

Julho 2025

MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As Ideias Prévias dos alunos no ensino da História no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico - Um estudo caso

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

BEATRIZ ALMEIDA MOTA

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico

As Ideias Prévias dos alunos no ensino da História no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico – Um estudo caso

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a
obtenção de grau Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por Beatriz Almeida Mota

Sob orientação de Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro

Porto, julho 2025

Dedicatória

Aos meus pais por me terem permitido cumprir sempre os meus sonhos.

Agradecimentos

À Professora Isilda Monteiro pela sua disponibilidade, ajuda e cooperação nestes dois anos.

À Professora Noélia Ribeiro que sempre se prontificou a ajudar.

Aos alunos com os quais tive a sorte de me cruzar.

À minha família que sempre me amparou nos momentos difíceis.

Aos meus colegas e amigos que levarei, certamente, para a vida e que nunca me deixaram desistir.

À minha irmã, Maria Inês, e aos meus pais, Maria e José, por me terem apoiado nas piores alturas em que nada parecia fazer sentido.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório de estágio incide sobre o papel das ideias prévias dos alunos no ensino e aprendizagem da História no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação realizada adotou uma abordagem de estudo de caso e os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Foram construídas, implementadas e analisadas duas intervenções numa mesma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira intervenção foi realizada no primeiro semestre, enquanto a segunda foi realizada já no segundo semestre.

A fundamentação teórica deste relatório baseou-se em autores como Rüsen, Melo, Vygotsky e Barca, que abordam a importância das ideias prévias dos alunos, ou seja, das ideias construídas previamente à lecionação dos conteúdos em sala de aula. Estes autores sublinham que os alunos são seres que têm interações e estímulos exteriores à escola, o que significa que não são folhas em branco, apresentando conceções prévias sobre variadíssimos temas.

A primeira intervenção, realizada no primeiro semestre, partiu do levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a sua conceção de terramoto, antes de abordar o Terramoto de Lisboa de 1755, enquanto a segunda, implementada no segundo semestre, recolheu as ideias prévias dos alunos sobre o conceito revolução, antes de serem desenvolvidos os conteúdos sobre a Revolução Republicana. Nas duas intervenções, identificaram-se as ideias prévias e, posteriormente à abordagem dos conteúdos, a recolha das ideias finais, procurando perceber-se a evolução. Quer as ideias prévias quer as finais foram analisadas através de uma rubrica de avaliação construída para o efeito dividida em cinco níveis de desempenho.

Os resultados obtidos revelam que as ideias prévias dos alunos existem e que o pensamento histórico dos alunos e a construção de conhecimento é potenciado se forem tidas em conta pelo docente na condução do processo de ensino e aprendizagem. Perceciona-se, assim, que a mobilização das ideias prévias dos alunos, antes da abordagem dos conteúdos de História, é uma excelente estratégia, a ser aplicada regularmente com o objetivo de apreender/consolidar o conhecimento histórico, embora exija tempo e diversidade de estratégias e recursos que motivem os alunos para essa mobilização.

O relatório conclui com uma reflexão sobre a importância de escutar os alunos e as suas ideias prévias e de as considerar no processo de ensino e aprendizagem em História.

Palavras-chave: Ideias prévias; Metodologias de ensino em História; Ensino e aprendizagem em História; 2º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This internship report focuses on the role of students' prior knowledge in the teaching and learning of History in the 6th year of the 2nd Cycle of Basic Education.

The research adopted a case study approach, and the data were analysed using both qualitative and quantitative methods. Two interventions were designed, implemented, and analyzed within the same 6th-year class. The first intervention took place during the first semester, while the second was carried out in the second semester.

The theoretical framework of this report is grounded in the works of authors such as Rüsen, Melo, Vygotsky, and Barca, who emphasize the importance of students' prior knowledge—that is, the ideas constructed before the formal teaching of content in the classroom. These authors stress that students are individuals who engage in interactions and are exposed to stimuli outside the school environment. Therefore, they are not blank slates but possess pre-existing conceptions on a wide range of topics.

The first intervention, conducted during the first semester, involved collecting students' prior conceptions about earthquakes before addressing the 1755 Lisbon Earthquake. The second intervention, implemented in the second semester, gathered students' initial ideas about the concept of revolution prior to the development of content related to the Republican Revolution. In both interventions, students' prior ideas were identified and, following the teaching of the content, their final ideas were collected to assess the evolution of their understanding. Both prior and final ideas were analyzed using an evaluation rubric specifically designed for this purpose, divided into five performance levels.

The results reveal that students' prior knowledge does indeed exist and that their historical thinking and knowledge construction are enhanced when such knowledge is considered by the teacher in the teaching and learning process. It can therefore be perceived that the mobilization of students' prior knowledge before introducing History content is an excellent strategy, which should be regularly implemented with the aim of fostering and consolidating historical knowledge. However, it requires time and a diversity of strategies and resources to engage students effectively in this process.

The report concludes with a reflection on the importance of listening to students and acknowledging their prior knowledge as a meaningful component in the teaching and learning of History.

Keywords: Prior Knowledge; History Teaching Methodologies; History Teaching and Learning; Lower Secondary Education (2nd Cycle of Basic Education – Portugal).

Índice

Introdução	2
I. Enquadramento Teórico	5
1. As Ideias Prévias no processo de ensino e aprendizagem da História – os conceitos	5
2. As Ideias Prévias no processo de ensino e aprendizagem da História – a prática docente	11
II. Metodologia de investigação	19
1. Opções metodológicas.....	19
2. Caracterização do contexto educativo	21
III. Apresentação e análise de resultados.....	22
1 – A planificação das intervenções	22
2 – A implementação das intervenções e análise de resultados	28
Considerações Finais	40
Referências Bibliográficas.....	42

Lista de tabelas

Tabela 1 - Planificação da 1 ^a intervenção	24
Tabela 2 - Grelha de registo dos resultados da recolha das ideias prévias na 1 ^a intervenção	25
Tabela 3 - Planificação da 2. ^a intervenção	26
Tabela 4 - Grelha de registo dos resultados da recolha das ideias prévias dos alunos na 2 ^a intervenção.....	28

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Análise das ideias prévias dos alunos sobre o conceito terramoto.....	30
Gráfico 2 - Análise das ideias finais dos alunos sobre o terramoto de Lisboa de 1755 .	30
Gráfico 3 - Análise das ideias prévias dos alunos sobre o conceito revolução	35
Gráfico 4 - Análise das ideias finais dos alunos sobre o conceito revolução	36

Lista de Figuras

Figura 1 - Instrumento para recolha das ideias prévias e ideias finais dos alunos na 1 ^a intervenção.....	24
Figura 2 - Instrumento para recolha das ideias prévias e finais na 2 ^a intervenção	27
Figura 3 - Exemplo de respostas dos alunos (MS)	31
Figura 4 - Exemplo de respostas dos alunos (MR).....	32
Figura 5 - Exemplo de respostas dos alunos (AC)	32
Figura 6 - Exemplo de respostas dos alunos (MaC).....	33
Figura 7 - Exemplo de respostas dos alunos (AC): Ideias prévias vs ideias finais	36
Figura 8 - Exemplo de respostas dos alunos (CF): Ideias prévias vs Ideias finais.....	37
Figura 9 - Exemplo de respostas dos alunos (DA): Ideias prévias vs ideias finais	37
Figura 10 - Exemplos de respostas dos alunos (FM): Ideias prévias vs ideias finais	38

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Supervisionada em 1º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que integram o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação cujos resultados aqui se apresentam procura compreender a importância das ideias prévias no ensino e aprendizagem da História no 2º CEB e foi desenvolvida com os alunos da turma de intervenção do 6.º ano de escolaridade.

É sabido que o processo de ensino e aprendizagem não se inicia em terreno neutro, mas antes sobre uma base de conhecimentos prévios construídos pelos alunos a partir das suas experiências sociais, culturais e, até, escolares.

Neste relatório procuro, assim, refletir sobre o modo como essas ideias iniciais podem e devem ser mobilizadas em sala de aula, percebendo se e como estas devem ser trabalhadas de forma intencional pelo professor no pressuposto de que tal potencia a construção de novos saberes.

A investigação desenvolvida reveste-se de particular pertinência no contexto do ensino e aprendizagem da História, uma disciplina que promove nos alunos o pensamento crítico. Isto é, no ensino e aprendizagem em História no 2º CEB não se pretende que os alunos memorizem apenas factos ou datas. Neste sentido, ao conhecer e explorar as ideias prévias dos alunos, o professor pode ajustar a sua prática pedagógica e, consequentemente, planificar intervenções mais eficazes, promovendo uma aprendizagem mais significativa junto de todos os alunos.

Tendo em vista os objetivos de investigação definidos foram construídas duas intervenções que integraram, em momentos distintos, a recolha das ideias prévias e das ideias finais dos alunos. Como referido anteriormente, estas duas intervenções foram levadas a cabo na mesma turma. A primeira intervenção, planificada para abordar os conteúdos relativos ao Terramoto de 1755, foi realizada no primeiro semestre e iniciou-se com a identificação das ideias prévias dos alunos sobre o conceito terramoto. A segunda intervenção, sobre a Revolução Republicana de 1910, foi implementada no segundo

semestre e teve início com o levantamento das ideias previas dos alunos sobre o conceito revolução.

A escolha destes conteúdos para as intervenções a construir, implementar e analisar deveu-se à percepção de que os conceitos envolvidos, como o terramoto e a revolução, apresentam potencial para ativar representações mentais prévias nos alunos pelo facto de poderem serem abordados em contextos informais e fora do espaço escolar como o contexto familiar, através dos media ou das redes sociais.

O objetivo principal desta investigação consistiu em analisar a relevância das ideias prévias no processo de ensino e aprendizagem da História, percebendo se houve ou não progressão do conhecimento histórico dos alunos, após a implementação das duas intervenções. Com vista a concretizar este objetivo principal definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- (I) Identificar as ideias prévias dos alunos relativamente às temáticas escolhidas;
- (II) Compreender de que forma estas ideias prévias evoluem após a lecionação dos conteúdos;
- (III) Refletir sobre a mobilização das ideias prévias dos alunos na construção do seu conhecimento histórico;
- (IV) Refletir sobre as respostas finais dadas com vista a compreender a evolução das ideias dos alunos.

Seguidamente, definiu-se uma pergunta de partida para a investigação: De que forma as ideias prévias dos alunos influenciam o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade?

As respostas dos alunos foram organizadas segundo uma rubrica de avaliação em categorias previamente definidas, permitindo, assim, classificar as ideias expressas nos vários níveis e perceber também a evolução das respostas da primeira questão para a segunda.

Com base nas produções escritas e gráficas dos alunos, as suas respostas foram organizadas segundo uma grelha de análise previamente definida, permitindo classificar as ideias expressas em diferentes categorias, que vão desde respostas vazias ou incoerentes até àquelas que revelam conhecimento histórico consolidado. Esta grelha

constituiu um instrumento fundamental para a análise qualitativa e quantitativa dos dados, permitindo traçar um retrato da progressão das aprendizagens em cada uma das intervenções.

O presente relatório de estágio divide-se em três grandes. Numa primeira parte, o enquadramento teórico, onde são apresentadas as perspetivas de vários autores relativamente às ideias prévias no ensino da História. Na segunda parte, são apresentadas as opções metodológicas, bem como, o contexto educativo em que esta investigação se insere. Na terceira parte, por fim, é apresentado o projeto de intervenção e analisados os dados recolhidos. Tal culmina numa reflexão final sobre os resultados e as implicações que terão para a prática docente.

Assim, pretende-se que a investigação apresentada este relatório de estágio contribua para uma reflexão crítica sobre o papel das ideias prévias no processo de aprendizagem dos alunos do 2º CEB em História e Geografia de Portugal, tornando mais evidentes a necessidade de os professores considerarem na sua lecionação o conhecimento prévio dos alunos, identificando-o e valorizando-o como base para as aprendizagens que se seguem.

I. Enquadramento Teórico

1. As Ideias Prévias no processo de ensino e aprendizagem da História – os conceitos

Melo (2009) define o conhecimento tácito histórico como um conjunto de aspetos da História construídos pelos alunos através de variadas experiências pessoais, sociais e escolares. O adjetivo tácito refere-se ao facto de que os estudantes não reconhecem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.

O autor refere ainda que a sua crescente preocupação relativamente ao conhecimento (tácito) histórico advém da ideia de que os alunos ainda são vistos como agentes passivos no seu processo de aprendizagem. Assim, a sua atividade principal é entendida apenas como adquirir maior ou menor capacidade de memorizar informação. A abordagem construtivista do ensino veio demonstrar precisamente o oposto, os alunos devem ser a peça central na construção do seu conhecimento, o que tornaria a tarefa de “aprender” uma forma do aluno ver a realidade, através de uma perspetiva pessoal. Ora, no contexto escolar, até os conteúdos chegarem ao aluno, passam por uma triagem, isto é, o conhecimento construído pelos historiadores (sempre provisório porque a investigação em curso poderá mudar conceções/perspetivas), posteriormente delimitado pelos critérios políticos e culturais das entidades responsáveis pela definição dos currículos, é objeto de transposição didática, quer pelos autores dos manuais, quer, por fim, por cada professor. Também o professor detém ideias tácitas que convivem em conflito ou de forma pacífica com o seu conhecimento histórico. Assim sendo, o professor também olha o conhecimento histórico através das suas conceções religiosas, culturais, sociais e políticas (Melo, 2009, p. 5).

Por sua vez, Barca analisa sobre esta questão as perspetivas de Piaget, Bruner, Paulo Freire e Vygotsky. Todos eles afirmaram que a valorização das ideias prévias dos alunos melhora a forma como se ensina e aprende História. Vygotsky e Paulo Freire consideraram que as ideias prévias dos alunos se deviam à interação social e que esta era a real forma de aprendizagem. Reforçam ainda que os alunos devem confrontar as suas ideias prévias com os novos conhecimentos e compreender como devem adaptá-las às novas aprendizagens (Barca, 2020, p. 63).

As ideias prévias são ideias provenientes das vivências diárias das crianças e dos jovens sobre acontecimentos ou situações históricas, ou seja, é através destas experiências passadas que os alunos adquirem informação necessária que poderão ser posteriormente mobilizadas aquando da aprendizagem de novos conteúdos em sala de aula. “Os estudantes vivenciam as práticas sociais quotidianas numa permanente reciprocidade com os pares, os professores, os pais, na escola, no café, perante a televisão e, nesse quotidiano, apropriam-se das conceções produzidas por aqueles grupos sociais aos quais pertencem” (Moreira, 2022, p. 40).

As escolas devem ter como principal objetivo apoiar o crescimento dos alunos e a evolução da sua aprendizagem, partindo sempre das conceções que estes já têm. As escolas e os professores devem incentivar o desenvolvimento do espírito crítico. Isso implica que os alunos devem estar receptivos à mudança das suas ideias prévias reconhecendo que o conhecimento obtido até então sobre um determinado tema poderá ter de ser alterado/complementado/reestruturado.

Seguindo esta linha de pensamento, Jorn Rüsen (citado por Moreira, 2022, p. 61) refere que as ideias prévias são inerentes às narrativas históricas. Rüsen divide-as em quatro formas distintas: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética. Passarei a explanar cada uma delas.

O tipo tradicional baseia-se nas tradições e nas práticas usuais de cada um. A sua identidade “constrói-se a partir daqueles padrões culturais estabelecidos previamente” (Moreira, 2022, p. 61), enquanto o tipo exemplar assenta na “aplicação de regras gerais de conduta assente na memória de casos acontecidos” (Moreira, 2022, p. 61). Isto quer dizer que mesmo que as formas de vida se alterem, os ideais iniciais poderão ser sempre adequados. Por sua vez, nas ideias prévias de tipo crítico “o passado e o presente são problematizados com base na memória de desvios ocorridos” (Moreira, 2022, p. 61), o que significa que as ideias prévias poderão ser colocadas em causa dependendo da cultura e do contexto do indivíduo. Já no último tipo, o tipo ontogenético, os indivíduos adaptam-se a quaisquer tipos de contextos, adaptando as suas ideias prévias, moldando-as ou abandonando-as. Em contextos escolares concluiu-se que o tipo mais colocado em prática é o tradicional por ser o mais fácil de aplicar. Segue-se o exemplar. Só depois surgem o crítico e o ontogenético que são os mais desafiadores e trabalhosos para os docentes, logo são os que surgem menos.

O estudo sobre as ideias prévias dos alunos já tem caminho feito em alguns países. No Canadá, em 1997, Seixas realizou um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade de modo a perceber as suas ideias sobre a História Mundial. Deste estudo, Seixas pôde concluir que através das ideias dos alunos conseguiu identificar os vários níveis de significância histórica e perceber que estes reconstroem os seus esquemas de compreensão de alguns aspetos da História com base em diferentes valores e ideologias.

Cercadillo (2000) explorou a progressão das ideias prévias de alunos espanhóis e ingleses, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, sobre a significância histórica, com vista a compreender a influência dos espaços geográficos na aprendizagem. Por um lado, o ensino inglês foca-se no uso de fontes, de estudos aprofundados, na discussão e no princípio da incerteza da disciplina. Por outro lado, o ensino espanhol é mais centrado nos conteúdos e na organização cronológica dos mesmos. Conclui que o espaço acaba por influenciar sempre as aprendizagens em ambos os casos, mas de uma forma distinta.

Lee (2001) mencionou alguns resultados do Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches). O estudo foi implementado na Alemanha, com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Os principais objetivos deste projeto eram apurar a progressão das ideias prévias e compreender os diferentes pontos de vista dos alunos sobre o mesmo acontecimento histórico. Concluiu que os alunos mais novos seguiam muito a perspetiva do autor, enquanto os alunos mais velhos eram capazes de se abstrair dessa perspetiva e retirar as suas próprias opiniões. Porém, apesar de terem sido casos raros, alguns alunos mais novos conseguiram ultrapassar os alunos mais velhos na construção de novas ideias.

Nos Estados Unidos da América e na Irlanda do Norte, Barton (2001) realizou um trabalho com 120 estudantes, entre os 6 e os 12 anos, no qual inferiu que a localização e a cultura do meio onde se inserem os alunos têm influência no ensino da História e na própria escola.

Pode concluir-se que os alunos, ao trazerem as suas ideias prévias para a sala de aula, estão a contribuir para a melhoria nos resultados obtidos com o processo de ensino e aprendizagem da História. Os professores devem partir dos conhecimentos que os alunos já têm para abordar conteúdos, sentindo estes que podem falar abertamente sobre as suas ideias (sem estarem sujeitos a certo ou errado) e não retendo a ideia de que a História só serve para falar do passado e expor factos sobre o mesmo, não os envolvendo. Os alunos

aprendem melhor se o professor partir das suas ideias prévias para as procurar desconstruir e/ou acrescentar mais conhecimento.

Como já referido anteriormente, o papel do professor é extremamente importante no levantamento de ideias prévias porque será ele a utilizar estas ideias como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Ao fazê-lo, o professor envolve os alunos, reforçando o papel da escola na construção, em conjunto com eles, de um conhecimento histórico que seja relevante e que venha a ter utilidade ao longo da vida, tal como refere Rüsen.

Existem variadas linhas de pensamento sobre como o docente deve agir perante as ideias prévias dos seus alunos. Lipson (citado por Carvalho, 2014, p.35), em 1984, defendia que as construções mentais são fragmentadas, logo cabe ao professor recorrer a estratégias que coloquem em confronto as ideias prévias dos alunos e os novos conhecimentos, dando-lhes espaço para (re)construir ideias e conhecimentos.

Os professores devem colocar em prática as denominadas “aula oficina”. Estas aulas não se baseiam na colocação de questões a conteúdos previamente fornecidos pelo docente, mas na colocação de questões sobre conteúdos que ainda não foram abordados de modo que seja possível identificar e perceber as ideias tácitas dos alunos. Conforme referido por diversos autores, as aulas oficinas são importantes no diagnóstico das ideias prévias dos alunos. Porém, revelam-se insuficientes por si só, uma vez que as perspetivas manifestadas podem não ser compreendidas ou partilhadas pelos pares. Isto é, os professores devem tentar esclarecer as várias perspetivas sobre os temas de modo que todos consigam compreender as distintas visões apresentadas pelos alunos. Assim, o papel do professor passa a ser o de investigador porque deve questionar e tentar entender a forma como os alunos aprendem novos conhecimentos ligando-os às perspetivas que trazem para as salas de aula. Isto que significa que os docentes devem partir das ideias prévias dos alunos e construir conhecimento sobre os vários temas, em conjunto com os mesmos, acrescentando sempre novos conhecimentos, de maneira a criar uma base sólida, estruturada e que, nomeadamente, faça sentido para os alunos, tendo em conta os seus contextos socioculturais.

Para fazer o levantamento e exploração das ideias prévias há várias estratégias passíveis de serem utilizadas pelo professor em sala de aula como, por exemplo, formular e colocar questões desafiadoras que façam os alunos pensar, fazer cruzamento de fontes históricas,

colocando em estudo as várias perspetiva do mesmo conteúdo, realizar tarefas diversificadas de modo a que tenham tempos de reflexão individuais e em pequenos grupos, avaliar a evolução das suas ideias, refletindo sobre a própria evolução do seu conhecimento, comparando as suas ideias prévias e o conhecimento apreendido posteriormente (Barca, 2007, pp. 63-64).

Assim, concluiu-se que não basta realizar o levantamento das ideias prévias dos alunos, é necessário acompanhá-los em todo o processo de ensino e aprendizagem de modo que estes estejam efetivamente a acrescentar conhecimentos novos aos que já tinham ou a reconstruir conceções menos adequadas. Apesar da diversidade de pensamento em relação a esta tema, todos os investigadores consideram que este é um processo lento e complexo. O professor deve adaptar as ideias prévias aos novos conhecimentos e, de certa forma, tentar ajustar os conceitos antigos aos novos e, em simultâneo, desconstruir ideias menos corretas sobre os temas que estão a aprender.

Em alguns estudos, aparece associado ao conceito de ideias prévias um outro: o das ideias finais. Estas caracterizam-se como as ideias que os alunos adquirem após a lecionação dos conteúdos em sala de aula (Almeida, 2022, p. 30). A análise comparativa das ideias prévias e das ideias finais permite ao professor avaliar a evolução na aprendizagem dos alunos.

Nos últimos anos, em Portugal, têm sido realizados alguns estudos sobre as ideias prévias dos alunos em História. Entre estes destacam-se os de Isabel Barca.

Um desses estudos foi realizado com alunos entre do 7.º, 9.º e 10.º anos, com o objetivo de perceber qual o nível em que as ideias prévias desses alunos se encontravam. Os resultados foram publicados em 2001. A temática em estudo foi a Expansão Marítima Portuguesa.

Partindo das respostas dos alunos às várias questões colocadas, as suas ideias prévias foram organizadas em cinco níveis conceptuais. O nível 1 denomina-se “A Estória” e enquadra todas as respostas dos alunos que se encontram no “modo descritivo ou explicativo restrito.” As respostas centraram-se apenas na transmissão de informação sem esclarecer os diferentes pontos de vista.

Já o nível 2, “A Explicação Correta”, engloba todas as “respostas em modo explicativo restrito ou pleno” (Barca, 2001, p.16).

No nível 3, “Quanto Mais Fatores Melhor”, “os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno.” (Barca, 2001, p.16). Assim sendo, neste nível, os alunos são capazes de “distinguir fontes e explicação, sem confundirem conceitos de explicação e evidência” (Barca, 2001, p.16). Os alunos são capazes de interligar os conceitos e fatores que aprenderam, de modo a conseguirem explicar algum acontecimento histórico de uma forma correta.

No nível 4, “Uma Explicação Consensual?”, “os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno.” (Barca, 2001, p. 16-17). Estes são capazes de verificar a veracidade da sua explicação baseada nas fontes fornecidas. Nestas respostas é possível identificar uma certa objetividade, relativismo histórico e uma certa neutralidade.

Finalmente, o último nível é o nível 5, “Perspetiva”. Nesta categoria enquadram-se as “respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada” (Barca, 2001, p.17). A informação das fontes é como uma “confirmação ou refutação da verdade da explicação, o que indica a emergência de uma conceção de neutralidade perspetivada, de contornos já não positivistas (Barca, 2001, p.17). Este último nível foi detetado em apenas cinco alunos do 11º ano. De modo geral, observou-se uma progressão por idade e por ano de escolaridade, porém, houve alunos mais novos que demonstraram ideias mais complexas do que os alunos mais velhos.

Já Barbosa *et al* (2004) estudaram as ideias prévias dos alunos do 5º e dos 7º anos de escolaridade relativamente à sociedade ateniense do século V a.C. e à sociedade do século XIII. Com este estudo concluiu-se que a aula oficina é uma ótima forma para identificar as ideias prévias dos alunos. No entanto, os autores consideraram-na insuficiente, uma vez que algumas das ideias prévias, embora pertinentes, nem sempre foram compreendidas ou interpretadas da mesma forma pelos demais estudantes. Na sua perspetiva, as aulas oficina permitem que os alunos coloquem as suas ideias prévias em debate com os pares, mas é necessário existir moderação e intervenção por parte do professor de modo a poder corrigir as perspetivas menos corretas e, também, a explicar os vários pontos de vista. Caso esta intervenção seja nula, é provável que os alunos fiquem confusos e que estas diferentes formas de ver o mesmo tema sejam desnecessárias porque serão incompreendidas pelos demais estudantes.

2. As Ideias Prévias no processo de ensino e aprendizagem da História – a prática docente

Reconhecida a relevância das ideias prévias no processo de ensino e aprendizagem da História nos diferentes níveis de ensino, percebe-se pela publicação de estudos nessa área, que os professores têm vindo a integrar a considerar na sua prática docente.

Desta forma, no livro *O conhecimento (tácito) histórico – Polifonia de alunos e professores* (Melo, 2009) são apresentados vários estudos desenvolvidos a partir da prática docente sobre o levantamento das ideias prévias, em diferentes contextos e perspetivas.

Freitas (2009, pp. 39-54) teve como objetivo analisar as ideias prévias dos alunos relativamente ao quotidiano dos romanos na cidade de Bracara Augusta e também sobre o trabalho de um arqueólogo. Este estudo teve como objetivo perceber se os alunos distinguiam ou não as duas perspetivas sobre o mesmo acontecimento e foi realizado com alunos do 5.º ano que frequentavam uma escola em Braga. Para isso, foram utilizados dois questionários, um entregue antes da visita de estudo e o outro preenchido em sala de aula após a visita. Neste estudo participaram 26 estudantes de uma escola rural de Barcelos, do 5.º ano de escolaridade, com um intervalo etário entre os 10 e os 11 anos.

Barbosa (2009) fez o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a convivência entre diferentes povos no início da abordagem da Expansão Marítima Portuguesa numa turma com 26 alunos do 7.º ano e numa outra com 16 alunos do 10.º ano, em Ponte de Lima. A escolha da temática do estudo deveu-se ao facto de, na actualidade, as escolas portuguesas serem multiculturais, um espaço onde se encontram alunos oriundos de diversos países

Melo (2009) identificou as ideias prévias de 28 alunos de uma turma do 9.º ano de escolaridade relativamente ao lançamento da bomba atómica de Hiroshima. Esta recolha foi realizada através de um questionário individual. Foi implementado numa escola urbana em Braga

Ferreira (2009,) recolheu as ideias prévias dos alunos sobre a censura no Estado Novo em Portugal. Foi aplicado com 22 alunos, do 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, numa escola urbana de Guimarães. Foram apresentados dois exemplos de documentos censurados, tal como, uma notícia de jornal e a letra de uma canção, juntamente com pareceres de quem as censurou. Para tal, foi

pedido aos alunos que se colocassem no papel de jornalista ou de músico censurado. Os alunos tiveram, ainda, acesso a vários documentos definidores dos princípios ideológicos do Estado Novo que normalizavam práticas como a censura.

Nos últimos anos, no âmbito da formação de professores, na Prática de ensino Supervisionada, têm sido desenvolvidos, sobretudo na Universidade do Minho, diversos estudos sobre o contributo das ideias prévias dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem da História. Embora a maioria deles tenha sido desenvolvido em contexto de 3º ciclo, constituem bons exemplos da prática docente que permitem uma reflexão sobre a questão em análise neste relatório de estágio, razão pela qual merecem atenção nas páginas seguintes.

Em 2013, Carvalho interveio em duas turmas, uma delas do 8.º ano de escolaridade e a outra do 7.º ano. A intervenção foi realizada nas disciplinas de História e de Geografia, respetivamente. A amostra era composta por 27 alunos de História e 20 de Geografia (Carvalho, 2013, p. 21), embora, para este trabalho só tenham sido analisadas os resultados obtidos na implementação de cinco experiências no âmbito da lecionação da disciplina de História. Na primeira experiência, foram levantadas as ideias prévias dos alunos através da visualização de seis imagens sem legenda. De seguida, os alunos realizaram um trabalho de grupo que centrado na leitura e análise de documentos históricos que abordavam quatro temáticas: a influência do Barroco na escultura, na pintura, na arquitetura e nas artes decorativas. Estes temas foram distribuídos de forma aleatória. No final da aula, os alunos confrontaram as imagens do momento inicial de modo a perceber se os novos conceitos tinham sido apreendidos ou refutados.

Na segunda experiência, foram levantadas as ideias prévias dos alunos com recurso a duas perguntas orientadoras: “O que é o método experimental?” e “Em que consistiu a renovação científica dos séculos XVII e XVIII?” (Carvalho, 2013, p. 27) e as respostas foram registadas em formato *powerpoint*. No segundo momento, foi realizado um trabalho de pares que abordava as seguintes temáticas: “Surgimento do Método Experimental”, os “Meios de Difusão do Conhecimento”, “Os Obstáculos à Inovação” e os “Progressos Técnicos e os Avanços Científicos” (Carvalho, 2013, p. 27) e que consistia na análise de fontes. As tarefas foram corrigidas e, no último momento da aula foi construído um quadro resumo e confrontaram-se as ideias prévias com os conceitos novos.

A terceira experiência teve início com um questionário realizado aos alunos numa aula de 45 minutos. Na aula seguinte, num primeiro momento identificaram-se as ideias prévias com base na análise desse questionário que pretendia aferir o conhecimento dos alunos acerca da Revolução Agrícola dos séculos XVII e XVIII. Num segundo momento, foi explorado um *powerpoint* e realizado um trabalho de pares que pretendia a interpretação de um mapa de Inglaterra relativamente à expansão urbana e, por fim, a construção de uma apresentação oral sobre o tema “O modo de vida da população rural inglesa do século XVII e XVIII” (Carvalho, 2013, p. 28). No último momento, foi construído um esquema resumo pela turma.

Na quarta experiência, inicialmente, deu-se espaço para o levantamento de ideias prévias com vista a compreender qual o conhecimento dos alunos acerca da Revolução Industrial dos séculos XVII e XVIII, através de um questionário. No segundo momento os alunos visualizaram um vídeo e realizaram um trabalho de pares que consistia na interpretação de fontes históricas. Na última parte, completaram um esquema resumo e realizaram uma ficha de metacognição individual. Para a realização de um questionário final aos alunos, ocupou-se um bloco de 45 minutos.

Finalmente, na quinta experiência, num primeiro momento, foram levantadas as ideias prévias dos alunos através da interpretação de três bandeiras que demonstram a evolução dos EUA. Foi pedido aos alunos que detetassem a simbologia de cada uma das bandeiras. Num segundo momento, foi realizado um debate com base nas seguintes questões: “O que leva um povo a revoltar-se?”, “O que significa ser independente?”, “Que ideias estão na base da libertação de um povo oprimido?”, “O que significa Soberania popular?”, “Será que a soberania popular é respeitada?” (Carvalho, 2013, p. 28). Foi ainda interpretado um mapa das treze colónias inglesas da América, abordou-se alguns pensadores, tais como, Rousseau e Voltaire. Por fim, foi analisado um discurso acerca da liberdade. No último momento, as ideias prévias foram confrontadas com um resumo oral (Carvalho, 2013, p.28).

No final do seu relatório de estágio, Carvalho concluiu que a maioria dos alunos apresentava um conjunto de ideias prévias coerentes com o conhecimento científico. Detetou, ainda, uma evolução na interpretação de fontes históricas, do espírito crítico e reflexivo. Porém, na interpretação cruzada de fontes históricas detetou-se pouca progressão (Carvalho, 2013, p. 110-115).

Em 2020, Esteves, numa turma do 7º ano de escolaridade, composta por 25 alunos, recolheu as ideias prévias sobre os conceitos-chave de democracia, romanização e narrativa histórica. Estas ideias foram levantadas, inicialmente, através de um questionário individual. De seguida, foram realizados sete momentos de exploração de conceitos, dos quais, dois deles foram fichas de avaliação. Após a realização de um questionário final, os alunos foram convidados a refletir sobre o que aprenderam em História no 7º ano.

Relativamente ao conceito de democracia, inicialmente 40% das ideias foram consideradas incoerentes, 36% de senso comum e 24% aproximadas. Os alunos demonstraram alguma dificuldade em explicá-lo, porém, tentaram responder à questão colocada o que significa que tinham uma noção (ainda que vaga) do seu significado. As suas ideias finais revelaram uma evolução positiva, sendo que 24% correspondiam a ideias incoerentes, 20% a ideias de senso comum, 32% a ideias aproximadas e, finalmente, 24% a ideias históricas.

Acerca do conceito de romanização, cerca de 40% dos alunos apresentavam ideias de senso comum e 24% apresentavam ideias incoerentes, o que significa que a maioria dos alunos daquela turma não conseguiram explicar o conceito previamente. Já as ideias finais revelam uma progressão, porque apenas 4% dos alunos demonstraram ideias de senso comum, sendo que 60% dos alunos apresentaram ideias históricas e 36% apresentaram ideias aproximadas.

Por fim, acerca do conceito de narrativa histórica, 52% das ideias apresentadas eram incoerentes e 28% de senso comum e, as restantes 20% tautológicas, ou seja, o aluno escreve algo redundante. Houve, ainda, uma evolução positiva porque no questionário final 32% das respostas foram consideradas como emergentes, 36% como aproximadas, 28% como históricas e 4% (que corresponde a um aluno) não respondeu à questão.

No final do seu estudo, Esteves concluiu que as ideias prévias que os alunos detinham relativamente a estes conceitos antes da intervenção eram, maioritariamente, incoerentes, tautológicas ou de senso comum. No final da intervenção, verificou uma evolução das ideias visto que aumentaram o número de ideias consideradas aproximadas e desenvolveram as ideias consideradas históricas.

Em 2020, Vieira implementou o seu projeto numa turma do 8.º ano de escolaridade com 22 alunos, numa primeira fase, passando a 23, posteriormente. Num primeiro momento,

entregou um questionário com o objetivo de levantar as ideias prévias dos alunos que foi, sobre Antigo Regime, Monarquia Absoluta, sociedade de ordens, História e Património, com base neste levantamento de ideias prévias definiram-se duas atividades distintas a realizar: a primeira seria uma ficha de trabalho realizada em sala de aula em 50 minutos e a segunda seria uma visita de estudo denominada “Um olhar sobre o Património”, sobre a arte barroca, em Braga. De seguida, entregou-se novamente o questionário inicial com o objetivo de recolher as ideias finais dos alunos. Posteriormente, foi também entregue uma ficha de metacognição.

Vieira, concluiu que os alunos apresentavam, inicialmente, ideias incoerentes e tautológicas. Os alunos não estavam familiarizados com a utilização de fontes, algo que implementou na sua intervenção e que os alunos se demonstram sempre cooperantes interessados. Concluiu, ainda, que os alunos assimilaram os novos conceitos através desta intervenção pedagógica (Vieira, 2020, p. 90-96).

Em 2020, Ferreira fez o levantamento das ideias prévias numa turma do 9º ano do 3º CEB sobre a 2ª Guerra Mundial. Numa intervenção que se desenvolveu ao longo de sete aulas, na primeira delas distribuiu uma ficha diagnóstica a cada aluno de modo a aferir as sua ideias sobre o tema a explorar, para, dessa forma, responder à sua questão: “Que ideias prévias os alunos expressam sobre mudança?”. Na segunda aula a realização de uma ficha formativa teve como objetivo recolher informação que respondesse à sua questão “Que conceções de mudança evidenciam os alunos a partir de fontes textuais e iconográficas relacionadas com a temática da 2ª Guerra Mundial?”. De modo a resolverem esta ficha, os alunos deveriam saber como utilizar mapas geopolíticos, fontes textuais e iconográficas de forma a puderem identificar mudanças sociais, económicas e políticas. Nesta aula, os alunos construíram um friso cronológico para localizar no tempo os vários acontecimentos. Na terceira aula os alunos, através de uma ficha de trabalho, analisaram opiniões atuais sobre o genocídio. Numa quarta aula, desenvolveram uma pergunta relativamente à sequencialização cronológica e realizaram uma nova ficha de trabalho. Na quinta aula, os alunos refletiram sobre a questão: “A ONU tem desempenhado os objetivos a que se propõe?”. Numa sexta aula, foi realizada uma ficha de trabalho, através da qual, se esperava que os alunos construíssem conhecimento a partir da exploração de várias fontes disponibilizadas. Deveriam, ainda, identificar mudanças ou permanências que as mesmas fontes permitiam inferir e, por último, sequencializar os acontecimentos de uma forma cronológica. Por fim, na sétima e última aula, os alunos realizaram uma

ficha de metacognição de modo a ser possível avaliar o projeto colocado em prática (Ferreira, 2020, p. 25-30).

As ideias prévias dos alunos recolhidas foram analisadas pela autora. Ferreira concluiu que quando se apresentam questões livres, o pensamento dos alunos torna-se mais restrito e menos elaborado. Quando a resposta é fechada, ou seja, com opções de resposta, os alunos tendem a escolher a que consideram ser a mais adequada e fundamentam a sua justificação (Ferreira, 2020, p. 78). Assim, é possível concluir que “os alunos são capazes, de pensar historicamente e de associar diferentes momentos históricos a mudanças, sempre que estas sejam devidamente acompanhadas com fontes textuais e iconográficas” (Ferreira, 2020, p. 81).

Cruz (2021) realizou um estudo com uma turma do 7.º ano, centrado na recolha e na análise das ideias prévias dos alunos sobre alguns conceitos históricos. A intervenção foi dividida em quatro momentos, sendo o primeiro momento a realização de um primeiro questionário onde foram levantadas as ideias prévias dos alunos sobre alguns conceitos chave, tais como, Antiguidade Clássica, Idade Média, Povos germânicos, Povos romanos e invasão / ocupação / expansão territorial. O primeiro questionário foi realizado na primeira aula e o segundo questionário foi realizado na última aula, após a implementação do projeto. Na segunda aula foi realizada uma ficha de trabalho e na terceira aula foram realizadas duas fichas de trabalhos em simultâneo, metade da turma realizou uma das fichas e a outra metade realizou a outra ficha (Cruz, 2021, p. 6-7). No final do projeto foi implementada uma ficha de metacognição. Após a implementação da intervenção foi realizada a análise dos dados obtidos.

Segundo a autora, inicialmente os resultados do primeiro questionário revelaram uma predominância de respostas que se enquadravam nas categorias de ideias vazias ou tautológicas. Já no segundo questionário, observou um aumento de respostas de senso comum (Cruz, 2021, p. 2-50).

Em 2021, Leite desenvolveu um estudo numa turma do 6º ano de escolaridade composta por 16 alunos (Leite, 2021, p.21). A questão de investigação foi: “De que forma a utilização da censura enquanto instrumento repressivo, utilizado pelo Estado Novo, nos faz refletir pedagogicamente sobre a importância da liberdade?”. Esta questão foi subdividida em outra três: “Que conceções apresentam os alunos acerca da temática da censura?”, “Os alunos demonstram compreender e refletir sobre a importância da

liberdade através da abordagem didática sobre a censura no Estado Novo?” e “Que transformações revelam os alunos no seu pensamento histórico e cívico face a esta problemática?”. Desta forma, os objetivos desta investigação foram, primeiramente, identificar as ideias prévias dos alunos relativamente à temática da censura, para depois se explicar o significado de censura e de censura prévia. A terceira etapa teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância da liberdade de expressão e a quarta etapa mostrar o impacto da censura na vida dos indivíduos. Por fim, recolheram-se as ideias finais dos alunos relativamente à temática abordada (Leite, 2021, p. 31-32). Para recolha das ideias prévias foram entregues aos alunos questionários sobre o tema “Censura no Estado Novo”. E no final da intervenção foram novamente entregues questionários aos alunos de modo a perceber a evolução dos conhecimentos dos alunos comparando o momento inicial do levantamento das ideias prévias e o momento final (após a intervenção educativa) relativamente ao tema da censura. A análise dos dados recolhidos permitiu as conclusões que a seguir se indicam (Leite, 2021, p. 54-55).

Relativamente à primeira questão – “Que conceções apresentam os alunos acerca da temática da censura?”, concluiu-se que um terço estava familiarizado com o conceito e associavam-no à triagem das notícias que eram publicadas em jornais. Os restantes alunos admitiram conhecer o conceito, mas não foram capazes de o definir ou explicar. No que toca à segunda questão – “Os alunos demonstram compreender e refletir sobre a importância da liberdade através da abordagem didática sobre a censura no Estado Novo?”, a maioria dos alunos demonstrou terem consciência da falta de liberdade individual durante esta época e da existência de uma polícia política. Os alunos mostraram, ainda, serem capazes de refletir sobre a importância da liberdade e consideraram a censura como um ato injusto. Por fim, a propósito da última questão – “Que transformações revelam os alunos no seu pensamento histórico e cívico face a esta problemática?”, mais uma vez, a autora concluiu que foi possível ver uma evolução positiva no saber histórico dos alunos porque demonstraram conseguir localizar no tempo, apresentar características de alterações na sociedade portuguesa e utilizar, ainda, conceitos de tempo nas suas respostas, tais como, “Estado Novo” ou “tempo de Salazar” (Leite, 2021, p. 90-91).

A autora ressaltou ainda que foi notória a evolução dos conhecimentos destes alunos relativamente às suas ideias prévias. Os alunos conseguiram estabelecer relações entre o passado e o presente e quando lhes foi pedido para justificar alguma resposta, utilizaram

efetivamente os conhecimentos que adquiriram ao longo do processo (Leite, 2021, p. 61-91).

II. Metodologia de investigação

1. Opções metodológicas

A investigação cujos resultados apresentamos neste relatório de estágio é, por um lado, qualitativa porque o foco está na análise do pensamento dos alunos, tendo em conta a fundamentação e explicação das respostas. Este tipo de análise é considerado como qualitativo porque “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 16). Os mesmos autores referem, ainda, que a investigação qualitativa contém cinco características. A primeira característica é que é realizada no ambiente natural, de onde provêm os dados e o investigador é o centro da mesma. Os investigadores que recorrem a este método privilegiam a observação em contextos específicos de estudo, uma vez que valorizam a influência do meio envolvente na compreensão dos fenómenos recolhidos e, posteriormente, analisados (Biklen & Bogdan, 1994, p. 48). A segunda característica apontada é que esta investigação é descritiva porque os dados são recolhidos em forma de palavras ou de imagens, ao invés de números (Biklen & Bogdan, 1994, p. 48). Como terceira característica referem que os investigadores que optam por esta metodologia se preocupam mais “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 49). Como quarta característica identificam que os dados recolhidos são analisados do particular para o geral e não ao inverso. Isto é, os dados não são recolhidos para comprovar uma hipótese previamente definida, os dados são recolhidos e, através da análise dos mesmos, é criada a hipótese a analisar. Como quinta e última característica mencionam que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 50), o que quer dizer que os investigadores que utilizam esta metodologia estão preocupados com a forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, preocupam-se com as perspetivas participantes. Assim, os investigadores interessam-se em perceber se estão a ter em conta todas as perspetivas diferentes de forma adequada. É importante que o investigador tenha em consideração os pontos de vista dos restantes sobre variadas experiências e vivências (Biklen & Bogdan), 1994, p. 51).

A investigação desenvolvida é, também, quantitativa porque as ideias prévias dos alunos são analisadas com recurso a gráficos, utilizando uma variável quantitativa que se expressa por meio de um número (Huot, 1999, p. 65). As variáveis quantitativas

geralmente podem assumir duas vertentes: discretas ou contínuas. As variáveis discretas apenas assumem determinados números, enquanto as variáveis contínuas assumem todo o tipo de números (Huot, 1999, p. 65). Neste caso em específico, a variável em questão é discreta. Assim sendo, optamos pela representação gráfica com recurso a um gráfico de barras (Huot, 1999, p. 146).

Neste relatório de estágio optei por um estudo de caso que, segundo Becker (1996) (citado por Morgado, 2012, p. 55), consiste num modelo artesanal da ciência, no qual o investigador age como um artesão intelectual porque elege e adapta os instrumentos de investigação ao seu dispor de acordo com o objetivo central da sua investigação. Segundo Morgado, “o estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares, podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações” (Morgado, 2012, p. 56-57). Isto significa que um estudo de caso é uma estratégia de investigação que visa a análise de uma realidade em específico, permitindo descrevê-la e compreendê-la nesse mesmo contexto. Uma das vantagens desta abordagem é a rápida identificação de singularidades e a simples comparação com outros semelhantes. Esta comparação visa conduzir à formulação de generalizações ou à discriminação de padrões, o que contribui positivamente para o alargamento do conhecimento científico. Vários autores referem vários tipos de estudos de caso, para este relatório teve-se em consideração as orientações de Stake (citado por Morgado, 2012, p. 65) que define três tipologias: estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo. Neste relatório apenas se utilizará o estudo de caso intrínseco que é quando o investigador sugere interesse por uma determinada temática e a seleciona para estudo (Morgado, 2012, p. 65).

Os estudos de caso são compostos por três fases distintas: a fase exploratória, a recolha dos dados e, finalmente, a análise, interpretação e divulgação desses dados. Na primeira fase, o investigador recolhe informações da temática a trabalhar. Esta pode emergir da literatura ou até do contexto onde o investigador está inserido. É nesta fase que se definem os elementos-chave da investigação e os limites do problema. A segunda fase baseia-se na recolha das informações imprescindíveis para a realização do estudo. É nesta fase, também, que se definem as técnicas de recolha dos dados mais adequadas à problemática em estudo. Na última fase, o investigador realiza o tratamento, a análise e a interpretação

dos dados que recolheu durante a fase anterior. É a partir destes dados que apresentará as conclusões da sua investigação (Morgado, 2012, p. 68-69).

A recolha de dados foi realizada por meio de instrumentos de investigação concebidos especificamente para este estudo. Um dos instrumentos visava enquadrar as conceções dos alunos relativamente às suas ideias prévias, bem como, às ideias finais. O segundo instrumento consistia numa versão simplificada, contendo apenas o espaço destinado à resposta inicial dos alunos com base nas suas ideias prévias, sendo posteriormente entregue uma cópia idêntica com o objetivo de registar as suas ideias finais, após a lecionação dos conteúdos.

2. Caracterização do contexto educativo

A atividade foi implementada numa escola urbana situada no município de Vila Nova de Gaia, numa turma de 6.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos, sendo que 14 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A escola onde foi implementado o projeto localiza-se numa zona urbana e dispõe de boas condições. Segundo o Projeto Educativo da instituição, a escola insere-se numa zona onde existem vários bairros sociais. Tem vindo a aumentar o fluxo migratório de indivíduos, na sua grande maioria, oriundos de países de língua oficial portuguesa (PALOP). Relativamente aos pais e encarregados de educação aproximadamente 27% dispõem de habilitações correspondentes ao ensino superior. 33% são relativas ao ensino secundário, 19% concluíram o 3.º CEB, 11% o 2.º CEB e, ainda, 4% apenas terminaram o 1.º CEB.

Os alunos, na sua generalidade, revelam dificuldades de aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal e desinteresse, demonstrando pouco envolvimento nas aulas o que se reflete nas classificações que são, maioritariamente, baixas.

III. Apresentação e análise de resultados

1 – A planificação das intervenções

Para a primeira intervenção selecionou-se a temática do Terramoto de Lisboa de 1755 e iniciou-se com o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre terramoto com o objetivo de permitir que os alunos se exprimissem da forma que lhes fosse mais conveniente foi-lhes dada a possibilidade de utilizar desenhos, palavras-chave, frases breves ou um pequeno texto através do qual explicassem o que entendiam pelo conceito de terramoto.

A temática em estudo na segunda intervenção foi Revolução Republicana de 1910. Nesta segunda intervenção, para levantamento das ideias prévias sobre o conceito revolução solicitei a produção de um texto curto como forma de sistematizar as ideias relativas ao conceito.

A escolha destes temas para recolha dos dados prendeu-se com o facto de se tratar de conteúdos com potencial para recorrer às ideias prévias dos alunos. Os conceitos terramoto e revolução são conceitos passíveis de serem abordados em diferentes contextos fora da sala de aula.

O principal objetivo das intervenções consistiu na recolha e análise das ideias prévias dos alunos e, numa fase posterior, das suas ideias finais, com o objetivo de avaliar a progressão da aprendizagem e a forma como os conteúdos foram apropriados pelos alunos.

1.1. A 1^a intervenção

A primeira intervenção foi realizada no decorrer do primeiro semestre e teve como temática central o terramoto de Lisboa de 1755.

Com o objetivo de aceder ao conhecimento que os alunos porventura já teriam sobre o que era um terramoto, considerei na intervenção que planifiquei uma atividade inicial para levantamento de ideias prévias. Os alunos seriam convidados a expressar os seus conhecimentos e representações através do formato que preferissem, como desenho, palavras-chave, frases breves ou pequenos textos. Esta liberdade metodológica visava

proporcionar um ambiente mais inclusivo e motivador, permitindo a cada aluno recorrer à forma de expressão com que se sentia mais confortável.

A recolha destas produções constituiria um ponto de partida fundamental para a análise do modo como os alunos compreendiam o acontecimento histórico em questão e para aferir a progressão das aprendizagens.

Com a planificação desta intervenção pretendi que os alunos, recorrendo às suas ideias prévias, respondessem à pergunta de partida: “O que acham que acontece quando uma cidade é atingida por um terramoto?” registada no quadro. O objetivo seria perceber em que categoria de análise das ideias prévias é que cada aluno se enquadrava (Tabela 2) antes da abordagem dos conteúdos relacionados com o Terramoto de 1755. De seguida, seria feita a visualização de um vídeo ilustrativo do Terramoto de 1755, que mostraria como é que este terramoto impactou na cidade, que medidas foram tomadas e como é que Lisboa foi reconstruída e reabilitada. Após a visualização desse vídeo e da explicação de algumas das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal para a reconstrução da cidade de Lisboa colocar-se-ia a seguinte questão que levaria à atividade de recolha das ideias finais: “O que aconteceu à cidade de Lisboa, em 1755, quando foi atingida por um terramoto?”. Os alunos deveriam preencher novamente a folha entregue no início, com as suas ideias finais em resposta à questão enunciada (Tabela 1).

Tabela 1 - Planificação da 1^a intervenção

Percorso de aprendizagem		Tempo	Recursos	Avaliação (tipo /instrumentos)
Objetivos	Atividade / estratégia			
	Escrita do sumário.	5 minutos.	Caderno diário e caneta azul.	
Consolidar conhecimentos já adquiridos.	Diálogo com os alunos.	5 minutos.		
Compreender que aspetos sobre o terramoto que os alunos já dominam - levantamento das ideias prévias.	Os alunos respondem individualmente e por escrito a uma questão, numa folha branca previamente distribuída	5 minutos.	Folha de papel, lápis e borracha.	<i>Rubric</i> e tabela de registo.
Compreender a dimensão do terramoto e de que forma afetou a cidade de Lisboa.	Visualização e exploração em diálogo com os alunos de um vídeo sobre o terramoto de 1755.	10 minutos.	Computador. Projetor. Internet. Apresentação Canva.	
Introduzir o reinado de D. José e o seu ministro Marquês de Pombal.	Explicação, a partir de dos quadros de D. José e Marquês do Pombal, sobre quem foram estas duas personalidades.	5 minutos.		
Compreender o papel central do Marquês de Pombal na reconstrução de Lisboa.	Análise em diálogo com os alunos da planta da cidade de Lisboa antes e após o terramoto.	10 minutos.		
Compreender o papel central do Marquês de Pombal na reconstrução de Lisboa.	Leitura e análise em diálogo com os alunos do documento 3 “A Baixa pombalina”.	5 minutos.		
Consolidar os conteúdos abordados relativamente ao terramoto.	Os alunos respondem individualmente e por escrito a uma questão na mesma folha que lhes foi distribuída no início da aula.	5 minutos.	Folha de papel, lápis e borracha.	<i>Rubric</i> e tabela de registo.

O instrumento de recolha de informação foi uma folha branca (tamanho A5) dividida em duas partes (Fig. 1). Pretendia-se que fosse um instrumento simples, compreensível e facilmente manipulável pelos alunos.

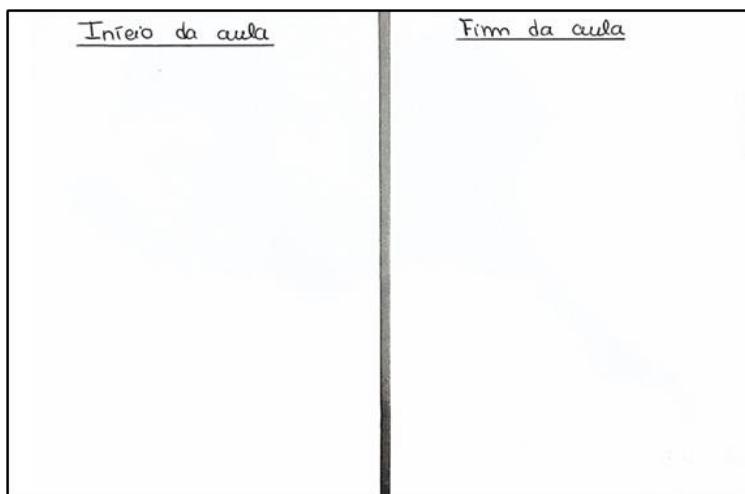


Figura 1 - Instrumento para recolha das ideias prévias e ideias finais dos alunos na 1^a intervenção

Para recolha das ideias prévias foi construída uma grelha de registo dos resultados (Tabela 2). Para tal, foi elaborada uma rubrica de avaliação com o objetivo de apoiar a análise e

respetiva classificação das respostas dos alunos. Esta rubrica baseia-se num único critério de avaliação: o conteúdo da resposta. Consoante o grau de profundidade e correção do conteúdo apresentado, cada resposta poderia ser enquadrada num de cinco níveis de desempenho. O primeiro nível corresponde às *Ideias Vazias* no qual se enquadram todas as respostas que não estão relacionadas com a temática. O segundo nível corresponde às *Ideias Incoerentes* onde se inserem as respostas confusas e sem lógica. No terceiro nível, *Ideias Tautológicas*, inserem-se todas as respostas redundantes. O quarto nível corresponde às *Ideias de Senso Comum* onde se englobam todas as respostas que não são sustentadas por fundamentos históricos. Por fim, no nível cinco, *Ideias com Conhecimento Histórico*, enquadram-se todas as respostas que recorrem a factos históricos.

Tabela 2 - Grelha de registo dos resultados da recolha das ideias prévias na 1^a intervenção

Critérios	1 – Ideias Vazias	2 – Ideias Incoerentes	3 – Ideias Tautológicas	4 – Ideias de Senso Comum	5 – Ideias com Conhecimento Histórico
Conteúdo da resposta elaborada	O aluno escreve uma resposta sem relação com o tema.	O aluno escreve uma resposta confusa e ilógica.	O aluno escreve uma resposta redundante.	O aluno escreve uma resposta sem qualquer fundamento histórico.	O aluno escreve uma resposta detalhada, recorrendo ao conhecimento histórico, com vista a justificar.

1.2. A 2^a intervenção

A segunda intervenção realizou-se no segundo semestre e o conteúdo abordado selecionado foi a Revolução Republicana. A escolha do conceito revolução para recolha das ideias prévias baseou-se nos mesmos pressupostos da intervenção anterior – existir uma elevada probabilidade de os alunos já terem algumas noções sobre ele. A planificação foi construída, reservando um primeiro momento para compreender que conceções é que

os alunos tinham sobre este conceito e, no final, após a lecionação dos conteúdos, perceber em que medida houve evolução (Tabela 3).

Nesta intervenção, os alunos seriam novamente convidados a registar as suas ideias sobre o conceito revolução numa folha de papel devidamente preparada para esse efeito. Desta vez, os alunos seriam incentivados a redigir um texto curto ou a escrever pequenas frases. No final da aula, seria entregue a mesma folha aos alunos, com a mesma proposta de atividade, propondo-se que redigissem um pequeno texto ou escrevessem pequenas frases. A aula prosseguiria depois com a exploração de um recurso digital concebido na plataforma *Canva*, que organizava os principais acontecimentos que conduziram à queda da monarquia e à implantação da república. Esta exploração seria realizada sempre em diálogo com os alunos e incluiria a análise de documentos com o objetivo de promover aos alunos uma reflexão crítica. Posteriormente, seriam abordados momentos importantes como o declínio da monarquia, especialmente o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês, a Revolta de 31 de Janeiro de 1891 e, finalmente, o Regicídio. Estes acontecimentos seriam explicados de uma forma sequencial e articulada com vista a facilitar a compreensão do que levou à proclamação da República (Tabela 3).

Tabela 3 - Planificação da 2.ª intervenção

Percorso de aprendizagem		Tempo	Recursos	Avaliação (tipo /instrumentos)
Objetivos	Atividade / estratégia			
Aula 1				
	Escrita do sumário.	5 minutos.	Caderno diário e material de escrita.	
Síntese de conteúdos abordados na aula anterior.	Resumo oral pela professora estagiária dos conteúdos.	5 minutos.		
Introduzir o estudo de A Revolução Republicana; Compreender como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;	Exploração de um documento escrito e iconográficos e mapas, em diálogo com os alunos (apresentação <i>Canva</i>), sobre as razões que levaram ao regicídio e à queda da monarquia.	15 minutos.	Apresentação <i>Canva</i> .	
Identificar/aplicar o conceito revolução;	Atividade de recolha das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de revolução – distribuição a cada aluno de	5 minutos.	Folha A5 e material de escrita.	Rubrica de avaliação

	um exercício em folha de papel. Esta será recolhida.			
	Visualização e exploração em diálogo com os alunos, de um vídeo sobre a revolução de 5 de Outubro (apresentação <i>Canva</i>)	15 minutos.	Apresentação <i>Canva</i> .	
Identificar os símbolos nacionais atuais como criação republicana	Visualização de imagens e audição de uma gravação áudio – diálogo com os alunos sobre os símbolos nacionais criados pela república.			
Identificar/aplicar o conceito revolução.	Atividade de recolha das ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de revolução – distribuição a cada aluno de um exercício em folha de papel. Esta será recolhida.	5 minutos.	Folha A5 e material de escrita.	Rubrica de avaliação.

O instrumento de recolha de dados foi uma folha (tamanho A5) com uma questão orientadora à qual os alunos deveriam responder apenas num texto curto ou pequenas frases. Pretendia que fosse um instrumento simples e de fácil compreensão pelos alunos. Tal verificou-se aquando da sua aplicação.

Explica por palavras tuas o que entendas por “revolução”.

Figura 2 - Instrumento para recolha das ideias prévias e finais na 2ª intervenção

À semelhança da intervenção anterior, as respostas dos alunos foram avaliadas através de uma rubrica de avaliação (a mesma que da primeira intervenção – Tabela 4). As respostas foram divididas em cinco níveis e apenas avaliava um critério *Conteúdo da resposta elaborada*. Os cinco níveis de desempenho mantiveram-se, ou seja, o nível 1 correspondia às *Ideias Vazias*, o nível 2 às *Ideias Incoerentes*, o nível 3 às *Ideias Tautológicas*, o nível 4 às *Ideias de Senso Comum* e, finalmente, o nível 5 às *Ideias com Conhecimento Histórico*.

Tabela 4 - Grelha de registo dos resultados da recolha das ideias prévias dos alunos na 2^a intervenção

Critérios	1 – Ideias Vazias	2 – Ideias Incoerentes	3 – Ideias Tautológicas	4 – Ideias de Senso Comum	5 – Ideias com conhecimento histórico
Conteúdo da resposta elaborada	O aluno escreve uma resposta sem relação com o tema.	O aluno escreve uma resposta confusa e ilógica.	O aluno escreve uma resposta redundante.	O aluno escreve uma resposta sem qualquer fundamento histórico.	O aluno escreve uma resposta detalhada, recorrendo ao conhecimento histórico, com vista a justificar.

2 – A implementação das intervenções e análise de resultados

Neste capítulo apresento, de uma forma detalhada, os resultados das duas intervenções planificadas, incidindo nas questões com relevância para este relatório.

Esta análise permitirá compreender de que modo foram mobilizadas as ideias prévias dos alunos e como decorreu o desenvolvimento das aprendizagens ao longo de cada intervenção.

2.1. A 1^a intervenção

Esta atividade foi realizada numa aula sobre o Terramoto de Lisboa de 1755. Inicialmente, a professora estagiária distribuiu a folha branca.

Foi explicado aos alunos que se pretendia que cada um deles preenchesse a parte “Início da aula” com palavras-chave, pequenas frases ou desenhos, através dos quais traduzissem as suas ideias prévias. Assim, foi escrita no quadro uma questão orientadora: “O que acham que acontece quando uma cidade é atingida por um terramoto?”. Foram fornecidos cerca de 10 minutos para que os alunos pudessem refletir sobre a temática e realizar a tarefa. Posteriormente, os alunos guardaram a folha para o final a aula. Relativamente à reação dos alunos, a atividade foi bem acolhida e compreendida, não tendo suscitado dúvidas nem resistência por parte dos alunos.

Após esta atividade foi visualizado um vídeo que recriava o terramoto e os momentos que se seguiram. Este vídeo foi visualizado duas vezes. Na primeira vez com som e, na segunda vez, com som mais baixo acompanhado da explicação da sucessão dos

acontecimentos pela professora estagiária. Seguidamente, foi contextualizado o reinado de D. José I e a ação do Marquês de Pombal, enquanto ministro do rei, na reconstrução de Lisboa. Foram exibidas duas plantas da cidade de Lisboa (antes e após o terramoto) e analisadas através da colocação de algumas questões por parte da professora estagiária. Foi, ainda, referida a estrutura de madeira criada pelo Marquês, a gaiola pombalina. Finalmente, foi lido e analisado um documento presente no manual que referia as várias mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal após o terramoto.

Nos 10 minutos finais da aula, foi pedido aos alunos que prenchessem novamente a segunda parte da folha entregue no início da aula. Desta vez, deveriam responder à seguinte questão: “O que aconteceu à cidade de Lisboa, em 1755, quando foi atingida por um terramoto?”. No momento de preenchimento da segunda parte da folha, os alunos compreenderam a atividade sem dificuldades e não colocaram questões. O tempo disponibilizado, correspondente aos 10 minutos finais da aula, revelou-se suficiente para a concretização da atividade. Por fim, as folhas foram recolhidas pela professora estagiária.

A intervenção decorreu dentro dos parâmetros delineados previamente na planificação e todos os alunos da turma conseguiram responder a ambas as questões.

Na sua generalidade, todos os alunos da turma evidenciaram ter ideias sobre o que é um terramoto, como acontece e o que pode originar (Gráfico 1). Dos 18 alunos participantes apenas dois demonstram ter ideias mais aprofundadas sobre a temática, tal corresponde a 11%, tal corresponde ao critério número 5. De seguida, no critério número 4 que revela respostas com ideias de senso comum, encontram-se doze alunos, o que corresponde a cerca de 67% da amostra. À semelhança do critério 5, tanto no critério 3 como no critério 2, encontram-se apenas dois alunos em cada um representando cerca de 11% cada. No critério 1, correspondente às ideias vazias, não há nenhuma resposta registada que se enquadre nesse critério.

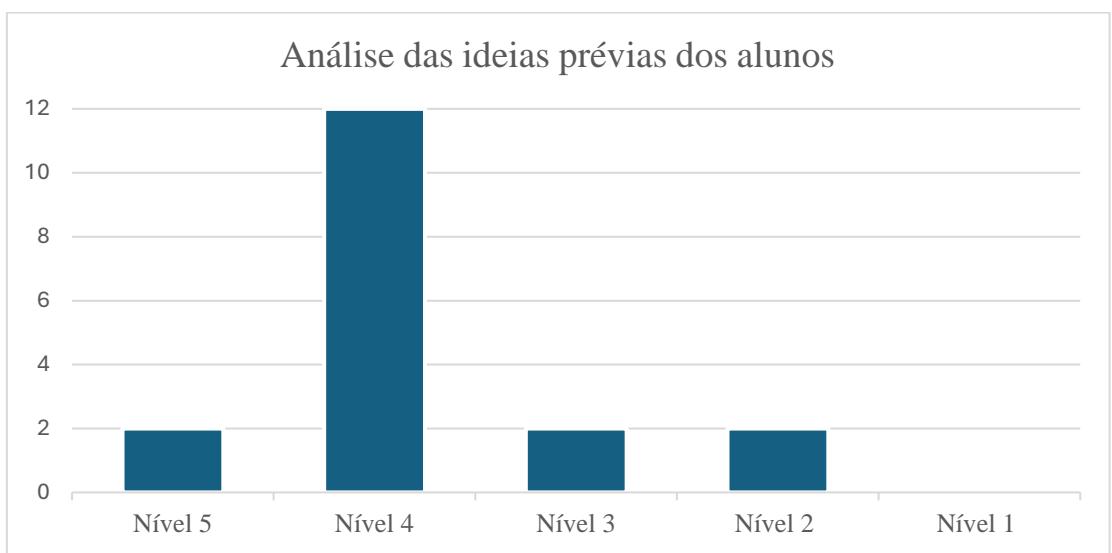


Gráfico 1 - Análise das ideias prévias dos alunos sobre o conceito terramoto

O Gráfico 2 representa os resultados obtidos com as respostas finais dadas pelos alunos à segunda questão.

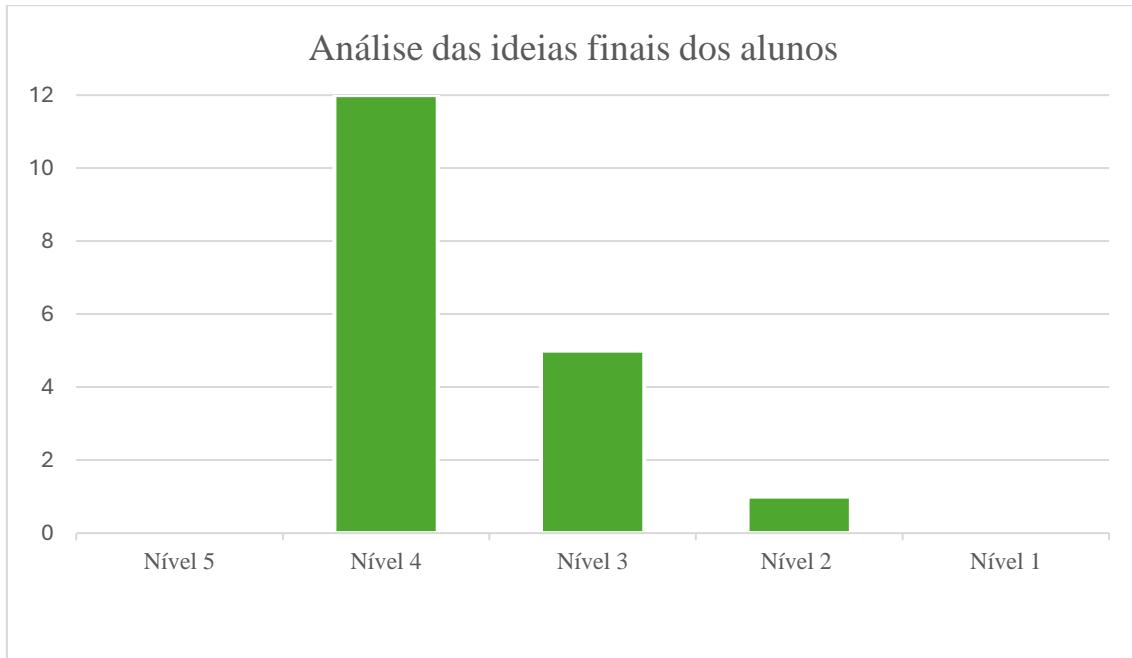


Gráfico 2 - Análise das ideias finais dos alunos sobre o terramoto de Lisboa de 1755

Assim, percebeu-se que a turma não tinha muitos conhecimentos prévios relativamente a terramotos, mas sabem que pode traduzir-se numa catástrofe e destruição de várias

infraestruturas. Estão, ainda, alerta para as medidas de segurança que devem tomar em caso de sismo quer em casa, quer na escola. Concluo, também que a maioria das respostas dos alunos se inserem no nível 4, *Ideias de Senso Comum*, porque a maioria dos alunos escreveu ou ilustrou respostas onde apenas aludiam a ideias do senso comum e sem qualquer fundamento histórico. Observa-se um aumento das respostas no nível 3, *Ideias Tautológicas* e, ainda, um decréscimo tanto no nível 2, *Ideias Incoerentes*, e no nível 5, *Ideias de Conhecimento Histórico*. O decréscimo de resposta no nível 5 deve-se à maior complexidade de resposta à segunda questão comparativamente à primeira.

Seguidamente apresentam-se quatro exemplos de respostas de alunos, onde se analisam as respostas iniciais e as respostas finais, evidenciando a evolução do conhecimento.

A aluna MS (Fig. 3) apresenta ideias prévias demasiado gerais e latas. Refere apenas que quando um terramoto atinge uma cidade causa muita destruição e que muitas pessoas ficam sem habitação. Já no final da aula, a aluna detinha, mais uma vez, uma ideia muito vaga. Refere que, após o terramoto, a cidade de Lisboa ficou mais organizada, não fazendo qualquer referência à destruição inicial antes da organização levada a cabo pelo Marquês de Pombal. Assim, entendo as ideias são ambas igualmente vagas, traduzindo pouca sustentação em factos referidos em aula.

<u>Inicio da aula</u>	<u>Fim da aula</u>
A cidade fica toda destruída e as pessoas ficam na rua	A cidade ficou mais organizada.

Figura 3 - Exemplo de respostas dos alunos (MS)

Numa fase inicial, a aluna MR (Fig. 4) refere que “a cidade treme”, o que denota algum conhecimento mais específico relativamente ao que é um terramoto e às consequências causadas por este. Na fase final, a aluna demonstra já um conhecimento mais específico no sentido em que refere algumas características que aconteceram à cidade: “ ficou arruinada, as casas cairam, o chão abriu e ouve um tsunami.”. Na generalidade, a aluna demonstra conhecimento relativamente aos assuntos, ainda que não seja totalmente específica e precisa. Assim, concluo que não houve evolução.

<u>Inicio da aula</u>	<u>Fim da aula</u>
<p>A cidade trema e as árvores pode cair árvores e mais coisas quando é atingida por um terramoto.</p>	<p>A cidade de Lisboa ficou arruinada, as casas caíram, o chão abriu e correu um tsunami. Depois de ser atingida por um terramoto em 1755.</p>

Figura 4 - Exemplo de respostas dos alunos (MR)

Através do desenho, AC (Fig. 5) refere a morte e a destruição de casas, igrejas e lugares de plantação provocada pelo terramoto. Já no final da aula, também através de um desenho, AC associa o sismo a incêndio e tsunami, colocando uma chama e uma mancha azul que pode significar a entrada da água do rio na cidade. Concluindo, a aluna refere alguns factos ainda que poucos e gerais, não havendo evolução.



Figura 5 - Exemplo de respostas dos alunos (AC)

Através do desenho inicial, pode-se inferir a partir do desenho que a aluna MaC (Fig. 6) alude ao terramoto e às consequências que essa catástrofe natural pode causar, tais como, queda de árvores e destruição de casas. Já na fase final da atividade, MaC coloca várias palavras-chave distribuídas o que pode sugerir a desorganização em que a cidade de Lisboa ficou após o terramoto. Faz referência aos feridos e aos mortos, aos edifícios destruídos, à destruição de lares (que pode ser relativamente ao edifício onde habita uma família e, também, a destruição dessa família, visto que podem ter morrido familiares), às rachaduras, aos incêndios, aos estragos e, por fim, às inundações. De uma fase para a outra denota-se uma evolução nas ideias da aluna, sendo que, na primeira é mais generalista e, na segunda, é mais específica e responde de uma forma completa à questão, revelando um conhecimento mais alargado do assunto.

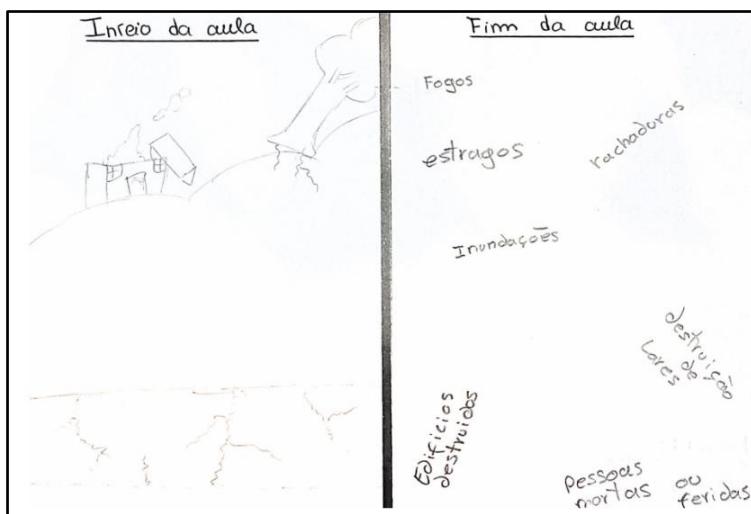


Figura 6 - Exemplo de respostas dos alunos (MaC)

Apesar de se manifestarem algumas lacunas, as ideias finais revelam uma progressão face aos conteúdos abordados durante a aula, evidenciando uma evolução na compreensão do fenómeno e das suas consequências para a cidade de Lisboa.

A 2^a intervenção

Esta segunda atividade de recolha de dados foi realizada no segundo semestre e incidiu sobre o conceito *revolução*. Este conceito surge no contexto da abordagem dos conteúdos relacionados com a Revolução Republicana de 1910. À semelhança da primeira intervenção, esta atividade teve como objetivo recolher e analisar as ideias prévias e finais dos alunos, permitindo avaliar a evolução dos seus conhecimentos.

A escolha deste conceito prendeu-se no facto de que é uma temática sobre a qual os alunos se encontram familiarizados e que, provavelmente, já ouviram ser referidas em contextos diferentes do contexto escolar. A aula iniciou-se com a explicação da atividade pretendida, seguindo-se o levantamento das ideias prévias, através de uma folha A5 com uma questão orientadora. Os alunos reagiram de forma idêntica à verificada na primeira intervenção, demonstrando compreensão imediata da tarefa proposta.

A aula seguiu-se com uma exploração do recurso digital onde se sistematizou os acontecimentos principais que conduziram à queda da monarquia e à implantação da república. Esta apresentação foi articulada com a análise de documentos que permitiram a reflexão crítica. No decorrer da aula foram abordadas questões centrais como a questão do Mapa Cor-de-Rosa, do ultimato inglês, a revolta do 31 de janeiro, o regicídio e, finalmente, a Revolução do 5 de Outubro. A explicação destes conteúdos foi realizada com recursos a imagens e vídeos, favorecendo o envolvimento dos alunos. Foram, também, abordados os símbolos nacionais introduzidos pelo regime republicano como a nova bandeira e o hino nacional. Desta forma, contextualizou-se as mudanças políticas e sociais associadas a este novo regime.

No final da aula, realizou-se a recolha das ideias finais dos alunos sobre o conceito revolução. Para tal, foi entregue novamente a cada aluno a folha de registo para que estes a completassem. Numa primeira fase, todos os alunos participaram na atividade. Contudo, na segunda fase, dois alunos estiveram ausentes, pelo que não foi possível recolher evidências relativas às suas ideias finais.

De uma forma geral, quase todos os alunos revelaram ter ideias prévias sobre o conceito revolução (Gráfico 4). Dos 18 alunos que realizaram a atividade apenas 1 revelou ter conhecimentos sustentados em base histórica, tal corresponde a cerca de 6%. Relativamente ao nível 4, *Ideias de Senso Comum*, é o parâmetro onde se enquadram mais respostas, encontram-se 7, o que corresponde a cerca de 39%. O nível 3, *Ideias Tautológicas*, representa também uma grande fatia dos resultados com 6 respostas, correspondendo a aproximadamente 33%. Já os níveis 1 e 2 apresentam a mesma quantidade de respostas, isto é, duas respostas e, cada um. Tal representa cerca de 11%.

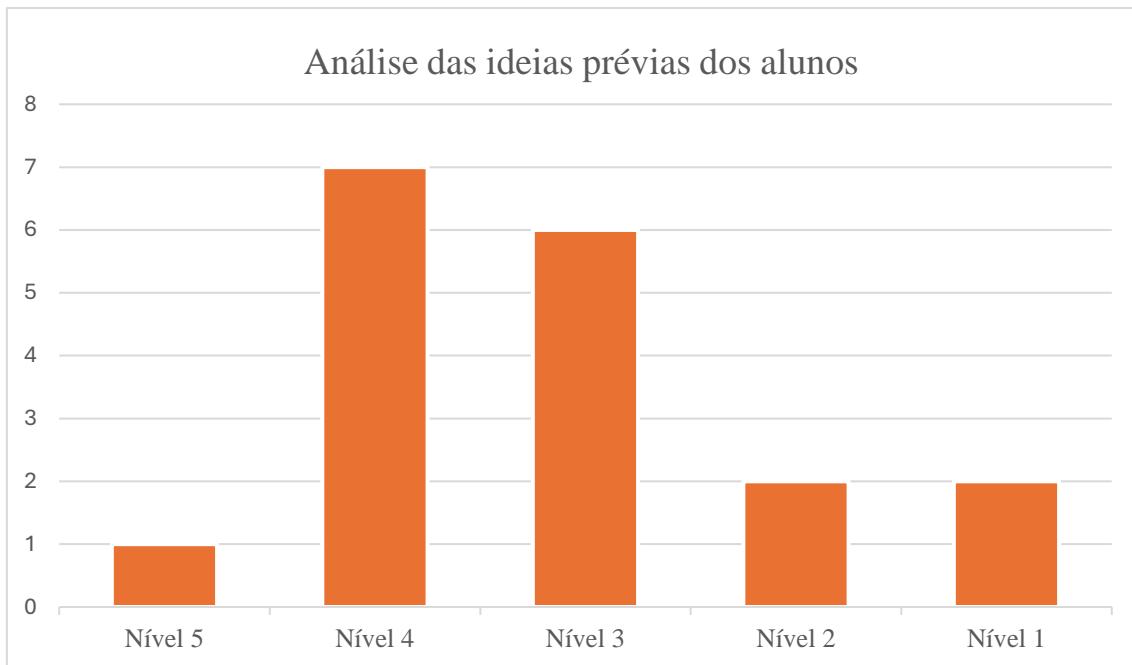


Gráfico 3 - Análise das ideias prévias dos alunos sobre o conceito revolução

O Gráfico 4 representa as ideias finais dos alunos relativamente ao conceito em estudo. É importante referir que nesta segunda fase da recolha das ideias finais apenas participaram 16 alunos. Assim sendo, verifica-se um aumento nas respostas inseridas no nível 5, *Ideias com Conhecimento Histórico*, e no nível 1, *Ideias Vazias*. Assim, 5 alunos inserem-se no nível 4, *Ideias de Senso Comum*, correspondendo a cerca de 31%. Nos níveis 1 e 5, enquadram-se 4 respostas, isto é, 25%. No nível 2, *Ideias Incoerentes*, insere-se 2 respostas, correspondendo a cerca de 13%. E, por fim, no nível 3, apenas de encontra 1 resposta, o que corresponde aproximadamente a 6%.

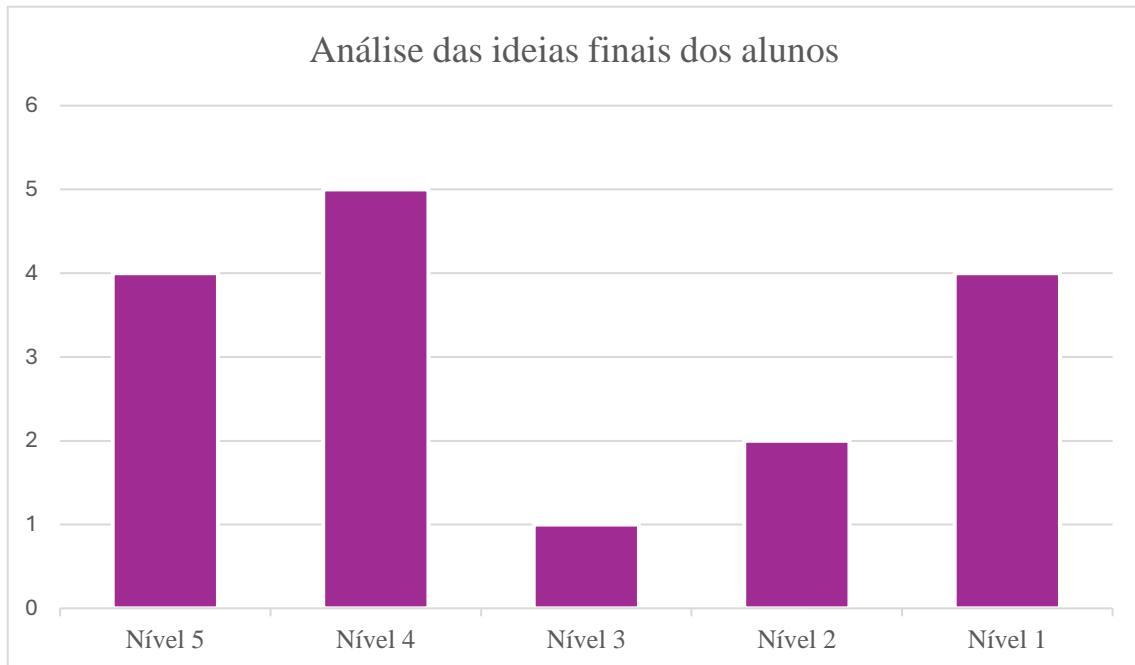


Gráfico 4 - Análise das ideias finais dos alunos sobre o conceito revolução

Seguidamente, vão ser exibidas as respostas.

Na seguinte resposta, a aluna AC revela algum conhecimento histórico. Assim sendo, denota-se uma ligeira progressão na evolução do seu pensamento e um crescimento do mesmo relativamente ao conceito.

Explica por palavras tuas o que entendas por "revolução".

Para mim revolução é quando
pessoas
as ~~pessoas~~ não está satisfeita
com o que está a acontecer
então juntam-se para
poder mudar para melhor

Explica por palavras tuas o que entendas por "revolução".

Perturbar regimes quando
dois não agrada o povo
ou seja lutar pelas
Seus direitos

Figura 7 - Exemplo de respostas dos alunos (AC): Ideias prévias vs ideias finais

A aluna CF demonstra, também, uma certa evolução relativamente às suas ideias prévias. Contrariamente à resposta inicial, desta vez, a aluna aludiu a conhecimentos do senso comum para elaborar uma ideia do conceito revolução.

Explica por palavras tuas o que entendes por "revolução".

Remover alguma coisa.

Passar de uma coisa má
para boa.

Explica por palavras tuas o que entendes por "revolução".

O que eu entendo por revolução que é
que sob- guerra com regimes.

Figura 8 - Exemplo de respostas dos alunos (CF): Ideias prévias vs Ideias finais

A resposta do próximo aluno não denota qualquer evolução. Na primeira categoria enquadrava-se no nível 2, *Ideias Incoerentes*, e esta mesma resposta continua nesse mesmo nível.

Explica por palavras tuas o que entendes por "revolução".

O que eu achar é quando os reis não
sabem regras que os fazem revolucão é
uma guerra.

Explica por palavras tuas o que entendes por "revolução".

Uma revolução é tipo achar
que tudo da mundo para outra
coisa para revolucionar e eis que

Figura 9 - Exemplo de respostas dos alunos (DA): Ideias prévias vs ideias finais

Por fim, a resposta do aluno FM, numa primeira fase de análise das ideias prévias inseria-se no nível 1, *Ideias Vazias*, e após a realização da atividade de ideias finais, concluo que continua no mesmo nível.

Explica por palavras tuas o que entendas por "revolução".

A revolução é tirar quando entra
outro rei que comum.

Explica por palavras tuas o que entendas por "revolução".

Uma revolução é derubar alguma
coisa ou acabar com alguma coisa.

Figura 10 - Exemplos de respostas dos alunos (FM): Ideias prévias vs ideias finais

Após esta segunda intervenção e da análise dos resultados, posso constatar que houve uma evolução moderada. Embora, numa primeira fase, os alunos tenham demonstrado uma compreensão tautológica ou do senso comum verificou-se que, nas respostas finais, existiram mais alusões ao conhecimento histórico, concretamente sobre a Revolução Republicana ou a Implantação da República. Apesar de aproximadamente 6% dos alunos terem respostas que se enquadram no nível 5, *Ideias com Conhecimento Histórico*, pode-se concluir que existiu uma ligeira progressão das ideias prévias e, consequentemente, uma integração dos novos conhecimentos com os já adquiridos. Contudo, importa referir que uma parte significativa dos alunos permaneceu nos níveis intermédios da rubrica de avaliação. Tal pode dever-se à necessidade de intervenções sistemáticas e não podendo avaliar a evolução do pensamento crítico e da construção de ideias finais, sobre as ideias prévias que os alunos poderiam ou não ter, apenas numa só aula. Neste sentido, concluo que a segunda intervenção foi eficaz para a ativação destes conhecimentos prévios e para a construção de uma ideia final enriquecida com o conhecimento dos factos históricos.

De forma global, a metodologia implementada revelou-se pertinente e profícua no contexto da prática letiva. A facilidade com que os alunos mobilizaram o material disponibilizado, bem como a sua predisposição para refletirem sobre os conhecimentos prévios, demonstram o potencial desta abordagem na promoção do envolvimento ativo dos discentes. Verificou-se, ainda, um acréscimo de motivação por parte dos alunos, motivação essa decorrente da percepção de que o processo de ensino-aprendizagem estava a ser construído com base nas suas próprias conceções, conferindo-lhe um caráter personalizado e significativo.

Não obstante os aspetos positivos, importa reconhecer algumas limitações observadas. Um número considerável de alunos revelou possuir um conjunto muito reduzido de ideias prévias, o que comprometeu a complexidade e profundidade das suas respostas e, por conseguinte, a sua capacidade de alcançar os níveis mais elevados da grelha de avaliação, designadamente o nível 5. Tal constrangimento poderá advir de múltiplos fatores, entre os quais se destacam a escassa disponibilidade dos alunos para a aprendizagem, a dificuldade na compreensão de determinados conteúdos e a natureza densa e interligada de alguns temas, como é o caso da Revolução Republicana e os seus desdobramentos históricos.

Assinale-se, igualmente, que o tempo destinado à aplicação desta metodologia, ainda que essencial para a identificação das conceções dos alunos, condiciona a gestão do tempo letivo, podendo limitar a abordagem aprofundada de outros conteúdos curriculares. Neste sentido, uma possível estratégia de melhoria passaria pela recolha antecipada das ideias prévias, numa aula anterior, permitindo ao professor um tempo de planificação mais alargado e uma maior personalização das intervenções pedagógicas.

Considerações Finais

A elaboração do presente relatório de estágio permitiu a consolidação de aprendizagens relevantes no âmbito da prática docente. A sua conceção possibilitou uma reflexão sobre temáticas pertinentes na atualidade e sobre aquelas que fariam mais sentido abordar em contexto educativo. Assim, o relatório centra-se na relevância das ideias prévias dos alunos para a construção dos seus conhecimentos históricos aprofundados, especificamente no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, procurou-se diagnosticar os conhecimentos prévios detidos pelos alunos e o nível em que se enquadravam, mas também compreender de que forma esse conhecimento poderia ser mobilizado para a sala de aula e aprofundado ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com os vários autores referidos no enquadramento teórico, as ideias prévias revelam-se fundamentais e centrais no processo educativo, uma vez que representam a base a partir da qual o aluno visualiza e interpreta novos conteúdos, sendo, por isso, um ponto de partida essencial para o professor. Ao realizar esse levantamento, o docente tem a oportunidade de planear as suas intervenções de forma mais ajustada e contextualizada, privilegiando uma aprendizagem ativa.

Relativamente à análise dos dados recolhidos, em ambas as intervenções, foi possível constatar que, apesar de a maioria dos alunos inicialmente apresentar respostas vagas, tautológicas ou baseadas no senso comum, se verificaram progressos relevantes, especialmente no que diz respeito à familiarização com os conteúdos e ao seu aprofundamento. Após a lecionação dos conteúdos, as respostas tenderam a situar-se em níveis superiores de desempenho. Contudo, importa referir que essa evolução não se revelou linear. Em ambas as intervenções, alguns alunos demonstraram dúvidas ou dificuldades na formulação das ideias e, em particular, na mobilização dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, nomeadamente na construção das ideias finais. Assim, defende-se que a recolha das ideias prévias constitua uma prática sistemática e recorrente em contexto de sala de aula, inserida num processo contínuo. Tal pressupõe práticas pedagógicas bem estruturadas, tempo dedicado à análise das ideias prévias por parte do docente e a construção de abordagens metodologicamente diversificadas.

Neste sentido, destaca-se a importância de um ensino da História que não se limite à memorização de factos ou datas, mas que promova a compreensão dos acontecimentos

e das suas inter-relações, a análise crítica de diferentes perspetivas, a construção de narrativas históricas e o uso de fontes. É igualmente essencial que sejam criados espaços de análise documental, de debate e de reflexão.

Sublinha-se ainda o papel do estágio na construção da consciência de que o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e os saberes dos alunos. Compete-lhe, portanto, criar ambientes propícios à valorização das ideias prévias, que estimulem a curiosidade e promovam a construção de um conhecimento histórico significativo. A experiência adquirida ao longo da investigação, em articulação com a análise crítica dos dados recolhidos, permite afirmar que a valorização das ideias já detidas pelos alunos contribui para a melhoria das aprendizagens, uma vez que estes se sentem no centro do processo. Contudo, salienta-se que essa valorização deve ser acompanhada de um trabalho docente contínuo e exigente.

Conclui-se, assim, que partir das ideias prévias dos alunos é não só legítimo, como fundamental. Ao promover essa reflexão e ao confrontar os saberes previamente detidos com novos conhecimentos, constrói-se uma educação mais próxima, inclusiva e verdadeiramente centrada no aluno. Esta experiência revelou-se uma oportunidade valiosa de crescimento profissional, de aprofundamento teórico, de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e orientadas para o sucesso dos alunos. A investigação desenvolvida revelou-se, igualmente, um meio de crescimento pessoal, através do qual foi possível desenvolver competências essenciais tanto para a prática docente como para a vida pessoal.

Referências Bibliográficas

- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante*. Porto Editora.
- Almeida, M. (2022). *Ideias de Mudança Histórica na “Era das Revoluções”*. Universidade do Minho.
- Ashby, R. & Lee P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history, In Portal C. (Ed), *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- Barbosa, A., Gonçalves, C., Oliveira, E., & Machado, E. (2004). O conceito de sociedade: Uma experiência com alunos de 5º e 7º anos. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 167-193). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: Uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica, da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66.
- Barca, I. (2012). Ideias-chave para a educação histórica: Uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, 17, 37-51. <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>
- Barca, I. (2020). Educação histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. M. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: Um primeiro olhar* (pp. 59-70). CITCEM/UP.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 6 (pp. 51-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: Student's ideas in England and Spain*. Comunicação apresentada no simpósio *Creating Knowledge in the 21st Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference*, New Orleans.
- Carvalho, C. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho.
- Carvalho, M. (2014). *A progressão do conhecimento histórico e geográfico com base no levantamento das ideias prévias: Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cruz, J. (2021). *Transição do mundo romano e a Idade Média: Abordagens multiperspetivadas em contexto de 7º ano*. Universidade do Minho.
- Esteves, M. (2020). *Aprender e apreender História no Ensino Básico: A construção de narrativas históricas em aula*. Universidade do Minho.
- Ferreira, B. (2020). *A mudança em História: Um estudo de conceções de alunos do 9º ano no âmbito da temática da 2ª Guerra Mundial*. Universidade do Minho.

- Huot, R. (1999). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2021). *A censura e a importância da(s) liberdade(s): Entre a História e a Cidadania Global*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Melo, M. C. (2009). *Palavras iniciais*. In Maria do Céu Melo, org., *O conhecimento (tácito) histórico – Polifonia de alunos e professores*. Universidade do Minho.
- Moreira, A. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. CITCEM.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Oliveira, K. (2019). O levantamento de concepções prévias em uma aula-oficina: A perspetiva de história a partir da experiência e da consciência histórica. *Verdades da História*, 12, 46-65.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- Silva, C. (2016). *Trajetos na construção do conhecimento: Das conceções prévias às novas aprendizagens*. Universidade do Minho.
- Vieira, J. (2020). *O património histórico como evidência com alunos do 8º ano do Ensino Básico*. Universidade do Minho.