godinho, V. M.** (1978). *Ensaio II*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Godinho, V. M.** (1971). *Ensaio III*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Goff, J. Le** ( n.d.). *Reflexões sobre a História*. Lisboa: Edições 70.
- Goff, J. Le et al** ( (1977). *A nova História*. Lisboa: Edições 70.
- Goff, J. Le et al** ( (1977). *Fazer História*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- GOVCIC** (2010). *Bruner e a aprendizagem pela descoberta*. Disponível em <http://www.cic.pt/>. Recuperado a 26 de junho de 2011.
- Hargreaves, A.** (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Hébert, - M. Lessard** (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. M. & Hill, A.** (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Joyce, B. & Weil, M. & Calhoun, E.** ( 2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa, SA.
- Lee, P. J.** (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. Disponível em [http://www.nap.edu/openbook.\\_id11100&page=79](http://www.nap.edu/openbook._id11100&page=79). Recuperado a 16 de outubro de 2011.
- Lee, P. J.** (2005-2006). Em direcção a um conceito de literacia histórica. *Educar, Curitiba, Especial*, pp. 131-150. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057>. Recuperado a 5 de junho de 2012.

- Lefebvre, G.** (1981). *O Nascimento da Moderna Historiografia*. Lisboa: Sá da Costa.
- Lévy, P.** (1994). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M.T.A.F. de A. V.** (2010). *O Trabalho Prático no Ensino das Ciências, numa turma do 5.º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade Aberta. (Tese de Mestrado).
- Marques J.J.P. & Silva, B.D.** (2011). *Uma análise da Investigação Realizada em Portugal e Espanha Sobre Quadros Interactivos Multimédia*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/14366>. Recuperado a 5 de março de 2012.
- Marrrou, H.I.** (1974). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Edições Aster.
- Martins, M. de L. H.** (2010). *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho. Recuperado a 5 de junho de 2012.
- Mattoso, J.** (1999). Sobre o Ensino da História. In *O Estudo da História 15* (pp. 36-37). Lisboa: A.P.H.
- Mattoso, J.** (1988). *A Escrita da História. Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- May, T.** (2004). *Pesquisa Social - questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.
- Melo, M. do C.** (2003). Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa: Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português, pp. 341-356.
- Menino, H.L.** (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática. Um estudo no 2.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Menino, H.L.** (2005). Avaliação das Aprendizagens em Matemática. Uma experiência de utilização do portefólio no 2º ciclo. *Educação e Comunicação, n.º. 8*, pp.-109-119. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Hugomenino>. Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Meireles, A. J. da C.** (2006). *Uso de quadros interactivos em educação: Uma experiência em Ciências Físico-Química com vantagens e “resistências*. Porto: Universidade do Porto. (tese de Mestrado). Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Ministério da Educação; DEB** (1991). *Competências essenciais em História e Geografia de Portugal*. Disponível em [www.min-ed.pt](http://www.min-ed.pt). Recuperado a 16 de outubro de 2011.

**Ministério da Educação** (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série - A, n.º. 15, pp. 258-265.

**Ministério da Educação** (2011). *Decreto - Lei n.º 94/2011*, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º. 148, pp. 4142-4150.

**Ministério da Educação** (2005). *Despacho - Normativo n.º 50/2005*, de 9 de novembro. Diário da República 1.ª série - B, pp. 6461-6463.

**Ministério da Educação** (2010;2011;2012). *Metas de Aprendizagem: Ensino Básico - 2.º ciclo - História e Geografia de Portugal*. Disponível em [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt). Recuperado a 19 de setembro de 2011.

**Ministério da Educação** (1986; 2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, 2.ª alteração*. Diário da República, 1.ª série - A, n.º. 166.

**Ministério da Educação** (2009). *Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 166.

**Ministério da Educação** (2009). *Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 129.

**Ministério da Educação** (2009). *Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro*. “diário da República”, 2.ª série, n.º. 6.

**Ministério da Educação** (2007). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 180.

**Ministério da Educação** (2010). *Portaria n.º 224/2010, de 20 de abril*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 76.

**Ministério da Educação** (2009). *Portaria 731/2009, de 7 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 129.

**Ministério da Educação** (2007). *Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 7.

**Ministério da Educação** (2002). *Decreto-Lei n.º. 209/2002, de 17 de outubro*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º. 240.

**Ministério da Educação** (2005). *Despacho Normativo n.º. 1/2005, de 5 de janeiro*. Diário da República, 1.ª série - B, n.º. 3.

**Ministério da Educação e Ciência** (2011). *Despacho Normativo n.º. 14/2011, de 18 de novembro*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 222.

**Ministério da Educação e Ciência** (2011). *Decreto-Lei n.º. 94/2011, de 3 de agosto*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 148.

**Ministério da Educação e Ciência** (2011). *Despacho n.º. 17169/2011, de 23 de dezembro*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 245.

**Ministério da Educação e Ciência** (2012). *Despacho n.º. 5306/2012, de 18 de abril*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 77.

**Ministério da Educação e Ciência** (2012). *Resolução do Conselho de Ministros, n.º. 14/2012, de 10 de fevereiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 30.

**Ministério da Educação e Ciência** (2012). *Decreto - Lei n.º. 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º. 129.

**Ministério da Educação e Ciência (CNE)** (2012). *Recomendação n.º. 1/2012; Recomendação sobre Educação para a Cidadania*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 17, de 24 de janeiro.

**Ministério da Educação e Ciência (CNE)** (2012). *Recomendação n.º. 2/2012; Recomendação sobre O Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 21, de 30 de janeiro.

**Ministério da Educação e Ciência (CNE)** (2012). *Recomendação n.º. 2/2012; Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 48, de 7 de março.

**Ministério da Educação e Ciência (CNE)** (2011). *Recomendação n.º. 6/2011; Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 250, de 30 de dezembro.

**Ministério da Educação e Ciência (CNE)** (2010). *Parecer n.º. 5/2010; Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI); Relatório Nacional - Propostas de Metas para Portugal*. Diário da República, 2.ª série, n.º. 183, de 20 de setembro.

- Morais, B.** (2005). *Learning to use Interactive white Boards in the Science Department: a Case Study*. London: King's College London. Disponível em [www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/Teses](http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/Teses). Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Monteiro, M.R.M.P.** (2010). *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais: 3º. ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta (Tese de Mestrado). Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1713/1/MRaquelMonteiro.pdf>. Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Oliveira, I.** (2007). *Do Currículo, das Intenções e da Aprendizagem como Construção Identitária*. Lisboa: Universidade Aberta. NO.6, pp.65-91. Recuperado a 16 de outubro de 2011.
- Oliveira, I & César, M** (2008). *O currículo enquanto mediador da educação para a cidadania*. Disponível em [http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/Confberica/Oliveira\\_Cesar\\_CI.pdf](http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos2008maio08/Confberica/Oliveira_Cesar_CI.pdf). Recuperado a 16 de outubro de 2011.
- Pacheco, J.** (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais J. M.** (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta.
- Parente, R. A.** (2004). *A Narrativa na Aula de História*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho. Disponível em [www.repositorium.sdum.uminho.pt](http://www.repositorium.sdum.uminho.pt). Recuperado a 5 de junho de 2011.
- Pereira, D.** (1994). A Reforma Perspetivada Segundo as Novas Tecnologias. *Revista de Educação*, 4 (1/2), pp. 153-162.
- Pinto, J.** (2007). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas* (no prelo).
- Pinto, J. & Santos, L.** (1998). Práticas lectivas num contexto de reforma curricular. *Quadrante*, 7 (1), 3-33. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3041>. Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Pinto, J. & Santos, L.** (2006). *Modelos de avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- 
- Raymond, P.** (1979). *A História e as Ciências Sociais*. Porto: Res Editora.
- Ribeiro, R. M. de O.** (2011). A produção de narrativas em aulas de História. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Disponível em <http://abeh.org/trabalhos/GT07/resumoregina.pdf>. Recuperado a 2 de junho de 2012.
- Roldão, M. do C.** (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, M.** (2009). *Aprender a “viver juntos”: Que significado curricular no 1.º ano?*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt>. Recuperado a 16 de outubro de 2011.
- Santos, L.** (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Lisboa: projecto AREA. Disponível em [www.edc.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf](http://www.edc.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf). Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Santos, L.** (n.d.) *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (documento elaborado para o DEB). Disponível em [www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.pdf](http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.pdf). Recuperado a 19 de setembro de 2011.
- Sousa, D.** (1982). *Teoria da História e Conhecimento Histórico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schemes, J.** (2008). *A Teoria da Atividade e a Elaboração de Conceitos*. Disponível em [www.webartigos.com](http://www.webartigos.com). Recuperado em julho de 2011.
- Stake, R. E.** (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W.** (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valles, M.** (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis/Sociologia (2ª. edição).
- Vale, L. & Ferreira, R. A. & Santos, L.** (n.d.). *O erro como ponte para a aprendizagem das equações: O caso da Maria*. Lisboa. Disponível em <http://cmup.fc.up.pt/cmup/eiem/grupos/documents/24>. Recuperado a 19 de setembro de 2011.

---

**Vieira, N.** (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objectivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 97-108. Disponível em [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/). Recuperado a 5 de março de 2012.

**Vieira, N.** (2008). As literacias e o Uso Responsável da Internet. *Observatorio (OBS) Journal*, 5, pp. 193-209. Disponível em <http://obs.obercom.pt>. Recuperado a 5 de março de 2012.

**Wing, C.** (2004), An Introduction to Internet Literacy, in *The Media Freedom Internet Cookbook*, Vienna: OSCE, pp. 163-176. Disponível em [http://www.osce.org/publications/rfm/2004/12/12239\\_89\\_en.pdf](http://www.osce.org/publications/rfm/2004/12/12239_89_en.pdf). Recuperado a 5 de março de 2012.

**Yin, R. K.** (2006). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA. (3<sup>a</sup>. edição).