

A construção de narrativas históricas por alunos adolescentes: um processo de aprendizagem orientado

*Maria Vieira Esteves*¹

Instituto de Educação, Universidade do Minho- Portugal

*Marília Gago*²

Instituto de Educação da Universidade do Minho- Portugal

Artículo de investigación

Recibido: 24-09-2020 – Aprobado: 30-10-2020

Resumo:

O presente artigo é uma parte de um estudo mais alargado acerca de “Aprender e Aprender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula” (Esteves e Gago, 2020). Esta investigação qualitativa, descritiva e longitudinal, com 25 alunos, teve por objetivo perceber se as práticas regulares de construção de narrativas históricas, pelos alunos, em contexto de aula oficina, os ajudava a progredir, contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento, pensamento e compreensão histórica, bem como para melhorar os seus resultados à disciplina. Os resultados da investigação parecem demonstrar que houve uma progressão positiva, refletida também na melhoria no rendimento escolar.

Palavras-chave: Educação Histórica; Narrativa Histórica; Compreensão Histórica; Pensamento Histórico; Consciência Histórica; Aula oficina

1 Professora de História, Mestre em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal). E-mail: mv.esteves92@gmail.com.

2 Professora Auxiliar Convidada do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutora e Mestre em Educação, Metodologia do ensino de História. E-mail gago.marilia@gmail.com; mgago@ie.uminho.pt.

The construction of historical narratives by adolescent students: a guided learning processes

Abstract:

The present article is a part of the study presented in the Report “Learning History in Basic Education: the construction of historical narratives in class” (Esteves e Gago, 2020). This qualitative and descriptive investigation, with 25 students, aimed to understand whether the regular practices of building historical narratives, by students, in the context of a “workshop-class model”, helped them to progress, contributing to the development of their knowledge, thought and historical understanding, as well as improve their discipline results. The research results seem to demonstrate that there has been a positive progression, also reflected in the improvement in school performance.

Keywords: History Education; Historical Narrative; Historical Understanding; Historical Thinking; Historical Consciousness; Workshop-class model

La construcción de narrativas históricas por estudiantes adolescentes: un proceso de aprendizaje guiado

Resumen:

El presente artículo es una parte del estudio presentado en el Informe de Pasantía “Aprender Historia en Educación Básica: la construcción de narrativas históricas en la clase” (Esteves e Gago, 2020). Esta investigación cualitativa y descriptiva, con 25 estudiantes, tuvo como objetivo comprender si las prácticas habituales de construcción de narrativas, en el contexto de una “clase taller”, les ayudó a progresar, contribuyendo al desarrollo de sus conocimientos, pensamiento y comprensión histórica, así como a mejorar los resultados de la disciplina. Los resultados de la investigación parecen demostrar que hubo una progresión positiva, reflejada también en la mejora del rendimiento escolar.

Palabras clave: Educación histórica; Narrativa histórica; Comprensión histórica; Pensamiento histórico; Conciencia histórica; Clase taller

Introdução

A narrativa histórica, nas suas diversas expressões, é o modo como se reconstrói a realidade quer do passado quer do presente e seus horizontes de expectativa. Natural e legitimamente, a narrativa histórica é multiperspetivada e assente na construção de interpretações com base na evidência histórica. Esta multiperspetividade tem de ser debatida numa lógica de realismo crítico e intersubjetividade, em que a validade da narrativa histórica, além de recair na interpretação das fontes históricas (evidência), recai na plausibilidade e inteligibilidade das explicações que tece acerca das ações e decisões humanas.

Apresenta-se, aqui, parte de um estudo realizado no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, desenvolvido durante o Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de História, da Universidade do Minho. O estudo foi realizado com 25 alunos, entre os 12 e 13 anos, do 7º ano de escolaridade, numa Escola Básica urbana do concelho de Braga (Portugal), durante o ano letivo de 2018/2019. A intervenção pedagógica supervisionada; seguiu o paradigma educativo de aula oficina, desenvolvido por Barca³. Assim, nas aulas trabalhou-se com os alunos a construção de narrativas históricas em aula, individuais e de grupo, a partir dos conteúdos “O Mundo Helénico” e “Roma e o Império” articulando-se os conceitos substantivos com o conceito meta-histórico de narrativa histórica.

Considera-se que para a formação dos adolescentes e jovens é fundamental que estes conheçam e construam de forma fundamentada a sua narrativa histórica, desenvolvendo assim, o seu pensamento histórico e a sua consciência histórica relativamente a realidades locais-nacionais, mas que estas também sejam integradas na História global, permitindo-lhes uma experiência mais ampla e aprofundada. Assim acredita-se que as aulas de História desenhadas e vividas como uma experiência de “fazer história” podem contribuir para a formação de cidadãos em linha com os ideais de democracia e humanismo.

3 Barca, I. “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. In I. Barca (Org.) Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica (2004): págs. 131-144. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

A narrativa histórica é aqui definida, numa linha narrativista, inspirada em Barca e Gago⁴, como sendo a “face material” da História; ou seja, entende-se a narrativa histórica como sendo descritiva e explicativa, tecida com base em evidência multiperspetivada, que procura responder a uma questão, ou questões, histórica(s). A aposta na construção de narrativas históricas pelos alunos fundamenta-se nos resultados que têm sido apresentados pela pesquisa em cognição histórica, que apontam que a

“interpretação e construção de narrativas diversas” permitem uma “apropriação gradual de mensagens históricas por parte de alunos de várias idades”⁴³. Os alunos participantes desta intervenção pedagógica, de onde resulta este estudo, fizeram várias tarefas de construção de narrativas históricas, com enfoques diferentes, individualmente e em grupo. Assim, trabalharam não só a produção de narrativa histórica propriamente dita, com as operações e conceitos meta-históricos que lhe são intrínsecos (orientação espaço-temporal, explicação, evidência, significância, empatia, multiperspetiva...), como os conceitos históricos substantivos referentes aos conteúdos do programa da disciplina (democracia, romanização, império, urbanismo, Cristianismo, Filosofia, arte clássica...). A escolha dos conceitos substantivos a analisar, para aferir a progressão dos alunos na construção do seu conhecimento histórico – no caso, os conceitos de democracia e romanização - deveu-se ao facto de serem conceitos-chave, considerados exemplos significativos, dos conteúdos programáticos referentes à “A herança do Mediterrâneo Antigo”. A opção de analisar as suas conceções sobre o conceito de narrativa histórica ocorreu devido a ser este o conceito meta-histórico central trabalhado nesta intervenção.

Os objetivos principais deste trabalho foram, em primeiro lugar, utilizar a produção de narrativas históricas, pelos alunos, como veículo de construção do seu conhecimento histórico e desenvolvimento da sua compreensão histórica; e, em segundo lugar, trabalhar a sofisticação das ideias sobre os conceitos-chave, substantivos e metahistóricos, cruzando as ideias prévias e finais dos alunos sobre os mesmos. As principais questões de investigação que nortearam esta investigação foram: primeiramente, saber “que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar;

4 Barca, I., & Gago, M. Usos da narrativa em História. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2004. ⁴³ Ibid., pág. 39.

no início e no fim desta intervenção, relativamente aos conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?"; seguidamente, se "as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?"; e, por fim, se "a construção, pelos alunos, de narrativa(s) histórica(s) em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, ajudou-os a desenvolver a sua compreensão histórica?". O estudo completo foi apresentado no Relatório de Estágio intitulado: "Aprender e Aprender

História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula" (2020). As narrativas históricas, bem com as ideias dos alunos acerca dos conceitos referidos, foram analisadas e categorizadas seguindo a inspiração e as propostas de codificação de dados da Grounded Theory⁵ (aberta, axial e seletiva).

A aula oficina

Fundando-se numa perspetiva construtivista da educação, a aula oficina é um modelo proposto por Barca (2004), que coloca o aluno no centro de todo o processo de ensinoaprendizagem, levando em consideração as suas ideias e experiências prévias, encarando-o como agente da sua formação, e englobando todo o material por ele produzido numa avaliação formativa e contínua. Este paradigma educativo foi designado de aula oficina porque o aprendente é encarado como um trabalhador do saber, um construtor da sua aprendizagem, sendo o principal protagonista do seu percurso educativo. Já o professor assume uma postura de investigador social, orientador de atividades desafiadoras e problematizadoras a vários níveis, planificando e concretizando aulas que estimulem a aprendizagem e a apreensão de saberes multifacetados, nomeadamente:

⁵ Strauss, A., & Corbin, J. Grounded theory in practice. Thousand Oaks: CA: Sage, 1997. ⁴⁵ Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação... págs. 133-134.

“a interpretação de fontes históricas diversas (quanto ao suporte, estatuto e mensagem), cruzando-as e questionando-as, para construir evidência; a compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado e do presente, com projeções de futuro, levantando questões e hipóteses; e a comunicação, através da qual se expressa a interpretação e compreensão das experiências da História humana, com inteligência e sensibilidade.”⁴⁵

Uma aula oficina deve ser estruturada e implementada segundo um esquema orientado e sequencial, que obedece a uma lógica de progressão. Em primeiro lugar, antes das aulas sobre determinado(s) tema(s), o professor deve proceder ao levantamento das ideias prévias e interesses dos alunos sobre conceitos a ele relacionados, de modo a conhecer o que eles já sabem, ou não sabem, para planejar as atividades das aulas de uma forma mais direcionada e eficaz. Em segundo lugar, deve planificar cada aula, ou conjunto de aulas, levando em consideração essas ideias prévias dos alunos, propondo atividades e questões que constituam desafios cognitivos adequados, para gerar significados que lhes permitam aprender e apreender de forma mais significativa. As tarefas devem ser diversificadas, gradualmente mais complexas, trabalhando individualmente, a pares e em grupo, oralmente e por escrito, procurando sempre ultrapassar uma interpretação linear das fontes e a compreensão simplista das versões históricas sobre o passado. Em terceiro lugar, deve promover sempre um momento de síntese, de avaliação e de metacognição, através de tarefas/questões que levem os alunos a sintetizar e refletir sobre as aprendizagens mais significativas, e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a expor as suas dúvidas ou dificuldades, de modo a conseguir superá-las.

A proposta de aula oficina, enquanto expressão prática dos princípios construtivistas da Educação Histórica, pretende responder ao desafio de ajudar os alunos a tornarem-se historicamente educados e competentes, isto é, criando uma “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível” e desenvolvendo “uma orientação temporal que se traduza na

interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”⁶. Por último, sendo a avaliação das aprendizagens um pilar fundamental do ensino, é preciso encará-la, neste entendimento construtivista da Educação Histórica, como uma atividade sistemática, que abrange todo o trabalho dos discentes, “analisando a evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco”⁷, sendo este um exercício importante para o professor avaliar a progressão dos alunos a vários níveis. O tipo de avaliação deste paradigma da aula oficina, formativa e contínua, procura fugir à utilização única de critérios redutores como ‘certo ou errado’ e de quantidade de informação, privilegiando uma análise mais elaborada do trabalho e progressão dos alunos, nomeadamente no que respeita ao trabalho com conceitos meta-históricos. Assim, este modelo permite avaliar conhecimentos “como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos”⁸, apresentado uma visão gradual da aprendizagem, que permita “valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos”⁴⁹. O paradigma da aula oficina foi seguido em todas as aulas da intervenção pedagógica, onde se implementaram os instrumentos de recolha de dados.

Metodologia de investigação – recolha e análise de dados

Seguidamente, apresenta-se uma tabela-síntese com alguns instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação, contendo a tipologia e objetivos dos instrumentos e data da sua implementação.

6 Ibid., pág. 133.

7 Ibid., pág. 139.

8 Ibid., pág. 140. ⁴⁹ Ibid., pág. 140.

Tabela I - Instrumentos para recolha de dados			
Instrumento		Data	Objetivo
Levantamento de ideias prévias – Mundo Helénico	Individual	08/11/2018	Recolher ideias prévias dos alunos, sobre conceitos substantivos, como democracia, e meta-históricos, como narrativa histórica, para planejar as aulas oficina e as tarefas da Intervenção Pedagógica.
Narrativa – O Legado da Grécia Antiga (Ficha de Avaliação)	Individual	25/03/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos (sobretudo a descrição explicação e a significância).
Recolha das ideias finais – Mundo Helénico	Individual	27/03/2019	Recolher as ideias finais sobre conceito substantivo democracia.
Levantamento de ideias prévias – Roma e o Império	Individual	27/03/2019	Recolher ideias prévias sobre conceitos substantivos relativos a Roma e o Império, como romanização, para planejar as aulas oficina e as tarefas da Intervenção Pedagógica.
Narrativa – A História de Roma (Ficha de Avaliação)	Individual	13/05/2019	Trabalhar a construção de narrativa histórica dos alunos (sobretudo a descrição explicação, a significância e a consciência histórica).
Recolha das ideias finais – Roma e o Império	Individual	15/05/2019	Recolher as ideias finais sobre o conceito substantivo de romanização, para as cruzar com as ideias prévias e analisar a evolução destas ideias dos alunos.

Os instrumentos apresentados, que foram implementados nas aulas oficina, eram de dois tipos: a) as fichas de levantamento de ideias prévias e finais, individuais, cujo enunciado pedia aos alunos “Explica o que é...” ou “O que entendes por...?” e apresentava um conjunto de conceitos-chave (democracia, romanização, arte clássica...) que deveriam definir segundo as suas ideias, experiências, vivências; e b) tarefas de produção de narrativa histórica, que podiam ser individuais ou de grupo,

e podiam ter um cariz mais formal, como “Escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga”, ou mais criativo, como “Imagina-te na *pólis* que escolheste, com a personagem que escolheste, e escreve uma carta onde fales sobre a tua vida e o teu quotidiano”.

Os dados recolhidos através destes instrumentos foram analisados de forma qualitativa, indutiva e sistemática, de modo a extrair conclusões relativas à realidade apresentada. Os dados constantes nas fichas de recolha de ideias prévias e finais e nas narrativas produzidas pelos alunos foram analisados tendo como inspiração as propostas da *Grounded Theory* ao nível da categorização de dados.

O levantamento de ideias prévias e finais, e a construção de narrativas históricas

Os instrumentos apresentados foram implementados nas aulas oficina, respeitando as etapas propostas por Barca (2004), tanto para promover as aprendizagens dos alunos como para recolher os dados analisados. A primeira etapa foi o levantamento das ideias prévias sobre os conceitos-chave, para criar e implementar tarefas que fossem cognitivamente desafiadoras. Entretanto, os alunos responderam, em aula, individualmente ou em grupo, às diversas tarefas – a produção de diferentes narrativas – colocando mãos-à-obra no seu ofício de aprendentes, sendo agentes ativos e centrais do processo de aprendizagem – lendo, observando, pensando, analisando e interpretando fontes (do manual e/ou trazidas pela professora), debatendo ideias e respondendo às questões históricas colocadas. Depois, realizaram exercícios de metacognição, refletindo sobre as suas aprendizagens e sobre o processo de aprendizagem, através de tarefas escritas (como o preenchimento de fichas de autoavaliação e/ou de reflexão) e de tarefas orais (respondendo a desafios como o Semáforo – verde para as aprendizagens adquiridas; amarelo para as dúvidas; e vermelho para o que não sabiam; ou o PIC – para atribuírem uma palavra, imagem e cor a determinado tema que estudaram, justificando as respostas). Por fim, foram recolhidas as ideias finais sobre os mesmos conceitos, permitindo a sua comparação com as ideias prévias, para perceber a

progressão cognitiva e metacognitiva dos alunos. Esta comparação foi muito útil e significativa para conhecer e compreender a sua evolução através do trabalho realizado nas aulas oficina⁹.

Além das ideias prévias e finais, foram recolhidas as narrativas históricas dos alunos sobre temas relacionados à história da Grécia e Roma Antigas. Como têm apontado diversos estudos realizados no âmbito da Educação Histórica, o trabalho de produção de narrativa histórica pelos alunos tem o propósito de os desenvolver em 3 níveis: o nível do saber, “que consiste no domínio dos factos do passado”; o nível da interpretação, ou seja, “de como esses factos são interpretados”; e o nível de orientação temporal, ou seja, de “como, no presente, se dá a orientação dos agentes mediante as representações históricas dos processos temporais”¹⁰. Como se afirma na obra *O que é a Educação Histórica?* (2018)¹¹: aprender História é aprender a explicar; e “aprender a explicar é aprender a narrar historicamente”¹², ou seja, de forma descritiva-explicativa, baseada em construção de evidência multiperspetivada, de modo coerente e plausível. A construção, em aula, pelos alunos, de narrativas históricas com enfoques diferentes, a partir de fontes diversas e diversificadas, “permite ao aluno desenvolver/construir, com princípio, meio e fim, um conteúdo”, a partir da evidência, constituindo, ao mesmo tempo, um processo que o ajuda a entender, e ultrapassar, “as suas dificuldades ao nível da comunicação escrita/oral e da compreensão histórica”¹³.

A produção deste tipo de narrativa pelos alunos é entendida com um veículo de fortalecimento de muitas capacidades e competências históricas, pois tanto potencia a aprendizagem dos conhecimentos substantivos bem como desenvolve o pensamento histórico, que trabalha por

9 Algumas ideias prévias e finais dos alunos sobre os conceitos-chave serão apresentadas no presente artigo para servirem de exemplo da sua evolução cognitiva e metacognitiva ao longo da intervenção.

10 Kmieciak, D., & Ferreira, F. “Educação Histórica: uma tradição construída”, p. 35. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é a Educação Histórica*, Vol. I (2018): págs. 23-40.

11 Schmidt, M. A., & Urban, A. C. *O que é Educação Histórica - Coleção Educação Histórica*, Volume I. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

12 Gevaerd, R., Silva, D. d., & Torres, P. “Aprender a Narrativa Histórica”, p. 60. In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, *O que é Educação Histórica*, Vol. I (2018), págs. 59-76.

13 Parente, R. A. *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado), p. 240. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2004.

meio da narrativa. Esta ideia foi desenvolvida por Rüsen, que explica a ligação entre o pensamento histórico e a construção de narrativas históricas:

“O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o Homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado, cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “História”, pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “História”, como passado tornado presente, assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.”¹⁴

Assim, optou-se por trabalhar as narrativas históricas com os alunos porque, por um lado, estavam a aprender História, e, por outro, estavam a sofisticar o seu pensamento e consciência histórica, aprendendo a ver o mundo historicamente.

Resultados – análise das ideias prévias e finais dos alunos sobre os conceitos-chave

Durante a análise das respostas dos alunos às fichas emergiram uma série de categorias que permitiram qualificar o tipo ideias que estes apresentavam, possibilitando a análise da sua progressão, do antes e do depois do trabalho nas aulas oficina.

Apresenta-se uma tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito de *democracia*, bem como a sua respetiva categorização.

¹⁴ Rüsen, J. Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica, p. 149. Brasília: Editora UnB, 2001.

Tabela 2- Conceito de democracia		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias às aulas oficinas/tarefas	Ideias Finais – depois das aulas oficinas/tarefas
Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.	“Onde uma pessoa reina num país”	“A democracia é o que dirige as leis, onde também se fazem as leis”
Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media.	“É por exemplo votar para o Presidente”	“A democracia é um regime político em que toda a gente pode votar a partir dos 18 anos e vota no deputado que quer para escolher as leis e o que querem”
Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada.	“É um regime justo, de igualdade para todos”	“A democracia (demos + kratos) é o governo de todos, em que os cidadãos têm o direito de votar em quem os irá representar e quem aprovará e fará as leis. Hoje em dia a democracia é universal e representativa”
Ideias Históricas: o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada.	-----	“A democracia é um regime político em que todos os cidadãos, com mais de 18 anos, podem votar e ser elegíveis a cargos políticos. É livre pois homens e mulheres podem votar. É representativa pois elegemos pessoas para nos representar e universal porque todos somos cidadãos.”

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao seguinte gráfico:

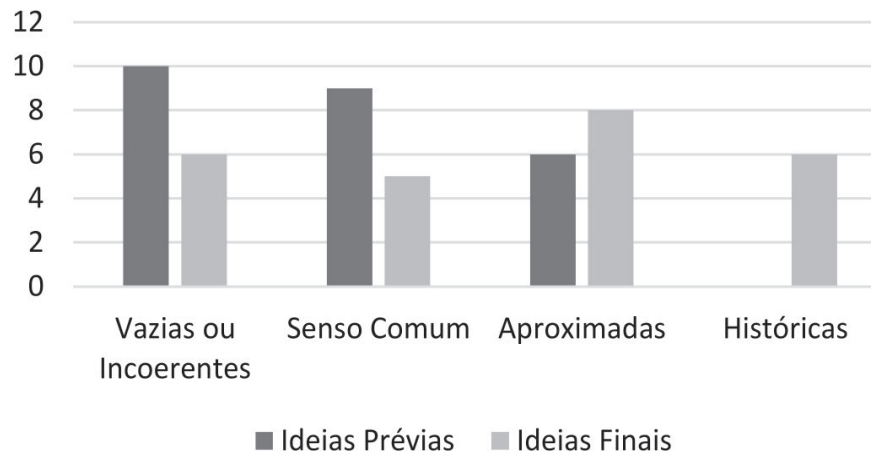


Gráfico 1: ideias prévias e finais - a evolução do conceito de democracia

Atendendo às ideias finais e fazendo-se um paralelo com os anteriores resultados, os alunos revelam uma progressão conceptual: houve uma diminuição de frequência de ideias que foram consideradas como Incoerentes (de 10 para 6); situação que também se observou relativamente às ideias consideradas de Senso Comum (de 9 para 5). Por outro lado, observa-se um aumento de frequência das ideias consideradas como Aproximadas (de 6 para 8), e surgem, de forma relevante, ideias consideradas Históricas (6). Fica patente, na observação do gráfico, que os alunos desenvolveram as suas ideias acerca do conceito.

Seguidamente encontra-se a tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito de *romanização*, bem como a sua respetiva categorização.

Tabela 3 - Conceito de romanização		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias	Ideias Finais
Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.	“Era tudo que os romanos criaram de longe a longe”	-----
Ideias Tautológicas: o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si.	“Acho que a romanização é sobre os romanos”	-----
Ideias de Senso Comum: o aluno refere algo geral, indiciando alguma noção sobre o assunto, recorrendo a um conhecimento ou definição corrente na sociedade, veiculada pela sua comunidade, pelo seu quotidiano, pelos media.	“São os vestígios que os romanos nos deixaram”	“É o processo da conquista dos romanos”
Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, embora ainda não numa perspetiva historicamente contextualizada.	“A romanização é a definição que nós damos aos vários legados que os romanos nos deram”	“É o processo de difusão de leis, normas, costumes, religião... , para os povos conquistados”
Ideias Históricas: o aluno demonstra conhecimento sobre o conceito, de uma forma historicamente contextualizada.	----- ----	“Dá-se o nome de romanização ao facto de o exército, depois de conquistar um território, permanecer nesse mesmo local, para ensinar os seus costumes, leis, língua, cultura e artes aos povos conquistados, de forma a integrá-los no Império Romano”

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao gráfico 2:

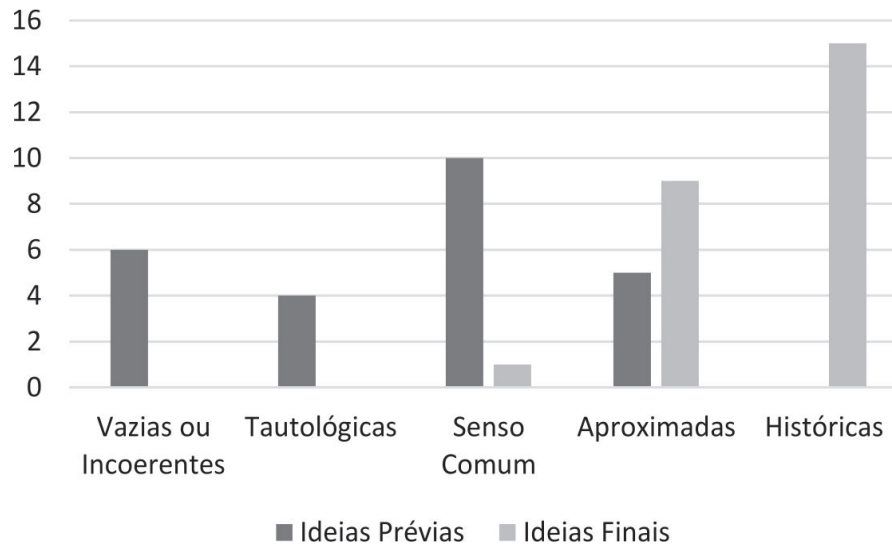


Gráfico 2 - ideias prévias e finais - a evolução do conceito de romanização

Considerando as ideias finais expressas em cruzamento com as suas ideias prévias, parece poder-se afirmar que as ideias dos alunos revelam uma progressão conceptual, pois: não surgem ideias consideradas Vazias/Incoerentes nem Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, e observa-se um aumento das ideias Aproximadas (de 5 para 9) e o surgimento, em número muito relevante, de ideias consideradas Históricas (15).

Por último, no que respeita à análise de ideias prévias e finais acerca do conceito meta-histórico de narrativa histórica, a tabela com exemplos de respostas dos alunos relativamente ao conceito é a seguinte:

Tabela 4 - Conceito de narrativa histórica		
Categorização das Ideias	Ideias Prévias	Ideias Finais
<p>Ideias Vazias ou Incoerentes: o aluno não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso ou sem sentido.</p>	<p>“A narrativa histórica é a narrativa que tem no livro feita, por exemplo, por D. Afonso Henriques”</p>	-----
<p>Ideias Tautológicas: o aluno escreve algo redundante, não acrescentando muito além do termo em si.</p>	<p>“Narra um acontecimento histórico”</p>	-----
<p>Ideias Emergentes: o aluno expressa ideias que demonstram alguma noção acerca do conceito, mas ainda de forma muito elementar.</p>	<p>“É alguém contando o que aconteceu há muitos anos”</p>	<p>“A narrativa histórica é um texto que explica a História do mundo”</p>
<p>Ideias Aproximadas: o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o conceito, embora ainda não na globalidade, mas aproximando-se.</p>	-----	<p>“É o trabalho do historiador, que descreve a História usando as fontes”</p>
<p>Ideias Históricas: o aluno expressa ideias que evidenciam conhecimento sobre o que é narrativa histórica, uma compreensão global do conceito e da operacionalização intrínseca à sua produção.</p>	-----	<p>“A narrativa histórica narra de forma descritiva e explicativa e com base nas fontes a história dos nossos antepassados”</p>

A categorização destas ideias prévias e finais deu origem ao seguinte gráfico:

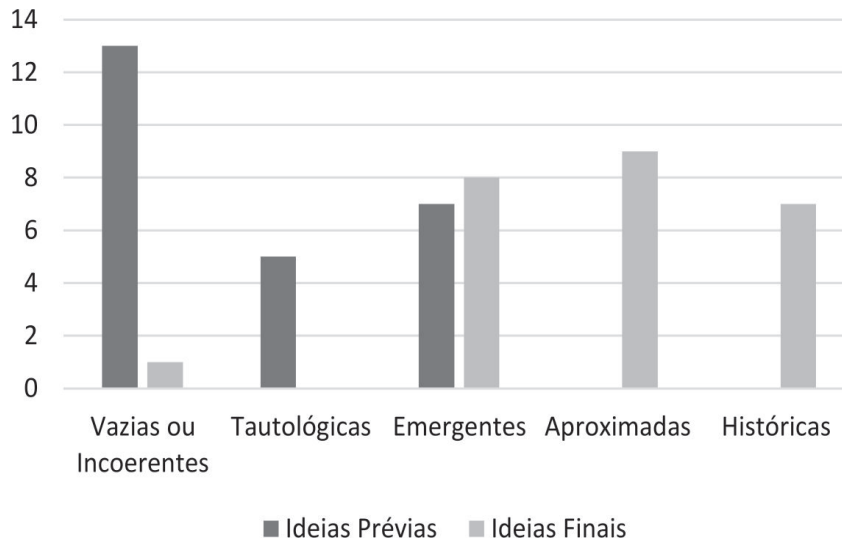


Gráfico 3 - ideias prévias e finais - a evolução do conceito de narrativa histórica

Analisando a evolução das ideias dos alunos acerca do conceito de narrativa histórica, no Gráfico 3, considerando as ideias finais dos alunos cruzadas com as ideias prévias denota-se um ligeiro aumento de frequência das ideias consideradas como Emergentes (de 7 para 8), aparecendo um grupo substancial de alunos com ideias consideradas Aproximadas (9), e outro com ideias já consideradas Históricas, ou epistemologicamente contextualizadas (7), o que pode ser interpretado como uma evolução positiva quando à compreensão deste conceito meta-histórico. Não emergiram ideias que foram consideradas, no momento de levantamento de ideias prévias, Vazias ou Incoerentes e Tautológicas.

Em suma, a análise das três tabelas e dos três gráficos permite perceber uma clara evolução positiva, quer nas ideias referentes aos conceitos substantivos, quer no conceito meta-histórico, que se apresentam gradualmente mais sofisticados, após as tarefas de construção de narrativas históricas, que trabalharam estes conceitos nas aulas oficina realizadas ao longo da intervenção pedagógica.

Resultados – análise das narrativas históricas dos alunos

Os alunos produziram várias narrativas ao longo das aulas oficina, sendo que, para cada uma delas, analisaram previamente um vasto e diversificado conjunto de fontes em termos de suporte, estatuto e mensagem (mapas e cronologias; fontes escritas, visuais e multimédia) de modo que o trabalho foi sempre baseado na construção de evidência multiperspetivada. Destas narrativas, aqui apresentaremos duas, que tiveram o mesmo tempo para a sua realização – 45 minutos. Para facilitar a análise das narrativas foi criado um código para cada uma: a primeira narrativa era focada no Legado da Grécia Antiga, pelo que será referenciada como N1 – LG; e a segunda focava-se na História de Roma – identificando-se como N2 – HR. Os enunciados das tarefas foram pensados para ser menos diretivos conforme fomos avançando, dando cada vez mais liberdade aos alunos para construírem as suas narrativas, de modo a perceber como iam progredindo no seu modo de pensar e escrever sobre a História.

Assim, na N1-LG os alunos deveriam construir a narrativa respondendo a quatro perguntas concretas e direcionadas, sobre o Legado da Grécia Antiga:

“Constrói uma narrativa onde respondas, num texto claro e organizado, às seguintes questões:

- Gostaste de aprender a História da Civilização Grega? Porquê?
- De tudo o que aprendeste sobre os Antigos Gregos, o que foi mais importante/interessante para ti? Porquê?
- Que semelhanças e diferenças encontras entre o Mundo Helénico e o Mundo de hoje?
- De todo o legado da Grécia Antiga que conheces, o que consideras que foi mais importante para o Mundo? Porquê?”

O enunciado da N2-HR apresentava já uma questão mais abrangente, permitindolhes contar a História de Roma escolhendo o que lhes pareceu mais significativo sobre o que aprenderam:

“Imagina que és um(a) historiador(a) e escreve uma narrativa onde contes a história da Roma Antiga. Utiliza no mínimo 15 e no máximo 25 linhas.” Da análise das narrativas dos alunos, baseadas nas propostas da *Grounded Theory* e de outros estudos semelhantes, surgiram dois construtos:

- **Construção da narrativa:** conteúdo substantivo mobilizado adequado ao tema abordado, organização da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), fio condutor e conceito de narrativa (enumeração, relato, descrição ou descrição-explicativa);
- **Orientação temporal:** modo de conceber o tempo histórico, as relações passado-presente e os usos possíveis do passado.

Assim, atendendo a estes construtos, e levando em conta as semelhanças e diferenças entre as narrativas, emergiram as seguintes categorias:

Tabela 5 – Categorias que emergiram da análise das narrativas históricas dos alunos	
Fragmentos: eu e o uso do passado/ lista de eventos	As narrativas produzidas surgem como um relato pessoal fragmentado ou como uma listagem de factos, eventos e/ou agentes históricos da realidade em estudo. Há poucas ou nenhuma explicação produzidas para os factos apresentados, muitas vezes num relato pouco coerente e com imprecisões. Em termos de significância centram-se apenas no seu gosto/preferência pessoal. Parecem surgir ideias de um passado deficitário.
Tentativa de descrição: passado deficitário/informativo	As narrativas produzidas já encerram alguma tentativa de descrição substantiva acerca dos temas, embora com um pendor informativo e com algumas imprecisões. Às vezes apresentam uma contextualização espaço-temporal e focam-se num ou dois aspetos que consideram mais relevantes e/ou contribuíram para a sociedade atual. Por vezes produzem uma relação entre as informações, embora monocausal/direcional. Podem surgir semelhanças, mas o foco é colocado na diferença, considerando-se o presente mais evoluído. Parecem surgir ideias de legado, que teve consequências para o presente.

Descrição: evolução positiva/ uma história contada	<p>As narrativas produzidas apresentam uma contextualização, são descritivas, embora, em alguns momentos, haja tentativas de explicação dos factos apresentados. Procuram contar a história, passando por vários temas (política, economia, sociedade, religião, arte...), demonstrando conhecimento substantivo. Apontam várias vezes a origem de certos elementos e estabelecem relações passado-presente. Normalmente, expressam a perspectiva de que tudo é melhor agora, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Surgem ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos e legados do passado.</p>
Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais	<p>As narrativas apresentam uma contextualização espaço-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizam vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos história, passando por vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais (passado-passado e passado-presente), semelhanças e diferenças. Problematizam, fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos adquiridos. Apresentam a ideia de vários legados para a sociedade atual e da importância do estudo da História.</p>

Apresentam-se, seguidamente, exemplos de narrativas históricas produzidas pelos alunos. Para a narrativa NI – LG, sobre a Grécia Antiga, apresenta-se um exemplo de narrativa construída pelos alunos que fez emergir a categoria designada por “Tentativa de Descrição”, que foi o tipo de narrativa mais frequente entre as produções dos alunos participantes neste estudo na primeira narrativa construída no âmbito do Legado da Grécia Antiga.

Esta categoria designada “Tentativa de descrição engloba as narrativas dos alunos que parecem apresentar ideias de um passado deficitário/informativo” em que se destaca o pendor informativo com alguma contextualização espaço-temporal; a focalização em um ou dois aspetos que consideram mais relevantes e/ou contribuíram para a sociedade atual, centrado na diferença e numa lógica do presente como mais evoluído. Por vezes produzem uma relação entre as informações, embora monocausal/direcional. Parecem surgir ideias de legado, que teve consequências para o presente da NI - LG:

“O que eu mais gostei de aprender foram as culturas helénicas, essencialmente o teatro, pois fiquei a saber que eles usavam máscaras, que só os homens podiam representar e que mesmo que fossem homens quando tinham de representar um homem tinham de usar máscara. Uma das semelhanças é que antigamente se usava bastante a agricultura e agora também se usa bastante e uma das diferenças é que o mundo atual está muito mais evoluído em relação ao mundo helénico. O legado da Grécia Antiga teve uma coisa muito importante que foi nos ter deixado a sua democracia, pois agora por causa desse passado somos mais livres e mais democráticos.”

De seguida, apresenta-se um exemplo de narrativa integrada na categoria “Descrição: evolução positiva/uma história contada”. A maioria das narrativas construídas pelos alunos acerca da História de Roma foram colapsadas nesta categoria. Estas onde existe contextualização, e as narrativas são essencialmente descritivas com algumas tentativas pontuais de explicação dos factos apresentados. Os alunos procuram contar a história, passando por vários temas (política, economia, sociedade, religião, arte...), demonstrando conhecimento substantivo. Normalmente, expressam a perspetiva de que tudo é melhor agora, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Surgem ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos e legados do passado.

“Roma está localizada no centro da Península Itálica, e começou a sua expansão em 753 a.C. conseguindo assim dominar através do processo de romanização (difusão dos seus costumes, língua e leis) territórios em África, Ásia e Europa. Durante a sua história Roma foi Monarquia, República e, mais importante, Império. Na época imperial Roma tinha uma economia fortíssima graças à sua rede de estradas e forte produção pelos escravos, o que os tornou um povo muito enriquecido. Na sociedade romana o povo romano dividia-se em posições sociais: Imperador, tendo o papel mais importante e forte publicamente, concentrando em si todos os poderes governamentais, a Ordem Senatorial, que detinha os cargos públicos, a Ordem Equestre, grandes comerciantes, a Plebe, que eram os camponeses, pequenos comerciantes e artesãos, os Libertos, antigos escravos que compraram a sua liberdade, e os Escravos, trabalhadores sem ganhos monetários. A Arte Romana era muito importante pois era uma forma de

os romanos se expressarem, criando coliseus para culto, arenas para guerras de gladiadores, ou seja, o seu lazer, aquedutos para transporte de água, teatros, circos e termas de lazer, que ainda temos hoje. O seu princípio da arte era “até as coisas belas devem ser úteis. O Cristianismo, que ainda temos, tornou-se no séc. I a religião que iria ser a mais importante e principal de Roma, baseada na vida e nos ensinamentos de Jesus Cristo que mais tarde iria (pelo facto de ensinar a igualdade de todos perante Deus e idealizar a paz e o amor) ajudar a acabar com o Império Romano Ocidental, devido também à diminuição do número de escravos, que levariam ao fim de uma era, iniciando-se a Idade Média.”

Por último, partilha-se um exemplo de narrativa histórica integrada na categoria de “Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais” da N2 – HR. Realçam-se as narrativas dos alunos integradas nesta categoria por revelarem um pensamento e compreensão histórica mais sofisticada. As narrativas dos alunos assim categorizadas apresentam uma contextualização espaço-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizam vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos história, passando por vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais (passado-passado e passado-presente), semelhanças e diferenças. Problematizam, fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos adquiridos. Apresentam a ideia de vários legados para a sociedade atual e da importância do estudo da História.

“Roma foi fundada em 753 a.C. com contribuição dos Latinos, Etruscos e Sabinos. O seu primeiro imperador foi Octávio Augusto e o último foi Rómulo Augusto. Roma teve 3 regimes políticos: a Monarquia, a República e o Império. Sabemos que quando Roma era uma República era governada por Comícios, Magistrados e Senado, mas por conta das lutas pelo poder resolveram centralizar o poder em uma só pessoa e o Imperador passou a controlar tudo. Os grupos sociais eram marcados por homens livres e não livres, existia também uma pirâmide social que era o Imperador, a Ordem Senatorial, a ordem Equestre, a Plebe e os Escravos. Devemos dizer que a mulher em Roma era mais livre que a mulher grega, pois podiam trabalhar, ir às termas e a espetáculos públicos. A Arte Romana tinha o objetivo de ser prática e funcional, por isso construíram pontes

e estradas. A escultura de Roma era diferente da Grécia, pois em Roma queriam retratar a realidade, enquanto que na Grécia queriam retratar a perfeição. A civilização dos romanos deixou-nos a língua, a moeda, as estradas, o Direito, a administração, o urbanismo... Os Romanos eram politeístas e praticavam o culto imperial, que era a veneração do Imperador como um deus, mas claro que quando surgiu o Cristianismo o culto imperial acabou, pois a fé era muito grande e continua, pois até hoje esta religião é a principal no nosso país, que cativa as pessoas com mensagens de paz, amor e igualdade etc. Mas o Cristianismo foi uma das principais causas para a queda do Império, sendo que quem realmente acabou com o Império foram os bárbaros que se infiltraram no território romano, conseguindo direitos políticos e vagas no exército, sem falar na diminuição dos escravos, da indisciplina e ambição dos soldados e por último o descontrolo da administração. Em 476 d.C., os Hérulos conquistaram Roma, pondo fim ao Império Romano, e iniciou-se a Idade Média.”

O seguinte gráfico que sintetiza os resultados da categorização das duas narrativas produzidas pelos alunos, selecionadas para análise:

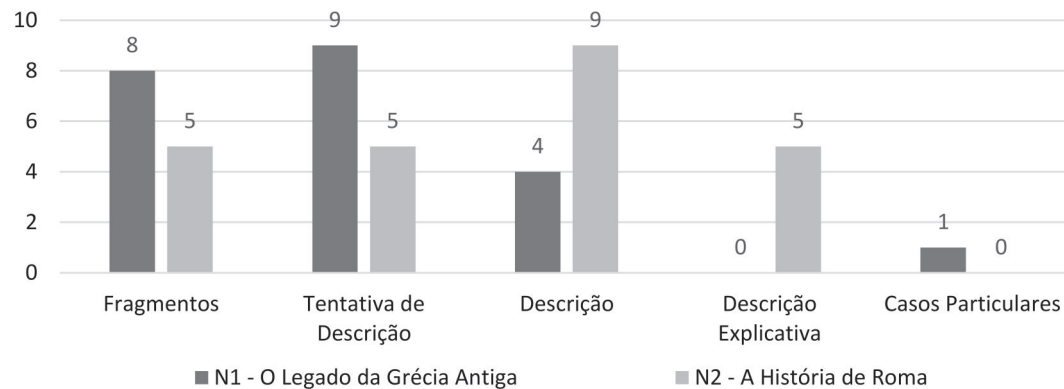


Gráfico 4 - Evolução da categorização das Narrativas Históricas dos alunos

Entre a realização destas duas narrativas houve um período de pouco mais de um mês, com cerca de 20 tempos letivos, de 45 minutos cada um, estruturado em tarefas que tinham como enfoque o desenvolvimento da construção da narrativa histórica, notando-se uma evolução global do desenvolvimento e desempenho dos alunos. Tal se infere pelo decréscimo de distribuição de frequência das categorias designadas por

“Fragmentos” e “Tentativa de Descrição”, e pelo aumento de distribuição de frequência das categorias de “Descrição” e “Descrição-explicativa”.

Por vezes, as nuances entre as categorias são subtis, dependendo de pequenos detalhes/pormenores que se consideram relevantes a ponto de as diferenciar, consoante as ideias que permitem a criação de construtos que foram emergindo da análise, debatida em painel e atendendo aos vários estudos na área de Educação Histórica, nomeadamente acerca da produção de narrativa histórica por alunos¹⁵. É preciso ressaltar, ainda, o “Caso Particular”, em que uma aluna conta a história sobre o Legado da Grécia Antiga através de uma viagem ao passado, sendo que o conteúdo substantivo e meta-histórico demonstra uma compreensão global da realidade histórica estudada.

Parece evidente que os alunos desenvolveram o seu pensamento histórico, apresentando narrativas históricas mais sofisticadas, e que a construção de narrativas, trabalhada em aulas oficina, deve ter contribuído para o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Conclusões

Em primeiro lugar, propusemo-nos a estudar “que tipos de ideias os alunos se encontravam a operar, no início e no fim desta Intervenção Pedagógica Supervisionada, relativamente a conceitos substantivos a abordar, bem como relativamente à narrativa histórica?”. Como vimos, no início da intervenção, as ideias prévias relativas ao conceito de democracia foram consideradas como 40% Vazias ou Incoerentes, 36% de Senso Comum e apenas 24% Aproximadas. Os alunos revelaram alguma dificuldade em explicar o que era para eles a democracia, mas tentaram responder à

15 Por exemplo, Barca, I., Castro, J., & Amaral, C.. “Looking for narrative frameworks - the ideas of 1213 year-old Portuguese pupils”. In *Education 3-13*, Vol. 38 (2010), págs. 275-288.

questão colocada, comprovando que tinham uma noção do que tal significava, embora fosse necessário trabalhar esse conceito. No final da intervenção, as suas ideias sobre a democracia manifestaram uma evolução que pode ser considerada como positiva. Embora 24% apresentem ainda ideias consideradas como Incoerentes e 20% de Senso Comum, a maioria, 56% das ideias dos alunos, foram consideradas como Aproximadas (32%) e Históricas (24%). Esta é uma evolução que pode ser considerada como positiva na globalidade, não só quanto à construção da ideia substantiva de democracia, mas também à própria compreensão dessa ideia, sendo que alguns alunos – 6 de 25 – foram capazes de produzir uma explicação histórica do conceito. Em termos de distribuição de frequência das ideias prévias dos 25 alunos acerca do conceito de romanização, a maioria das ideias, 40%, foram categorizadas como Senso Comum, seguidas de 24% consideradas como ideias Vazias ou Incoerentes, 20% Aproximadas e, por fim, 16% Tautológicas. Já as ideias finais expressas pelos alunos sobre o mesmo conceito revelam uma progressão conceptual: como observámos, não surgiram ideias consideradas Vazias ou Incoerentes e Tautológicas, havendo apenas um caso de Senso Comum, representando 4%. Assim, 96% dos alunos revelaram ideias que foram consideradas como Históricas (60%) e ideias Aproximadas (36%). Considera-se que tal situação se pode dever ao facto destes alunos já terem abordado este conteúdo substantivo em anos de escolaridades anteriores ao que se encontram. Relativamente à narrativa histórica, inicialmente os alunos revelavam uma noção pouco elaborada acerca deste conceito, sendo que 52% das ideias foram consideradas como Vazias, 20% Tautológicas e 28% de Senso Comum. Tal pode ser explicado pelo facto de este conceito, de foro metahistórico, não ser trabalhado de forma sistemática e intencional pelos professores e alunos nas aulas, em contraponto com o que acontece com os dois conceitos substantivos referidos anteriormente. Contudo, também em relação à narrativa histórica houve uma evolução que pode ser considerada como positiva, pois, cerca de 28% dos alunos apresentam ideias que foram consideradas como Históricas, 36% ideias Aproximadas e 32% como Emergentes— ressalva-se que um aluno, representando 4%, não responde à questão. Assim, na análise global feita à evolução destes conceitos percebe-se que as ideias prévias com que os alunos se encontravam a operar inicialmente eram, nos três casos, maioritariamente Vazias, Incoerentes, Tautológicas ou, no máximo, de Senso Comum; e, no final da intervenção, todas demonstraram uma

progressão, assistindo-se a um aumento das ideias consideradas como Aproximadas e surgindo a categoria de ideias consideradas como Históricas. Assim, parece poder-se afirmar, a partir da análise destes três exemplos, que existiu uma progressão do quadro conceptual dos alunos.

Em segundo lugar, era nosso objetivo perceber se “as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativas históricas em aula, contribuíram para o desenvolvimento da construção de conhecimento e pensamento histórico dos alunos e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina?”. Como vimos, através da análise da construção de narrativas históricas pelos alunos em aula, estes demonstraram um desempenho continuamente mais sofisticado conseguindo construir narrativas descritivas-explicativas. As ideias que os alunos foram apresentando nas narrativas que escreveram foram-se tornando cada vez mais complexas, sendo que complexificaram a sua forma de descrever, explicar e relacionar os acontecimentos/eventos históricos, produzindo cada vez mais explicações pluricausais e pluridirecionais, estabelecendo relações passado-passado e passado-presente, percebendo-se também que procuraram construir cada vez melhor as narrativas do ponto de vista formal, de forma coerente, respondendo à questão(ões) histórica(s) colocada(s). Focaram-se em temas relevantes, que também têm relação com o seu mundo, como os Jogos Olímpicos, o Cristianismo, a condição da mulher, a escravatura e a igualdade. O conhecimento e compreensão demonstrados nas narrativas parecem ser fruto do trabalho contínuo, nas aulas oficina, com as diversas fontes, ou seja, de construção de evidência multiperspetivada. Esta evolução, que fica patente na análise dos dados, plasmou-se, também, na melhoria do rendimento escolar dos alunos à disciplina – quer comparativamente aos seus resultados a História no ano letivo anterior, quer quanto aos seus resultados do início do ano letivo. No primeiro exercício de avaliação a História, – escrever uma narrativa criativa, utilizando adequadamente um conjunto de conceitos, sobre o Paleolítico e o Neolítico – datado de fevereiro de 2019, foram os seguintes: 28% dos alunos com nível 1 [0-19%]; 16% com nível 2 [20-49%]; 24% com nível 3 [50-74%]; 20% com nível 4 [75-89%]; 12% com nível 5 [90-100%]. Na última Ficha de Avaliação do ano letivo, sobre Roma e o Império, as classificações obtidas melhoraram globalmente: apenas 16% dos alunos tem nível 3 [50-74%]; 56% obtém nível 4 [75-89%] e 28% chegam ao nível 5 [90-100%]. É de realçar que, no final do ano letivo, os alunos obtiveram classificações

finais consideradas como muito boas na disciplina de História, já que 56% terminaram com o nível de classificação máximo para este ciclo de estudos, nível 5, e 44% obtiveram nível 4. Assim sendo, um dos principais objetivos da intervenção pedagógica foi cumprido, pois as práticas regulares de sistematização, com a produção de narrativa histórica em aula, contribuíram não só para o desenvolvimento da construção de conhecimento, como também para a sofisticação do pensamento histórico dos alunos, e, conseqüentemente, para melhorar o seu rendimento escolar à disciplina.

Por último, procurámos aferir se “a construção, pelos alunos, de narrativas históricas em aula, baseada no trabalho com fontes diversas, os ajuda a desenvolver a sua compreensão histórica?”. Sendo que os alunos melhoraram tanto a sua construção de conhecimento como sofisticaram o seu pensamento histórico, o que ficou patente nas narrativas que foram escrevendo e que aqui analisámos, induz-se que a construção continuada e sistemática, pelos alunos, individualmente e em grupo, de narrativas históricas em aulas oficina, baseadas no trabalho permanente com fontes diversas e multiperspetivadas, os ajudou a desenvolver a sua compreensão histórica. Fazendo um paralelo dos desempenhos dos alunos ao longo da construção das duas narrativas aqui analisadas, percebe-se uma evolução quanto aos usos da História, e ao entendimento do passado, já não só como um passado com função informativa e ideias que podem ser relacionadas com uma consciência histórica tradicional, mas um uso da História enquanto passado prático, às vezes até com laivos de entendimento de um passado histórico, com uma consciência histórica maioritariamente exemplar¹⁶. Demonstaram, ao longo das narrativas, capacidades críticas, várias relações temporais e referências, implícitas e explícitas, de construção de evidência, através de narrativas descritivas/explicativas, com ideias que se foram tornando gradualmente mais sofisticadas, na procura de responder, de forma plausível e coerente, às questões históricas colocadas. Assim, pode inferir-se que a construção de narrativas históricas em aula, baseadas no trabalho contínuo – analítico, interpretativo e reflexivo – com fontes diversas, ajudou os alunos a desenvolver a sua compreensão histórica. Esta experiência prática de aula oficina, focada no trabalho com narrativas históricas, com alunos do Ensino

¹⁶ Inspirado em Rüsen, J. “Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história”. In *Revista História Hoje*, Vol. 5, nº 9 (2016), págs. 159-170.

Básico, parece ter sido bem-sucedida, já que os alunos desenvolveram competências, cognitivas e metacognitivas, que acabaram por se plasmar na melhoria das classificações na disciplina de História.

Em suma, tendo em conta o trabalho realizado e os resultados apresentados, verificou-se que a aula oficina é um modelo que permite, na prática, que os alunos aprendam, evoluam, desenvolvam capacidades e competências a vários níveis, e apresentem uma progressão cognitiva e metacognitiva no trabalho com a História (e não só). Estando conscientes da importância de os alunos saberem analisar, descrever e explicar a realidade em que vivem, as tarefas de produção de narrativas históricas, baseadas na construção de evidência multiperspetivada, desenvolvidas nas aulas de História, são fundamentais neste caminho do pensamento crítico e da reflexão, essenciais para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada, constituindo-se como mais valias não só para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina como também, e até sobretudo, para a sua vida prática no mundo. As narrativas históricas diversificadas apresentam-se, então, como excelentes meios de trabalho com os alunos no âmbito da Educação Histórica, por mobilizarem conceitos substantivos e meta-históricos essenciais, bem como por treinarem as suas capacidades de raciocínio e comunicação, ajudando-os a desenvolver o seu conhecimento, pensamento e compreensão histórica, pelo que podem, e devem, ser tarefas amplamente utilizadas nas aulas de História, indo ao encontro dos preceitos da Educação Histórica.

Obras citadas/Bibliografia:

- Barca, I. "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In I. Barca (Org.) Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica (2004): págs. 131 - 144. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004.
- Barca, I., & Gago, M. Usos da narrativa em História. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2004.
- Esteves, M. & Gago, M. Aprender e Aprender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula – Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Braga: Universidade do Minho, (2020).

Gevaerd, R., Silva, D. d., & Torres, P. "Aprender a Narrativa Histórica". In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, O que é Educação Histórica, Vol. I (2018): págs.59-

76. Curitiba: W.A. Editores .

Kniecik, D., & Ferreira, F. "Educação Histórica: uma tradição construída". In M. A. Schmidt, & A. C. Urban, O que é a Educação Histórica, Vol. I (2018): págs. 23-

40. Curitiba: W.A. Editores.

Parente, R. A. A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho: 2004.

Rüsen, J. Razão Histórica - Teoria da História, os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

Rüsen, J. "Entrevista – Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da História". In Revista História Hoje, Vol. 5, nº 9 (2016): págs. 159|70. Brasil: ANPUH.

Schmidt, M. A., & Urban, A. C. O que é Educação Histórica - Coleção Educação Histórica, Volume I. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Silva, M., Cruz, V., & Silva, F. "A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino-Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva". In Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia, Vol. 18 (2014): págs.1303-1311. Universidade Federal de Santa Maria: REGET.