

Universidade de Lisboa



O ensino da História através da arte: O papel da imagem.

CRISTIANA PESTANA PEQUITO GASPAR

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Prática Profissional orientado pelo Professor Doutor João Couvaneiro

Lisboa

2022

Agradecimentos

Tendo chegado a esta etapa do meu percurso acadêmico e propondo-me a uma retrospectiva de como aqui cheguei, creio que este é um culminar de uma longa experiência construída e enriquecida através da contribuição de várias pessoas que se foram cruzando no meu caminho.

Em primeiro lugar devo um enorme agradecimento aos professores doutores João Couvaneiro e Miguel Corrêa Monteiro, pelas suas orientações ao longo deste mestrado, ensinamentos e exemplo, enquanto professores e pessoas.

Ao professor Gonçalo Cândido, cooperante durante a prática letiva supervisionada, pela sua orientação, disponibilidade, honestidade, genuinidade e amizade. A todos os funcionários, professores e alunos do Colégio Planalto com quem convivi, o *obrigado* mais sincero por me acolherem tão bem.

A toda a minha turma de mestrado, um profundo agradecimento. As partilhas, os cafés, jantares, todo o humor, enfim, obrigada pelo companheirismo e sentido de pertença que ainda experiencio. Entre todos, um agradecimento de ouro à Margarida Melo, por me ouvir, aconselhar e inspirar enquanto professora e, sobretudo, enquanto mulher- um *obrigada* pelas horas de conversa e incentivo sem o qual tudo iria, sem sombra de dúvida, ser muito mais difícil.

À minha família. Ao meu pai e irmãos, por nunca esperarem de mim menos do que a excelência, por confiarem na minha maturidade e pelas horas de conversa. À minha querida tia Celeste, por rezar por mim quando sabe que preciso. Às minhas primas por me mostrarem que esta é a minha vocação, por gostarem de me ouvir falar sobre História, sempre atentas, esses pequenos momentos foram e são tão importantes para mim. À minha avó Zezita e ao meu avô Toninho, pelo amor e educação, obrigada por me terem escolhido. À Rita Pinheiro e à Maria João Pinheiro- por me deixarem crescer tão feliz, por me ensinarem sobre gratidão, por me ensinarem a rir e a fazer rir, coisas que parecem tão pequenas, mas que são tão importantes na vida pessoal e profissional.

À minha mãe, a primeira professora que conheci. Obrigada por me inspirares, desde o início, e por me ensinares que um professor é um amigo, e conquista o respeito e confiança dos alunos por isso mesmo, por ser um amigo e ver em cada aluno e aluna uma pessoa única, especial, irrepetível. Obrigada por me apoiares ainda que sabendo as vicissitudes da profissão e pela tua felicidade ao ver-me começar, mesmo depois de teres deixado este caminho para trás.

Obrigada à Maria Inês Caseiro, à Inês Mourão, à Isabel Silva, à Sara Gato, à Sofia Livesay, às minhas amigas que me ouvem e que confiam em mim enquanto profissional, que me dão força e que são de uma honestidade sem medida, o que de mais aprecio numa amizade.

Por fim resta agradecer a todos os alunos e alunas que por mim passaram ao longo destes últimos dois anos. Com todos aprendi e continuo a aprender sobre História e sobre como ser professora. Obrigada à Eugénia Barros e ao Nuno Realinho, por me ensinarem sobre ensinar e por me ajudarem nesta difícil fase que é *o princípio*.

Post scriptum: Agradeço, em igual medida, ao professor doutor André Simões, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pela arguição do presente relatório. Obrigada pelas horas que dedicou à leitura e enriquecimento deste relatório através das críticas construtivas e sugestões que me apresentou.

Dedicatória

*Para a minha mãe Fátima,
que me ensinou a dar sempre um pouco mais do que tenho
e a deixar um pouco mais do que há.*

Siglas e Abreviaturas

3D	Três dimensões
AE	Aprendizagens Essenciais
CH	Cultural Heritage
I. P. P.	Iniciação à Prática Profissional
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
STEMAC	<i>Science, Technology, Engineering, Mathematics, Arts and Culture</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
<i>Apud</i>	segundo, conforme
<i>c.f.</i>	confronte
Coord.	coordenadores
Ed.	Edição, Editor(a)
<i>et al.</i>	entre outros
<i>Ibidem</i>	mesma obra e página igual
<i>Idem</i>	mesma obra e página diferente
<i>Op.cit.</i>	obra citada
p.	página
pp.	páginas
<i>vide</i>	veja-se

NOTA

O presente trabalho foi redigido segundo o Acordo Ortográfico em vigor, utilizando a norma portuguesa (NP405).

Resumo

O presente relatório destina-se à exposição e reflexão relativa ao conjunto de aulas lecionadas durante a prática letiva supervisionada, correspondente à unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, inserida no segundo ano do Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Esta prática letiva foi desenvolvida com uma turma do sétimo ano de escolaridade, do Colégio Planalto, localizado em Lisboa.

Ao longo desta prática de ensino foram trabalhados conteúdos relativos à História da Antiguidade Pré-clássica e Clássica, particularmente à história da formação das civilizações do Antigo Egito e da Grécia Antiga. Dentro destes domínios, foi abordada uma metodologia didática direcionada para a exploração da imagem enquanto veículo de informação e, em particular, da reconstrução virtual em 3D de espaços e monumentos da Antiguidade, tema que será explorado neste relatório, avaliando as suas potencialidades didáticas para o ensino da História. Em simultâneo, serão introduzidas as teorias da pedagogia e do desenvolvimento defendidas por Víctor García Hoz, fonte de inspiração em todo o Projeto Educativo do Colégio Planalto, e de Lev Vygotsky, pela sua influência ao longo da prática letiva decorrente.

Palavras-chave: Didática da História; Reconstruções digitais; História da Antiguidade; Educação personalizada; património cultural

Abstract

This report is intended to expose and reflect on the set of classes taught during supervised teaching practice, corresponding to the curricular unit of Initiation to Professional Practice II, inserted in the second year of the Master's Degree for teaching History in the 3rd cycle of Basic Education and High school. This teaching practice was developed with a seventh grade class, from Colégio Planalto, located in Lisbon.

Throughout this teaching practice, contents related to the Ancient History were worked on, particularly the history of the formation of civilizations in Ancient Egypt and Ancient Greece. Within these domains, a didactic methodology aimed at exploring the image as a vehicle of information was approached and, in particular, the virtual 3D reconstruction of spaces and monuments from the Ancient World, a topic that will be explored in this report, evaluating its didactic potential for the History teaching. At the same time, the pedagogical theories defended by Víctor García Hoz, source of inspiration throughout the Educational Project of Colégio Planalto, and by Lev Vygotsky, for his influence throughout the resulting teaching practice will be explored.

Key-words: History didactics; virtual reconstructions; Ancient History; personalized education; cultural heritage.

Índice

Agradecimentos.....	ii
Dedicatória	iv
Siglas e Abreviaturas	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Introdução	1
PRIMEIRA PARTE – O Ensino da História: enquadramento teórico e curricular.	2
I. A Importância do ensino da História.	3
A História e a sociedade.....	3
A História e a cidadania	6
A importância do ensino da história através da interpretação dos programas e Aprendizagens Essenciais	9
II. Teorias de aprendizagem aplicadas à prática letiva.....	13
Lev Semenovitch Vygotsky	14
Víctor García Hoz	18
III. Enquadramento Científico das Aulas Lecionadas.	23
O Antigo Egito	23
A Grécia Antiga: O Caso de Atenas.....	26
SEGUNDA PARTE – O Papel da Imagem na Didática da História.	33
I. A imagem em 3D e o digital.....	35
II. O potencial pedagógico.....	39
As reconstruções em 3D aplicadas em contexto de aula.....	41
TERCEIRA PARTE – Prática de Ensino Supervisionada.....	44
I. O Contexto Escolar de Lecionação.	44
O Colégio Planalto	44
O Projeto Educativo do Colégio Planalto	46
Programa Educativo do 3º Ciclo do Ensino Básico no Colégio Planalto	47
A Avaliação.....	48
II. As Aulas Lecionadas- enquadramento geral.....	49
1.1. As primeiras civilizações: o caso do antigo Egito.....	49
1.2. O antigo Egito: organização política e social.....	55

1.3. As primeiras civilizações: o início da História?.....	60
1.4. A arte do antigo Egito	64
1.5. A civilização da Grécia antiga: afirmação das cidades-estados gregas.	70
1.6. A política na Grécia antiga.....	75
1.7. A democracia direta e a organização da sociedade na Grécia antiga.....	78
1.8. O papel da mulher a civilização grega. A religião e as formas de culto na Grécia antiga.	82
1.9. A religião e as formas de culto na Grécia antiga: os jogos pan-helénicos.....	86
1.10. A arte da Grécia antiga: a arte clássica.	93
III. A Avaliação.	99
1. Avaliação formativa	99
2. Avaliação sumativa	100
Considerações finais	108
BIBLIOGRAFIA	111

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização do Colégio Planalto, vista aérea.	45
Figura 2- Entrada do Colégio Planalto.	45
Figura 3- Pátio central do Colégio Planalto.....	46
Figura 4- Condições para o desenvolvimento da civilização egípcia (imagem exposta durante a aula lecionada)	50
Figura 5- O desenvolvimento de uma aglomeração urbana (imagem exposta durante a aula lecionada).....	50
Figura 6- Condições para a existência de uma civilização- esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	51
Figura 7- Distribuição de riqueza e hierarquização social- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	51
Figura 8- As profissões no antigo Egito- excerto de uma fonte escrita exposto durante a aula lecionada.	55
Figura 9- O planeamento urbano no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionada em aula).	56

Figura 10- As habitações no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).....	57
Figura 11- O interior dos templos no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).....	57
Figura 12- Os deuses egípcios (imagem exposta durante a aula lecionada).	60
Figura 13- A arte do antigo Egito (citação de E. H. Gombrich exposta durante a aula lecionada).....	64
Figura 14- O desenvolvimento da escultura na arte da antiguidade (imagem exposta durante a aula lecionada).	65
Figura 15- Características da arquitetura do antigo Egito- Esquema Conceptual exposto durante a aula lecionada.	65
Figura 16- Pintura na pré-história (imagem exposta durante a aula lecionada).	66
Figura 17- Pintura no antigo Egito (imagem exposta durante a aula lecionada).....	66
Figura 18- A relação entre a pintura e o desenvolvimento da escrita (imagem exposta durante a aula lecionada).	67
Figura 19- A monumentalidade da escultura egípcia (imagem exposta durante a aula lecionada).....	67
Figura 20- A geografia da Grécia (imagem exposta durante a aula lecionada).	70
Figura 21- O desenvolvimento dos gregos até ao período clássico- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	71
Figura 22- O Poderio de Atenas (séculos IV e V a. C)- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	75
Figura 23- A democracia em Atenas- excerto de fonte histórica apresentado durante a aula lecionada.	78
Figura 24- A demografia ateniense no século V (imagem exposta durante a aula lecionada).....	79
Figura 25- O retrato da mulher na sociedade grega- excerto de fonte histórica apresentado durante a aula lecionada.	82
Figura 26- Os deuses gregos (imagem exposta durante a aula lecionada).	83
Figura 27- O culto aos deuses na Grécia antiga- Esquema conceptual realizado pela mestrandia para a sistematização dos conteúdos.	87
Figura 28- O tipos de culto na Grécia antiga- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	88

Figura 29- Os Jogos Olímpicos e o culto aos deuses- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.	88
Figura 30- A importância dos Jogos para a sociedade e política na Grécia- excerto de fonte histórica exposto durante a aula lecionada.	89
Figura 31- O exterior de um templo Grego (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).....	94
Figura 32- Pormenor da decoração exterior do Pártenon (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).	94
Figura 33- O interior de um templo grego (Pártenon), (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).	95
Figura 34- As estruturas de madeira (pormenor do interior do Pártenon), (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).....	95
Figura 35- Digitalização da resposta do aluno A.C.....	102
Figura 36- Digitalização da resposta do aluno L. F.....	102
Figura 37- Digitalização da resposta do aluno A.C.....	104
Figura 38- Digitalização da resposta do aluno J. A.....	104
Figura 39- Digitalização da resposta do aluno T.F.....	105
Figura 40- Digitalização da resposta do aluno D. S.	106
Figura 41- Digitalização da resposta do aluno T.F.....	107

Introdução

No decorrer dos dois anos letivos do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foram diversas e riquíssimas as aprendizagens realizadas resultantes de todas as unidades curriculares frequentadas, tanto na Faculdade de Letras como no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A par e imprescindível neste percurso, foi de enorme importância para a nossa formação profissional a frequência nas aulas do professor cooperante Gonçalo Cândido, no Colégio Planalto, em Lisboa. Assumimos que assistir a aulas lecionadas por professores e mestrandos, aplicando e vendo aplicar as competências adquiridas ao longo do ciclo de mestrado, é de extrema importância para a profissionalização de um docente no que diz respeito às influências que nos chegam tanto no domínio pedagógico como no domínio didático.

Este relatório final de mestrado encontra-se dividido, essencialmente, em três partes. A primeira, respetiva ao ensino da História, explora a importância do mesmo, dentro da formação escolar dos alunos, as principais referências, a nível pedagógico, presentes no desenrolar da prática de ensino supervisionada e, por último, tem inserido o enquadramento científico das aulas lecionadas. Na segunda parte deste relatório é desenvolvido o tema que nos propusemos a desenvolver- *O papel na imagem na didática da História*. Neste ponto abordamos a imagem em 3D e a utilização de tecnologias digitais no ensino da História bem como o seu potencial didático. A terceira e última parte deste relatório é centrada na prática de ensino supervisionada, expondo com rigor as aulas lecionadas pela mestranda, inseridas na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional. Os conteúdos lecionados ao longo das dez aulas prenderam-se com dois domínios das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de História no 7º ano de escolaridade¹, a saber, “Das Sociedades Recolectoras Às Primeiras Civilizações”, onde foi abordada a civilização do Antigo Egito durante as primeiras quatro aulas, e o domínio relativo à “Herança do Mediterrâneo Antigo”, sobre o qual foram lecionadas as restantes seis aulas.

¹ DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História*. 7º ano. 2018.

PRIMEIRA PARTE – O Ensino da História: enquadramento teórico e curricular.

Porque una comunidad no se enriquece mediante la suma de gentes con figuras de hombres que, vacíos de cualidades humanas, sólo sirven para aumentar la masa; el enriquecimiento auténtico de una comunidad viene de la incorporación a ella o de la formación en su seno mismo de personalidades profundas, ricas de contenido, que, por lo mismo, tengan mucho que dar. Tan sólo una extraña aberración ha podido hacer creer que la profundización de la personalidad empobrecería la comunidad. Por el contrario, cuanto más profundamente personal llega uno a ser, tanto más ampliamente comunicativo se vuelve.²

² GARCÍA HOZ, VÍCTOR. - Principios de Pedagogía Sistemática. 10ª ed. Madrid: Ediciones Rialp, 1960, p. 332.

I. A Importância do ensino da História.

A formação do professor de História passa, necessariamente, pela compreensão da importância desta disciplina na formação do aluno, o que significa também a formação do cidadão. Se, por um lado, devemos considerar o ensino da História essencial para os alunos que pretendem obter a sua formação através do curso científico-humanístico de línguas e humanidades, pois é a História que constitui a mais completa fonte de conhecimento nos programas escolares sobre as sociedades humanas; por outro lado devemos considerar também o estudo da História do homem como uma fonte de importantes aprendizagens sobre a natureza do ser humano e as interações deste no campo individual e coletivo, em suma, aprendizagens sobre aquilo que forma o presente tal como o vivemos e que contribuem, certamente, para o desenvolvimento integral da *pessoa*. No que a isto diz respeito, devemos refletir sobre o papel do ensino da História para a formação do cidadão em termos de consciência política, social, económica e cultural - aprendendo o passado, o aluno aprende também sobre o presente e pode encontrar nesta disciplina um espaço para a análise, reflexão e compreensão do mundo que o rodeia. Deste modo, a função da escola, na qual se desenvolve a compreensão do mundo que nos rodeia de modo amplo, não deve ser encarada como algo exclusivamente utilitário, que prepara o aluno somente para a sua vida profissional - o conhecimento deve ser encarado na sua pluralidade pois capacita o indivíduo de inúmeras ferramentas a nível cognitivo, social, cultural e cívico³.

A História e a sociedade

Lynn Hunt dissertou sobre os vários níveis de impacto que a história tem na sociedade, particularmente na auto conceção das nações mundiais. A história é tida como uma inspiração para o presente e futuro de um Estado e o ensino da História é articulado de acordo com a importância que cada nação lhe atribui, tendo em conta a utilidade da disciplina na formação do cidadão.

³ COSTA, J., COUVANEIRO, J.- *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Aqualva/Cacém: Guerra e Paz, 2019, p. 121.

Sabemos que o desenho dos currículos escolares tenta moldar-se às mudanças estruturais da sociedade⁴. Tendo a escola uma função social, os currículos escolares tentam corresponder e acompanhar as exigências da sociedade⁵. Lynn Hunt refere, na sua obra “História, porque importa?”, vários exemplos de nações onde, num passado bastante próximo, o ensino da história foi alvo de grandes mudanças devido a novas exigências e paradigmas, acima de tudo no campo social relativo à memória coletiva da nação. Os livros de História têm estado no centro de diversas controvérsias em diferentes nações, particularmente devido ao desenvolvimento da memória coletiva - consideremos, aqui, os casos, no período pós Segunda Guerra Mundial, do Japão, onde no ano de 2005 se desenvolveram manifestações para a reforma dos manuais escolares de História nas quais se referia a minimização da culpa do Japão na Guerra; e o caso da Alemanha Ocidental, que, depois de 1945, ensinou nas escolas, desde cedo, o cenário de crimes cometidos pelo regime nazi, realizando visitas de estudo a monumentos e campos de concentração⁶.

Com frecuencia los acontecimientos traumáticos en la vida de una nación producen revisiones importantes del discurso nacional; como ocurrió en Alemania y Japón tras la Segunda Guerra Mundial y en la resaca de la descolonización en Francia y Gran Bretaña.⁷

Esta revisão e questionamento da narrativa histórica tradicional são resultado, segundo a autora, da abertura dos departamentos universitários a uma maior pluralidade nos indivíduos que os integram. Esta abertura permitiu mudanças nas elites académicas e a abertura da academia à entrada e formação de académicos provenientes de diversos meios culturais e de minorias étnicas. Se, outrora, a escrita e estudo da história foi uma profissão de elites, onde a história das próprias elites se narrava, gradualmente se transformou numa área democratizada. Disto resultou o debate⁸ sobre o que representa a história nas nações contemporâneas e no mundo globalizado⁹.

⁴ Muitas vezes tratou-se de uma mudança em prol de interesses políticos, com vista ao uso da história para fins de manipulação *vide* MONTEIRO, Miguel Corrêa. *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Plátano, Lisboa, 2003, p. 15.

⁵ PROENÇA, Maria Cândida, .- *Didática da História*. , Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p. 67.

⁶ HUNT, Lynn,- *Historia, por qué importa?*, Madrid: Alianza Ed., 2019, p. 21.

⁷ *Idem, ibidem*, p. 22.

⁸ Sobre os debates que a história enquanto disciplina tem gerado, merece ser citada a seguinte consideração da autora sobre a importância dos mesmos: “Los debates en torno a la historia se producen cuando una política es lo bastante sólida como para permitir que el pasado de una nación se replantee y se reformule. La eliminación del debate sobre la verdad histórica viene de la mano del autoritarismo.” *Vide ibidem*, p. 92.

⁹ *Idem, ibidem*, p. 69.

Tal como refere também Maria Cândida Proença, o desenvolvimento e democratização da comunicação social veio também exigir que fosse dada atenção à *Escola Paralela*¹⁰- esta vem enfatizar a dinamização e atualização que a sociedade exige à escola, exigências e interesses que estão inevitavelmente relacionados com os interesses da população, que vêm também exercer influência sobre as academias no que diz respeito ao investimento na investigação de determinadas matérias científicas. Este conceito, embora possa ser considerado historicamente datado, devido às mudanças que se efetuaram no mundo virtual da comunicação, pode ainda fazer sentido no que diz respeito à mencionada democratização da comunicação social, cada vez mais presente através dessas mesmas mudanças. Podemos, com isto, refletir sobre a relação entre a história e a cidadania, tão importante para a formação das crianças e jovens. O conceito de cidadania, atualmente muito mais amplo, prende-se com o funcionamento da nação e o papel que cada indivíduo que a integra pode e deve desenvolver. A prioridade dada à história pelas escolas relaciona-se com o exercício da cidadania de cada indivíduo em prol do Estado que integra, neste domínio insere-se o sufrágio universal e o desenvolvimento da consciência da representação política. Os esforços da União Europeia vão de encontro a esta política de investimento numa história *plurinacional* de modo a estabelecer um poder do mesmo alcance, numa perspetiva de cultivar a noção de *valores comuns* entre os Estados membros¹¹.

Por diversos motivos o estudo da história é essencial para muitas e diferentes áreas de trabalho, muitas delas bastante afastadas do próprio meio académico. Isto leva-nos a questionar, novamente, a importância que tem esta disciplina para a formação intelectual do cidadão. Para além de existir uma inegável necessidade de conhecer a história nacional e do mundo em profissões de diferentes áreas, o estudo da História é fundamental para a aquisição de competências de pesquisa, tendo em conta o trabalho de selecionar e criticar fontes de informação. Estas competências, imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, contribuem para a formação integral do cidadão.

Genealogists, university historians, mural painters, archivists, documentary filmmakers, museum curators, grandparents—all these people (and more) use information about

¹⁰ Conjunto dos meios de comunicação, de motivação e de conhecimento que a civilização industrial põe à disposição da criança e do adulto, fora do meio escolar *vide* PROENÇA, Maria Cândida. - *Op. cit.*, 1989, p. 212.

¹¹ HUNT, Lynn. - *Op. cit.*, 2019, p. 86.

the past to make sense of the world, but they are guided by a variety of purposes.¹²

A História e a cidadania

O estudo da história tem uma enorme relevância na educação para uma cidadania democrática. Através da disciplina os alunos aprendem a reconhecer um legado da experiência humana - este processo incentiva no aluno o desenvolvimento de um sentido crítico, de opiniões concretamente fundamentadas e de uma visão amplificada da humanidade¹³.

Devemos também refletir sobre a importância do conhecimento sobre a investigação histórica, ou seja, como é que se obtém o conhecimento histórico e o que o torna válido. Aqui incluímos o desenvolvimento do pensamento crítico, em particular questionamento de fontes, nomeadamente fontes mais complexas e contraditórias e a compreensão da credibilidade que certa fonte transporta, que se insere na capacidade de distinguir informação fundamentada e baseada em factos e estudos de instituições ou identidades competentes para a investigação e divulgação. O aluno deve ser acompanhado na aprendizagem sobre como se faz história, como se chega a certas afirmações e hipóteses de modo a conseguir entender a importância, qualidade e transparência do processo da investigação científica, uma vez que as afirmações históricas não se baseiam no que é transmitido por certa autoridade, mas a partir do estudo rigoroso e fundamentado de fontes¹⁴.

O estudo da história através de um tipo de trabalho prático, interpretativo e autónomo é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. O aluno não prescinde da orientação do professor para interpretar fontes e contextualizá-las, no entanto, sendo ele próprio um interpretador de texto e com um sentido de pesquisa desenvolvido, analisando contextos reais e concretos de forma *desafiante, criativa e*

¹² BARTON, C. Keith; LEVSTIK, S. Linda. -, *Teaching History for the Common Good*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 25.

¹³ *Idem, ibidem*, p. 40.

¹⁴ *Idem, ibidem*, pp. 82-83.

válida, estará a desenvolver “competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade de Informação e Desenvolvimento.”¹⁵

Para além dos exemplos de opiniões de alunos que apresenta livro “Teaching History for the Common Good” Keith C. Barton, num outro artigo da sua autoria¹⁶, são demonstrados dados obtidos em inquéritos dirigidos a crianças sobre a importância que estas atribuem ao ensino da história. Nos exemplos que apresenta demonstra uma visão que os alunos têm da importância da disciplina de História: ao questionar alunos do ensino secundário, na Irlanda, estes referiram que consideravam importante a disciplina pois tornava-se útil para “analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado”¹⁷. O autor afirma que as crianças com quem contactou afirmaram, no geral, que a aprendizagem da história tem uma função social e até mesmo política. Barton afirma também que o ensino da história significa muito mais do que a preparação para a reflexão e avaliação- refere que esta disciplina tem vários modos de ser ensinada, exige uma seleção de temas e questões-problema, pois não é possível ensinar a totalidade da história, para além disto também o modo de como se ensina a história pode ser gerido tendo em conta o modo de como se inicia a explicação de um tema¹⁸.

O autor distingue três formas diferentes da contribuição do ensino da história para o incentivo à cidadania democrática¹⁹: os fundamentos que a disciplina pode dar para o desenvolvimento do pensamento crítico²⁰, através do incentivo à reflexão e da noção de que o presente é uma consequência dos eventos do passado e através de demonstrar ao aluno que para uma conclusão é necessário ter em conta a análise de várias fontes; uma segunda forma é a exposição, em espaço de sala de aula, de múltiplas perspetivas sobre os temas históricos: esta prática fomenta no aluno a formulação de uma ideia própria sobre elas, algo que os próprios alunos reconhecem ser imprescindível para a sua

¹⁵ BARCA, Isabel. - Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, vol. 17, nº 1, (2012), p. 38.

¹⁶ BARTON, C. Keith. - Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos de ensino da história para a cidadania. In BARCA, Isabel (coord). - *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais da Educação*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, 2004, pp. 11-28.

¹⁷ *Idem, ibidem*, p. 13.

¹⁸ *Idem, ibidem*, pp. 14-15.

¹⁹ *Idem, ibidem*, pp. 16-25.

²⁰ Para estimular este pensamento crítico têm, logicamente, de ser realizadas aulas interativas. O tipo de aula continuamente expositiva, onde o professor é o locutor dos seus próprios raciocínios e as conclusões são apresentadas por ele, sem haver um estímulo a que o aluno chegue ele próprio a tais conclusões não promove este tipo de competências no aluno *vide idem, ibidem*, p. 20.

formação; o terceiro modo de contribuir para a cidadania é a *consideração do bem comum*, segundo o autor isto consiste na aposta na capacidade “de os estudantes trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças”²¹. Esta é, para Barton, a parte mais complexa e sujeita a manipulação no ensino da história - neste campo estão incluídas as escolhas dos currículos da disciplina, pois os temas têm uma orientação que promova a consideração do bem comum: “Os estudantes devem ser expostos a temas históricos que os forcem a considerar assuntos tais como o impacto do racismo, patriarcado, ditadura, guerra, colonialismo, relações económicas, e assim por diante.”²². Por muito que os historiadores reflitam e recomendem que os estudantes não devam julgar o passado, este julgamento é uma inevitabilidade - o aluno tenderá a julgar o passado histórico, o que resta ao professor é uma orientação de modo a que tal julgamento seja corretamente fundamentado, tolerante e justo²³. Contrariando a tendência para fazer da História um tribunal onde se julgam as ações do passado, o docente encontra-se, assim, no dever de demonstrar a utilidade da história enquanto um legado de ensinamentos que contribuem para a reflexão sobre o caminho da humanidade, as consequências de determinadas ações, enfim, um pensamento da História enquanto processo, ao invés de *progresso*- conceito tantas vezes colocado em causa devido às cíclicas manifestações de ódio e intolerância e consequentes crises de valores.

Não só é importante o professor ter na sua consciência o sentido e importância do ensino da história como também o aluno, em particular o aluno que considera prosseguir no ensino secundário com a escolha desta disciplina no âmbito das humanidades, saber o valor da aprendizagem da história²⁴. Martin Hunt descreve diretamente nove propósitos que alicerçam a importância do ensino da história, nomeadamente: a compreensão do presente no contexto do passado (e o estímulo pelo interesse pelo passado), a criação, pelo aluno, de um sentido de identidade (onde se insere o conhecimento das suas raízes e herança cultural), o contributo para que o aluno conheça as heranças culturais de outros países e culturas do mundo, o treino do pensamento através de um estudo rigoroso (introduzindo as noções da metodologia da investigação histórica), o incentivo ao interesse por outras áreas do conhecimento e a preparação para a vida adulta²⁵.

²¹ BARTON, C. Keith. - *Op. cit.*, 2004, p. 24.

²² *Idem, ibidem*.

²³ *Idem, ibidem*, p. 25.

²⁴ HUNT, Martin.- Why learn history?. In HUNT, Martin (coord.).- *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. New York: Routledge, 2007, p. 3.

²⁵ *Idem, ibidem*, p. 7.

A importância da inclusão da História no currículo escolar surge, em primeiro lugar, porque a História é determinada como uma área específica do conhecimento, distinguida autonomamente no campo das ciências e sociais e com finalidades próprias na aquisição de conhecimento. Estas finalidades não conseguem ser alcançadas através de outras disciplinas e são essências para o indivíduo como modo de compreensão da *realidade social* e para a participação na *vida coletiva* sendo, assim, uma disciplina que de valor social²⁶.

A importância do ensino da história através da interpretação dos programas e Aprendizagens Essenciais

Através da análise das competências a desenvolver nas sugestões das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico podemos destacar uma série de pontos que visam a consolidação de uma educação para a cidadania no ensino da disciplina. Nas AE do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade para a disciplina de história²⁷, em articulação com o Perfil dos Alunos²⁸, sugere-se o reconhecimento da *importância dos valores de cidadania*, uma promoção de uma abordagem baseada em critérios éticos e estéticos no estudo da História, pede-se uma conciliação da disciplina com os recursos regionais e locais, de modo a promover a compreensão e valorização do património da região onde vive o aluno. É também sugerida a promoção do *respeito pela diferença* de modo a demonstrar a importância da compreensão e respeito por outras culturas, etnias e ideologias- o que se articula com o ponto consequente, onde se sugere a promoção da valorização da dignidade e direitos do ser humano e a *igualdade e equidade no cumprimento das leis*. Neste contexto é apresentado um outro ponto de promoção da cidadania: o respeito e valorização da biodiversidade de modo a compreender o valor das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas²⁹. Ora, todas estas alíneas promovem a consciência cívica e demonstram-se essenciais para a

²⁶ PROENÇA, Maria Cândida. – *Op. cit.*, 1989, pp. 74-76.

²⁷ DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História*. 2018.

²⁸ MARTINS, Guilherme (coord.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, 2017.

²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História. 9º ano*. 2018, p. 3.

formação de um cidadão que pretende vir a intervir, de modo consciente, na sociedade democrática³⁰. A partir do estudo da história todas estas questões são, inevitavelmente, exploradas. Esta disciplina estuda culturas, mentalidades, política, enfim, o desenvolvimento das sociedades e o fundamental papel do meio em que se inserem. Para haver um desenvolvimento das questões acima nomeadas não é necessário contornar o currículo da disciplina de história e abrir espaço para tais questões, pois elas estão naturalmente inseridas nos temas e competências propostos no currículo.

Os programas da disciplina de História no Ensino Secundário elucidam também as potencialidades da disciplina para a formação do aluno enquanto cidadão. Existe uma relação direta entre o passado e o presente (nos próprios programas é aconselhado ao professor estabelecer, com frequência, relações entre estes dois tempos de modo a incutir no aluno interesse pela disciplina e um sentido de identificação com o tema que se desenvolve).

Trata-se de uma interpretação das *realidades sociais*, considerada imprescindível para que a formação do aluno esteja atualizada num mundo que demonstra uma “globalização cada vez mais envolvente”³¹. Neste programa é considerado que o mundo atual é uma consequência das múltiplas interações, diferentes tempos, espaços e culturas em constante mudança e dos múltiplos fatores que condicionaram ou motivaram a ação humana na história. Podemos refletir sobre a aprendizagem da história como uma aprendizagem da história do ser humano, das suas ações e linhas de pensamento que leva o aluno, em última instância, a conhecer o meio que o rodeia através da sua história. A análise de fontes é considerada indispensável para a aprendizagem da história, pelo que entendemos mais uma vez a necessidade de orientar o aluno para o desenvolvimento do pensamento crítico- uma das áreas de competências destacadas no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”³²- e inevitavelmente ético uma vez que as ilações que o aluno retira da aprendizagem são também elas naturais e inevitáveis - aqui remetemos

³⁰ Miguel Corrêa Monteiro enumera a importância que, entre outras, estas duas dimensões têm no ensino da história *vide* MONTEIRO, Miguel Corrêa.- , *O Ensino da História numa Escola em Transformação.* , Lisboa: Plátano, 2003, p. 17.

³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos. Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.* Departamento do Ensino Secundário, homologação 10º ano 2001, 11º e 12º 2002, p. 4.

³² Para além desta competência, outras competências, princípios e valores também se incluem na didática do ensino da história, respetivamente, *sensibilidade estética; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal.* Os princípios do *Perfil* que podem relacionar-se diretamente com o ensino da História são a base humanista, o princípio do saber e da inclusão *vide* MARTINS, Guilherme (coord.).- *Op. cit.*, 2017, p. 24.

novamente para a afirmação de Keith Barton relativa ao julgamento do passado por parte dos alunos - o professor pode (e deve) apenas orientar o estudante para que tal julgamento, fundamentado, se torne *produtivo* em termos do desenvolvimento dos valores do indivíduo³³ de modo a que se estabeleça uma “interpretação crítica e fundamentada do mundo atual”³⁴.

Neste programa é também pretendida, nos objetivos da disciplina, uma orientação do aluno para o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, intrínseca à valorização da cultura. Noutra aspeto é mencionado o valor e dever desta disciplina para a educação para a cidadania no que diz respeito a questões de participação democrática, compreensão de valores nacionais e respeito pelas minorias³⁵. Neste ponto devemos considerar que a História enquanto disciplina transporta também um estudo, análise e reflexão sobre comportamentos sociais, que comporta inevitavelmente uma reflexão sobre valores humanos, causas e consequências de manifestações de xenofobia e desrespeito por minorias étnicas. Vejamos, portanto, uma competência especificada neste programa: “Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.”³⁶

Outra competência tem que ver com a compreensão da diversidade cultural do mundo contemporâneo, para a qual se espera que o aluno *demonstre abertura*³⁷. Mais flagrante ainda é a escolha do programa do 12º ano de História A, cujo objetivo é o estudo aprofundado e centrado no século XX de modo a estimular uma cidadania interventiva, pois considera-se que o estudo dos acontecimentos deste século pode efetivamente dar ao aluno ferramentas para a compreensão dos deveres e direitos cívicos. Analisando tais objetivos e competências que se pretendem que o aluno adquira com este programa podemos afirmar, com toda a certeza, que o ensino da História é um elemento estruturante da educação para a cidadania uma vez que os próprios conteúdos são selecionados com vista na funcionalidade que podem ter para a formação de cidadãos.

³³ BARTON, C. Keith. - *Op. cit.*, 2004, p. 20.

³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos. Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades*. Departamento do Ensino Secundário, homologação 10º ano 2001, 11º e 12º 2002, p. 6.

³⁵ *Idem, ibidem*.

³⁶ *Idem, ibidem*, p. 7.

³⁷ *Idem, ibidem*, p. 8.

Para além do Ensino Básico e Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades, do Ensino Secundário, podemos também refletir sobre uma novidade em termos de disciplinas opcionais para alunos do 12º ano do Ensino Secundário: História, Culturas e Democracia. Esta disciplina está também articulada com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória³⁸ e pretende servir de oferta formativa a alunos de cursos científico humanísticos que não incluem a disciplina de História A. Esclareçamos então o porquê da necessidade de oferecer aos alunos dos cursos científico-humanísticos de ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais uma opção formativa de História sendo que, supostamente, a História não é necessária para a área das suas profissões futuras.

Segundo as Aprendizagens Essenciais desta disciplina³⁹, o motivo desta oferta consiste numa contribuição para “o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade”⁴⁰ através das metodologias da História. Esta disciplina centra-se, portanto, na análise e compreensão do mundo atual através da História (e respetivos conceitos), de um incentivo ao rigor na procura de fontes de informação, de um desenvolvimento de consciência do papel do indivíduo no coletivo e, através disto, da exploração de uma visão humanista do mundo. Este programa não se prende com uma exploração aprofundada da História, mas com a funcionalidade da História enquanto veículo de educação para a cidadania e democracia, estando presente o facto de que a História jamais pode ser esquecida para a compreensão do presente, contudo, é uma área das ciências sociais e exige rigor nas suas metodologias e o trabalho dos historiadores profissionais não pode ser ignorado ou desvalorizado: “O desconhecimento da realidade histórica pode conduzir à instrumentalização do passado”⁴¹.

Esta recente iniciativa diz tanto sobre a necessidade de trabalhar com os alunos de modo a desenvolver uma consciência cívica e democrática como sobre a importância do ensino da História para tal desenvolvimento - tanto é sintoma da crise de valores da

³⁸ MARTINS, Guilherme (coord.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, 2017.

³⁹ DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- Ensino Secundário: História, Culturas e Democracia, 12º ano*. [s.a.]

⁴⁰ DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- Ensino Secundário: História, Culturas e Democracia, 12º ano*, p. 2.

⁴¹ *Idem, ibidem*, p. 3.

sociedade atual⁴² como demonstra o fulcral papel do conhecimento histórico para combater tal crise.

Podemos afirmar que a disciplina de História incentiva ao desenvolvimento de uma perspectiva própria sobre o mundo atual por parte do aluno. Ao deter conceitos e fenómenos específicos da história, o aluno estabelece as inevitáveis relações com o presente. Através do artigo de Isabel Barca, “Ideias chave para a educação histórica”⁴³, conseguimos entender que a perceção que o aluno pode ter da história do seu país (e história mundial) é relacionada com a sua contemporaneidade. Existe, nas narrativas dos alunos, uma ideia geral ligada à noção de progresso - um entendimento daquilo que, presentemente, se encontra mais desenvolvido e do que precisa ainda de se desenvolver, progredir. Na maioria dos alunos existe uma perspectiva minimamente consolidada sobre fenómenos dos campos político, social, económico e científico-tecnológico desde o passado até à atualidade, os alunos demonstram, inclusivamente, um ponto de vista pessoal sobre o estado da nação no presente e o que deveria ser melhorado no futuro⁴⁴.

II. Teorias de aprendizagem aplicadas à prática letiva

Neste ponto iremos abordar essencialmente duas teorias de aprendizagem distintas que influenciaram a prática letiva desenvolvida ao longo do estágio de IPPI e IPPII. Por um lado, abordamos a teoria socio construtivista⁴⁵ de Lev Vygotsky, por constituir os alicerces a partir dos quais se desenvolveu a comunicação e relação pedagógica em sala de aula; por outro, abordamos a visão pedagógica de Víctor García Hoz, por estar na base do estilo educativo do Colégio Planalto, onde foi realizada a prática letiva exposta neste relatório.

⁴² Para um comentário mais aprofundado sobre este tema *vide* MONTEIRO, Miguel Corrêa. - Da escola armazém à escola humanizada. In *Atas do V Curso de Verão da Ericeira*. Ericeira: Mar de Letras, 2004, pp. 77-83.

⁴³ BARCA, Isabel.- *Op. cit.*, 2012, pp. 37-51.

⁴⁴ *Idem, ibidem*, pp. 45-46.

⁴⁵ A perspectiva construtivista da aprendizagem assume, desde logo, que o aluno é o protagonista ativo da sua aprendizagem. O contexto de aprendizagem em sala de aula é, assim, interpretado como uma prática comunitária inserida numa cultura específica, num cenário de “co-construção do conhecimento” *vide* CUBERO, Rosario.- *Perspectivas Construtivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó, 2005, p. 111.

Ao longo das aulas espelhadas neste relatório, através das planificações das mesmas, é possível observar uma tendência para a discussão⁴⁶ em grande grupo, particularmente nos momentos de iniciais e finais de uma aula. Isto sucede devido à importância que consideramos ter a aprendizagem cooperativa, onde os alunos aprendem, não só através daquilo que o professor expõe, mas, sobretudo, através dos conhecimentos que os seus pares podem já ter adquiridos. O lugar do debate e da discussão de ideias e diferentes pontos de vista em contexto de sala de aula, onde se colocam hipóteses para o que pode ou não significar determinado conceito histórico, importa para que se dê o desenvolvimento de uma aprendizagem através do diálogo e da cooperação. Neste aspeto remetemos para a teoria da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, onde se destaca a relevância da interação e do discurso.

Lev Semenovitch Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielorrússia. A sua primeira especialização foi na Universidade de Moscovo, na área da literatura. Tendo lecionado literatura e psicologia nos seus primeiros anos de carreira, esteve também envolvido na área da educação para adultos bem como na investigação sobre literatura e ciência. A partir daqui foi desenvolvendo a sua prática na investigação e publicação científica na área da psicologia e da pedagogia. A partir de 1924 passou a viver em Moscovo, continuando o seu trabalho na área da Psicologia e prosseguindo o trabalho de investigação na área da educação de crianças com necessidades educativas específicas. Mais tarde ingressou no curso de medicina, no Instituto Médico em Moscovo e, depois, em Cracóvia, continuando a lecionar na área da psicologia⁴⁷. Esta breve nota biográfica demonstra, desde logo, a tendência profissional deste autor que enfatiza a relação entre a pedagogia e a psicologia, tendo em conta, não apenas o desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas também o papel da comunidade para esse processo.

⁴⁶ A discussão em sala de aula, através da partilha de conhecimentos, experiências adquiridas e diferentes perspetivas contribui, ainda, para a multiplicação de ideias e para a produção de novas questões para pesquisa e debate *vide* ARENDS, Richard L.- Discussão em Sala de Aula. In *Aprender a Ensinar*. 7ª ed. Madrid: McGraw-Hill Ed., 2008, pp. 412-413.

⁴⁷ VIGOTSKI, L. S. - *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 21-22.

Quando se aborda o crescimento cognitivo, há que ter em conta o contributo e aspeto social do discurso. Os estudos das perspectivas cognitivas-construtivistas confirmam a importância da interação para este desenvolvimento. Neste âmbito, podemos ter em conta as abordagens cognitivas-construtivistas de Vygotsky e dos seus contemporâneos onde a interação social, para além do contexto histórico-cultural, é tida como inerente a toda a aprendizagem do ser humano. Vygotsky define, aliás, o conceito de *internalização* como essencial para a aprendizagem. Este processo é mediado pela comunicação, consistindo na passagem de operações realizadas no plano externo, da socialização, para o plano psicológico. O processo de *internalização* começa, portanto, por ser uma atividade desenvolvida no plano interpessoal que, depois, passa para o plano intrapessoal⁴⁸. Assim, tendo em conta a comunicação e o contexto cultural, Vygotsky afirma que a memória, a atenção ou o pensamento não são dependentes apenas do indivíduo e que podem resultar de um grupo. Deste modo, a memória de um indivíduo é formada através de instrumentos e de uma cultura mediadora tornando-se, assim, num fenómeno social e coletivo⁴⁹. Ao participarem na discussão, os alunos aprendem de forma cooperativa construindo, desse modo, o conhecimento.

Na sua abordagem ao estudo da psicologia e da pedagogia, Vygotsky refere que a aprendizagem das crianças é iniciada muito antes da própria escolarização e, por isso, qualquer situação de aprendizagem em contexto escolar terá sempre um antecedente nas vivências do educando entrelaçando, desde logo, os conceitos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem*. Assim, surge o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*⁵⁰, distinguindo o momento em que a criança passa do plano de aprendizagem informal para o plano da aprendizagem escolar. A *zona de desenvolvimento atual* (ZDA) consiste naquilo que o aluno consegue realizar de modo autónomo, enquanto a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), na qual se deve centrar a atividade pedagógica, corresponde àquilo que o aluno poderá conseguir alcançar no imediato com auxílio (de um professor ou de alguém que se encontre inserido na zona de desenvolvimento atual)⁵¹, ou seja, define as competências embrionárias da criança, competências que esta ainda não

⁴⁸ CUBERO, Rosario, LUQUE, Alfonso.- , Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In COLL, César. et all. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 2, (2004), pp. 97-98.

⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 99.

⁵⁰ CUBERO, Rosario.- , *Op. cit.*, 2005, p. 112.

⁵¹ CUBERO, Rosario, LUQUE, Alfonso.- , *Op. cit*, 2004, pp. 99-100.

agilizou de modo completo mas está no processo de agilizar⁵². O papel ativo dos alunos em sala de aula, ao qual corresponde a discussão em aula, contribui em grande medida para a ZDP, promovendo uma aprendizagem colaborativa através de uma questão-problema que os desafie a nível social e cognitivo.

A par disto, na senda de Piaget, Vygotsky reconhece que o processo de aprendizagem deve respeitar o nível de desenvolvimento etário da criança e que o nível de desenvolvimento mental pode apenas ser determinado através da análise do *nível de desenvolvimento real* e do *nível de desenvolvimento proximal* da criança⁵³- neste plano, o intuito do autor é determinar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem da criança resultando, a partir daqui, conceitos fundamentais do legado teórico do autor⁵⁴.

Em suma, abordando estes conceitos de modo crescente, Vygotsky demonstra que o *nível de desenvolvimento real*, a ZDA, corresponde ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, ou seja, a sua idade mental - aqui estão englobadas as competências que a criança tem adquiridas, aquilo em que é autónoma, relacionando-se, assim, com o *nível de desenvolvimento potencial*, ou *proximal*- a ZDP, que se determina através da solução de problemas através de pistas, sob orientação ou com a colaboração de outros⁵⁵. Estes conceitos não podem, portanto, ser interpretados de modo completamente separado entre si, não devendo ser analisados como faixas distintas de uma pirâmide, mas como um processo onde cada nível de desenvolvimento se envolve com o nível conseqüente para que, depois, se regresse ao nível de desenvolvimento real, sendo que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”⁵⁶.

Na sua *teoria da aprendizagem verbal significativa*, Ausubel define também a premissa de que a aprendizagem significativa acontece quando o aprendiz constrói conhecimento, assimilando novas ideias a partir de conhecimentos e experiências anteriores⁵⁷. Na teoria da *aprendizagem significativa*, este autor assume que o conhecimento se organiza, de modo cognitivo, numa estrutura lógica e hierárquica – os

⁵² *Idem, ibidem*, pp. 112-113.

⁵³ CUBERO, Rosario.-, *Op. cit.*, 2005, p. 113.

⁵⁴ *Idem, ibidem*, pp. 109-111.

⁵⁵ CUBERO, Rosario, LUQUE, Alfonso. - *Op. cit.*, 2004, pp. 112-113.

⁵⁶ *Idem, ibidem*.

⁵⁷ CUBERO, Rosario.- *Op. cit.*, 2005, p. 117.

conceitos e conteúdos que se aprendem vão relacionar-se com conhecimento prévio do indivíduo (os seus conceitos subsunçores)- isto acontece em diversas áreas do conhecimento, incluindo aquele que diz respeito à sucessão de acontecimentos no tempo. Deste modo, a ação de compreender (significativamente) implica a elaboração de novos significados numa mudança do conhecimento que se possuía anteriormente, amplificando o conceito anterior⁵⁸. Para que se efetue uma aprendizagem significativa são necessárias determinadas condições que, tendo em conta a estrutura didática do conjunto de aulas apresentado na terceira parte deste relatório, são do nosso interesse ponderar. Estas dizem respeito não apenas ao ambiente de sala de aula, que deve proporcionar ao aluno a motivação necessária para a compreensão de novos conteúdos, mas também ao desenvolvimento de processos cognitivos nos quais o aluno se mantém ativo, o que implica que este permaneça envolvido, a nível cognitivo, na experiência de aprendizagem. Para que sejam construídos novos significados é necessário que o aluno tenha consciência das questões e temas essenciais que dizem respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula e, para além disso, deve ter a capacidade de refletir sobre os novos conteúdos de modo crítico face às incoerências apresentadas, elaborando novas relações, o que torna a aprendizagem mais eficaz e duradoura, num ambiente potenciador de uma *atividade intelectual produtiva*⁵⁹. Para além disto, Ausubel refere que ao abordar um novo tema, devemos partir das ideias mais gerais para os detalhes particulares tratando, em primeiro lugar, *os conteúdos de maior alcance*⁶⁰.

A relação entre a teoria cognitivista de Ausubel e as teorias construtivistas prende-se com a visão de que os indivíduos devem ser agentes ativos da sua aprendizagem. A perspectiva de Ausubel pode ser, no entanto, encarada como um *construtivismo individual*⁶¹, na medida em que não abrange a importância dada aos fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, tão presentes na tese construtivista⁶².

⁵⁸ *Idem, ibidem*, pp. 118-120.

⁵⁹ *Idem, ibidem*, p. 121.

⁶⁰ *Idem, ibidem*, p. 122.

⁶¹ *Idem, ibidem*, p. 125.

⁶² *Idem, ibidem*, pp. 124-125.

Víctor García Hoz

Uma grande influência no âmbito da pedagogia, no ensino praticado na cooperativa de Colégios Fomento, na qual se insere o Colégio Planalto, é o legado científico e prática pedagógica de Víctor García Hoz⁶³. Deste legado fazem parte conceitos como a *pedagogia diferenciada*, a *educação personalizada* e a *educação integral*.

Segundo a visão de García Hoz, a educação está ao serviço da liberdade do Homem, uma vez que o Homem é, em si, um ser livre com capacidade de decisão- o que o distingue daquilo que o rodeia. O autor refere que a máxima expressão da pessoa é “el uso efectivo de la libertad que se manifiesta en la capacidad de gobierno de sí mismo, en la capacidad de ser ley de sí mismo en algún modo”⁶⁴, assim, a educação tem o papel de formar o Homem para que este faça um uso eficaz e responsável da sua liberdade individual.

Sobre o direito à educação o pedagogo deixou as suas considerações- este direito não pode, segundo ele, ser observado de um ponto de vista somente quantitativo, com o propósito exclusivo de alargar a escolaridade a todas as crianças e jovens e prolongá-la cada vez mais no que diz respeito aos anos de escolaridade obrigatórios. Para além desta premissa, o direito à educação deve ser observado não apenas do ponto de vista quantitativo, pois afirma que sem uma educação com qualidade suficiente o direito à mesma não se pode considerar assegurado, sendo essencial o estabelecimento do direito a uma educação de *qualidade*.

Para o autor, uma educação de qualidade é aquela que visa a formação do ser humano trabalhando todas as manifestações da sua natureza de modo a que este seja capaz de responder às exigências e desafios que lhe são impostos, explorando todas as suas potencialidades enquanto pessoa. A partir daqui o autor enuncia que a qualidade da educação é determinada pelo desenvolvimento intelectual, que irá capacitar o aluno de distinguir a verdade; pelo desenvolvimento moral, que o irá estimular a procurar e fazer o bem; pelo desenvolvimento estético, que estimula a apreciação do belo, bem como a

⁶³ Este pedagogo nasceu em Burgos, em 1911, e faleceu em Madrid, em 1998.

⁶⁴ GARCÍA HOZ, Victor.- La Libertad de Educación y la Educación para la Libertad. in Persona y Derecho, nº 6 (1979), p. 14.

realização do mesmo; pelo desenvolvimento técnico, estimulando-o a encontrar utilidade nas coisas e, conseqüentemente, a criar ferramentas uteis e pelo desenvolvimento religioso⁶⁵.

Deste modo a educação de qualidade, cujo direito deve ser estabelecido, deve preparar o indivíduo para que este mesmo consiga satisfazer todas as suas necessidades, tendo uma consciência coletiva, participando ativamente na sociedade, estabelecendo relações saudáveis no âmbito da família, do trabalho, da comunidade e no âmbito da fé. A este aspeto estão inerentes os conceitos de *autonomia*, de *autogoverno* e de *responsabilidade*, bem como a capacidade de estabelecer relações socialmente saudáveis. Assim sendo, direito à educação de qualidade passa pelo exercício de uma educação personalizada onde se desenvolve a educação do aluno alicerçada na educação da *pessoa*, única e irrepitível, que se rege através de critérios próprios e que tem a capacidade de decidir, de tomar iniciativa, tendo aptidões para integrar e modificar o meio envolvente⁶⁶.

O pensamento de Victor García Hoz apresenta-se, nos seus primeiros estudos, assente numa forte consideração sobre o papel da experiência para qualquer tipo de conhecimento científico. O autor atribui grande importância ao *senso comum*, no seu sentido cartesiano, enquanto capacidade de julgar corretamente- uma competência natural e inerente ao ser humano e sob a qual o autor construiu as bases da sua ideologia pedagógica⁶⁷. As suas ideias situam-se entre a tradição da escola filosófica aristotélica e o pensamento espiritualista cristão contemporâneo⁶⁸.

O padre Manuel Barbado Viejo (1884-1945), com quem García Hoz teve contacto próximo entre 1941 e 1945, constituiu uma das grandes influências para o seu pensamento pedagógico⁶⁹. A sua metodologia consistia numa combinação entre a pedagogia experimental e filosófica, traçada através de estudos feitos pelo mesmo no âmbito da psicologia. Também Juan Zaragüeta⁷⁰ exerceu uma enorme influência no pensamento pedagógico de García Hoz, tendo sido o orientador da sua tese de doutoramento, “El concepto de lucha en la ascética española y la educación de la juventud”, publicada em

⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 17.

⁶⁶ *Idem, ibidem*, pp. 18-19.

⁶⁷ BERNAL GUERRERO, Antonio.- Influencias en el Pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998). In *Bordón*. 51 (2), (1999), p. 209.

⁶⁸ *Idem, ibidem*.

⁶⁹ García Hoz refere: “No creo que nadie pueda ya influir tanto como él en mi formación científica.”. Víctor García Hoz *apud* BERNAL GUERRERO, Antonio. - *Op. cit.*, 1999, p. 210.

⁷⁰ Autor da obra “Pedagogía Fundamental”, de 1943.

1941⁷¹. Raymond Buysse, autor da obra “La Experimentación en Pedagogía”, publicada em 1937, foi também uma grande influência para este pedagogo, tendo-o conhecido pessoalmente.

No início do século XX, em Espanha, a pedagogia desenvolveu-se em três grandes vertentes de pensamento pedagógico: a pedagogia encarnada pela *Institución libre de Enseñanza* (I.L.E.), a seguida pelas *Escuelas del Ave María*, fundadas pelo padre Andrés Majón, e uma orientada para a sistematização científica da Pedagogia, representada por Rufino Blanco. A influência de Majón e de Blanco é também notória no pensamento de García Hoz sendo que a obra de Majón demonstra uma enorme crença na instrução enquanto ferramenta para a mudança, inserida numa visão antropológica e teológica, abordando a educação integral como um meio para o alcance da felicidade⁷². Rufino Blanco, segundo o seu conceito de *educação essencial*⁷³, assume que a educação é *uma evolução racionalmente conduzida das faculdades específicas do Homem*, observando-a enquanto uma evolução *natural* das capacidades humanas e, em simultâneo, enquanto uma ferramenta de auxílio na própria evolução dessas capacidades⁷⁴.

A obra de García Hoz foi também influenciada pelas teorias de pedagogos alemães como Spranger⁷⁵, cujo ponto de vista assenta na finalidade da educação enquanto formação do Espírito Normativo no Homem, ou seja, a instigação da *consciência ética* e da *vontade do dever*⁷⁶. A influência de Spranger é notória na visão de García Hoz sobre a adolescência enquanto *o nascimento da intimidade*, o início de um *crescimento qualitativo* no indivíduo, aquilo a que Spranger se referiu enquanto *o despertar da alma*.

Foerster, com uma visão da *pedagogia do carácter*, de influência cristã, é também determinante para a pedagogia de García Hoz, nomeadamente no que diz respeito à formação do carácter e ao alinhamento entre a ética e a educação. Foerster indica que a formação moral é a única via para a superação humana pois, segundo ele, somente assim se consegue julgar e procurar continuamente aquilo que é verdadeiro e bom. Foerster

⁷¹ BERNAL GUERRERO, Antonio. - *Op. cit.*, 1999, p. 210.

⁷² *Idem, ibidem*.

⁷³ *Idem, ibidem*, p. 211.

⁷⁴ QUINTANA CABANAS, J. M.- *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Edições Asa, 2002, p. 203.

⁷⁵ BERNAL GUERRERO, Antonio. - *Op. cit.*, 1999, p. 211.

⁷⁶ QUINTANA CABANAS, J. M.- *Op. cit.*, 2002, p. 201.

defende, deste modo, uma formação do indivíduo com vista à formação do caráter através do desenvolvimento de um forte sentido de responsabilidade⁷⁷.

Também Otto Willmann foi uma influência no pensamento de García Hoz, em particular no que diz respeito ao conceito de formação do indivíduo. No século XIX e inícios do século XX, na Alemanha, o conceito de formação do Homem desenvolveu-se em duas linhas de pensamento distintas, que vigoraram até à atualidade: a formação *profissional* e a formação *geral*, sendo que a primeira visa a formação do indivíduo para a vida do trabalho, tendo em vista uma formação mais prática, com vista à inserção do indivíduo na sociedade. Willmann distingue os conceitos de *formação* e de *educação*, afirmando que a educação consiste na *categoria pedagógica superior*, englobando em si as funções de *formar*, *cultivar* e de *conduzir*⁷⁸.

A obra “Educação Personalizada”, de García Hoz, pode ser observada enquanto uma maturação biográfica do seu pensamento em relação à pedagogia, cuja evolução pode ser analisada desde os seus primeiros trabalhos publicados. A reflexão filosófica em torno da *pessoa* nesta obra remonta à tradição ocidental e às investigações contemporâneas do pedagogo sobre a vida e a personalidade humana, uma vez que o conceito de *pessoa* para García Hoz significa alguém singular, irrepetível, tendo em conta as suas características individuais. Assim sendo, a educação deve contribuir para a formação da *pessoa* enquanto um *todo* remontando, assim, para o pensamento de Tomás de Aquino⁷⁹.

A educação personalizada não se funde com a educação individualizada, onde existe uma proposta metodológica individualizada, sendo na verdade uma nova forma de educação humana onde a formação integral da pessoa é o centro do projeto educativo e cujas metodologias visam esse mesmo objetivo, preservando a singularidade do indivíduo e as suas competências relacionais. A individualização e a sociabilização são, deste modo, dois conceitos paralelos e inerentes à totalidade da pessoa, uma vez que a educação personalizada engloba não apenas a diferenciação pedagógica como também a exploração de todas as potencialidades que o indivíduo possui em si mesmo, sendo também um agente ativo no processo de aprendizagem⁸⁰.

⁷⁷ BERNAL GUERRERO, Antonio.- *Op. cit.*, 1999, p. 211.

⁷⁸ QUINTANA CABANAS, J. M.- *Op. cit.*, 2002, pp. 40-43.

⁷⁹ BERNAL GUERRERO, Antonio.- *Op. cit.*, 1999, p. 213.

⁸⁰ *Idem, ibidem*, p. 214.

O conceito de *pedagogia diferenciada*, desenvolvido por García Hoz, prende-se com a consciência de que em todas as pessoas existem diferenças individuais. Segundo o autor, a educação serve o propósito de aperfeiçoar as tendências espontâneas e fortalecer as características pessoais de cada um, aquilo que torna o ser humano numa pessoa. A pedagogia diferenciada encontra-se entre a pedagogia geral e a educação individual, tendo em conta as características psicológicas que distinguem os indivíduos entre si e, a partir dessas premissas, é definida uma educação adequada aos educandos que os aborda com diversos estímulos educativos⁸¹. Os estímulos exteriores, sociais, económicos e políticos têm grande impacto no desenvolvimento da personalidade e, segundo García Hoz, a tarefa da pedagogia é direccionar essa influência para a humanização da pessoa, a pedagogia diferenciada tem como missão integrar o desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sociedade ao serviço da mesma, acreditando que uma comunidade apenas se enriquece com a presença de indivíduos com *personalidades profundas, ricas em conteúdo*⁸².

Esta diferenciação remete para o supramencionado conceito de *educação personalizada*. Há que compreender que, nesta perspectiva, a educação tem o propósito de aperfeiçoar e fortalecer as tendências e características singulares de cada indivíduo, os valores que o formam e qualidades que o distinguem entre os outros. Esta teoria implica o desenvolvimento de um pensamento filosófico em torno daquilo que significa o Homem e a pessoa, sendo que, para o teórico, o primeiro significa a natureza humana e o segundo identifica o indivíduo como uma *realidade subsistente* na natureza e, para o autor, a *pessoa* é o produto mais perfeito da natureza, muito devido às suas características racionais. A educação serve como meio de realização da pessoa⁸³, como uma ponte entre o *homem* e a *pessoa* em que este se poderá tornar.

A educação integral remete, então, para o conjunto de tipos de educação que se pressupõem que um indivíduo deve receber - educação intelectual, moral (ética), física, religiosa (relacionada com a condução da fé) e estética. Este tipo de educação pretende formar a pessoa enquanto um ser íntegro e capaz de colocar o seu selo pessoal nas diferentes atividades que empreende em todos os aspetos da sua vida, é uma educação que pretende chegar a todos os aspetos da vida da pessoa⁸⁴. Esta educação vai ao encontro do conceito de educação personalizada, pois contribui para a formação integral do

⁸¹ GARCÍA HOZ, VÍCTOR.- *Op. cit.*, 1979, pp. 330-332.

⁸² *Idem, Ibidem.*

⁸³ *Idem, ibidem*, p. 334.

⁸⁴ *Idem, ibidem*, pp. 335-336.

indivíduo enquanto ser singular, na qual a originalidade se torna a última consequência deste tipo de educação. Esta *originalidade* é descrita pelo autor como a qualidade de decidir, significando, por isto, que a pessoa tem em si mesma a origem das suas ações. A originalidade, inerente à capacidade criativa é, assim, a *expressão mais genuína da personalidade*⁸⁵, devendo ser tido em conta que a criatividade não está apenas relacionada com a criação artística e estética mas também com a construção intelectual- a educação, segundo García Hoz, deve dotar o aluno de ferramentas para futuras criações, através do ensino, e deve impulsionar a ação de criar⁸⁶, fomentando a *força interior* do educando, pois *este impulso é um grau superior da tendência comum ao trabalho*⁸⁷, esta contribuição para o fortalecimento do impulso criativo do educando vai ao encontro de uma visão da educação personalizada.

III. Enquadramento Científico das Aulas Lecionadas.

Após uma reflexão relativa às questões da teoria pedagógica em que se baseou a nossa iniciação à prática profissional, focaremos questões do âmbito dos conteúdos abordados durante as aulas lecionada.

O Antigo Egito

O desenvolvimento da escrita e a manufatura de utensílios de bronze e outros metais marcaram o início da História das chamadas “civilizações dos grandes rios”. A escrita está, portanto, na origem das primeiras *civilizações* no seu sentido mais concreto, isto é, culturas onde “a escrita tem largo uso, as artes e as ciências alcançaram um certo grau de desenvolvimento e as instituições políticas, sociais e económicas se desenvolveram”⁸⁸ ao ponto de conseguirem responder a “problemas da ordem, segurança e eficiência com que se defronta ma sociedade complexa”⁸⁹. Os vales do rio Nilo e dos

⁸⁵ *Idem, ibidem*, p. 337.

⁸⁶ A criatividade é tida como o resultado de um nível de aprendizagem resultante de capacidades altamente desenvolvidas *vide* PROENÇA, Maria Cândida.- *Op. cit.*, 1989, p. 118.

⁸⁷ GARCÍA HOZ, VÍCTOR. – *Op. cit.*, 1979, p. 338.

⁸⁸ BURNS, Edward McNall. -, História da Civilização Ocidental. Vol. I, [s. l.] Ed. Globo, 1980, p. 40.

⁸⁹ *Idem, ibidem*.

rios Tigre e Eufrates determinam a localização das civilizações mais antigas - as explicações para este fenómeno são diversas, desde as condições climáticas às geográficas, permitindo o desenvolvimento da agricultura e pastoreio, levando, por sua vez, ao surgimento de uma economia de produção e da acumulação de excedentes. As características geográficas da região do Antigo Egito foram determinantes para o desenvolvimento da civilização egípcia, muito embora a organização rígida desta sociedade complexa se tenha demonstrado indispensável para a perduração desta civilização. Se as cheias anuais que inundavam as margens do rio Nilo promoviam a fertilidade da terra, apenas o nível de organização desta civilização, aliado ao desenvolvimento das capacidades técnicas de engenharia possibilitaram a continuidade destas comunidades, com vista ao *interesse comum*, unidas através de um *poder central absoluto*⁹⁰.

A História do Antigo Egito divide-se, grosso modo, em três períodos principais, intercalados pelos chamados *períodos intermediários*, ao longo de cerca de três mil anos, a saber: o Império Antigo (c. 2660-2180 a. C.), o Império Médio (c. 2040-1780 a. C.) e o Império Novo (c. 1560-1070 a. C.)⁹¹. Já desde o período pré-dinástico, onde o Alto Egito e o Baixo Egito não estavam, ainda, unificados, a base da economia egípcia era agrícola e o sistema burocrático e administrativo se desenvolvia no sentido de controlar tanto os impostos como no de colmatar épocas de eventuais más colheitas, promovendo o abastecimento dos celeiros e armazéns de modo a prevenir a fome “em anos de cheias diminutas ou excessivas, qualquer delas indesejáveis”⁹².

No período pré-dinástico, a região do Egito encontrava-se dividida em diferentes cidades-estados independentes, formando-se depois um reino a norte e outro a sul. Cerca de 3200 a. C. deu-se a unificação do Alto e do Baixo Egito⁹³ com o faraó fundador da I dinastia, Menés (forma helenizada de “Meni”) - assim se iniciou a Época Arcaica, que compreende as duas primeiras dinastias. Não havendo separação entre Estado e religião, o faraó era o sumo-sacerdote⁹⁴, encarado como o *agente* do deus, o verdadeiro governante, sendo o monarca um filho de Rá, deus solar, e, por isso, considerado também

⁹⁰ PETIT, Paul.- História Universal: O Mundo Antigo. Lisboa: Círculo de Leitores, 1976, p. 9.

⁹¹ ARAÚJO, Luís Manuel de.- *Os Grandes Faraós do Antigo Egito*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2011, p. 17.

⁹² *Idem, ibidem*, pp. 47-48.

⁹³ BURNS, Edward McNall.- *Op. cit.*, 1980, p. 59.

⁹⁴ *Idem, ibidem*, pp.57-60.

divino- ainda assim, sujeito às leis. Assim se determinou o poder sacralizado do faraó, de cariz hereditário: “A milenar realeza egípcia entronca pois na esfera do divino, e assim os reis nunca deixarão de ser deuses, mau grado a existência de fases de desordem e debilidade do faraonato.”⁹⁵

O Império Antigo, descrito como *o tempo das pirâmides*, durou cerca de quinhentos anos e ficou marcado como uma época de paz e estabilidade⁹⁶. Neste período também se assistiu ao desenvolvimento do culto solar, demonstrado através da construção de templos e da ação do faraó Djedefré que adotou, após o seu nome, a fórmula de “filho de Ré”, título adotado depois pelos seus sucessores⁹⁷. Neste período também se registam alterações no estatuto dos altos funcionários: alterações em cargos administrativos levaram a que estes deixassem de ser exclusivos para familiares do faraó e a que se tenha iniciado a concessão de terras a estes funcionários, terras cuja posse depois passou a ser hereditária, tal como os próprios cargos, nomeadamente o cargo de administrador provincial (nomarca). Este fator vai ser determinante para o distanciamento destas províncias em relação à capital- o aumento de poder por parte dos funcionários públicos levou à diminuição de poder do faraó, que terá resultado na queda do Império Antigo⁹⁸. O período que se seguiu - o Primeiro Período Intermediário - é caracterizado como um período de *anarquia*, marcado também por invasões de tribos vizinhas⁹⁹.

O Império Médio é iniciado cerca de 2100 a. C.¹⁰⁰ com a 11ª dinastia, após a reunificação do Egito¹⁰¹. Este período inaugura uma política defensiva contra as invasões de tribos nómadas, através da construção de linhas defensivas nas fronteiras e da organização de expedições militares que levaram, assim, à colonização de parte da Núbia e permitiram o controlo da zona do Delta Oriental¹⁰². Com o fim da 12ª dinastia segue-se o Segundo Período Intermediário, marcado pela invasão dos Hicsos, cerca de 1750, oriundos da Ásia ocidental, que acabaram por governar o Egito- embora tendo a sua influência regionalmente limitada¹⁰³.

⁹⁵ ARAÚJO, Luís Manuel de.- *Op. cit.*, 2011, p. 52.

⁹⁶ *Idem, ibidem*, p. 67.

⁹⁷ ARAÚJO, Luís Manuel de (coord.).- *Dicionário do Antigo Egito*. Lisboa: Ed. Caminho, 2001, p. 440.

⁹⁸ *Idem, ibidem*, p. 441.

⁹⁹ BURNS, Edward McNall.- *Op. cit.*, 1980, p. 62.

¹⁰⁰ *Idem, ibidem*.

¹⁰¹ ARAÚJO, Luís Manuel de (coord.).- *Op. cit.*, 2001., p. 442.

¹⁰² Vide *ibidem*, p. 443.

¹⁰³ BURNS, Edward McNall.- *Op. cit.*, 1980, p. 63.

Com a expulsão dos Hicsos é inaugurado o Império Novo, iniciado com a 18ª dinastia. O projeto de alargamento de território, corrente no Império Médio, continua em direção ao interior da Núbia, bem como as expedições militares que chegam ao Eufrates. É neste período que surge Akhenaton, faraó que proclamou Aton como o deus *único*, tendo depois sido restaurados os cânones tradicionais da religião egípcia com o faraó Tutankhamon. Este período é também marcado pela batalha de Kadech, seguida de um tratado de paz com os Hititas¹⁰⁴. O impulso militarista explícito durante o Império Novo pode ser entendido através do *espírito de agressivo imperialismo*¹⁰⁵, uma provável consequência do período de guerra contra os Hicsos que inaugurou o militarismo enquanto ferramenta de poder do faraó¹⁰⁶. O fim deste Império deve-se a uma multiplicidade de fatores, entre eles, o aumento de poder por parte do clero de Amon, um dos três cleros mais ricos do antigo Egito, sediado em Tebas¹⁰⁷, a corrupção da administração, a crise económica e militar e a escassez de géneros alimentares¹⁰⁸.

A Grécia Antiga: O Caso de Atenas

O contexto geográfico

O início do desenvolvimento da civilização grega é, em primeiro lugar, um tema de debate que varia consoante os autores e as descobertas que se vão verificando. Podemos ter como referência a chegada à Península Balcânica dos povos Indo-Europeus de língua proto grega, c. de 2000 a. C, na Idade do Bronze Médio. Se destes povos temos poucos dados, podemos afirmar que o período Micénico, que se inicia por volta de 1500 a. C, marca a génese desta civilização, tendo como determinante a tradição oral que resultará nos poemas Homéricos. Aqui, o centro do mundo grego é a cidade de Micenas, sendo que em meados do século XV a. C os Micénicos conquistam o palácio de Cnossos na ilha de Creta, permitindo-nos o conhecimento da pré-estabelecida civilização Minoica. Determinemos, portanto, que a civilização grega se desenvolveu, de modo lato, durante a

¹⁰⁴ ARAÚJO, Luís Manuel de (coord.)- .), *Op. cit.*, 2001, p. 444.

¹⁰⁵ BURNS, Edward McNall.- , *Op. cit.*, 1980, p. 64.

¹⁰⁶ *Idem, ibidem.*

¹⁰⁷ ARAÚJO, Luís Manuel de (coord.)- .), *Op. cit.*, 2001, p. 209.

¹⁰⁸ *Idem, ibidem*, p. 445.

Idade do Bronze¹⁰⁹. A segunda metade do século VIII a. C. corresponde ao início do Período Arcaico da história da Grécia Antiga. Esta civilização atingiu o seu auge nos séculos V e IV a. C., no chamado Período Clássico, passando, depois, para a época Helenística, c. 338 a. C., que termina com o início do período Romano¹¹⁰, ficando o mundo grego na órbita da lógica imperialista de Roma Antiga, no que diz respeito ao domínio de territórios em torno do mar mediterrâneo.

Atendendo às condições geográficas da região da Grécia Antiga podemos afirmar que estas foram relevantes para o desenvolvimento social, político e económico desta civilização. Esta região, montanhosa e com terreno de difícil cultivo, devido à escassez de terras férteis e de água¹¹¹, banhada pelos mares mediterrâneo, jónico e egeu, apresenta grande parte da costa marítima rochosa, o que representa também desafios no desenvolvimento das comunicações por mar. As comunicações foram sempre difíceis, particularmente por terra, sendo que os rios não eram navegáveis¹¹².

Abordando a Idade do Ferro, com o início do estabelecimento de diferentes povos no território que, mais tarde, se dá a conhecer enquanto “grego”, dividido em três partes- Grécia continental, Grécia insular e Iónia¹¹³- constatamos a coexistência de povos de diferentes origens nesta região- no Peloponeso encontramos os Dórios (a sul e a Leste, e também em Creta, Mégara e Egina); os Aqueus (ao longo da costa norte) e os Eleus, parentes dos Dórios (instalados no lado ocidental da península). No centro da região grega encontramos os Arcádios. Os Beócios habitavam a Beócia e denotamos a existência de comunidades de Fócios, Lócridas e também de Dórios. Na Tessália habitavam os Tessálios e, acima, os Macedónios, reconhecidos enquanto gregos apenas no século IV¹¹⁴.

As ilhas do mar Egeu eram habitadas por Dórios, Eólios e Jónios, povo que habitava também a costa ocidental da Ásia menor. Assim sendo, os Gregos formaram o seu espaço geográfico através de migrações e conquistas, sendo que os principais povos gregos são os Dórios, os Jónios e os Eólios, relacionados com os Aqueus. A união destes povos assentou, principalmente, na língua falada e em questões culturais comuns, religião

¹⁰⁹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha. - Estudos de História da Cultura Clássica. Volume I- Cultura Grega, 12ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, pp. 31-32.

¹¹⁰ COOK, Robert M.- *Os Gregos até Alexandre*. Lisboa: Verbo, 1966, p. 21.

¹¹¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha. - *Op. cit.*, 2012, p. 33.

¹¹² COOK, Robert M.- *Op. cit.*, 1966, pp. 17-18.

¹¹³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha. - *Op. cit.*, 2012, p. 33.

¹¹⁴ COOK, Robert M.- *Op. cit.*, 1966, pp. 23.

e costumes. Neste período (Idade do Ferro) o regime político aproximava-se de uma monarquia apoiada por uma classe de aristocratas, havendo uma assembleia dos povos e estando excluídos desta assembleia, desde o princípio, os estrangeiros, os escravos e os servos¹¹⁵.

Organização política

A organização política desta região é muitas vezes explicada enquanto uma consequência das difíceis condições para a comunicação e desenvolvimento agrícola, assistindo-se, deste modo, à organização da civilização grega em diferentes cidades-estado¹¹⁶. Porém, este tipo de organização política foi pioneiro nas ilhas gregas da Ásia Menor, onde os problemas de comunicação não se demonstravam tão acentuados e, para além deste fator, também é questionado o facto de outras regiões com condições geográficas semelhantes não se terem desenvolvido com uma organização similar. Embora a condição geográfica grega possa servir de apoio à explicação da formação de diferentes cidades-estados, outros fatores, particularmente os que respeitam a mentalidade política grega, explicam esta decisão. A pólis enquanto organização política era tida pelos gregos como um sistema *perfeito que existe por natureza*¹¹⁷, que promovia os direitos e os deveres de todos os cidadãos, sendo que estes deveriam participar de modo ativo e direto na vida política- para a existência de uma democracia direta está implícita a limitação da *extensão do território* e do *número de cidadãos*, havendo, inclusive, teorias relativamente ao número ideal de cidadãos constituintes de uma pólis¹¹⁸.

“Desde os tempos clássicos, a cidade-estado (*polis*, donde deriva o vocábulo «política») tem sido considerada- e bem- como a fase fundamental do modo grego de viver.”¹¹⁹

Cada cidade-estado ou pólis corresponde a uma “pequena nação”¹²⁰. A pólis não abrangia somente a parte urbana da cidade, englobava também a zona rural da cidade, sendo que o significado deste conceito une um aglomerado urbano a uma *unidade política*

¹¹⁵ *Idem, ibidem*, pp. 23-25.

¹¹⁶ *Idem, ibidem*, p. 18.

¹¹⁷ FERREIRA, José Ribeiro. -, A Grécia Antiga. Sociedade e Política, Lisboa: Edições 70, pp. 30-31.

¹¹⁸ *Idem, ibidem*.

¹¹⁹ *Idem, ibidem*, p. 27.

¹²⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012, p. 173.

*autónoma*¹²¹. Cada pólis tinha, portanto, as suas próprias leis e constituição¹²², os seus templos, a sua ágora, e vivia dos seus territórios e economia.¹²³

A colonização

Nos finais do século VIII a. C. surge o ímpeto da colonização, tendo sido fundadas cidades-estado gregas em torno do mar mediterrâneo e a cujo período se chama “a era da colonização”¹²⁴. As motivações principais apontam para a sobrepopulação e para a escassez de terra face ao crescimento demográfico e dificuldades de cultivo. As colónias, espalhadas pelo mediterrâneo tornam-se importantes apoios para o desenvolvimento do comércio marítimo e da economia das cidades-estados gregas, bem como a produção de cerâmica, resultando no desenvolvimento urbano e em modificações políticas e sociais nas mesmas. Uma vez que as colónias têm uma organização semelhante à das póleis gregas, deduz-se que o desenvolvimento da pólis grega nos moldes em que a conhecemos seja já anterior a este período de colonização¹²⁵. Para as colónias eram também levados da metrópole - cidade-mãe - os costumes, o dialeto, o calendário, a organização política - isto não significa que a colónia fique ligada à metrópole, na realidade os laços de cidadania eram cortados com a cidade de origem aquando da fundação de uma colónia, a ligação que permanecia entre as duas era estritamente moral, tornando improvável o desenrolar de guerras entre a colónia e a sua metrópole. Em suma, a colónia grega difere do modelo de colónia enquanto extensão da sua metrópole, submetida a esta.¹²⁶ No que respeita o comércio, a moeda, importada na segunda metade do século VII a. C, embora inicialmente não tenha sido veiculada como meio preferencial para as transações, devido ao seu valor elevado, mais tarde é generalizado o seu uso no comércio grego, contribuindo para a acumulação de riqueza¹²⁷ (*vide* Esquema Conceptual A). Este desenvolvimento comercial e conseqüente acumulação de riqueza veio ajudar no desenvolvimento de uma *nova classe de enriquecidos* - os *plutocratas*¹²⁸- por oposição aos aristocratas que consideravam que a terra era a única fonte de rendimento digna, excluindo, assim, as

¹²¹ FERREIRA, José Ribeiro. – *Op. cit.*, 2004, p. 14.

¹²² Sobre a importância da lei na vida dos gregos e na organização da pólis grega *vide ibidem*, pp. 17-19.

¹²³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012, pp. 172-173.

¹²⁴ *Idem, ibidem*, p. 174.

¹²⁵ FERREIRA, José Ribeiro.- *Op. cit.*, 2004, p. 29.

¹²⁶ *Idem, ibidem*, p. 44.

¹²⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012, pp. 175-176.

¹²⁸ FERREIRA, José Ribeiro.- *Op. cit.*, 2004, p. 46.

atividades comerciais. Esta nova classe, com aspirações também políticas apenas possíveis de alcançar através da aquisição de terra, veio agitar a estabilidade da aristocracia que começa também a procurar produtos de luxo provenientes do comércio, necessitando que maior riqueza e, por isso, de uma maior acumulação de terras. Este sistema vai resultar num fosso maior entre pobres e ricos, onde as condições de vida dos pequenos e médios camponeses vão piorar¹²⁹.

A democracia ateniense

Em relação à democracia no sistema político da Grécia Antiga, o caso de Atenas e do desenvolvimento deste regime político consta nos diversos programas referentes ao 3º ciclo do Ensino Básico, sendo que assistimos ao surgimento do sistema político que influencia a política europeia atual. O conceito de “democracia”, apontada por M.^a Helena da Rocha Pereira como uma das “tantas outras palavras-chave da nossa cultura”, vem do grego e, embora seja um conceito familiar, o seu significado na Grécia antiga detinha algumas diferenças, não só no que diz respeito ao conceito de “Estado”, que para os gregos significava o “conjunto dos cidadãos” (significado também atribuído ao conceito de “pólis”), como no modo de como se concretizava, sendo uma democracia direta¹³⁰ (contrariamente à democracia representativa corrente em Estados modernos). Ao abordar a democracia direta na Grécia antiga, de acordo com os programas da disciplina de História, as noções de maioria e de igualdade perante a lei são noções a ser trabalhadas com os discentes, pois importa analisar o conceito de “cidadão” em Atenas, ao qual estes direitos se restringem. É imprescindível abordar as limitações que a definição de “cidadão” impõe ao exercício da democracia em Atenas- os cidadãos atenienses eram um pequeno estrato da população desta cidade-estado¹³¹.

A democracia para os gregos era o garante da sua liberdade e da sua participação na vida política, onde o único soberano era a lei da pólis - por oposição aos povos

¹²⁹ *Idem, ibidem*, pp. 46-48.

¹³⁰ *Idem, ibidem*, pp. 180-181.

¹³¹ *Idem, ibidem*, p. 181.

bárbaros, súbditos de um soberano, algo visto pelos gregos enquanto a condição de vida dos escravos¹³².

O sistema democrático ateniense dividia-se em diferentes órgãos. Transversais a todas as pólis gregas existiam três órgãos - a assembleia (em Esparta, a *Apela*, em Atenas a *Eclésia*), o conselho (*Gerúsia* em Esparta, *Areópago* em Atenas) e os Magistrados (*Éforos* e *Arcontes*, respetivamente)¹³³. No caso ateniense, a Eclésia era o órgão que abrangia a totalidade dos cidadãos de Atenas e que se dedicava à votação das leis¹³⁴, onde se decidia a paz e a guerra e onde era votado o ostracismo¹³⁵, exercendo poderes legislativos e judiciais. A *Bulé*, órgão constituído por 500 membros (assumindo uma constante rotatividade, através do estabelecimento de cargos pelo período de um ano, onde qualquer cidadão podia ser eleito, mas nunca mais de duas vezes durante a sua vida), preparava as leis que seriam votadas na Eclésia, exercendo poderes do domínio legislativo também. A *Helieia*, um tribunal constituído por 6000 juízes, cidadãos com mais de trinta anos, julgava os processos civis e criminais, exercendo o poder judicial. Para além destes órgãos havia também os magistrados- compostos por *estrategos* (com funções militares) e por *arcontes* (que julgavam crimes mais graves). Não se verificava uma separação de poderes nítida, uma vez que diferentes órgãos detinham diversos poderes, a *Bulé*, por exemplo, detinha algum poder executivo, tal como os magistrados¹³⁶- a própria *eclésia* para além da votação de leis também julgava o ostracismo.

A Hegemonia ateniense

O protagonismo de Atenas deve-se ao nível de desenvolvimento alcançado por esta civilização:

“Atenas, uma pólis democrática, evoluíra consideravelmente no domínio cultural, económico e

¹³² FERREIRA, José Ribeiro.- *Op. cit.*, 2004, p. 22.

¹³³ *Idem, ibidem*, p. 26.

¹³⁴ PEREIRA, Maria Helena da Rocha. – *Op. cit.*, 2012, p. 187.

¹³⁵ O ostracismo consistia numa medida de prevenção da “degeneração do sistema” sendo que um cidadão que exercesse demasiada influência e pudesse colocar em causa os valores do sistema seria, através desta medida, afastado da pólis, podendo esse período de afastamento chegar a dez anos. *Vide ibidem*, pp. 187-188.

¹³⁶ PEREIRA, Maria Helena da Rocha. – *Op. cit.*, 2012, p. 187.

político: criara uma constituição avançada que privilegiava a igualdade entre os cidadãos, tinha uma vida cultural pujante e intensa, gozava de grande prosperidade. As suas realizações culturais, as suas festas religiosas, a sua prosperidade e poder atraíam cidadãos de outras pólis.”¹³⁷

No período entre as guerras Pérsicas (490 e 480-479 a. C), vencidas pelos gregos, e o início da Guerra do Peloponeso (431 a.C.), assistiu-se ao fortalecer a democracia ateniense (onde os cidadãos mais pobres se distinguiram pelo seu papel nas frotas de guerra), potenciando a hegemonia desta cidade-estado. Este período foi marcado pela Liga de Delos, criada em 477 a. C., com o intuito de criar uma aliança protetora entre as cidades do Egeu e da Ásia Menor e Atenas¹³⁸, cujo papel foi determinante para o resultado das guerras pérsicas. Assim, a democracia em Atenas é desenvolvida a par da política naval. O centro administrativo desta liga foi, de início, a ilha de Delos e os aliados contribuíam com barcos e com dinheiro, sendo que a maioria deles contribuía apenas com dinheiro. O tesouro da Liga, que se situava na ilha de Delos, foi transferido, depois, para Atenas, em 454 a. C, *sob pretexto da ameaça dos povos bárbaros*. Atenas, o membro mais poderoso da Liga, controlava a política da mesma, sendo que qualquer caso legal relacionado com a Liga seria julgado nos tribunais atenienses. Em dez anos a Liga de Delos expeliu eficazmente os Persas das regiões que protegia, pelo que depois de sucedida a missão, muitas cidades questionaram a necessidade de manter a Liga, que acabava por *hipotecar a sua liberdade*. Face a isto, os Atenienses levaram os aliados a manter-se na Liga através da força, considerando a saída da aliança como um ato de traição¹³⁹. Atenas atua, deste modo, sobre os Estados aliados desenvolvendo o seu imperialismo (*vide* Esquema Conceptual B).

A religião

A religião na Grécia Antiga estava intrinsecamente relacionada com o Estado¹⁴⁰, os festivais sagrados, como os Jogos Olímpicos, demonstram a importância do culto para a vivência na pólis grega, bem como para o desenvolvimento do pan-helenismo (*vide*

¹³⁷ FERREIRA, José Ribeiro. - *Op. cit.*, 2004, p. 24.

¹³⁸ *Idem, ibidem*, pp. 109-110.

¹³⁹ *Idem, ibidem*, pp. 115-119.

¹⁴⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012, p. 306.

Esquema Conceptual C). O politeísmo grego enquanto *sistema aberto* desenvolveu-se ao longo do tempo, sendo registadas divindades mais antigas que outras ¹⁴¹. Para além dos deuses registam-se os heróis, seres humanos que ascendiam ao estatuto de heróis pelos seus feitos, e venerados, constituindo também objeto de culto¹⁴².

SEGUNDA PARTE – O Papel da Imagem na Didática da História.

“Pode escrever-se todo um ensaio sobre o perigo de pensar sem imagens”¹⁴³

Na segunda parte deste relatório iremos abordar o papel da imagem na didática do ensino da História. Iremos debruçar-nos sobre questões essenciais para a compreensão deste tema, particularmente as que respeitam as diferentes tipologias de imagens, o modo de como a imagem pode ser percebida, a nível psicológico, pelo indivíduo e o potencial pedagógico da utilização da imagem no ensino. Contudo, para além da imagem e vídeo de recriação de património da antiguidade, devemos considerar a imagem que constitui uma fonte histórica.

Como iremos explorar neste capítulo, na generalidade dos contextos, a imagem tem “a capacidade de ser polissémica, gerando dúvidas, paradoxos, resistências e desafios ao nível da interpretação (e da perceção)”¹⁴⁴, estando, deste modo, sujeita a diferentes interpretações e relações com outros significantes. No que diz respeito à relação entre a imagem e a linguagem, Roland Barthes refere a analogia relativa aos limites de cada uma, sendo que muitos defendem que “a imagem é um sistema muito rudimentar relativamente à língua, [...]”¹⁴⁵ enquanto outros acreditam que a linguagem não esgota a riqueza da

¹⁴¹ No âmbito dos deuses mais antigos registam-se essencialmente os Doze Deuses, a saber, Zeus; Hera; Posídon; Atena; Apolo; Ártemis; Afrodite; Hermes; Deméter; Diónisos; Hefesto e Ares. *Vide ibidem*, pp. 336- 338.

¹⁴² *Idem, ibidem*, pp.339-340.

¹⁴³ S. T. Coleridge *apud* READ, Herbert. - A Educação pela Arte, Lisboa: Edições 70, 1958, p. 51.

¹⁴⁴ CORDEIRO, Marta- , Um Ensino Feito de Imagens. In CORDEIRO, Marta; MENDES, Conceição e ESPADA, José (coord.) - *Gírela, Reflexões sobre Criação Artística, Formação e Legislação*. 1ª ed., Lisboa: Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2018, p. 32.

¹⁴⁵ BARTHES, Roland. – Retórica da Imagem. In TRACHTENBERG, Alan (coord.) - *Ensaio Sobre Fotografia de Niépce a Krauss*. 1ª ed., Lisboa: Orfeu Negro, 2013, p. 295.

imagem, uma vez que esta pode conter inúmeras mensagens. A imagem pode ser de variadas tipologias, podendo ir para além do visual, transgredindo para o campo verbal, acústico ou mental¹⁴⁶.

Neste contexto, a imaginação está inerentemente relacionada com o pensamento humano e processo de criação artística, sendo que “Imaginar quer simplesmente dizer criar uma imagem - um quadro - no nosso espírito”¹⁴⁷, para além disto, a imaginação pode também ser vista enquanto um recurso para a compreensão de conceitos, de ideias e acontecimentos. Relativamente à importância do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, sabemos que apenas o ser humano é capaz de utilizar a sua imaginação para *contar histórias ou pintar*¹⁴⁸- consideremos, portanto, história da arte e a criação artística pelo ser humano enquanto recurso historiográfico, modo de compreensão de esquemas mentais, de culturas, de períodos históricos: “Na arte, como na linguagem, o homem é acima de tudo um criador de símbolos, através dos quais nos transmite, de um modo novo, pensamentos complexos.”¹⁴⁹

Herbert Read, ao dissertar sobre o objetivo da educação, refere que este pode ser o desenvolvimento, em simultâneo, da singularidade e da consciência social do indivíduo. Esta singularidade, refere, prende-se com o reconhecimento de que cada indivíduo possui características que nenhum outro possui, o que contribui para a comunidade e para a *variedade da vida*. No que diz respeito a este tema, a singularidade pode ter que ver com características físicas, mas também psicológicas - com a *maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção*¹⁵⁰. Para além disto, a educação deve contribuir, para além da individualização, para a integração do indivíduo na sociedade, argumento que vai ao encontro de uma das premissas da visão pedagógica de Víctor García Hoz¹⁵¹. Remetendo para a *educação estética*, H. Read defende que a grande função da educação prende-se com uma *orientação psicológica*¹⁵² para a distinção entre o bom e o mau, no sentido em que a educação deverá orientar o ser humano no sentido da rejeição de impulsos *egoístas e antissociais*¹⁵³, a par disto, pode também ser

¹⁴⁶ CORDEIRO, Marta- *Op. cit.*, 2018, p. 33.

¹⁴⁷ JANSON, H. W.- *História da Arte*, 4.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, p. 10.

¹⁴⁸ *Idem, ibidem*.

¹⁴⁹ *Idem, ibidem*, p. 10.

¹⁵⁰ READ, Herbert. - *Op. cit.*, 1958, p. 18.

¹⁵¹ *Vide* subcapítulo II da segunda parte deste relatório- “Teorias da aprendizagem”.

¹⁵² READ, Herbert.- *Op. cit.*, 1958, p. 20.

¹⁵³ *Idem, ibidem*, p. 19.

definida como o *cultivo de modos de expressão*¹⁵⁴, tanto no que respeita a produção de sons, como de imagens, movimento, ferramentas e utensílios, tornando o indivíduo eficiente nos diferentes modos em que se expressa¹⁵⁵. Para isto contribui o processo de educação estética- esta tem como objetivos a preservação da tendência natural para as formas de percepção e sensação; a relação entre o ambiente e estas diferentes formas de perceber e sentir bem como o desenvolvimento de uma boa comunicação na expressão dos sentimentos e pensamentos¹⁵⁶.

I. A imagem em 3D e o digital.

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino da História tem, como iremos conferir, grandes vantagens para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Contudo, muitas práticas tradicionais da didática da História não devem ser menosprezadas, particularmente o confronto das fontes primárias e secundárias. O que se tem vindo a propor é uma junção de práticas da didática tradicional com as mais valias que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC- oferecem neste processo, sendo que podem ser utilizadas para fortalecer as tradicionais práticas e para o reconhecimento de que a utilização de materiais didáticos interativos, tais como realidades virtuais recriadas de acordo com as informações obtidas pela historiografia, permitem aos alunos uma melhor compreensão do modo de como se constrói a própria historiografia¹⁵⁷.

A tecnologia de representação em 3D tem vindo a ultrapassar os limites do entretenimento, verificando-se a sua aplicação a diferentes áreas do conhecimento e da investigação, servindo, deste modo, vários propósitos. No que concerne o campo do património cultural, as tecnologias em 3D beneficiam esta área de diversas maneiras, nomeadamente na preservação digital, na conservação, documentação e apresentação ao público do património cultural. Com o desenvolvimento deste tipo de tecnologia, a sua aplicação tem vindo a diversificar-se pelo que atualmente é possível digitalizar uma grande variedade de tipologias de artefactos históricos, de diferentes dimensões,

¹⁵⁴ *Idem, ibidem*, p. 24.

¹⁵⁵ *Idem, ibidem*, pp. 24-25.

¹⁵⁶ *Idem, ibidem*, p. 22.

¹⁵⁷ KEE, Kevin [et al.]- *Pastplay, Teaching and Learning History with Technology*. Michigan: The University of Michigan Press, 2014, pp. 3-4.

nomeadamente através da técnica da digitalização por *laser* e da fotogrametria¹⁵⁸. As novas TIC associadas a propósitos educacionais, desenvolvidas no âmbito do ensino da história obrigam, conseqüentemente, à constituição de equipas multidisciplinares, combinando áreas como a informática, a história e a arqueologia. Os estudos que têm sido realizados¹⁵⁹ demonstram que a aprendizagem através de ambientes virtuais em 3D, a chamada *aprendizagem virtual*, demonstra resultados satisfatórios. Estabelecendo um paralelismo com o ensino da disciplina de Física, a aprendizagem virtual pode até fornecer ferramentas que um suporte de aprendizagem físico não poderá oferecer, por exemplo, num laboratório virtual é possível efetuar experiências que seriam impraticáveis em laboratórios nas escolas, simulando em computador processos e experiências do mundo real, tendo a mais valia de poder abranger todos os alunos da turma¹⁶⁰, sem o constrangimento da escassez de material face à quantidade de estudantes.

A utilização de ferramentas da tecnologia no ensino insere-se no conceito de *educational technology (edtech)*¹⁶¹. Esta prática, quando aplicada de modo conciso, tem vindo a demonstrar resultados bastante positivos no que respeita o desenvolvimento do pensamento crítico, revolucionando o ambiente de sala de aula e o paradigma do ensino aumentando, assim, a eficiência e eficácia da aprendizagem. A área da arqueologia tem explorado as possibilidades deste tipo de metodologias desenvolvendo aquilo a se chama *arqueologia virtual* através da digitalização de sítios, objetos e monumentos arqueológicos, criando ambientes virtuais através da reconstrução onde podem, inclusive, ser introduzidos elementos adicionais como objetos ou personagens que acrescentam informação e permitem uma interação e exploração em tempo real do ambiente visualizado¹⁶². Outro novo conceito desenvolvido neste contexto é o de *Digital/ Virtual Heritage*, uma área científica que aprofunda a utilização adequada das novas tecnologias na procura de promover conteúdo cultural¹⁶³. Tendo isto em conta, os princípios do *design* de simulação prendem-se também com uma adaptação dos alunos a novos ambientes de aprendizagem, o que se insere no novo campo pedagógico inter e transdisciplinar

¹⁵⁸ MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- 3D Virtual environments as effective learning contexts for cultural heritage. *Italian Journal of Educational Technology*. Ortona. Vol. 26, nº 2 (2018), p. 6.

¹⁵⁹ LIRITZIS, Ioannis; VOLONAKIS, Pantelis; VOSINAKIS, Spyros.- 3D Reconstruction of Cultural Heritage Sites as an Educational Approach. The Sanctuary of Delphi. *Applied Sciences*. Basel. Vol. 11, nº 8: 3635 (2021).

¹⁶⁰ *Idem*, *ibidem*, p. 2.

¹⁶¹ *Idem*, *ibidem*, p. 4.

¹⁶² *Idem*, *ibidem*.

¹⁶³ *Idem*, *ibidem*, p. 5.

conhecido por *STEM* (*science, technology, engineering and mathematics*) e no *STEMAC* (*science, technology, engineering, mathematics, arts and culture*), onde as artes e a cultura se juntam ao primeiro. Esta área pretende uma abordagem holística em sala de aula: “STEMAC removes limitations and replaces them with wonder, critique, inquiry, and innovation.”¹⁶⁴

Within the applications of 3D analysis in CH [Cultural Heritage], conservators can find it beneficial to perform a virtual restoration of the digital model, either because the real counterpart is damaged, or due to missing pieces, which may be missing or held in different collections. Indeed, virtual reconstructions of artefacts and environments can be used to communicate CH to the public, allowing us to experience the past as if it were real, and thus as a form of learning in non-formal and informal contexts.¹⁶⁵

A produção académica demonstra que a utilização de aplicações de *softwares* com modelos arqueológicos em 3D tem vindo a aumentar, para além do facto de que o próprio desenvolvimento de ferramentas digitais na arqueologia demonstra-se útil para a reconstrução fidedigna de património cultural físico do mundo antigo. Assim, cada vez mais, esta tecnologia é utilizada no âmbito educacional, potenciando a aprendizagem: “The benefits of interactive educational environments are that they allow access to the required information without time and geographical boundaries.”¹⁶⁶ Apesar dos benefícios e do aumento da utilização deste tipo de *software* no âmbito da arqueologia, comparando com outras áreas de estudo, estas ferramentas ainda são escassamente utilizadas observando, de modo geral, na área das humanidades. Uma das razões para esta desigualdade na utilização de *softwares* de reconstrução 3D é o financiamento, uma vez que são investimentos da responsabilidade das instituições de ensino¹⁶⁷.

Importa, também, ter em conta o papel da recriação de eventos históricos através da tecnologia digital. Já concluímos a importância da mesma para a reconstrução virtual de património, particularmente no caso de objetos ou estruturas modificadas pela passagem do tempo e intervenção humana ao longo da história- podendo ter aqui em

¹⁶⁴ *Idem, ibidem*, p. 6.

¹⁶⁵ MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- *Op.cit.*, (2018), p. 6.

¹⁶⁶ LIRITZIS, Ioannis; VOLONAKIS, Pantelis; VOSINAKIS, Spyros.- *Op. cit.*, (2021), p. 2.

¹⁶⁷ *Idem, ibidem*.

destaque património cultural referente à antiguidade- resta ainda considerar a recriação de ambientes e eventos dos quais não restam objetos concretos como, por exemplo, batalhas históricas, possíveis de recriar virtualmente através das descrições textuais¹⁶⁸ - uma outra forma de contribuir para o conhecimento histórico de modo dinâmico. Para além dos benefícios acima apresentados, consideremos, por fim, a vantagem que a recriação virtual pode trazer para a inserção dos objetos museológicos no seu contexto original¹⁶⁹ - lembremos que um objeto museológico não foi criado com a intenção de se enquadrar no ambiente do museu, isto é, é impossível apresentar um objeto no museu que não esteja fora do seu contexto original de produção, pelo que a recriação virtual de um determinado artefacto permite apresentá-lo reconstituindo o cenário e elementos envolventes, permitindo uma experiência de visualização que ultrapassa a perceção do património material, chegando a incluir aspetos do património imaterial de uma determinada sociedade:

“Virtual environments (VE) have the potencial to provide holistic experiences that may include sounds (spoken language, traditional music) and aesthetic elements, bringing to life folkloristic and religious events. Virtual reconstructions can also concern real, existing locations of architectural, artistic or natural value, helping users to remotely appreciate and learn about that site, or even motivate them to engage in a real experience.”¹⁷⁰

Tendo em conta que observamos o mundo à nossa volta em três dimensões, a melhor maneira de estabelecer uma relação com o mundo virtual passa pela representação multidimensional de ambientes e objetos, sendo que deste modo o digital aproxima-se da realidade. Os estudos feitos ao longo do tempo, no âmbito da psicologia, referem-se ao termo *presença* para descrever este aspeto da perceção dos ambientes virtuais em três dimensões no que respeita o domínio do património cultural, sendo que o observador vive uma experiência sentindo como que *in loco*. A *presença*, intrínseco ao de *imersão*, é descrita como “a psychological, perceptual and cognitive consequence of immersion”¹⁷¹, sendo, deste modo, a sensação tida pelo utilizador de realmente estar dentro do ambiente

¹⁶⁸ MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- *Op. cit.*, (2018), pp. 6-7.

¹⁶⁹ *Idem, ibidem*, p. 7.

¹⁷⁰ *Idem, ibidem*.

¹⁷¹ Mestre & Fuchs (2016) *apud* MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- *Op. cit.*, (2018), p. 9.

virtual em que está *imerso*. Outros dois conceitos são abordados neste âmbito: o de *imersão*, referido acima, e o de *motivação*. O primeiro refere-se ao modo de como o indivíduo percebe a experiência virtual que, para este efeito, deve reproduzir um ambiente virtual realista rico em sensações - uma realidade virtual pode proporcionar uma experiência tanto ou mais imersiva quanto mais fiel à realidade for, em todos os sentidos. O segundo e último conceito¹⁷² insere-se em três fatores essenciais para a aprendizagem no domínio do património cultural por parte de um indivíduo: a motivação, o envolvimento e a identificação¹⁷³.

A *imersão* na experiência do utilizador em ambientes virtuais depende do modo de como as sensações (som, visão, vibrações, etc.) são dispostas no mundo virtual, sendo que se trata de uma reprodução sintética de estímulos sensoriais reais, bem como é necessária também a presença de indivíduos para que se torne o mais realista possível. A par disto, é necessário que o ambiente reproduzido respeite a ciência histórica, tendo uma revisão científica realizada por historiadores de modo a garantir a veracidade histórica de todos os elementos presentes na reprodução virtual¹⁷⁴.

II. O potencial pedagógico.

A arte, conceito de difícil definição - jamais consensual - pode ser entendida como *parte do processo orgânico da evolução humana*¹⁷⁵, estando imersa na história do desenvolvimento do Homem, é um produto do ser humano que envolve a experiência que ocorre no mundo natural e a capacidade e necessidade de criação inerente ao ser humano¹⁷⁶, que se evidencia desde os períodos mais remotos da presença humana no espaço terrestre. Ao abordarmos o papel da imagem no ensino devemos dispor-nos a uma breve reflexão sobre o modo de como a imagem é percebida pelo ser humano. Na relação entre o sujeito e o objeto devemos ter em conta, primeiramente, o papel da visão - ao confrontar-se com um objeto, o cérebro humano reconhece o aparecimento do

¹⁷² Os autores deste artigo referem outros conceitos, como o de *interação*, que estimulam o controlo, por parte do utilizador, do ambiente virtual em exposição. Estes conceitos não são aqui explorados, uma vez que os ambientes virtuais utilizados nas aulas de estágio consistiram em vídeos, sem ter havido a possibilidade de controlar o ambiente recriado.

¹⁷³ *Idem, ibidem*, pp. 7-8.

¹⁷⁴ MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- *Op. cit.*, (2018), p. 8.

¹⁷⁵ *Idem, ibidem*, p. 27.

¹⁷⁶ *Idem, ibidem*, p. 49.

mesmo¹⁷⁷ e, tendo em conta que este confronto nunca será isolado devido à vastidão da experiência humana, a percepção de um determinado objeto, inserido no seu contexto, conduz o indivíduo ao conhecimento prévio que tem de experiências semelhantes, num processo de *associação*¹⁷⁸, no qual a memória desempenha o seu papel fundamental e no qual o fator estético adquire semelhante importância, tendo em conta que o domínio das *sensações* é responsável pela reação do sujeito à receção do conteúdo¹⁷⁹, isto é, do objeto que tem perante si.

Este processo de *assimilação* das imagens tem o seu potencial pedagógico no sentido em que a percepção da imagem está relacionada com o pensamento - os pensamentos podem ou não ser acompanhados por imagens e estas são relevantes no sentido em que podem ser ilustrativas dos primeiros. É também defendido que a imagem deve mesmo ser utilizada no processo de pensamento para que exista *material genuíno* com o qual o pensamento irá trabalhar, formando-se a partir daí¹⁸⁰. *Imaginar e pensar* são dois processos paralelos da atividade mental, porém, podem estar associados na medida em que o primeiro auxilia o segundo: “[...] as imagens são «ajudas visuais» para o pensamento. Como Galton escreveu: «Não pode haver dúvidas sobre a utilidade da faculdade de visualização quando está devidamente subordinada a operações intelectuais mais elevadas. [...]”¹⁸¹.

Fazendo a distinção entre os conceitos de *Didática* e de *Pedagogia*, Mário Nuno Antas refere que, tentando chegar a um consenso entre o que defendem os autores, a pedagogia pode ser encarada como algo mais abrangente enquanto a didática se restringe a uma determinada disciplina. Por didática entende-se, através da sua etimologia, *arte de ensinar*, porém, aqui também está envolvida a ciência, pois é elaborada através de métodos científicos específicos. A partir deste ponto, o autor descreve a didática como “um conjunto de princípios, métodos e técnicas utilizado para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz”¹⁸², tratando de *como se ensina*, tendo em conta a *transposição didática interna*, isto é, “a descodificação da linguagem científica de cada ciência para

¹⁷⁷ *Idem, ibidem*, pp.51-52.

¹⁷⁸ *Idem, ibidem*, p. 52.

¹⁷⁹ *Idem, ibidem*, p. 53.

¹⁸⁰ *Idem, ibidem*, p. 69.

¹⁸¹ *Idem, ibidem*, p. 71.

¹⁸² ANTAS, Mário Nuno. – A Didática da História e o Ensino da História. Lusíada: História. Lisboa. II Série, nº 1 (2004), p. 183.

uma linguagem perceptível aos alunos”¹⁸³, por parte do professor, no qual o próprio pode elaborar os próprios materiais didáticos. Estes materiais devem ser o mais diversificados possível, em suporte físico e digital, de modo a que o aluno participe de modo ativo no processo de ensino-aprendizagem potenciando, assim, a eficácia deste processo¹⁸⁴.

No ensino da disciplina de História, no ensino básico, o professor deve trabalhar mais aprofundadamente o discurso didático, adaptando a sua linguagem à faixa etária dos alunos para que estes se mantenham cativados pela disciplina - esta é uma questão relevante porque a partir do momento em que o aluno se sente interessado por determinada matéria, irá formular as suas próprias questões e procurar respostas para as suas questões, respondendo aos desafios propostos pelo estudo da disciplina. Na diversificação dos recursos didáticos, o professor deve privilegiar os recursos audiovisuais, sendo que estes “possibilitam *à priori* uma melhor integração da mensagem, visto que os alunos assumem uma predisposição para a aprendizagem diferente quando são confrontados com formas de aprendizagem que fujam à rotina da aula expositiva [...]”¹⁸⁵. Para além disto, o professor deve integrar nos seus recursos materiais e conhecimentos de áreas como a arqueologia e a história da arte para que o aluno reconheça a *pluralidade* e diversidade das fontes históricas, através de estratégias que ultrapassem as de *tipo transmissivo*, evitando um plano didático monótono¹⁸⁶. Mário Nuno Antas recomenda, deste modo, que o professor de História elabore o seu próprio método, tendo em conta aquilo que a investigação demonstra ser mais eficaz ao nível da didática, e não esquecendo as *limitações* naturais que confrontam o professor desta disciplina, entre elas, a importância fulcral do privilégio das fontes primárias e secundárias, levando o aluno a contactar diretamente com as mesmas, nomeadamente as fontes físicas, através de réplicas, pois estas têm impacto no aluno, causando *fascínio* e potenciando o *desenvolvimento da imaginação* do aluno¹⁸⁷.

As reconstruções em 3D aplicadas em contexto de aula

¹⁸³ *Idem, ibidem*, p. 184.

¹⁸⁴ *Idem, ibidem*, p. 186.

¹⁸⁵ *Idem, ibidem*, p. 188.

¹⁸⁶ *Idem, ibidem*, pp. 188-189.

¹⁸⁷ *Idem, ibidem*, p. 189.

Tendo acima sido abordadas as vantagens da utilização da tecnologia digital de representação multidimensional resta explicar o modo de como foi aplicada esta tecnologia nas aulas descritas na terceira parte deste relatório. O primeiro passo consistiu numa pesquisa cujo objetivo se centrou em encontrar recriações em 3D de espaços referentes à antiguidade pré-clássica e clássica, sobretudo, fidedignas. Esta pesquisa passou, portanto, por uma análise detalhada dos *sites* encontrados, de modo a obter recriações desenhadas por equipas multidisciplinares e, à partida, capazes de recriar cenários históricos através de fontes selecionadas e analisadas por historiadores. Foram escolhidas recriações de dois *websites* diferentes: o primeiro, *Altair4 Multimedia*¹⁸⁸, consiste num *website* de uma empresa, sediada em Roma, de criação de conteúdo multimédia que envolve diversas disciplinas da tecnologia e do *design*. Sendo que os fundadores assumem um gosto pessoal pela arte e pela história, as criações são direcionadas para essas áreas, com o objetivo assente na divulgação do património cultural. Este *site* tem dezenas de reconstruções de património material em 3D sendo que a reconstrução arqueológica constitui a grande parte do acervo da produção deste estúdio. Estas reconstruções são elaboradas através da convergência de diferentes disciplinas, onde a leitura das fontes históricas se encontra, naturalmente, integrada, de modo a que as reconstruções resultem numa leitura rigorosa do passado, aliada ao desenvolvimento da tecnologia e da reprodução dos elementos sensoriais, com a construção de um ambiente envolvente realista. Aqui, mais uma vez, são enunciados aspetos que tornam uma reconstrução o mais realista possível, entre eles a reconstrução dos próprios materiais que constituem os monumentos, de modo a conseguir um ambiente virtual o mais credível e fascinante possível, podendo ser objeto de reconhecimento e de interpretação.

O segundo vídeo de reconstrução em 3D utilizado integra-se no *website* do projeto *Ancient Athens 3D*¹⁸⁹. Este projeto foi criado com o intuito de apresentar em reconstruções 3D edifícios e monumentos atenienses desde o período micénico até à Idade Moderna. O projeto teve início no ano de 2008, começando por ser um projeto pessoal de Demitris Tsalkanis, e devido à receção positiva que o projeto desencadeou, foi possível a continuação do *site* com novos modelos de reconstruções virtuais e

¹⁸⁸ Altair4 Multimedia [em linha]. Roma, 2017, atual. 2021. [Consult. em 03. Jan. 2021]. Disponível em <https://www.altair4.com/en/>

¹⁸⁹ Ancient Athens 3D [em linha]. Atenas, 2008, atual. 2021. [Consult. em 03. Jan. 2021]. Disponível em <https://ancientathens3d.com/>

aperfeiçoamento das primeiras reconstruções. Estas são reconstruções artísticas, uma vez que é impossível a representação exata de edifícios já inexistentes, porém existe uma grande preocupação na leitura e interpretação de fontes históricas e historiográficas, bem como das divulgações da investigação arqueológica, de modo a chegar o mais perto possível da realidade, tendo em conta os limites que a tecnologia, por si, impõe. A bibliografia sobre os espaços em reconstrução virtual está em constante atualização e disponível no próprio *website*.

Na seção deste relatório referente à planificação e descrição das aulas lecionadas, é descrito o modo de como foram aplicadas reconstruções virtuais em 3D nas aulas. A receção, por parte dos alunos, dos vídeos selecionados e expostos em aula foi bastante positiva. Aquilo que a bibliografia nos diz relativamente às vantagens da aplicação deste tipo de ferramentas didáticas confirma-se, uma vez que o interesse que os alunos demonstraram no momento do visionamento dos vídeos foi notório e os elementos expostos levaram a uma série de questões colocadas pelos discentes, o que demonstra que este tipo de estratégias potenciam o interesse e a curiosidade dos alunos perante o objeto de estudo, contrariando a aula baseada em métodos inteiramente expositivos que potenciam o alheamento dos alunos¹⁹⁰. Relativamente às possíveis desvantagens que se registaram nesta experiência, estas estão, maioritariamente, relacionadas com as condições impostas pelas infraestruturas e materiais das escolas. As possíveis desvantagens relacionam-se com o acesso à internet e dificuldades na obtenção de boa qualidade de imagem e de som, dependendo, assim, das condições que cada escola apresenta. Uma das desvantagens registadas na 2.6, “A arte da Grécia antiga: a arte clássica”,-onde foi exposta uma reconstrução virtual do Pártenon, em Atenas - foi o facto deste vídeo ter legendas, com informações relativas ao que se visualiza em diversos momentos, e estas se encontrarem em grego e em inglês: tendo em conta que vários alunos não dominam o inglês, verificou-se que estes não tiveram uma experiência semelhante aos que dominam esta língua, mesmo tendo sido traduzidas as legendas pela mestrand.

¹⁹⁰ COSTA, J., COUVANEIRO, J.- *Op. cit.*, 2019, p. 121.

TERCEIRA PARTE – Prática de Ensino Supervisionada.

I. O Contexto Escolar de Lecionação.

O Colégio Planalto

O Colégio Planalto situa-se em Lisboa, Telheiras, na rua José Armindo Rodrigues. A sua localização permite-lhe um acesso por vários meios de transporte, tanto por meios particulares como por transportes públicos, tendo uma paragem de autocarro a escassos metros da entrada principal e sendo próximo da estação de metro do Lumiar. Localiza-se numa zona residencial, predominantemente de classe média.

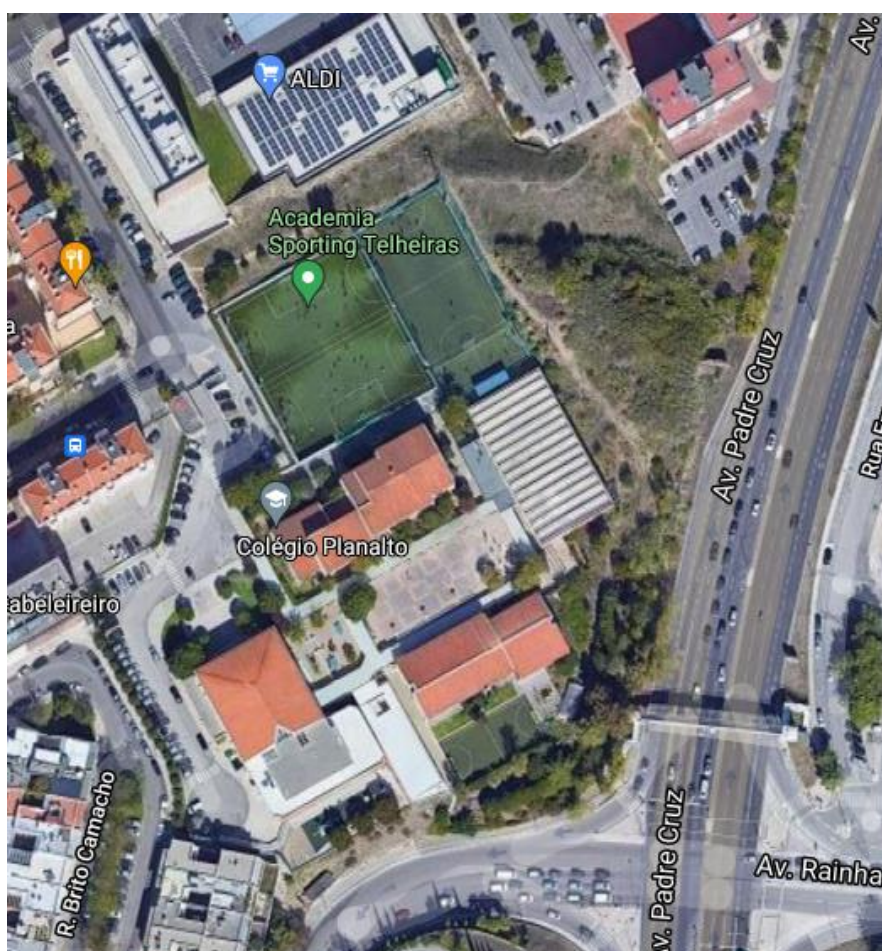


Figura 1 - Localização do Colégio Planalto, vista aérea.



Figura 2- Entrada do Colégio Planalto.

O Colégio Planalto pertence à rede de Colégios Fomento¹⁹¹, tendo como entidade titular a Cooperativa Fomento de Centros de Ensino, criada em 1978 por um grupo de pais e “baseada numa estreita colaboração das famílias com o centro educativo”¹⁹². O colégio situa-se em Telheiras desde o ano de 1983. O Colégio foi fundado, em 1978, por pais e professores com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação personalizada, com um acompanhamento pessoal dos alunos. A preparação dos alunos, através da exigência académica, pretende educá-los para a valorização do carácter e do gosto pela excelência no trabalho, à luz de valores como a generosidade e a compaixão.

¹⁹¹ A Cooperativa Fomento é responsável pela administração de quatro colégios: Planalto e Mira Rio, em Lisboa, Cedros e Horizonte, no Porto.

¹⁹² Colégio Planalto [em linha]. Lisboa, [s.d], atual. 2021. [Consult. em 10. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://www.colegioplanalto.pt/>

O Colégio tem, no interior, um amplo conjunto de espaços ao ar livre, onde os alunos podem fazer exercício físico, brincar e conviver. Destes espaços, destaca-se o pátio central, com partes cobertas por telhado, permitindo que os alunos utilizem parte desse espaço também nos dias de chuva.



Figura 3- Pátio central do Colégio Planalto.

O Projeto Educativo do Colégio Planalto

Surge ut aquila- “ergue-te como a águia” - o lema do Colégio Planalto.

O Projeto Educativo do colégio assenta em três linhas de força essenciais: numa educação personalizada, numa educação diferenciada e numa educação integral. Para desenvolver uma educação personalizada, o colégio tem como alicerce a relação entre o perceptor e o aluno. Os perceptores são professores da instituição que acompanham os alunos, individualmente, enquanto perceptores, de modo a definir e ajudar na realização

de “metas académicas e de formação pessoal”. Através deste acompanhamento, pautado por entrevistas, passeios, visitas de estudo, entre outras atividades, os alunos são orientados de modo personalizado. Este acompanhamento contribui também para o fortalecimento da relação entre professor e aluno, bem como para a relação entre o colégio e as famílias, uma vez que é estabelecido um contacto regular entre os percetores, as famílias e outros professores.

De modo a desenvolver uma educação diferenciada o colégio assume a educação de alunos do sexo masculino. Deste modo os alunos encontram-se em ritmos de desenvolvimento semelhantes entre os seus pares, para além de potenciar dinâmicas de socialização mais harmoniosas, também contribui para melhores resultados académicos, aumenta a autoestima e promove a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas. Para o desenvolvimento de uma educação integral, o colégio tem como eixo central da educação do aluno a formação do carácter, interesse transversal a todos os professores e disciplinas. Este conceito insere-se também na matriz cristã do colégio que incrementa a formação de pessoas “únicas e irrepetíveis”, uma matriz transversal a todos os elementos que constituem a instituição.

Para além destes princípios, integrados no Projeto Educativo do colégio, é também desenvolvido o programa POFA, “Programa de Orientação e Formação de Alunos”, onde são dinamizadas diversas atividades que visam a promoção das competências dos alunos ao nível intelectual, cultura, cívico, social, afetivo e espiritual. Este programa é delineado para todos os anos de escolaridade e promove também as competências cooperativas dos alunos, sendo que no colégio é estimulada a cooperação e entreajuda de alunos de diferentes idades.

Programa Educativo do 3º Ciclo do Ensino Básico no Colégio Planalto

O programa educativo do 3º ciclo divide-se em duas componentes essenciais: o programa de estratégias de aprendizagem e o programa de formação humana e educação da vontade. No primeiro, respetivamente, pretende-se o desenvolvimento de aprendizagens de técnicas de trabalho individual, de estratégias de planificação e controlo do trabalho, de modo a incentivar a crescente autonomia pessoal de cada aluno bem como

o desenvolvimento de metodologias do trabalho científico e do trabalho de projeto¹⁹³. No que diz respeito ao programa de formação humana, pretende-se o desenvolvimento das competências pessoais de cada aluno como o desenvolvimento da personalidade, o desenvolvimento de relações interpessoais, entre outras competências que podem ser desenvolvidas através do contacto entre perceptor, família e aluno, de modo a alcançar objetivos pessoais de cada aluno.

A Avaliação

A avaliação das aprendizagens para a disciplina de História no 3º ciclo do Colégio Planalto é feita através de uma metodologia que se desenvolve em torno de três conceitos essenciais: *conhecimento de factos* (ponderação de 40%); *compreensão histórica*-temporalidade, espacialidade, contextualização, valorização do pensamento crítico e estabelecimento de relações entre acontecimentos (ponderação de 30%) e *destrezas*: comunicação, utilização de fontes históricas, apresentação do caderno diário (ponderação de 30%). Na análise de documentos o aluno deve identificar os seguintes tópicos: a origem do documento, o propósito do autor, o valor desse documento para o estudo da História e as limitações que esse documento apresenta para o estudo da História. Deste modo, o ensino da História nesta instituição valoriza, em grande parte, o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e a capacidade de análise e contextualização de documentos, sendo que os testes sumativos valorizam, com semelhante relevância, estas competências.

¹⁹³ Colégio Planalto [em linha]. Lisboa, [s.d], atual. 2021. [Consult. em 10. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://www.colegioplanalto.pt/>

II. As Aulas Lecionadas- enquadramento geral.

Tendo sido apresentado o enquadramento relativo à instituição de ensino na qual decorreu a experiência de prática profissional supervisionada, segue-se uma explicação da experiência das aulas lecionadas, inseridas na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II. Os diapositivos digitais que foram projetados em cada aula encontram-se em anexo na *pen-drive* entregue com este relatório.

1.1. As primeiras civilizações: o caso do antigo Egito.

A. Planificação

Para esta primeira aula com a turma pretendeu-se estabelecer uma relação entre o tema a abordar e os conteúdos que a turma tinha trabalhado nas últimas aulas. Em primeiro lugar, determinaram-se enquanto objetivos gerais de aprendizagem o conhecimento e compreensão do processo de formação das primeiras civilizações urbanas e a compreensão das condições geográficas que permitiram a formação destas civilizações, circunscrevendo-nos ao caso específico do Egito antigo. Como podemos demonstrar, a partir de imagens e mapas do Egito, pretendeu-se questionar os alunos sobre as possíveis condições que permitiram o desenvolvimento desta civilização:

- Ca. **5000 a. C.** surgem as primeiras povoações humanas no vale do Nilo.
- Porquê este local?



Figura 4- Condições para o desenvolvimento da civilização egípcia (imagem exposta durante a aula lecionada) se,

primeiramente, a localização da civilização do antigo no tempo e no espaço, destacando a relação do rio Nilo com o desenvolvimento desta civilização, através da compreensão do processo de cheias e conseqüente fertilidade das margens do Nilo. Depois, a resultante acumulação de excedentes agrícolas, determinante para o desenvolvimento comercial desta sociedade e para a transformação das aldeias em cidades - aqui pretendeu-se questionar, novamente, os alunos sobre como pode surgir uma cidade, a partir daquilo que já tinha sido estudado:

CIDADES	
<ul style="list-style-type: none">• Que fatores podem levar ao surgimento de uma aglomeração urbana?	
	

Figura 5- O desenvolvimento de uma aglomeração urbana (imagem exposta durante a aula lecionada).

Por último, estabeleceu-se como objetivo de aprendizagem a aplicação do conceito de “civilização” a sociedades detentoras de grande complexidade, compreendendo-o através de dois esquemas conceptuais:

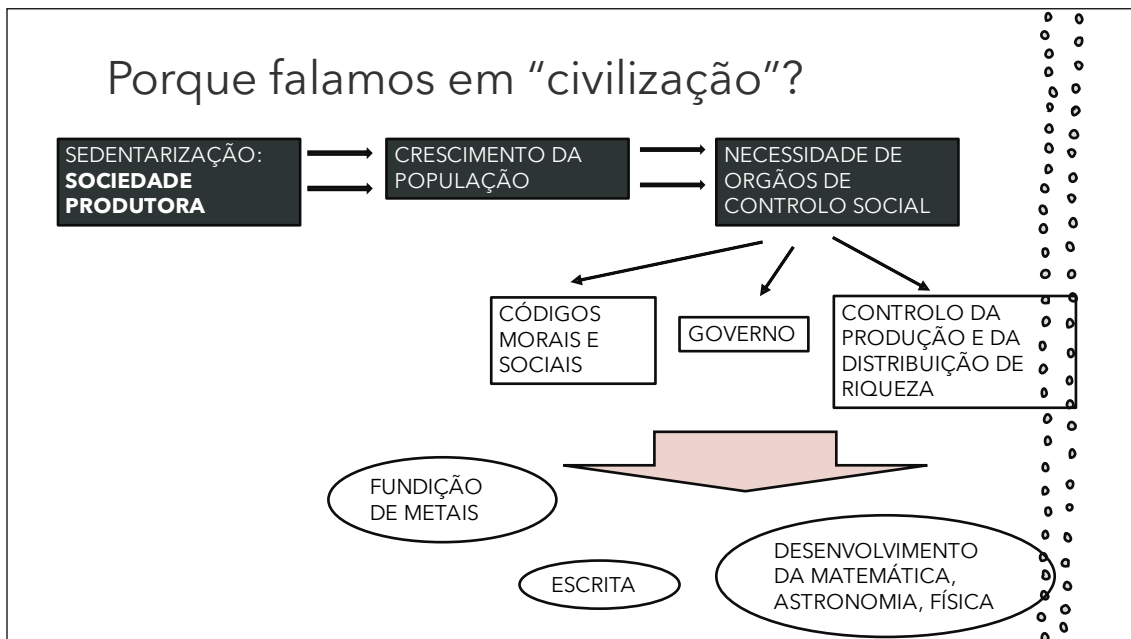


Figura 6- Condições para a existência de uma civilização- esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

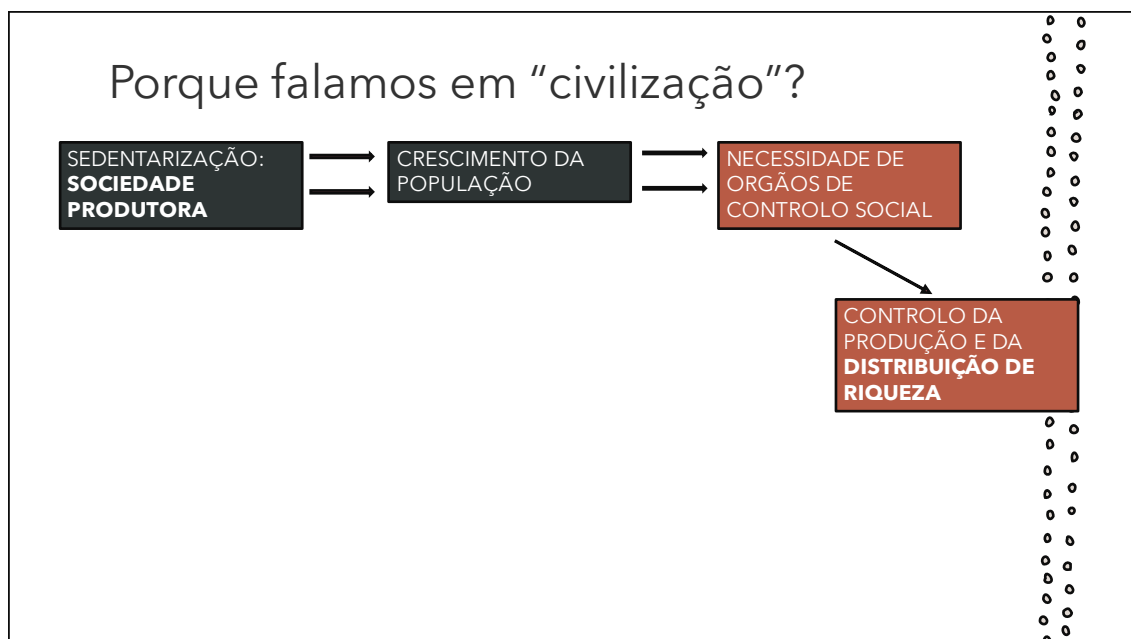


Figura 7- Distribuição de riqueza e hierarquização social- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

Para a planificação desta aula, bem como de todas as aulas descritas neste relatório, foram consultadas as Aprendizagens Essenciais de História do 7º ano¹⁹⁴, as Metas Curriculares para o 7º ano do Ensino Básico¹⁹⁵ e o Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem para a disciplina de História do 3º ciclo do Ensino Básico¹⁹⁶, onde se encontra uma útil lista de conceitos para cada domínio bem como uma extensa lista de recomendações bibliográficas para aprofundamento dos conteúdos.

¹⁹⁴ DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História. 7º ano. 2018.

¹⁹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Metas Curriculares de História, 3º ciclo do Ensino Básico, 2014.

¹⁹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Programa História. Plano de Organização e Ensino-Aprendizagem, 3º Ciclo do Ensino Básico, vol. II, 4ª ed., 1999.

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: Contributos das primeiras civilizações.
Data: 12-10-2021		Unidade didática: Conhecer e compreender a formação das primeiras civilizações urbanas.
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: O Antigo Egito.
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: As primeiras civilizações: o caso do Antigo Egito.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
<p>O caso do Antigo Egito enquanto objeto de estudo das primeiras civilizações.</p> <p>Os principais fatores que poderão explicar o desenvolvimento da civilização egípcia.</p>	<p>- Conhecer e compreender a formação das primeiras civilizações urbanas.</p> <p>- Compreender a relevância das condições naturais da região do vale do Nilo para o desenvolvimento da civilização egípcia.</p>	<p>- Localizar no espaço e no tempo a civilização do Egito, destacando a relação desta com o rio Nilo.</p>	<p>Acumulação de excedentes</p> <p>Aglomeração urbana</p> <p>Civilização</p>	<p>- Localização do Egito Antigo no espaço: observação de imagens satélite e mapas do Egito.</p>	7 min.	<p>Formativa:</p> <p>- Participação</p> <p>- Atitudes e comportamento</p> <p>- Interpretação de textos</p> <p>- Análise fontes</p>	<p>Manual do aluno</p> <p>Apresentação digital</p>
		<p>- Demonstrar a importância da fertilidade do solo da região para a acumulação de excedentes agrícolas, para o desenvolvimento comercial e para a transformação de aldeias em cidades.</p>		<p>- Localização do Egito antigo no tempo: realização de uma linha cronológica no quadro, desde o período pré-dinástico até ao Império Novo.</p>	10 min.		
		<p>- Interpretar a acumulação de excedentes agrícolas enquanto alicerce para o desenvolvimento de atividades secundárias e terciárias bem como para o desenvolvimento das cidades.</p>		<p>- Discussão em grande grupo sobre o significado do final do período neolítico, tendo em conta os desenvolvimentos tecnológicos, culturais e sociais que deram início à Idade do Ferro.</p>	10 min.		
		<p>- Aplicar o conceito de “civilização” a sociedades detentoras de grande complexidade.</p>		<p>- Identificação das condições naturais da região do Egito: discussão sobre a fertilidade do solo através de um esquema explicativo do processo das cheias anuais. Leitura e interpretação de um excerto de uma fonte escrita sobre a importância do rio Nilo para a sociedade egípcia.</p>	10 min.		
				<p>- Compreensão da relação entre as favoráveis condições geográficas da região do Antigo Egito e a acumulação de excedentes alimentares através da visualização de recriações das aldeias egípcias.</p>	8 min.		
		<p>- Compreensão das condições que levam ao surgimento de uma civilização.</p>	5 min.				

B. Relato da aula

Esta aula começou com a apresentação do tema a ser abordado - o caso do Antigo Egito. A mestrada questionou oralmente a turma em relação à localização espacial desta civilização. Grande parte dos alunos quis responder, sendo que a maioria das respostas estavam certas. Passou-se à análise de dois mapas do Antigo Egito e, depois, à localização desta civilização no tempo, através da elaboração de uma linha cronológica no quadro.

Os alunos demonstraram-se bastante participativos durante toda a aula, colocando várias questões relativas à escrita no Antigo Egito. Sobre este tema, foi apresentada à turma uma réplica da Pedra de Roseta para que os alunos pudessem observar o objeto que levou à redescoberta do significado dos hieróglifos.

A aula teve, inicialmente, um ritmo mais lento que, com a diversidade de questões colocadas pelos alunos, foi acelerando. Foi feita uma análise conjunta de uma fonte escrita sobre a importância do rio Nilo, a qual os alunos se mostraram interessados em ler e interpretar, continuando a colocar questões. Na fase final desta aula foi feito um esquema no quadro, a giz, relativo àquilo que define uma “civilização”. O aluno demonstrara-se bastante participativos e curiosos, tendo sido uma aula na qual a turma participou de modo ativo.

1.2. O antigo Egito: organização política e social.

A. Planificação

No seguimento da primeira aula lecionada, os objetivos gerais de aprendizagem para esta aula foram delineados: o primeiro, já presente na aula anterior, o conhecimento e compreensão da formação das primeiras civilizações urbanas, circunscrito ao caso do Egito antigo, agora mais aprofundado e partindo das aprendizagens anteriores; o segundo objetivo geral consistiu na compreensão das relações entre a economia e as estruturas sociais e políticas desta civilização. Para a compreensão da estratificação social e distinção entre diferentes profissões, foi planeada a análise da seguinte fonte:

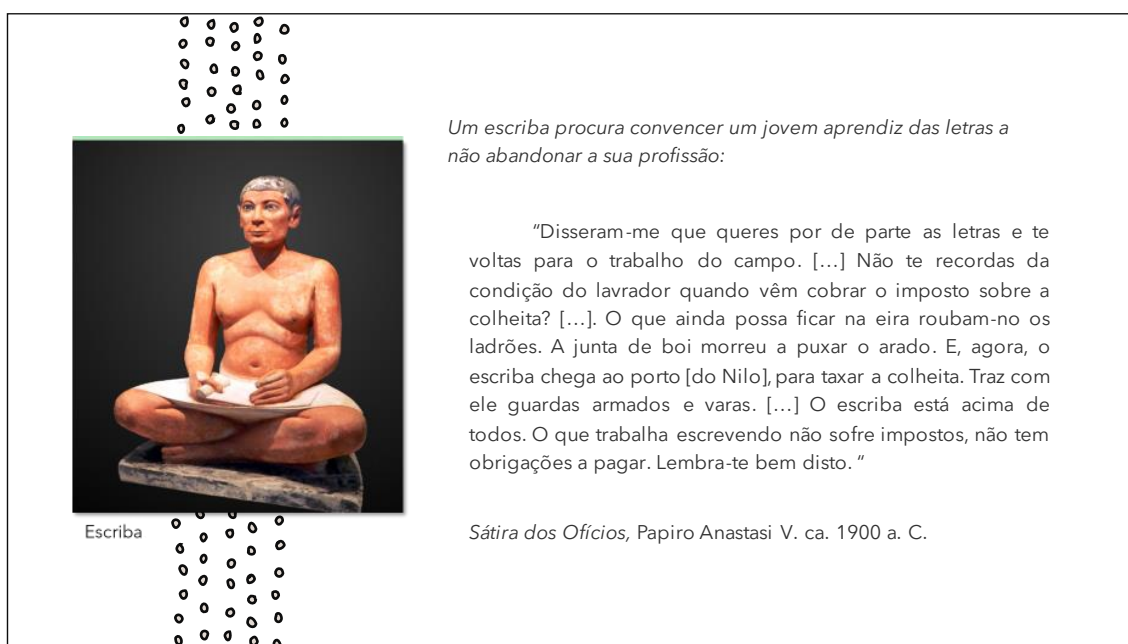


Figura 8- As profissões no antigo Egito- excerto de uma fonte escrita exposto durante a aula lecionada.

Enquanto objetivos específicos determinaram-se, principalmente, o reconhecimento da cidade como centro do comércio e da produção artesanal e do poder político, militar e religioso; a análise da forte estratificação social da civilização em estudo, compreendendo as desigualdades sociais e, relacionado com essa estratificação, a compreensão do surgimento de poderes políticos absolutos e sacralizados.

Enquanto materiais didáticos, foi utilizada, como nas restantes aulas, a apresentação digital, elaborada pela mestrand, bem como o manual do aluno para interpretação de excertos de fontes escritas. Para além destes recursos, nesta aula foi visualizada uma recriação em 3D dos espaços essenciais da vida quotidiana no antigo Egito¹⁹⁷. Nesta reconstrução¹⁹⁸ foi possível visualizar o planeamento urbanístico das cidades, o ambiente quotidiano dos habitantes, incluindo o desenho das suas habitações e a arquitetura e decoração dos templos, nos seus espaços exteriores e interiores:

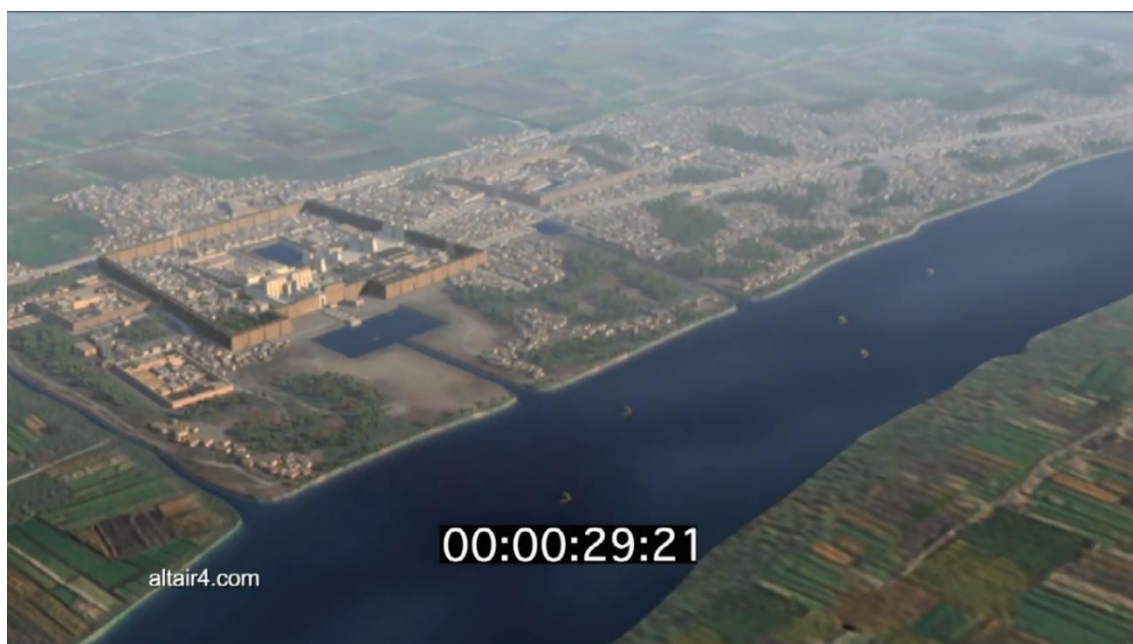


Figura 9- O planeamento urbano no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionada em aula).

¹⁹⁷ Esta reconstrução foi realizada pelo estúdio *Altair4*, mencionado no segundo ponto da segunda parte do presente relatório.

¹⁹⁸ Altair4 Multimedia [em linha]. Roma, 2017, atual. 2021. [Consult. em 03. Jan. 2021]. Disponível em <https://www.altair4.com/en/>



Figura 10- As habitações no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).



Figura 11- O interior dos templos no antigo Egito (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).

<p>Ano: 7º</p> <p>Data: 12-10-2021</p> <p>Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos</p> <p>Mestranda: Cristiana Gaspar</p> <p>Professor cooperante: Gonçalo Cândido</p>	<p>Turma: B</p>	<p>Módulo: Contributos das primeiras civilizações.</p> <p>Unidade didática: Conhecer e compreender as relações económicas e as estruturas sociais (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios).</p> <p>Subunidade didática: O Antigo Egipto.</p> <p>Sumário: O Antigo Egipto: organização política e social.</p>
--	------------------------	--

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
<p>O caso do Antigo Egipto enquanto objeto de estudo das primeiras civilizações.</p> <p>A organização política e social da civilização egípcia</p>	<p>- Conhecer e compreender a formação das primeiras civilizações urbanas.</p> <p>- Conhecer e compreender as relações económicas e as estruturas sociais e políticas na civilização do Antigo Egipto.</p>	<p>- Reconhecer a cidade como centro do comércio e da produção artesanal e do poder político, militar e religioso.</p> <p>- Examinar a forte estratificação social da civilização do Antigo Egipto, compreendendo as desigualdades sociais.</p> <p>- Reconhecer o surgimento de poderes políticos absolutos e sacralizados.</p> <p>- Justificar a função dos impostos como fator de sustentação dos aparelhos de estado e das elites.</p>	<p>Sociedade estratificada</p> <p>Poder sacralizado</p>	<p>- Análise de um esquema explicativo relativo às novas profissões no desenvolvimento da civilização egípcia.</p> <p>- Leitura e interpretação de uma fonte escrita relativa à atividade profissional dos escribas e às diferenças entre estes e os agricultores.</p> <p>- Compreensão da estratificação da sociedade egípcia através da análise de um esquema representativo da pirâmide social do Antigo Egipto.</p> <p>- Distinguição dos diferentes estratos da pirâmide social egípcia. Relação destes estratos sociais com o sistema económico, fiscal e com a sacralização do poder do faraó.</p> <p>- Visualização de uma recriação em 3D, em formato de vídeo, relativa às cidades, habitações e templos no Antigo Egipto. Comentário do vídeo em grande grupo.</p> <p>- Abordagem ao trabalho para casa: proposta de desenvolvimento de uma questão de aula por parte dos alunos.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Participação</p> <p>- Atitudes e comportamento</p> <p>- Interpretação de textos</p> <p>- Análise fontes</p>	<p>Manual do aluno</p> <p>Apresentação digital</p>

B. Relato da aula

Esta aula foi lecionada na sequência imediata da primeira aula, pelo que o ritmo foi bastante acelerado. Assim, foi dispensada uma revisão dos conteúdos lecionados anteriormente. A aula foi iniciada com a continuação do estudo sobre os fatores essenciais para o desenvolvimento de uma civilização, atendendo agora às diversas profissões exercidas na sociedade do antigo Egito, numa constante lógica da relação entre estas profissões e o desenvolvimento da civilização de modo a estudar, depois, a pirâmide social egípcia e a constituição dos respetivos estratos.

Os alunos continuaram a estar bastante ativos, participando e colocando novas questões, tirando também apontamentos dos materiais digitais projetados na tela branca. Foi circulando pela turma uma folha de papiro, para que os alunos pudessem tocar na mesma e entender a sua textura e técnica de manufatura e foi também colocada em circulação uma revista da *Nacional Geographic* com uma imagem de recriação em 3D de um sistema de canais das civilizações da Antiguidade Pré-Clássica.

Foi visualizado um vídeo com uma recriação em 3D de diversos espaços do antigo Egito (templos, habitações, ruas), durante o qual os alunos foram colocando questões e comentando o que observavam.

A aula terminou com a divulgação de indicações específicas para o trabalho de casa: a formulação, por parte de cada aluno, de uma ou mais questões relativas à matéria abordada. Como indicação foi referido que cada questão deveria começar pelo verbo “explica”, “demonstra” ou “examina”. Algumas destas questões foram, posteriormente, adaptadas para constituírem o teste de avaliação e uma das questões foi escolhida para ser realizada como “questão de aula”.

1.3. As primeiras civilizações: o início da História?

A. Planificação

Esta terceira aula lecionada manteve os dois objetivos gerais de aprendizagem das aulas anteriores, a saber, a compreensão da formação da civilização do Egito antigo e das suas estruturas sociais. Para além destes, foi acrescentado, nesta aula, o objetivo de conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas desta civilização, sendo que a aula abordou o politeísmo egípcio e algumas áreas do saber desenvolvidas por esta sociedade. No que diz respeito à religião, pretendeu-se demonstrar aos alunos diversos deuses e as ideias abstratas que representam, como podemos ilustrar com o seguinte exemplo:

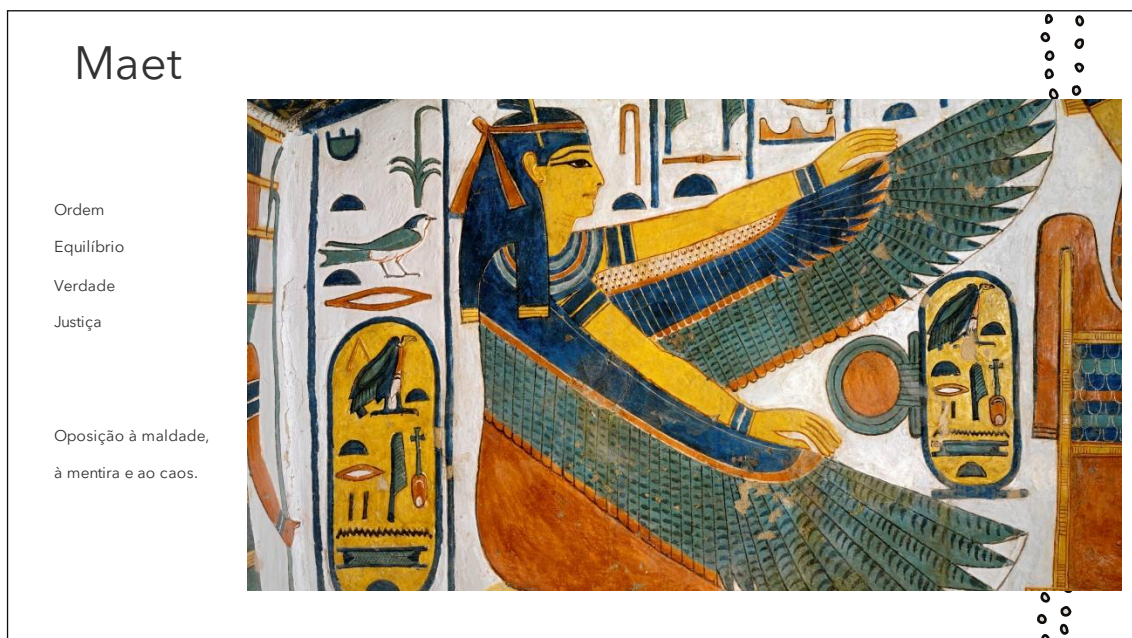


Figura 12- Os deuses egípcios (imagem exposta durante a aula lecionada).

Assim sendo, os objetivos específicos de aprendizagem delineados consistiam no conhecimento do politeísmo da sociedade do Egito antigo, no estabelecimento da relação entre a complexificação da organização política e a invenção da escrita, bem como a importância desta na consolidação de áreas do saber como a teologia, a história, o direito e a economia. No seguimento destes objetivos, aprofundado a questão da escrita nesta civilização, um dos principais objetivos planificados foi, assim, o reconhecimento da importância do papel da escrita para a periodização que fazemos, hoje, da História, particularmente na passagem da “Pré-História” à “História”, bem como o alargamento do tipo de fontes disponíveis para os historiadores.

<p>Ano: 7º</p> <p>Data: 13-10-2021</p> <p>Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos</p> <p>Mestranda: Cristiana Gaspar</p> <p>Professor cooperante: Gonçalo Cândido</p>	<p>Turma: B</p> <p>Módulo: Contributos das primeiras civilizações.</p> <p>Unidade didática: Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias.</p> <p>Subunidade didática: O Antigo Egipto.</p> <p>Sumário: As primeiras civilizações: o início da História?</p>
--	---

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
<p>O caso do Antigo Egipto enquanto objeto de estudo das primeiras civilizações.</p> <p>A organização política e social da civilização egípcia.</p>	<p>- Conhecer e compreender a formação das primeiras civilizações urbanas.</p> <p>- Conhecer e compreender as estruturas sociais da civilização do Antigo Egipto.</p> <p>- Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios)</p>	<p>- Conhecer o politeísmo das primeiras civilizações urbanas.</p> <p>- Relacionar a complexificação da organização política com a invenção da escrita.</p> <p>- Analisar a importância da escrita na consolidação de áreas do saber como a teologia, a história, o direito e economia.</p> <p>- Mostrar a importância do papel da escrita enquanto marco de periodização (passagem da “Pré-História” à “História”) e no alargamento do tipo de fontes</p>	<p>Politeísmo</p> <p>Escrita alfabética</p> <p>Fonte escrita</p>	<p>- Revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior.</p> <p>- A religião egípcia: observação de fontes iconográficas relativas às vivências religiosas no Antigo Egipto.</p> <p>- Abordagem de alguns deuses da mitologia egípcia enquanto exemplos.</p> <p>- Discussão em grande grupo sobre o início da utilização da escrita alfabética nas civilizações dos grandes rios em torno da questão orientadora: “As primeiras civilizações marcaram o início da história?”.</p> <p>- Introdução à arte no Antigo Egipto através da interpretação de um excerto de uma fonte bibliográfica.</p> <p>- Análise da influência da arte egípcia na arte da Grécia antiga através de fontes iconográficas.</p> <p>- Compreensão das principais características da arquitetura</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Participação</p> <p>- Atitudes e comportamento</p> <p>- Análise fontes.</p>	<p>Manual do aluno</p> <p>Apresentação digital</p>

		<p>disponíveis para os historiadores.</p> <p>- Reconhecer os domínios do conhecimento mais desenvolvidos durante as primeiras civilizações (matemática, astronomia, química, medicina, engenharia, arquitetura).</p>		<p>egípcia através do exemplo das pirâmides do complexo de Gizé.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

B. Relato da aula

Esta aula foi dedicada à continuação do estudo da sociedade do Antigo Egito, aprofundando o estudo da religião. A aula começou de modo calmo, os alunos não demoraram a preparar-se e foi feita, no início, uma breve revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, através do método da recitação¹⁹⁹. Diferentes alunos contribuíram para esta revisão e, depois, foi lida e interpretada, em conjunto, uma fonte escrita relativa à profissão do escriba nesta sociedade.

Passou-se ao estudo da religião egípcia, onde os alunos participaram bastante contando alguns mitos que sabiam relativos à mitologia egípcia. Foram analisadas diversas imagens de representações de deuses egípcios e foi debatida a relação entre a religião e a atividade agrícola nesta sociedade.

No final da aula foi recolhido o trabalho de casa pedido na aula anterior. Foi uma aula com um ritmo rápido ao nível da comunicação entre a turma e com a mestrandia, onde os alunos aderiram à participação e troca de ideias, o que se demonstrou muito conveniente para consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores.

¹⁹⁹ ARENDS, Richard I.- *Op. cit.*, 2008, pp. 411-442.

1.4. A arte do antigo Egito

A. Planificação

Esta aula manteve um dos objetivos gerais de aprendizagem das aulas anteriores - o objetivo de conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas na civilização do Antigo Egito. Para além deste objetivo foi delineado o de conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias, de modo a ser feito um balanço geral das aprendizagens realizadas, estabelecendo relações entre o nosso presente e o passado desta civilização.

Enquanto objetivos específicos de aprendizagem foi definido o reconhecimento dos domínios do saber mais desenvolvidos nesta civilização (matemática, astronomia, química, medicina, engenharia, arquitetura) e da arte enquanto expressão da religiosidade nesta sociedade. A aula pretendeu abordar a arte do Antigo Egito, sendo que um dos objetivos principais foi a caracterização das expressões artísticas desta civilização. Para esta abordagem foi planeada a interpretação de uma afirmação do historiador da arte E. H. Gombrich:

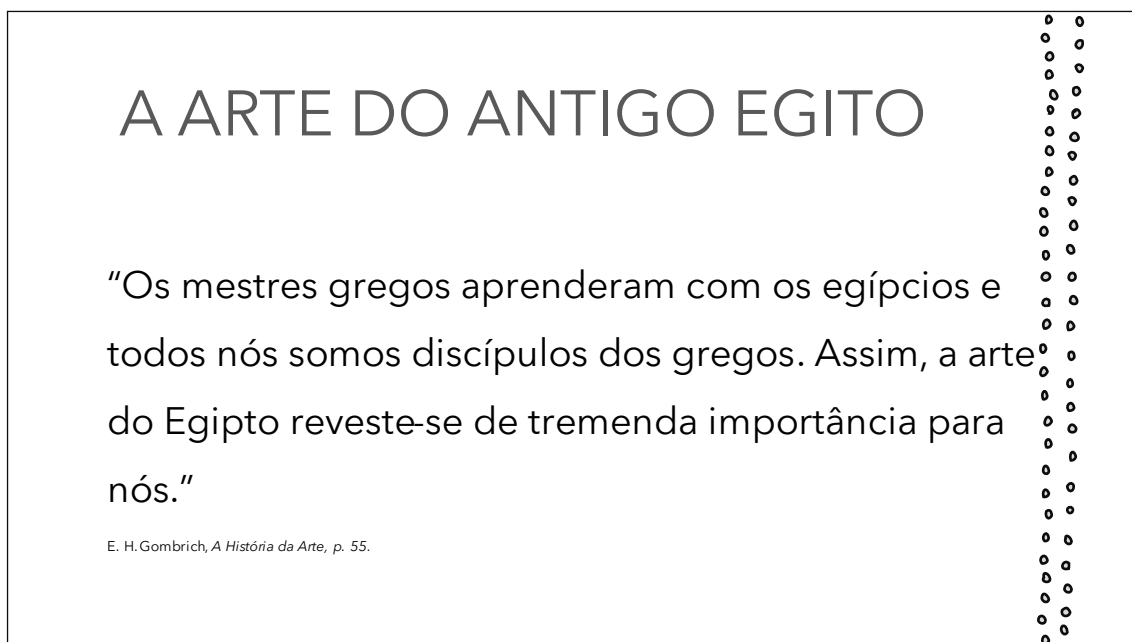


Figura 13- A arte do antigo Egito (citação de E. H. Gombrich exposta durante a aula lecionada).

Para além da citação, que já estabelece uma ponte entre a arte do antigo Egito e a arte da Grécia antiga, planeou-se uma breve análise do desenvolvimento da produção artística na escultura com o objetivo de demonstrar que a arte do antigo Egito inicia as principais tendências da arte ocidental até à Idade Contemporânea:

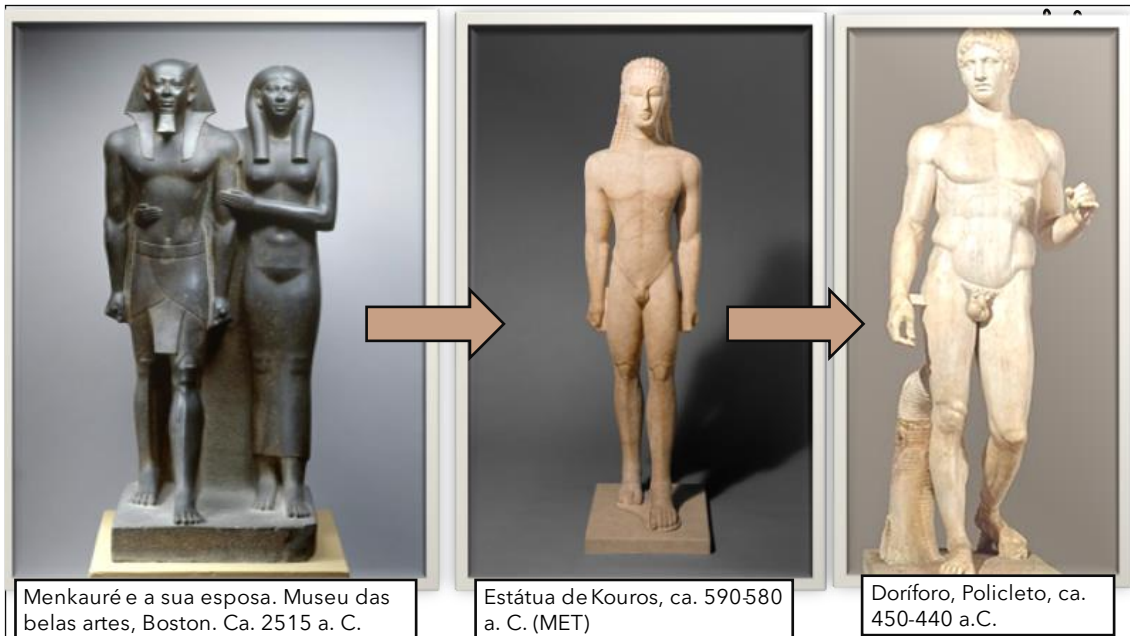


Figura 14- O desenvolvimento da escultura na arte da antiguidade (imagem exposta durante a aula lecionada).

Foi também planificada a interpretação de um esquema conceptual relativo às principais características da arquitetura do antigo Egito:

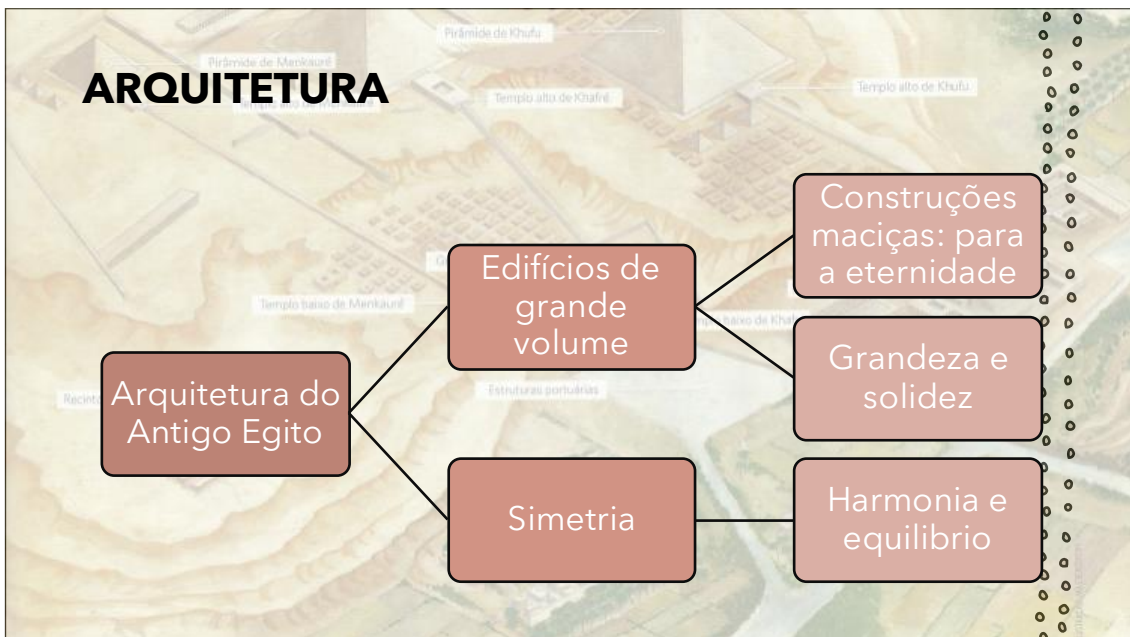


Figura 15- Características da arquitetura do antigo Egito- Esquema Conceptual exposto durante a aula lecionada.

No que concerne a produção artística desta civilização, neste período, no âmbito da pintura, planeou-se relacionar o conhecimento que temos hoje da arte egípcia com o desenvolvimento da escrita. O objetivo prendeu-se com a compreensão, por parte dos alunos, de que o que sabemos da arte egípcia se deve às fontes escritas que estão disponíveis. Para isto, foram colocadas em confronto uma imagem de pinturas rupestres do paleolítico com imagens da pintura do antigo Egito:

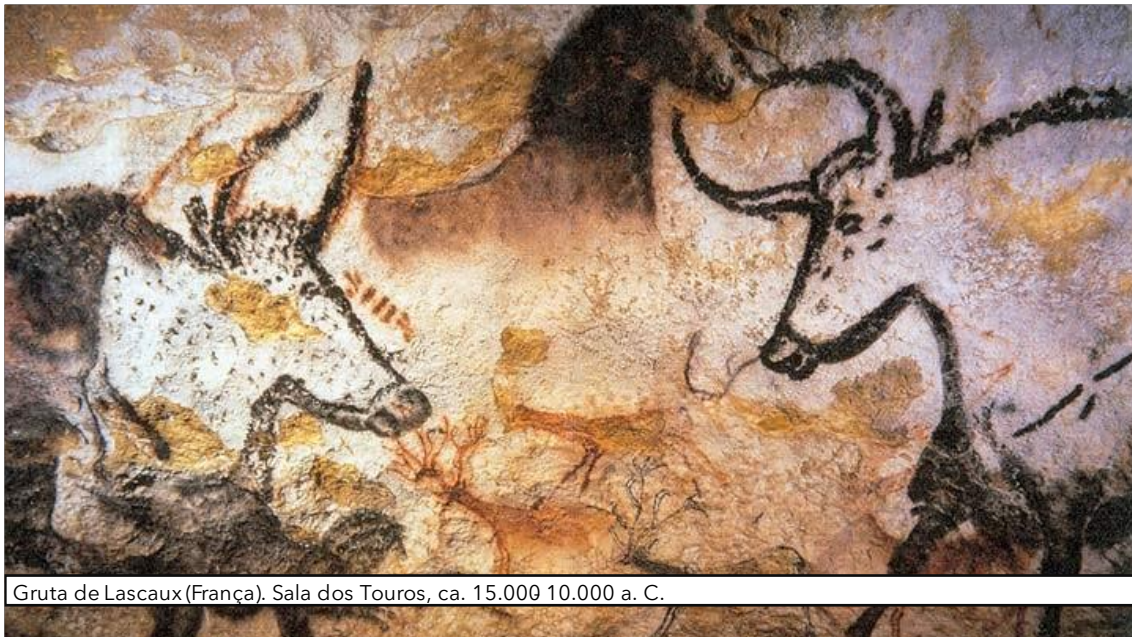


Figura 16- Pintura na pré-história (imagem exposta durante a aula lecionada).



Figura 17- Pintura no antigo Egito (imagem exposta durante a aula lecionada).

Pintura

Quanto às pinturas de Lascaux, podemos apenas supor os seus possíveis significados.

No caso da pintura egípcia, conhecemos a intenção dos autores.

Porquê?



Figura 18- A relação entre a pintura e o desenvolvimento da escrita (imagem exposta durante a aula lecionada).

De modo a ilustrar a monumentalidade da produção escultórica desta civilização, foi selecionada a seguinte imagem:



Turistas num museu a admirar a grande estátua do faraó Ramsés II no Egito, Abril de 1991. Fotografado por O. Lewis Mazzatenta, galeria National Geographic.

Figura 19- A monumentalidade da escultura egípcia (imagem exposta durante a aula lecionada).

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: Contributos das primeiras civilizações.
Data: 19-10-2021		Unidade didática: Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas/ Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: O Antigo Egito.
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: A arte do Antigo Egito.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
O caso do Antigo Egito enquanto objeto de estudo das primeiras civilizações. A arte da civilização egípcia.	- Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios). - Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias.	- Reconhecer os domínios do conhecimento mais desenvolvidos durante as primeiras civilizações (matemática, astronomia, química, medicina, engenharia, arquitetura). - Reconhecer na arte a expressão da religiosidade das civilizações dos Grandes Rios. - Caracterizar sucintamente as expressões artísticas da civilização do Antigo Egito.	Lei da frontalidade	- Discussão acerca da ideologia egípcia em relação à construção de pirâmides. Compreensão do significado político e religioso das pirâmides do Antigo Egito. - Comparação entre a pintura do paleolítico e a pintura egípcia: a importância das fontes escritas egípcias e do desenvolvimento do Egito enquanto civilização para a compreensão da arte do antigo Egito. - Reconhecimento da lei da frontalidade enquanto cânone artístico no antigo Egito através da observação de fontes iconográficas. - Reconhecimento da monumentalidade enquanto característica da arte egípcia através de um exemplo (estátua do faraó Ramsés II). - Leitura e interpretação de um excerto de uma fonte bibliográfica relativo ao modo de como os egípcios apreciavam a arte.	10 min. 7 min. 10 min. 5 min. 18 min.	Formativa: - Participação - Atitudes e comportamento - Interpretação de textos - Análise fontes Sumativa: - Questão de aula	Manual do aluno Apresentação digital

B. Relato da aula

A aula foi iniciada com alguma agitação por parte dos alunos, havendo alguma dificuldade inicial em recuperar uma certa organização na sala de aula. Depois de os alunos se sentarem e de se prepararem para o início da aula, foi feita uma breve revisão, em grande grupo, relativa aos conteúdos abordados nas aulas anteriores, de modo a poder relacioná-los com os conteúdos preparados para esta aula: a arte egípcia.

Os alunos começaram por falar nas pirâmides do Egito, então a aula foi iniciada através da explicação da arquitetura enquanto forma de manifestação da arte e das competências de engenharia e cálculo dos antigos egípcios para a estruturação destes monumentos. Após esta introdução, foi abordada a influência da arte egípcia na arte grega e a influência da arte grega ao longo da História até à atualidade.

De seguida, foram abordadas as principais características da arquitetura egípcia e grande parte dos alunos demonstrou-se interessado em passar os esquemas exibidos no quadro para o seu caderno diário. Alguns alunos, com um ritmo de trabalho diferente, mostraram algum desinteresse por passar para o caderno as informações expostas, tendo sido incentivados a fazê-lo.

Foi abordada uma gravura rupestre da gruta de Lascaux para comparação com uma pintura egípcia e os alunos foram questionados sobre o que significava a primeira. Após algumas opiniões, chegou-se à conclusão de que devido à falta de informações sobre as pinturas rupestres, pertencentes à pré-história, não é possível saber o seu significado com a mesma exatidão daquilo que sabemos sobre as pinturas egípcias. Mais uma vez, os alunos mencionaram a importância de um sistema de escrita para o estudo das civilizações. A aula foi dinâmica e a turma demonstrou-se participativa.

1.5. A civilização da Grécia antiga: afirmação das cidades-estados gregas.

A. Planificação

Iniciando o domínio referente ao *Mundo Helénico*, esta primeira aula relativa ao tema pretende, enquanto objetivos gerais, a compreensão do processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas (séculos VIII a IV a.C.) e da organização económica e social no mundo grego, objetivo que abrange também as aulas seguintes.

Para introduzir a civilização grega, primeiro, pretendeu-se a localização da mesma no espaço e no tempo, fazendo referência às civilizações já estudadas, particularmente ao Egito antigo. Para este objetivo, foi planificada a realização de uma linha cronológica, no quadro, onde se colocam em paralelo a civilização egípcia e a grega, de modo que os alunos compreendessem a distância temporal ocorrida entre a formação das cidades-estado gregas e a unificação do Egito.

O segundo objetivo específico prende-se com o estabelecimento de uma relação entre a adoção do modelo de cidade-estado com as características do território e com a fixação de grupos humanos no espaço da Antiga Grécia. Para a compreensão da geografia, foi selecionado um mapa científico (*screenshot* do *google maps*) e uma ilustração artística que, embora se questione o rigor científico da sua realização (e esta possível falta de rigor foi mencionada aos alunos), demonstrou-se útil para a perceção clara do relevo desta região:

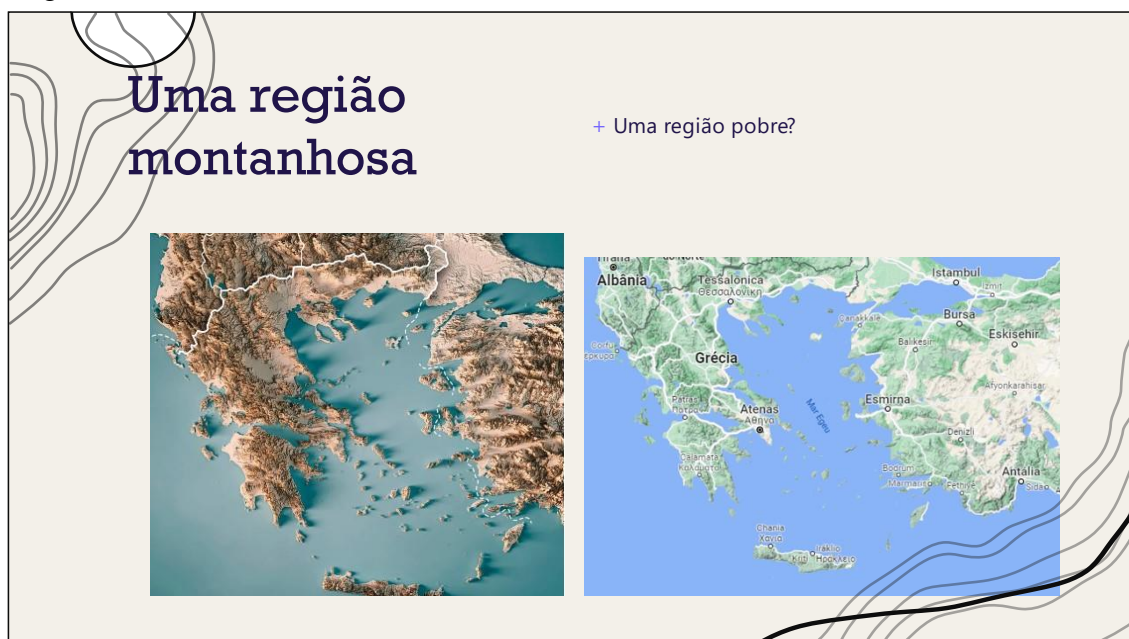


Figura 20- A geografia da Grécia (imagem exposta durante a aula lecionada).

Nesta aula pretendeu-se introduzir as principais características da economia grega, com destaque para o caso de Atenas, bem como o processo e formação de colónias em torno do mediterrâneo. Para isto, para além das imagens e mapas das cidades-estado e colónias, destaca-se a apresentação do seguinte esquema conceptual:

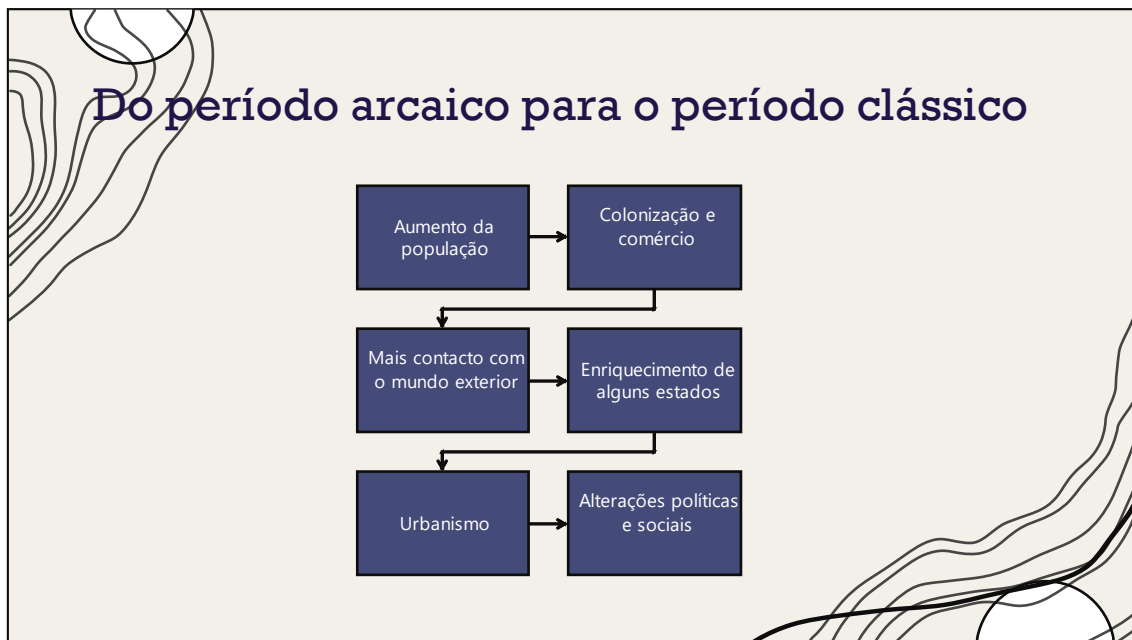


Figura 21- O desenvolvimento dos gregos até ao período clássico- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

Os recursos utilizados foram, deste modo, o manual do aluno, através da interpretação de fontes, e uma apresentação digital realizada pela mestranda, para que fosse feita a interpretação de imagens e de mapas.

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: A Herança do Mediterrâneo Antigo.
Data: 19-10-2021		Unidade didática: O Mundo Helénico.
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: Conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas originárias (séculos VIII a IV a.C.).
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: A civilização da Grécia antiga: afirmação das cidades-estado gregas.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A civilização da Grécia antiga: afirmação das cidades-estado gregas.	- Conhecer e compreender o processo de formação e afirmação das cidades-estado gregas (séculos VIII a IV a.C.).	- Localizar no espaço e no tempo as principais cidades-estados gregas e os povos com quem estabeleceram contactos, por referência às civilizações já estudadas.		- Realização de uma “Questão de aula” referente ao processo de desenvolvimento de uma civilização. - Localização da Grécia antiga no espaço: observação e análise de mapas, comentando as condições geográficas físicas da região. - Análise de mapas e de um diagrama relativo aos condicionamentos geográficos da Grécia para a comunicação e para a produção de alimentos.	10 min. 5 min.	Formativa: - Participação - Atitudes e comportamento	Manual do aluno
A caracterização da economia das cidades-estado gregas.	- Conhecer e compreender a organização económica e social no mundo grego.	- Relacionar a adoção do modelo de cidade-estado com as características do território e com a fixação de grupos humanos no espaço da Antiga Grécia. - Classificar as principais atividades económicas da maioria das cidades-estado atenienses (no caso ateniense – comercial, marítima e monetária).	Cidade-Estado Metrópole	- Localização do período em estudo no tempo: realização de uma linha cronológica simplificada da história do Antigo Egito e de uma nova linha cronológica sobre o período em estudo, relativo à Grécia antiga. Comparação do desenvolvimento das duas civilizações no tempo. - Compreensão do conceito de cidade-estado, relacionado a origem das cidades-estados gregas com o enquadramento geográfico da Grécia antiga. - Análise das condições e motivação que levaram à fundação de colónias gregas.	5 min. 8 min. 5 min.	- Interpretação de mapas - Questão de aula	Apresentação digital

		- Compreender o processo de criação de colónias e identificar os respetivos limites geográficos.	Moeda	- Reconhecimento da fundação de colónias gregas enquanto extensão das suas metrópoles e enquanto meios de potenciar a produção agrícola e o comércio das mesmas. - Caracterização da economia ateniense enquanto exemplo representativo da economia da Grécia antiga.	5 min. 5 min.		
--	--	--	-------	--	------------------	--	--

B. Relato da aula

Esta aula iniciou-se, novamente, com alguma agitação por parte dos alunos, embora soubessem que teriam de responder por escrito à questão de aula sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Foi apresentada a matriz da questão e foram dadas instruções relativamente àquilo que era pretendido. No final da primeira aula com a turma, os alunos ficaram com a tarefa de redigir uma questão que englobasse conteúdos abordados nessa aula, para que depois fosse escolhida uma das questões para ser respondida por cada um em aula. A questão escolhida foi a seguinte: “Tendo como exemplo o caso da civilização egípcia, explica que fatores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização.” Para além desta questão, os alunos deveriam desenvolver o seguinte subtópico: “Demonstra as consequências sociais estabelecidas com o desenvolvimento de uma civilização.”.

Terminado o exercício, foi feita uma introdução à história da civilização grega. Os alunos demonstraram ter algum conhecimento prévio do tema, apontando determinados tópicos que iriam ser estudados. Foram elaboradas duas linhas cronológicas no quadro, uma referente à História do Egito, outra à História da Grécia.

A aula prosseguiu com a interpretação de mapas, referentes às colónias e à economia grega, projetados em tela branca. Os alunos demonstram-se bastante participativos, como é hábito da turma.

1.6. A política na Grécia antiga.

A. Planificação

No seguimento das aulas anteriores, esta aula teve como objetivo geral a compreensão do relacionamento do mundo grego com outros espaços civilizacionais e a avaliação do contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas, sendo que este último objetivo contempla, em particular, o domínio do conceito de *democracia*, de *democracia direta* e de *democracia representativa*.

Os objetivos específicos de aprendizagem relacionam-se com a compreensão do processo de criação de colónias, já abordado na aula anterior e com a compreensão do sistema de alianças entre cidades-estado, abordando a defesa das democracias, pela Liga de Delos, e a conservação das oligarquias, defendida pela Liga do Peloponeso. Destaca-se, aqui, a escolha do seguinte esquema conceptual:

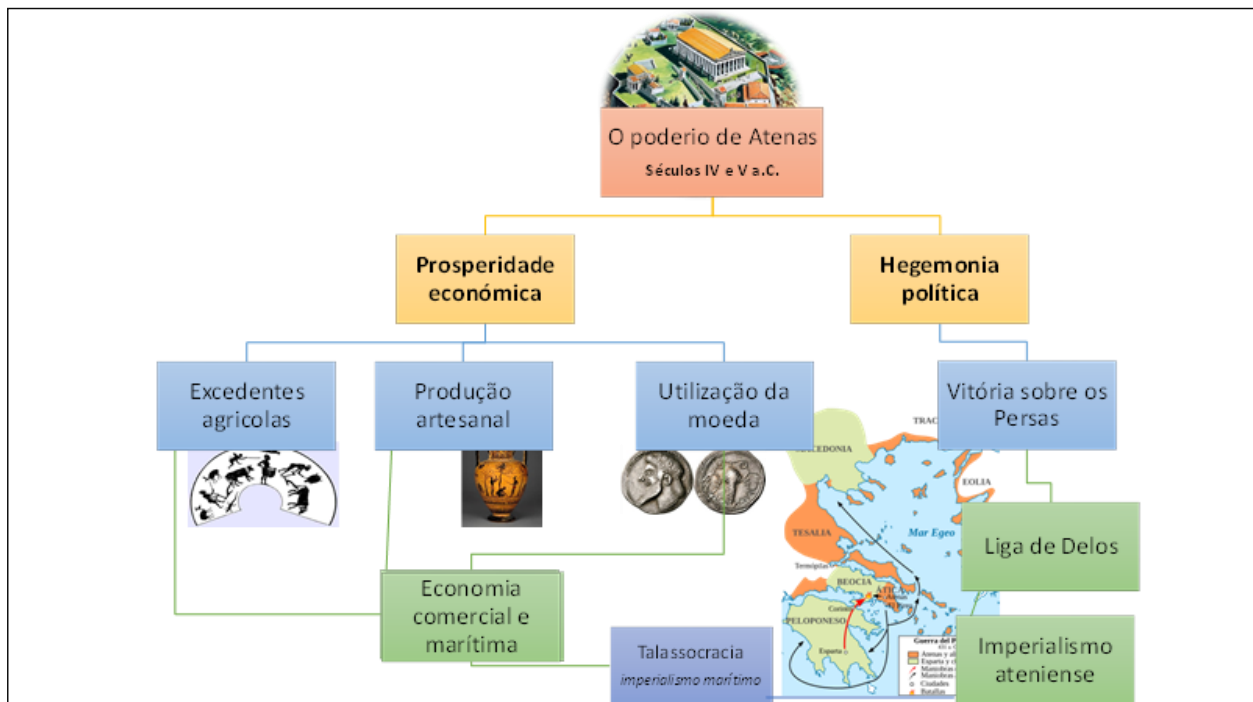


Figura 22- O Poderio de Atenas (séculos IV e V a. C.)- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

Para além destes objetivos específicos foram delineados os objetivos basilares desta aula: a compreensão e aplicação do conceito de *democracia*, encontrando na Grécia do século V a.C. um dos grandes legados do mundo ocidental.

B. Relato da aula

A aula começou como o habitual, os alunos foram chamados do recreio para a sala de aula, inicialmente ainda um pouco agitados, mas em poucos minutos ficaram prontos para começar. Foi feita uma breve revisão, em conjunto, dos conteúdos abordados na aula anterior, neste caso, sobre aquilo que tinha sido falado sobre a Grécia antiga.


Foram abordados conceitos como *cidade-estado (pólis)* e *metrópole*, sendo que os alunos foram participativos, colocando bastantes questões e demonstrando compreender os conceitos em questão. Algumas vezes, especialmente quando são lidas fontes presentes no manual do aluno, os alunos colocam questões sobre temas que serão abordados posteriormente. Nesta aula, ao pegarem no livro para analisar um excerto de uma fonte, alguns alunos começaram a virar páginas do manual e colocar questões sobre esculturas presentes nas páginas seguintes. Embora este seja um hábito que, de certo modo, deve ser incentivado por demonstrarem interesse nos temas da disciplina, a mestranda sentiu necessidade de pedir aos alunos que não o fizessem, naquele momento, agradecendo e reforçando positivamente a curiosidade dos mesmos, mas explicando que ao colocarem questões desalinhadas dos temas em questão, a aula acaba por se tornar muito dispersa, o que pode dificultar a compreensão dos conteúdos por parte de alguns alunos, por impedir uma abordagem coesa de cada tema. Os alunos voltaram ao tópico em questão e continuaram a participar, agora, de modo mais adequado. A aula teve um balanço muito positivo, no geral, os alunos participaram bastante, uma vez que a maioria deles estavam já familiarizados com os conceitos estruturantes desta aula.

1.7. A democracia direta e a organização da sociedade na Grécia antiga.

A. Planificação

Esta aula teve como objetivo principal a compreensão das limitações da democracia direta ateniense, através da compreensão da organização social desta cidade-estado. O objetivo geral de aprendizagem da aula foi, por isso, a caracterização do modelo de democracia ateniense do século V a.C., compreendendo o seu pioneirismo e reconhecendo os seus limites. Para este propósito foi selecionada um excerto de uma fonte histórica, de Tucídides, em confronto com dados relativos à população de Atenas, de modo a demonstrar que os cidadãos constituíam um número reduzido de homens na *polis*:

A democracia ateniense



Péricles

O nome desse regime é democracia, porque procura satisfazer o maior número de pessoas e não apenas uma minoria. As nossas leis concedem os mesmos direitos a todos os cidadãos [...] Só o valor de cada cidadão conta para a atribuição de distinções e de honras. O mérito vale mais do que a fortuna.

Tucídides *História da Guerra do Peloponeso*

Figura 23- A democracia em Atenas- excerto de fonte histórica apresentado durante a aula lecionada.

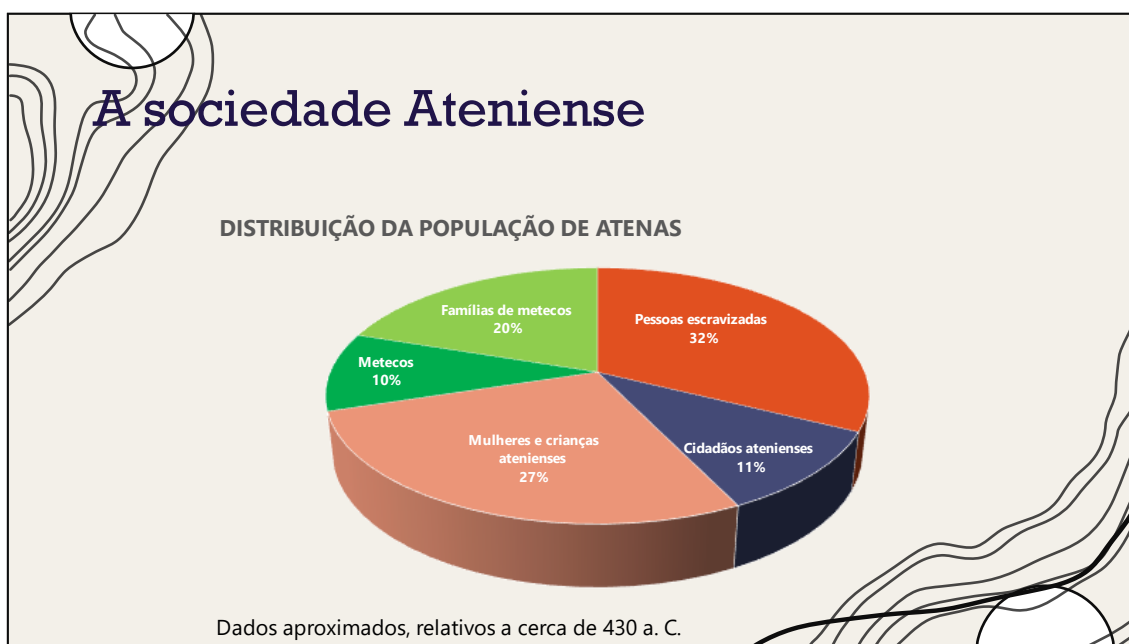


Figura 24- A demografia ateniense no século V (imagem exposta durante a aula lecionada).

Enquanto objetivos específicos foram delineados os seguintes: a identificação da democracia grega do século V a.C. como um dos grandes legados do mundo ocidental- estabelecendo relações entre esta democracia e a democracia atual, reconhecendo diferenças e semelhanças- a análise da organização social da pólis de Atenas no século V a. C. e a demonstração das conseqüentes diferenças sociais existentes nesta sociedade.

A partir destes objetivos, o plano da aula segue com o objetivo de conhecer o cotidiano dos membros dos diversos grupos sociais da polis ateniense, reconhecendo os direitos e deveres de cada grupo social, bem como a distribuição demográfica entre os grupos.

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: A Herança do Mediterrâneo Antigo.
Data: 26-10-2021		Unidade didática: O Mundo Helénico.
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: Conhecer e compreender a organização económica e social no mundo grego.
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: A democracia direta e a organização da sociedade na Grécia antiga.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A organização social no mundo grego.	- Conhecer e compreender a organização económica e social no mundo grego.	- Referir a democracia grega do século V a.C. como um dos grandes legados do mundo ocidental.	Democracia direta	- Breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior (a democracia enquanto modelo de organização política em Atenas). - Discussão em grande grupo sobre as diferenças entre a democracia representativa e a democracia direta, relacionando a democracia portuguesa atual com a democracia da Grécia Antiga.	10 min.	Formativa: - Participação	Manual do aluno
A democracia direta na Grécia antiga.	- Caracterizar o modelo de democracia ateniense do século V a.C. no seu pioneirismo, reconhecendo os seus limites.	- Analisar a organização social das pólis gregas, tomando Atenas do século V a.C. como referência. - Demonstrar as profundas diferenças sociais existentes na sociedade ateniense.	Escravo	- Análise de um esquema concetual relativo aos principais órgãos responsáveis pelo funcionamento da democracia direta ateniense. - Compreensão da organização da sociedade ateniense: análise de um gráfico representativo dos diferentes grupos sociais na Grécia, da percentagem que cada grupo representa na sociedade e das condições sociais dos membros de cada grupo. Análise de uma fonte do manual relativa ao tema em discussão.	5 min. 15 min.	- Atitudes e comportamento - Interpretação de textos	Apresentação digital
		- Conhecer o quotidiano dos membros dos diversos grupos sociais da polis ateniense. - Avaliar o contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas.	Cidadão	- Distinção do conceito de cidadão na Grécia antiga: compreensão dos limites da democracia ateniense.	15 min. 5 min.	- Análise fontes	

B. Relato da aula

Os alunos entraram na sala com bastante energia, como é habitual, mas também a acusar sinais de algum cansaço. A aula foi dada no final da manhã, pelo que a concentração dos alunos estava, naturalmente, comprometida. Para ultrapassar esta condição, foi essencial chamar os alunos a participar e a relembrar conteúdos abordados anteriormente para, deste modo, tentar direcionar a atenção de cada um para o momento da aula.

Esta aula foi bastante desafiante, especialmente porque alguns alunos não tinham compreendido bem a questão das colónias gregas, da sua relação com as metrópoles e da relação das cidades-estado entre si. Perante estas dúvidas, a mestrandia fez da sala de aula um exemplo representativo, em que um determinado grupo de alunos correspondia a uma cidade-estado, outro grupo correspondia a uma cidade-estado vizinha, e outro grupo seria um espaço de colonização de uma dessas cidades-estado. A partir daqui, foram dados vários exemplos de modo que os alunos compreendessem a relação entre as metrópoles e as colónias, vendo estas enquanto uma reprodução dos modelos políticos e sociais da metrópole e reconhecendo a importância das colónias para o desenvolvimento da economia no mundo grego. Este exemplo pareceu resultar, pelo que os alunos demonstraram ficar a compreender melhor estes conceitos.

A aula teve um ritmo rápido, os alunos foram participando cada vez mais (provavelmente devido ao “exemplo prático” que lhes captou uma maior atenção). Foi uma aula desafiante, mas bastante importante para que fosse feito um diagnóstico das aprendizagens dos alunos e para que fossem corrigidos determinados lapsos no raciocínio dos mesmos, através do esclarecimento de dúvidas e do debate em conjunto.

1.8. O papel da mulher a civilização grega. A religião e as formas de culto na Grécia antiga.

A. Planificação

Nesta aula pretendeu-se desenvolver o tema da cultura e da sociedade grega. Assim sendo, os objetivos gerais de aprendizagem continuam a ser a compreensão da organização social do mundo grego, acrescentando o novo objetivo de compreender o estatuto social das mulheres na Grécia antiga.

A primeira parte desta aula pretendeu explorar as diferenças entre os papéis masculino e feminino na Grécia Antiga e as possíveis justificações, nomeadamente no que diz respeito à cultura e esquema mental²⁰⁰ destas sociedades, para o papel de inferioridade que a mulher tinha. Para exemplificar esta visão da mulher, foi preparado para apresentação um excerto da “Teogonia” de Hesíodo²⁰¹:

O mito de Pandora

Pandora: a primeira mulher mortal criada pelos deuses.
“Pois dela provém a raça das delicadas mulheres,
[Dela provém de facto a maldita estirpe e raça das mulheres]
Flagelo terrível que habita entre os homens mortais, (...)”
Hesíodo, *Teogonia*.




Figura 25- O retrato da mulher na sociedade grega- excerto de fonte histórica apresentado durante a aula lecionada.

²⁰⁰ Para o desenvolvimento deste tema foi consultado o seguinte artigo: BRASETE, Maria Fernanda.- A crítica às mulheres no fr. 7 de Semónides de Amorgos. In MORA, Carlos de Miguel (coord.).- *Sátira, Paródia e Caricatura: da Antiguidade aos Nossos Dias*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003, pp. 39-56.

²⁰¹ HESÍODO. *Teogonia, Trabalhos e Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2014.

Os objetivos da segunda parte da aula foram referentes à compreensão do papel da religião nesta sociedade e do entendimento da diversidade de deuses e da criação de mitos para a compreensão do mundo pelos Gregos. Assim, os objetivos específicos de aprendizagem foram definidos, entre estes os principais consistiram no reconhecimento da situação de subalternidade das mulheres nas cidades-estado gregas e, passando para um outro subdomínio, na identificação da religião politeísta grega, tendo sido preparados para apresentação um conjunto de exemplos de diferentes deuses gregos, entre eles a imagem que se segue:



Figura 26- Os deuses gregos (imagem exposta durante a aula lecionada).

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: A Herança do Mediterrâneo Antigo.
Data: 27-10-2021		Unidade didática: O Mundo Helénico.
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte.
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: O papel da mulher na civilização grega. A religião e as formas de culto na Grécia antiga.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
<p>O papel da mulher em Esparta e em Atenas: interpretação das diferenças.</p> <p>A religião grega: os jogos olímpicos enquanto forma de culto público aos deuses.</p>	<p>- Compreender a organização social no mundo grego.</p> <p>- Compreender o estatuto social das mulheres na Grécia antiga.</p> <p>- Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte.</p>	<p>- Compreender as clivagens no modo como Atenas e Esparta encaravam a educação e o papel da mulher na sociedade.</p> <p>- Identificar a situação de subalternidade das mulheres nas cidades-estado gregas, problematizando a questão com os debates atuais sobre a igualdade de género.</p> <p>- Comparar a organização política da Polis ateniense com a da Polis espartana.</p> <p>- Identificar a religião politeísta grega, destacando o papel dos jogos como expressão de religiosidade e fator unificador do mundo helénico.</p>	<p>Politeísmo</p> <p>Pan-helenismo (Jogos pan-helénicos)</p>	<p>- Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.</p> <p>- Análise da condição da mulher na sociedade ateniense e na sociedade espartana: diferenças e semelhanças.</p> <p>- Discussão aberta sobre possíveis motivos para o papel de inferioridade da mulher na Grécia Antiga- Abordagem ao mito de Pandora e interpretação da sua descrição na “Teogonia”, de Hesíodo.</p> <p>- A Polis espartana: organização política e social. Análise das diferenças entre Atenas e Esparta nos domínios político e social.</p> <p>- As principais características da religião grega: observação de imagens de diversos deuses e respetiva mitologia. Apresentação de exemplos concretos da mitologia grega (o mito de Atena e Posídon na disputa pelo padroado da cidade de Atenas).</p> <p>- Compreensão dos dois diferentes tipos de culto aos deuses na Grécia. Análise de um esquema concetual relativo ao culto público abordando o caso específico dos Jogos Olímpicos.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>7 min.</p> <p>13 min.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Participação</p> <p>- Atitudes e comportamento</p> <p>- Interpretação de textos</p> <p>- Análise fontes</p>	<p>Manual do aluno</p> <p>Apresentação digital</p>

B. Relato da aula

A aula foi iniciada com alguma agitação por parte dos alunos. Foi feita, em primeiro momento, uma revisão breve dos conteúdos abordados na aula anterior, o que foi útil para entender o nível de compreensão dos alunos relativamente aos temas bem como para corrigir eventuais lapsos no raciocínio. Após ser abordado o papel da mulher na sociedade grega, foi determinada a diferença estabelecida entre o cidadão e a mulher grega, inserindo esta diferenciação no pensamento grego- como exemplo deste pensamento, foi utilizado o exemplo do mito de Pandora, que representa a primeira mulher. De seguida, foi feita uma introdução à religião grega, através do conceito do politeísmo, conceito que os alunos já conheciam tendo sido abordado nas aulas relativas aos conteúdos do antigo Egito.

Os alunos conheciam algumas histórias da mitologia grega, inclusive um deles estava a ler um livro sobre o tema, indicando que muitos dos mitos falados estavam nesse livro. Sendo um tema sobre o qual os alunos têm, geralmente, bastante interesse, a aula teve a participação da maioria dos alunos, que falaram sobre os mitos que já conheciam com entusiasmo. Sobre os tipos de culto, os alunos ficaram bastante surpresos quando entenderam que os jogos olímpicos consistiam numa forma de culto aos deuses, o que lhes prendeu a atenção para continuar a analisar o tema. Foi uma aula bastante interativa, pelo que a participação teve, inclusive, de ser controlada, uma vez que os alunos tenderam a dispersar dos temas com frequência.

1.9. A religião e as formas de culto na Grécia antiga: os jogos pan-helénicos.

A. Planificação

Enquanto continuação da aula anterior, esta aula partilhou os mesmos objetivos gerais de aprendizagem, acrescentando o objetivo de compreensão do papel dos jogos como expressão de religiosidade e fator unificador do mundo helénico, inserido no conceito de *pan-helenismo*.

Os objetivos específicos de aprendizagem desta aula perderam-se com a compreensão da religião na Grécia Antiga através do exemplo dos Jogos pan-helénicos, especificamente os Jogos Olímpicos. Dentro desses objetivos foram destacados os seguintes: a compreensão dos jogos pan-helénicos enquanto um evento relativo ao culto dos deuses e à representação de cidades-estado; o reconhecimento da importância da língua enquanto fator de unificação dos gregos e o reconhecimento da cultura e educação gregas como fundamentais para a evolução futura dos sistemas culturais ocidentais.

Para a preparação desta aula foram consultados os materiais referidos no que corresponde à planificação da aula anterior e ainda bibliografia específica²⁰² de modo a aprofundar o tema e a enriquecer os materiais didáticos apresentados. A partir desta bibliografia, foi elaborado um esquema conceptual relativo às festas sagradas na Grécia antiga e a sua relação com o culto público:

²⁰² PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012.

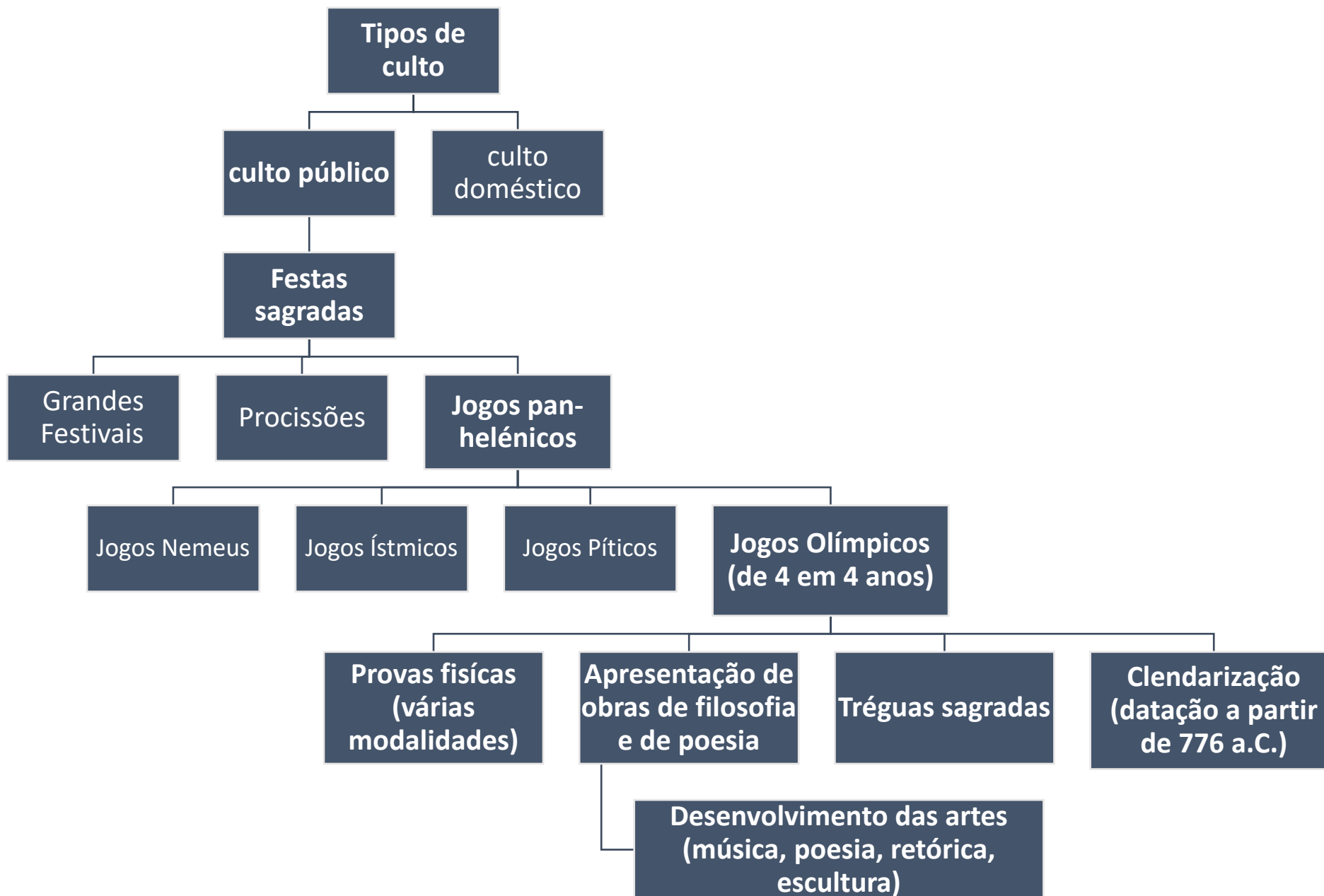


Figura 27- O culto aos deuses na Grécia antiga- Esquema conceptual realizado pela mestranda para a sistematização dos conteúdos.

Este esquema foi adaptado para ser apresentado à turma, de modo a torná-lo mais intuitivo e ilustrativo, procedeu-se à seguinte divisão do esquema:



Figura 28- O tipos de culto na Grécia antiga- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

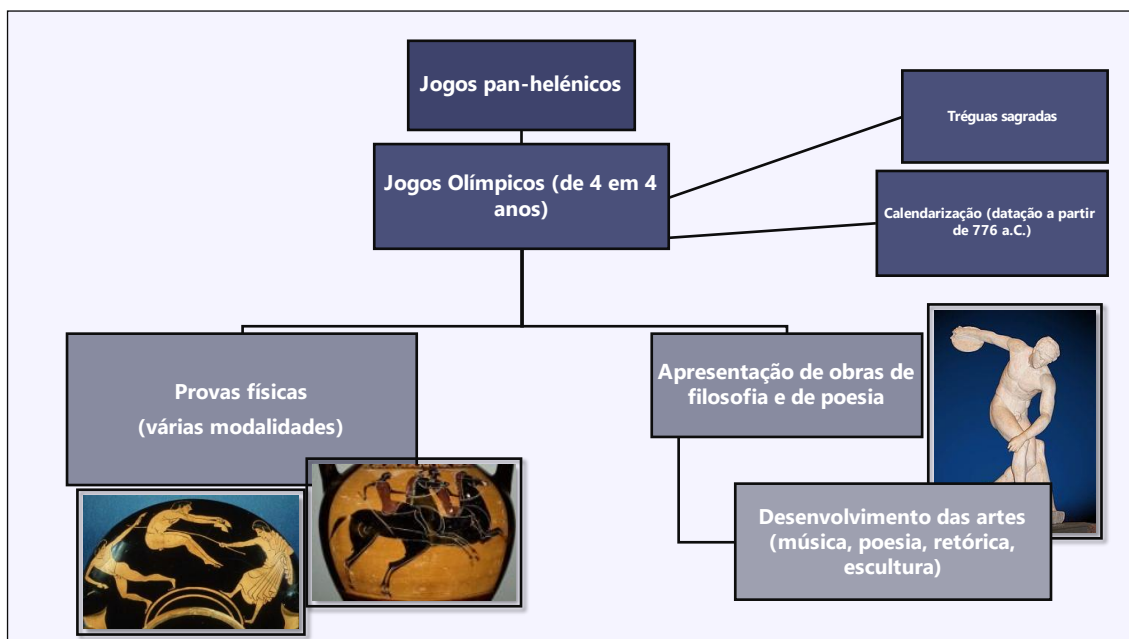


Figura 29- Os Jogos Olímpicos e o culto aos deuses- Esquema conceptual exposto durante a aula lecionada.

Para que os alunos compreendessem a importância destes Jogos enquanto elemento unificador dos Helenos, tanto no que diz respeito à religião como no que respeita a política e a ideia de união de diferentes cidades-estados gregas, foi analisado com os

alunos um excerto do *Panegírico* de Isócrates²⁰³, onde é demonstrada a dimensão unificadora deste evento:

“Com justiça se elogiam os que instituíram as panegírias, porque nos legaram o costume de nos reunirmos, depois de termos feito libações e de termos deixado os ódios existentes, e, seguidamente, após termos efetuado preces e sacrifícios em comum, de nos lembrarmos do parentesco recíproco, de nos tornarmos de futuro mais benevolentes, de renovarmos laços de hospitalidade de antanho e de contrairmos outros novos.”

Isócrates, *Panegírico*. Século IV a. C.

Figura 30- A importância dos Jogos para a sociedade e política na Grécia- excerto de fonte histórica exposto durante a aula lecionada.

No que diz respeito ao objetivo de reconhecer a cultura e educação gregas como fundamentais para a evolução futura dos sistemas culturais ocidentais, foram abordadas produções culturais dos gregos antigos dentro da literatura, filosofia e teatro. Para exemplificar o modo de como funcionava o teatro na Grécia antiga e a influência que este tem vindo a ter ao longo da história, e tendo em conta ser a ópera o género de teatro atualmente mais próxima do tipo de teatro que se realizou na Grécia Antiga, foi planeada a exposição de um excerto da ária da “Rainha da Noite”, da ópera “A Flauta Mágica” de Wolfgang Amadeus Mozart, interpretada pela soprano Diana Damrau²⁰⁴.

²⁰³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Op. cit.*, 2012, p. 351.

²⁰⁴ Este excerto está disponível online em <https://www.youtube.com/watch?v=YuBeBjqKSGQ>

Ano: 7º	Turma: B	Módulo: A Herança do Mediterrâneo Antigo.
Data: 9-11-2021		Unidade didática: O Mundo Helénico.
Aulas previstas: 1 aula de 50 minutos		Subunidade didática: Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte.
Mestranda: Cristiana Gaspar		
Professor cooperante: Gonçalo Cândido		Sumário: A religião na Grécia antiga: os jogos pan-helénicos.

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Objetivos específicos (adaptado das metas curriculares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico)	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A religião na Grécia antiga: politeísmo e formas de culto: os jogos pan-helénicos.	- Conhecer o processo de estruturação do mundo grego e de relacionamento do mesmo com outros espaços civilizacionais	- Conhecer a religião politeísta grega.	Pan-helenismo (Jogos pan-helénicos)	- Revisão do tema abordado na aula anterior (a religião grega).	5 min.	Formativa: - Participação	Manual do aluno
A cultura grega: o exemplo da filosofia e do teatro grego.	- Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura.	- Compreender os jogos pan-helénicos como um evento relativo ao culto dos deuses e à representação de cidades-estado.		- Os jogos pan-helénicos: breve exposição oral relativa à ligação entre os jogos, a religião, a política e a cultura grega, enquanto prática de unificação das Cidades-Estados Gregas. Estudo do caso dos Jogos Olímpicos.	7 min.		
	- Compreender o papel dos jogos como expressão de religiosidade e fator unificador do mundo helénico.	- Reconhecer a importância do Jogos Olímpicos no contexto do pan-helenismo.	Filósofo	- Leitura e interpretação, em grande grupo, de um excerto do <i>Panegírico</i> de Isócrates (século IV a. C.) e discussão sobre o significado do prémio dos jogos que era atribuído aos vencedores.	5 min.	- Interpretação de textos	Apresentação digital
		- Confirmar a importância da língua como fator de unificação dos gregos e como vetor de transmissão de cultura erudita até aos nossos dias.		- Observação de imagens relativas às diferentes modalidades desportivas dos jogos Olímpicos, identificando as diferentes competições.	10 min.	- Análise fontes	
		- Reconhecer a importância	Tragédia	- Distinção da filosofia enquanto área do saber desenvolvida na cultura da Grécia antiga.	5 min.		
				- Compreensão do desenvolvimento da literatura, da poesia	10 min.		

		<p>assumida na cultura grega por formas literárias como a epopeia (poemas homéricos) e o teatro (tragédia e comédia).</p> <p>- Referir a autonomia e o grau de sofisticação alcançado no mundo grego pela filosofia e pelas ciências.</p> <p>-Confirmar a cultura e educação gregas como fundamentais para a evolução futura dos sistemas culturais ocidentais.</p>	Comédia	<p>e do teatro no contexto cultural grego: abordagem à tragédia e à comédia enquanto meios de instrução e de crítica da sociedade grega.</p> <p>- Visualização da ária da “Rainha da Noite”, da ópera “A Flauta Mágica” de Wolfgang Amadeus Mozart, interpretada pela soprano Diana Damrau: compreensão do género teatral da ópera enquanto a forma de teatro atual mais próxima do tipo de teatro realizado na Grécia Antiga, particularmente no caso da tragédia.</p>	8 min.		
--	--	---	---------	---	--------	--	--

B. Relato da aula

Depois de se sentarem e de se demonstrarem prontos para o início da aula, foi feita uma revisão oral dos conteúdos abordados. Foi sugerido aos alunos, para essa revisão, que começassem por mencionar conceitos, palavras-chave, que englobassem os conteúdos lecionados sobre a Grécia antiga, preferencialmente seguindo a lógica cronológica abordada nas aulas. Os alunos corresponderam, deste modo, ao que lhes foi pedido. Mencionaram conceitos como *cidade-estado*, *cidadão*, *democracia*, *oligarquia*, *Liga de Delos*, entre outros. Foi-lhes pedido que explicassem cada conceito, integrando-o no seu contexto. Este exercício demonstrou ótimos resultados, sendo que os alunos entenderam o pretendido e, para além disso, foi útil para corrigir determinados equívocos. Esta revisão levou ao conceito de *pan-helenismo*, abordado na aula anterior, pelo que foi enfatizado o seu significado e foram, a partir daí, abordados os jogos olímpicos.

Relativamente à análise de outras áreas desenvolvidas pela cultura grega, como o teatro, a visualização do excerto da ópera “A Flauta Mágica”, que serviu para demonstrar o legado do teatro grego, nomeadamente da tragédia grega, cativou bastante os alunos. Sendo alunos do sétimo ano de escolaridade, havia alguma incerteza quanto à receção, por parte dos alunos, deste vídeo, porém, todos os alunos o visualizaram atentamente, de modo interessado- alguns ficaram surpreendidos pelo dramatismo da composição, outros riram da mesma, mas todos prestaram a sua completa atenção. A aula foi bastante interativa, os alunos colocaram imensas questões sobre os temas abordados. O *feedback* do professor cooperante foi bastante positivo.

1.10. A arte da Grécia antiga: a arte clássica.

A. Planificação

Esta aula teve como objetivo principal a compreensão da arte do período Clássico na Grécia Antiga²⁰⁵. Alguns objetivos gerais de aprendizagem traçados para esta aula foram partilhados com as aulas anteriores, no seguimento do tema da cultura grega. Os objetivos basilares desta aula consistiram na identificação das principais características da arquitetura, da escultura e da cerâmica gregas e no desenvolvimento da sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de formas artísticas do período clássico.

Os objetivos específicos de aprendizagem foram, essencialmente, a compreensão das principais diferenças entre a arte grega do período arcaico e a do período clássico e da importância da coluna na arquitetura grega enquanto elemento decorativo e funcional. Para além destes, pretendeu-se a localização, no tempo e no espaço, do surgimento das ordens dórica e jónica e a identificação dos principais elementos das colunas de cada ordem, bem como a identificação das características principais da escultura e cerâmica do período clássico. Dentro destes objetivos, pretendeu-se que os alunos discutissem a influência da arte grega até ao tempo presente.

Nos recursos didáticos planeados para esta aula insere-se a visualização de uma recriação em 3D do Pártenon, na qual é possível visualizar o monumento no exterior (figuras 30 e 31) e no interior (figuras 32 e 33)²⁰⁶:

²⁰⁵ Para o desenvolvimento deste tema foi consultada a seguinte fonte bibliográfica: JANSON, H. W.- *Op. cit.*, 1989.

²⁰⁶ Ancient Athens 3D [em linha]. Atenas, 2008, atual. 2021. [Consult. em 03. Jan. 2021]. Disponível em <https://ancientathens3d.com/>



Figura 31- O exterior de um templo Grego (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).

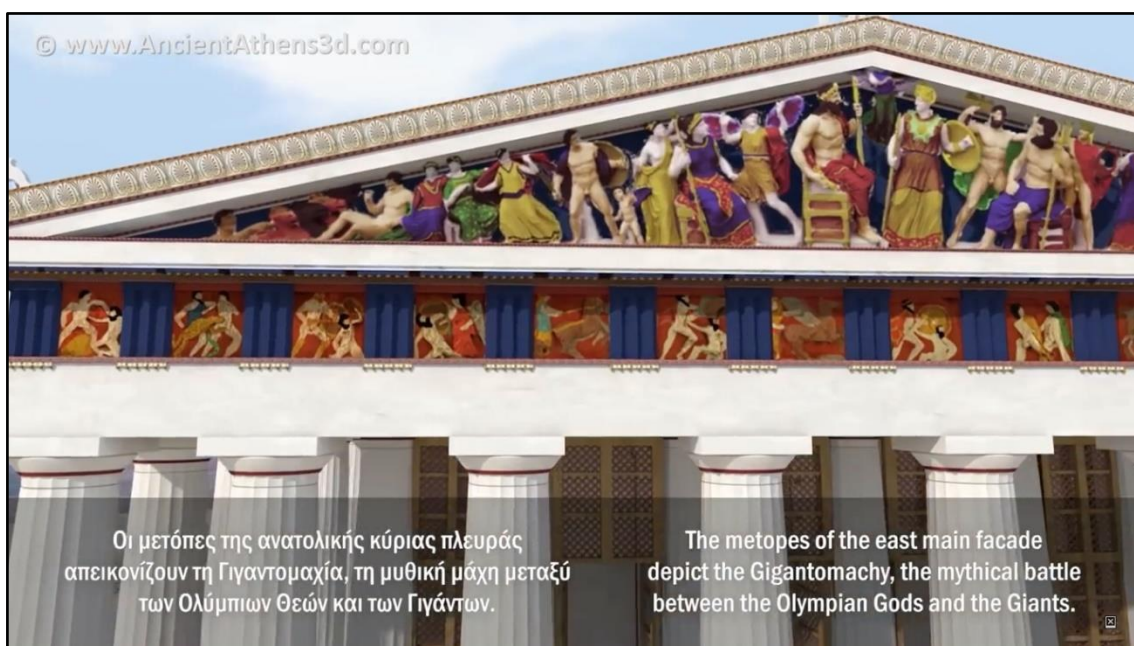


Figura 32- Pormenor da decoração exterior do Pártenon (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).

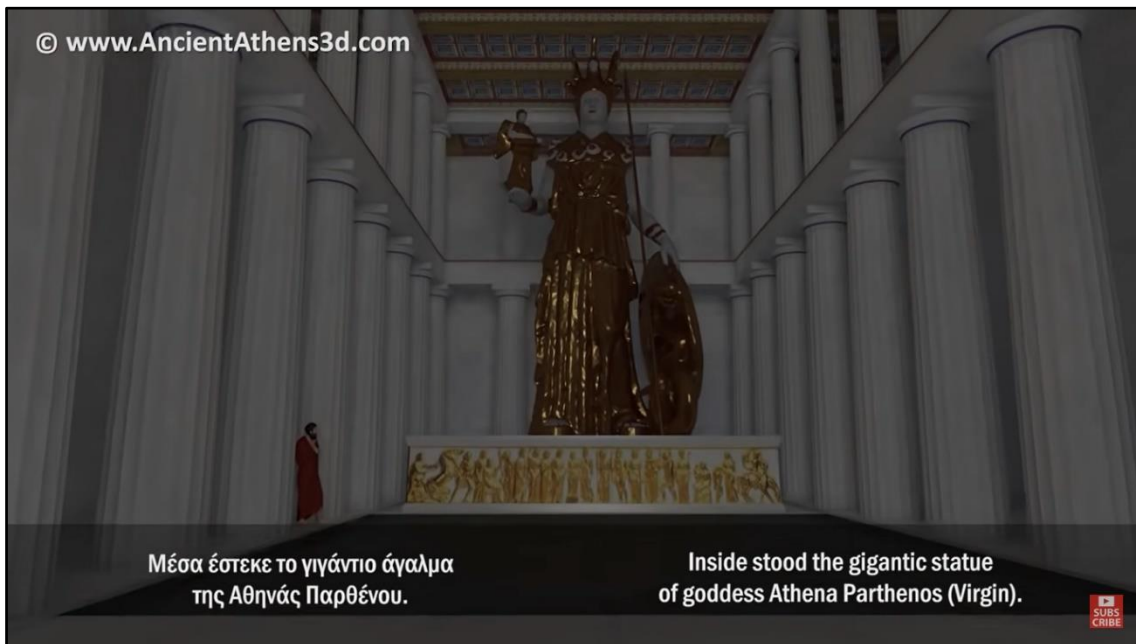


Figura 33- O interior de um templo grego (Pártenon), (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).



Figura 34- As estruturas de madeira (pormenor do interior do Pártenon), (screenshot do vídeo da reconstrução 3D visionado em aula).

		<p>elementos da coluna dórica e jónica.</p> <p>- Reconhecer a influencia da arte grega do período clássico ao longo da história.</p> <p>- Identificar as principais características da escultura grega do período clássico.</p> <p>- Identificar as principais diferenças na pintura grega sobre cerâmica na passagem do período arcaico para o período clássico.</p> <p>- Exemplificar a influência da arte grega até ao tempo presente.</p>		<p>- Compreensão da influência da arquitetura grega ao longo da história: análise da fachada do Palácio de São Bento em Lisboa.</p> <p>- Compreensão da mudança do período arcaico para o período clássico através da distinção entre exemplos de escultura dos dois períodos.</p> <p>- Identificação das principais características estéticas e formais da escultura grega do período clássico através da análise da escultura de Policlete, o “Doríforo”.</p> <p>- Identificação do cânone grego do período clássico para a proporcionalidade na representação dos corpos através da análise da escultura de Policlete.</p> <p>- Análise da cerâmica grega do período arcaico e do período clássico através de alguns exemplos: identificação das diferenças no cromatismo e na representação.</p>	<p>3 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>4 min.</p> <p>4 min.</p>		
--	--	---	--	--	---	--	--

B. Relato da aula

Apesar da reduzida predisposição dos alunos para esta aula, sendo que aconteceu no último tempo letivo do dia, foi uma aula que correu bastante bem. O tema da arte é um tanto complicado de lecionar a esta turma, sendo que não demonstram um grande interesse por tais temáticas, no entanto, o vídeo da recriação do pártenon em 3D cativou-os imenso. Os alunos comentaram as informações presentes no vídeo, particularmente no que diz respeito às dimensões do monumento, à pintura e aos materiais de construção. Alguns alunos pediram o nome do *website* para registarem no manual, de modo a consultarem, em casa, outras recriações em 3D. Foi-lhes explicado que quem faz estes vídeos são equipas multidisciplinares com historiadores, arqueólogos, designers, etc., de modo que compreendessem que são recriações fidedignas, correspondendo às informações obtidas através do estudo das diversas fontes históricas. Os alunos foram incentivados a explorar o site *Ancient Athens 3D*, ficando a saber que continha várias recriações de templos, uma linha cronológica relativa à história da Grécia antiga e outros materiais.

III. A Avaliação.

Durante este estágio foram realizadas, pela mestranda, diferentes tipos de materiais de avaliação das aprendizagens, a saber: a realização de uma questão, por parte de cada aluno, relativa à matéria; a realização de uma *questão de aula*; a redação de um texto sobre a importância do estudo da História, realizada a partir da leitura de excertos de fontes de Tucídides, Heródoto e de Aristóteles, e um grupo de três questões inserido no teste de avaliação sumativa realizado pela turma B do 7º ano.

1. Avaliação formativa

A avaliação formativa realizada ao longo das aulas lecionadas foi alicerçada na qualidade da participação de cada aluno, bem como nas atitudes e comportamentos em sala de aula. A participação foi avaliada através da análise e interpretação de fontes históricas, mapas e imagens.

1.1. Questão de Aula

A par destes elementos, foi também pedido aos alunos, na primeira aula, que formulassem uma questão relativa aos conteúdos da aula. Cada aluno formulou, no mínimo, uma questão. A mestranda selecionou, entre todas, uma questão que considerou pertinente para que, depois, fosse apresentada em aula. A questão selecionada, e reformulada pela mestranda, foi resultado da fusão de duas questões formulados por dois alunos diferentes e resultou na seguinte questão de aula:

“Tendo como exemplo o caso da civilização egípcia, explica que fatores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização.”

Esta questão englobou um outro tópico de desenvolvimento:

“Demonstra as consequências sociais estabelecidas com o desenvolvimento de uma civilização.”.

1.2. Texto sobre a importância do estudo da História

Outro elemento de avaliação formativa recolhido consistiu na elaboração de um texto sobre a importância do estudo da História. Para a redação deste texto, os alunos deveriam partir da consulta de três excertos de fontes presentes no manual do aluno. O primeiro excerto,

retirado da História do Peloponeso de Tucídides, intitulado “Tucídides e a multiperspetiva em História”, o segundo excerto, “Heródoto e a História” e o terceiro, “A procura da verdade”.

Fonte 1:

“Há muitos que, em vez de se darem ao trabalho de procurar a verdade, preferem em geral adotar as ideias já feitas. Quanto a mim evitei obter as minhas informações do primeiro que aparecesse [...]. Procedi sempre a verificações tão escrupulosas quanto possível. Não foi um trabalho fácil, porque as testemunhas do mesmo acontecimento tinham muitas vezes relatos discordantes.”

Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, século V a.C.

Fonte 2:

“Esta é a exposição das informações de Heródoto de Halicarnasso, a fim de que todos os feitos dos homens, com o tempo, se não apaguem, e de que não percam o seu lustre ações grandiosas e admiráveis praticadas quer pelos Helenos quer pelos Bárbaros, e, sobretudo, qual a razão porque entraram em conflito uns com os outros.”

Fonte 3:

“Aquele que estuda o modo como as coisas tiveram origem e acabaram por surgir, quer isso seja o Estado ou outra coisa qualquer, conseguirá obter a visão mais nítida dessas coisas.”

Aristóteles, *Política*, século IV a.C.

2. Avaliação sumativa

No que diz respeito aos materiais elaborados para a avaliação sumativa das aprendizagens, as três perguntas construídas pretenderam avaliar os conhecimentos e destrezas dos alunos em relação aos conteúdos lecionados nas primeiras quatro aulas descritas neste relatório. Foram elaborados os critérios de avaliação para as respostas dos alunos, revistos em

conjunto com o professor cooperante, uma vez que a mestranda ficou encarregue da correção das respostas às perguntas por si elaboradas. Remetendo aos critérios de avaliação da disciplina de História, para o sétimo ano de escolaridade no colégio Planalto, o teste de avaliação apresentou-se dividido em três partes distintas, a saber:

- Conhecimentos, com a ponderação de 40%, onde o aluno responde a diversas questões, relativas a toda a matéria que este momento de avaliação abrange, estas questões pretendem avaliar o conhecimento dos factos. É pedido ao aluno que identifique, refira e defina determinados acontecimentos;

- Compreensão história, com ponderação de 30%. Nesta segunda parte do teste de avaliação o aluno responde a questões, mais uma vez, sobre toda a matéria em questão, porém, nesta parte, as repostas devem ser mais aprofundadas e o aluno deve demonstrar não apenas conhecer, mas compreender os fenómenos históricos abordados, assim, o aluno deve relacionar, explicar e comentar determinados acontecimentos históricos;

- Destrezas, com ponderação de 30%. Nesta última parte do teste de avaliação todas as questões são feitas a partir de diversos tipos de fontes históricas e de mapas.

2.1. Questões elaboradas para o teste de avaliação sumativa.

2.1.1. A. Tema: A organização da sociedade no antigo Egipto.

Questão: DEFINE o conceito de sociedade estratificada, no contexto da sociedade do Antigo Egipto.

Esta questão engloba os objetivos de aprendizagem referentes à aula descrita no ponto 1.2. deste relatório e insere-se na primeira parte do teste de avaliação, referente aos conhecimentos do aluno, tendo a ponderação de 8%. Pretende-se que o aluno defina o conceito de *sociedade estratificada*, tendo como exemplo a sociedade do antigo Egipto, mencionando a hierarquia estabelecida e a divisão dos estratos da sociedade, associada ao poder político, administrativo e à riqueza. A média da turma no que diz respeito à pontuação desta questão foi uma média de 3 pontos em 8.

B. Critérios de avaliação.

Tópicos	Pontuação (8%)
- Refere uma organização da sociedade dividida por estratos.	2
- Refere a hierarquia estabelecida entre os diferentes grupos sociais.	4
- Relaciona a divisão da sociedade com a riqueza e o poder dos indivíduos de cada estrato.	2

C. Exemplos de respostas corrigidas:

6. DEFINE o conceito de sociedade estratificada, no contexto da sociedade do Antigo Egito. (8%)

No Antigo Egito a pessoa mais importante é o faraó, a seguir vêm os altos funcionários, depois os sacerdotes, os artesãos e agricultores e finalmente os escravos. 2pt.

Figura 35- Digitalização da resposta do aluno A.C.

6. DEFINE o conceito de sociedade estratificada, no contexto da sociedade do Antigo Egito. (8%)

O conceito de sociedade estratificada é a hierarquia social que define a ordem de cada pessoa que vive no Egito, como por exemplo: primeiro está o faraó e a sua família, a seguir vêm os altos funcionários, a seguir vêm os sacerdotes, depois vêm os artesãos e os soldados etc... 8pt.

Figura 36- Digitalização da resposta do aluno L. F.

2.1.2 A. Tema: Como se desenvolve uma civilização.

Questão: EXPLICA que fatores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização, tendo como exemplo o caso do Antigo Egípto.

Esta questão insere-se na segunda parte do teste de avaliação, sendo referente à compreensão que o aluno demonstra ter em relação a determinados acontecimentos históricos. Tem a ponderação de 10% e engloba os objetivos de aprendizagem referentes às aulas descritas nos pontos 1.1 e 1.3. deste relatório. A média da turma no que diz respeito à pontuação desta questão foi uma média de 5 pontos em 10.

B. Critérios de avaliação.

Tópicos	Pontuação (10 %)
- Explica a existência de excedentes agrícolas e o desenvolvimento do comércio enquanto fatores impulsionadores do surgimento de uma civilização.	3
- Indica o desenvolvimento da escrita enquanto condição fundamental para a existência de uma civilização.	3
- Refere a existência de um sistema de governo complexo e organizado.	2
- Menciona do desenvolvimento das ciências/artes/religião.	2

D. Exemplos de respostas corrigidas.

8. EXPLICA que factores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização, tendo como exemplo o caso do Antigo Egipto. (10%)

~~Os~~ Os factores determinantes são a existência de um rio que dá fertilidade às suas margens e que proporciona bebida para os humanos e animais; uma pirâmide social bem ^{estruturada} ~~constituída~~, escrita, uma forma de economia e uma forma de arte e religião.

3
2
5pt.

Figura 37- Digitalização da resposta do aluno A.C.

8. EXPLICA que factores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização, tendo como exemplo o caso do Antigo Egipto. (10%)

Introdução - com o desenvolvimento das cidades, começam a formar-se civilizações, uma delas o Egipto. Desenvolvimento - Para o desenvolvimento de uma civilização é necessária a escrita (para as leis e política), calendários (para saber as cheias, e quando se plantar), ciências (onde está o artesanato e engenharia), a arte (~~para se desenvolver~~), a religião e o comércio (para se produzir alimento e haver um desenvolvimento financeiro). Conclusão - conclui-se assim que os factos determinantes para o desenvolvimento de uma civilização é a escrita, os calendários, a ciência, a arte, a religião e o comércio.

3
2
3
8pt.

4

Figura 38- Digitalização da resposta do aluno J. A.

8. EXPLICA que factores são determinantes para o desenvolvimento de uma civilização, tendo como exemplo o caso do Antigo Egipto. (10%)

Int. - uma civilização é um conjunto de pessoas que se unem formando uma civilização.

DES. PARA haver uma civilização é preciso haver uma escrita para fazer registos escritos do que acontece na civilização. 3

Também é preciso haver um desenvolvimento da ciência,

antes a religião para uma identidade num povo e em especial nas ciências para fazer grandes construções, etc. 2

Também o desenvolvimento do comércio, que se encontra com acumulação de excedentes que permitem mais facilmente de boas condições geográficas*, e por fim um sistema governamental. 3

* é um dos pontos e sector parte de um rio principalmente no Antigo Egipto. 2

Con. - A conclusão a que chegamos é que para haver uma civilização é preciso haver uma escrita, desenvolvimento da ciência, arte e religião, desenvolvimento do comércio, boas condições geográficas e um sistema governamental.

10 pt.

Figura 39- Digitalização da resposta do aluno T.F.

2.1.3. A. Tema: A acumulação de excedentes e o desenvolvimento político e económico de uma civilização.

Questão: COMENTA o impacto da acumulação de excedentes.

Esta questão, que engloba os objetivos de aprendizagem referentes às aulas descritas nos pontos 1.1, 1.2 e 1.3 deste relatório, tal como a que foi apresentada no ponto anterior, insere-se na segunda parte do teste de avaliação, sendo referente à compreensão que o aluno demonstra ter em relação a determinados acontecimentos históricos. Tem a ponderação de 10%. A média da turma no que diz respeito à pontuação desta questão foi de 3 pontos em 10.

B. Critérios de avaliação

Tópicos	Pontuação (10%)
- Refere a acumulação de excedentes enquanto fator potenciados do comércio, tendo impacto no crescimento económico de uma civilização.	4
- Relaciona o crescimento económico com a necessidade de pensar a distribuição de riqueza, levando à divisão da sociedade.	4
- Refere a diminuição da dependência das condições climáticas devido às reservas de recursos/ refere o aumento da população devido à maior abundância de recursos.	2

D. Exemplos de respostas corrigidas.

9. COMENTA o impacto da acumulação de excedentes. (10%)

IN- O Antigo Egito é um belo exemplo de uma civilização que tem excedentes agrícolas e eu vou comentar.

~~COM~~ DES- Uma sociedade sem excedentes agrícolas com muito fexigo ~~em~~ por existe hipótese de sofrerem uma seca e uma falta de produtos e consequentemente foi o caso do antigo Egito e a agricultura funcionava de forma que coloca terra cheia e fertilizava as terras para cultura e depois plantavam como ficavam comerciantes criam o comércio no Egito é um país fraco era deficil de vender.

COMC- Form esta o mes que os excedentes não consequências do Egito não ter um comício estiver realizad mas será bom por o lucro sem crise e elas taxiomalmente.

4 pt.

Figura 40- Digitalização da resposta do aluno D. S.

9. COMENTA o impacto da acumulação de excedentes. (10%)

desembarço
comércio
uso ^{ma}

Introdução: A agricultura, no período do Neolítico, surgiu como principal atividade e simultaneamente causa para um grande desenvolvimento. A guerra entre si os excedentes. Com a domesticação do gado, auxiliando nos trabalhos agrícolas e da metalurgia, como causa para a deslocação de técnicas que igualmente auxiliaram a agricultura, começaram-se a acumular excedentes. Como consequência foi desenvolvido o comércio. Este comércio teve impacto numa comunidade, começando a desenvolver-se. (por outro lado) foi, com este comércio o comércio do comércio foi também exponencialmente utilizado para o (ou) desenvolvimento da comunidade maior competição de terras, o desenvolvimento da terra, e das condições de água (que por sua vez auxiliaram ainda mais na agricultura) Com o comércio de tudo que foi tudo consequência dos excedentes, a população aumentou e proporcionalmente as condições de vida. Agiram 2 variedades também adicionadas na sociedade, o feijão, os estrichas, 4 os, bafadotes, e os camponeses. Agiram uma comunidade foi sendo obrigada a exportar-se, criando assim mais aldeias, que por sua vez desenvolveram as cidades e que assim formou as primeiras civilizações.

Conclusão: por isso concluir que o impacto de acumulação de excedentes se desenvolveu o comércio, que por sua vez trouxe várias consequências, que surgiram como causa de desenvolvimento de uma comunidade, e que se a agricultura ficou na base de tudo e os excedentes foram consequência desta, variedades que a importância foi exponencial. 10 pt.

Figura 41- Digitalização da resposta do aluno T. F.

Considerações finais

O ensino da História é uma prática ancestral. Desde a Antiguidade que a História constitui uma fonte de inspiração e de lições. Se, atualmente, a História não é mais considerada como mestra da vida e não é considerada, principalmente pelos acadêmicos, como uma fonte de lições e de previsões para uma prática *futureológica*, é vista como uma área de conhecimento essencial para a compreensão do presente, uma série de causas e efeitos que formou o mundo em que vivemos. Deve ser estudada e considerada como uma das grandes áreas do saber porque é uma ciência social e permite ao indivíduo um ponto de vista crítico sobre o presente, na medida em que se consegue encontrar na História a origem de tradições, compreendendo a cultura, de diferentes tipos de sociedades e mudanças processadas ao longo do tempo, conhecendo diferentes sistemas políticos, diversos tipos de economia e respectivos fatores condicionantes.

Esta disciplina é, em última instância, uma contextualização do presente, essencial para a sua compreensão. Pudemos concluir que os próprios alunos veem nesta disciplina uma finalidade e acreditam que a História importa na medida em que os ajuda a criar uma visão sobre a política e a sociedade, no desenvolvimento de uma perspectiva crítica individual. O ensino da História exige reflexão e rigor científico, dando ferramentas ao aluno para o exercício do pensamento sobre o que o rodeia e para a procura, confronto e seleção de fontes de informação fidedignas, algo essencial para o domínio de competências transversais a diversos âmbitos da vida de um cidadão.

Para além de questões do domínio individual, esta disciplina enfatiza o desenvolvimento da consciência cívica nos seus diversos domínios: consciência da importância da concretização dos deveres cívicos e valorização e respeito pelos direitos de cada cidadão. Promove o respeito pelo que é diferente, pois o conhecimento da história leva ao conhecimento de diferentes culturas, religiões, sociedades - um estudo que partilha os princípios comuns às diversas ciências sociais e humanas, onde é exigido um estudo alicerçado em evidências e crítica de fontes, com o intuito de conhecer e compreender determinados fenómenos através de uma metodologia científica no confronto de fontes, que se demonstram, não raramente, complexas e contraditórias.

Ao longo das três partes em que se dividiu este relatório final pudemos abordar diversas questões de relevo relativas à importância da História para a formação do cidadão, à importância da relação pedagógica para o ensino desta disciplina bem como questões do âmbito

didático, nas quais averiguamos as vantagens de uma metodologia exploradora das novas TIC para potenciar a dinâmica de sala de aula e fomentar a curiosidade dos alunos, motivando-os para uma aprendizagem efetiva. Dentro das possibilidades, esta metodologia foi utilizada na prática de ensino supervisionada espelhada na última parte do relatório. Não duvidamos de que a utilização de reconstruções digitais em 3D de espaços e monumentos da antiguidade teve um impacto significativo no modo de como as aulas se desenvolveram, chamando os alunos a participar e explorando o interesse dos mesmos pela cultura, quotidiano e arte da antiguidade.

O balanço da última unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional pode ser desenvolvido em torno de duas linhas de força essenciais, sendo estas: as dificuldades apresentadas e superadas e, por outro lado, os pontos fortes desenvolvidos neste estágio. Relativamente às dificuldades apresentadas durante este estágio devem ser referidas as de ordem didática, nomeadamente no que diz respeito à preparação dos conteúdos. Trata-se de turmas com alunos bastante desafiantes, com elevado capital cultural e expectativas de exigentes relativamente ao professor e que, por esse motivo, estão também habituados a aulas bastante dinâmicas, onde todos participam e discutem ideias entre si, contrariando a aula integralmente expositiva - para estes alunos demonstra-se importante o desenvolvimento de aulas cuja relação pedagógica e preparação didática assentem em premissas do construtivismo. A preparação das aulas foi, por isto, um enorme desafio.

No que diz respeito às metodologias desenvolvidas no âmbito da didática, em particular ao tema aqui apresentado, a utilização de reconstruções virtuais de espaços e monumentos da Antiguidade correspondeu, em parte, ao esperado. Foi notório o entusiasmo da turma nas aulas onde foram visionados vídeos de reconstruções em 3D e, para além disso, na aula onde foi visionado um excerto da ária da “Rainha da Noite”, interpretada pela soprano Diana Damrau - neste caso, em particular, as expectativas foram, aliás, superadas. Os alunos mantiveram-se bastante atentos à peça, demonstrando reações de surpresa, espanto e até alguma agitação e gargalhada, tendo em conta a dramaticidade característica do género da ópera, presente nesta ária. Demonstraram, ara além disso, entender a proximidade deste género de teatro musical tão próximo daquele que se realizava na Grécia Antiga. Aqui devemos, sem dúvida, expor também as limitações que esta metodologia apresentou. Em primeiro lugar, a limitação característica da prática de ensino supervisionada, que constituindo um pequeno número de aulas, no todo de um ano letivo, não permitiu um aprofundamento dos benefícios desta metodologia. Esta limitação leva-nos a outras, consequentes, devendo este projeto ser encarado como uma breve introdução à utilização das reconstruções virtuais em 3D para o ensino da História. A partir desta experiência, tendo mais tempo com a turma e aulas dedicadas ao tema, poderiam ter sido

realizados, entre outros, guiões de visionamento destes vídeos, jogos interativos (através da aplicação *Kahoot!*, por exemplo) nos quais os alunos poderiam responder a questões relativas às aprendizagens realizadas através desta metodologia, bem como questionários ou conversas em grande grupo nas quais os alunos poderiam expor as suas opiniões relativamente aos vídeos utilizados e avaliar o desenvolvimento das suas próprias aprendizagens através desta metodologia. Para além isto, poderiam ter sido aplicadas metodologias de sala de aula invertida, *flipped classroom*, nas quais os alunos explorariam em casa os *websites* com diferentes reconstruções e, a partir daí, realizassem as suas pesquisas relativas a diversos temas deste período cronológico, apresentando em sala de aula as conclusões obtidas nessas mesmas pesquisas. Em suma, acabaram por ficar por explorar diversos modos de obter *feedback* dos alunos relativo à aplicação desta metodologia e de aprofundar os seus conhecimentos a partir do que foi visionado, o que, sem dúvida, teria resultado num interessante projeto de aprendizagem.

Em relação aos pontos fortes desenvolvidos neste estágio, e tendo sempre em conta o *feedback* do professor cooperante nesta reflexão, podem ser destacados dois pontos essenciais: a escolha de materiais didáticos, nomeadamente de excertos de fontes históricas escritas e de imagens para análise em aula, a par dos vídeos selecionados com recriações em 3D e, em segundo lugar, a gradual e crescente evolução na prática letiva. No que diz respeito à escolha de conteúdos, à parte daqueles que já existem no manual do aluno, estes foram retirados das fontes bibliográficas consultadas para a planificação das aulas e de *websites* selecionados pela mestrada. Quanto à evolução no modo de lecionar, podemos afirmar que as aulas se tornaram cada vez menos expositivas, a participação dos alunos foi aumentando e o ambiente de sala de aula com a mestrada conseguiu aproximar-se ao ambiente de sala de aula a que a turma está habituada: um ambiente propício à troca de ideias, opiniões e perspetivas sobre os conteúdos abordados.

BIBLIOGRAFIA

- ANTAS, Mário Nuno. – A Didática da História e o Ensino da História. *Lusitana: História*. Lisboa. II Série, nº 1 (2004), pp. 181-192.
- ARAÚJO, Luís Manuel de (coord.). - *Dicionário do Antigo Egipto*. Lisboa: Ed. Caminho, 2001.
- ARAÚJO, Luís Manuel de. - *Os Grandes Faraós do Antigo Egito*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2011.
- ARENDS, Richard I.- Discussão em Sala de Aula. In *Aprender a Ensinar*. 7ª ed. Madrid: McGraw-Hill Ed., 2008, pp. 411-442.
- BARCA, Isabel. - Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, vol. 17, nº 1, (2012), pp. 37-51.
- BARTHES, Roland. – Retórica da Imagem. In TRACHTENBERG, Alan (coord.) - *Ensaio Sobre Fotografia de Niépce a Krauss*. 1ª ed., Lisboa: Orfeu Negro, 2013, pp. 295- 312.
- BARTON, C. Keith; LEVSTIK, S. Linda.- *Teaching History for the Common Good*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- BARTON, C. Keith. - Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos de ensino da história para a cidadania. In BARCA, Isabel (coord). - *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das Quartas Jornadas Internacionais da Educação*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, 2004, pp. 11-28.
- BERNAL GUERRERO, Antonio.- Influencias en el Pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998). In *Bordón*. 51 (2), (1999), pp. 209-217.
- BRASETE, Maria Fernanda.- A crítica às mulheres no fr. 7 de Semónides de Amorgos. In MORA, Carlos de Miguel (coord.).- *Sátira, Paródia e Caricatura: da Antiguidade aos Nossos Dias*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003, pp. 39-56.
- BURNS, Edward McNall. - *História da Civilização Ocidental*. Vol. I, [s. l.] Ed. Globo, 1980.
- COOK, Robert M.- *Os Gregos até Alexandre*. Lisboa: Verbo, 1966.
- CORDEIRO, Marta- Um Ensino Feito de Imagens. In CORDEIRO, Marta; MENDES, Conceição e ESPADA, José (coord.) - *Girela, Reflexões sobre Criação Artística, Formação e*

Legislação. 1ª ed., Lisboa: Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2018, pp. 31-44.

COSTA, J., COUVANEIRO, J.- *Conhecimentos vs. Competências: Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Agualva/Cacém: Guerra e Paz, 2019.

CUBERO, Rosario, LUQUE, Alfonso.- Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In COLL, César. et all. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 2, (2004), pp. 94-106.

CUBERO, Rosario.- *Perspectivas Construtivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó, 2005.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História. 7º ano*. 2018.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- 3º ciclo do Ensino Básico, História. 9º ano*. 2018.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais- Ensino Secundário: História, Culturas e Democracia, 12º ano*. [s.a.]

FERREIRA, José Ribeiro.- *A Grécia Antiga. Sociedade e Política*. 2.ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

GARCÍA HOZ, VÍCTOR.- *Principios de Pedagogia Sistemática*. 10ª ed. Madrid: Ediciones Rialp, 1960.

GARCÍA HOZ, Victor.- La Libertad de Educación y la Educación para la Libertad. in *Persona y Derecho*, nº 6 (1979), pp. 13-55.

GOMBRICH, E. H.- *The Story of Art*. 13ª ed., New York: Phaidon, 1978.

HESÍODO.- *Teogonia, Trabalhos e Dias*, 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2014.

HUNT, Lynn.- *Historia, por qué importa?*. Madrid: Alianza Ed., 2019.

HUNT, Martin.- Why learn history?. In HUNT, Martin (coord.)- *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. New York: Routledge, 2007, pp. 3-15.

JANSON, H. W.- *História da Arte*, 4.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KEE, Kevin [et al.]- *Pastplay, Teaching and Learning History with Technology*. Michigan: The University of Michigan Press, 2014.

LIRITZIS, Ioannis; VOLONAKIS, Pantelis; VOSINAKIS, Spyros.- 3D Reconstruction of Cultural Heritage Sites as an Educational Approach. The Sanctuary of Delphi. *Applied Sciences*. Basel. Vol. 11, nº 8: 3635 (2021). <https://doi.org/10.3390/app11083635> [último acesso a 02.08.2022]

MARINCOLA, John (ed.) *A Companion to Greek and Roman Historiography*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

MARTINS, Guilherme (coord.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. Metas Curriculares de História, 3º ciclo do Ensino Básico, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos. Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades*. Departamento do Ensino Secundário, homologação 10º ano 2001, 11º e 12º 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. *Programa História. Plano de Organização e Ensino-Aprendizagem, 3º Ciclo do Ensino Básico, vol. II, 4ª ed., 1999*.

MORTARA, Michela; CATALANO, Chiara Eva.- 3D Virtual environments as effective learning contexts for cultural heritage. *Italian Journal of Educational Technology*. Ortona. Vol. 26, nº 2 (2018). <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1026> [último acesso a 17.08.2022]

MONTEIRO, Miguel Corrêa.- *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano, 2003.

MONTEIRO, Miguel Corrêa.- Da escola armazém à escola humanizada. In *Atas do V Curso de Verão da Ericeira*. Ericeira: Mar de Letras, 2004, pp. 77-83.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha.- *Estudos de História da Cultura Clássica*. Volume I- Cultura Grega, 12ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

PETIT, Paul.- *História Universal: O Mundo Antigo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1976.

PROENÇA, Maria Cândida.- *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

QUINTANA CABANAS, J. M.- *Teoria da Educação. Conceção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Edições Asa, 2002.

READ, Herbert. - *A Educação pela Arte*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 1958.

VIGOTSKI, L. S. - *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Manuais escolares utilizados

AMARAL, Cláudia (coord.), *Missão: História, História do 7º ano*, Porto Editora, 2020.

TORRES, Marta e BARROS, Miguel Monteiro de. *Manual de História 7*. Raiz Editora, 2021.

Referências Eletrónicas

Altair4 Multimedia [em linha]. (2017). [Consult. em 03. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://www.altair4.com/en/>

Ancient Athens 3D [em linha]. (2008). [Consult. em 03. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://ancientathens3d.com/>**Colégio Planalto** [em linha]. [s.d]. [Consult. em 10. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://www.colegioplanalto.pt/>

Theoi Greek Mythology [em linha]. (2000). [Consult. em 03. Janeiro. 2021]. Disponível em <https://www.theoi.com/>