

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **“ASAS OU GAIOLAS?” DA REFLEXÃO TEÓRICA À PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA**

LUCIANA MARIA CARDOSO PEREIRA

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

**RESUMO:** Num momento em que a Educação Histórica e Geográfica são alvo de mudanças paradigmáticas e metodológicas que acompanham uma transformação e reestruturação da Educação e do ensino, torna-se relevante refletir em torno das mesmas. Mediante o exposto, debruçou-se sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos e articulou-se a mesma com a prática pedagógica vivenciada e ao mesmo tempo, relatada por outros docentes e estudiosos. Procurou-se através da observação direta analisar e registar aspetos como o interesse, a motivação, o envolvimento dos alunos na aplicação de Aulas-Oficina, bem como retirar inferências acerca do domínio das diferentes formas de saber que os alunos atingiram nas duas disciplinas. A principal finalidade era testar a reação dos alunos perante uma metodologia que não era habitual e quais as potencialidades e limitações da mesma no ensino da História e da Geografia. Os resultados obtidos, ainda que embrionários, revelaram indícios de grandes potencialidades ao nível das diferentes formas de saber, uma vez que se concluiu que esta metodologia possibilita uma aprendizagem onde o aluno é “agente” e “construtor” do seu conhecimento. Não obstante, os resultados revelaram também a necessidade de se repensar e reagir perante algumas fragilidades ainda evidenciadas na lecionação da História e da Geografia, para que se deixem definitivamente para trás “escolas que são gaiolas” e que se promovam efetivamente “escolas que dão asas”, garantes de uma visão sócio-construtivista da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Histórica, História, Aula-Oficina.*

## INTRODUÇÃO

Num mundo em que cada vez mais os alunos possuem acesso a variada informação, em diferentes suportes, a “Escola” teve necessidade de encontrar uma forma de preservar a sua identidade e acima de tudo, de promover uma aprendizagem que fosse capaz de extravasar o contexto escolar.

Nessa medida, foram-se passando de modelos educacionais “tradicionais” para modelos ditos “alternativos”, muito ligados a teorias sócio construtivistas da Educação.

Deste modo, o que levou a desenvolver esta investigação foi exatamente o facto de se considerar que também as disciplinas de História e de Geografia não ficaram alheias a todas estas mudanças.

Mediante o exposto, incidiu-se sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos e confrontou-se a mesma com a prática pedagógica vivenciada e, ao mesmo tempo, relatada por outros docentes e estudiosos.

Partindo da influência do construtivismo na Educação, das linhas de ação da Educação Histórica e Geográfica e da aplicação de metodologias de cariz construtivista, como a *Aula-Oficina*, equacionaram-se como questões de partida:

- A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem?
- Que expectativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?
- Poderá o modelo de *Aula-Oficina* constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia?
- Quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?
  
- Para responder a essas questões centrais, traçaram-se objetivos que visaram:
- Analisar os novos paradigmas construtivistas que marcam a educação na contemporaneidade;
- Compreender as perspetivas e ação da educação histórica e geográfica a nível nacional e internacional;
- Avaliar a aplicabilidade de uma prática que vá de encontro às premissas descritas anteriormente, nomeadamente através de Aulas-Oficina;
- Refletir sobre a mais-valia e/ou possíveis limitações das Aulas-Oficina;
- Propor alternativas possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual;

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### A CONCEÇÃO CONSTRUTIVISTA DA EDUCAÇÃO

Empregar o construtivismo na Educação é encarar o mesmo como uma forma própria de

*(...) explicar y comprender mejor la enseñanza y aprendizaje, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general, o relativas a contenidos escolares específicos (...)* (COLL, 1996: 154)

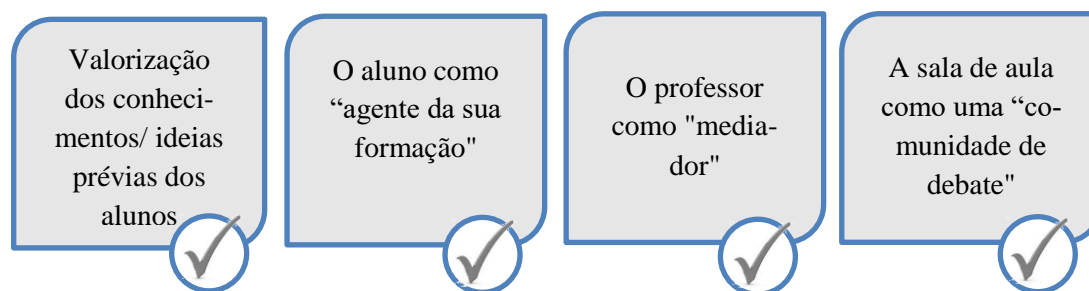
Foi a partir essencialmente do século XX que vários teóricos se debruçaram sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, assentes no Construtivismo.

De entre as várias teorias existentes e continuamente estudadas verificou-se que principalmente a partir de meados dos anos 70 e inícios dos anos 80, muitos dos autores ligados à Pedagogia e à Didática passaram a tomar como principal referência os estudos de Lev Vygotsky e dos seus seguidores, no âmbito do sócio-construtivismo (FINO, 2001).

O que efetivamente se pôde concluir é que por influência dos diversos estudos em torno do sócio-construtivismo e da sua adaptação à Educação acabou por surgir uma nova prática pedagógica que de certa forma veio “rivalizar” com a prática dita “tradicional”, uma vez que traz consigo uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto a visão tradicional do ensino apresenta como objetivo central formar os alunos através de conteúdos científicos numa perspetiva “ (...) enciclopédica y com un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (...) ” (PÉREZ, 2000: 1), onde aos alunos cabe apenas a tarefa de ouvir atentamente o que é transmitido, exercitar, e reproduzir da forma mais fiel possível o que o professor transmite, a visão ligada ao paradigma construtivista, ou mais precisamente, sócio-construtivista, incita automaticamente a que se alterem as conceções tidas por esse modelo anterior, fundamentalmente na forma como se encara o papel da escola, do aluno e do próprio professor.

A maioria dos autores analisados e citados demonstram uma grande concordância na forma como pensam os agentes intervenientes no processo de construção do conhecimento, o que levou a que se categorizasse aqueles que se consideram ser os pressupostos de uma prática de ensino sócio-construtivista:



Esquema 1. | Pressupostos de uma aprendizagem sócio-construtivista

Como se pode observar, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é apontada como um dos grandes vetores da visão construtivista do ensino e da aprendizagem. Autores como CARVALHO (2014), SANTOS (2014), TAVARES (2012), CASTELLAR (2005), CACHINHO (2000) e GONZÁLEZ (2000), atentam que é imprescindível reconhecer as “(...) noções que os alunos transportam consigo para a sala de aula.” (CARVALHO, 2014: 34). O aproveitamento das suas ideias prévias, das suas vivências e motivações, é essencial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Nessa ótica, se o professor ficar a par do que o aluno sabe em relação a determinados conteúdos, apercebendo-se se estes são “(...) mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes, e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados (...)” (SANTOS, 2014: 21), permite-lhe pensar nas ferramentas necessárias que possam ajudar os alunos a aperfeiçoá-los, tornando-os mais consistentes do ponto de vista científico.

Além disso, ter em conta as ideias prévias dos alunos facilita a apreensão de novos conhecimentos, uma vez que, a construção destes, parte sempre daqueles que este já possui, pois, o aluno “(...) constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói-o do ponto de vista social) com base nos significados que já conseguiu construir previamente” (COLL, 2001 citado por SANTOS 2014: 21).

Outro aspeto de extrema importância para autores como SANTOS (2014), BOIKO & ZIMBERLAN (2001), TAVARES (2012) e COLL (1996), é encarar os alunos como “agentes da sua formação” (SANTOS 2014), ou como lhe denomina CACHINHO (2004), os alunos devem ser os “exploradores”, os “atores e autores principais”, ou seja, é a eles que se deve atribuir autonomia e responsabilidade no processo de apreensão de novos conhecimentos. Essa responsabilidade deve visualizar-se, quota-parte, em momentos como a seleção de tarefas a desempenhar, decisão dos meios a utilizar e na própria avaliação dos resultados obtidos (SANTOS, 2014), para que consequentemente se consiga promover um maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, além do aluno assumir o papel preponderante na sua aprendizagem, o professor tem também um valor muito importante. Ele torna-se assim o facilitador, o “gestor das aprendizagens” (CACHINHO, 2000; CARVALHO, 2014), aquele que constrói o conhecimento com o aluno (SANTOS, 2014). Tem em si a responsabilidade de planificar as aulas, selecionar criteriosamente estratégias e materiais apelando ao grau de dificuldade, à faixa etária dos alunos e ao ritmo de aprendizagem dos mesmos, bem como valorizar as suas ideias e opiniões (SANTOS, 2014; CARVALHO, 2014; GONZÁLEZ, 2000), em suma, conhecer os seus alunos (CASTELLAR, 2005). Além disso, implica que seja um professor que demonstre”“(…) estar-se tão preocupado com o carácter como com o desempenho; com a aprendizagem social e emocional e não apenas com a cognitiva;” (HARGREAVES, 2003: 100), estruturando tarefas que façam o aluno sentir-se parte integrante do processo de aprender (SANTOS, 2014). Ajudando-o a desenvolver competências, mas ao mesmo tempo a ultrapassar as suas dificuldades e perceber os seus interesses e motivações (CARVALHO, 2014).

O professor deve promover a realização de experiências que permitam debater as hipóteses e ideias iniciais dos alunos, mesmo que erradas, com ideias mais concretas e consistentes do ponto de vista científico, através da discussão professor-aluno e aluno-aluno (SANTOS, 2014). Deve questionar antes de explicar, dar tempo de resposta, pois devem ser os alunos a encontrá-las (SANTOS, 2014). Deve também desafiar os mesmos, provocar-lhes instabilidade cognitiva, dar menos instruções e encorajar mais a iniciativa e a autonomia.

Além disso, é de igual modo importante que o professor saiba elevar a autoestima do aluno, valorizá-lo, motivá-lo, sempre que o considerar oportuno. Por último, e não menos importante, o professor deve ainda incorporar o aluno no próprio processo de avaliação (SANTOS, 2014; GONZÁLEZ, 2000). Essa avaliação deve ser parte integrante de toda a aula, mais não seja através da observação da participação, interação e trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da aula e não através de um mero teste escrito que vise classificar a aprendizagem.

Por fim, e englobando todos os pressupostos anteriores, deve ter-se presente a ideia do funcionamento da sala de aula como uma “comunidade de debate” (TAVARES, 2012), onde os alunos são encarados como uma “mini comunidade”, na qual se privilegia a atividade, a discussão e a reflexão.

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nas palavras de BARCA (2012), esta resulta da assunção entre a teoria e a prática do ensino da História:

*(...) por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes. (BARCA, 2012: 37)*

Desde os anos 70 do século XX que a investigação em torno da História e do ensino da História se tornaram no foco de pesquisa de vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, e posteriormente, em Portugal e em Espanha.

A investigação levada a cabo pela Educação Histórica nasce da preocupação de promover a ligação entre a teoria e a prática. Não basta à Educação Histórica apresentar propostas prescritivas, que visam estabelecer padrões ou níveis. Importa sim, criar e implementar situações de aprendizagem em contextos concretos, a partir das quais se retirem e partilhem resultados que possam ser reajustados e aplicados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012).

Começa-se assim a romper com os caminhos tradicionais e procura-se desenvolver novos elementos à forma como os alunos desenvolvem a compreensão da História e à forma como constroem o seu conhecimento (BARCA, 2012).

Esta não se limita a responder à questão “Como ensinar História?”, mas preocupa-se em saber “(...) como compreendem e o que aprendem os alunos em História” (BARCA, 2009). O seu objetivo é saber não o que os alunos sabem – ideias substantivas, mas como sabem – ideias de segunda ordem, ligadas à compreensão, explicação, empatia, evidência e perspetiva (HICKENBICK & SCHIMDT, 2008).

Dessa forma, professores e investigadores, centrados na promoção de uma Educação Histórica, pretendem compreender as ideias de crianças e jovens na perspetiva de que é possível que sejam os alunos a construir e exprimir as suas narrativas históricas. Significa isso, ser possível reconhecer as conceções dos alunos sobre os significados atribuídos ao mundo, aos sentidos de mudança, ao papel da História na orientação temporal, ao reconhecimento dos valores culturais em diversos contextos, para que a partir daí possam ser trabalhados e melhorados (BARCA, 2012).

Em suma, podemos considerar que a grande finalidade da Educação Histórica visa encontrar novas possibilidades para um ensino da História que desenvolva, de forma progressiva,



as ideias históricas dos alunos com o intuito de promover uma *literacia histórica*, isto é, um conjunto de “competências de interpretação e compreensão do passado”, tal como a designa BARCA (2006).

A *literacia histórica* torna-se assim o instigador para que os alunos sejam capazes de usar os conhecimentos adquiridos nas aulas de História como forma de adquirir novos conhecimentos, desenvolver as suas próprias potencialidades e participar ativamente e conscientemente na sociedade que os rodeia.

Além disso, esta torna-se por sua vez o ponto de chegada para o que Peter Lee e Jorn Rüsen designam de *Consciência Histórica*. De acordo com Jorn Rüsen esta é o fundamento de todo o conhecimento histórico (HICKENBICK & SCHMIDT, 2008). Para si, desenvolver nos alunos a *Consciência Histórica* é ajudá-los a compreender o presente à luz do passado. Mais do que isso, permite aos alunos, também eles cidadãos e pessoas, problematizarem, a várias escalas, garantindo-lhes competências para saber “ler” o mundo que os rodeia, procurando respostas nas relações passado, presente e futuro. Na opinião de BARCA (2012), esta ocorre quando depois de interiorizados progressivamente os conhecimentos lecionados, estes se tornam numa ferramenta a utilizar como orientação no quotidiano pessoal e social.

Em síntese, a *Consciência Histórica* possibilita partir dos conhecimentos do passado para a interpretação do presente, permitindo ainda formular uma expectativa futura. Ela tem indiscutivelmente uma função social e prática, tal como a História em si mesma. Uma vez que permite dar “ (...) identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da memória histórica” (SCHMIDT, 2005).

## EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A *Comission on Geographical Education of International Geographical Union* (a partir de agora designada por CGE) encara a Geografia exatamente como um

*(...) meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também (...) um contributo fundamental para a Educação Internacional, para a Educação Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento. (ICGE, 1992: 7)*

De facto, a importância e preocupação dadas à Educação Geográfica e aos seus contributos no âmbito internacional revela-se bastante sólida. Nomeadamente por parte da CGE, de onde surgem várias discussões e documentos que postulam o ensino da Geografia e que têm chegado até nós. Nomeadamente a *International Charter on Geographical Education* (1992)

(Carta Internacional da Educação Geográfica, a partir de agora designada de ICGE), a *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* (2000) (Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, sendo denominada a partir de agora como IDGECD) e a *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (2007) (Declaração de Lucerne da Educação Geográfica para um Desenvolvimento Sustentável, sendo designada a partir deste momento por LDGESD).

A ICGE (1992) demonstra efetivamente que além da Geografia ser uma disciplina informativa é, simultaneamente, motivadora e indispensável para que se compreenda o mundo de hoje e de amanhã e para que os alunos se tornem em cidadãos responsáveis e ativos. Esta faculta o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão, de capacidades, de atitudes e valores. Uma vez que permite aos alunos serem simultaneamente capazes de conhecer e compreender localizações, lugares, sistemas naturais e socioeconómicos vigentes e refletir sobre o impacto das atividades humanas nas condições naturais e vice-versa. De desenvolver a capacidade de expressão verbal, oral, numérica e gráfica e ainda permite o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que conduzem ao interesse pelo meio envolvente (ICGE, 1992).

Ademais, é possível perceber também que a CGE (1992), em conjunto com a IDGECD (2000), a LDGESD (2007) e autores como GRAVES (1984), GIMÉNEZ & GAITE (1995), HERCULANO CACHINHO (2000), HAPPALA (2001), FERREIRA (2001) e LAMBERT & BALDESTONE (2002), acabam por defender o potencial da Educação Geográfica na promoção de uma Educação Internacional, Ambiental e para a Diversidade Cultural.

A Educação Internacional acredita que a Geografia se pode tornar numa verdadeira propulsora da “ (...) compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, raças e religiões (...) ” (CGE, 1992: 9). Em suma, esta permitirá que os alunos sejam capazes de ter consideração e vontade de auxiliar não só a sua comunidade, o seu país, mas também os outros países, ou mesmo o mundo em geral, se necessário (CGE, 1992).

Caminhar para uma Educação Ambiental e para um desenvolvimento sustentável, na medida em que “ (...) os indivíduos tenham consciência do impacto do seu próprio comportamento e o das sociedades onde vivem (...) ” (CGE, 1992: 9).

Por último, a Geografia como promotora de uma Educação para a Diversidade Cultural, sob o ponto de vista de que esta pode contribuir para que os alunos e cidadãos de todo o mundo se tornem sensíveis pela defesa dos direitos humanos; que alcancem a habilidade de compreenderem, aceitarem e apreciarem a diversidade cultural existente; que adquiram a capacidade de compreender opiniões e críticas diferentes, de aceitarem outros pontos de vista; que tenham

consciência do impacto do seu próprio estilo de vida em contextos locais e globais; que percebam a urgência e necessidade de se proteger o ambiente preocupando-se com a justiça social ambiental e ainda, que aprendam a agir como membros de uma sociedade global.

Por outras palavras, mas na mesma linha de pensamento, ANU HAPPALA (2001) fala da necessidade de uma Educação Geográfica escolar baseada numa “Educação Futura” (Future Education), ou seja, uma educação baseada “(...) in the intellectual and social preparation of the young for their adult roles.” (HAAPALA, 2001: 256). Com a principal finalidade de se fazer crescer nos alunos e jovens uma “Prontidão futura” (Future Readiness) - disposição para o desenvolvimento de informação, habilidades, emoções e ações para agir e enfrentar qualquer tipo de futuro. Também “Pensamentos de futuro” (Futures Thinkings) - uma forma de comunicar com o ambiente e com os meios, definindo e avaliando informações sobre o futuro e uma “Consciência Futura” (Future Consciousness) – compreensão e reflexão racional de como as nossas decisões e escolhas cotidianas afetam a formação e as gerações de futuro.

Por sua vez, FERREIRA (2001) acrescenta também que uma Educação Geográfica que se preocupe e estimule uma educação internacional, bem como ambiental e para a diversidade cultural, está concomitantemente a contribuir para uma “Educação para a Cidadania”. Em pleno século XXI, a Cidadania é essencial para que os cidadãos desenvolvam a consciência sobre os seus direitos e responsabilidades, para que conseqüentemente sejam capazes de os colocar em prática e respeitar o dos outros (FERREIRA, 2001).

No fundo, investigadores de vários países partilham da mesma opinião, considerando que o grande objetivo da Educação Geográfica parte, de forma semelhante à Educação Histórica, do equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o conhecimento/informação científica e o compreender e atuar sobre a realidade que nos rodeia. A sua finalidade não é com toda a certeza criar “pequenos geógrafos”, mas sim potenciar o desenvolvimento de competências que sirvam para orientar os jovens na sociedade. Como afirma CASTELLAR & VILHENA (2010), citado por SACRAMENTO (2010: 5), esta deve contribuir “ (...) para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.”. Ou ainda, tal como menciona SCHOUMAKER (1999), citado por CARVALHO (2014), uma das preocupações centrais deve ser exatamente a promoção de um “raciocínio geográfico”, o que implica pesquisar, relacionar, comparar, descobrir, enfim, pensar criticamente. FILHO (2006) complementa considerando que esta deve proporcionar principalmente uma linguagem própria, uma linguagem geográfica, ou mais exatamente, uma literacia geográfica.

Em suma, o grande objetivo é que o aluno, através do contacto com a Geografia, seja capaz de se “localizar” não apenas como indivíduo, mas também como agente social.

## **A AULA-OFICINA NAS AULAS DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA**

Se é relevante conhecer e compreender os paradigmas educacionais que postulam atualmente a Educação, bem como as ações e intenções pautadas pela Educação Histórica e Geográfica, não será menos importante analisar de que forma é possível transpor toda essa bagagem teórica para as escolas e sobretudo para as salas de aula.

Como foi possível constatar, vários investigadores propõem que se atente numa aprendizagem com sentido pessoal, de onde se rentabilizam o meio social e cultural como fonte de aprendizagem, ou seja, “a construção de um saber multifacetado” (CARVALHO, 2013).

A aula deve passar a ser “um espaço de conhecimento” (PENIN, 1994), incorporando outras dimensões de ensinar e aprender, onde o professor deve partilhar o conhecimento que possui, mas sem deixar de oferecer ao aluno a possibilidade e o esforço de trabalhar e construir, de se apropriar do conhecimento histórico e geográfico (SCHMIDT & GARCIA, 2005 em SCHMIDT, 1998).

Foi nesse sentido que se decidiu apresentar e discutir aqui o trabalho desenvolvido por Isabel Barca, em torno do que a própria designa do seu “modo de trabalhar” motivador e significativo, aplicado pela mesma já desde 1999 e a qual denominou de “Modelo de Aula-Oficina” (BARCA (2004), ou simplesmente de *Aula-Oficina*.<sup>192</sup>

A escolha da *Aula-Oficina* como estratégia/ modo de trabalhar nas aulas de História surgiu pelo motivo de considerar que este é “um modo de trabalhar” mais significativo e motivador que “(...) vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar (...)” e onde, à partida, a aula se torna “(...) num espaço de construção de conhecimento (...)” (AMARAL *et al*, 2012: 2). No entender de Isabel Barca, o desenvolvimento deste modelo é:

*(...) um passo muito importante para ganhar os professores e também para ganhar os alunos desses professores que, ao trabalharem naquele formato de aula-oficina com os conteúdos, sentem-se mais incluídos na aula e sentem que as suas ideias também contam. (OLIVEIRA, 2012: 870)*

Além disso, tem a capacidade de promover aulas diversificadas que possibilitam aos alunos participar ativamente na resolução de problemas, na concretização de desafios e na criação

---

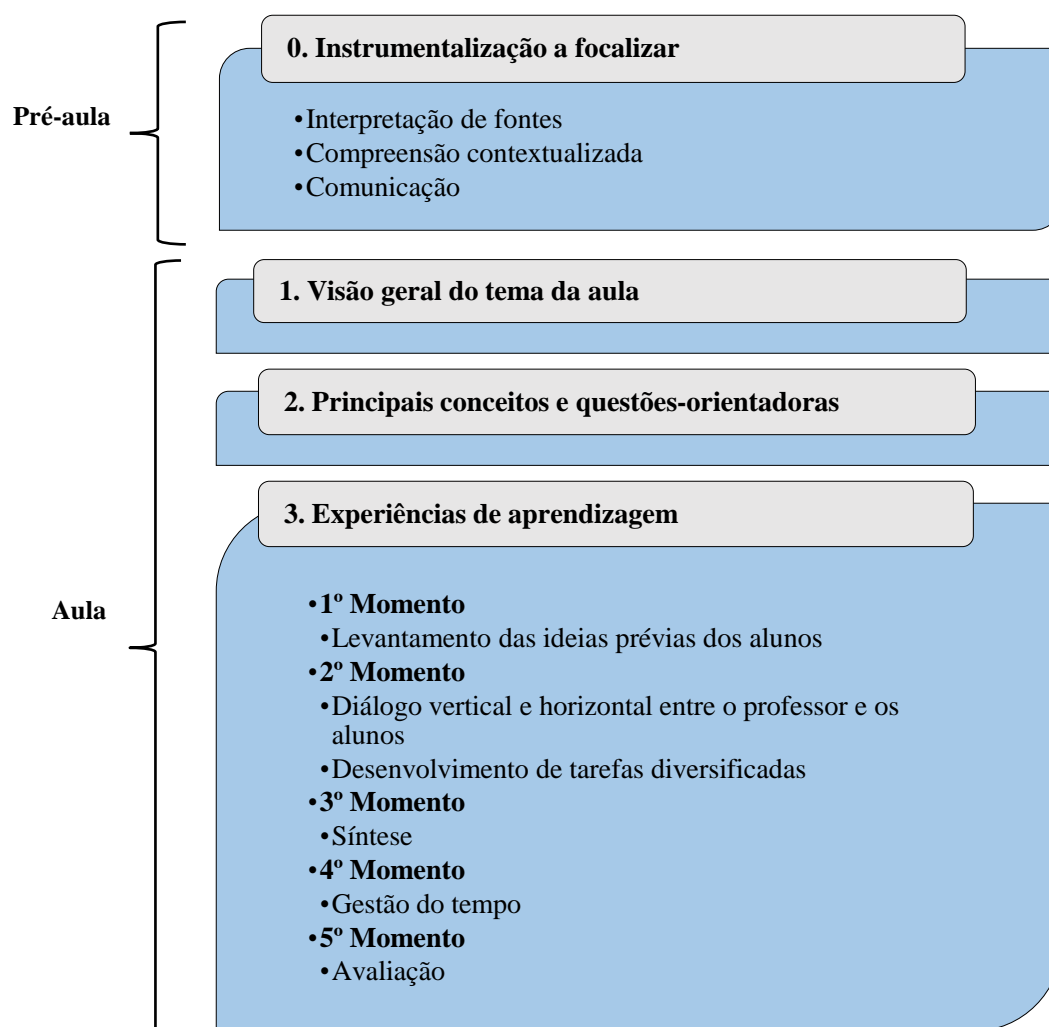
<sup>192</sup> Inicialmente o referido modelo era aplicado apenas nas aulas lecionadas pela Professora Doutora Isabel Barca, na Universidade do Minho. Posteriormente, passou também a ser aplicado pelos seus próprios alunos mestrados do ensino da História, nos respetivos estágios curriculares.

das suas próprias narrativas históricas, ao invés de apenas se limitarem a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas (BARCA, 2001).

Em traços gerais, o modelo de *Aula-Oficina* insere-se assim num paradigma sócio-construtivista, onde se pretende levar a cabo uma educação para o desenvolvimento e onde os alunos são vistos como “agentes sociais”.

A sua lógica reside no aluno como o “agente da sua formação”, com ideias prévias e experiências, cabendo ao professor, como “investigador social” e “organizador de atividades problematizadoras”, interpretar o mundo conceptual dos alunos com o intuito destes desenvolverem saberes a vários níveis, utilizando para tal, estratégias e recursos desafiadores no âmbito de uma verdadeira “oficina” de construção dos conhecimentos. Aí o objetivo final não reside numa avaliação quantitativa, apoiada na quantidade de informação certa ou errada, mas em todo o material que o aluno conseguiu produzir, avaliando-o como mais ou menos válido (científico, aproximado, de senso comum ou alternativo) (BARCA, 2004).

Para que se perceba de forma mais concreta no que consiste e como se deverá organizar uma aula em torno do presente modelo, observe-se o *Esquema 3*, de elaboração própria, mas baseado nas ideias de BARCA (2004) e AMARAL *et al* (2012).



Esquema 2. | Modelo de Aula-Oficina

Como se pode verificar, o ponto de partida deverá incidir numa preparação adequada da aula para que seja possível um “(...) ensino orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (...)” (BARCA, 2004: 3). Com isto pretende-se evidenciar a preocupação em proporcionar aos alunos a leitura e interpretação de diversas fontes, em diversos formatos, com mensagens diferentes, que permitam o seu cruzamento. O objetivo é também procurar que estes sejam capazes de entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionar pensamentos e atitudes do passado com o presente e o futuro, bem como levantar hipóteses a serem pesquisadas e discutidas. Por último, importa incentivá-los a expressarem a sua própria interpretação e compreensão de forma inteligente e sustentada, através de diversos meios de comunicação disponíveis (BARCA, 2004).

No que diz respeito à aula em si mesma, esta deverá efetuar-se a partir de uma visão geral do tema, onde o professor partilha com os alunos o assunto central da aula e efetua com os mesmos a sua contextualização.

De seguida, o professor deve propor “questões orientadoras problematizadoras” (BARCA, 2004), que tal como o próprio nome indica, devem servir de desafios cognitivos a ter em conta ao longo da aula, para que os alunos as consigam “desvendar”, percorrendo dessa forma os principais conceitos.

Posteriormente, ocorre o desenvolvimento da aula propriamente dita, começando pelo levantamento das ideias prévias dos alunos, quer sejam mais vagas ou mais precisas, partindo daí para que estas se venham, possivelmente, a tornar mais consistentes ao nível do conhecimento histórico, no final da aula, ou após as aulas necessárias para a lecionação dos conteúdos em questão.

A partir daí, deverão desenvolver-se tarefas que promovam a dinâmica e interação entre o professor e os alunos, oralmente, por escrito, em grupo-turma, em grupos de trabalho, ou mesmo individualmente, baseadas na planificação pré-definida pelo professor.

Além disso, acresce a importância da gestão do tempo, que o professor deve também ter em conta na preparação da aula, mas igualmente na sua capacidade de adaptação em contexto de sala de aula, consoante o decurso das experiências de aprendizagem e da facilidade e/ou dificuldade revelada por parte dos alunos na concretização das mesmas.

O momento de “Síntese” é um dos mais importantes, onde os alunos, depois das diferentes tarefas a que foram propostos, devem assim ser capazes de responder à questão-problema e/ou às questões-orientadoras.

No que diz respeito à avaliação, e mesmo que esta surja em último lugar no esquema, a verdade é que esta deverá estar presente em diferentes momentos da aula. Se o professor pretende desenvolver efetivamente uma avaliação formativa, de cariz qualitativo, necessita de, oralmente ou por escrito, potenciar momentos avaliativos, para que consiga avaliar a progressão dos conhecimentos ao longo da aula. Uma sugestão que se poderia ter em conta seria o aproveitamento das questões-orientadoras como momentos de avaliação formativa, desde formais (os alunos passarem as ditas questões no caderno diário, tendo que as resolver no final da aula e entregar ao professor para corrigir) a informais (através do questionamento direto aos alunos e da sua participação oral). Estes momentos e procedimentos serão complementares da avaliação formativa final, que se pode efetuar no momento de síntese.

Ainda assim, tal como foi perceptível, o presente modelo foi pensado e aplicado na área disciplinar da História. Não obstante, no caso da Geografia também se nota a preocupação e “(...) necessidade de entender a aprendizagem como um processo de descoberta pelo aluno de soluções para os problemas (...)” (CACHINHO, 2000: 75). De ir mais além e permitir “(...) aos alunos não só, porém o confronto com o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento.” (CACHINHO, 2000: 76). A própria Mérenne-Schoumaker (1985), citada por CACHINHO (2000), atenta que a metodologia da geografia escolar a ser praticada deverá passar pela “fase de apreensão e percepção da realidade”, seguida do “momento de análise e estudo dos problemas” e finalmente do “tempo de síntese e aplicação”.

Portanto, mesmo que a Geografia não utilize a terminologia de *Aula-Oficina*, mas outras, tais como “oficinas de ensino de Geografia” (RIBEIRO, SILVA & FRANCA, 2013), “oficinas pedagógicas” (SILVA & SILVA, 2012; NASCIMENTO *et al*, 2013) ou simplesmente “oficina” (FONSECA *et al*, 2013), a essência de uma aprendizagem gradual, construída e participativa está igualmente presente e por isso, aplicou-se a mesma metodologia nas duas áreas disciplinares.

## **NATUREZA DO ESTUDO**

O presente estudo insere-se numa linha de investigação-ação, de cariz qualitativo e interpretativo, baseado na aplicação de estratégias intencionais, de carácter pedagógico, em contexto de sala de aula.

A sua conceção foi desenvolvida em algumas das aulas lecionadas nas disciplinas de História, Geografia e Operações Técnicas em Empresas Turísticas, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Recorrente.

Para tal, considerou-se relevante partir de um diagnóstico sobre o contexto onde se desenvolveu a investigação, para que fossem perceptíveis as condições a que se estava sujeito.



## DIAGNÓSTICO SOBRE O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Após alguns meses de contacto diário com as turmas com as quais se partilhou a leção, foi possível reunir um conjunto de informações que permitiram dar origem a uma espécie de perfil de aula e de turma.

Foi perceptível que, tanto na área da História como na área da Geografia, prevaleciam aulas que se assemelhavam ao modelo de “Aula-Colóquio” Barca (2004), onde o saber é “(...) problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e dos seus materiais de apoio (...)” (BARCA, 2004: 2).

Na verdade, verificou-se uma certa preocupação com a qualidade e variedade dos recursos a utilizar na sala de aula, mas num cenário que não chegava a reconhecer o aluno como a figura central. Estes (os alunos) eram mais espectadores do que “construtores”. A intenção de trazer para a sala de aula curiosidades, conhecimentos atuais e contextualizados, bem como recursos apelativos do ponto de vista visual estava presente. No entanto, as estratégias utilizadas, ou mais precisamente, a estratégia utilizada, era idêntica aula após aula, conteúdo sobre conteúdo, quer na História, quer na Geografia. Não havia uma diversificação e adequação das estratégias e atividades desenvolvidas em aula, de acordo com os conteúdos a abordar e a turma em questão.

Em História, as aulas pautavam-se preferencialmente pelo diálogo vertical professor-aluno, onde por vezes estes eram chamados a participar na leitura de um documento, na interpretação de uma imagem. À medida que o professor ia discursando sobre os assuntos da aula, os alunos passavam alguma da informação relevante no caderno diário e por vezes, colocavam dúvidas. Raramente se assistia à concretização de tarefas por parte dos alunos em contexto de sala de aula, e quando estas ocorriam, era sempre de forma individual ou como trabalho de casa. Além disso, nunca se teve muito em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a colocação de questões orientadoras, o desenvolvimento de tarefas, a criação de momentos de síntese ou mesmo de avaliação formativa, informal ou formal.

No caso da Geografia, as aulas também se regiam muito pelo diálogo professor-aluno, mas notou-se uma maior abertura na discussão dos assuntos em aula, não só entre o professor e os alunos, mas entre os próprios alunos. Além disso, não era tão habitual transcrever a informação fornecida pelo professor. Todavia, também em Geografia era rara a elaboração de tarefas por parte dos alunos e quando estas se efetuavam, era apenas pela via individual e pela oralidade. No que diz respeito ao reconhecimento das ideias prévias dos alunos, à colocação

de questões-orientadoras, bem como à existência de momentos de síntese ou de avaliação formativa informal ou formal, estes também não eram frequentes.

No fim de contas, a conclusão a que foi possível chegar foi a de que o ensino praticado nas turmas evidenciava uma falta de hábito e entrosamento com a metodologia e as estratégias que se pretendiam desenvolver, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista, num contexto de *Aula-Oficina*.

## **A APLICAÇÃO DE AULAS-OFICINA NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

As *Aulas-Oficina* foram aplicadas a 4 níveis de ensino, exatamente ao 8.º, 9.º e 11.º ano, no caso da História e ao 8.º e 10º ano de escolaridade, no caso da Geografia. Cada uma dessas experiências foi aplicada em tempos letivos de 90 minutos, com exceção do 10º ano, uma vez que era uma turma do ensino profissional e esses momentos surgiram dentro do espaço letivo de 135 minutos.

Dessa forma, em algumas das aulas lecionadas propôs-se, em determinados momentos da aula, exercícios práticos, realizados em grupos de pares, individualmente e/ou divididos em grupos de trabalho, onde era proposto aos alunos analisarem e/ou cruzarem diferentes tipos de fontes, contraporem opiniões, debaterem determinado assunto, ou mesmo recorrerem à dramatização para recriar situações reais. Esses exercícios eram construídos pelos alunos e corrigidos em grupo-turma.

Estes “Momentos-Oficina” encaixavam assim em aulas onde reinava o incentivo à conversação, à argumentação e comunicação por parte dos alunos. Pretendia-se criar momentos onde fosse possível partir das hipóteses e ideias iniciais que os alunos traziam e conduzir assim a um debate aberto, professor-aluno e aluno-aluno, para daí se chegar aos diversos conhecimentos da História e da Geografia (SANTOS, 2014). Questionavam-se os alunos, dava-se tempo de resposta, aproveitavam-se as suas respostas para os auxiliar a chegar àquela que seria mais viável do ponto de vista científico. Desse modo, os alunos eram desafiados, encorajados e motivados a participar no processo de “aprender”.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS – ÀREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA

Efetuada uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de História pode afirmar-se que se estava perante duas realidades um pouco distintas, nomeadamente entre a turma referente ao Ensino Básico e a turma do Ensino Secundário.

Ao nível do Ensino Básico foi visível que a turma assumiu uma postura bastante recetiva na introdução de *Aulas-oficina*. Estávamos perante um conjunto de alunos com vontade de pesquisar, partilhar, em suma, com vontade de aprender. Estes prezaram a estratégia e demonstraram estar motivados, empenhados e envolvidos ao longo da mesma, destacando-se a sua postura e o seu comportamento em relação a outras aulas lecionadas.

Em resultado de uma análise mais específica ao nível dos três âmbitos do saber pôde concluir-se que no domínio do “Saber”, os alunos não revelaram dificuldades em atingir o objetivo proposto, uma vez que todos conseguiram responder a todas as questões de forma correta e completa e acima de tudo, verificou-se que os alunos atingiram o “saber” de uma forma mais participada, autónoma e sem revelar dúvidas.

No domínio do “Saber-fazer”, a capacidade de análise e interpretação de documentos escritos, bem como o cruzamento de informação por parte dos alunos pareceram-me cimentados. Estes foram capazes de analisar e interpretar o documento entregue e foi igualmente perceptível a sua capacidade de articular a informação presente no seu documento com a informação presente no documento dos colegas e, no final, ainda conseguiram sistematizar a informação.

No que concerne ao “Saber-ser”, os alunos revelaram capacidade de trabalhar em grupo, bem como demonstraram respeito pela opinião dos colegas. Tal se averiguou pela forma ordeira como comunicaram com o seu colega de carteira e com os restantes colegas. Em suma, embora a disposição da sala não tivesse sido, no nosso entender, a mais adequada (uma vez que se preferia organizar os alunos em grupos de trabalho com um número mais reduzido de elementos e assim distribuir as tarefas), considera-se que foi um momento bastante dinâmico, onde foi evidente a envolvimento de todos os alunos.

Ao nível do Ensino Secundário, foi notória a relutância dos alunos quando se propôs a realização da *Aula-Oficina*. A turma não reagiu entusiasticamente à proposta apresentada, mostrando falta de interesse, motivação, empenho e mais do que isso, falta de confiança e autonomia perante o desafio colocado. Era evidente que não estava enraizado naqueles alunos, até ao

momento, o incentivo à conversação, à argumentação, e à comunicação das ideias e dos pensamentos. Essa falta de rotina e de participação ativa no processo de aprendizagem acabou por se repercutir nos resultados obtidos.

Assim, em resultado da respetiva análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados pôde concluir-se que no domínio do “Saber” os alunos não conseguiram atingir na íntegra o objetivo proposto. Na verdade, estes conseguiram apenas efetuar a tarefa inicial, que se ficava apenas pela “identificação”, porém, quando num segundo momento se pedia para explicar, os alunos não conseguiram, ou seja, ao nível da compreensão e da interpretação os alunos não demonstraram capacidades suficientes que lhes permitissem realizar o exercício.

No domínio do “Saber-fazer” e perante o cenário descrito anteriormente, tornou-se óbvio que a turma ainda necessitava de criar hábitos de trabalho ligados ao desenvolvimento de procedimentos em História, como a análise e interpretação de fontes. No entanto, tal avaliação permitiu também chegar à conclusão de que aquilo que os alunos necessitavam era de mais tempo e mais momentos que lhes permitissem melhorar efetivamente essas lacunas.

Por último, quanto ao domínio do “Saber-ser”, e incidindo na capacidade de diálogo e respeito pelos colegas e grupos de trabalho, a presente turma demonstrou já o ser capaz. Ao longo de toda a tarefa dialogavam entre si, de uma forma serena, sem prejudicar o bom funcionamento da sala de aula. Além disso, também foi possível averiguar que, quer ao longo da realização da tarefa, quer no momento da correção, os alunos ouviam e respeitavam as respostas dos colegas.

Contudo, a participação da turma não foi muito espontânea e houve necessidade de selecionar alunos para participar. Acresce ainda o facto de se evidenciar que em termos de autonomia esta ainda não era uma conquista, uma vez que estes necessitaram de recorrerem várias vezes ao auxílio do docente.

Para concluir, pode considerar-se que mesmo que o sucesso desta experiência não tenha sido tão visível quanto nas experiências anteriores, foi igualmente pertinente para que fosse exequível efetuar um balanço, neste caso, principalmente ao nível do “Saber” e do “Saber-fazer”, constatando as suas dificuldades e permitindo repensar estratégias para colmatar as mesmas.

Por conseguinte, esta experiência só veio demonstrar, e perante os resultados, que se existisse oportunidade de lecionar a presente turma com maior frequência, usufruindo de um contacto mais duradouro e cimentado com a mesma, crê-se que seria possível superar as suas dificuldades.

Não obstante, apesar do eventual sucesso das experiências em geral, fizeram-se sentir algumas dificuldades de aplicação, que no fundo afetaram a implementação das *Aulas-Oficina* nas aulas de História, e que porventura, também se fizeram sentir em algumas aulas de Geografia. Portanto, considera-se pertinente efetuar uma alusão às mesmas. Acresce ainda necessário afirmar que as presentes constatações não advieram do contacto e da relação estabelecida com os alunos, mas das condições do contexto onde foi colocada em prática a referida metodologia. Referem-se exatamente as dificuldades ao nível do:

**Número de alunos por turma** – em ambas as áreas disciplinares contactou-se com turmas relativamente numerosas e também por isso não havia abertura para organizar os alunos por grupos de trabalho. Além disso, ainda referente a este problema, advém um outro, nomeadamente a falta de espaço na sala de aula. O facto de serem alunos numerosos fazia com que não existissem carteiras suficientes nem espaço na própria sala de aula para alterar a disposição da mesma e proporcionar o ambiente necessário para promover *Aulas-Oficina*.

**Reduzido tempo letivo** – cada uma das *Aulas-Oficina* não podia ocupar mais do que um tempo letivo de 90 minutos e por vezes, o que se idealizava com os alunos na sala de aula implicava mais tempo. Além disso, não havia abertura suficiente para que a *Aula-Oficina* se desenvolvesse ao longo de toda a aula. No caso da Geografia, tal também se fez sentir (com exceção do Ensino Recorrente ou Profissional), mas com a agravante que com os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico só existia por semana um tempo letivo de 90 minutos.

**Contacto rotativo com as turmas** – ao nível da História tinham que se lecionar rotativamente 5 turmas, o que dificultou, mais uma vez, a implementação pretendida das *Aulas-Oficina*. O que se revelava, de facto, era a falta de oportunidade de acompanhamento regular das turmas, o que consequentemente não facilitava o conhecimento da dinâmica da turma e acima de tudo, também não permitia criar com eles novos hábitos de trabalho e rotinas que fossem de encontro ao modelo de *Aula-Oficina*. No caso da Geografia tal não aconteceu e por isso se revelou notória a diferença nos resultados obtidos. Neste caso, o contacto com as turmas era mais regular e o conhecimento e relação com os alunos era mais sólido, o que de certa maneira facilitou a implementação da referida metodologia.

## Área disciplinar de Geografia

Efetuando agora uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de Geografia pode afirmar-se que em ambos os ciclos de estudo – Ensino Básico e

Ensino Secundário Recorrente ou Profissional – o feedback das experiências realizadas foi positivo. Contudo, ligeiramente diferente e por isso, serão analisados de uma forma mais discriminada.

No que diz respeito à aplicação das *Aulas-Oficina* no Ensino Básico, crê-se que desde o início a presente turma se demonstrou bastante receptiva e à vontade com a implementação de novas estratégias nas suas aulas. Estávamos perante uma turma que se demonstrou bastante curiosa, participativa, com vontade de explorar, de descobrir e partilhar conhecimento.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados e avaliados na respetiva experiência pôde concluir-se que no domínio do “Saber” os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos. Tal conclusão resultou da participação dos alunos ao longo da realização da atividade (debate). Amplia ainda o facto de, num momento de avaliação sumativa, num dos exercícios correspondentes a este conteúdo temático, a maioria dos alunos respondeu de forma totalmente correta ou parcialmente correta, revelando mais uma vez que atingiram os objetivos ao nível do “Saber”.

Relativamente ao “Saber-Fazer”, os alunos conseguiram demonstrar, em parte, que eram capazes de problematizar, debater e partilhar diferentes opiniões sobre os assuntos em questão. Por um lado, ao longo do debate, cada grupo foi capaz de argumentar e defender a sua posição. Por outro lado, a sua capacidade de argumentação e organização enquanto grupo ainda não pareciam consolidadas, uma vez que, alguns alunos não foram capazes de argumentar de forma clara e objetiva, sendo necessário ajudá-los a expressar a sua opinião. Além disso, estes não estabeleciam previamente uma ordem para argumentar e acabavam por se desentenderem, falando ao mesmo tempo que outro colega.

Por último, quanto ao “Saber-ser”, concluiu-se que ainda havia um longo caminho a trilhar com estes alunos. Estes revelaram pouca aptidão ao nível do respeito e da tolerância para com o outro, quando não deixavam, por exemplo, o colega terminar a sua opinião. Além de tudo disso, também foi visível a constante e excessiva competitividade evidenciada entre os grupos.

Sintetizando, e perante os resultados obtidos, a realização das *Aula-Oficina* demonstraram que foi uma estratégia e procedimento apreciado, mas que necessitava de se realizar com mais frequência, para que os alunos ultrapassassem as dificuldades referidas, e para que no fim de contas, pudessem desfrutar mais ainda das potencialidades do mesmo.

Paralelamente, e no âmbito do Ensino Recorrente ou Profissional, a análise efetuada revela que a realização de *Aulas-Oficina* se pode tornar num ponto-chave para aumentar a motivação, o interesse e o empenho dos alunos, tal como se evidenciou no momento da tarefa e quando comparado com outras aulas onde não se aplicou a referida metodologia. Sem dúvida que a proposta efetuada a estes alunos se revelou num desafio que os mesmos conseguiram atingir.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, pôde concluir-se que a maioria dos alunos conseguiu ir ao encontro dos objetivos propostos.

No que diz respeito à avaliação e ponderação efetuada ao longo da aula, onde desenvolveram as tarefas propostas, pode garantir-se que os alunos demonstraram-se interessados, motivados e empenhados com a atividade que tinham que realizar. Apreciou-se inclusive o facto de questionarem, colocarem dúvidas, o que demonstrava preocupação com a boa execução do trabalho.

Perante o exposto, e mesmo que em alguns momentos os alunos necessitassem de retirar dúvidas, crê-se que não tiveram muita dificuldade em realizar a tarefa. Além disso, em termos de autonomia, foi possível verificar que estes já revelavam alguma, notando-se porém, pequenas discrepâncias entre grupos.

Ainda no que concerne à respetiva aula, mas no âmbito da relação com os colegas do grupo e entre grupos, considerou-se que alguns alunos ainda não compreendiam muito bem como devia funcionar, por exemplo, um grupo de trabalho e como devia ser a dinâmica de grupo. Acresce ainda o facto de tornar-se visível a competitividade entre grupos, que nem sempre se revelou saudável, dando origem a pequenas discussões e desentendimentos.

Em suma, por um lado foi visível que a utilização deste tipo de estratégias pode motivar e incentivar os alunos a quererem fazer parte do processo de aprender, o que é bastante importante, visto que alguns alunos demonstravam desinteresse pela escola. Por outro lado, permite que os alunos realmente contactem com a realidade profissional de uma forma muito mais próxima, o que vai de encontro com as finalidades do Programa do respetivo Curso, permitindo que estes reflitam sobre o que fizeram, de forma correta e incorreta, e sobre o que poderão fazer para melhorarem, sempre na ótica de uma situação concreta de trabalho futuro. Daí que se considere que tenha sido um momento bastante gratificante e que se enquadra com os objetivos do Ensino Profissional e Recorrente e com os tempos letivos disponíveis para o mesmo.

|                    | História  | Geografia |
|--------------------|---|-----------|
| <b>Saber</b>       | <b>Oportunidade de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar</li> <li>▪ Explorar</li> <li>▪ Testar</li> </ul>  |           |
|                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discutir</li> <li>▪ Sistematizar</li> <li>▪ Construir o conhecimento</li> </ul>  |           |
| <b>Saber-fazer</b> | <b>Capacidade de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa e seleção de informação adequada ao tema em estudo</li> <li>▪ Análise</li> <li>▪ Comparação</li> <li>▪ Interpretação e cruzamento de fontes diversas</li> <li>▪ Argumentação</li> <li>▪ Espírito crítico</li> <li>▪ Reflexão</li> <li>▪ Produção de sínteses orais e escritas</li> <li>▪ Simulação de situações reais e profissionais futuras (sobretudo em Geografia)</li> <li>▪ Utilização de vocabulário específico da disciplina</li> </ul> |           |
| <b>Saber-ser</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atenção</li> <li>▪ Motivação</li> <li>▪ Interesse</li> <li>▪ Empenho</li> <li>▪ Responsabilidade</li> <li>▪ Autonomia</li> <li>▪ Cooperação</li> <li>▪ Respeito</li> <li>▪ Tolerância</li> </ul>   |           |

## COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

De modo a comparar os resultados obtidos em ambas as áreas disciplinares, com todas as suas características e repercussões, pareceu credível elaborar um quadro comparativo, derivado de uma análise global, onde se constatarem as mais-valias encontradas na execução das *Aulas-Oficina*, bem como a sua repercussão na aprendizagem dos alunos, no âmbito das diferentes formas de saber. Analise-se, por conseguinte, o *Quadro 1*.

Porém, além dos resultados promissores apresentados em ambas as disciplinas em estudo, julga-se pertinente apresentar outros aspetos comparativos e conclusivos que evidenciam



ainda alguns aspetos a refletir e quiçá a melhorar, coincidentes e transversais em todas as experiências efetuadas, que, de certa forma, influenciaram a investigação e os resultados aqui manifestados, nomeadamente:

A aplicação de *Aulas-Oficina* pareceram mais eficazes e eficientes na disciplina de Geografia do que na disciplina de História. Uma vez que houve oportunidade de seguir mais de perto as turmas de Geografia, enquanto em História o contacto com as turmas foi mais rotativo. Essa situação acabou por dificultar a aproximação com os alunos, tornando-se difícil criar e cimentar novos métodos de trabalho.

Maior facilidade de utilização das *Aulas-Oficina* nas temáticas de Geografia do que nas temáticas de História. O Programa de Geografia do 8.º ano, bem como as respetivas Metas Curriculares, proporcionaram uma maior abertura e facilidade para promover “Oficinas” ou *Aulas-Oficina*. Pelo contrário, o Programa de História e as respetivas Metas Curriculares, quando aplicáveis, não davam muita ênfase, principalmente ao “Saber-fazer” e “Saber-ser”, acrescentando assim a dificuldade de desenvolver a referida estratégia.

As bases desta metodologia pareceram funcionar melhor no Ensino Profissional ou Recorrente do que no Ensino Normal Diurno. Os alunos do Ensino Profissional estavam mais recetivos a este tipo de metodologia e estratégia e a sua adaptação revelou-se menos custosa. Além disso, o próprio Programa vai muito mais ao encontro da visão sócio-construtivista da educação do que o Programa e Metas Curriculares do Ensino Normal Diurno. Além disso, a própria circunstância deste tipo de ensino trabalhar de acordo com módulos capitalizáveis e de só avançar quando os alunos conseguem atingir determinados conhecimentos e habilidades torna-se, no nosso entender, mais produtiva.

Mediante o exposto, finda-se a análise e comparação dos resultados com a convicção de que se as limitações/fragilidades detetadas não estivessem presentes e se existisse oportunidade de se efetuar uma análise mais sólida, composta por mais experiências e por um acompanhamento mais regular com algumas turmas, as *Aulas-Oficina* podiam efetivamente gozar de um maior peso na aprendizagem sócio-construtivista dos alunos e tornarem-se numa metodologia mais presente no ensino em Portugal. Pois os resultados e pistas aqui partilhados demonstram que além de existir um longo caminho a percorrer, este poderá e deverá ser feito, por nós docentes, de forma a criar “Escolas que dão asas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo assim a posição de “professora reflexiva”, e de forma a responder-se já primeira questão - A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem? - pode asseverar-se que de facto, quer a Educação Histórica, quer a Educação Geográfica, vêm caminhando de mãos dadas com as mudanças verificadas na forma como se encara a Educação e o Ensino, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista. Foi plausível apurar que ambas se preocupam em acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e as necessidades reais e atuais dos alunos, tentando promover uma aprendizagem mais significativa, ampla e abrangente, garantindo o desenvolvimento de uma literacia histórica e geográfica, mas também, e não menos importante, do desenvolvimento social, ancorado na oportunidade de desenvolver uma educação internacional, cultural, ambiental e para a cidadania.

Não obstante, no que concerne à transposição das presentes teorias para a realidade escolar, e tomando como referência a experiência obtida, pareceram implícitos esforços na introdução de metodologias que realmente fossem de encontro ao sócio-construtivismo, como o modelo de *Aula-Oficina* ou mesmo as “Oficinas”. Todavia, também foi possível averiguar que a prática escolar da História e da Geografia ainda padece de alguma falta de consistência pedagógico-didática, que se fundamentam pelas dificuldades de implementação experienciadas.

Na verdade, além das expectativas encontradas ao nível das mudanças paradigmáticas e metodológicas, ainda se verificam fragilidades no que diz respeito à prática escolar, o que no fundo nos transporta para a 2ª questão - Que expectativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?

Por um lado, tornou-se plausível asseverar que um ensino da História e da Geografia pautado por estratégias ou momentos de ensino-aprendizagem de cariz construtivista podem garantir ao aluno oportunidade de pensar, explorar, testar, discutir, sistematizar e construir o conhecimento. Simultaneamente, é-lhes permitido desenvolver a capacidade de pesquisar e selecionar informação, analisar, comparar, interpretar e cruzar fontes, argumentar, refletir, simular situações reais e ou profissionais futuras, produzir sínteses orais e escritas e utilizar vocabulário específico das disciplinas, bem como potenciar atitudes e valores pautados pela atenção, motivação, interesse, empenho, responsabilidade, autonomia, cooperação, respeito e tolerância. Em suma, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” de uma forma mais gradual, participada e integradora, tornando-se assim numa metodologia com bastante potencial futuro, se aplicada com maior regularidade e duração letiva.

Por outro lado, aspetos como o elevado número de alunos por turma, o reduzido tempo letivo proporcionado a cada uma das disciplinas no currículo, a extensão dos programas e principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina, demonstrados pela maior parte dos alunos, bem como aspetos mais amplos, já apontados anteriormente, vêm de certa forma evidenciar que as escolas nem sempre estão aptas a promover aulas direcionadas para as verdadeiras necessidades dos alunos. Nomeadamente, aulas que potenciem uma verdadeira Educação Histórica e Geográfica. Assim sendo, quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?

Mediante as expectativas e fragilidades observadas atrevemo-nos e a concordar com LEÃO (2009) quando afirma que no fundo “Não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula. Cada escola deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares (...)” (LEÃO, 1999: 204).

De facto, a relação entre a teoria e a prática escolar por vezes pode tornar-se de difícil articulação e implementação. No entanto, recomenda-se que um dos caminhos possíveis a seguir passe por se reforçar a introdução ou o desenvolvimento de metodologias, hábitos e rotinas de trabalho similares aos desenvolvidos, baseados na metodologia de *Aula-Oficina*, uma vez que os resultados obtidos apontam indícios de que estes possibilitam aos alunos criar os alicerces para uma aprendizagem mais construída, participada e socializadora, assente em conhecimentos, competências, atitudes e valores. Além disso, considera-se essencial que se continue a investigação e consolidação dos estudos em torno da Educação Histórica e principalmente da Educação Geográfica, em Portugal.

Para finalizar, resta apenas responder à questão que nos acompanhou ao longo de todo este percurso: *Asas ou Gaiolas?* À qual se responde com toda a convicção: *ASAS!* A certeza do seu sucesso não pode assumir-se, contudo, a firmeza que trouxe foi a de que o futuro da prática escolar da História e da Geografia passará por proporcionar aos alunos “Escolas que dão asas”, que garantem a ousadia de pensar, pesquisar, explorar, enfim, de construir a sua aprendizagem, ao invés de “Escolas que se tornam em verdadeiras gaiolas”, presas aos conteúdos, aos métodos, aos receios e fragilidades encontradas.

Portanto, deem asas, encorajem o voo, deem liberdade para aprender!

## **BIBLIOGRAFIA**

ALPOIM, Mafalda et al - OTET - Operações Técnicas em Empresas Turísticas. Porto: Porto Editora, 2011.

ALVES, Rubem - Asas ou Gaiolas. A arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender. Porto: Asa Editores, 2004.

BARCA, Isabel - Educação Histórica: uma nova área de investigação. «Revista da Faculdade de Letras – História» (2001), pp. 13-21.

BARCA, Isabel - Aula-Oficina: do projeto à avaliação. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel - Literacia e Consciência Histórica. «Educar, Curitiba, Especial» (2006), p. 93-112.

BARCA, Isabel - (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. Quintas Jornadas Internacionais da Educação Histórica (2009), p. 11-27.

BARCA, Isabel - Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. «Hist. R.» (2012), p. 37-51.

BARCA, Isabel - Isabel Barca fala sobre o ensino da História. (B. Nicolielo, Entrevistador), 2013.

CACHINHO, Herculano; REIS, João - Geografia escolar - (re)pensar e (re) agir. «Revista Finisterra», 1991.

CACHINHO, Herculano - Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. «Inforgeo» (2000), p. 69-90.

CACHINHO, Herculano - Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas. Guimarães, 2004.

CALLAI, Helena - O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. «Revista Geográfica de América Central» (2011), p. 1-20.

CARVALHO, Carla Fernanda Salazar - O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com os alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, 2013. Tese de Mestrado.

CARVALHO, Marina Alexandra Nunes Silva - A progressão do conhecimento histórico e geográfico com base no levantamento de ideias prévias: um estudo com alunos do 8.º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014. Tese de Mestrado.

CASTELLAR, Sonia - Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. «Caderno Cedes» (2005), p. 209-225.

CAVALCANTI, Lana - Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

COLL, César - Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. «Anuario de Psicología» (1996), p. 153-178.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - International Charter on Geographical Education (1992). Disponível na internet em: [http://www.igucge.org/charters\\_1.html](http://www.igucge.org/charters_1.html). [Consulta realizada em 20 de julho de 2015].

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity. Korea: CGE-IGU, 2000.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION - Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. Lucerne: CGE-IGU, 2007.

FERREIRA, Manuela - Geographical Education and Citizenship: innovative practices. Helsinki Symposium. CGE-IGU, 2001.

FILHO, Manoel - A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. «Tamoios» (2006), p. 1-9.

FINO, Carlos - Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. «Revista Portuguesa de Educação» (2001), p. 273-291.

FONSECA, Samuel et al - Ensino de Geografia: uso e aplicação de oficina de cartografia enfatizando as formas de orientação. «Geografia Ensino & Pesquisa» (2013), p. 147-156.

GONZÁLEZ, Xosé - A didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. «Inforgeo» (2000), p. 21-42.

GRAVES, Norman. J. - Geography Education. London: Heinemann Educational Books, 1984.

HAAPALA, Anu - Futures Education in Learning and Teaching Geography. Helsinki Symposium. CGE-IGU, 2001.

HARGREAVES, Andy. - O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

HICKENBICK, Cláudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora - Pesquisas em Educação Histórica no Brasil: uma busca no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. ANPEDSUL, 2008.

ILERA, F. A. - Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria. «Enseñar Geografía: de la teoría à la práctica» (1995), p. 43-57. Editorial Síntesis.

LAMBERT, David; BALDERSTONE, David - Geography and Education for the future. Em «Learning to teach Geography in the secondary school» (2002). Chapter 7.

LEÃO, Denise - Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. «Cadernos de Pesquisa» (1999), p. 187-206.

LEE, Peter - Progressão da compreensão dos alunos em História. Perspectivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

MATTA, Isabel - Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MEDEIROS, Maria Lúcia et al. - Programa. Componente de Formação Técnica. Disciplina de Operações Técnicas em Empresas Turísticas. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. - Didáctica da Geografia. Porto: Edições Asa, 1999.

MENDES, Clarisse et al - Programa de História A 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação específica. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário, 2002.

MOTA, José Carlos - Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede. Lisboa: Universidade Aberta, 2009. Tese de Mestrado.

NASCIMENTO, Aliery et al - Oficinas Pedagógicas no ensino de Geografia: (Re) construção do conhecimento geográfico escolar. UFCG, 2013.

NUNES, Adélia Nunes et al - Metas Curriculares de Geografia 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º, 9.º anos). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

OLIVEIRA, Nucia - Isabel Barca: Caminhos trilhados pela Educação Histórica. «Antíteses» (2012), p. 865-874.

PÉREZ, Francisco - Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. «Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales», nº 207, 18 de fevereiro de 2000.

PERRENOUD, Philippe - Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, Márcia - Apropriações da educação histórica de alunos egressos do curso de História da UEL. «Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização.» Braga: Universidade do Minho/ Associação de Professores de História, 2011.

RIBEIRO, Ana Isabel et al - Metas Curriculares de História 3.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

RIBEIRO, Alison; SILVA, Daniel; FRANCA, Rafael - Oficinas em Geografia: práticas e metodologias para um ensino dinâmico e criativo. «Revista de Extensão Universitária da UFS» (2000),p. 147-154.

ROLDÃO, Maria do Céu - Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. Encontro de Professores de História Portugueses e Brasileiros. Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de História, 1998.

RÜSEN, Jörn - El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ortogenética relativa a la conciencia moral. «Revista Propuesta Educativa», Buenos Aires, Año 4, n.7 (1992), p.27-36.

SACRAMENTO, Ana - Didática e Educação Geográfica: algumas notas. «Unipluri/versidad» (2010), p. 1-9.

SANTOS, Isabel João Máximo Alves dos - O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados? Porto: Faculdade de Letras, 2014. Tese de Mestrado.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. «Caderno Cedes», Campinas (2005), p. 297-308.

SILVA, Maria; SILVA, Edimilson - Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da Geografia Escolar. «Caminhos de Geografia» (2012), p. 128-139.

TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves - Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3.º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2012. Tese de Mestrado.

VALADARES, Jorge - A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. «Aprendizagem significativa em revista/ Meaningful Learning review» (2012), p. 36-57.

VYGOTSKY, Lev - A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.