

Universidade de Lisboa



# **Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso**

Ivone Paula Costa Arede

Mestrado em Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor Miguel  
Corrêa Monteiro

2017



Mestrado em Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada:

# Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso



Ivone Paula Costa Arede

Orientador:

Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro

Setembro 2017

## **Dedicatória**

Ao meu pai, por tudo aquilo  
que me transmitiu e ensinou ...

... esteja onde estiver!

## **Agradecimentos**

A elaboração do presente relatório marca o fim de uma longa etapa. Ao longo dessa etapa muitas foram as pessoas que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização. Neste sentido, os meus sinceros agradecimentos a todas elas que, de uma forma ou de outra, ajudaram na concretização desta experiência inolvidável e a crescer enquanto profissional.

Ao orientador, Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, pelo apoio e disponibilidade constante, pelos sábios conselhos e pela orientação teórica e metodológica.

À Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, sobretudo à professora Isabel Cluny, professora cooperante, pela paciência, pelos conselhos pedagógicos, pelo incentivo e apoio, por toda a ajuda ao longo da prática profissional.

A todos os colegas do mestrado que, com a sua boa disposição, foram incentivando a continuar esta árdua tarefa, sobretudo à Filipa e à Leonor, companheiras da prática profissional, sempre disponíveis para ajudar.

Aos alunos das duas turmas do 12.º ano do ano letivo 2015/2016 e aos alunos da turma do 11.º ano e da turma do 12.º ano do ano letivo 2016/2017 por terem colaborado ao longo da prática de ensino supervisionada através do preenchimento dos questionários.

À Carolina pela prestável ajuda na revisão do Abstract.

Aos meus amigos, de longa data, por todo o apoio e pelas palavras de incentivo.

Por fim, mas muito importante, à minha mãe, apesar de estar longe, pelo apoio, pela paciência e pela compreensão.

## Resumo

No âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional III, no 4.º semestre do mestrado em Ensino da História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizámos a nossa prática de ensino supervisionada na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, no ano letivo 2016/2017, tendo lecionado três aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos a uma turma do 12.º ano e uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos a uma turma do 11.º ano.

Ao 12.º ano lecionámos as subunidades: a questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional e a “Primavera Marcelista”: reformismo político não sustentado e ao 11.º ano lecionámos a subunidade – Unidade e diversidade da sociedade oitocentista.

Ao longo do presente relatório pretendemos, por um lado, sintetizar o trabalho desenvolvido na escola ao longo dos dois anos do mestrado e, por outro lado, compreender a importância dos recursos didáticos para o ensino da História, mais concretamente a lecionação das subunidades na escola, de forma a motivar e despertar o interesse dos alunos pela disciplina.

Neste sentido, através da observação participante, de um questionário realizado aos alunos e das observações realizadas pela professora cooperante e pelo professor orientador, constatou-se que as aulas tendo como suporte o *PowerPoint*, em que os alunos realizaram trabalhos em grupo e em que realizaram fichas de trabalho resultaram muito bem. Contudo, devemos melhorar o uso do documentário/filme e do documento e incentivar os alunos a criarem os seus apontamentos, bem como a terem hábitos de trabalho.

Os recursos didáticos são um entre outros fatores que contribuem para a motivação e interesse dos alunos pela disciplina de História.

Palavras-chave: Recursos Didáticos, Ensino da História, Questão Colonial e Sociedade Oitocentista

## Abstract

**Title of the dissertation in English:** The didactic resources in Teaching History: a case study

Within the scope of the discipline Introduction to Professional Practice III, in the 4th semester of the Master's Degree in History Teaching, in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, we carried out our supervised teaching practice at Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, in school year 2016/2017, having taught three 100-minute classes and one 50-minute class to a 12th-grade class and a 100-minute class and a 50-minute class to an 11th-grade class.

In the 12th year we taught the subunits: the colonial question - solutions recommended, armed struggle, international isolation and the "Marcellist Spring": unsupported political reformism and in the 11th year we taught the subunit - Unity and diversity of nineteenth century society.

Throughout this report we intend, on the one hand, to synthesize the work developed in the school during the two years of the master's degree and, on the other hand, to understand the importance of didactic resources for the teaching of History, more specifically the teaching of the subunits in the school, in order to motivate and arouse students' interest in the discipline.

In this sense, through the participant observation, a questionnaire made to the students and the observations made by the cooperating teacher and the tutor, it was verified that the lessons were supported by PowerPoint, in which the students carried out group work and in which they performed work sheets worked very well. However, we should better use the documentary / film and the document and encourage students to create their notes as well as to have work habits.

The didactic resources are one among other factors that contribute to the students' motivation and interest in the History discipline.

Key-words: Didactic resources, Teaching History, Colonial Question, and Eighteenth Century Society

## **NORMA UTILIZADA**

---

Tendo por base as orientações para a elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a norma utilizada, ao longo do presente trabalho, será a norma APA (orientações emanadas pela American Psychological Association).

## ÍNDICE GERAL

---

	Pág.
Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Norma Utilizada	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Mapas	ix
Índice de Tabelas	x
Nomenclaturas	xi
Introdução	1

### **PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO I – A TEORIA LETIVA**

1.1. As teorias contemporâneas da educação	6
1.2. Os desafios da profissão docente	19
1.3. Os recursos didáticos no Ensino da História	26
1.4. O ensino secundário: contextualização	34

#### **CAPÍTULO II – A ESCOLA: NO TEMPO E NO ESPAÇO**

2.1. História da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	38
2.2. A chegada à Iniciação da Prática Profissional III	43
2.3. Caracterização dos alunos das turmas de 11.º C e 12.º B	49

### **PARTE II – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

#### **CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL III**

3.1. A sala de aula	57
3.2. Reflexão sobre a observação de aulas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	58
3.3. Participação na vida da escola	64

#### **CAPÍTULO IV – AS AULAS LECIONADAS**

4.1. A planificação das aulas	69
-------------------------------	----

4.2. As aulas lecionadas	72
4.3. Os recursos didáticos usados na leção das aulas	107
4.4. Considerações finais sobre as aulas lecionadas	118
Conclusão	126
Referências Bibliográficas	129

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

	Pág.
Figura 1 – Caricatura de Maria Montessori	17
Figura 2 – Rainha D. Luísa de Gusmão	39
Figura 3 – Painéis exteriores da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	39
Figura 4 – Questionário aplicado a duas turmas de 12.º ano, da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	49
Figura 5 – Sala 216 da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	57
Figura 6 – Palácio da Bemposta	64
Figura 7 – Biblioteca do Palácio da Bemposta	65
Figura 8 – Mensagem de agradecimento do 11.º C	65
Figura 9 – A turma C do 11.º ano da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	65
Figura 10 – Conferência “Ser Preso Político”	66
Figura 11 – Resposta dos alunos do 11.º C à dinâmica	95
Figura 12 – Resposta de uma aluna do 11.º C à dinâmica	96
Figura 13/14 – Resposta dos alunos do 11.º C à dinâmica proposta	104

## ÍNDICE DE MAPAS

---

	Pág.
Quadro 1 – Localização da Escola	38

## ÍNDICE DE TABELAS

---

	Pág.
Tabela 1 – Organograma da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	41
Tabela 2 – Calendarização das atividades realizadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	73

## **NOMENCLATURAS**

---

APA – American Psychological Association

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

---

O presente relatório da prática de ensino supervisionada surge no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III do mestrado em Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pretendendo-se, por um lado, refletir sobre o trabalho de intervenção letiva realizado na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, sobretudo durante o 4.º semestre do 2.º ano do mestrado, no ano letivo 2016/2017, e, por outro lado, refletir sobre a componente investigativa relacionada com o uso dos recursos didáticos no Ensino da História, mais concretamente nas subunidades lecionadas.

O trabalho de intervenção letiva assenta em conhecer o contexto escolar, a preparação e realização de cinco aulas de 100 minutos e na discussão e reflexão das aulas que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos às subunidades e as opções didáticas do professor.

O trabalho sobre a componente de investigação – os recursos didáticos no Ensino da História, em particular no ensino das subunidades do 12.º ano «A questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional» e a «“Primavera Marcelista”: reformismo político não sustentado» e da subunidade do 11.º ano «Unidade e diversidade da sociedade oitocentista», lecionadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão assentarão numa reflexão sobre a utilização dos recursos didáticos usados na leção dos conteúdos programáticos e no conhecimento dos diferentes recursos didáticos usados no Ensino da História.

As motivações para a concretização deste trabalho são, essencialmente, duas: (i) sintetizar o trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos do mestrado, sobretudo o relacionado com a prática profissional, apontando os principais pontos de melhoria e (ii) compreender a importância dos recursos didáticos para o ensino da História, sobretudo na leção das aulas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, considerando-os fundamentais para motivar e despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História.

A preferência pela Escola Secundária D. Luísa de Gusmão para a execução da prática profissional esteve relacionada com uma questão de proximidade, enquanto a escolha do tema dos recursos didáticos no ensino da História, em detrimento de outro tema, esteve relacionada com a vontade de aprofundar um dos fatores que se considera fundamental para cativar o interesse dos alunos pela disciplina de História

e que, ao mesmo tempo, se considera ser a grande dificuldade de muitos docentes já experientes quanto mais para professores em início de carreira.

Após algumas aulas observadas e depois de ouvir muitos comentários de professores, bem como considerando a experiência pessoal enquanto aluna, constatase que muitos dos alunos dispersam a atenção relativamente ao que o professor está a ensinar e ao aprofundar o tema dos recursos didáticos podemos ficar mais conscientes da forma como podemos despertar o interesse dos mesmos pelos conteúdos programáticos de História.

Considera-se o presente tema pertinente na medida em que um professor no início de carreira, para além de ser importante que acompanhe a própria evolução tecnológica, ainda anda a construir os seus próprios recursos didáticos e não tem vícios. O professor para além de ter o dever de se empenhar para atingir a excelência em termos científicos deve-se preocupar com a forma como transmite esse conhecimento, sendo o objetivo do presente mestrado, e nessa forma de transmissão do conhecimento deve dedicar uma especial atenção ao uso dos recursos didáticos.

Devido às diversas transformações sociais e económicas, a escola, ao longo do tempo, foi aceitando público de estratos que, até então, não sabiam o que era frequentar essa instituição. A partir desse momento, a escola deparou-se com uma série de dificuldades nunca antes sentidas o que a obrigou a repensar os seus métodos e técnicas. É neste sentido, e perante a atual sociedade global, que pretendemos refletir sobre a utilização dos recursos didáticos no ensino da História.

Por conseguinte é objeto do presente trabalho compreender o uso dos recursos didáticos no ensino da História e refletir sobre a utilização dos mesmos na lecionação das subunidades na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Para dar resposta ao objeto de estudo será efetuada uma revisão da literatura e uma reflexão sobre os recursos usados nas cinco aulas de 100 minutos lecionadas, sendo que três aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos foram lecionadas ao 12.º B e uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos ao 11.º C. O número de aulas é imposto pelo Ministério de Educação mas o momento em que as mesmas ocorrem depende da organização letiva da professora cooperante e da disponibilidade das estagiárias.

Após o exposto importa referir que o presente trabalho está estruturado em duas partes, correspondendo a quatro capítulos.

No capítulo I começar-se-á por abordar as teorias contemporâneas da educação e mais do que falar de cada uma delas e dos seus respetivos teóricos

pretende-se referir o que retivemos, ao longo da formação académica, deste e daquele teórico e o que levamos para o contexto de sala de aula. É, também, assunto deste capítulo os desafios da profissão docente que passam um pouco pelo uso dos recursos didáticos, mas não só. Em seguida falar-se-á dos recursos didáticos no Ensino da História, bem como da seleção dos recursos didáticos para a prática letiva. Por fim será realizada uma contextualização do ensino secundário, visto que as aulas lecionadas ao longo do mestrado, mais concretamente no 4.º semestre do 2.º ano do mestrado, do ano letivo 2016/2017, foram lecionadas aos alunos de 11.º e 12.º anos do ensino secundário.

No capítulo II abordar-se-á a história da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, refletir-se-á sobre o percurso realizado ao longo dos dois anos do mestrado até chegar à elaboração do presente relatório e, por último, apresentar-se-á uma breve caracterização dos alunos das turmas de 11.º C e 12.º B.

No capítulo III, da segunda parte do presente trabalho, abordar-se-á a sala de aula, as aulas observadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão e algumas das atividades realizadas na escola e em que as professoras “estagiárias” participaram.

No capítulo IV, e último, o mesmo será dedicado à lecionação das aulas no 4.º semestre, do ano letivo 2016/2017 na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão e, nesse sentido, serão analisadas as planificações realizadas, as aulas lecionadas, os exercícios propostos para os alunos realizarem, a opção por uns recursos didáticos em detrimento de outros, tecendo-se algumas considerações finais sobre a lecionação das aulas. Este capítulo será dedicado à análise, já distanciada, das aulas lecionadas sobretudo da forma como ocorreram, como poderiam ter ocorrido e como agora consideramos que poderia ter ocorrido.

## **PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICA**

---

## CAPÍTULO I – A TEORIA LETIVA

---

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*

Paulo Freire

## CAPÍTULO I – A TEORIA LETIVA

---

No capítulo I têm-se como principal objetivo abordar as teorias contemporâneas da educação que, de certa forma, se refletiram na lecionação das aulas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Num momento em que já se tem conhecimento das teorias da educação a preocupação reside em passar esse conhecimento para a prática de ensino e que passa, também, pelo uso dos recursos didáticos, pelo que, será outro tema a desenvolver neste capítulo. Para além disso refletir-se-á sobre os desafios da profissão docente associados ao uso dos recursos didáticos, e não só, bem como realizar-se-á uma contextualização do ensino secundário, uma vez que as aulas foram lecionadas ao 11.º C e 12.º B do ensino secundário, na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

### 1.1. As teorias contemporâneas da educação

Na prática profissional de ensino várias são as teorias da educação usadas, cada professor é o resultado da influência de várias teorias e não apenas de uma ou duas, daí pretendermos desenvolver algumas ideias defendidas por diversos teóricos e pedagogos. Contudo, cada professor, também, é o resultado de um conjunto de valores transmitidos no seio da família e decorrentes da sua experiência pessoal e profissional que, evidentemente, também influenciam a sua atividade letiva, no entanto essa vertente não será objeto de estudo ao longo do presente trabalho.

Ao longo do presente ponto pretende-se, acima de tudo, refletir sobre as diversas ideias defendidas por alguns teóricos e alguns pedagogos, as quais consideramos fundamentais e que tivemos pretensão demonstrar na prática profissional letiva e que pretendemos usá-las na futura vida profissional de ensino.

Neste sentido iremos abordar, em seguida, algumas ideias defendidas por alguns teóricos behavioristas ou comportamentais como **Thorndike** (1874-1949), **Pavlov** (1849-1936) e **Skinner** (1904-1990), socio-cognitivistas como **Bandura**, cognitivistas como **Ausubel** (1918-2008) e **Piaget** (1896-1980), construtivistas como **Dewey** (1859-1952), **Vygotsky** (1896-1934) e **Bruner** (1915-), humanistas como **Maslow** (1908-1970) e **Rogers** (1902-1987), e sociais como **Bourdieu** (1930-2002), **Illich** (1926-2002) e **Freire**<sup>1</sup>, bem como alguns pedagogos como **Rubem Alves**

---

<sup>1</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, filósofo e pedagogo brasileiro.

(1933-2014), **Maria Montessorri**<sup>2</sup>, e **Sebastião da Gama**<sup>3</sup> que influenciaram e influenciarão a nossa prática profissional de ensino, isto porque não existe uma teoria melhor que a outra, considerando-se fundamental aproveitar o que cada uma tem de melhor.

Os teóricos **behavioristas** estudaram comportamentos objetivos que podem ser observados; os **humanistas** centraram o seu estudo nas particularidades de cada pessoa, nos seus interesses individuais; os **cognitivistas** estudaram os processos de aprendizagem, os perfis pedagógicos, a construção do conhecimento; os **construtivistas** estudaram o desenvolvimento da inteligência como sendo uma construção da própria pessoa em interação com o meio; os **sociocognitivos** são aqueles que estudaram as determinantes sociais do conhecimento, as interações sociais e os teóricos **sociais** estudaram as classes sociais, os determinismos sociais da natureza humana.

As teorias behavioristas foram fortemente criticadas pelas teorias humanistas, visto que estas últimas não aceitavam a ideia das pessoas como máquinas, contudo convergem com as teorias construtivistas. As teorias cognitivistas também divergem das teorias behavioristas na medida em que estas se centram nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem surja, bem como com o que acontece com as teorias construtivistas. Neste sentido, compreende-se que as teorias pretendem-se superar umas às outras, resultando da tentativa de superação de uns teóricos em relação aos outros, contudo todas elas são importantes na análise do processo educativo.

Face ao exposto passamos a refletir a influência de cada teórico educacional na nossa prática profissional de ensino. Começamos pelos **Behavioristas** como Thorndike, Pavlov e Skinner que defendem que «o único objeto de estudo da Psicologia é o comportamento observável e suscetível de ser medido», isto é, «o comportamento dos indivíduos é observável, mensurável e controlável cientificamente» (Inácio, 2007, p.5).

Thorndike considerava que muitas das aprendizagens resultavam do facto de que para atingirmos os nossos objetivos temos de ultrapassar alguns obstáculos. Para ultrapassar esses obstáculos vamos ensaiando, ao acaso, algumas respostas, das quais

---

<sup>2</sup> Maria Montessorri (1870-1952) foi médica, educadora e pedagoga. Na impossibilidade de exercer medicina dedicou-se ao trabalho com crianças, tendo criado o método Montessorri.

<sup>3</sup> Sebastião da Gama (1924-1952) foi um professor e um poeta português.

umas falham enquanto as outras permitem a satisfação de obtermos aquilo que desejamos. A aprendizagem ocorre durante essas tentativas, sendo que as respostas que fracassaram tendem a ser esquecidas enquanto as respostas corretas tendem a ser repetidas perante situações idênticas.

Neste sentido, a aprendizagem resulta da capacidade que os alunos têm em aprender com os erros e selecionar as respostas corretas para uso posterior.

Thorndike defendeu a aprendizagem por condicionamento instrumental e formulou a lei do efeito que significa que as ligações entre uma situação e uma resposta são fortalecidas quando acompanhadas ou seguidas de satisfação e são enfraquecidas quando são acompanhadas de insatisfação, bem como a lei do exercício em que a prática ou repetição fortalece as ligações enquanto a falta de prática as enfraquece. Contudo, este teórico veio a constatar que a simples repetição de uma situação não faz com que a resposta seja automaticamente gravada.

Os princípios educacionais da teoria de Thorndike tiveram interesse pedagógico, segundo Schunk (1996) *apud* Gonçalves (2007), visto que a escola devia estimular a formação de hábitos adequados, os conteúdos curriculares deviam ser sequenciados e apresentados aos alunos no momento em que os alunos percebam a sua utilidade, os conteúdos devem ser apresentados de forma multidisciplinar, entre outros interesses.

Por outro lado, das experiências de Pavlov resultou um processo de aprendizagem designado por condicionamento clássico. Neste sentido, os estímulos do meio estão na base de toda a aprendizagem, pois os reflexos inatos podem ser condicionados por via da experiência, de forma automática, e traduzir-se em novas aprendizagens e parecia indicar que as aprendizagens complexas e a formação de hábitos decorrem de associações elementares entre estímulos e respostas (Gonçalves, 2007).

Neste sentido, na sala de aula, qualquer estímulo pode ser suficiente para provocar emoções positivas, de satisfação, que são facilitadoras da aprendizagem ou emoções negativas, de ansiedade, de medo, capazes de prejudicar fortemente o bem-estar do aluno e as suas condições de aprendizagem.

Thorndike e Pavlov relacionaram a aprendizagem com base na atividade reflexa do sistema nervoso e o comportamento foi visto como um conjunto de manifestações de origem neurológica, enquanto Skinner foi mais além acentuando a ideia de que existe uma relação funcional entre o comportamento e o meio.

Skinner salientou o papel das respostas e das suas consequências tendo desenvolvido a teoria do Condicionamento Operante que pretendia demonstrar que o comportamento que produz efeitos agradáveis (reforço positivo) tende a repetir-se enquanto o comportamento menos agradável (reforço negativo) tende a ser menos frequente. Através de consequências desagradáveis reduzimos a probabilidade de determinado comportamento voltar a acontecer (castigo/punição positiva), ou mesmo com vista à extinção do mesmo (castigo/punição negativa). Contudo, a punição não modifica o comportamento de quem a promove e de quem a recebe.

Se uma resposta for compensada a mesma é fortalecida e tende a repetir-se, significando que a aprendizagem depende das consequências.

Skinner defendeu o uso dos reforços positivos (recompensas) como alternativa à punição considerando que é mais eficaz pedagogicamente (Inácio, 2007).

No ensino, esta teoria é visível através do feedback dado pelo professor ao aluno sobre o seu desempenho para que perceba se deve manter esse comportamento ou modificá-lo. Se os resultados forem positivos o aluno deve ser elogiado pelo professor, se os resultados forem negativos os professores devem usar a repetição dos exercícios até que esses sejam bem aprendidos e executados. Concorda-se com Sprinthall & Sprinthall (2000) quando afirmam que o reforço positivo por via do elogio aplicado a todos os alunos indiscriminadamente não funciona, a sua utilização deve ser seletiva.

Não é tido em consideração o que ocorre dentro da mente dos alunos, os alunos são encarados como seres moldáveis e não se considera que nem todos os alunos aprendem um comportamento de formas diferentes.

A teoria behaviorista entende a aprendizagem como a aquisição de um novo comportamento, sem que o aluno saiba quais os objetivos e fins da aprendizagem e sem terem em consideração a diferença entre os alunos.

Da teoria **sociocognitiva** destaca-se Bandura que ao constatar que alguns comportamentos não corroboravam as leis do condicionamento clássico e do condicionamento operante desenvolveu a sua teoria da aprendizagem por modelagem ou aprendizagem social. A sua teoria tinha como pressuposto que era no contexto das interações sociais que se aprende os comportamentos que nos permite viver em sociedade e que possibilita o desenvolvimento de capacidades específicas como saber falar, ler e escrever (Inácio, 2007).

Bandura acreditava que muitos dos comportamentos que os seres humanos adquirem é sem qualquer tipo de reforço. Assim sendo, defendia que o ser humano é capaz de aprender através da observação do comportamento dos outros e das suas consequências e da imitação de um modelo (modelagem). O ser humano não se limita a observar ou a reproduzir de forma exata o modelo mas reprodu-lo mediante a interpretação individual que faz desse modelo.

Para Bandura durante o processo de aprendizagem por observação ou modelagem existem quatro processos cognitivos interrelacionados são eles: a atenção (o que é observado), a retenção (memorização das atividades que foram modeladas), a produção (tradução das representações simbólicas em ações) e a motivação (explica o modo como aprendemos através da observação e modelagem de comportamentos).

Contudo, o reforço nesta teoria continua a ter uma grande importância na medida que um ser humano ao observar o modelo que foi reforçado ou ao receber o reforço a seguir ao comportamento desejado vai interiorizar um novo comportamento.

Os teóricos **cognitivistas** divergem dos teóricos comportamentalistas porque se centram nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem tenha lugar. Para que ocorra aprendizagem é necessário ocorrer uma mudança da estrutura cognitiva do ser humano, na forma como ele percebe, seleciona e organiza os objetos e os acontecimentos e nos significados que lhe atribui (Inácio, 2007).

A capacidade para aprender novas ideias depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no ser humano e a novas informações recebidas, relacionando-as umas com as outras, provocando alterações cognitivas na estrutura existente.

A motivação tem grande importância para a aprendizagem, uma vez que o que leva o ser humano a aprender são sobretudo as suas necessidades internas, as suas expectativas, a sua curiosidade.

Dos cognitivistas destacamos Ausubel e Piaget. Ausubel defende que a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, o que vai ser aprendido tem de fazer sentido para a pessoa que aprende e a nova informação tem de ser relacionada com as já existentes na estrutura cognitiva dessa pessoa. Quando a nova informação não é associada a alguma já existente ocorre a aprendizagem mecânica (memorizar conceitos, leis,...).

Ausubel ainda se debruçou sobre dois outros conceitos importantes são eles: a aprendizagem recetiva e a aprendizagem por descoberta. A aprendizagem recetiva está relacionada com a informação recebida pelo aluno já preparada e exposta pelo professor, enquanto a aprendizagem por descoberta está relacionada com a procura de informação por parte do aluno.

Neste sentido, as aprendizagens devem se relacionar com outras que os alunos já conhecem para que a aprendizagem seja significativa. Com esse objetivo, Ausubel introduziu o conceito de organizador prévio para que através de introduções apresentadas antes dos conteúdos a ensinar possa ser feita uma ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber para que a aprendizagem seja significativa.

Piaget deu importância à interação entre o sujeito e o meio, tendo defendido a teoria da equilíbrio caracterizando-a como um processo «de adaptação e reconstrução da inteligência face ao meio em relação ao qual ela se organiza, autoregula e prepara para novas transformações» (Ferreira, 2003, p.10).

Só existe conhecimento e aprendizagem quando uma pessoa é capaz de interpretar uma situação nova a partir do conhecimento existente, desta forma consegue aumentar o conhecimento, tornando as organizações internas mais complexas, e esse conhecimento fica disponível para a sua utilização em ações futuras.

A equilíbrio é o mecanismo interno que regula os processos de assimilação (ação de uma pessoa sobre o mundo que a rodeia com os esquemas que já dispõe) e acomodação (tendência para se ajustar a uma nova situação e alterar os esquemas de ação a fim de se adaptar a tal situação).

Ferreira (2003) caracteriza a equilíbrio como o processo «pelo qual todo o organismo assimila a realidade exterior organizando-a em função das suas estruturas e esquemas de acção e de pensamento, modificando, de seguida, por adaptação, as estruturas e os esquemas que lhe permitiram agir graças às transformações internas operadas pelas acções realizadas na assimilação e acomodação» (p.14).

Neste sentido, a aprendizagem só é possível mediante a significação e a descoberta, resulta de uma noção de desequilíbrio gerado pelo professor no aluno, promove o desenvolvimento, as atividades devem ser adequadas às estruturas de cada sujeito, a equilíbrio exige uma educação permanente, resultando melhor pela interação social (Ferreira, 2003).

A teoria cognitivista entende a aprendizagem como um processo interno que considera o pensamento e, portanto, não pode ser observável e que as mudanças externas resultam das mudanças internas.

Nesta teoria, a aprendizagem significa aprender novas estruturas cognitivas, completando as estruturas já existentes.

A teoria cognitivista permite compreender que o que é transmitido por um professor é interpretado por um aluno de uma forma, mas que outro já pode fazer outra interpretação, mediante a associação que realiza às estruturas já existentes.

A teoria **construtivista** defende a autonomia dos alunos e considera-os responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem e o professor ocupa um lugar de facilitador da aprendizagem, ou seja, não é o professor que ensina mas o aluno que aprende.

O conhecimento é o resultado da interação do ser humano com o meio físico e social, construindo-se a partir dessas interações sociais.

Para esta teoria, a aprendizagem dos alunos depende das atividades de experimentação (articulação entre a teoria e a prática), da argumentação, do trabalho em grupo, do debate, do trabalho de pesquisa, entre outros. Desta forma, este tipo de ensino é contrário ao ensino transmissivo que insiste na repetição, no ensinar um determinado produto final. Contudo, apesar de estimular a descoberta do conhecimento pelo aluno serve-se da memorização quando necessário.

Do pensamento **construtivista** salientamos Dewey, Vygotsky e Bruner.

Dewey considerava que as experiências próprias de alunos e professores deviam ser usadas no processo ensino-aprendizagem e que educar não era transmitir conhecimentos mas estimular os alunos para que desenvolvam a sua tendência natural.

John Dewey defendeu a pedagogia do projeto, pois os alunos têm uma tendência natural para a pesquisa e através desta é possível criar hábitos e fomentar a resolução de problemas. Segundo Inácio (2007), o «importante no ensino-aprendizagem é o processo e as aquisições que se fazem no decorrer da elaboração e concretização do projecto» (p.23).

Vygotsky desenvolveu a sua teoria histórico-cultural da aprendizagem, sendo que as crianças não deviam ser consideradas de forma isoladas do seu contexto sociocultural. Este teórico dá ênfase ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo da aprendizagem.

Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se caracteriza pelo nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade para resolver situações de forma individual, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver situações mediante a orientação de um adulto, isto é, a ZDP relaciona-se com a diferença do que a criança consegue aprender sozinha e aquilo que consegue aprender com a ajuda de um adulto.

Neste sentido para a aprendizagem ter êxito é necessário que os desafios propostos às crianças não sejam demasiado fáceis ou difíceis, pois assim gerar-se-á desmotivação. Os desafios propostos devem ser aqueles que permitam o desenvolvimento da criança e que a mesma tenha consciência de que é possível ser realizável. Estanqueiro (2010) afirma que «as tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência. Abrem a porta à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolares. As tarefas muito fáceis também não são cativantes, nem mobilizadoras. O “facilitismo” produz no aluno aborrecimento e a sensação desagradável de que foi subestimado nas suas capacidades. Neste caso, ele ficará desmotivado e deixará de se esforçar» (p.16).

Para Vygotsky o desenvolvimento não termina na adolescência e recusa a ideia de estruturas inatas, salientando a natureza histórico-cultural.

Bruner defendeu a aprendizagem por descoberta, pois este método contribui para a melhoria das capacidades intelectuais, privilegiando o processo de observar, analisar e pensar. Considerava que os alunos aprendem melhor quando são eles a aprender por descoberta e, nesse caso, cabe ao professor apresentar os conteúdos a aprender sob forma de problema e orientar a aprendizagem por descoberta, estimulando a curiosidade, a observação, a colocação de hipóteses e a resolução de problemas (Inácio, 2007).

Para Bruner, o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem, devendo aprender a aprender, mas para que a mesma ocorra é importante o significado que o mesmo dá à aprendizagem, bem como a motivação que tem para aprender.

As teorias **humanistas** defendem a particularidade de cada ser humano, estando o foco no desenvolvimento da pessoa humana e do papel determinante que tem para a aprendizagem a relação entre aluno-professor, a empatia, a aceitação do erro, como condição inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Dos Humanistas, destacamos o pensamento de Rogers e Maslow. Carl Rogers rompe com os métodos e técnicas usadas pelo Behaviorismo e valoriza a pessoa (pedagogia não-diretiva), desenvolvendo a sua psicoterapia conhecida como a terapia centrada no cliente, estendendo-se o seu pensamento a várias áreas.

No campo da educação propôs uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, os alunos aprendem melhor, são mais criativos e capazes de resolver problemas se os professores lhes proporcionarem um ambiente facilitador de aprendizagem (Fonseca, s/d). Neste sentido, o aluno sabe qual a direção que pretende tomar cabendo ao professor o papel de orientador no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para que o aluno desenvolva as suas potencialidades.

Sprinthall & Sprinthall (2000) apresentam, no livro *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, a teoria de Carl Roger como o terceiro modelo compreensivo de ensino designado por aprendizagem interpessoal, modelo mais recente, que incentiva o desenvolvimento de relações humanas mais calorosas entre o professor e o aluno, acreditando-se que a empatia genuína entre ambos torna o ambiente em sala de aula facilitador. Para Roger, as três condições necessárias e suficientes para a promoção da aprendizagem são a empatia, a aceitação incondicional positiva e a congruência ou genuinidade, ou seja, o professor deve compreender as emoções dos alunos, aceitar os alunos como são, sem negociações, e ser honesto com eles. O modelo de Roger preocupa-se apenas com a interação humana.

A teoria rogeriana assenta no aluno atingir níveis mais elevados de integração pessoal, de bem-estar e de auto-estima e o professor tem como tarefa a não transferência do conhecimento para a mente do aluno mas proporcionar a construção de um ambiente empático, onde os alunos possam comunicar de forma livre. Desta forma, o professor respeita os sentimentos e emoções do aluno.

Contudo, apesar de reconhecermos a importância da teoria de Rogers considera-se que é uma conceção do ensino e da aprendizagem utópica na medida em que o ensino e a aprendizagem possam ser explicados a partir das três condições, para além de que saberá o aluno o caminho que quer percorrer e deverá o mesmo ter essa responsabilidade.

Maslow, também, contribuiu para as teorias da aprendizagem na medida apresentou uma teoria para explicar as razões da motivação, tendo, para isso,

organizado as necessidades humanas, colocando-as em níveis, numa hierarquia de importância e influência.

A hierarquia das necessidades de Maslow apresenta as necessidades básicas na base, falamos das necessidades fisiológicas (alimentação, sono, repouso, abrigo) relacionadas com a sobrevivência do ser humano, as seguintes são as de segurança que dizem respeito à procura de proteção contra a ameaça ou perigo, depois veem as necessidades sociais (necessidade de associação, de participação, de aceitação, amizade, amor), as penúltimas são as necessidades de autoestima (respeito, prestígio, autonomia) e, no topo, as necessidades de autorrealização (necessidade de realizar o seu próprio potencial). Para este teórico só depois das necessidades básicas estarem satisfeitas é que surge as necessidades do nível imediatamente acima como determinante do comportamento, pois a necessidade satisfeita deixa de ser motivante, surgindo a possibilidade de um outro nível se desenvolver.

A principal crítica a esta teoria é a de que umas necessidades podem sobrepor-se a outras.

Por último das teorias sociais destacam-se Freire, Bourdieu e Illich.

O pedagogo Paulo Freire dedicou-se ao trabalho na área da educação popular voltada para a escolarização e para a formação de uma consciência política. Freire desenvolveu um método a partir da alfabetização de adultos de classes mais desfavorecidas. A alfabetização dos adultos tinha como objetivo permitir a conscientização dos problemas do dia-a-dia e ajudar a compreender o mundo para que fosse possível mudá-lo.

No seu livro, a *Pedagogia do Oprimido*, Freire defende que a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar e superar a sua condição. Para este pedagogo, a educação era um ato político, pois a forma como os jovens são ensinados e o que lhes é ensinado vai de encontro a determinada visão política.

Bourdieu introduziu os conceitos de capital, *habitus* e campo, sendo que nos interessa falar do conceito de capital que assenta na distinção entre vários tipos de capital, o económico, o cultural e o social. O capital cultural, diferente do económico, caracteriza-se como o domínio de certas competências e conhecimentos culturais recebido pelos jovens dos pais e da educação escolar (Rojas, Straubhaar, Spence, Roychowdhury, Okur, Pinon & Bautista, s/d).

O capital cultural é distribuído de forma distinta pela sociedade, sendo acumulado e transmitido de geração em geração, podendo esse capital cultural

adquirido sobretudo na escola converter-se em outro tipo de capital, como o económico, na medida que permite adquirir um emprego com melhor remuneração devido às qualificações académicas adquiridas. Por sua vez, o capital económico pode conduzir ao capital social na medida que devido às elevadas remunerações as pessoas conseguem a pertença a determinados grupos restritos e influentes na sociedade.

Neste sentido, a escola é importante para a transmissão e renovação da cultura como na renovação da desigualdade social, por imposição da cultura dominante, os jovens dos meios mais favorecidos estão mais aptos a incorporar a cultura dominante transmitida pelo sistema educacional, enquanto os jovens mais desfavorecidos, obrigados a incorporar os valores, as atitudes e os hábitos da cultura dominante, estão mais propensos ao fracasso, uma vez que as ideias da cultura dominante não são significativas para eles. Assim, a escola acaba por contribuir para produzir desigualdades em vez de as atenuar.

Illich defendia uma sociedade sem escolas, pois considerava que não era possível uma educação universal através da escola, nem as novas atitudes dos professores, nem novas práticas educacionais, nem a tentativa de prolongar a responsabilidade dos vários intervenientes escolares conseguirá uma educação universal (Illich, 1985). A educação seria mais exequível se executada por outras instituições.

A igualdade de oportunidades na educação é um fim desejável e realizável mas não deverá ser confundido com a obrigatoriedade escolar.

No atual sistema de educação, os jovens confundem ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diplomas com competências, entre outros, sendo que os jovens mais desfavorecidos perceberam o que a escola faz por eles, de acordo com Illich.

Para encontrar alternativas à educação escolar é necessário definirmos o que entendemos por escola e valorizarmos a autoformação, situações educativas não-formais, situações contrárias àquilo que é valorizado pela escola.

Para além destes teóricos, a nossa prática profissional de ensino foi influenciada ainda por pedagogos como Maria Montessori, Rubem Alves e Sebastião da Gama.

A pedagoga Maria Montessori defendeu que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde pudessem viver e aprender (Röhrs, 2010), esperando-se

que elas vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis em que a liberdade e a disciplina se equilibrasse.

Neste sentido, Montessori cria casas de crianças em que disponibiliza mobílias e materiais pedagógicos para que as crianças conseguissem libertar a sua verdadeira natureza e assim ser possível compreendê-las melhor e, conseqüentemente, adaptar os métodos de aprendizagem às mesmas, evitando obrigar a criança a adaptar-se a determinado método que poderia ser ineficaz. Montessori defendeu que as crianças são o que são devido ao seu trabalho independente.

Figura 1 – Caricatura de Maria Montessori



Para esta pedagoga cada criança aprendia a um ritmo próprio, embora existam alguns traços comuns a cada faixa etária e, neste sentido, estabeleceu seis pilares educacionais: a autoeducação (têm tendência inata para aprender à medida que interage com o meio), a educação cósmica (as informações a transmitir devem ser organizadas de forma lógica para as crianças), a educação como ciência (a observação dos comportamentos e da evolução das crianças seria baseada num método científico), o ambiente preparado (todas as pessoas envolvidas na educação das crianças na escola devem conhecer bem as fases de desenvolvimento das mesmas), o adulto preparado e a criança equilibrada (todas as que apresentam características que correspondam à norma para a faixa etária em que se encontram), (Ferreira, 2016).

Do educador Rubem Alves destacamos a importância que deu ao ensino da felicidade, isto é considerava que o papel do professor é ensinar com alegria é ensinar a felicidade, criticando o ensino pois considerava que o mesmo devia ser mais dinâmico. Os alunos deviam sentir a mesma alegria que o professor sente quando ensina, só assim o professor terá sucesso na sua missão.

Para Rubem Alves a alegria de ensinar é um exercício de imortalidade, pois o professor continua a viver naqueles olhos que aprenderam a ver o mundo pela magia da palavra do professor, dessa forma o professor jamais morrerá.

O objetivo do professor é despertar o interesse pela aprendizagem levando os alunos a descobrir novos caminhos e a tornar-se crítico e livre para expor as suas ideias.

Para terminar falamos, também, de Sebastião da Gama, outro pedagogo que teve um peso importante na prática profissional de ensino e que no futuro continuará a ter uma grande importância para o exercício da nossa atividade docente.

Sebastião da Gama considerava que um bom professor «consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor» (Gama, 2003, p.12). Para adivinhar esta maneira de levar os alunos a estarem interessados pelo que o professor ensina é fundamental saber transmitir os conteúdos programáticos, daí que seja esse o enfoque do presente trabalho.

No seu diário, Sebastião da Gama afirma que a aula acontece, não nas planificações elaboradas pelo professor mas na sala de aula. Desta forma demonstra que a planificação que fazemos para uma aula pode não corresponder ao resultado final dessa aula e que assim o imprevisto também é importante.

Gama tinha como propósito ir melhorando e chegar a um dia e ser quase bom professor, contudo quando esse dia chegar que morrerá (Gama, 2003, p.41). Ora, Sebastião pretendia demonstrar que não existem bons professores mas que devem trabalhar e esforçar-se para acharem que isso é possível, pois dessa forma darão tudo e conseguirão que os alunos aprendam e tenha interesse pelas aulas. Para Sebastião da Gama ser professor era dar-se e ensinar era amar.

Não podemos encerrar o presente ponto sem falar de dois efeitos que consideramos relevantes no ensino, são eles: o efeito Pigmalião e o efeito Halo. O efeito Pigmalião está relacionado com as expectativas, ou seja, quanto maiores forem as expectativas de um professor em relação a aluno melhor será o seu desempenho.

O efeito Halo assenta na primeira impressão, isto é, após a primeira impressão que formularmos de uma determinada pessoa teremos a tendência para ver, em tudo quanto faça, as características dessa nossa primeira impressão. Desta forma, a nossa primeira impressão, no ensino, influencia a nossa avaliação em relação à pessoa que estamos a observar. Ora considera-se que um professor deve ter atenção às primeiras impressões que tem dos seus alunos, pois se tem a impressão que aquele aluno é um aluno com baixo rendimento todo o comportamento do professor vai andar em torno dessa confirmação e assim condiciona o interesse desse aluno por aquilo que ensina e, conseqüentemente, o seu sucesso educativo.

Ao longo do presente ponto pretendemos demonstrar quais as nossas influências pedagógicas e de que não existe uma teoria mais adequada para todas as

situações de aprendizagem, devendo aproveitar-se o que cada uma tem de melhor. De qualquer forma somos mais influenciados por umas em detrimento de outras, neste sentido pretendeu-se que a prática profissional de ensino supervisionada assentasse num trabalho centrado no aluno e que a professora “estagiária” ensinasse com alegria e demonstrasse que ama os seus alunos. Será, também, esta filosofia que se pretende levar para o exercício da nossa futura carreira docente.

O professor deve estar ciente que o seu comportamento, os procedimentos pedagógicos e os recursos didáticos que utiliza, as regras disciplinares que propõe e a maneira como gere a sua disciplina não são inconsequentes para o sucesso do aluno.

## **1.2. Os desafios da profissão docente**

Os desafios da profissão docente são tantos como as teorias contemporâneas da educação.

Até ao final do século XIX e início do século XX a aprendizagem era vista como a capacidade de repetir e memorizar os conteúdos académicos. O bom aluno era aquele que decorava o saber académico e o bom professor era aquele que dominava os conteúdos escolares mas sem estabelecer um relacionamento pedagógico com os alunos, assim o professor dizia e o aluno repetia.

Com o movimento da Escola Nova a aprendizagem passou a ver vista como resultante da ação do aluno. O aluno devia ter oportunidades para experimentar, produzir, refletir, etc., pois a educação escolar não era só formar o intelecto mas, também, devia fomentar o desenvolvimento do aluno para construir uma sociedade melhor. A aprendizagem passava a estar centrada no aluno e ao professor cabia um papel de orientador.

A par desta mudança uma outra surgiu, na segunda metade do século XX surge a afirmação da escola que resultou numa mutação de uma escola de elites para uma escola de massas. Essa alteração conduziu a instituição escola para uma situação de crise. Atualmente, a crise da escola é diferente daquele período histórico.

Neste sentido, a crise da escola lança desafios à profissão docente, desde a formação académica aos recursos didáticos usados em contexto de sala de aula.

A habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, decorrente da aplicação dos parâmetros do processo de Bolonha, foi aprovada pelo decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior executado pelo

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que, posteriormente, já tinha sido completado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, contudo estes diplomas foram revogados pelo decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, sem prejuízo do disposto no artigo 29.º.

No diploma reconhece-se que ao primeiro ciclo de estudos do ensino superior cabe assegurar a formação de base na área da docência e ao segundo ciclo cabe assegurar um complemento dessa formação e a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática de ensino supervisionada.

A formação inicial de professores ao ser ministrada é crucial, devendo ser feita de forma rigorosa devido ao valor e ao impacto da docência na qualidade da educação, assim como a necessidade de preparar bem as novas gerações para a renovação dos quadros da escola.

Neste sentido, o anterior governo para que as escolas tivessem docentes mais bem preparados, mais motivados e mais vocacionados introduziu alterações na formação contínua de docentes (a formação dos professores deve ser encarada como uma formação ao longo da vida) e regulamentou uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente que com o novo governo “caiu por terra” (Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro).

O decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio procedeu, também, ao desdobramento do mestrado em ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Desta forma, a partir do ano letivo 2015/2016, a oferta formativa das universidades passou a ter um mestrado em ensino de História e outro mestrado em ensino de Geografia, considerando o diploma que assim permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso.

Parece-nos plausível este desdobramento, uma vez que no mestrado em ensino de História e de Geografia ficava-se habilitado à docência da disciplina de Geografia e de História, tendo feito, no 1.º ciclo de estudos, apenas 50 ECTS<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Se um aluno entrasse para uma licenciatura por via da História tinha de realizar 50 ECTS de Geografia, se o aluno entrasse para a licenciatura por via da Geografia tinha de realizar 50 ECTS em História.

considerando-se que era um número insuficiente de disciplinas para que permitisse uma boa preparação dos futuros professores numa das áreas científicas. Contudo, considera-se importante que um aluno que aceda ao 1.º ciclo de estudos para o curso de História, via ensino, tenha um conjunto de disciplinas da área científica da Geografia e vice-versa, visto que, assim, existe uma melhor perceção do tempo e do espaço.

O diploma ainda limita as vagas, entre outros, para o mestrado em ensino com o intuito de assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo.

Para Mendonça (2011) a legislação educativa nacional além de produtiva de medidas é ainda profícua em correções, alterações e retificações sucessivas, «porém, apesar do colossal esforço nacional, os resultados são lastimosos. As estatísticas da educação em Portugal são de péssima qualidade. E perante esta realidade, a primeira reação dos governos e respetivos ministros consiste em elaborar reformas educativas» (p.1).

Apesar dos vários esforços legislativos, segundo um relatório técnico de formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão realizado pelo Conselho Nacional de Educação (2016) «a realidade da formação inicial de professores continua a colocar um conjunto de problemas no que se refere à qualidade da formação, à relação entre a teoria e a prática e à regulação do acesso à profissão» (p.7).

Ainda sobre a formação inicial dos professores e de acordo com o relatório citado anteriormente é referido que uma das questões-chave da formação de professores é a articulação do estágio com os conteúdos das demais componentes de formação, citando-se o modelo Finlandês como um exemplo em matéria de integração da teoria e da prática, mediante a observação e prática dos futuros docentes em escolas associadas à universidade e apoiados por professores cooperantes, bem como a aposta na investigação sobre o ensino e sobre a formação de professores. Ainda referem que na Finlândia a prática de ensino existe em todos os anos do curso, iniciando com a observação e análise de aulas e continuando com uma prática gradual de aulas, quer nas escolas de prática da universidade, quer nas escolas regulares (Flores, 2015 *apud* Conselho Nacional de Educação, 2016). Ora, conhecendo a prática da Faculdade de Letras e do Instituto da Educação, da Universidade de Lisboa, no âmbito do mestrado em ensino de História consideramos

a articulação entre a teoria e a prática uma não questão, pois a formação inicial de professores assenta numa contínua investigação ao nível do ensino e da formação de professores e em todos os anos do curso existe uma prática de ensino, isto é, no primeiro ano, primeiro semestre, inicia-se com a observação de aulas, no segundo semestre começa-se a lecionação e no terceiro semestre, do segundo ano do 2.º ciclo de estudos, têm-se, novamente, a prática de ensino e no quarto semestre realiza-se o relatório da prática supervisionada, bem como, em contexto de sala de aula, vão sendo realizadas várias simulações de aulas. Embora se reconheça que esta prática pode não ser a mesma em todas as universidades.

Nesta perspetiva, pensa-se que a questão central prende-se com a duração da prática de ensino que, noutros tempos, era de um ano letivo e que, atualmente está reduzida a um número de aulas com pouca expressividade para ganhar experiência profissional. O relatório do Conselho Nacional de Educação (2016) aponta como recomendação internacional a «forte componente prática, com mais de um ano de imersão numa determinada escola, em parceria com a instituição de ensino superior, no qual é esperado que o futuro professor desenvolva práticas inovadoras e realize investigação, sob a orientação de professores experientes» (p.14).

Parece-nos, também, importante, mas impossível devido ao número de horas a lecionar na escola cooperante, o desenvolvimento de atividades e projetos pelos futuros professores com os alunos da escola, bem como uma certa rotatividade nos anos de escolaridade em que os futuros professores exercem a sua prática de ensino, com o objetivo de proporcionar diferentes experiências pedagógicas.

Outro aspeto a considerar está relacionado com a importância que se atribui às Ciências da Educação, sem dúvida que um futuro professor deve ter uma boa formação na área científica que vai lecionar, no entanto, por vezes, a importância atribuída às disciplinas de pedagogia, enviadas para segundo plano, é insatisfatória, pois a partir de boas bases pedagógicas pode-se conseguir ter uma prática de ensino mais agradável para os alunos, conseguindo motivá-los e cativar-lhes o interesse. Uns professores conseguem-no fazer melhor que outros, mas mesmo assim afasta-se a ideia de um perfil de docente.

Quanto ao concurso de acesso à carreira de docente valorizar, exclusivamente, a formação acadêmica<sup>5</sup>, conforme afirma o Conselho Nacional de Educação (2016) «o acesso a um lugar de quadro no ensino público faz-se através de um concurso nacional que tem como principal requisito a habilitação profissional obtida através de um Mestrado em Ensino» (p.11) é um outro ponto a interrogar.

Um futuro professor pode ser aquele que realizou apenas o 1.º e/ou o 2.º ciclos de estudos para acesso à carreira, mas pode ser aquele que, para além disso, realizou formação em outras áreas e que teve outras experiências profissionais que o podem ajudar na sua prática profissional de docente. Assim deverá ou não um professor ser beneficiado pela sua outra formação e experiência profissional? Como podemos contabilizar essa outra formação? Hoje, um docente para aceder a um lugar no ensino pode levar anos e enquanto isso vai fazendo outras coisas, essas outras experiências não devem ser valorizadas?

Quando se fala em formação contínua de docentes fala-se em aprendizagem ao longo da vida, logo a formação académica inicial não pode ser estanque, deve ser valorizada toda a formação académica formal, não formal e informal, bem como formação profissional.

Os desafios da profissão docente são múltiplos, uns relacionados com a formação inicial, outros relacionados com a formação contínua e outros relacionados com a prática profissional.

Em termos de formação contínua de professores, Ceia (2015) *apud* Conselho Nacional da Educação (2016) afirma que o modelo de formação estabelecido a partir de 2007 rompeu com o estatuto do professor em formação e esta mudança de paradigma, segundo o mesmo, foi um retrocesso na medida que pretendia promover a qualidade da formação inicial de professores, o professor que, até 2007, era constantemente avaliado em sala de aula passou a ser avaliado pontualmente.

Numa empresa quando chega um colaborador novo para ocupar determinado lugar ao início o mesmo é acompanhado nas suas tarefas, quando já está integrado e desempenha as suas funções com normalidade é-lhe dado feedback constante do seu desempenho. Não querendo associar a instituição escolar a uma empresa, mas pensando que se pode tirar partido de algumas das suas práticas, considera-se que um

---

<sup>5</sup> O decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro acrescentou como requisito prévio à candidatura para lugar de ingresso na carreira docente o aproveitamento obtido em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, recentemente suspensa (Conselho Nacional de Educação, 2016).

professor para melhorar a sua prática profissional tem de ter um constante feedback, visto que determinados aspetos menos corretos podem passar ao lado de um futuro professor ou de um professor em início de carreira ou ao longo da sua carreira. Para se ser um bom professor «são necessárias três coisas: uma sólida preparação de base, prestígio junto da comunidade e autonomia de ação» (Mónica, 2014, p.171).

Um outro desafio para futuros docentes, em início de carreira ou já com uma carreira consolidada é o conhecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (2016) um dos critérios de recrutamento de docentes em Inglaterra e nos EUA passa pela aprovação em testes de literacia e de TIC. Um professor tem de acompanhar a evolução da sociedade e saber tirar proveito disso. Num século em que os alunos, desde cedo, têm acesso a tudo o que é tecnologias fará sentido os professores não saberem pelo menos o básico?

Ainda sobre as competências dos professores, independentemente da sua condição, também é importante o conhecimento de línguas para promover a realização de intercâmbios internacionais, para fazer investigação temas relacionados com a área científica que leciona ou com a educação em geral, entre outros.

O futuro docente, o docente em início de carreira ou já com uma carreira mais consolidada tem outros desafios decorrentes da sua prática profissional, como a gestão de grupos heterogéneos em contexto de sala de aula e de alunos com necessidades educativas especiais, de forma a minimizar a indisciplina e promover o seu sucesso educativo, assim como na gestão da lecionação de conteúdos da sua área científica e na gestão da relação com os pais.

Na sala de aula, o docente para lecionar os conteúdos da sua área científica tem de seguir as metas e os programas curriculares e em determinados anos de escolaridade tem a pressão das provas de aferição e dos exames nacionais, pelo que a sua autonomia está condicionada. Mónica (2014)<sup>6</sup> no âmbito da lecionação da disciplina de História afirma que

« ... em vez da História narrativa temos uma espécie de História Económico-Social infantil. Reagindo contra a História-Relato-de-Batalhas, os manuais substituíram as lutas políticas por conceitos sociologizantes. Em vez de dramas, temos pseudo-rigor, em vez de heróis, problemáticas; em vez de ambientes, esquemas. Numa palavra, a História transformou-se num amontoado de fichas. A

---

<sup>6</sup> Maria Filomena Mónica (Lisboa, 1943) é uma historiadora e socióloga portuguesa.

esquemática dos assuntos a demografia, a estratificação social, as mentalidades – mata qualquer réstia de curiosidade. Tudo seria menos trágico se os alunos tivessem ao seu dispor bibliotecas decentes, onde, desde que dominassem uma língua estrangeira, pudessem consultar os melhores autores desta disciplina. Fosse esse o caso, compreenderiam que a História não tem de ser maçadora» (p.142).

Portanto, um docente para além de cumprir as metas e programas, considerando os reduzidos tempos letivos, tem tempo para ir mais além do que lhe é imposto? Poderá o docente abordar a História com um enfoque diferente daquele que vem nos manuais escolares?

O docente é uma pessoa com formação superior que deve interrogar, investigar e como tal deve ter uma opinião sobre os diferentes assuntos curriculares e educacionais e o tempo letivo é seu, podendo adotar a abordagem que melhor considere que se adequa ao aluno no sentido de conseguir obter mais sucesso escolar e mesmo assim cumprir as metas estabelecidas pela tutela, a verdadeira questão parece estar relacionada com a motivação e com o tempo disponível por parte do professor.

Mónica (2014) refere que «a História pode ser a disciplina mais aborrecida ou a mais fascinante: depende da forma como é lecionada» (p.142) e é nesta questão que reside o grande desafio de um professor. Como pode tornar o professor uma aula inesquecível? Quais os métodos e técnicas?

Nesta linha de pensamento, reforçar-se a importância que se considera que as Ciências da Educação podem ter para tornar as aulas mais “apetecíveis” para os alunos.

É importante que no processo ensino-aprendizagem exista espaço para o aluno refletir, investigar, aprender algo diferente e não só ser ensinado o que vem nos programas e manuais escolares que, conseqüentemente, é o que irá ser avaliado. Mónica (2014) relata um episódio em que a filha a proibiu de dar explicações de História às netas porque cada vez que o fazia elas baralhavam-se nos testes, pois alargava-se nas explicações e uma delas proclamou que nada daquilo vinha no teste.

Atualmente, os programas de História dos ensinos básico e secundário são semelhantes e os manuais escolares apresentam a informação histórica «... até ontem à tarde. Nós, os de História, costumamos dizer que aquilo é Sociologia» (Mónica,

2014, p.149)<sup>7</sup>. É indispensável distanciar os conteúdos mais no tempo, podendo-se tirar partido desta situação para diversificar mais os conteúdos e as práticas em sala de aula.

O facto de a História ser lecionada, sobretudo no 9.º e 12.º ano, sobre um período recente apresenta outra questão pertinente, conforme expõe Mónica (2014) é difícil para os professores «...darem uma visão neutra dos acontecimentos» (p.154).

Para além disto tudo, o sucesso dos alunos pode estar condicionado pelo meio social em que estão inseridos, residindo num grande desafio para as escolas e para os professores. As escolas, sobretudo das grandes cidades, acolhem alunos de diferentes etnias, culturas, religiões, línguas, raças e a visão que, por vezes, os alunos têm da escola não é a mesma, bem como a visão dos seus pais. O meio e o interesse dos alunos e dos pais em relação à escola são considerados dos maiores desafios do sistema educativo, não só dos professores, pois associado a estes está o abandono e insucesso escolar, o absentismo, a indisciplina, entre outros aspetos. Contudo, há quem afirme que o grande desafio das escolas é que contribua para que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso (Nóvoa, s/d).

As questões mencionadas anteriormente começaram a surgir nas escolas a partir do alargamento das mesmas a todos os alunos (escola de massas), levando a escola a uma situação de crise, com as quais ainda está a aprender a lidar.

### 1.3. Os recursos didáticos no Ensino da História

Antes de aprofundarmos o presente tema consideramos fundamental esclarecer alguns conceitos em torno desta temática. O primeiro refere-se aos **modelos** de ensino que são as orientações e princípios teóricos de atuação pedagógica, isto é, têm por base as várias teorias da educação que dão origem a determinado modelo, já abordados no presente trabalho.

Um outro conceito é o de **método** que significa o trajeto realizado para chegar a determinado objetivo, assim estamos a falar do método do ensino direto (expositivo), indireto (construtivista), entre outros, que também assenta nas diversas teorias da educação. O conceito de método está relacionado com os padrões de ação pedagógico-didática do professor no sentido de alcançar determinado objetivo.

---

<sup>7</sup> A título de exemplo pode fazer-se referência ao manual escolar do 12.º ano (*Linhas da História* de Fortes, Gomes & Fortes) que foi adotado pela Escola Secundária D. Luísa de Gusmão em que apresenta assuntos recentes como a Área Ibero-Americana, as mudanças culturais, questões ambientais, conflitos mundiais, e que se questiona, também, se cabe à História analisar alguns deles.

As **estratégias** de ensino também visam o alcance de determinado objetivo, mais específico, sendo que para os alunos alcançarem determinado resultado de aprendizagem o professor tem de programar as estratégias de ensino. Neste sentido, a estratégia é um conjunto de ações programadas e organizadas com vista à sua eficácia, para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. As estratégias podem ser de diversa natureza e tipologia conforme o objetivo a alcançar. As estratégias são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos.

As **técnicas** de ensino correspondem a procedimentos muito específicos de determinadas áreas ou com vista a alcançar determinado objetivo. É mais específico que as estratégias e que os métodos. As técnicas são os recursos e meios materiais para atingir determinados objetivos.

As aulas expositivas dialogadas, os debates, a construção de mapas conceituais, os trabalhos de grupo, o estudo de caso, o fórum, o trabalho de pesquisa, as apresentações orais são vários exemplos de recursos usados, no entanto são usados conforme o objetivo a alcançar.

Os **estilos** de ensino dizem respeito à forma como um professor leciona, ou seja, é uma interpretação individual dos modelos, métodos, estratégias e técnicas de ensino e a sua concretização.

Por último, os **recursos didáticos** caracterizam-se por um conjunto de materiais utilizados pelo professor, simultaneamente ou não, com vista a auxiliar o processo ensino-aprendizagem de forma a estimular e motivar o aluno, sendo de diversos tipos.

O uso dos recursos didáticos pressupõe também a aplicação de determinados modelos, métodos, estratégias, técnicas e estilos de ensino, pelo que não podemos falar dos recursos didáticos como um fim em si mesmo. Cabe a cada professor descobrir o que se adapta melhor a cada turma, uma vez que o que resulta numa turma pode não resultar noutra; o tipo de recursos didáticos que os alunos preferem e o método de ensino através do qual podemos obter melhores resultados académicos.

Durante a prática letiva de ensino supervisionada foi nosso objetivo usar diversos recursos didáticos para compreender quais os que melhor prendiam a atenção dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, o professor antes de uma aula deve preparar, organizar e planificar cuidadosamente a aula, de forma a sentir-se confortável com a

matéria que está a lecionar, enquanto durante a leção da aula deve apresentar exemplos e várias perspectivas sobre determinado tema, dando uma visão alargada do tema aos alunos; expor o tema de forma clara, num tom e timbre apropriado à sala de aula; reforçar os pontos do tema mais importantes ao longo da aula para que o aluno possa compreender o que é realmente importante do que é acessório; dar tempo para que o aluno possa anotar algumas ideias, esclarecer algumas questões e fazer algumas pausas para que os alunos reflitam sobre os diversos conteúdos lecionados na aula e diversificar a forma como expõe os conteúdos.

É no momento em que o professor está a planificar a aula que deve pensar no método, nas estratégias, nas técnicas, no estilo de ensino, nos recursos didáticos que quer usar para lecionar determinado tema, contudo, por vezes, durante a aula, o professor pode ter necessidade de alterar a planificação pois observa que os recursos didáticos ou o método usados não estão a resultar. Assim, é importante que o professor esteja atento ao comportamento manifestado pelos alunos.

Se um professor tiver vontade em conhecer as diferenças existentes entre os seus alunos e sair da sua “zona de conforto” irá ter a preocupação de variar e combinar os diferentes recursos didáticos, para que possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, bem como utilizar métodos e recursos que lhes permitam desenvolver-se como um todo, não só os aspetos cognitivos, mas também os aspetos relacionais e afetivos. Estanqueiro (2010) afirma que «os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos» (p.13).

Apesar disso, o professor, tendo ultrapassado as limitações internas, pode deparar-se com limitações externas que condicionam a sua forma de atuação no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo os objetivos estabelecidos; a diversidade geográfica, cultural e social dos alunos; os recursos didáticos disponíveis na escola que impossibilitam a realização de aulas mais dinâmicas; a falta de tempo; entre outros.

Face ao exposto, o professor deve diversificar a sua forma de atuação no processo de ensino-aprendizagem, considerando os objetivos a alcançar e as diferentes formas de aprender dos alunos.

O professor deve ter consciência que o método e os recursos didáticos usados determinam um estilo de ensino e que o seu comportamento em cada estilo conduz a uma reação por parte dos alunos, independentemente do estilo que use ou da

combinação de estilos deve preocupar-se com o que os alunos pensam sobre as suas aulas. O professor que usa um método expositivo, pois é o método com o qual se identifica, sendo que os recursos usados não vão para além do manual, pode falar alto, a um ritmo acelerado, dando poucas oportunidades de intervenção aos alunos, sendo que a maioria dos alunos pode adotar uma atitude de desinteresse por aquelas aulas e o professor pode não ter consciência do porquê daquela atitude dos alunos. Pode haver alguns alunos que se sintam bem com esse método, mas outros alunos, talvez, considerem que se o professor fala-se mais pausadamente conseguiriam acompanhar melhor os conteúdos programáticos, que se o professor promovesse uma combinação de métodos teriam mais interesse pelas aulas.

Pensamos que a preocupação de qualquer professor deve ser a de transmitir os conteúdos programáticos de forma que os alunos demonstrem interesse pelas suas aulas, estejam atentos, participem e consigam obter excelentes resultados, considerando que isso é exequível através de uma boa escolha dos recursos didáticos. Para Estanqueiro (2010) «os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens» (p.12).

Não deve ser só trabalhada a memorização, pois o aluno só recorda 10% do que lê, 20% do que ouve, 30% do que vê, 50% do que vê e ouve em simultâneo, 70% do que discute com os outros, 80% do que faz e 95% do que ensina aos outros.

Independentemente do método usado pelo professor, o **expositivo** (o professor fala e os alunos ouvem), o **demonstrativo** (o que o aluno faz compreende), o **interrogativo** (o professor faz perguntas a todos os alunos), o **ativo** (professor e alunos trocam ideias sobre um tema), entre outros, pensamos que o uso conjunto de vários métodos, conjuntamente com as considerações pedagógicas de atuação de um professor em sala de aula e a utilização dos recursos didáticos fazem diferença na transmissão dos conteúdos programáticos.

Não nos podemos esquecer que um professor independentemente dos modelos, métodos, estratégias, estilos e recursos deve ter em atenção as considerações pedagógicas associadas à forma como comunica (clareza, ritmo, tom) com os alunos, o respeito pelas inteligências múltiplas, a sua postura em sala de aula, as expressões corporais dos alunos, o contacto visual com os alunos, a participação dos alunos (saber esperar pela resposta), a gestão de elogios, as expectativas, a

disposição das mesas, as técnicas de leitura (coletiva), entre outros. No entanto iremos nos debruçar apenas sobre os recursos didáticos.

Quando falamos em recursos didáticos podemos classificá-los em **pedagógicos** sendo exemplo o quadro de giz/caneta de feltro/interativo cuja sala deve permitir uma boa visualização; os mapas; os cartazes; o *cartoon*; os desenhos; os gráficos; os livros; os manuais escolares; os mapas conceituais; os apontamentos; as fichas de apoio; os filmes, os documentários, os vídeos, as fotografias; os quadros de pintura; a banda desenhada; as caricaturas; as cartas; os documentos; os exercícios escritos; em **tecnológicos** como o computador (*PowerPoint, Word, Prezi*) e a internet (jogos interativos, o *blog*, os fóruns); o projetor; e em **culturais** como a biblioteca pública; o museu; as exposições; as visitas de estudo ou visitas virtuais; a arte rupestre; a escultura.

A **fotografia** enquanto recurso didático permite descrever uma pessoa e/ou estilo de vida, contextualizá-la num período histórico, pensar num nome para a mesma e aprofundar a compreensão histórica.

O **cartaz** que serve para ser afixado, atualmente colorido, é um poderoso auxiliar para a divulgação de ideias e para ajudar a compreender determinado período histórico, como é o caso dos cartazes de propaganda do Estado Novo intitulados “a Lição de Salazar”.

A **caricatura** (arte do humor gráfico) é uma arte complexa pois concilia tanto a estética e o desenho como o pensamento que tem subjacente. A leitura e interpretação de uma caricatura, sobretudo no ensino da História, permite conhecer o simbolismo, reconhecer o exagero, analisar a legenda e compreender a analogia e a ironia. Todos os recursos devem ser usados com um fim e não serem usados como elementos meramente ilustrativos.

Os **gráficos** e as **tabelas** permitem apresentar conclusões sobre determinado tema.

A **banda desenhada**, quase ausente do ensino, conjuga o texto e as imagens, de forma sequencial, com o objetivo de expor uma História ou um assunto. A utilização dessas histórias, por vezes, pode auxiliar as aulas e ajudar na sua compreensão.

O **cinema** (filmes e documentários) surge, ocasionalmente, na sala de aula para ilustrar e ajudar na compreensão dos conteúdos programáticos.

Os **apontamentos** de definições, fórmulas, leis ou citações como têm de ser transcritas com fidelidade convém entregar aos alunos, contudo resumos das matérias lecionadas estimula a memorização mecânica e atrasa o desenvolvimento dos alunos, pelo que os mesmos devem aprender a elaborar apontamentos do essencial das aulas. Os apontamentos elaborados pelos alunos reforçam a aprendizagem, facilitam a revisão dos conteúdos lecionados e tornam-se fundamentais para o estudo antes das provas de avaliação.

O **documento** permite a leitura por parte dos alunos, explicando-se o conteúdo do texto e o significado de algumas palavras; permite resumir as ideias principais, identificando algumas informações relevantes quanto ao autor e o tipo de documento e permite o diálogo professor-aluno de forma a estabelecer relação entre o documento e os conteúdos programáticos. O documento é muito usado e fundamental para o ensino da História.

O **mapa** (político, económico, geográfico, ...) é fundamental no ensino da História para que o aluno possa compreender o conceito de espaço e para isso o professor deve ensinar os alunos a analisar e interpretar mapas.

O **mapa conceptual** representa um conjunto de significados relativos a um conteúdo já aprendido pelos alunos e/ou ajudam a clarificar conteúdos que se pretende ensinar. Estes são constituídos por conceitos-chaves, palavras de ligação e proposições.

As **visitas de estudo** estimulantes para os alunos, uma vez que têm a oportunidade de sair do espaço de sala de aula, no entanto devem ser orientadas para que o aluno não encare a visita como um “passeio”. A visita de estudo constitui uma outra situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos (promove a interligação entre a teoria e a prática) e permite o aluno desenvolver outro tipo de hábitos de trabalho e facilita a interação professor-aluno.

Os recursos didáticos referidos são os meios que se encontram ao dispor da pedagogia, contudo consideramos que o conceito de recurso didático é mais abrangente não se referindo apenas aos recursos materiais mas também incluindo as atividades, as dinâmicas, as técnicas como as dramatizações, usando uma peça ou criando uma com vista a uma melhor interiorização dos conhecimentos; os debates, a partir de um tema os alunos exercitam a sua capacidade de argumentação e defesa de ideias; as palestras, convidando especialistas em determinado assunto; as entrevistas, de forma a se explorar um determinado tema/assunto; os trabalhos de grupo

desenvolvendo-se o gosto pela pesquisa, sendo que o professor deve ser claro com o que pretende e deve ter um papel de orientador; a exposição de trabalhos, entre outros.

Para Chaffer e Taylor (s/d) *apud* Moreira (2001) a História deve «dar uma perspectiva global de evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares afim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente» e proporcionar «o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade» (p.2).

Os recursos didáticos são todos os materiais usados no processo ensino-aprendizagem e que tem como propósito permitir a obtenção de bons resultados por parte dos alunos.

Dos recursos didáticos enumerados uns estão mais direcionados para um determinado método enquanto outros estão mais direcionados para outro método.

Perante a diversidade de recursos existentes cabe ao professor a realização de uma seleção adequada dos mesmos, sendo que para isso requer que tenha um bom conhecimento da disciplina que leciona. No momento da planificação de determinada aula, o professor deve questionar quais os recursos que são mais adequados para lecionar a matéria pretendida, qual o resultado que pretende obter com o uso daqueles recursos e depois de optar para determinada matéria por um determinado recurso deve pesquisar e refletir sobre o mesmo, isto é, o professor opta por usar um documentário para lecionar um conteúdo convém verificar os vários documentários existentes e ponderar sobre qual é que melhor se adequa à turma.

A utilização dos recursos didáticos vai variando com o tempo, contudo, atualmente, a questão da seleção dos recursos no processo ensino-aprendizagem é fundamental, pois o professor tem ao dispor muitos recursos e nem todos permitem obter o mesmo resultado final, assim como se adequam a todos os conteúdos programáticos. Nessa seleção de recursos não existe nenhuma regra uniformizada, pelo que cabe ao professor conhecer bem a turma e mediante os objetivos a alcançar escolher os recursos que mais se adequam.

O professor deve ter consciência que é preferível diversificar o uso de recursos, pois o excesso de utilização do mesmo recurso conduz ao cansaço e, conseqüentemente, ao desinteresse dos alunos. Apesar do professor poder estar mais à vontade com um recurso do que com outros não deve fazer a seleção de recursos

considerando esse critério, mas escolhê-los considerando os que são mais adequados às diversas situações de aprendizagem.

Para que os conteúdos programáticos sejam apelativos para os alunos é necessário que a seleção dos recursos didáticos seja adequada aos objetivos dessa unidade; seja algo simples, sem grandes esclarecimentos; permita que o aluno se mantenha atento; pode ser visto por qualquer aluno e é acessível para o aluno.

A seleção dos recursos didáticos permite diminuir uma exposição excessiva dos conteúdos; aumentar o dinamismo da aula; centrar o ensino mais no aluno e não tanto no professor, se esse for o objetivo do professor.

Contudo, nem sempre a teoria coincide com a prática. Para Moreira (2001), a aula que predomina é o expositivo aberto, isto é, a exposição do professor vai-se alternando com a atividade dos alunos através de documentos escritos, iconográficos e audiovisuais, sendo que dá-se a apresentação do conteúdo, analisa-se os documentos e questiona-se os mesmos e depois elabora-se uma síntese. O mesmo autor refere, considerando os resultados de um estudo realizado em 1995, que é nítido o uso dos manuais e fichas escolares, bem como os documentos históricos nas aulas de História que são muito marcadas pela exposição do professor e das quais os alunos pouco gostam.

Apesar de ser um estudo com mais de 20 anos e considerando a nossa experiência confirma-se que pouco mudou desde então, porque há um conjunto de fatores que assim não o permite, como a obrigatoriedade dos professores em lecionarem conteúdos programáticos de um currículo extenso.

Face ao exposto, para que os alunos tenham interesse pelos conteúdos lecionados pelos professores parece-me, para além de tudo o que já foi dito, que os professores devem ter uma excelente formação académica ao nível da didática, bem como «o professor de História deve estar atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo falsear, o seu ensino» (Proença, 1989, p.26).

Ora, reconhecemos que é importante o uso dos recursos didáticos no ensino da História de forma a motivar os alunos, mas, também, há muitos outros fatores que não podemos descurar e, desta forma, pensa-se que o professor, atualmente, deve ser mais dinâmico, mais informado e não ficar agarrado ao que conhece e julga saber.

#### **1.4. O ensino secundário: contextualização**

Embora com outras designações e objetivos, o ensino secundário tem a sua origem no princípio do século XVI quando se pretendeu preparar uma elite social e cultural para a frequência de cursos superiores.

No século XVI, o ensino secundário começou a ser instituído nos mosteiros de algumas ordens religiosas e nesse século e no seguinte era marcado pelo controlo total por parte dos jesuítas.

No século XVIII, os jesuítas são expulsos e proibidos de ensinar sendo criado a Direção Geral de Estudos Menores que era responsável por dirigir os estudos primários e secundários baseada nos princípios da secularização do ensino (menos orientação religiosa), na uniformização do ensino e na estatização do ensino (o Estado passa a ter o controlo total) e procedeu-se à criação de um corpo de professores.

No século XIX procedeu-se à criação do Ensino Liceal, pretendendo-se a distribuição de liceus pelo país e a fixação de um conjunto de disciplinas. Mais tarde ocorreu uma outra reforma que assentou numa maior articulação entre as disciplinas do ensino secundário.

No século XX ocorrem profundas alterações no sistema de ensino, sobretudo no ensino secundário. Após o 25 de abril e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, ocorre uma reorganização estrutural do sistema educativo mais próxima dos nossos dias. É o século da escola de massas.

No atual século XXI muitas reformas já foram efetuadas, destacando-se a reforma do novo modelo de gestão escolar, a de formação profissional com a introdução das aulas de substituição e a obrigatoriedade da escolaridade mínima de 12 anos.

No artigo 9.º da LBSE é estabelecido como objetivos do ensino secundário:

«a) assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; b) facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; c) fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; d) formar, a partir da realidade concreta da vida

regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; e) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; f) favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho e g) criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança» (LBSE, 2005, p.5).

Neste sentido o ensino deve ser diversificado para que promovam nos jovens as competências necessárias para o seu desenvolvimento social, académico, intelectual e para enfrentar as dificuldades futuras. Para isso é necessário estarem reunidas algumas condições, umas de carácter económico (financiamento das escolas, a ação social e escolar); outras de carácter orientador (ofertas das escolas, organização e funcionamento do ensino secundário) e outras de carácter político e social (formação e professores, conteúdos programáticos).

O ensino secundário necessita de ser mais diversificado e flexibilizado, com escolas mais próximas e envolvidas com a sociedade e com professores mais preparados e dinâmicos.

No ensino secundário podemos considerar três grandes tipos de ensino: o ensino geral (voltado para o prosseguimento dos estudos), o ensino técnico (ligado às profissões técnicas podendo prosseguir os estudos) e o ensino profissional (orientado para ocupações profissionais).

Em Portugal, a oferta formativa para o ensino secundário assenta nos cursos científicos-humanísticos (de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais), nos cursos com planos próprios, nos cursos artísticos especializados, nos cursos profissionais, no ensino secundário na modalidade de ensino recorrente e nos cursos vocacionais.

O ensino secundário corresponde ao percurso escolar que compreende o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, tendo como objetivo dotar os alunos com conhecimentos técnicos e científicos em diferentes áreas, permitindo uma qualificação e prosseguimento de estudos.

Os cursos científicos-humanísticos integram nos planos de estudo uma componente de formação **geral** que visa contribuir para a construção de uma

identidade pessoal, social e cultural dos jovens e uma formação **específica** que visa proporcionar uma formação científica consistente no domínio do respetivo curso.

Para a disciplina de História do ensino secundário (também no ensino básico), e não só, o Ministério da Educação estabeleceu as linhas orientadoras dessa disciplina no que é designado por programa de História. O programa de História do 10.º, 11.º e 12.º anos está dividido em vários módulos, apresentando os conteúdos programáticos que devem ser lecionados em cada ano. Em cada módulo são apresentadas diversas orientações, os conteúdos programáticos e as aprendizagens que devem ser adquiridas pelos alunos.

A nossa prática letiva de ensino supervisionada, conforme já referido, decorreu na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, sobretudo durante o 4.º semestre do 2.º ano do mestrado, do ano letivo 2016/2017, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III. As aulas de História lecionadas ao 11.º e ao 12.º anos foram a alunos do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Ao 11.º ano foi lecionada a subunidade «Unidade e diversidade da sociedade oitocentista» que corresponde ao conteúdo 2.2. do módulo 6 do programa de História tendo como principal orientação «salientar as contradições da sociedade industrial e burguesa, geradoras do aparecimento e desenvolvimento das propostas socialistas» (Mendes, Silveira, & Brum, 2001). Ao 12.º ano foram lecionadas as subunidades «A questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional» e a «“Primavera Marcelista”: reformismo político não sustentado» que correspondem ao conteúdo 2.1. do módulo 8 do programa de História, tendo o aluno que demonstrar as seguintes aprendizagens «analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria» e «relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial» (Mendes, Silveira, & Brum, 2001).

A partir do próximo capítulo iremos começar a abordar os temas relacionados com a nossa experiência decorrente da prática de ensino supervisionada.

## CAPÍTULO II – A ESCOLA: NO TEMPO E NO ESPAÇO

---

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais ...*

Rubem Alves

## CAPÍTULO II – A ESCOLA: NO TEMPO E NO ESPAÇO

No capítulo II pretende-se começar a abordar a nossa experiência relativa à prática letiva supervisionada. Desta forma apresentar-se-á uma breve História da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, em seguida falar-se-á do trabalho realizado na escola ao longo do primeiro ano do mestrado para que no próximo capítulo possamos refletir sobre as aulas lecionadas no âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional III, no 4.º semestre do 2.º ano do mestrado, no ano letivo 2016/2017. Posteriormente tecer-se-á algumas considerações sobre os alunos do 11.º e 12.º anos a quem lecionámos as aulas de História.

### 2.1. História da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, pertencente ao Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, fica situada na rua Penha de França, n.º 193, na freguesia da Penha de França

(mapa 1), uma das 24 freguesias do concelho e distrito de Lisboa.

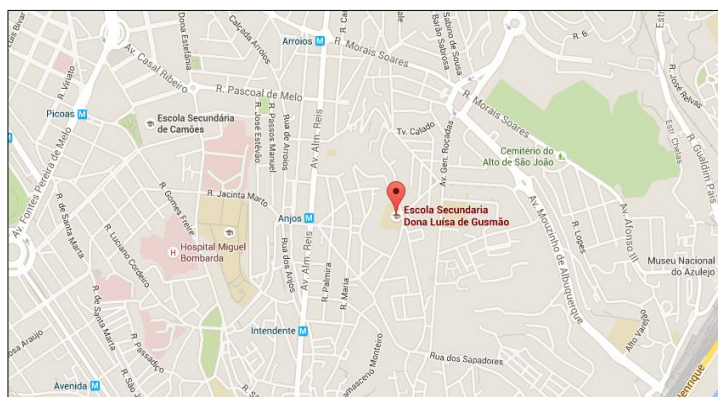
O distrito de Lisboa é o mais populoso a nível nacional e tem apenas uma área de 100 km<sup>2</sup>, contrastando com a região vizinha, o Alentejo.

Os vestígios deixados por diversos povos e as marcas da História ao longo dos vários séculos fazem de Lisboa uma cidade importante.

A freguesia da Penha de França criada em 1918 e localizada na unidade do Centro Histórico de Lisboa tem 2,71 km<sup>2</sup> de área e 27.967 habitantes, de acordo com os censos (de 2011).

A freguesia tem como principais pontos de interesse o fogareiro, a igreja matriz, o Palácio dos Marqueses de Nisa, o miradouro, a fonte monumental da Alameda, a Igreja Madre de Deus/Museu Nacional do Azulejo, o Convento Santos-o-Novo, entre outros.

Mapa 1 – Localização da Escola



Fonte: Google Maps

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão está inserida num contexto de bairros históricos antigos, numa zona com um parque habitacional envelhecido e habitado por pessoas de estratos sociais mais baixos, muito procurada por famílias imigrantes. Por outro lado, também se encontram habitações requalificadas e prédios relativamente novos, habitados por pessoas de estratos mais elevados, contribuindo para que o tecido escolar seja muito heterogéneo.

A zona onde fica situada a escola não apresenta grandes sinais de modernidade e nem está preparada para ser um espaço acolhedor para os jovens.

A Escola Secundária da Penha de França recebeu o nome da rainha D. Luísa de Gusmão, talvez devido ao facto de perto da escola, na atual rua do Grilo, ter-se situado o Convento dos Grilos que a acolheu até aos seus últimos dias.

D. Luísa de Gusmão foi uma rainha portuguesa, casada com o rei D. João IV. Nasceu, em 1613, em S. Lucar de Barrameda, na Andaluzia (Espanha) e morreu, em 1666, em Lisboa, sendo filha do 8.º duque de Medina Sidónia, D. Manuel Peres de Gusmão, e da filha do 1.º duque de Lerma, D. Joana de Sandoval.



D. Luísa é retratada na História como uma pessoa ambiciosa e que teve um papel importante na decisão de D. João quanto à restauração da dinastia portuguesa e independência de Portugal em relação a Espanha. É atribuída a D. Luísa, então futura rainha, a frase “antes rainha por um dia do que duquesa toda a vida”.

A rainha D. Luísa, após a morte do rei D. João IV, em 1656, assumiu a regência até à maioridade de D. Afonso VI e após a maioridade de seu filho recolheu-se ao convento dos Grilos.

A atual Escola Secundária D. Luísa de Gusmão foi inaugurada em 1958 e funcionou, inicialmente, como Escola Industrial Feminina, passando a ser em 1970 uma



Fonte: Fotografia pessoal

Escola Industrial/Comercial, mediante uma reforma no ensino quando o ministro da educação era José Hermano Saraiva e a partir de 1975, em consequência das reformas educativas, recebeu a designação atual.

Enquanto Escola Industrial/Comercial ministrava o Curso Geral do Comércio e realizava os estudos preparatórios para os institutos comerciais.

Quando foi construída a escola tinha como propósito acolher apenas alunas com o objetivo de as ensinar a serem boas esposas e boas mães, a partir de 1974 passou a acolher, também, alunos do sexo masculino.

A responsabilidade pela construção da escola ficou a dever-se à Junta das Construções do Ensino Técnico e Secundário.

Entre 1975 e 1977 assumia-se como Escola Técnica que preparava os alunos para o mercado de trabalho, após a reforma do ensino unificado pretendeu, então, adaptar-se às exigências democráticas.

Destaca-se, nesta escola, os painéis decorativos exteriores mas, também, os interiores, da autoria de Severo Portela.

Atualmente, a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão está incorporada no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (a partir do ano letivo 2012/2013) e tem alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, bem como alunos dos cursos profissionais e dos cursos técnico-profissionais.

Do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves fazem parte o Jardim de Infância da Pena; a Escola Básica n.º 1; a Escola Básica Sampaio Garrido; a Escola Básica Natália Correia; a Escola Básica Arquiteto Victor Palla; a Escola Básica 2/3 Nuno Gonçalves e a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, do ponto de vista orgânico, pode ser apresentada da seguinte forma (tabela 1).

## Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

Tabela 1 – Organograma da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

		<b>Conselho Geral</b>		
Presidente	Docente pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo/E.S., 3.º ciclo, EFA (6)	2 representantes de pessoal não docente	3 representantes dos pais/EE	2 representantes da autarquia e dois representantes de outras entidades, um do CNE – agrup. 42 e outro do Lisboa Ginásio Clube
		<b>Direção – sede</b> Agrupamento de escolas Nuno Gonçalves		
Diretora	Subdiretora	Adjuntas (3)	Assessoras (2)	Coordenadores de escola (7)
		<b>Conselho Administrativo</b>		
		Presidente	Vice-Presidente	Secretária
<b>Conselho Pedagógico</b>				
Diretor/a	Coordenadores dos DT	Coordenadores dos departamentos curriculares		
	Coordenadora do 4.º ano do 1.º ciclo	Departamento de Educação Pré-Escolar		
	Coordenadora direção de turma de 2.º ciclo	Departamento 1.º ciclo do Ensino Básico		
	Coordenadora direção de turma de 3.º ciclo	Departamento de Português		
	Coordenadora direção de turma de 3.º ciclo (ESDLG)	Departamento de Ciências Sociais e Humanas		
		Departamento de Línguas		
		Departamento de Matemática		
		Departamento de Ciências Experimentais		
		Departamento de Artes Visuais e Tecnologias		
		Departamento de Artes Musicais e Teatro		
		Departamento de Educação Física		
		Departamento de Educação Especial e Orientação Escolar		

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao corpo docente, de acordo com Tereno<sup>8</sup> (2013), é experiente, pois o número de docentes do quadro excede o número de docentes contratados, no entanto alerta para que esse número possa vir a sofrer alterações, considerando as reestruturações que as sucessivas reformas podem vir a causar em termos de mudanças. Continuando a parafrasear Tereno (2013), a estabilidade do corpo docente pode levar a dois cenários: a) os docentes sentem-se tranquilos e confiantes para desenvolver com primor as tarefas de que estão incumbidos, desta forma têm espaço para que a imaginação na criação de recursos se manifeste, e assumam uma dimensão caleidoscópica tal que os alunos encontram facilmente motivação que lhes prenda a atenção em direção a um determinado objetivo e, por outro lado, b) menos otimista, considera-se que com o passar dos anos os docentes iniciam uma curva descendente, quer por que estão no fim da sua carreira, quer por que já estão desiludidos com uma

<sup>8</sup>Tereno, A. (2013) realizou a sua prática de ensino supervisionada na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão e, conseqüentemente, o relatório, tendo sido, também, a professora cooperante a Dr.ª Isabel Cluny.

expectativa que alimentaram inicialmente (p.86). Ou seja, se, por um lado, a estabilidade do corpo docente pode ser benéfica para a mestria do ensino, por outro lado, pode levar ao desgaste psicológico e ao comodismo dos docentes.

De acordo com o relatório da Avaliação Externa das Escolas (2011), à data, exerciam funções na escola 109 docentes, dos quais 84,4% pertencem aos quadros, o que revela estabilidade. Quanto à experiência profissional, Tereno (2013) afirma que a maioria dos professores tem mais de 20 anos de experiência profissional, 33% entre 20 e 29 anos e 27,5% com mais de 30 anos de carreira docente. De entre os 29 trabalhadores não docentes, 7 são assistentes técnicos, 21 são assistentes operacionais e um é psicólogo.

Face ao exposto, considera-se que a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão apresenta um corpo docente muito experiente, contudo com fraca presença de professores jovens.

Nesta linha de pensamento, considera-se pertinente realizar uma breve referência à professora cooperante, Isabel Cluny, que foi a nossa orientadora da prática letiva de ensino supervisionada na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão ao longo dos dois anos, correspondendo à duração do mestrado Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Isabel Maria de Araújo Lima Cluny Summavielle, 60 anos, natural do Porto, é doutorada em História e Teoria das Ideias Políticas (2003), mestre em História das Ideias (1997) e licenciada em História (1980) e, atualmente, é professora de História, do quadro de nomeação definitiva, na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, com 39 anos de serviço docente.

Ao longo da sua carreira foi conferencista, moderadora, organizadora de diversos colóquios/congressos, bem como participante em colóquios, conferências, ...; docente do mestrado de Diplomacia da Universidade Lusófona; consultora na revisão dos programas de História no ensino secundário (2000-2001); entre outros. Destaca-se da sua vasta obra composta por artigos, livros, as seguintes publicações: *Barão de Forrester. Razão e Sentimento. Uma História do Douro (1831-1861)*; *o Conde de Tarouca e a Diplomacia na Época Moderna* (2007); *Diplomatas e Diplomacia. Retratos, cerimónias e práticas. Os diplomatas de negociação e de representação* (2004); *O Tratado de Methuen* (2003); *D. Luís da Cunha e a ideia de diplomacia em Portugal* (1999); entre outros.

A professora cooperante conta com uma longa experiência no ensino e na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, um exemplo e uma inspiração, longe da grande maioria dos professores e fundamental para o aprendizado das mestrandas.

Ao longo da prática profissional constatou-se que a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão está situada numa freguesia que apresenta algumas carências socioeconómicas, bem como os alunos apresentam uma herança cultural diversificada, que acaba por se vir a refletir no espaço escolar, sendo desafiante para o professor mas, ao mesmo tempo, levanta muitos problemas pedagógicos.

O relatório da avaliação externa das escolas (2011) apontava para 24,3% dos alunos que frequentavam o ensino básico e o ensino secundário na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão como sendo naturais de países como o Brasil, China e países africanos.

Posto isto, apresenta-se, em seguida, uma síntese do trabalho realizado ao longo de três semestres na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, no âmbito do mestrado Ensino da História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2015/2017), para, mais à frente, abordarmos a prática de ensino supervisionada, no âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional III, correspondendo ao 4.º semestre do ano letivo 2016/2017.

## **2.2. A chegada à Iniciação da Prática Profissional III**

No âmbito do mestrado em Ensino da História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário faz parte a realização de uma prática de ensino supervisionada e nesse sentido escolhemos, inicialmente, a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, mas mais tarde, por uma questão de proximidade, foi escolhida a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

Na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão realizámos a nossa prática de ensino supervisionada, no 1.º semestre do mestrado, no ano letivo 2015/2016, preocupámo-nos em conhecer a escola e a assistir às aulas da professora orientadora/cooperante e no 2.º semestre, do mesmo ano letivo, já começámos a lecionar, tendo lecionado 5 aulas de 100 minutos. No 3.º semestre, no ano letivo 2016/2017, por motivos profissionais foi difícil acompanhar o trabalho desenvolvido na escola de forma presencial, tendo-se acompanhado o mesmo um pouco à distância e através de algumas reuniões com a professora cooperante. No 4.º semestre foi o

momento de voltar a lecionar mais 5 aulas de 100 minutos e em que o professor orientador, do presente relatório, foi à escola assistir às aulas, tanto à nossa como às aulas das duas colegas de “estágio”.

Pensamos que o número de aulas é extremamente insuficiente para termos uma noção realista do que seja, para além de que depois de darmos algumas aulas ficamos com o “bichinho” e queremos continuar.

Quando chegámos à escola deparámo-nos com uma escola semelhante a tantas outras, com os problemas iguais ao de tantas outras, contudo pelo facto de esta se localizar na cidade de Lisboa seja mais visível a diversidade cultural e linguística existente na escola, que não existirá com tanta expressão noutras escolas do país.

As aulas de História observadas nas duas turmas de 12.º ano, no ano letivo 2015/2016, correspondendo ao 1.º e 2.º semestre do mestrado, lecionadas pela professora cooperante, seguiram sempre o mesmo registo, que acaba por caracterizar um professor, aulas expositivas dialogadas, com grande preocupação em centrar as aprendizagens nos alunos; grande aposta na análise de documentos e com resposta a questões relacionadas com os documentos lidos e analisados; por vezes recorria-se aos meios tecnológicos utilizando-se o *PowerPoint*, mas a grande aposta era a leitura dos conteúdos apresentados no manual escolar; nalgumas aulas a professora passou alguns filmes/documentários e também apostou em algumas visitas de estudo por alguns monumentos importantes na cidade de Lisboa. Uma dessas visitas foi ao Museu do Aljube, uma vez que a matéria que a professora lecionava permitia que com a visita a mesma fosse mais bem consolidada, sendo que os alunos tinham também um trabalho para fazer relacionado com a visita.

Na altura constatou-se que uma das turmas, a mais pequena, era composta por alunos menos participativos e os resultados não eram assim tão bons, enquanto na outra turma, com mais alunos, era mais participativa e os resultados eram melhores, contudo percebeu-se que existiam muitas dificuldades à disciplina e que nem sempre os conteúdos programáticos ou a forma como estavam estruturadas as aulas motivava os alunos.

Também nos apercebemos que existe um enorme absentismo escolar, sendo que não aprofundámos muito o tema, nomeadamente se a escola tinha adotado alguma estratégia para inverter essa tendência. É importante esclarecer que com a alteração da escolaridade obrigatória para 12 anos pode ser difícil manter na escola alunos que já há muito se desinteressaram dela e que outros podem ter alguma

atividade profissional, tendo necessidade de faltar às aulas, pois é uma escola inserida num contexto de carências socioeconómicas.

As aulas que observámos permitiram, até certo ponto, compreender os métodos, as técnicas, as estratégias, o estilo de ensino da professora e os recursos utilizados pela mesma, não variando muito a forma de ensinar da altura em que éramos alunos. Para além disso, pretendeu-se observar também como a professora introduzia as questões que queria fazer aos alunos, como respondia a professora às questões colocadas pelos alunos, como lidava com a indisciplina na sala de aula e com a impreparação de algumas salas de aulas para receber as novas tecnologias, pois parecia-nos que essas seriam as dificuldades imediatas de professores “estagiários”.

As aulas observadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão permitia-nos ver na prática aquilo que liamos, discutíamos e preparávamos nas aulas do mestrado, as visitas de estudos que planeávamos, as discussões em torno de documentários/filmes que fazíamos, as planificações de aulas realizadas, a organização de aulas simuladas, entre outros, ajudando-nos a tornar mais capazes enquanto futuros professores que com a prática melhor consolidávamos.

As reuniões com a professora cooperante eram momentos de partilha, com quem tem 39 anos de serviço e que já vivenciou muito ao longo da sua experiência profissional, de aprendizagem e de preparação para as aulas que as “estagiárias” iriam lecionar.

No 2.º semestre do ano letivo 2015/2016, depois de termos assistido a algumas aulas, iniciámos a nossa prática de ensino supervisionada. As aulas lecionadas foram a duas turmas de 12.º ano, sendo que uma tinha cerca de 25 alunos, e a outra cerca de 15 alunos. No dia 3 de maio de 2016 lecionámos duas aulas de 50 minutos, uma em cada turma, no dia 4 de maio lecionámos duas aulas de 100 minutos, uma em cada turma, e no dia 5 lecionámos mais duas aulas de 100 minutos, uma em cada turma.

As aulas lecionadas, a ambas as turmas, foram sobre a ascensão da Europa, a opção constitucional de 1976 e Portugal no novo quadro internacional: a integração Europeia e no quadro atlântico: na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e na área Ibero Americana.

As planificações elaboradas foram analisadas pela professora cooperante que foi tecendo as suas considerações e que nos foi transmitindo a importância de uma boa planificação.

Para a consecução das aulas optou-se por elaborar um guião de acompanhamento das mesmas, recorreu-se ao uso do *PowerPoint*, à elaboração de apontamentos para distribuir pelos alunos e à seleção de alguns documentos para serem analisados nas aulas, utilizou-se o manual escolar adotado pela escola e ainda distribuímos umas brochuras pelos alunos sobre a União Europeia. Nas aulas realizámos, também, um pequeno debate e os alunos foram aconselhados a estarem atentos a notícias sobre a União Europeia para que depois fossem analisadas na aula. Foram indicados trabalhos para casa aos alunos e realizaram um exercício que se referia a toda a matéria lecionada, com o objetivo de ser avaliado, de forma qualitativa, e perceber se os alunos tinham compreendido os conteúdos.

O *PowerPoint* elaborado para as aulas todas foi realizado considerando o manual escolar mas também as muitas pesquisas efetuadas, pois a quantidade de informação apresentada no manual é insuficiente, mais do que estávamos à espera.

Na primeira aula optámos por fazer um breve enquadramento do que os alunos já tinham falado sobre o assunto e depois nas seguintes avançámos com a leção dos respetivos conteúdos, devido à organização do manual escolar considerámos fundamental a revisão dos conteúdos.

No decorrer das aulas, o manual escolar foi apenas utilizado para que os alunos pudessem ler alguns documentos e respondessem às questões colocadas sobre os mesmos, não apostámos na leitura do manual.

Com a realização dos exercícios pudemos concluir que os alunos têm dificuldades ao nível da língua portuguesa, têm pouca capacidade crítica, falta de hábitos de trabalho, demoraram muito tempo a realizar as tarefas propostas e muitos nem as chegaram a terminar, tal não era o desinteresse ou as dificuldades à disciplina.

As aulas foram lecionadas de forma expositiva mas dialogada, as planificações não foram respeitadas numa das turmas e as últimas aulas correram melhor que as primeiras, pois nas primeiras quisemos transmitir muita informação aos alunos o que conduziu a que as aulas fossem um pouco maçadoras.

Na observação realizada pela professora cooperante a mesma concordou que tinha sido transmitida muita informação, que apesar de ser importante os alunos não

conseguem reter tanta matéria e também aconselhou a que as planificações fossem melhoradas, pois o objetivo das mesmas é serem úteis ao professor e não serem um estorvo.

Contudo, a lecionação dos mesmos conteúdos às duas turmas do 12.º ano, distintas entre si, foi muito interessante, pois permitiu-nos compreender que uma aula lecionada a uma turma não consegue ser exatamente igual à aula lecionada a outra turma, numa conseguimos cumprir a planificação e noutra não devido às características de cada turma, o que conduziu a retificações de última hora para que pudéssemos respeitar os conteúdos programáticos propostos.

Parece-nos fundamental, na altura, saber qual a opinião dos alunos sobre as aulas lecionadas, pelo que pedimos aos alunos que preenchessem um questionário com a sua opinião e concluiu-se que os mesmos consideraram as aulas demasiado expositivas e lecionadas a um ritmo um pouco rápido.

No final do 2.º semestre tínhamos a noção que as próximas aulas a lecionar teriam de ter menos informação, teriam de ser lecionadas a um ritmo mais adequado, deveríamos dar mais tempo aos alunos para realizarem os exercícios e que devíamos usar outros recursos para dinamizar as aulas.

Quanto às aulas serem demasiado expositivas será uma dificuldade que nos irá acompanhar ainda por algum tempo, pois, por um lado, os professores menos experientes querem ensinar tudo e, por outro lado, parece-nos ser uma dificuldade tanto dos professores inexperientes como também daqueles que já têm alguma experiência, no entanto tendo conhecimento das nossas fragilidades já é meio caminho andado para as melhorarmos e assim tornarmos as aulas mais dinâmicas e motivadoras.

No 3.º semestre do mestrado, no ano letivo 2016/2017, devido às limitações impostas por motivos profissionais só foi possível nos reunirmos com a professora cooperante, sendo que houve necessidade de encontrar uma alternativa que nos permitisse continuar a acompanhar o trabalho do mestrado. Neste sentido foi proposto a planificação de três aulas simuladas, de 100 minutos, que, mais tarde, foram apresentadas à turma do 1.º ano do mestrado.

As aulas simuladas foram planeadas para o 12.º ano sobre o tema Portugal: o Estado Novo, tendo-se abordar os seguintes subtemas: i) o triunfo das forças conservadoras; ii) a progressiva adoção do modelo fascista italiano nas instituições e no imaginário político; iii) uma economia submetida aos imperativos políticos:

prioridade à estabilidade financeira; defesa da ruralidade; obras públicas e condicionamento industrial; a corporativização dos sindicatos e a política colonial e iv) o projeto cultural do regime. Do terceiro ponto não foi abordado a política colonial porque prevíamos no 4.º semestre, do ano letivo 2016/2017, lecionar esse conteúdo programático a uma turma do 12.º ano da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, o que veio a acontecer.

A planificação das três aulas foi realizada de tal forma que se fosse necessário poderíamos lecionar esse conteúdo programático. Para isso foi elaborado um pequeno guião sobre a matéria; um documento de apoio ao estudo dos alunos; um documento com uma pequena biografia de Oliveira Salazar; um *PowerPoint* que serviria de suporte à leção das aulas onde foram introduzidos alguns conceitos importantes sobre a matéria em estudo, cartazes para serem analisados e comentados, esquemas conceptuais, textos, vídeos, entre outros; um documento referente a um preso político para analisar numa das aulas e assim os alunos perceberem os motivos pelos quais tinha sido preso, o n.º de vezes em que foi preso, o que lhe foi apreendido, o que lhe perguntaram e o que respondera na fase de interrogatório; como trabalho para casa podia ser proposto aos alunos escolherem um preso político, de entre algumas sugestões, e numa folha A4 redigiriam uma pequena biografia, considerando as várias fases da vida dessa pessoa e elaborou-se, também, um documento sobre as opções totalitárias em que pretendia fazer uma síntese dos totalitarismos em Itália, na Alemanha e em Portugal, sendo que os alunos iriam, em relação a Portugal, preencher a respetiva tabela.

No final, como já acontecera no 2.º semestre do mestrado, os alunos teriam que preencher um questionário dando a sua opinião sobre as três aulas lecionadas.

A alternativa encontrada permitiu-nos continuar a realizar e acompanhar o trabalho do mestrado, na medida que tentámos melhorar a planificação, a organização e a elaboração dos materiais relativos à leção das aulas e apresentar a planificação e organização das três aulas à turma de 1.º ano, na impossibilidade de o fazer na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

Posto isto, e chegados ao 4.º semestre do mestrado, no âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional III voltámos à escola para lecionar mais 5 aulas de 100 minutos. No próximo capítulo iremos nos debruçar sobre as mesmas.

### 2.3. Caracterização dos alunos das turmas de 11.º C e 12.º B

No 1.º semestre do ano letivo 2015/2016 elaborámos um questionário (figura 4) para aplicar às duas turmas do 12.º ano, uma com 15 alunos e a outra com 25 alunos, de História A, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão.

Figura 4 – Questionário aplicado a duas turmas de 12.º ano, da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

**Questionário sobre hábitos escolares, alimentares e pessoais dos alunos da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão**

**I – Dados Biográficos**  
 Género: M  F   
 Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_  
 Local onde vive: \_\_\_\_\_  
 Naturalidade (onde nasceu?): \_\_\_\_\_  
 Escalão: A  B  C  D  E  F  G  H  I  J  K  L  M  N  O  P  Q  R  S  T  U  V  W  X  Y  Z  AA  AB  AC  AD  AE  AF  AG  AH  AI  AJ  AK  AL  AM  AN  AO  AP  AQ  AR  AS  AT  AU  AV  AW  AX  AY  AZ  BA  BB  BC  BD  BE  BF  BG  BH  BI  BJ  BK  BL  BM  BN  BO  BP  BQ  BR  BS  BT  BU  BV  BW  BX  BY  BZ  CA  CB  CC  CD  CE  CF  CG  CH  CI  CJ  CK  CL  CM  CN  CO  CP  CQ  CR  CS  CT  CU  CV  CW  CX  CY  CZ  DA  DB  DC  DD  DE  DF  DG  DH  DI  DJ  DK  DL  DM  DN  DO  DP  DQ  DR  DS  DT  DU  DV  DW  DX  DY  DZ  EA  EB  EC  ED  EE  EF  EG  EH  EI  EJ  EK  EL  EM  EN  EO  EP  EQ  ER  ES  ET  EU  EV  EW  EX  EY  EZ  FA  FB  FC  FD  FE  FF  FG  FH  FI  FJ  FK  FL  FM  FN  FO  FP  FQ  FR  FS  FT  FU  FV  FW  FX  FY  FZ  GA  GB  GC  GD  GE  GF  GG  GH  GI  GJ  GK  GL  GM  GN  GO  GP  GQ  GR  GS  GT  GU  GV  GW  GX  GY  GZ  HA  HB  HC  HD  HE  HF  HG  HH  HI  HJ  HK  HL  HM  HN  HO  HP  HQ  HR  HS  HT  HU  HV  HW  HX  HY  HZ  IA  IB  IC  ID  IE  IF  IG  IH  II  IJ  IK  IL  IM  IN  IO  IP  IQ  IR  IS  IT  IU  IV  IW  IX  IY  IZ  JA  JB  JC  JD  JE  JF  JG  JH  JI  JJ  JK  JL  JM  JN  JO  JP  JQ  JR  JS  JT  JU  JV  JW  JX  JY  JZ  KA  KB  KC  KD  KE  KF  KG  KH  KI  KJ  KL  KM  KN  KO  KP  KQ  KR  KS  KT  KU  KV  KW  KX  KY  KZ  LA  LB  LC  LD  LE  LF  LG  LH  LI  LJ  LK  LL  LM  LN  LO  LP  LQ  LR  LS  LT  LU  LV  LW  LX  LY  LZ  MA  MB  MC  MD  ME  MF  MG  MH  MI  MJ  MK  ML  MN  MO  MP  MQ  MR  MS  MT  MU  MV  MW  MX  MY  MZ  NA  NB  NC  ND  NE  NF  NG  NH  NI  NJ  NK  NL  NM  NO  NP  NQ  NR  NS  NT  NU  NV  NW  NX  NY  NZ  OA  OB  OC  OD  OE  OF  OG  OH  OI  OJ  OK  OL  OM  ON  OO  OP  OQ  OR  OS  OT  OU  OV  OW  OX  OY  OZ  PA  PB  PC  PD  PE  PF  PG  PH  PI  PJ  PK  PL  PM  PN  PO  PP  PQ  PR  PS  PT  PU  PV  PW  PX  PY  PZ  QA  QB  QC  QD  QE  QF  QG  QH  QI  QJ  QK  QL  QM  QN  QO  QP  QQ  QR  QS  QT  QU  QV  QW  QX  QY  QZ  RA  RB  RC  RD  RE  RF  RG  RH  RI  RJ  RK  RL  RM  RN  RO  RP  RQ  RR  RS  RT  RU  RV  RW  RX  RY  RZ  SA  SB  SC  SD  SE  SF  SG  SH  SI  SJ  SK  SL  SM  SN  SO  SP  SQ  SR  SS  ST  SU  SV  SW  SX  SY  SZ  TA  TB  TC  TD  TE  TF  TG  TH  TI  TJ  TK  TL  TM  TN  TO  TP  TQ  TR  TS  TU  TV  TW  TX  TY  TZ  UA  UB  UC  UD  UE  UF  UG  UH  UI  UJ  UK  UL  UM  UN  UO  UP  UQ  UR  US  UT  UY  UZ  VA  VB  VC  VD  VE  VF  VG  VH  VI  VJ  VK  VL  VM  VN  VO  VP  VQ  VR  VS  VT  VU  VV  VW  VX  VY  VZ  WA  WB  WC  WD  WE  WF  WG  WH  WI  WJ  WK  WL  WM  WN  WO  WP  WQ  WR  WS  WT  WY  WZ  XA  XB  XC  XD  XE  XF  XG  XH  XI  XJ  XK  XL  XM  XN  XO  XP  XQ  XR  XS  XT  XU  XV  XW  XX  XY  XZ  YA  YB  YC  YD  YE  YF  YG  YH  YI  YJ  YK  YL  YM  YN  YO  YP  YQ  YR  YS  YT  YU  YV  YW  YX  YZ  ZA  ZB  ZC  ZD  ZE  ZF  ZG  ZH  ZI  ZJ  ZK  ZL  ZM  ZN  ZO  ZP  ZQ  ZR  ZS  ZT  ZU  ZV  ZW  ZX  ZY  ZZ

**II – Família**  
 1. Preenche o quadro abaixo com informações relativas a quem vive contigo.

Parentesco	Idade	Nacionalidade	Instituição Escolar	Profissão	Situação Profissional

2. Quem é o teu Encarregado de Educação (parentesco)? \_\_\_\_\_  
 3. Como avalia o teu ambiente familiar?  
 muito bom  bom  razoável  mau  muito mau  ns/nr

**III – Escola**  
 4. Estás a frequentar esta escola pela:  
 1.ª vez  2.ª vez  3.ª vez  4.ª vez  5.ª vez  6.ª vez ou mais

5. Como vens para a escola?  
 pé  carro  autocarro  moto  bicicleta  outro

5.1. Se respondeste outro, indica qual? \_\_\_\_\_

6. Com quem vens para a escola?  
 sozinho/a  pai/mãe  irmão/irmã  vizinho/a  outra/a  ns/nr

6.1. Se respondeste outra/a, indica qual? \_\_\_\_\_

7. Quanto tempo demoras, em média, de casa a escola?  
 - de 5 min  5 a 10 min  + 10 a 20 min  + 20 a 30 min  + de 30 min  ns/nr

8. Quanto tempo esperas pelo transporte após o final das aulas?  
 - de 5 min  5 a 10 min  + 10 a 20 min  + 20 a 30 min  + de 30 min  ns/nr

9. Qual a impressão que tens da tua escola?  
 muito boa  boa  razoável  má  muito má  ns/nr

9.1. Porque? \_\_\_\_\_  
**IV – Estudo**  
 10. Gostas de estudar?  
 sim  não

11. Com que frequência estudas?  
 diariamente  frequentemente  raramente  nas vésperas dos testes  não estudo

12. Com quem estudas?  
 sozinho/a  mãe  pai  explico/a  outro/a

12.1. Se respondeste outro, indica qual? \_\_\_\_\_

13. Onde estudas?  
 casa  biblioteca da escola  casa de amigos  casa de familiares  outro

13.1. Se respondeste outro, indica qual? \_\_\_\_\_

14. As duas disciplinas que preferes são: \_\_\_\_\_

15. As duas disciplinas que menos gostas são: \_\_\_\_\_

16. As duas disciplinas que tens mais dificuldade são: \_\_\_\_\_

17. Ficaste retido/a em algum ano?  
 sim  não  (passa à questão 18)

17.1. Quantos anos ficaste retido/a?  
 1 vez  2 vez  3 vez  4 ou mais

17.2. Em que anos ficaste retido/a? \_\_\_\_\_

18. Pensas estudar até ao/a:  
 12.º ano  licenciatura  mestrado  doutoramento  outro

18.1. Se respondeste outro, indica qual? \_\_\_\_\_

18.2. Que profissão pensas vir a ter? \_\_\_\_\_

19. Gostas da disciplina de história?  
 sim  não

19.1. Se respondeste sim/não, porque? \_\_\_\_\_

**V – Ocupação de Tempos Livres**  
 20. Quando tens tempo livre quais as atividades que mais gostas de fazer:  
 ouvir música  ler  ver TV  jogar no computador  ver filmes  jogar playstation  praticar desporto  outro

20.1. Se respondeste outro, indica qual? \_\_\_\_\_

21. Tens televisão no teu quarto?  
 sim  não

21.1. Quanto tempo passas, por dia, a ver televisão?  
 nenhum  até 30 min  + 30 min a 1h  + 1h a 2h  + 2h a 3h  + de 3h

22. Tens computador em casa?  
 sim  não  (passa à questão 23)

22.1. Tens computador no teu quarto?  
 sim  não

22.2. Tens Internet em casa?  
 sim  não

22.3. Usas o computador e a Internet para:  
 pesquisas  chat  jogos didáticos  jogos lúdicos  redes sociais  trabalhos escolares  outra

22.4. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

22.5. Quanto tempo passas, por dia, ao computador?  
 nenhum  até 30 min  30 min a 1h  + 1h a 2h  + 2h a 3h  + de 3h

23. Tens telemóvel?  
 sim  não

**VI – Alimentação**  
 24. Quantas refeições fazes por dia?  
 1  2  3  4  5  6  7  8

24.1. Quais? \_\_\_\_\_

25. Quando costumas tomar o pequeno-almoço?  
 todos os dias  só de segunda a sexta  2 a 4 x por semana  só ao fim de semana  nunca/raramente  não

25.1. Onde costumas tomar o pequeno-almoço no tempo de aulas (quando estás na escola)?  
 casa dos pais  casa de familiares  escola  restaurante  café/pastelaria  casa de amigos  outra

25.1.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 falta de tempo para preparar  não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.1. Se respondeste outra, indica qual? \_\_\_\_\_

25.2. Se não tomas o pequeno-almoço é porque:  
 não é habitual tomar  os saídas dos teus pais são baixos  não tenho fome  em casa ninguém o faz  ns/nr  outra

25.2.2.2.2.2.2.2.2.2

Após a aplicação do questionário, algumas das conclusões retiradas foram que a maioria dos alunos era do sexo feminino, que os alunos que frequentavam a disciplina de História tinham idades entre os 17 e os 21 anos, à data da aplicação do questionário, a maioria tinha nacionalidade portuguesa, a maioria beneficiava de auxílios económicos, a maioria tinha agregados familiares composto pela mãe e irmãos, seguindo-se o pai, não fazendo parte do agregado familiar o pai em 14 casos e a mãe em 2 casos, as habilitações dos agregados familiares eram baixas e a maioria estava empregada, a maioria dos alunos referiram que o ambiente familiar era muito bom ou bom, a maioria dos alunos referiram que a impressão que tinham da escola era razoável, a maioria dos alunos vinham a pé para a escola, a maioria dos alunos afirmaram que não gostavam de estudar, a maioria dos alunos já tinham ficado retidos pelo menos um ano, a maioria no 9.º e 10.º anos, os alunos referiram que tinham dificuldades à disciplina de História apesar de a maioria gostar da disciplina, ocupavam os tempos livres a ouvir música, ver TV, ver filmes, praticar desporto, apenas quatro alunos referiram que almoçavam na escola todos os dias, sendo que não gostam da comida por ser pouca e mal confeccionada.

No 1.º semestre do ano letivo 2015/2016 pensa-se que com a aplicação do questionário se conseguiu obter uma boa caracterização dos alunos a todos os níveis.

Quanto ao ano letivo 2016/2017 optámos por uma metodologia diferente, devido às limitações por motivos profissionais que conduziram a que o contacto, ao longo do ano, com cada turma tivesse sido menor que no ano letivo anterior, mas, também, porque as aulas lecionadas (três aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos foram ao 12.º B e uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos foi ao 11.º C) sobretudo ao 11.º ano foram poucas e foram lecionadas no 3.º período do ano letivo 2016/2017, porque a professora cooperante, para além das três “estagiárias” que já tinha, no nosso 2.º ano do mestrado recebeu mais estagiários e, na altura, quando pretendíamos aplicar o questionário já os outros alunos o tinham feito, porque as conclusões que podíamos retirar podiam ser ligeiramente iguais às do ano letivo anterior e porque considerámos a prática de ensino supervisionada como um tempo para aprendermos, refletirmos e testarmos, daí termos apostado numa metodologia diferente. Neste sentido, cingimo-nos às conclusões possíveis de retirar do relatório

do diretor de turma do 2.º período<sup>9</sup> para o 12.º ano, da turma B, uma vez que foi ao ano em que lecionámos mais aulas.

O relatório do diretor de turma permite tirar outras conclusões que o questionário elaborado por nós não permite e vice-versa.

São 17 os alunos do 12.º ano à disciplina de História A, 14 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, e nem todos têm as mesmas disciplinas, pelo que o n.º de alunos varia consoante a disciplina, mediante as opções escolhidas pelos alunos, conforme o plano de estudos do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Os alunos, por semana, tinham a disciplina de História A quatro vezes, três blocos de 100 minutos (segunda, terça e quarta das 10h10 minutos às 11h50 minutos) e um de 50 minutos (à sexta-feira das 11h00 às 11h50 minutos).

Na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão a direção entendeu que as aulas deviam ter uma duração de 100 minutos ou de 50 minutos, contudo há outras escolas que optaram por blocos de 90 minutos ou de 45 minutos. Após a lecionação das 5 aulas de 100 minutos teremos lecionado um bloco de 50 minutos a mais que os “estagiários” distribuídos pelas escolas onde foi decidido que a duração das aulas seria a de 45 minutos ou 90 minutos. Para o professor pouca diferença fará mas para um aluno em termos de concentração e motivação poderá fazer diferença.

No relatório do diretor de turma do 2.º período conseguimos perceber as disciplinas a que os alunos têm melhores e piores notas, se faltam muito ou pouco a cada disciplina. Neste caso, as notas mais baixas são à disciplina de História comparando com as outras disciplinas (4 alunos com classificações entre 1 e 7 valores, 2 alunos com classificações entre 8 e 9 valores, 7 alunos com classificações entre 10 e 13 valores e 4 alunos com notas entre 14 e 17 valores). A disciplina de História não é aquela a que os alunos mais faltam, comparada com as outras disciplinas, apesar de que nas aulas lecionadas por nós ter faltado, em cada aula, pelo menos um aluno, nunca estando a turma completa.

Todos os 17 alunos, no 2.º período, faltaram, sendo que alguns alunos se destacam mais do que outros. No mesmo relatório constata-se que 14 alunos já tinham atingido ou ultrapassado metade do limite de faltas injustificadas ou disciplinares e que 4 alunos já tinham atingido ou ultrapassado o limite de faltas injustificadas e disciplinares.

---

<sup>9</sup> O relatório de turma é do 2.º período como podia ser do 3.º ou do 1.º período, apenas pretendemos demonstrar o tipo de conclusões possíveis de se extrair desse documento.

Numa turma de 17 alunos, 6 alunos têm insucesso à disciplina de História. Contudo, pelas aulas lecionadas percebemos que já decorria o ano letivo quando foi integrado na turma de 12.º ano, um aluno do Senegal e uma aluna do Nepal, enquanto o aluno do Senegal ainda conseguia compreender a língua portuguesa, a aluna do Nepal não falava, nem dava mostras de compreender a língua portuguesa. Na maioria das vezes era o aluno do Senegal que ajudava a aluna do Nepal. Desta forma é difícil um professor conseguir ajudar estes alunos a ter sucesso à disciplina, sobretudo em ano de exame nacional, porque não falam a mesma língua que os restantes alunos e porque foram integrados já no decurso do ano letivo, bem como a realidade dos seus países é diferente da realidade dos alunos portugueses ou de outras nacionalidades. A título de exemplo refere-se um episódio que ocorreu numa das aulas lecionadas ao 12.º ano, no ano letivo 2015/2016, em que se falava das questões de emigração/imigração e surgiu no discurso a questão dos retornados, sendo uma realidade ainda próxima, transversal a outras disciplinas, já lecionada e que por isso não deveria causar dúvidas até determinado momento em que uma aluna interpelamos para questionar o que eram os retornados. A questão surge de uma aluna com naturalidade ucraniana, a quem os retornados nadam dizem, revelando-se este episódio numa lição para o futuro.

Contudo, os dois alunos, um de nacionalidade nepalesa e outro de nacionalidade senegalesa, tinham a disciplina Português Língua Não Materna, sendo que o aluno do Senegal tinha um aproveitamento de 16 valores e a aluna do Nepal um aproveitamento de 13 valores. No 2.º período eram os alunos com maior número de negativas, o aluno do Senegal com 3 (História A, Sociologia e Psicologia B) e a aluna do Nepal com duas (História A e Psicologia B).

No mesmo relatório destaca-se o desconhecimento do nível habilitacional da grande maioria dos pais e/ou encarregado de educação.

O relatório de turma de 2.º período indica, também, que 10 alunos estão em risco de retenção pelo número de negativas ou pelo número de disciplinas em atraso. Apenas uma aluna tem o currículo completo e com média acima dos 16.5 valores.

Face ao exposto, poderá parecer mais lógico a uns que a análise do relatório fosse a do 3.º período e a outros o do 1.º período, contudo apenas pretendemos apresentar um documento que permite e ajuda os professores a caracterizar a turma e a tomar decisões.

Quanto aos alunos do 11.º ano importa indicar que a turma era composta por 27 alunos, com idades e nacionalidades variadas, apercebendo-nos que alguns eram já repetentes.

No 2.º ano do mestrado não apostamos numa caracterização tão aprofundada dos alunos e dos seus agregados familiares pelos motivos já indicados, não querendo com isto dizer que não lhe atribuíamos importância antes pelo contrário. Consideramos que a caracterização dos alunos/turma a quem vamos lecionar pode ter dois efeitos, construirmos expectativas sobre esses alunos a partir das conclusões retiradas que podem ser positivas, em relação a alguns alunos, e negativas, em relação a outros, condicionando a nossa ação docente ou pode ajudar-nos a compreender as dificuldades e necessidades daqueles alunos/turma para podermos atuar, desde o início, e assim conseguirmos obter melhores resultados.

Neste sentido, para que a caracterização dos alunos/turma, com o objetivo de os ajudar a ter sucesso educativo, deve ser realizada no primeiro contacto com os alunos, não considerando produtivo realizar essa caracterização, tendo por base o questionário que elaborámos e aplicámos no 1.º ano do mestrado, no 3.º período e sobretudo quando vamos lecionar tão poucas aulas. Após a primeira caracterização, mais geral, dos alunos, tendo por base o nosso questionário, poderão surgir outras mas da natureza do relatório do diretor de turma aqui, também, apresentado, uma vez que poderá servir para criarmos planos mais individualizados de apoio a alguns alunos a quem tenha sido identificado alguma necessidade mais concreta.

Das aulas lecionadas, tanto no 1.º ano como no 2.º ano do mestrado, bem como do trabalho desenvolvido concluiu-se que existe uma grande dificuldade por parte dos alunos à disciplina de História; que o absentismo escolar também é preocupante, podendo progredir para o abandono e insucesso escolar; que a escola encontra-se localizada num meio de grandes carências socioeconómicas (no relatório da avaliação externa das escolas realizado em 2011, 41,3% dos alunos do ensino básico e no ensino secundário da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão beneficiavam de auxílios económicos, 22,5% do escalão A e 18,8% do B) e que existe uma elevada diversidade cultural e linguística (alunos provenientes das ex-colónias, do Brasil, da Europa do Leste, entre outros); que os agregados familiares apresentam baixas habilitações e rendimentos económicos; que os alunos demonstram “enfado” pelos conteúdos ou pela disciplina de História, percebendo-se a sua desmotivação; que muitos alunos já reprovaram pelo menos uma vez; que os

alunos apresentam, de forma geral, um comportamento adequado e condizente na sala de aula, entre outros aspetos. Tudo isto contrasta com o que esperaríamos encontrar na escola, sobretudo o número de alunos que já reprovou, pelo menos uma vez, as habilitações dos agregados familiares continuarem a ser tão baixas e, sobretudo os alunos a quem lecionámos a nossas primeiras aulas, no 1.º semestre do mestrado, apresentarem-se queixosos não quanto à qualidade da comida servida na escola mas quanto à quantidade, mais tarde a professora cooperante apresentou a explicação para tal situação.

Posto isto, concluímos que existem vários fatores que podem condicionar as aspirações, as escolhas e o sucesso educativo dos alunos e que o professor deve ter um bom conhecimento da realidade escolar para poder atuar de forma a minorar as adversidades apresentadas.

## **PARTE II – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---



### CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL III

---

*«Há muitos séculos, os animais reuniram-se para analisar os problemas do mundo em que viviam e decidiram fundar uma escola. Após longas negociações, estabeleceram, democraticamente, um currículo obrigatório para todos, com as seguintes disciplinas: corrida, voo, escalada e natação.*

*Os animais escolheram professores experientes nas diversas especialidades. Os primeiros alunos a inscrever-se foram o cisne, o coelho, o esquilo, a águia e o pato.*

*No dia previsto, começaram as aulas. Cada professor procurou cumprir escrupulosamente o programa da sua disciplina, exigindo a aprendizagem dos mesmos conteúdos e avaliando todos os alunos de acordo com os mesmos critérios, para que não houvesse injustiças.*

*As coisas não correram muito bem.*

*O cisne era o melhor na disciplina de natação. Mas não conseguia resultados positivos nas outras disciplinas. Para se dedicar à corrida, ao voo e à escalada, foi deixando de nadar.*

*O coelho era magnífico na corrida. Ninguém conseguia correr com ele. Nas disciplinas de voo e natação, não havia maneira de aprender. Um dia, o professor colocou-o em cima de uma árvore e empurrou-o, pedindo-lhe que voasse. Como não tinha asas, o coelho partiu uma perna e deixou de ser brilhante corredor.*

*O esquilo destacava-se na escalada. Quanto ao voo ele pediu para treinar à sua maneira. Mas os professores insistiam que tinha de voar, nadar e correr como mandava o programa, igual para todos. Com a frustração, diminuiu a sua velocidade na escalada.*

*A águia voava como nenhum outro animal, sendo candidata à melhor nota de voo. Depois de castigada pela sua indisciplina nas aulas de corrida, escalada e natação, começou a perder o gosto de voar.*

*O pato nadava bem, embora pior do que o cisne. Corria, mas nada que se parecesse com o coelho. Até voava, mesmo que fosse muito baixinho, comparado com a águia. Não era bom na escalada como o esquilo, mas era capaz de subir pequenos montes.*

*Com algumas aulas de apoio, o pato teve sucesso em todas as disciplinas e recebeu o prémio de melhor aluno».*

António Estanqueiro, 2010, p.14

### CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL III

---

Neste capítulo, pretende-se abordar a organização da sala de aula, refletir sobre algumas aulas observadas, no 4.º semestre, ao 11.º e 12.º anos, do ano letivo 2016/2017, antes de iniciarmos com a reflexão sobre a nossa prática de ensino supervisionada, bem como abordar as atividades em que participámos na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

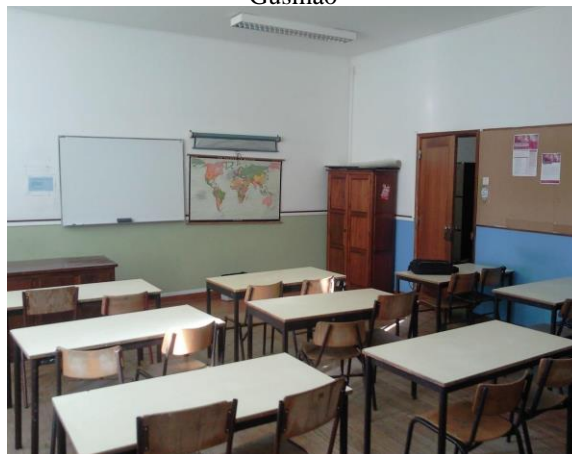
#### 3.1. A sala de aula

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão andarรก próxima da superlotação, sobretudo porque, no ano letivo 2016/2017, recebeu alunos do 1.º ciclo, uma vez que algumas escolas do agrupamento encerraram para obras.

As salas de aulas onde lecionámos não possuem sistemas de refrigeração ou ar condicionado, constituindo-se espaços pouco agradáveis sobretudo a partir da primavera.

Ao contrário das aulas lecionadas no 1.º ano do mestrado, em que todas decorreram na sala 216, as aulas do 4.º semestre, do ano letivo 2016/2017, ocorreram em diversas salas. Uma das salas, a 209, era relativamente pequena e acolhia uma turma com 27 alunos, o que em dias em que as estagiárias iam todas tornava-se complicado ter espaço para todos se sentarem; outra sala, a 314, não era a sala mais indicada para receber uma turma de História, pois tinha uma fila de carteiras, junto à parede, que percorria grande parte da sala, estando todas ocupadas com computadores e depois tinha, no centro da sala, mesas dispostas em U, no entanto uns alunos sentavam-se nas mesas em U e outros preferiam as que estavam viradas para a parede, estando de costas voltadas para o quadro, tornando-se difícil a gestão da sala de aula.

Figura 5 – Sala 216 da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão



Fonte: Tereno (2013)

As salas de aulas para além de pouco adequadas à disciplina de História, também nem sempre apresentavam as melhores condições audiovisuais, pelo que tínhamos de planear a aula em função da sala.

A sala 216 pareceu-nos, de todas, a mais adequada ao ensino da História, pois o apetrechamento da mesma (um mapa-mundo, uma televisão, um quadro, um projetor e um placard, que percorre metade da sala, onde os trabalhos dos alunos podiam ser afixados) adequava-se às necessidades da disciplina.

As outras salas eram mais “despidas”, pouco adequadas à disciplina em questão e algumas com um número de carteiras insuficientes para o número de alunos. Todas as salas tinham a carteira para o professor, um quadro, um computador e um projetor, bem como umas colunas.

Nas salas de aulas do ano letivo 2016/2017 havia mais dificuldade para o professor se movimentar pela sala, inclusive na sala 209 não se conseguia chegar a todos os alunos, só se conseguia percorrer uma parte da sala. Na turma do 11.º ano que era a que tinha aulas nessa sala era muito difícil estar atenta a todos os alunos e perceber o que todos estavam a fazer, bem como era difícil chegar àqueles alunos que apresentavam tinha dúvidas, visto que o espaço entre as carteiras era reduzido.

A atribuição das salas às turmas de História deixou-nos um pouco a pensar quanto aos critérios usados.

### **3.2. Reflexão sobre a observação de aulas na Escola Secundária D.**

#### **Luísa de Gusmão**

Para além das aulas observadas no 1.º ano do mestrado, no ano letivo 2015/2016 foram observadas mais algumas aulas no 2.º ano do mestrado, sobretudo no 4.º semestre, do ano letivo 2016/2017.

Para observar as aulas do 1.º ano realizámos um guião de acompanhamento tendo por base as indicações do livro *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (2011), de Pedro Reis e as do professor da disciplina Ensino da História – Teoria e Métodos. No 2.º ano optámos por não usar o mesmo guião, visto que os nossos objetivos eram mais gerais, não sendo nossa pretensão registar quase ao minuto os acontecimentos ocorridos em sala de aula, já não o fora no ano letivo anterior apesar das nossas descrições serem mais detalhadas, mas refletirmos sobre os recursos usados pela professora cooperante.

Não nos pareceu importante registrar tudo o que acontece em sala de aula, pareceu-nos mais importante perceber o porquê das coisas.

Como no ano letivo anterior as aulas observadas e lecionadas foram apenas ao 12.º ano, neste ano letivo fomos observar também aulas do 11.º ano, para compreender as diferenças existentes entre os anos de escolaridade e como a professora cooperante fazia a gestão da aula (o tempo despendido para as diversas atividades, quais as atividades desenvolvidas, os recursos usados, a avaliação das atividades, o que questionava e a quem, que questões eram realizadas pelos alunos, a relação pedagógica entre professora e alunos, como geria a professora os conflitos, as estratégias pedagógico-didáticas usadas, ...), sem pretendermos, em momento algum, avaliar a professora cooperante.

Neste sentido, pretende-se descrever as aulas observadas, de tipo naturalista<sup>10</sup>, no ano letivo 2016/2017 para compreender quais os recursos didáticos usados pela professora cooperante que serve como exemplo dos recursos usados por um professor de História e que uma boa seleção dos mesmos pode fazer a diferença na motivação dos alunos.

No ano letivo anterior assistiu-se a algumas aulas e acompanhou-se a professora numa visita de estudo, seguida de conferência, ao do Aljube. No 4.º semestre do ano letivo 2016/2017 observaram-se ainda nove aulas lecionadas pela professora cooperante ao 11.º e 12.º anos e acompanhou-se a professora cooperante em duas visitas de estudo, ao Palácio da Bemposta e ao Palácio Nacional da Ajuda, estas deixaremos para o próximo ponto do presente trabalho.

A primeira aula do ano letivo 2016/2017 que observamos foi no dia 13 de janeiro (aula de 50 min) à turma de 12.º ano. Nessa aula a professora concluiu a leção do Estado Providência e realizou uma ficha de trabalho.

A professora começou a aula a corrigir um trabalho de casa, sendo que dos 16 alunos que estavam presentes na aula poucos foram os que tinham realizado o mesmo, pelo que teve necessidade de ditar a resposta do trabalho.

Em seguida, a professora concluiu um conteúdo já abordado em aulas anteriores e os alunos leram e responderam a algumas questões, de forma voluntária, relativas à análise de documentos.

---

<sup>10</sup> A observação de tipo naturalista consiste na observação e registo de comportamentos tal como ocorrem no seu ambiente natural.

A professora realizou no quadro um esquema conceptual e, dessa forma, foi explicando a matéria, parecendo-nos extremamente interessante o seu uso, pois os alunos pareceram compreender melhor a matéria daquela forma, pelo menos a curto prazo.

Ainda houve tempo para que os alunos analisassem uns gráficos e, por fim, foi indicado um trabalho para casa que devia ser entregue à professora.

A segunda e terceira aulas foram observadas no dia 7 de fevereiro, uma ao 12.º ano, contando com a presença de 16 alunos, e a outra ao 11.º ano, contando com a presença de 26 alunos, ambas de 100 minutos. A aula ao 12.º ano assentou na entrega e correção de uma ficha de trabalho e a lecionação da radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958.

A correção da ficha foi realizada através da leitura do texto por parte dos alunos e respetiva resposta, no final a professora cooperante apresenta a sua resposta e os alunos anotaram a mesma.

Posteriormente os alunos sugeriram que a professora fizesse revisões da matéria, pois o teste estaria para breve mas a professora optou por continuar com a matéria.

Nesta aula tomámos consciência de que já faltava pouco tempo para a lecionarmos as aulas que nos tínhamos proposto, apesar de estarem previstas a sua lecionação para o meado do mês de março, no entanto as mesmas ocorreram nos dias 15,16, 17 e 21 de fevereiro.

A aula ao 11.º ano foi sobre a geografia dos movimentos revolucionários, sendo que a professora voltou a usar os esquemas conceptuais e os alunos leram alguns textos, a professora fez algumas questões sobre os mesmos e depois responderam a algumas questões do manual. A professora cooperante também optou pela leitura do manual escolar para lecionar o conteúdo programático.

A quarta e quinta aula foram observadas, já depois de nós termos lecionado, no dia 3 de março, uma ao 12.º ano (aula 50 minutos) e outra ao 11.º ano (aula de 100 minutos).

A aula do 12.º ano foi de preparação para o trabalho de grupo sobre os presos políticos. Todos os anos a professora cooperante propõe aos alunos a realização de um trabalho com o intuito de ser elaborado ao longo de todo o ano letivo e que, no final, é apresentado à comunidade escolar. O trabalho proposto para este ano sobre os

presos políticos veio a ser apresentado no dia da escola, conforme mais à frente iremos falar.

No resto do tempo da aula, a professora antes de avançar com a matéria, e como o manual do 12.º ano apresenta os conteúdos sobre os diversos países fragmentados, realizou uma revisão sobre toda a matéria lecionada sobre o Estado Novo, sendo que à medida que a professora falava ia questionando os alunos, de forma a se recordarem do que já tinham falado.

A aula do 11.º ano, que contou com a presença de 27 alunos, assentou na análise e resumo de um texto sobre o liberalismo e sobre a constituição de 1822. Quanto ao texto há a dizer que fugiu um pouco do registo que a professora cooperante já nos habituou e assemelhou-se ao que estamos habituados a ver na universidade, isto é, o professor escolhe um excerto de um livro distribui-o pelos alunos e pede que eles façam uma análise crítica sobre o mesmo. O texto escolhido tinha o tamanho adequado, uma folha, para uma turma de 11.º ano, contudo era um pouco “enfadonho”. O texto foi lido pelos alunos, discutido entre todos e depois fizeram o resumo.

Em seguida, a professora passou um *PowerPoint* sobre a implantação do Liberalismo em Portugal e ainda tiveram tempo para ler um texto do manual escolar, contudo a resposta à questão foi indicada como trabalho para casa.

A sexta aula observada foi, no dia 10 de março, ao 11.º ano (aula de 100 minutos) em que a professora distribuiu pelos alunos uma ficha de trabalho para ser realizada em grupo. Para o efeito foram constituídos 6 grupos, tendo marcado presença na aula 23 alunos. Nessa aula os alunos estavam bastante agitados e barulhentos devido às atividades que estavam a ocorrer na escola à mesma hora, tendo os alunos uma visão privilegiada sobre as mesmas. A escolha da ficha de trabalho sobre a filosofia das luzes e a implantação do liberalismo em Portugal pela professora cooperante deveu-se às atividades que se iam realizar nesse dia. A ficha de trabalho proposta tem algumas semelhanças com os exames nacionais do 12.º ano.

A sétima e oitava aula foram observadas no dia 26 de abril, uma à turma do 11.º ano (aula de 50 minutos), tendo estado presentes 26 alunos e a outra à turma do 12.º ano (aula de 100 minutos), contando com a presença de 17 alunos.

A aula do 11.º ano foi sobre a geografia da industrialização, as novas potências e as crises do capitalismo. Para lecionar esta aula a professora recorreu ao *PowerPoint*, explicando a matéria ao mesmo tempo que tinha como suporte o

*PowerPoint* e pediu aos alunos para lerem algumas páginas do manual escolar com o objetivo de responderem a uma determinada questão.

A aula do 12.º ano foi sobre a consolidação da comunidade europeia e a afirmação do espaço económico: Ásia e Pacífico. Podemos dizer que esta aula teve duas partes, na primeira parte, mais expositiva, a professora esteve a fazer uma síntese das aulas lecionadas por uma colega de “estágio” para poder avançar na matéria e, então, na segunda parte da aula, a professora indicou um trabalho para casa e os alunos leram alguns textos e responderam a algumas questões.

A nona aula observada ocorreu no dia 5 de maio, antecedeu as aulas lecionadas por nós ao 11.º ano (aula de 100 minutos), onde estiveram presentes 27 alunos. A aula foi sobre as migrações internas e a emigração, tendo sido uma aula um pouco expositiva, no entanto ainda contou com a leitura de um texto, análise de um mapa e resposta a uma questão sobre o mapa, análise de um mapa conceptual que constava no manual escolar, bem como o visionamento de um pequeno vídeo sobre a matéria.

De frisar que a aula observada no dia 10 de março e a de 5 de maio foram as aulas que precederam a leção das nossas aulas, considerando-se a sua observação importante, na medida que quando estamos a lecionar as nossas aulas podemos fazer uma pequena introdução de continuidade que se não tivéssemos assistido a essas aulas não conseguiríamos fazer, pois não sabíamos o que a professora cooperante tinha estado a lecionar.

Após a observação das aulas apercebeu-se que a professora leciona grande parte da aula sentada, quando anda em pé fica próxima do quadro e da secretária. A professora direciona as questões que realiza na aula para o universo da turma, outras vezes direciona as questões para alunos em concreto, no entanto os alunos, ao longo das aulas, têm várias oportunidades para intervirem.

Para além das aulas ainda tivemos oportunidade de assistirmos a algumas aulas lecionadas pelas colegas do “estágio”, bem como algumas reuniões agendadas pela professora cooperante.

Da observação realizada concluímos que os alunos da turma maior, deste ano letivo como a do ano letivo anterior, questionam mais e são mais participativos na aula, pelo contrário as turmas mais pequenas, tanto a de um como do outro ano letivo, por acaso ambas do 12.º ano, são menos participativas e questionam pouco, à

exceção de um ou outro aluno. Os alunos demonstram bastante desinteresse e dificuldades à disciplina.

De forma geral pensamos que se nota a pressão dos exames nacionais do 12.º ano, pois as aulas são dadas de forma mais objetiva, enquanto as do 11.º ano foram lecionadas apostando-se um pouco mais no trabalho de grupo, em muitos esquemas conceptuais, em mais visitas de estudo que no 12.º ano.

Nalgumas aulas, a professora cooperante privilegiou a exposição oral dialogada, dependendo dos conteúdos a lecionar, mas diversificou muito o uso dos recursos didáticos. Porém pensamos que a quantidade de documentos analisados, por aula, são demasiados e que isso pode contribuir para o “enfado” dos alunos. Muitos dos alunos não chegam sequer a ler os documentos, outros ficam com as respostas incompletas, sendo poucos os que analisam o documento e respondem às questões, levando a que a professora cooperante quando solicita as respostas não questione diretamente os alunos ou questionando dirige o seu pedido àqueles alunos que sabe que fizeram o solicitado.

Nesta sentido pensamos que se a metodologia adotada fosse outra, a de envolver todos os alunos na aula, de solicitar a participação de todos os alunos, talvez os alunos andassem mais motivados e tivessem mais interesse pela disciplina.

Concordamos com a professora cooperante na indicação dos trabalhos para casa; com o uso de esquemas conceptuais, desde que não em demasia; com a correção, em sala de aula, dos trabalhos de casa, das fichas de trabalho e dos testes e com os resumos das matérias ou das aulas anteriores, no entanto não nos identificamos com a leitura sistemática do manual escolar, uma vez que para muitos alunos o manual escolar é o único recurso usado para estudarem, para além de que os manuais são muito incompletos, pelo que consideramos que o professor deve fazer um esforço por usar outros recursos na preparação e consecução das aulas.

A observação das aulas é considerada por nós como tendo uma extrema importância, contudo parece-me que entre “estagiários” e professores cooperantes devia haver mais diálogo no sentido dos “estagiários” compreenderem melhor o porquê desta e daquela opção usada, pois, por vezes, algumas opções não surgem de forma clara.

### 3.3. Participação na vida da escola

No presente ponto do trabalho pretendemos falar das atividades em que participámos na escola mas fora da sala de aula, isto é, das duas visitas de estudo em que acompanhámos, a pedido da professora cooperante, a turma C do 11.º ano ao Palácio da Bemposta e ao Palácio Nacional da Ajuda; das comemorações do dia da escola e de uma reunião, em particular, em que as alunas “estagiárias” tiveram com a professora cooperante.

Quanto às visitas de estudo, a primeira ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2017 ao Palácio da Bemposta, em que a pedido da professora cooperante acompanhamos a turma C do 11.º ano, tendo a visita de estudo iniciado às 15h.

Na sequência dos conteúdos programáticos do 11.º ano, nomeadamente o Liberalismo em Portugal, a professora cooperante considerou fundamental a visita a este Palácio.

O Palácio da Bemposta, ou Paço da Rainha, onde atualmente está instalada a Academia Militar, foi construído para receber a rainha D. Catarina de Bragança quando regressou a Portugal, em 1693, após a morte de Carlos II, rei de Inglaterra. D. Catarina deixou através

Figura 6 – Palácio da Bemposta



Fonte: S/a (2016)

de testamento o palácio ao seu irmão D. Pedro II. Mais tarde, D. João V doou o palácio à Casa do Infantado, com o terramoto de 1755 o palácio sofre vários danos tendo sido reconstruído em seguida.

No Palácio da Bemposta viveu D. João VI que voltou ao mesmo depois de regressar do Brasil. Já com D. Maria II, o palácio é destinado à escola do exército tendo sido fundado como tal pelo Marquês Sá da Bandeira.

A visita de estudo ao palácio foi guiada pelo Major Jorge Soares que iniciou a visita a falar um pouco da História do palácio aos alunos e em seguida acompanhou-nos à exposição temporária “Marquês Sá da Bandeira, o Antiesclavagista” que está inserida no programa “Lisboa 2017 – Capital Ibero-Americana de Cultura” sob o contexto dos “Testemunhos da Escravatura – Memória Africana”. No decorrer da visita à exposição temporária um grupo de alunos puderam experienciar o que era

andar acorrentado, visto que a um grupo de alunos foi-lhe colocada uma corrente e depois andaram pelo espaço da exposição.

Após a visita à exposição seguiu-se a visita ao átrio do palácio, à biblioteca, ao salão nobre, ao museu e, por último, à capela.

Quanto à entrada na capela da Academia Militar importa referir que nem todos os alunos quiseram entrar, uns por motivos religiosos, outros por superstições.

No fim da visita percebeu-se que os alunos tinham gostado muito da mesma, tendo contribuído para isso a excepcionalidade do guia, que demonstrou-se preocupado, ao longo da visita, em saber se os alunos estavam a gostar, até porque só recentemente foi aberto ao público nesta vertente de visitas de estudo.

Antes de abandonarmos o palácio a delegada de turma e a professora cooperante deixaram um agradecimento especial (figura 8).

A visita de estudo continuou em direção ao Campo dos Mártires da Pátria onde se observou o edifício da Faculdade

de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa e o monumento criado em memória das 11 pessoas, incluindo

Gomes Freire de Andrade, que morreram enforcadas devido às suspeitas de conspiração contra o general Beresford.

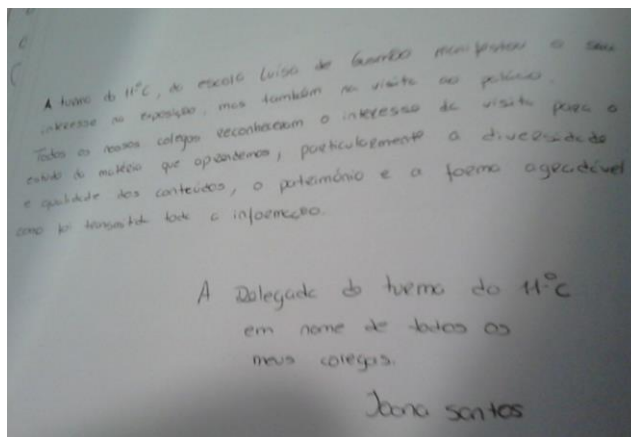
A visita de estudo terminou no jardim do Torel, já num ambiente mais descontraído, em que houve tempo para tirar algumas fotografias de grupo.

Figura 7 – Biblioteca do Palácio da Bemposta



Fonte: Fotografia Pessoal

Figura 8 – Mensagem de agradecimento do 11.º C



Fonte: Fotografia Pessoal

Figura 9 – A turma C do 11.º ano da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão



Fonte: Fotografia Pessoal

A segunda visita de estudo ocorreu no dia 21 de março de 2017 ao Palácio Nacional da Ajuda, por volta das 15h. Todas as visitas em que acompanhamos a professora cooperante os alunos ou foram ter ao local combinado ou à escola, conforme os seus horários. Os alunos que esperaram na escola pela professora cooperante para se deslocarem para o Palácio da Bemposta foram todos a pé e para o Palácio Nacional da Ajuda de autocarro.

Ao contrário do Palácio da Bemposta já conhecíamos o Palácio Nacional da Ajuda, pelo que já não se revelou nenhuma novidade. A visita de estudo ao palácio teve como guia uma voluntária do palácio, contudo os alunos mostraram-se impacientes ao longo de toda a visita, tendo sido chamados à atenção por diversas vezes.

Pensa-se que terão considerado a forma como a visita foi preparada e realizada mais “enfadonha” do que a visita ao Palácio da Bemposta.

Quanto ao dia da escola, o mesmo foi celebrado no dia 4 de abril de 2017 e no que diz respeito à disciplina de História a professora cooperante realizou na Biblioteca da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, durante o período da manhã, uma pequena conferência.

Como já referimos o trabalho realizado, ao longo do ano letivo 2016/2017, pelos alunos do 12.º B sobre os presos políticos foi apresentado no dia da escola, antes da conferência, em *PowerPoint*, para toda a comunidade escolar que estava a assistir.

Após a apresentação dos trabalhos dos alunos seguiu-se a conferência sobre “Ser preso político” que contou com a presença na mesa, enquanto coordenadora dos trabalhos, da Diretora do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, Laurinda Pereira, do Diretor do Museu do Aljube, Luís Farinha, da historiadora, Irene Pimentel, de um representante da Associação José Afonso, Vítor Sarmiento e de um Técnico Superior da Câmara Municipal de Lisboa e ex-presos políticos, Eugénio Ruivo.

Figura 10 – Conferência “Ser Preso Político”



Fonte: Fotografia Pessoal

A conferência foi muito interessante e emotiva. O Diretor do Museu do Aljube falou um pouco sobre o trabalho que tem sido desenvolvido no museu, a historiadora trouxe para a conferência a sua visão e interpretação sobre a tortura nas prisões do Estado Novo, o representante da Associação José Afonso permitiu que fossem recordadas algumas das músicas mais conhecidas do cantor Zeca Afonso e por parte do ex-preso político tivemos um testemunho na primeira pessoa, tendo sido um discurso mais politizado e insurgente.

Para além da conferência, no corredor que dá acesso à biblioteca foi possível ver uma exposição intitulada “Zeca Afonso – Geografias de uma Vida”.

Para terminar, uma breve referência a uma reunião em particular das várias reuniões que tivemos com a professora cooperante, visto que esta surgiu por indicação da professora após as “estagiárias” terem mostrado curiosidade em saber um pouco mais sobre o programa Inovar.

Neste sentido a reunião ocorreu no dia 10 de março de 2017 em que a professora cooperante nos mostrou mais detalhadamente como funciona o programa Inovar, programa que contém toda a informação sobre os alunos, os horários, as avaliações, os sumários, os planos de atividades, entre outras coisas. Para além disso, estivemos a falar um pouco sobre os problemas com que se depara um diretor de turma e a professora partilhou connosco alguns documentos úteis para a carreira docente.

Posto isto, estamos em condições de, no próximo capítulo, começarmos a falar sobre as aulas lecionadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão e as nossas opções quanto aos recursos didáticos escolhidos.

#### **CAPÍTULO IV – AS AULAS LECIONADAS**

---

"De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?"

Paul Gauguin (1897)

## CAPÍTULO IV – AS AULAS LECIONADAS

---

O presente capítulo é dedicado à planificação das aulas e às aulas lecionadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão durante o 4.º semestre, do mestrado Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, bem como às respetivas considerações sobre o uso dos recursos didáticos e às considerações gerais sobre o trabalho desenvolvido na escola, o esperado e o possível.

### 4.1. A planificação das aulas

No presente ponto iremos debruçar-nos sobre a importância da planificação das aulas que, após observarmos a exigência com que a professora cooperante analisava as nossas planificações, percebemos ser a chave para o “sucesso” da aula.

A planificação pode ser compreendida «como um processo que permite pensar a nossa ação, no sentido de a organizar e agilizar no tempo e no espaço» (Barroso, 2013, p.9). Ao planificar temos de saber quais os objetivos pretendidos, considerando as orientações da tutela, qual o caminho a ser seguido pelos alunos, definido pelo professor, e quais as atividades (estratégias e metodologias) que o professor vai propor para que o aluno consiga alcançar os objetivos.

Zabalza (1992) *apud* Barroso (2013) considera a planificação como «uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo» (p.11).

A planificação das aulas deve ser compreendida a longo<sup>11</sup> (ano letivo), a médio (período) e a curto prazo (aula), sendo que a planificação das aulas que realizámos para o 11.º e 12.º anos corresponde a uma planificação de curto prazo. Para a realização de uma planificação, independentemente do período temporal, deve-se delinear os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, as estratégias e/ou a metodologia, os recursos, o tempo e a avaliação.

A planificação a curto prazo caracteriza-se por dizer respeito ao dia-a-dia e que concretiza as planificações de longo e médio prazo.

---

<sup>11</sup> É importante que o professor, em cada início de ano letivo, elabore uma planificação a longo e a médio prazo, para que tenha uma perspetiva geral e abrangente do processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano e em cada período. Contudo, não nos iremos debruçar sobre estes tipos de planificação, uma vez que apenas realizámos planificações de curto prazo (planos de aula), as de longo e médio prazo foram realizadas pela professora cooperante.

Pensa-se que na planificação a curto prazo deve constar todo o tipo de atividades que prevemos concretizar na aula, no entanto o professor também deve ter em consideração que podem surgir vários fatores que impossibilitem o cumprimento da mesma, não só a falta de tempo, mas também o facto de planearmos determinada atividade e depois percebermos que os alunos não estão tão entusiasmados com a mesma como esperaríamos e, aí, ponderarmos abandonar a atividade, seguindo uma alternativa que poderá ou não constar da planificação, podendo ser necessário a improvisação.

Segundo Zahorik *apud* Arends (1995) num estudo realizado constatou que os professores que planificavam «eram menos sensíveis às ideias dos alunos e pareciam prosseguir os seus objetivos, não obstante aquilo que os alunos pensavam ou diziam. Pelo contrário, os professores que não planificavam revelaram um maior número de comportamentos não-verbais que encorajavam e desenvolviam as ideias dos estudantes» (p.47) Desta forma, pensa-se que deve de haver um equilíbrio entre o planeado pelo professor e o feedback que recebe e/ou a vontade do aluno, a aula não deve simplesmente acontecer como defendeu Sebastião da Gama ou a planificação por tão rígida que é não permitir desvios. Concordamos com a posição de Proença (1989) que afirma que não lhe parece correta qualquer destas posições, por um lado a planificação não pode ser tão rígida que não deixe espaço para a criatividade e a satisfação dos interesses e curiosidade dos alunos e, por outro lado, se não houver um plano prévio o professor corre o risco de chegar à aula e não saber como organizar a lição (p.177).

A planificação a curto prazo é o momento exato em que um professor pensa e pondera acerca dos recursos que vai utilizar para realizar a aula que está a planear. Se vai recorrer ao *PowerPoint*, se vai realizar um trabalho de grupo, se vai usar algum documento de apoio, entre outros, bem como optando por usar um ou outro recurso, como por exemplo um documento o professor deve pensar, entre várias opções, no documento que melhor vai responder aos objetivos que pretende alcançar.

As planificações das aulas, hoje em dia, devem refletir a diversidade cultural e linguística dos alunos em sala, as tecnologias disponíveis, para que o professor consiga chegar a todos os alunos, motivando-os para a disciplina.

Nem todos os professores elaboram a planificação da mesma forma e nem todos os professores lhe atribuem a mesma importância, um professor em início de carreira tende a atribuir uma maior importância, tentando registar todas as atividades

que vai realizar na planificação, enquanto um professor já experiente elabora as planificações em traços gerais, se as elaborar, pois já conhece aquele caminho muito bem. Para Barroso (2013) um docente em início de carreira tende a utilizar «uma planificação linear, rígida, diretiva e detalhada, pois ainda não se sentem confortáveis e seguros no seu papel» (p.18). Os professores mais experientes, segundo Barroso (2013), em virtude da sua experiência profissional conseguem ultrapassar com alguma facilidade situações imprevistas e dessa forma já não precisam de uma planificação mais formal.

As planificações de curto prazo elaboradas por nós são as de uma professora pouco experiente e que ainda está a aprender a forma mais adequada de as realizar, de forma a considerá-las úteis para o processo ensino-aprendizagem e não como um “estorvo” à lecionação das aulas.

A planificação das aulas exige um dispêndio de tempo e revela-se num exercício árduo no início de carreira, começando com a formação inicial de professores e prolongando-se nos primeiros anos da carreira docente.

Após a realização das planificações, que seriam os nossos planos para as aulas que iríamos lecionar, as mesmas eram analisadas pela professora cooperante que tecia as suas considerações e depois de retificadas estavam em condições para que fossem o nosso apoio ao longo das aulas. A professora cooperante deixou-nos à vontade para adotarmos o modelo de planificação que quiséssemos, contudo no modelo escolhido devia estar explícito a ação que o professor vai realizar e em função dessa ação o que deve o aluno deve fazer para demonstrar que aprendeu a matéria. Cada professor deve encontrar ou adaptar um modelo de planificação com o qual mais se identifique e que considere que daquela forma faz mais sentido.

Neste sentido realizámos seis planificações de aulas para lecionarmos as cinco aulas de 100 minutos, conforme previstas no plano de estudos do mestrado, isto é, as aulas de 15, 16 e 21 de fevereiro e 9 de maio foram aulas lecionadas de 100 minutos, enquanto a aula de dia 17 de fevereiro e 10 de maio foram aulas lecionadas de 50 minutos, perfazendo um total de cinco aulas de 100 minutos.

De frisar que a planificação das aulas lecionadas assenta sobre o estabelecido no programa de História do ensino secundário. Para Arends (1995) «a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de

planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase» (p. 44).

Atualmente, as principais editoras nacionais facilitam muito o trabalho do professor quanto às planificações, pois elas apresentam as suas sugestões de planificações a longo, médio e curto prazo e adaptadas para os currículos vigentes. Apesar dessa facilidade considera-se que o professor deve exercer um papel crítico quanto ao que lhe é apresentado já pronto, não só em relação às planificações mas também em relação aos *PowerPoints*, aos documentos de apoio, aos exercícios que as editoras apresentam, não se deve cingir o professor apenas ao que lhe é facultado e da forma como lhe é facultado. A abordagem de uma editora pode até ser a melhor para o professor mas não o ser para os alunos; uma editora pode facultar documentos mais completos que a outra; o manual escolar de uma editora pode ser mais completo que o da outra, abordando outros temas igualmente importantes que outra não o fez.

As planificações das editoras e outros materiais não refletem os recursos que determinada escola disponibiliza, podendo a mesma disponibilizar pela diversidade ou pela escassez; não refletem as características da turma ou das turmas que lecionamos; não preveem possíveis sugestões por parte dos alunos, podendo obrigar o professor a modificar o que tinha sido planeado; não refletem se a planificação é para alunos que vivem na cidade ou no campo, sendo que é diferente ensinar numa escola localizada em Lisboa de outra escola localizada em Trás-os-Montes, uma vez que os recursos históricos do meio podem influenciar as atividades a desenvolver nas aulas de História. Neste sentido, o professor deve ser crítico quanto ao produto final e adaptar ou criar quando considere necessário e não se deixar vencer pela displicência.

Posto isto, no próximo ponto iremos apresentar as seis planificações e por cada planificação iremos descrever as nossas opções para aquela aula, bem como apresentar os materiais usados de apoio.

## **4.2. As aulas lecionadas**

Após algumas considerações sobre a planificação das aulas estamos em condições de abordar a nossa prática de ensino supervisionada realizada, essencialmente, no 4.º semestre, no ano letivo 2016/2017, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III (onde decorre a experiência letiva dos

mestrandos), do mestrado em Ensino de História, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

As cinco aulas de 100 minutos, de História A, foram lecionadas à turma B do 12.º ano e à turma C do 11.º ano, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, sendo que ao 12.º ano lecionamos três aulas de 100 minutos e uma de 50 minutos, nos dias 15, 16 e 21 e 17 de fevereiro, respetivamente, e ao 11.º ano lecionámos uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos, nos dias 9 e 10 de maio, respetivamente.

Na tabela 2 apresentamos as principais atividades desenvolvidas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão no ano letivo 2016/2017.

Tabela 2 – Calendarização das atividades realizadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

<b>Janeiro</b>	<b>Fevereiro</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Maió</b>
13- Observação de aulas	7- Observação de aulas	3- Observação de aulas	4- Dia da escola	5- Observação de aulas
	15,16,17 e 21 – Aula lecionada por nós.	10- Observação de aulas e reunião com a professora cooperante.	26- Observação de aulas	9 e 10- Aula lecionada por nós
	21- Aula lecionada por nós e visita de estudo ao Palácio da Bemposta.	21- Visita de estudo ao Palácio Nacional da Ajuda.		

Fonte: Elaboração Própria

Importa referir que uma das aulas lecionadas, no 4.º semestre, tinha de ser observada, para além da professora cooperante e das duas colegas do “estágio”, pelo professor da disciplina de Iniciação à Prática Profissional III e orientador do presente relatório, tecendo, no final, algumas considerações sobre a aula observada. Desta forma, a aula observada pelo professor foi a última aula lecionada, a de 10 de maio de 2017, à turma C do 11.º ano, com duração de 50 minutos, das 9h00 às 9h50 min.

Ao 12.º ano lecionámos as subunidades «A questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional» e a «“Primavera Marcelista”: reformismo político não sustentado» que correspondem ao conteúdo 2.1. do módulo

8 do programa de História tendo o aluno, na sequência da atividade letiva desenvolvida, que demonstrar as seguintes aprendizagens «analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria» e «relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial» (Mendes, Silveira, & Brum, 2001) e ao 11.º ano lecionámos a subunidade «Unidade e diversidade da sociedade oitocentista » que corresponde ao conteúdo 2.2. do módulo 6 do programa de História tendo como principal orientação «salientar as contradições da sociedade industrial e burguesa, geradoras do aparecimento e desenvolvimento das propostas socialistas» (Mendes, Silveira, & Brum, 2001).

De frisar que tanto os conteúdos programáticos do 12.º ano como o do 11.º ano fazem parte das aprendizagens estruturantes a serem realizadas pelos alunos, o que significa que são conteúdos que, em ano de exame, podem vir a ser questionados no exame nacional, tal como aconteceu com os conteúdos lecionados, no 1.º ano do mestrado, ao 12.º ano que, nesse ano, foram questionados no exame.

Os conteúdos programáticos do 12.º ano foram escolhidos muito porque no 3.º semestre do mestrado, por motivos profissionais, tivemos de planear e organizar três aulas de 100 minutos, optando-se pelo tema, do módulo 7 do programa de História, Portugal: o Estado Novo e, na altura, não nos debruçámos sobre a política colonial, porque, mais tarde, no 4.º semestre, pretenderíamos lecionar um conteúdo programático relacionado com a política colonial. Quanto à escolha do conteúdo programático a lecionar no 11.º ano o mesmo não obedeceu a qualquer critério a não ser ao fator tempo, ou seja, escolheu-se um tema do 3.º período para que tivéssemos mais tempo para o preparar e organizar.

O manual escolar adotado pelo Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves para o ensino da disciplina História A do 12.º ano foi *Linhas da História 12*, de Fortes, A., Gomes, F. & Fortes, J. da Areal Editores e para o 11.º ano foi *Horizonte da História 11*, de Costa, A. Gago, M. & Marinho, P., da Texto Editores, no entanto para as aulas lecionadas, no 4.º semestre, apenas usámos a parte II (2.º volume) do manual do 12.º ano e a parte III (3.º volume) do manual do 11.º ano.

Quanto ao calendário escolar do ano letivo 2016/2017, para o ensino secundário, o mesmo teve o seu início entre 9 e 15 de setembro de 2016, com a primeira interrupção entre 19 de dezembro de 2016 e 2 de janeiro de 2017, correspondendo ao 1.º período; regressando os alunos à escola a 3 de janeiro (com

interrupção entre 27 de fevereiro e 1 de março de 2017) permanecendo até 4 de abril de 2017, correspondendo ao 2.º período, com outra interrupção a partir de 5 de abril a 18 de abril de 2017; voltando os alunos à escola no dia 19 de abril até 6 de junho de 2017 para alunos do 11.º e 12.º anos, correspondendo ao 3.º período. De acordo com o calendário escolar, as aulas lecionadas ao 12.º ano ocorreram no 2.º período e as aulas lecionadas ao 11.º ano ocorreram no 3.º período.

Em seguida iremos apresentar as seis planificações realizadas para lecionar as aulas, sendo que referente a cada planificação faremos um relato pormenorizado dos objetivos pretendidos, dos conteúdos a lecionar, dos métodos, das técnicas e dos recursos usados, incluindo a forma como cada recurso e instrumento didático foi utilizado em sala de aula.

Para a lecionação das aulas, no geral, criámos documentos de suporte, nomeadamente um guião de acompanhamento do professor para as aulas, um *PowerPoint*, um documento de apoio aos conteúdos programáticos, um documento com alguns apontamentos para os alunos, um documento para um trabalho de grupo, uma ficha de trabalho, entre outros.

As aulas foram preparadas com recurso ao manual escolar adotado pela escola em causa, mas também com base noutros manuais escolares, livros científicos e algumas pesquisas na internet, visto que concluímos que os conteúdos programáticos expostos no manual escolar são feitos de forma insatisfatória.

Apesar de, mais à frente, irmos justificar o porquê, neste momento importa referir que as aulas lecionadas por nós, do ponto de vista metodológico, podem ser divididas em dois momentos, o primeiro momento corresponde às aulas lecionadas ao 12.º ano e o segundo momento corresponde às aulas lecionadas ao 11.º ano.

A primeira aula lecionada no 4.º semestre e ao 12.º ano ocorreu no dia 15 de fevereiro de 2017, com duração de 100 minutos, iniciou-se com uma breve apresentação da professora estagiária aos alunos e vice-versa, seguindo-se o registo do sumário e uma pequena revisão de alguns assuntos já lecionados pela professora cooperante.



**Ano:** 12.º ano **Turma:** B  
**Data:** 15/2/2017  
**Mestranda:** Ivone Arede  
**Professor cooperante:** Isabel Chmy

**Metas de Aprendizagem:** Analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria.  
**Sumário 1:** A questão colonial – soluções preconizadas.  
A luta armada.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo	Recursos	Avaliação
			Professora	Aluno			
<p>- Analisar a política colonial portuguesa;</p> <p>- Compreender o início da luta armada.</p>	<p>- Breve revisão da 2.ª fase de descolonizações e o imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974;</p> <p>- A questão colonial: o modelo integracionista e o federalista;</p> <p>- A teoria do luso-tropicalismo;</p> <p>- A luta armada: início da guerra colonial em Angola, Guiné e Moçambique.</p>	<p>- Movimento nacionalista;</p> <p>- Política colonial;</p> <p>- Guerra colonial;</p>	- Recorda os objetivos do fomento colonial nos anos 50 e 60;	- Participa demonstrando que se lembra dos assuntos;	5 min	<p>Manual: Ver conceito p.82; Ver mapa p.96; Textos e Exercício p. 120; Textos e Exercício p. 122; Texto da página 133; Documento de apoio; Material de expediente.</p>	<p>Registo de observação das aulas;</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p>
			- Relaciona a 2.ª vaga de descolonizações com a posição da ONU e dos EUA;	- Lê o conceito de movimento nacionalista da página 82;	5 min		
			- Questiona quais as colónias portuguesas, na década de 50;	- Indica as várias colónias portuguesas;	5 min		
			- Distingue os modelos de colonização: o integracionista e o federalista;	- Responde às questões colocadas pela professora;	10 min		
			- Explica a teoria do luso-tropicalismo;	- Avalia o impacto da teoria junto da comunidade internacional;	5 min		
			- Indica a leitura dos textos da página 120;	- Responde à questão da página 120;	15 min		
			- Questiona os alunos sobre o que sabem da guerra colonial;	- Responde, por escrito, o que sabe sobre a guerra colonial;	15 min		
			- Indica a leitura do texto “as reivindicações do MPLA”;	- Responde a uma questão sobre o texto;	15 min		
- Indica a leitura dos documentos 29 e 31 da página 122 e o documento 3 da página 133;	- Responde às questões 1 e 3 da página 122;	10 min					
- Recurso: apresenta um vídeo sobre a matéria lecionada.	- Visualiza o vídeo sobre a matéria.	10 min					

De acordo com a planificação da primeira aula a revisão a que nos referimos prendeu-se com os planos de fomento, o conceito de movimento nacionalista e a 2.<sup>a</sup> vaga de descolonizações.

Na presente aula e nas aulas seguintes lecionadas ao 12.<sup>o</sup> ano quisemos lecioná-las sem recurso ao *PowerPoint*, pelo que as aulas foram mais expositivas, mas sempre tentando que houvesse um diálogo entre professor-aluno.

A ausência do recurso *PowerPoint* como opção de suporte à leção das aulas deveu-se ao facto das aulas lecionadas ao 12.<sup>o</sup> ano estarem previstas para o mês de março mas vieram a se realizar quase um mês antes e porque quisemos experimentar uma metodologia diferente.

Neste sentido para que as aulas fossem mais fáceis de lecionar optámos, tal como o fizemos para todas as outras ao longo do mestrado, por criar um documento-guião de acompanhamento das aulas, onde aproveitámos para completar a informação que constava no manual escolar.

Após a breve contextualização do tema da matéria falámos com os alunos sobre o que conduziu à Guerra Colonial e antes disso o que foi feito pelo Estado Novo para que Portugal mantivesse as suas colónias. Posteriormente, sobre estes conteúdos foi solicitado aos alunos a leitura de dois textos e a resposta a uma questão que constavam no manual escolar. Na segunda parte da aula solicitou-se aos alunos que, no seu caderno diário, escrevessem o que já tinham ouvido falar sobre a guerra colonial.

Depois de um momento de diálogo sobre o que os alunos sabiam sobre a guerra colonial solicitou-se aos alunos a leitura de um outro texto que não constava no manual escolar e que se apresenta em seguida.

Na primeira aula houve alguns pontos da planificação que não foram cumpridos e que transitaram para a aula seguinte.

No final de cada aula, a professora cooperante tinha por hábito reunir-se connosco, solicitando-nos que fizéssemos uma avaliação da aula lecionada, depois solicitava às duas colegas “estagiárias” fizessem o mesmo e, por último, tecia as suas considerações. Assim, após as primeiras considerações relativas à primeira aula, aproveitámos a aula seguinte para tentar minimizar e corrigir as situações que foram apontadas como tendo corrido menos bem durante a aula lecionada.

Importa, também, referir que, tal como aconteceu nas aulas lecionadas no ano letivo anterior, tentámos realizar a planta da sala de aula para mais facilmente

conseguirmos identificar os alunos, porém considerando que cada sala apresentava uma disposição de carteiras diferente optou-se por não o fazer pois tornava-se ineficaz.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

### Documento 1

#### As reivindicações do MPLA

Denominação – Definição – objetivos

Art.º 1.º – Denominação: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). [...]

Art.º 2.º – Definição: O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) é uma organização política constituída pelos africanos originários de Angola, sem discriminação de sexo, de idade, de origem étnica, de crença religiosa ou de domicílio.

Art.º 4.º – Os objetivos do MPLA são: a luta com todas as organizações patrióticas angolanas [...] para liquidar o domínio colonial português e todas as relações coloniais e imperialistas, para conquistar a independência imediata e completa de Angola. [...]

Na hora atual, os colonialistas portugueses e os seus agentes são inimigos do povo angolano. Utilizam todos os meios para manter a soberania portuguesa em Angola e continuar a oprimir e a explorar o povo angolano – a violência, o assassinato [...], a força militar, o poder político e económico, o obscurantismo.

Programa menor

O MPLA luta pela realização do seguinte programa: a) criação urgente de uma Frente angolana de libertação que agrupe, numa larga união, todos os partidos políticos, todas as organizações populares, todas as forças armadas, [...] sem distinção de tendências políticas [...]. B) a luta, por todos os meios, para liquidar o domínio colonial português [...]. C) defesa constante e primordial dos interesses das massas camponesas e trabalhadoras, os dois grupos mais importantes do país e que constituem, no seu conjunto, a quase totalidade da população de Angola. D) aliança com todas as forças progressistas do mundo, conquista da simpatia e do apoio de todos os povos do mundo à causa da libertação do povo angolano. [...]

Programa maior

I. Independência imediata e completa: [...] tomada do poder pelo povo angolano e instauração de um regime republicano e democrático, assente na independência total; abolição de todos os privilégios consignados pelo regime colonial aos portugueses e aos outros estrangeiros; a soberania do Estado angolano pertence inteira e unicamente aos angolanos [...]; a nação angolana tem o direito, sagrado e inviolável, de dispor de si mesma [...]; estabelecimento da paz em Angola [...] na base do reconhecimento da independência, da soberania, da unidade e da integridade territorial de Angola. [...]

III. Unidade africana: solidariedade total com todos os povos africanos que lutam pela sua independência [...] e em particular em luta contra o colonialismo português [...].

MPLA, anos 50-60 [tradução adaptada].

1- Identifique, com base no documento 1, três reivindicações do MPLA.

---

---

---

---



---

---

---

---

Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

	Escola Secundária D. Luísa de Gusmão Plano de aula n.º 2	 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
<b>Ano:</b> 12.º ano <b>Turma:</b> B <b>Data:</b> 16/2/2017 <b>Mestranda:</b> Ivone Arede <b>Professor cooperante:</b> Isabel Chmy	<b>Metas de Aprendizagem:</b> Relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial. <b>Sumário 2:</b> A questão colonial – o isolamento internacional. A “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado.	

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo	Recursos	Avaliação
			Professora	Aluno			
- Conhecer as razões que conduziram para o agravar do isolamento de Portugal;  - Compreender o significado de “primavera marcelista”.	- O isolamento internacional;  - A “primavera marcelista”;	- ONU;  - Isolamento internacional;  - Primavera Marcelista;  - Ala Liberal;	- Realiza um breve resumo da aula anterior;	- Indica os conteúdos abordados na aula anterior;	5 min	Manual: Textos e exercício da p. 124;  Texto da p. 123;  Material de expediente;  Vídeo.	Registo de observação das aulas;  Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).
			- Apresenta um vídeo sobre a guerra colonial;	- Visualiza o vídeo sobre a guerra colonial e identifica 3 ideias principais;	35 min		
			- Indica a leitura do texto da página 123;	- Identifica os motivos que conduziram ao agravamento do isolamento de Portugal;	10 min		
			- Indica a leitura dos textos da página 124;	- Responde às questões 1 e 2 da página 124;	15 min		
			- Explica a substituição de Salazar por Marcelo Caetano;	- Verifica que a mudança era vista como uma expectativa em relação ao Presidente do Conselho;	5 min		
			- Questiona o que significa a expressão “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado;	- Apresenta a sua opinião sobre a expressão;	5 min		
- Apresenta um vídeo sobre a expectativa em relação ao novo Presidente do Conselho (6-11:13; 19:45-24:24; 25:30-28:00);	- Avalia que Marcelo Caetano representou uma possibilidade de mudança;	15 min					
- Refere as medidas implementadas no início da governação de Marcelo Caetano reveladoras da abertura do regime;	- Enumera as principais medidas implementadas no início da governação de Marcelo Caetano;	10 min					

Na segunda aula procedemos à correção da questão colocada sobre o texto “as reivindicações do MPLA”, analisado na primeira aula. Em seguida, os alunos leram e analisaram um gráfico do manual escolar e responderam a duas questões relacionadas com essa análise.

À medida que íamos concluindo a aula anterior, a professora “estagiária” ia aproveitando para rever os conteúdos lecionados na aula anterior. Para além disso, aproveitamos o desabafo da professora cooperante, na reunião a seguir à primeira aula, quando referiu que os alunos só afirmam que determinada matéria foi lecionada se tiverem algum apontamento sobre a mesma, para entregar um documento de apoio aos alunos sobre a teoria do Luso-tropicalismo, aproveitando o mesmo para inserir um mapa de África com a localização das colónias portuguesas.

Constatamos que alguns manuais escolares do 12.º ano falavam da teoria do Luso-tropicalismo mas o manual escolar adotado pela Escola Secundária D. Luísa de Gusmão não o fazia, sendo que eram alunos finalistas do ensino secundário, que se iam submeter a exame e tratando-se de conteúdos programáticos estruturantes consideramos que era de extrema importância este complemento ao manual escolar. O documento será apresentado em seguida.

A primeira planificação, referente à primeira aula, estava completa, pelo que iniciámos a segunda planificação, alterando ligeiramente a organização da aula que tinha sido planificada. Desta forma começámos por solicitar aos alunos que lessem uma página do manual escolar com o objetivo de responderem a uma questão colocada pela professora. Depois solicitámos aos alunos a leitura de dois outros documentos e a resposta a duas questões.

Todos os documentos que solicitávamos aos alunos a leitura com o objetivo de responderem a algumas questões eram corrigidos, depois de se ser dado tempo aos alunos para responderem.

A segunda aula terminou com o visionamento de excertos de dois documentários e, mais uma vez, a aula terminou sem termos conseguido cumprir com o que tínhamos estabelecido na planificação, faltando lecionar três pontos da planificação.

No final da segunda aula voltamos a reunir com a professora cooperante em que a mesma frisou mais alguns aspetos a melhorar e que nós nas aulas que ainda faltavam lecionar tentámos melhorá-los.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

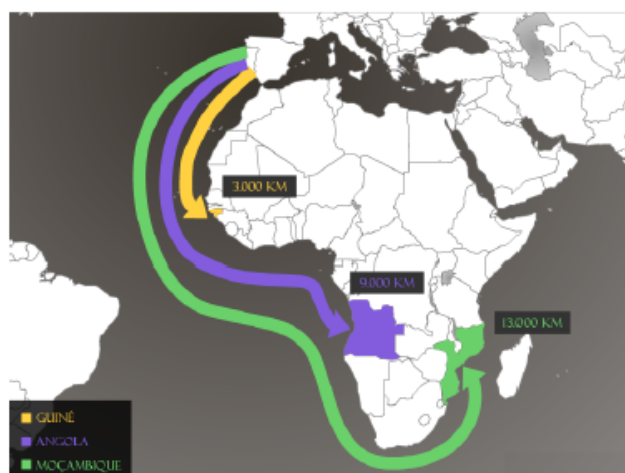
Ano letivo 2016/2017

12.º ano

## Documento de apoio 12.º ano

Após a II Guerra Mundial, e durante os anos 50 e 60, a pressão internacional, relativamente à autonomia e independência das colónias, obrigaram o governo português a alterar a sua política colonial.

Mapa 1 – Frentes de combate durante a Guerra colonial (1961-1974)



Fonte: <http://www.guerracolonial.org/>

Apesar de no seio do regime, a opinião dividir-se quanto ao futuro da política colonial, de um lado, os defensores do **modelo integracionista** que defendiam a ideia que o Estado português era unitário, indivisível e pluricontinental e, do outro lado, os defensores do **modelo federalista** que defendiam a progressiva transformação das províncias ultramarinas em Estados independentes, as colónias foram mantidas, ou seja, o modelo integracionista impôs-se ao modelo federalista.

Perante as diferentes posições quanto à questão colonial e a pressão internacional foram levadas a cabo algumas alterações para legitimar a presença de Portugal nas suas colónias e para demonstrar que não eram “territórios não autónomos”.

Desta forma, o regime optou pela revogação do **Ato Colonial**, revisto em 1945, aquando da revisão constitucional de 1951, passando a constar o estatuto dos territórios na Constituição. Neste sentido, Portugal deixa de ter, legalmente, colónias, uma vez que



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

os termos “colónia” e “império colonial português” foram substituídos por “províncias ultramarinas” e “ultramar português”.

Para além da revogação do Ato Colonial, o **Estatuto dos Indígenas**, também, foi revogado, em 1961, por Adriano Moreira, Ministro do Ultramar, com o objetivo de permitir aos indígenas um acesso mais fácil à **cidadania portuguesa**. O Estatuto definia os direitos e deveres dos indígenas das colónias portuguesas, e apesar de revisto em 1954, visando a assimilação dos indígenas (em relação aos hábitos e costumes europeus), continuava a negar a cidadania portuguesa à maioria da população das “colónias”.

Mais tarde, a assimilação dá lugar à difusão da **teoria do Luso-tropicalismo**, de Gilberto Freyre (1900-1987) que, nos anos 50, serviu para individualizar a colonização portuguesa, retirando-lhe a característica opressiva que assumia no caso das outras nações. Segundo o sociólogo brasileiro, os portugueses tinham demonstrado uma surpreendente capacidade de adaptação à vida nas regiões tropicais, onde, por ausência de interesses, se entregaram à miscigenação e à fusão de culturas.

Assim, a “**mística do império**”<sup>1</sup>, que, na década de 30, tinha sido um dos pilares do Estado Novo é substituída pela ideia da “**singularidade da colonização portuguesa**”, inspirada na teoria de Gilberto Freyre.

O Estado Novo apropria-se da teoria de Freyre, outrora tinha rejeitado e criticado, divulgando-a, durante os anos 50, de forma a fortalecer a ideia de nação pluricontinental, junto da comunidade internacional, e assim legitimar a sua presença nas “colónias”.



Para além do já referido, anteriormente, o Estado Novo levou, também, a cabo um conjunto de medidas de fomento económico sobretudo através da construção de infraestruturas, em Angola e em Moçambique, com apoio também privado, no sentido de desenvolver as “colónias” e, dessa forma, demonstrar que eram “territórios autónomos”.

Apesar de todas estas alterações, a pressão internacional continuou e a intransigência do governo face à manutenção da política colonial conduziram à inevitável luta armada.

---

<sup>1</sup> A mística da vocação imperial de Portugal resultava da História e do papel civilizador do país no mundo, com vista a educar e a cristianizar os povos autóctones, tendo sido propagandeada através de várias atividades como exposições, como é o caso da Exposição do Mundo Português (1940).

## Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

	Escola Secundária D. Luísa de Gusmão Plano de aula n.º 3	 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>
<b>Ano:</b> 12.º ano <b>Turma:</b> B <b>Data:</b> 17/2/2017 <b>Mestranda:</b> Ivone Arede <b>Professor cooperante:</b> Isabel Chuny	<b>Metas de Aprendizagem:</b> Analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria. <b>Sumário 3:</b> Realização de uma ficha de trabalho sobre a questão colonial.	

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo	Recursos	Avaliação
			Professora	Aluno			
- Contribuir para uma melhor consolidação dos conteúdos por parte dos alunos.	- Ficha de trabalho		- Apresenta uma ficha de trabalho para os alunos realizarem, sendo que podem fazer uso do manual escolar.	- Realiza a ficha de trabalho para entregar e ser avaliada, de forma qualitativa.	50 min	Ficha de trabalho;  Material de expediente.	Ficha de trabalho.

Na terceira aula estava previsto a realização de uma ficha de trabalho sobre a Guerra Colonial e como os pontos em falta da planificação já diziam respeito a um outro conteúdo programático optámos por realizar a ficha, uma vez que a aula era apenas de 50 minutos. A ficha de trabalho realizada pelos alunos será apresentada abaixo, bem como os critérios de avaliação para a correção da mesma.

Uma vez que nem todos os alunos tinham conseguido concluir a ficha de trabalho na aula ficou acordado que os alunos a entregariam na aula seguinte, para que depois pudessemos corrigir a mesma atribuindo-lhe uma classificação qualitativa. Apesar de os alunos terem sido informados que a ficha não era para ser realizada em grupo, apenas podiam consultar o manual escolar e os apontamentos, três alunas apresentaram respostas iguais, pelo que as respostas que estavam iguais não tiveram qualquer ponderação, quando confrontadas afirmaram que não sabiam que o trabalho era para ter sido realizado de forma individual.

Dos 16 alunos que realizaram a ficha de trabalho sete alunos apresentaram um resultado insatisfatório, sete alunos apresentaram um resultado suficiente e dois alunos apresentaram um resultado classificado com um bom. Para além da classificação qualitativa fizemos, em todos os trabalhos, um comentário com o que o aluno fez de bem e com o que pode fazer melhor. A ficha de trabalho não foi realizada por um dos alunos, pois faltou à aula, sendo que a ficha de trabalho lhe foi entregue para depois a realizar. É importante a avaliação dos exercícios para que os alunos e o professor saibam se estão no bom caminho.

De uma forma geral, pensa-se que os resultados foram maus, pois a ficha de trabalho era com consulta e os alunos tiveram a oportunidade de a levar para casa para a terminar, mesmo assim verificou-se que algumas questões não forem respondidas, outras não foram concluídas, e outras eram autênticas cópias do manual escolar.

No final desta aula não se realizou a habitual reunião com a professora, uma vez que a mesma considerou que não era necessário.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

### Ficha de trabalho 12.º ano

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Professora estagiária: \_\_\_\_\_ Avaliação qualitativa: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

### A questão colonial

#### Grupo 1

1- Assinala com um X a resposta correta para as seguintes afirmações:

1.1. A colónias portuguesas, a partir de 1951, passam a ser designadas por ...

- Estados autónomos.
- Protetorados das Nações Unidas.
- Distritos ultramarinos.
- Províncias ultramarinas.

1.2. Para Gilberto Freire a colonização portuguesa era ...

- Semelhante a todas as outras europeias.
- Específica pois baseava-se no tropicalismo.
- Específica pois baseava-se na miscigenação e fusão de culturas.
- Específica pois era pluricontinental.

1.3. Salazar, após o final da II Guerra Mundial, vê-se obrigado a mudar a política colonial portuguesa e ...

- Cria a “mística do Império” baseada nos grandes heróis dos Descobrimentos.
- Defende a “singularidade da colonização portuguesa” baseada nas ideias de Gilberto Freire.
- Entra em negociação com as Nações Unidas.
- Discute este problema com os “índigenas”.

1.4. Com o início da guerra defrontam-se duas teses distintas quanto ao futuro dos territórios ultramarinos...

- Uma tese colonial e uma tese ultramarina.
- Uma tese guerreira e uma tese de abandono desses territórios.
- Uma tese integracionista, defendida por Salazar, e uma tese federalista, apoiada por alguns setores da Oposição.
- Uma tese integracionista, defendida por alguns setores da oposição, e uma tese federalista, apoiada por Salazar.

1.5. A guerra colonial iniciou-se em ...

- 1961, em Angola.
- 1963, na Guiné.
- 1964, em Moçambique.
- todas as anteriores estão corretas.







Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

### **CrITÉrios de avaliaÇão**

#### Grupo I

1.1- D	1.4- C
1.2- C	1.5- D
1.3- B	1.6- B

#### Grupo II

2- A resposta do aluno devia assentar no desenvolvimento dos seguintes pontos:

- A expressão “orgulhosamente sós” foi usada por Salazar para se referir ao isolamento de Portugal face à comunidade internacional;
- Portugal sofreu pressões internacionais da ONU, dos EUA, da NATO o que conduziu ao isolamento do país e o aluno devia aprofundar as tentativas desses organismos/país para evitar esse isolamento;
- Relacionar com os pontos anteriores a opinião de Salazar quanto aos ganhos da guerra (plano internacional e no plano africano), relacionando esses ganhos com a questão da Guerra Fria, sobretudo a ação da União Soviética.

#### Grupo III

3- Considerando o tema “A política colonial portuguesa” e em que o aluno devia desenvolver os subtemas: a) a política colonial do Estado Novo; b) o despertar da luta armada e c) os efeitos da guerra colonial, relacionando os subtemas com os documentos 2 e 3, na sua resposta devia ter desenvolvido as seguintes ideias:

- a divergência de opiniões no seio do regime, a tese integracionista e a federalista, quanto à política colonial portuguesa e as alterações levadas a cabo para sustentar a ideia de que Portugal não tinha colónias como a revogação do Ato Colonial e, sucessivamente, a alteração dos termos “colónia” e “império colonial português” por “províncias ultramarinas” e “ultramar português” e a revogação do Estatuto dos Indígenas, a “apropriação” da teoria do Luso-tropicalismo de Gilberto Freyre para sustentar a ideia da singularidade da colonização portuguesa e assim demonstrar, perante a comunidade internacional, que Portugal não tinha colónias. Para além disto, o aluno podia referir que as diversas medidas de fomento



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

económico para as colónias, sobretudo em Angola e em Moçambique, permitiram a construção de infraestruturas e o desenvolvimento das mesmas.



- Face à intransigência do regime em manter as suas colónias (a tese integracionista impondo-se à tese federalista) surgem diversos movimentos de libertação que pretendiam a luta pela independência das colónias, conduzindo-se assim ao conflito armado, entre as tropas portuguesas e os movimentos de libertação. O aluno podia apresentar os fatores que conduziram ao conflito armado e em seguida identifica os movimentos de libertação que surgiram nas colónias portuguesas, em Angola, em Moçambique e na Guiné e Cabo Verde, bem como os seus líderes, referindo que a guerra colonial iniciou-se em Angola, em 1961, seguindo-se a Guiné-Bissau, em 1963, e Moçambique, em 1964. Pode apresentar os principais acontecimentos ocorridos nas colónias que despoletaram a guerra e que a independência das colónias só é reconhecida após o 25 de Abril de 1974, bem como referir a importância da independência de outras colónias vizinhas para a organização das ações dos movimentos independentistas.

- Ao falar do segundo subtema, o aluno pode usar o documento 2 para referir que para além da condenação do colonialismo por parte da ONU antes do início da guerra colonial, durante a guerra a ONU condena a política colonial portuguesa e reconhece a legitimidade do direito dos povos africanos à autodeterminação e apresenta sanções a Portugal;

- Em relação ao último subtema pode ser usado o documento 3 para indicar os efeitos da guerra colonial que assentaram no envio de homens portugueses para a frente da guerra e que devido ao risco a que estavam sujeitos, bem como à inexperiência dos combatentes, muitos perderam a vida, outros foram feridos e outros ex-combatentes tornaram-se vítimas da doença “stress de guerra”. Uma % significativa da população ativa foi mobilizada para as frentes de combate nas colónias portuguesas e a população portuguesa começou a contestar a continuidade da guerra. Para sustentar a guerra foi necessário uma grande verba do orçamento geral do Estado, atingindo-se o limite crítico de mobilização de recursos. A guerra conduziu à condenação direta por parte da ONU e à retirada do apoio por parte do EUA e, conseqüentemente, o isolamento internacional.

Para além das respostas dos alunos irem ao encontro dos pontos acima referidos, as respostas foram valorizadas, também, pela forma como as ideias foram expostas revelando ou não compreensão pelos temas abordados, bem como a apresentação de outras ideias para além das referidas anteriormente.

Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

	Escola Secundária D. Luísa de Gusmão Plano de aula n.º 4	 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
<p><b>Ano:</b> 12.º ano <b>Turma:</b> B  <b>Data:</b> 21/2/2017  <b>Mestranda:</b> Ivone Arede  <b>Professor cooperante:</b> Isabel Chummy</p>	<p><b>Metas de Aprendizagem:</b> Relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial.  <b>Sumário 4:</b> Entrega e correção da ficha de trabalho sobre a questão colonial.                  As eleições de 1969. A política marcelista conservadora.                  O impacto da guerra colonial.</p>	

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo	Recursos	Avaliação
			Professora	Aluno			
- Conhecer o processo eleitoral de 1969; - Reconhecer que a política marcelista assentou no imobilismo e na continuidade; - Analisar o impacto da guerra colonial.	- Eleições de 1969; - Crise académica de 1969; - A política marcelista da continuidade; - O impacto da guerra colonial.	- Política Marcelista; - Conservadorismo; - Independência.	- Corrige a ficha de trabalho realizada na aula anterior;	- Confirma as respostas dadas às questões da ficha de trabalho;	20 min	Manual: Textos exercícios da página 126; Texto e exercício da página 129; Material de expediente; Vídeo; Documento de apoio.	Registo de observação das aulas; Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).
			- Indica a leitura dos textos da página 126;	- Justifica a afirmação “evolução na continuidade” e responde à questão 3 da página 126;	15 min		
			- Explica as eleições legislativas de 1969;	- Responde às questões colocadas pela professora;	5 min		
			- Apresenta um vídeo sobre a crise académica de 1969 (36:30-38);	- Observa o vídeo sobre a crise de 1969;	5 min		
			- Aborda a política marcelista que acabou por se assumir conservadora;	- Aponta aspetos da política marcelista: a liberalização e o conservadorismo;	5 min		
			- Explica o impacto da guerra colonial, internamente e externamente;	- Justifica o impacto da guerra colonial a nível interno e externo;	10 min		
- Indica a leitura do documento 36 da página 129;	- Responde à questão 1 da página 129;	10 min					
- Apresenta um pequeno trabalho de grupo.	- Realiza um pequeno trabalho de grupo.	30 min					

A quarta aula lecionada, no dia 21 de fevereiro de 2017, iniciou com a anotação do sumário, tal como ocorreu nas outras aulas e o que se seguiu foi o reflexo de um reajustar de planificações, visto que nos faltavam lecionar três pontos de uma aula anterior mais os pontos que estavam planeados para a aula desse dia.

Neste sentido optámos por começar a aula pela realização do trabalho de grupo, uma vez que ainda estava relacionado com o primeiro conteúdo programático. Os alunos formaram quatro grupos de quatro pessoas, tendo sido dada liberdade para escolherem com quem queriam trabalhar e depois a partir de um excerto, realizado por nós, do artigo “África no feminino: As mulheres portuguesas e a Guerra Colonial”, de Margarida Ribeiro (2004) os alunos tiveram de lê-lo e de responderem todos à primeira questão, com base no texto. Em relação à segunda questão, a professora “estagiária” distribuiu uma pessoa/tema por cada grupo e o objetivo eram pesquisarem mais sobre essa pessoa e perceber qual tinha sido o seu papel na guerra colonial. A pesquisa foi realizada através do telemóvel e no fim do trabalho cada grupo partilhou com a turma o que tinham descoberto sobre a pessoa/tema distribuído. O trabalho de grupo será apresentado mais abaixo.

A correção da ficha de trabalho acabou por não acontecer, uma vez que a mesma foi entregue pelos alunos nessa aula e porque para fazermos a correção na aula fazia-nos mais sentido depois de sabermos quais tinham sido as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na realização da mesma. Desta forma, mesmo depois de terminadas as aulas lecionadas entregámos a ficha aos alunos devidamente corrigida e enviámos à professora cooperante os critérios de avaliação da ficha de trabalho para que a mesma pudesse partilhar com a turma.

Depois da realização da ficha de trabalho concluímos a leção da matéria referente aos três pontos que estavam em falta para concluir a planificação da aula de dia 16 de fevereiro de 2017. Posteriormente os alunos leram dois textos que contavam na página 126 do manual escolar e responderam à questão três, tendo sido feita a correção no fim.

A aula terminou com o visionamento de um outro vídeo de forma a reforçar a informação transmitida por nós. A planificação, mais uma vez, não foi concluída, tendo faltado quatro pontos, correspondendo a duas páginas do manual e dessa forma completava-se o módulo também.

A reunião com a professora cooperante sobre a aula lecionada veio a ocorrer apenas no dia 10 de março, tendo sido, também, abordados outros assuntos.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

Excerto do artigo “África no feminino: As mulheres portuguesas e a Guerra Colonial”, de Margarida Calafate Ribeiro (2004)

(...) A nossa guerra [guerra colonial] foi ainda terreno de afirmação dos ideais masculinos de guerra com a sua componente de crença na defesa da integridade da pátria e nos ideais guerreiros como parte essencial da formação da masculinidade e mesmo de uma espécie de teste de masculinidade com a “ida à tropa”, vulgarizada na expressão popular: “a tropa fará de ti um homem”. Desta forma, o papel masculino dependia dos papéis femininos no sistema de guerra, que incluíam as situações de esposas, namoradas, irmãs e, principalmente de mães, simbolicamente ligadas à imagem de casa (Vakil, 1999: 129), (...). (...) São delas – mães, irmãs, mulheres, namoradas – os rostos crispados pela dor nas despedidas do cais do embarque, são delas os rostos de alegria e alívio no cais da chegada, são delas as horas de aflição com os filhos na mira de uma possível viagem para África para reencontrar o marido, são delas as rezas e as promessas nas peregrinações ao Santuário de Fátima, são delas os rostos absortos e magoados nas cerimónias das comemorações do dia de Portugal, onde lhes era entregue uma condecoração a título póstumo, atribuída àqueles que elas esperavam, e não chegaram.



**Partida de um contingente de tropas para Moçambique a bordo do paquete “Pátria”, 10/10/1963**

Fonte: *O Século*, Arquivo de Fotografia de Lisboa – CPF/MC, SNI/RP/03-6606/54146



**Regresso de militares do Ultramar, 6/1962**

Fonte: *O Século*, Arquivo de Fotografia de Lisboa – CPF/MC, SNI/RP/03-6606/54146



**Condecoração de uma viúva, cujo marido foi galardoado a título póstumo**

Fonte: *Revista Flama*, Arquivo de Fotografia de Lisboa – CPF/MC, SNI/RP/03-6506/14418



**Amãe do 1.º cabo António Vitor Praxedes com a Cruz de Guerra da 4.ª classe, 10/6/1967**

Fonte: *O Século*, Arquivo de Fotografia de Lisboa – CPF/MC, SEC/AG/01-176/1558A5



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

Na sociedade portuguesa, as ocupações da mulher diretamente relacionadas com a guerra ligavam-se a tarefas de apoio. Desde a Primeira Guerra que elas se organizavam em associações, cuja função poderia resumir-se numa palavra – “assistir”. “Assistir, educar e angariar fundos”, mas também “assistir ao embarque dos soldados, assistir aos feridos, assistir as famílias dos mobilizados (...)”, (...) como fizeram as mulheres portuguesas ligadas à “Cruzada da Mulher Portuguesa” e à “Assistência das Portuguesas às Vítimas de Guerra”, ambas surgidas na sequência da proclamação do estado de guerra em Março de 1916. Foi destas últimas a criação das “Madrinhas de Guerra”, em Abril de 1917, que, quarenta e tal anos mais tarde, foram populares junto dos soldados na Guerra Colonial. A secção feminina da Cruz Vermelha, presidida por Amélia Pitta e Cunha, e o Movimento Nacional Feminino, liderado por Cecília Supico Pinto e criado na sequência do rebentamento da guerra em Angola, em 1961, têm nestas instituições da Primeira República as suas raízes de base de apoio aos militares, embora se distanciem da ideologia feminista que animava as mulheres da “Cruzada Portuguesa”. Mesmo a ida de mulheres para o espaço de guerra, como aconteceu com as enfermeiras que acompanharam Corpo Expedicionário Português (CEP) na Primeira Guerra Mundial, ou o caso das enfermeiras para-quedistas da Força Aérea, na Guerra Colonial, obedecia a esta lógica de apoio reservada às mulheres. No entanto, estas são as primeiras mulheres portuguesas a ir à frente de combate no ingrato trabalho de assistir e recolher feridos, e as suas experiências, algumas com mais de dez anos de África, nas três frentes de batalha, constituem testemunhos importantíssimos e únicos sobre a frente de combate, as relações entre homens e mulheres nas Forças Armadas e a sua relação com as populações.

Mas esta era, como referi, uma situação de exceção. O estímulo que era esperado das mulheres era o de apoiar a guerra e, com ela, a ida dos homens, maridos ou filhos, para África e o seu bem-estar lá.

(...) Um movimento porventura inédito nesta guerra e pouco documentado nestes embarques foi o da ida de mulheres acompanhando os maridos em missão militar em África.

(...) Relembre-se que, ao mesmo tempo que decorria a Guerra Colonial, o regime estimulava a ida de famílias para colonizar as terras africanas (...).

(...) É certo que esta ida das mulheres para África proporcionou uma maior estabilidade aos portugueses europeus deslocados na guerra (...) e deu a uma classe jovem a vivência de África (...) como um lugar onde se vive em família, nascem filhos, se formam crianças portuguesas, se convive com os amigos, se comemoram os dias nacionais e onde brotavam oportunidades de trabalho que não havia na metrópole (...).

(...) A África era tão-só o local de onde ninguém queria falar e para onde silenciosamente embarcavam homens, que voltavam transformados. As mulheres que foram com eles ou as que os aguardavam no cais recebiam outros homens, que inevitavelmente as iriam transformar e transformar as relações privadas e públicas no contexto da sociedade portuguesa. Por isso, ver a guerra como uma atividade exclusivamente masculina é contar apenas uma parte da história.

1. Identifica o papel da mulher na Guerra Colonial (1961-1974).
2. Realiza, em grupo, uma pequena pesquisa sobre um dos seguintes temas ou pessoas: i) Madrinhas de Guerra; ii) Cecília Supico Pinto; iii) Amélia Pitta e Cunha e iv) Enfermeiras para-quedistas da Força Aérea.



<p><b>Ano:</b> 11.º ano <b>Turma:</b> <b>Data:</b> 09/05/2017 <b>Mestranda:</b> Ivone Arede <b>Professor cooperante:</b> Isabel Chmy</p>	<p><b>Meta de Aprendizagem:</b> salientar as contradições da sociedade industrial e burguesa, geradoras do aparecimento e desenvolvimento das propostas socialistas.</p> <p><b>Sumário:</b> Unidade e diversidade da sociedade oitocentista: a alta burguesia</p>
--	---

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo
			Professora	Aluno	
<p>- Relacionar a afirmação da burguesia, como nova classe dirigente, com o liberalismo político e económico;</p> <p>- Compreender o modo de vida burguês, distinguindo-o das outras classes.</p>	<p>- Compreender a mudança na estrutura social:</p> <p>Sociedade de Ordens vs. Sociedade de Classes;</p> <p>- Identificar as principais características da Sociedade Oitocentista;</p> <p>- Diferenciar a alta burguesia da pequena e média burguesia através da via económica, política e social.</p>	Sociedade de classes	- Indica o sumário da aula;	- Escreve o sumário da aula;	2 min
		Burguesia	- Distribui uma folha pelos alunos para que, pela via da escrita ou do desenho, refiram a sua ideia sobre a sociedade oitocentista;	- Escreve ou desenha o que sabe sobre a sociedade oitocentista;	5 min
		Mobilidade Social	- Fala da afirmação da burguesia na sociedade oitocentista como consequência da mudança na estrutura social provocada pelas ideias iluministas, pelas revoluções liberais e pela revolução industrial (slide 2 e 3);	- Relaciona as mudanças estruturais ao nível político e económico com a nova estrutura social;	5 min
		Self-Made Man	- Questiona os alunos quanto às características da sociedade de ordens, apresentando a nova sociedade, a de classes (slide 4 e 5);	- Responde às questões da professora, demonstrando saber distinguir a sociedade de ordens da sociedade de classes, reconhecendo a existência de uma nova sociedade;	5 min
		Proletariado	- Apresenta e questiona as principais características da sociedade oitocentista (slide 6 e 7);	- Responde às questões da professora sobre as principais características da sociedade oitocentista;	5 min
			- Indica a leitura do texto: “o que é ser burguês?”;	- Responde à questão: “na opinião de M. Bloch o que é ser burguês?”;	5 min
			- Indica a leitura do texto: “a mobilidade social”;	- Responde à questão: “indica três dos motivos da mobilidade social”;	5 min
	- Indica a leitura do texto 1 da página 52 (slide 9 e 10);	- Responde à questão 1 da página 52;	15 min		
	- Aborda alguns valores e comportamentos da alta burguesia (slide 11 e 12);	- Indica valores e comportamentos da alta burguesia;	5 min		

Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica o conceito de Self-Made Man (slide 13 e 14);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona o conceito Self-Made Man com os grandes industriais, banqueiros, homens de negócio que estudaram na temática da II fase da Revolução Industrial e, também, com a da emigração;</li> </ul>	8 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica a leitura do texto: “os valores e as virtudes burguesas: o exemplo da família Rockefeller”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde à questão: “quais os valores transmitidos na educação das crianças na família Rockefeller?”;</li> </ul>	10 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborda os valores e comportamentos da alta burguesia ao nível familiar, do lar, do lazer e do vestuário (slide 16, 17, 19 e 21);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue os padrões de vida da alta burguesia das restantes classes, semelhante à aristocracia do Antigo Regime, indicando o valor mais prezado pela burguesia: o trabalho;</li> </ul>	15 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta umas imagens de casas e outras imagens de vestuário (slide 18 e 22);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona as casas e o vestuário à alta burguesia, pequena e média burguesia e ao proletariado;</li> </ul>	5 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta um vídeo sobre a alta burguesia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumera as características da alta burguesia;</li> </ul>	5 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta uma pintura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o significado social da pintura que observa;</li> </ul>	2 min
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica a seguinte frase para comentar “no século XIX, é o dinheiro que diferencia o indivíduo em relação à burguesia e dentro dela. É ele que confere a posição social e a respeitabilidade”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenta a frase demonstrando que é o poder económico que permite à alta burguesia diferenciar-se das outras classes.</li> </ul>	3 min

Quanto às aulas lecionadas ao 12.º ano pensamos que foi dito o essencial, faltando apenas referir que, no final da última aula, passamos um questionário para que os alunos avaliassem as aulas lecionadas por nós, contudo não teve a mesma adesão por parte dos alunos em relação aos alunos do 12.º ano do ano letivo anterior. Os resultados desse questionário serão analisados mais à frente.

Em relação às aulas lecionadas ao 11.º C da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão optámos por usar outro tipo de recursos, nomeadamente o uso do *PowerPoint*.

A primeira aula ocorreu no dia 9 de maio e depois da apresentação professor-alunos e vice-versa e ditado o sumário iniciámos a aula com uma pequena dinâmica para conseguirmos, de certa forma, “agarrar” os alunos. Neste sentido pedimos aos alunos que, por via da escrita e/ou do desenho, referissem qual a ideia que tinham do que era a sociedade oitocentista. Confessamos que quando pensámos nesta atividade estávamos à espera que alguns alunos “sacassem” da sua veia artística e fizessem uns desenhos que ilustrassem os lindos vestidos usados pela alta burguesia, mas os resultados foram de bradar aos céus.

Dos 27 alunos que compõem a turma vamos apenas considerar as respostas de 24 alunos, pois foi o número de alunos que estiveram presentes em ambas as aulas e que fizeram o exercício completo, visto que a dinâmica foi aplicada na primeira aula e na última, coincidindo com o fim do tema. Na primeira aula estiveram presentes 26 e na segunda aula 25 alunos.

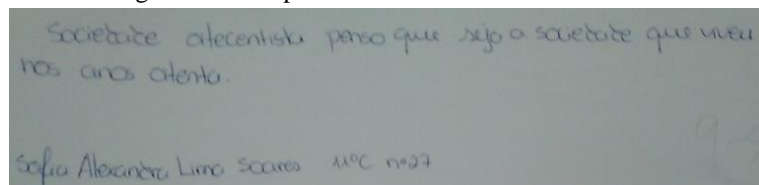
À dinâmica não responderam 13 alunos, três presentearam-nos com os lindos vestidos característicos da alta burguesia na sociedade oitocentista (figura 11), duas alunas afirmaram que a sociedade oitocentista as faz lembrar os anos oitenta (figura 12), 4 alunos associam a sociedade oitocentista à burguesia enquanto classe com grande importância e dois alunos frisaram os contrastes existentes entre os ricos e os pobres na sociedade oitocentista.

Figura 11 – Resposta dos alunos do 11.º C à dinâmica



Fonte: Fotografia Pessoal

Figura 12 – Resposta de uma aluna do 11.º C à dinâmica



Fonte: Fotografia Pessoal

Após a realização da dinâmica começámos a falar da matéria, propriamente dita, contando, para isso, com alguns slides do *PowerPoint* que realizámos, apresentando-o já de seguida.



### Transformações no século XIX

- A abolição da sociedade de ordens, baseada no privilégio do nascimento – direitos naturais (liberdade, igualdade, segurança e propriedade).
- Nova ordem jurídica baseada na soberania popular, igualdade de todos perante a lei e na liberdade individual.

O lugar de cada indivíduo na sociedade do século XIX era diferenciado:

- com base na sua riqueza;
- no seu papel económico;
- na função desempenhada.

**As ideias iluministas e as consequentes revoluções liberais (América e a Europa) provocaram transformações:**

- Liberalismo político e económico;
- Continuaram a existir desigualdades de natureza económica e política.

- Os indivíduos pertenciam a classes sociais diferenciadas.
- Criou-se um novo tipo de sociedade: a sociedade de classes.

## Estrutura e Conjuntura



### Sociedade de Ordens Sociedade de classes

- Três ordens estratos: clero, nobreza e terceiro estado - camponeses, burgueses, Reza, combate e trabalha;
- Diferenciadas juridicamente pelo nascimento, dignidade e prestígio;
- Cada ordem comporta obrigações (terceiro estado – impostos e força de trabalho) e privilégios (clero e nobreza - direitos feudais e senhoriais);
- Mobilidade social praticamente inexistente.

- Triunfou no séc. XIX, substituindo a sociedade de Ordens;
- Estruturou-se nos ideais do Liberalismo político e económico;
- Triunfo da burguesia;
- Apologia do trabalho e do sucesso individual;
- Igualdade de todos perante a lei;
- Desenvolveu grandes contrastes e desigualdades sociais.

**Nova conjuntura política (1800-1914):** princípios da soberania popular; igualdade de todos perante a lei; liberdade individual.

→ Extinção da sociedade de ordens  
Fim dos privilégios de nascimento  
Fim dos privilégios da Nobreza e Clero  
Destaque de uma nova classe – a Alta Burguesia

→ **Sociedade de classes:**  
Sociedade heterogénea  
Ideias liberais  
Diversidade de situações económico

## Sociedade de classes

Sociedade heterogênea, flexível e dinâmica, estruturada nos ideais liberais. Era composta por uma diversidade de situações econômico-profissionais e socioculturais.

Define-se pela defesa da igualdade de todos os cidadãos perante a lei, na diferenciação social em várias classes, no respeito pelos direitos naturais e pela liberdade individual em todos os setores da sociedade.

5

## Textos

### O que é ser burguês?

Chamo burguês àquele que não deve os recursos ao trabalho das suas mãos; àquele cujos rendimentos lhe permitem um desafogo de meios e lhe fornecem uma segurança muito superior à das possibilidades do salário operário; àquele cuja instrução [...] ultrapassa a norma; àquele, enfim, que se sente pertencer a uma classe destinada a dirigir a nação [...].

M. Bloch, 1940 - *Uma évangélica deflora*

### A mobilidade social

Sabes que vivemos num século em que os homens são julgados por aquilo que têm neles. Todos os dias há um patrão insuficientemente enérgico que é forçado a descer do lugar na sociedade que parecia pertencer-lhe para sempre, e um empregado inteligente e ousado que ocupa esse lugar.

Mme. Motte-Bossut ao filho, 1856.

6

## Sociedade Oitocentista

A sociedade de classes oitocentista assentava em diversos princípios ou características:

- era uma sociedade complexa e dinâmica;
- era uma sociedade desigual em termos económicos;
- todos os homens eram considerados livres e iguais perante a lei;
- a ascensão social fazia-se pelo mérito, pela capacidade de trabalho (riqueza e profissão), pelos valores, pela educação, independentemente da origem social ou do nascimento;
- existe mobilidade social, ascensional e descensional, marcada pela heterogeneidade profissional, sociocultural e económica.



Jean Béraud, *Boulevard des Capucines, Paris, óleo sobre tela, fins do século XIX.*

## Texto: A composição da alta burguesia

### 1 A composição da alta burguesia

A ascensão da burguesia confirmou-se ao longo da segunda metade do século XIX – mas, como classe social, estava desigualmente representada na Europa e caracterizava-se por grandes diversidades na sua composição. Poderosa e influente na Inglaterra, na França e na Alemanha, foi aumentando a sua posição na Itália e na Áustria [...].

Em todos os países ganhou vulto a alta burguesia mercantil. Dinastas de grandes banqueiros, grandes industriais e grandes armadores surgiram e irradiam em influência [...].

Ocupavam o cimo da escala social e davam o tom do vida dos privilegiados. Por vezes eram nobilitados ou infiltravam-se nas antigas aristocracias declinantes por meio de casamentos. Mostravam-se muito dedicados à ordem estabelecida e ao liberalismo, que favoreciam os seus negócios. [...] Essa alta burguesia a que ascendiam alguns membros das profissões liberais que triunfavam nas suas carreiras (advogados e médicos célebres, grandes notários, etc.) [...].

Posteriormente a 1850 a grande burguesia começou a perder a supremacia na França e na Inglaterra. Teve de resignar-se a compartilhar o poder político com as classes médias, mas soube preservar o poder social e o poder económico.

A par da burguesia mercantil, cujo papel económico e político não cessou de dilatar-se, desenvolveu-se uma pequena e média burguesia em que se integravam os membros das profissões liberais, os pequenos industriais, os médios banqueiros de província, engenheiros, jornalistas, professores, magistrados e, em grau inferior, os pequenos comerciantes, empregados e pequenos funcionários.

Françoise George Dreyfus (dir.), *História Geral da Europa*, vol. 3, Lisboa, Europa-América (adaptada), 2007.

7

## Sociedade Oitocentista

A sociedade de classes oitocentista foi marcada pelo antagonismo e pela diferenciação social:

- A diferenciação entre a alta burguesia e o operariado: as condições económicas e de vida eram diametralmente opostas.
- Tanto a classe burguesa, como a classe dos assalariados, não se constituíam como grupos homogêneos: havia diversos estratos ou grupos sociais e conforme a riqueza, o estatuto e o prestígio, associados à função socioprofissional desempenhada.



Honoré Daubigny, *A carruagem do terceiro classe, óleo sobre tela, 1862.*

7

## Mobilidade Social: Alta Burguesia

O século XIX correspondeu à afirmação da burguesia, sendo que a mesma não constituía um grupo homogêneo.

Distinção pela via económica

No topo da hierarquia estava a alta burguesia:

- era abastada, possuidora de grandes fortunas;
- detinha o capital e os meios de produção (fábricas, empresas, propriedades).

No nível abaixo estava a média burguesia;

e abaixo a pequena burguesia.

Composição da alta burguesia:

- grandes industriais e banqueiros;
- grandes proprietários;
- homens de negócios.

A alta burguesia formava um grupo poderoso e influente (na administração, na diplomacia e nas magistraturas), ocupando um lugar de liderança na política e na sociedade.

10

## Alta burguesia: valores e comportamentos



## Alta burguesia: Self-Made Man

O arrivismo burguês na elite económica do século XIX

Grandes Magnatas	No princípio da carreira	Na maturidade
Rockefeller (1839-1937)	Filho de camponeses	Multimilionário do petróleo
Vanderbilt (1794-1877)	Filho de camponeses	Grande armador
Carnegie (1835-1919)	Operário têxtil	Industrial de metalurgia
Harriman (2.ª metade séc. XIX)	Filho de smpator protestante	Financieiro
Selfridge	Moço de fetes	Cadeia de armazéns em Chicago e Londres
Chauchard	Pequeno vendedor	Fundador das galerias do Louvre
Wertheim	Pequeno logista	Dono de armazéns comerciais em Berlim
Ernest Siemens (1816-1892)	Chefe de oficinas	Industrial metalúrgico e produtor de aparelhos telegráficos e elétricos



John D. Rockefeller



Andrew Carnegie

## Alta burguesia: valores e comportamentos

Para o burguês, o sucesso e a prosperidade eram reflexo da sua conduta e valores morais: do mérito, da competência, do trabalho e do espírito de iniciativa.



W. Dombey Sadler, Jan diceo lar (pottery); óleo sobre tela, c. 1900.

## Texto: Os valores e as virtudes burguesas: o exemplo da Família Rockefeller

Havia uma regularidade na vida de Rockefeller que poderia parecer mecânica para os de fora, mas que para ela era reconfortante. Não parecia necessitar de tempo para a ociosidade normal do ser humano, muito menos para peçonhas ilícitas. Na sua rígida vida compartimentada, cada hora tinha o seu preço, fosse para os negócios, para a religião, para a família ou para o exercício. Talvez os rituais diários o ajudassem a lidar com as tensões [...]. Era um pai surpreendentemente flexível e igualitário, Rockefeller nunca se recusava a cuidar das crianças. A sua caminhada [...] dizia que John aliviava o fardo da sua mulher Lettie quando estava em casa: "levantava-se da sua sesta assim que ouvia uma criança chorar e embalava-a, no quarto, até que ela sossegasse". Rockefeller era paciente com as crianças e raramente perdia a calma ou proferia uma palavra mais áspera [...]. Rockefeller mantinha os seus filhos isolados do resto do mundo e contactou uma governante para os educar em casa [...]. Convinco que o esforço era crucial para o caráter, Rockefeller enfrentou uma delicada tarefa ao criar os seus filhos. De queria acumular riqueza enquanto inculcava os valores da sua juventude pobre. O primeiro passo para os afastar da extravagância foi mantê-los ignorantes da sua riqueza. Até serem adultos, os filhos de Rockefeller nunca visitaram o seu escritório ou as suas refinarias [...]. Em casa, criou uma economia de mercado de faz de conta, chamando Lettie [sua mulher] a "gestora" e exigindo que os seus filhos mantivessem rigorosos livros de contabilidade. Recebiam pequenas quantias de dinheiro por cantar e dez cêntimos por afinar lápis e cinco cêntimos por hora por ensaiarem com os seus instrumentos musicais. [...] Nunca se cansando do pregar a economia, quando chegava uma encomenda a casa, fazia questão de guardar o papel e o corte [...]. Lettie era igualmente vigilante. Quando as crianças pediam bicicletas, John sugeriu que comprasse uma para cada filho. "Não", disse Lettie, "vamos comprar apenas uma para todos eles." "Mas, quando", disse John, "as bicicletas não custam assim tanta." "Isso é verdade", disse ela, "Não é o preço. Mas se tiverem apenas uma habituar-se-ão a partilhá-la."

Ron Chernow, *Rise - The Life of John D. Rockefeller, Jr.*, Vintage Books, USA, 2004, pp. 122-125 (tradução adaptada).

## Alta burguesia: Self-Made Man

Burguesia distingue-se pela fortuna, profissão, cultura, estudos e pertença a uma classe.

Max Weber

... pela intervenção política e social, de forma individual ou por via de grupos de pressão, através de artigos de opinião na imprensa, da participação em cargos do governo e/ou assembleias, e exerciam pressão na política, no governo, na economia, na sociedade.

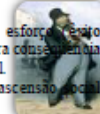


Andrew Carnegie, INVENTOR AMERICANO, 1905

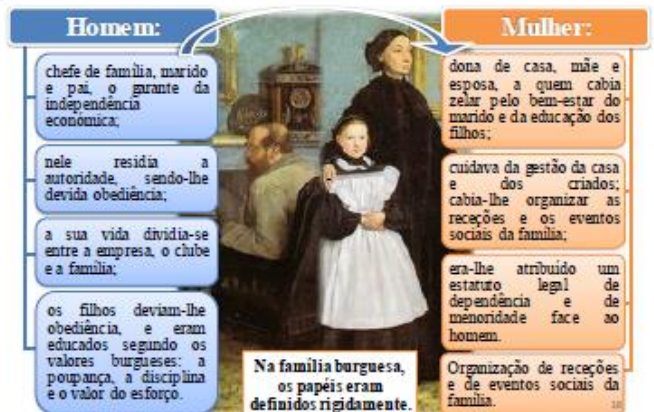
A influência e o poder estava também visível no modo como conseguiram transmitir de pais para filhos, os seus negócios, a capacidade de produzir riqueza e de aumentar a fortuna.

Exemplos de famílias: Rockefeller, Morgan, Carnegie e Vanderbilt, nos EUA; Rothschild, Thyssen, Krupp e Siemens, na Alemanha; das famílias Péreire e Schneider, Peugeot, na França; Agnelli e os Pirelli, em Itália.

**Self-Made Man** (Homem que se faz a si próprio) – à custa do seu esforço, êxito individual) e do seu trabalho alcançar o sucesso. A ausência do sucesso era consequência das fraquezas morais, falta de capacidade, mérito e da ociosidade individual. As concentrações empresariais limitam as oportunidades de negócio e de ascensão social aos altos escalões da sociedade.



## Alta burguesia: a família



## Alta burguesia: a casa



## Alta burguesia: a moda

### Distinção pelo traje

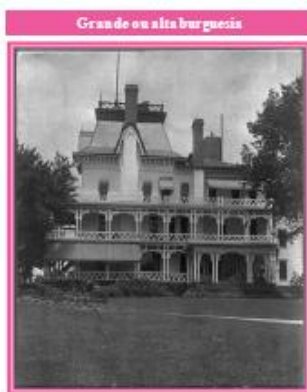


- As damas seguiam os ditames da alta costura, cujo centro era Paris.
- O vestuário era complicado e muito variado, existindo indumentária para cada ocasião.
- Preferiam vestidos volumosos com folhos, caudas, rendas e passamanarias, de cintura estreita e grandes decotes. Usava-se a crinolina por baixo das saias.
- Os penteados também eram arrojados, usando-se chapéus pequenos.
- Guarda-roupa repleto de trajes luxuosos e caros.

- Os homens usavam calça comprida e paletó, com camisas de colarinhos engomados, apertados com gravatas ou laços.
- Tapavam a cabeça com cartolas ou chapéus altos; calçavam sapatos com polainas e botins finos.
- Tratavam os cabelos, a barba e o bigode; usavam monóculo, luvas e bengala, como enfeites sociais.



## A que grupos sociais se destinavam estas habitações?



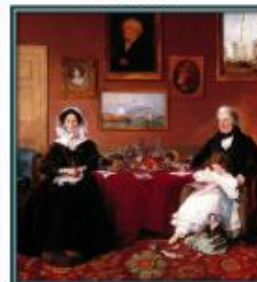
## A que grupo social pertence o vestuário?

### Grande ou alta burguesia



James Tissot, *O baile*, 1878, Museu do Louvre, Paris

### Classes médias



James Holland, *Longford Family*, 1841, Berger Collection, Denver

### Proletariado



Giuseppe de Nipudo, *O quarto Estudo*, 1806-1901, Galeria Circa de Arte Moderna, Milão

## Alta burguesia: o lazer

No domínio da vida pública e do lazer a burguesia frequentava as estâncias de férias da moda e viajava com frequência.

A ida aos teatros, à ópera e às corridas de cavalos eram uma rotina.



Léon J. Vitrin, *Au praia de Deauville*, óleo sobre tela, 1885.



Wilhelm Gause, *O Baile de corte em Haux*, (permaner), aquarela, 1900.



James Tissot, *O concerto* (permaner) óleo sobre tela, 1875.



Jules A. Vitrin, *O passeio de domingo*, aquarela, 1878.



Léon J. Vitrin, *O Parque Populaire*, em Nancy, no quadro, óleo sobre tela, 1885.

## Comenta a seguinte frase:



Jean Léraud, *Soirée*, 1878

"No século XIX, é o dinheiro que diferencia o indivíduo em relação à burguesia e dentro dela. É ele que confere a posição social e a respeitabilidade" (Robert Schnerb).

Antes de falarmos da sociedade de classes fizemos um breve resumo de como passámos de uma sociedade de ordens para a de classes. Posteriormente solicitámos aos alunos a leitura de três textos, dois retirados de outros manuais escolares e um do manual escolar adotado pela escola, e que respondessem a três questões, uma por cada texto.

Continuámos a lecionar a matéria com recurso ao *PowerPoint*, depois indicámos outro texto, que não está no manual escolar, para os alunos lerem e responderem a uma questão, voltámos à matéria que constava no *PowerPoint* e, em seguida, passámos um vídeo sobre a alta burguesia. No final da aula foram apresentados alguns exercícios para os alunos responderem, verbalmente, e uma frase para comentarem, também, verbalmente.

A planificação referente à primeira aula foi cumprida na sua totalidade, parecendo-nos que como a matéria era mais acessível e estava mais repartida foi mais fácil cumprir a planificação. Importa referir que as planificações realizadas para as aulas do 11.º ano são diferentes de todas as outras realizadas até ao momento. Do nosso modelo de planificação retirámos o campo dos recursos e da avaliação, por sugestão da professora cooperante, e pormenorizámos mais as ações do professor e do aluno e assim encontramos a verdadeira utilidade da planificação. Pareceu-nos que estas planificações foram as melhores que já realizámos.



Na segunda aula continuámos a recorrer ao *PowerPoint* para lecionarmos a aula, de 50 minutos, à turma C, do 11.º ano. Os últimos dois slides do *PowerPoint* apresentavam alguns exercícios de escolha múltipla que foram realizados, verbalmente, na sala de aula.

Salienta-se que a segunda aula foi observada, também, pelo professor responsável pela disciplina Iniciação à Prática Profissional III, nosso orientador, o Professor Doutor Miguel Monteiro, que, de forma geral, também, apresentou as suas considerações quanto à prestação da professora “estagiária”.

Os textos selecionados para ambas as aulas e que não estavam no manual escolar adotado pela escola foram entregues aos alunos, sendo que a seguir a cada texto encontrava-se uma questão para os alunos responderem.

No início da lecionação das aulas do 12.º e do 11.º ano foi entregue à professora cooperante e às colegas “estagiárias” os documentos referentes a todos os materiais que iríamos usar ao longo das aulas, bem como as planificações das aulas, tal como entregámos ao professor Miguel Monteiro quando nos visitou.

Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

	Escola Secundária D. Luísa de Gusmão Plano de aula n.º 2	 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
<b>Ano:</b> 11.º ano <b>Turma:</b> B <b>Data:</b> 10/05/2017 <b>Mestranda:</b> Ivone Arede <b>Professor cooperante:</b> Isabel Chuy	<b>Meta de Aprendizagem:</b> salientar as contradições da sociedade industrial e burguesa, geradoras do aparecimento e desenvolvimento das propostas socialistas. <b>Sumário:</b> Unidade e diversidade da sociedade oitocentista: a pequena e média burguesia.	

Objetivos	Conteúdos	Conceitos	Estratégias e metodologia		Tempo
			Professora	Aluno	
- Compreender o modo de vida da pequena e média burguesia;	- Diferenciar a pequena e média burguesia da alta burguesia e do proletariado, através da via económica, política e social.	Consciência de Classes	- Realiza um breve resumo da aula anterior; - Aborda a pequena e média burguesia (classes médias) – slide 24;	- Responde às questões da professora; - Distingue a pequena e média burguesia que, no conjunto, são designadas por classes médias e que, por sua vez, são diferentes da alta burguesia e da classe do proletariado;	5 min 5 min
		Profissão Liberal			
		Classe média	- Indica a leitura do texto: “os colarinhos brancos”;  - Analisa os valores e comportamentos da classe média;	- Responde à questão: “identifica as oportunidades oferecidas pelo capitalismo oitocentista à formação de uma nova classe média”;  - Indica alguns valores e comportamentos da classe média, distinguindo-a da alta burguesia;	8 min  5 min
			- Indica a leitura do texto 4 da página 56; - Indica a leitura do texto: “as classes médias”	- Responde à questão 3 da página 56; - Responde à questão: “explica o conceito de classe média nos seguintes aspetos – características gerais, composição socioprofissional, indicadores de prestígio e de mentalidade”;	5 min  10 min
			- Apresenta uma imagem para os alunos identificarem os diferentes grupos sociais; - Apresenta quatro questões para os alunos responderem;	- Indica os diferentes grupos sociais que se observam na imagem; - Responde às quatro questões;	3 min  5 min
			- Distribui uma folha pelos alunos para referirem o que sabem, de momento, sobre a	- Escreve ou desenha o que sabe sobre a sociedade oitocentista, completando ou	5 min

## Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

			sociedade oitocentista;  - Entrega uma ficha para os alunos fazerem a avaliação das aulas;	corrigindo a resposta dada no início do tema;  - Preenche a ficha com a sua opinião sobre as aulas lecionadas.	
--	--	--	--	--	--

Em seguida apresentamos os slides do *PowerPoint* criados para lecionar a segunda aula ao 11.º C.

### Mobilidade Social: Classes médias

A pequena e média burguesia (classe média), não pertenciam nem à Alta burguesia, nem ao proletariado, espalhavam-se por vários estratos sociais e profissionais.

#### Composição das Classes Médias:

- profissões especializadas e profissões liberais ligadas às áreas do comércio, da banca, dos serviços e da administração.
- tinha poupanças do trabalho ou do rendimento de pequenos negócios;
- desempenhava funções económicas ou administrativas;



J.M.W. Turner, *A Família Reunida*, óleo sobre tela, 1819-1820.

**Profissão liberal** – profissão de natureza intelectual, exercida de modo livre e independente, por conta própria. Adquirida através da valorização pessoal, obtida pelos estudos ou através do mérito pessoal. Reconhecem-se como profissões liberais a advocacia, a medicina ou a magistratura.

### Classes médias: valores e comportamentos

- constituía um grupo heterogéneo;
- tinha uma fraca consciência de classe e interesses muito variados;
- procurava seguir os valores e imitar as formas de vida da alta burguesia;
- cultivavam o conservadorismo e a austeridade moral, valorizavam o trabalho, o estudo e o conhecimento; respeitavam as hierarquias e as convenções; prezavam a ordem social; cultivavam a poupança;



**Consciência de classe** – Designa o sentimento de pertença a uma classe social, cujos indivíduos partilham o mesmo estatuto socioeconómico, o qual permite a distinção relativamente às outras, pelo que tendem a unir-se na defesa de interesses comuns.

- atribuíam grande importância à reputação, demonstrando sobriedade e respeitabilidade nos atos, no vestuário e no comportamento em público;

- afastadas dos bailes e das receções da alta burguesia limitavam-se às cerimónias vividas em família: as festas religiosas, nomeadamente o Natal e a Páscoa; aos acontecimentos da vida familiar e civil (aniversários, batizados e casamentos);

### Texto: Os “colarinhos brancos”

A situação do pequeno funcionário ou do empregado de escritório embora modesta, era infinitamente superior à do assalariado pobre. Não fazia trabalho físico. As mãos limpas e o colarinho branco colocavam-no simbolicamente que fosse, do lado dos ricos. Envolve-o normalmente a aura da autoridade pública. (...) Para inúmeras famílias de camponeses e trabalhadores, para quem não havia outras perspectivas de ascensão social, a pequena burocracia, o magistério ou o sacerdócio estavam, pelo menos em teoria, ao seu alcance.

As profissões liberais eram praticamente inacessíveis; ser-se médico, advogado, professor (...) ou “outra pessoa educada exercendo uma mescla de atividades” exigia longos anos de estudo ou talento e oportunidades excecionais. (...) O direito e a medicina eram duas das profissões tradicionalmente mais prestigiadas. A terceira, o clero, oferecia uma abertura menor. (...) Existia apenas uma verdadeira oportunidade: o ensino elementar por leigos e religiosos. (...)

E. Hobsbawm, *A Era das Revoluções*, 3.ª edição, Lisboa, Editorial Presença, 1985, pp. 198-199.

24

### Mobilidade Social: Classes médias



Empregado de escritório de uma companhia de seguros, em Portugal, em início do século XX.



Um professor primário e a sua classe em 1900, na França.

#### O conservadorismo das classes médias

Aquilo a que se chama, à falta de melhor, «classes médias» corresponde a uma série de camadas sociais e profissionais que só têm em comum o viverem de outra coisa (...) que não do trabalho dos seus braços. Contornos indeterminados, composição heterogénea, aspirações ambíguas, fraca consciência coletiva (...). A unidade das classes médias reside num conservadorismo social que pretende preservar a todo o custo situações adquiridas.

Yves Léquin, *As Hierarquias da Riqueza e do Poder* (adaptado)

25

## Texto: As classes Médias

Alargando a alta burguesia se criouva frequentemente e, nalguns casos se fundia directamente com a mesma, tambem muita descendia das classes médias. Ainda das classes médias existia havia um vasto conjunto de pessoas cuja posição social dependia directamente das saláries e dos rendimentos provenientes da sua actividade, em vez da riqueza herdada – professores (docentes, directores, professores), funcionários públicos, membros de negócios e proprietários fundiários. Ao nível local, e particularmente nos áreas rurais, estas pessoas gozavam de prestígio por ser umas as que possuíam maior educação e riqueza na povoação, gozando de relações com o mundo exterior. Em algumas regiões da Europa, estas pessoas podiam incluir pequenos camponeses. Nas sociedades rurais da França oriental, as classes médias podiam consistir num pequeno número de funcionários com educação, e alguns leigos e artífices [...]. As classes médias cresceram rapidamente na primeira metade do século XIX. Artífices e leigos contribuíam para formar a baixa classe média, cuja situação era frequentemente precária – ataques latentes contra formas de produção capitalista e, sobretudo, dependentes, tal como os leigos, da pequena terra local. De finais do século XIX, surgiram pequenas empresas mais seguras, como o dos professores ou funcionários públicos de baixa categoria. [...] Apesar de não haver uma burguesia homogênea, tal não significa que não pertencessem de interesse e de uma identidade comum. Todos os grupos das classes médias variavam a ordem e a prioridade atribuída pelas razões da industrialização e da revolução. Mesmo quando as classes médias participavam ou aceitavam as mudanças revolucionárias – tal como aconteceu em 1830 e depois em 1848 – também procuravam restaurar a ordem e não rapidamente possível de modo a evitar que as revoluções se tornassem mais radicais ou em condições contrárias.

© Frank Barrow, Alamy Images/Getty Images. Página: 24, 2005, pp. 114-115 (tradução adaptada).



Honoré Daubigny, Barrage au Pont-de-Selilly, 1860. A obra retrata um momento doméstico e íntimo. No lado esquerdo, vemos o corpo de uma mulher jovem, talvez a mãe, e ao lado dela, um menino pequeno. À direita, um homem está sentado à mesa, talvez o pai. A iluminação vem de uma janela, criando um ambiente quente e familiar.

27

## Exercícios

Escolhe verdadeiro (V) ou falso (F) para classificares corretamente as afirmações.

- 1.1. No século XIX triunfou a sociedade de ordens.
- 1.2. A alta burguesia era constituída por grandes industriais e poderosos banqueiros.
- 1.3. A burguesia defendia o valor do trabalho, a livre iniciativa e a propriedade privada.
- 1.4. Comerciantes, jornalistas, professores e operários eram alguns dos grupos que formavam as classes médias.

2. Na sociedade Oitocentista, o êxito ou o fracasso económico e a promoção social eram influenciados por diversos fatores sociais, morais ou de caráter, de entre os seguintes:

- a) Ser eficiente e dedicado, ter uma família estável, o estudo e a educação.
- b) O nascimento nobre, os títulos nobiliárquicos; a posse de domínios senhoriais.
- c) O esforço individual; o amor ao trabalho; a ousadia e a inteligência.
- d) O empreendedorismo; ter talento; a poupança e austeridade.
- e) A ostentação e o luxo; a ambição e a sorte; gastar mais do que pode.



Que grupos sociais identificas?



Beuret, Cinco andares de vida parisiense, grande publicidade na revista francesa L'Illustration, 1871/1872.

28

## Exercícios

3. A promoção social na sociedade Oitocentista, burguesa e liberal, cultivou o mito do *self-made men* que assentava nos seguintes pressupostos:

- a) Reivindicação de igualdade; participação em lutas por melhores salários; exigência de reformas sociais.
- b) Nascimento e privilégios; favor do rei; vencer batalhas são garantias de promoção social.
- c) Apesar do nascimento, todos podem subir na vida, através do trabalho e da poupança.
- d) Subir na vida era uma questão de sorte e de berço ou de leis propícias à promoção.
- e) Trabalhar muito, fazer poupanças, aplicar as poupanças e investir no negócio certo.
- f) Crença de que o sucesso na vida era uma prova dos méritos individuais.

4. A sociedade Oitocentista apresentava algumas características, de entre as seguintes:

- a) A sociedade de ordens baseada no privilégio do nascimento foi abolida.
- b) Era um novo tipo de sociedade: a sociedade de classes.
- c) Era uma sociedade igualitária, em que a promoção social era fácil.
- d) Consagrava que o nascimento determinava a diferenciação social.
- e) A ascensão social fazia-se pelo mérito, independentemente do nascimento.
- f) A mobilidade social era característica da sociedade de classes.

30

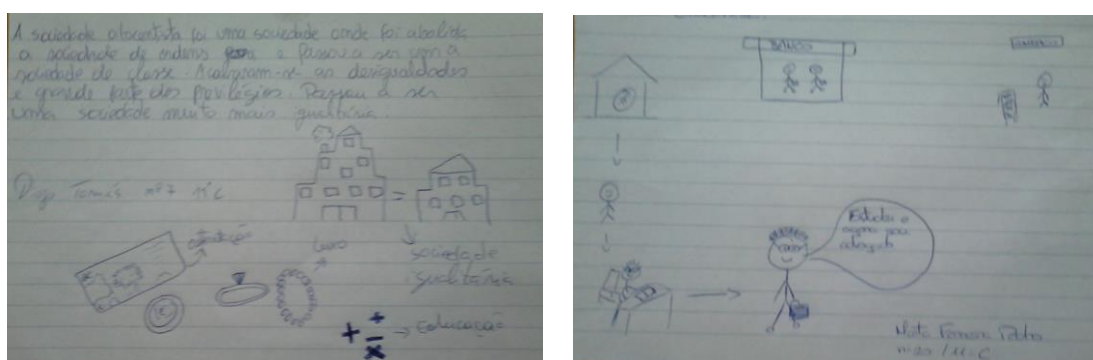
Na segunda aula iniciámos a mesma com um resumo da aula anterior e depois avançámos na matéria para falar da pequena e média burguesia. Os alunos leram dois textos, um do manual escolar e depois seleccionámos outro doutro manual, e para cada texto responderam a uma questão. Para além disso responderam aos exercícios de que já falámos e, no final da aula, completaram a dinâmica da aula anterior, ou seja, antes de iniciarmos o tema quisemos saber o que os alunos sabiam sobre o mesmo e no final do tema quisemos saber se os alunos tinham retido alguma coisa sobre a sociedade oitocentista.

Da resposta dos 24 alunos que considerámos todos, após as aulas, tiveram alguma coisa para dizer sobre a sociedade oitocentista, uns com as respostas mais completas que outros, uns dando alguns erros científicos, mas o certo é que responderam.

Das respostas dadas pelos 24 alunos fizemos uma pequena análise de conteúdo e constatámos que 13 alunos identificaram a sociedade oitocentista como o surgimento da sociedade de classes, substituindo a sociedade de ordens; dois alunos referiram que na sociedade oitocentista deu-se a afirmação da burguesia; oito alunos referiram que a mobilidade social era possível na sociedade oitocentista; 15 alunos referiram que a sociedade de classes era constituída pela alta e pela pequena e média burguesia, sendo que cinco alunos, podendo não ser os mesmos, identificaram o proletariado, também, como uma classe; quatro alunos afirmaram que a burguesia era uma classe heterogénea; 13 alunos referiram um ou mais comportamentos e valores que caracterizavam a alta burguesia, sendo que 6 alunos fizeram o mesmo mas para a pequena e média burguesia; oito alunos identificaram para cada classe as respetivas profissões e dois alunos afirmaram que a sociedade oitocentista foi marcada pelos ideais iluministas e pelo liberalismo.

Apresentamos, em seguida, o talento de dois alunos ao responderem ao exercício proposto, em que na figura 13 (primeira imagem a contar da esquerda para a direita) verifica-se um pequeno lapso científico e na figura 14 (segunda imagem a contar da esquerda para a direita) apresentamos uma resposta de um aluno um pouco ambígua.

Figura 13 e 14 - Resposta dos alunos do 11.º C à dinâmica proposta



Fonte: Fotografia Pessoal

Apesar do que já foi referido, a resposta, da maioria, dos alunos surpreendeu-nos pela positiva.

Da planificação realizada para a segunda aula não conseguimos que os alunos analisassem e respondessem a uma questão de um documento, que já tinha sido distribuído aos alunos, assim os alunos ficaram de o ler em casa e de responderem à

questão, sendo que enviámos para a professora cooperante os critérios de resposta à questão, que apresentamos em seguida.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2016/2017

12.º ano

### **Crítérios de avaliação**

Resposta à questão: “explica o conceito de classes médias nos seguintes aspetos: características gerais, composição socioprofissional, indicadores de prestígio e de mentalidade”

- 1- Caraterísticas gerais: a pequena e média burguesia são constituídas por um vasto conjunto de pessoas cuja posição social dependia diretamente do trabalho assalariado e dos rendimentos provenientes do seu trabalho, em vez da riqueza herdada; a pequena e média burguesia cresceu à medida que o setor terciário se desenvolveu; as classes médias não eram uma classe homogénea, contudo imitavam os altos burgueses e tentavam evitar o trabalho braçal;
- 2- Composição socioprofissional: a média burguesia diz respeito às pessoas que exerciam profissões liberais (advogados, médicos, professores,...), alto funcionalismo, entre outros, enquanto a pequena burguesia corresponde a pequenos funcionários de escritório, pequenos comerciantes, pequeno funcionalismo;
- 3- Indicadores de prestígio e de mentalidade: os filhos das classes médias procuravam empregos mais seguros ligados ao setor dos serviços e da administração pública; as classes médias valorizam a ordem e a propriedade contra os perigos da instabilidade e da revolução; nas áreas rurais estas pessoas gozavam de prestígio porque eram as que possuíam maior educação e riqueza na povoação; ...

Contudo, consideramos que a planificação das duas aulas realizadas para a turma C, do 11.º ano foi cumprida.

Nesta turma, também, solicitámos, no final da aula, que os alunos preenchessem o questionário, avaliando assim as duas aulas que lecionámos, sendo que os resultados vão ser apresentados mais à frente.

Ao longo da lecionação das aulas no ano letivo anterior e no ano letivo 2016/2017 pretendeu-se sempre que a abordagem das aulas fosse do geral para o particular; teve-se algum cuidado com o tipo de atividades escolhidas para os alunos para que não fossem demasiado fáceis mas também não fossem muito complexas,

tentando adequá-las ao nível de escolaridade; tentou-se realizar um enquadramento dos conteúdos programáticos entre os conteúdos que já tinham sido lecionados com os que íamos lecionar, bem como nas aulas seguintes questionar os alunos sobre o que tinha sido abordado na aula anterior, isto porque consideramos importante o conceito do organizador prévio defendido por Ausubel e na tentativa de aplicar as teorias da educação, também, tentámos centrar o ensino nos alunos, sempre que possível, quer através das fichas de trabalho, quer através do trabalho de grupo, entre outros.

Ao longo das aulas tentou-se ser assertiva com os alunos, não os desencorajar, como por exemplo não referir diretamente que a sua intervenção estava incorreta mas partir do que o aluno disse e chegar à resposta pretendida.

A disposição das mesas e o espaço livre na sala de aula, no presente ano letivo, para circularmos pela mesma condicionaram o nosso movimento na tentativa de minimizar o burburinho criado pelos alunos e perceber se havia alguma coisa que os fazia desviar a atenção da aula, pois enquanto estávamos a observar as aulas da professora cooperante dêmos conta que uma lia um romance. É impossível o professor conseguir controlar tudo o que se passa à sua volta, no entanto pode tentar evitar algumas situações.

Em todas as aulas lecionadas houve sempre algum aluno que faltou e, por vezes, um ou outro aluno que não era pontual. O registo da assiduidade e pontualidade dos alunos, as faltas de material, bem como o registo do sumário, no programa Inovar, foi a professora cooperante que o fez.

Os alunos, ao longo das aulas, tiravam poucos apontamentos, depois quando eram realizados os exercícios não se lembravam que a matéria tinha sido lecionada e, então se o manual escolar não tivesse nada a esse respeito tínhamos que repetir, novamente, a matéria.

De forma sucinta apresentámos os principais pontos das aulas lecionadas por nós aos alunos do 11.º e 12.º anos da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. No próximo ponto iremos falar, mais especificamente, dos recursos didáticos usados nas aulas e o porquê daqueles e não outros.

### **4.3. Os recursos didáticos usados na leção das aulas**

O facto de pretendermos nos debruçar sobre os recursos didáticos numa escola e nas turmas em que lecionamos, sobretudo as do ano letivo 2016/2017, faz com que devamos considerar que o método de investigação mais apropriado seja o estudo de caso. Para Lüdke & André (1986) «quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso» (p.17).

O estudo de caso é definido pelos mesmos autores como «o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos (...). O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (...). O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações» (Lüdke & André, 1986, p.17).

Portanto, o nosso estudo de caso é um estudo qualitativo, que se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos e que pretende retratar a realidade de forma completa e profunda.

Para realizarmos esse estudo de caso centrámo-nos na observação participante<sup>12</sup>, na nossa experiência pessoal, nas observações da professora cooperante, das colegas de “estágio” e do professor orientador sobre as aulas lecionadas e no questionário aplicado aos alunos com o intuito de conhecer o feedback dos mesmos sobre a leção das aulas.

Com a utilização do estudo de caso pretende-se analisar, descrever, compreender e refletir sobre o que funcionou bem e sobre o que podia ter funcionado melhor na escolha e no uso dos recursos didáticos nas aulas lecionadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão e não pretendemos fazer generalizações.

O uso dos recursos didáticos deve motivar e estimular o interesse dos alunos para a aprendizagem, sendo fundamental a fase da seleção dos recursos didáticos por parte do professor.

Considerando o tema do presente relatório da prática de ensino supervisionada tentámos ter um cuidado maior com os recursos didáticos usados no decorrer das aulas lecionadas.

---

<sup>12</sup> Segundo Estrela (1994) a observação participante é quando o «observador participa na vida do grupo por ele estudado» (p.31).

As opções tomadas para a leção das nossas aulas assentaram na utilização diversificada do uso dos recursos didáticos, isto é, no uso do manual escolar, de vídeos/documentários, do *PowerPoint*, de fichas de trabalho, de exercícios, de análise de documentos, de gráficos, de mapas e de pinturas, de esquemas conceptuais, de documentos de apoio e de, tal como referido no capítulo I, trabalho de pesquisa/grupo, assim como a realização de uma dinâmica, do questionamento oral, entre outros.

O uso destes recursos didáticos em detrimento de outros teve em conta o número reduzido de aulas que íamos lecionar, da observação de algumas aulas lecionadas pela professora cooperante e da atitude demonstrada pelos alunos face à matéria/recursos usados, da operacionalização dos recursos na sala de aula e da pesquisa efetuada para a realização das aulas que lecionámos.

No 1.º ano do mestrado, as cinco aulas de 100 minutos foram lecionadas tendo como suporte o *PowerPoint*, as primeiras aulas lecionadas ao 12.º ano foram lecionadas sem o uso do *PowerPoint* para que fosse possível usar outros recursos na aula e usar outra metodologia, contudo devido à experiência menos positiva as aulas do 11.º ano já foram lecionadas tendo como recurso ao *PowerPoint*.

Conforme já foi referido, as aulas lecionadas ao 12.º ano estavam previstas para serem realizadas no mês de março mas foram antecipadas, em quase um mês, e, para além do pouco tempo que tínhamos para a preparação das aulas, quisemos saber qual a reação da turma perante a ausência do *PowerPoint*, tendo como suporte mais o manual escolar e o guião de acompanhamento elaborado da professora “estagiária”, no entanto a reação dos alunos não foi a esperada. As aulas, inevitavelmente, foram mais expositivas e um ou outro recurso não resultou bem, não conseguimos “conquistar” a turma.

Em contrapartida, as aulas lecionadas ao 11.º ano, tendo como suporte o recurso ao *PowerPoint*, funcionaram muito bem e conseguimos cativar o interesse dos alunos, já com as turmas do 12.º ano do ano letivo anterior, em que usámos o *PowerPoint*, tínhamos conseguido “cativar” as turmas. Então, o que funcionou mal? O facto de as aulas terem sido mais expositivas? O facto dos recursos nalguns momentos não terem sido os mais indicados?

Pensamos que é possível motivar os alunos e despertar-lhes o interesse pelos conteúdos programáticos sem o uso do *PowerPoint*, no entanto esse tipo de aulas parece-nos ser mais adequado se lecionadas por professores com mais experiência,

pois sabem o que melhor pode ou não funcionar naquela turma e fazem uma melhor gestão da aula do que os professores com pouca experiência.

Nas aulas lecionadas por nós ao 12.º ano poderíamos ter usado mais algum vídeo/documentário ou ter escolhido melhor os vídeos. Para lecionar o conteúdo programático da Guerra Colonial optámos por excertos de um documentário de Joaquim Furtado, intitulado “A Guerra”, no entanto, na altura, pensámos em usar o filme “Cartas de Guerra<sup>13</sup>”, do realizador Ivo Ferreira, por ser recente (2016) e, possivelmente, do conhecimento dos alunos, mas, após o visionamento do mesmo, considerámos que os alunos o iriam considerar “enfadonho”, ponderámos ainda realizar vários excertos do livro em que foi baseado o filme e depois fazer um pequeno trabalho em sala de aula, mas abandonámos a ideia pois iria exigir muito tempo, bem como pensámos em passar na aula excertos do episódio 12 da série “Conta-me como foi”, mas por a série não ser recente e por considerarmos que não seria muito adequada ao nível de escolaridade em questão também desistimos dessa ideia. Ora, os excertos do documentário que os alunos viram estavam adequados aos conteúdos, mas os alunos não prestaram muita atenção ao visionamento do documentário. No decorrer da aula lembrámo-nos de sugerir aos alunos que em casa fossem ao “youtube” e que vissem o episódio 12 da série “Conta-me como foi” e, ao contrário do que pensávamos, todos os alunos conheciam a série e mostraram-se conhecedores dos episódios, desta forma se tivéssemos optado pela série teríamos conseguido “conquistar” a atenção dos alunos e, possivelmente teriam ficado mais motivados para a aprendizagem.

Na segunda aula lecionada ao 12.º ano pareceu-nos termos feito uma outra escolha menos positiva, tendo sido frisado pela professora cooperante essa má escolha. Após termos terminado de lecionar a matéria da aula anterior optámos por alterar a organização da planificação relativa à segunda aula, em vez de passarmos um vídeo, conforme a planificação inicial, continuámos com a matéria e deixámos o vídeo para o fim da aula, assim acabou por ser transmitida muita informação seguida aos alunos tendo sido perdida a oportunidade de “agarrar” os mesmos, evitando-se assim o seu desinteresse.

É nestes casos que consideramos que o uso e seleção dos recursos didáticos fazem uma grande diferença no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Baseado no livro “D'este viver aqui neste papel descripto: cartas da guerra” (2005) de António Lobo Antunes.

Quando realizámos o *PowerPoint*, para lecionar as aulas tanto do ano letivo anterior como as aulas do 11.º ano do ano letivo 2016/2017, colocámos tudo aquilo de que necessitávamos no mesmo para a consecução das aulas, até mesmo os documentos do manual escolar. Desta forma evitamos o esquecimento de alguma informação importante que queiramos transmitir, bem como é-nos mais fácil cumprirmos a planificação.

Ora, como as aulas do 12.º ano não tiveram como suporte o recurso *PowerPoint* e apenas tínhamos como referência a planificação, devido à nossa inexperiência e resistência em usarmos a mesma, acabámos por nos esquecer de falarmos de alguns aspetos importantes, mas que na aula seguinte tentámos colmatar. Numa das aulas lecionadas ao 12.º ano, apesar de não constar na planificação, tínhamos, logo na primeira aula, a intenção de mostrarmos um mapa com as colónias portuguesas aos alunos, fundamental para a compreensão da matéria que estávamos a lecionar, mas acabamos por nos esquecer de o mostrar, tendo a professora cooperante nos chamado à atenção, no final da aula, e na aula seguinte tentámos remediar a situação. Este esquecimento resultou, por um lado, pelo não uso do recurso *PowerPoint* que se o tivéssemos usado teríamos colocado toda a informação no mesmo e, por outro lado, pela dificuldade sentida na elaboração e uso da planificação, se na planificação consta-se uma indicação mais clara quanto à análise do mapa não nos teríamos esquecido de o mostrar.

Neste sentido, consideramos que a planificação das aulas do 11.º ano foram as melhores, pois compreendemos, efetivamente, a importância e a forma como devemos realizar a planificação.

Nas aulas lecionadas ao 12.º ano, como não usámos o *PowerPoint*, tivemos a necessidade de nos apoiarmos mais no manual escolar e acabámos por, numa das aulas, solicitar aos alunos a leitura de uma página do manual com o intuito deles responderem a uma questão colocada pela professora “estagiária”, apesar de mantermos a nossa posição quanto à leitura do manual escolar, considerámos que devido à importância do assunto em questão fazia sentido.

Pontualmente, parece-nos que a leitura de uma ou outra página do manual, ou mesmo o sublinhar de alguns parágrafos poderá ter as suas vantagens, porém discordamos da leitura sistemática do manual escolar. Tereno (2013) confirma que as aulas de História lecionadas pela professora cooperante têm como suporte a leitura do manual, independentemente da estratégia usada pela professora cooperante ou

pelo colega consideramos desadequado para o processo de ensino-aprendizagem a leitura sistemática do manual escolar:

«uma outra opção que tomámos e, do nosso ponto de vista, foi uma escolha acertada, foi o facto de quebrarmos com o instituído. Se os alunos estavam habituados a ler, aleatoriamente seleccionados, pequenos excertos de documentos do manual, continuando, erráticamente a não responder a grande parte das questões que a professora ia colocando de entremeio, como forma de cimentar ou consolidar o conhecimento que ira prover as conclusões, decidimos, em face disto, fazer o seguinte: continuamos o padrão aleatório mas, introduzimos uma pequena alteração. Um aluno lia um excerto, um segundo lia o restante mas, o terceiro tinha que fazer uma síntese oral sobre o que acabara de ouvir dos seus dois colegas» (p.107).

Apostámos, também, no trabalho de grupo/pesquisa no 12.º ano ao propor aos alunos a leitura de um excerto de um artigo e ao terem de responder a duas questões que estavam relacionadas com o texto que tinham lido. Solicitámos aos alunos que constituíssem 4 grupos, de 4 elementos, para que em grupo respondessem à primeira questão, comum a todos, e à segunda questão, sendo que distribuámos uma pessoa/tema por cada grupo, tendo eles efetuado uma pesquisa, através dos telemóveis, de forma a saber um pouco mais sobre aquela pessoa/tema. Os alunos aderiram muito bem à atividade, uns levaram mais tempo que outros a executá-la, mas consideramos que foi uma excelente escolha. No final da atividade efetuámos a correção da primeira questão e quanto à segunda questão cada grupo partilhou com os restantes colegas o que descobriram sobre essa pessoa/tema. As pessoas/tema escolhidos para a pesquisa estavam mencionados no excerto que os alunos tinham estado a ler.

O questionamento oral acompanhou-nos ao longo de todas as aulas lecionadas, tanto ao 11.º ano como ao 12.º ano, com o objetivo de manter os alunos atentos e participativos, evitando distrações e fazendo-os pensar nos conteúdos. Nem sempre foi fácil, pois os alunos eram muito pouco participativos, havendo um ou outro aluno que se destacava mas os restantes muito dificilmente participavam. Ao longo das aulas tentámos que todos os alunos participassem, começávamos num lado da sala e terminávamos no outro lado, quer fosse alguma questão colocada por nós, quer fosse para ler um documento, quer na resposta às questões sobre um documento e/ou exercício.

Ao longo das aulas lecionadas ao 11.º e 12.º anos usámos em todas elas o manual escolar para os alunos lerem, interpretarem alguns documentos e responderem a algumas questões. Quanto ao uso do documento tentámos seleccionar os que melhor se adequavam aos conteúdos que estávamos a lecionar, que trouxessem algo de novo, para além do que já tinha sido dito, e que fizessem os alunos pensarem. Por aula realizámos a análise de dois a três textos. Enquanto alguns alunos, os da frente, liam o texto e respondiam às questões, outros, uma ligeira maioria, não lia e nem respondia, no entanto como questionávamos, oralmente, todos os alunos alguns começaram a fazer mais alguma coisa mas ficavam as respostas às questões incompletas.

A análise do documento, por parte dos alunos, e resposta às questões relativas ao documento teriam de ser melhoradas se continuássemos a lecionar àqueles alunos, tal como o número de documentos usados por nós em sala de aula. A análise do documento é importante e fundamental nas aulas de História, mas o uso excessivo de documentos pode levar os alunos a desinteressarem-se pela matéria, apesar de ter funcionado melhor com os alunos do 11.º ano do que com os alunos do 12.º ano, consideramos que um ou dois documentos, por aula, será o mais indicado. Importa referir que como não conseguíamos andar pelas salas do 11.º ano, devido ao número de alunos que constituía a turma, o espaço da sala e a disposição das secretárias, não conseguimos ter uma perceção tão clara quanto à resposta de todos os alunos do 11.º ano às questões e leitura dos documentos como tínhamos do 12.º ano.

A leitura dos documentos selecionados para serem trabalhados nas aulas umas vezes era feita pelos alunos e em seguida respondiam às questões, outras vezes pedíamos aos alunos para lerem o documento em voz alta, um aluno lia um parágrafo, outro lia outro, isto para tentar mudar um pouco de estratégia. No final da leitura do documento nós fazíamos uma síntese conjunta do que tinha sido lido, no entanto quando eram os alunos a lerem os documentos antes de se corrigir as questões solicitávamos aos alunos que fizessem a síntese do documento.

Ainda em relação ao uso do documento devemos adequar o seu uso mediante o ano de escolaridade, ou seja, no 12.º ano analisámos muitos documentos pois os alunos no final do ano letivo submetem-se a um exame final, em que têm vários documentos para analisar e interpretar, mas possivelmente no 10.º, no 7.º ou no 8.º anos poderemos usar menos esse recurso, os tais um ou dois documentos por aula,

conforme já falado. O que nos parece é que o uso excessivo do documento influencia de forma negativa o interesse dos alunos pelas aulas de História.

Em relação, ainda, às aulas do 12.º ano foi necessário, depois de lecionada a primeira aula, entregarmos, na segunda aula, um documento de apoio sobre a Teoria do Luso-Tropicalismo que não constava no manual do 12.º ano e que era fundamental para o ensino da matéria, bem como para o exame final. Esta necessidade surgiu depois de nos apercebermos que os alunos não têm o hábito de tirar apontamentos, embora alguns alunos quando distribuímos documentos numa aula já não se façam acompanhar dos mesmos nas aulas seguintes. Neste sentido, mesmo depois de termos entregado um documento de apoio sobre a teoria do Luso-Tropicalismo, quando solicitámos aos alunos a realização de uma ficha de trabalho, as questões sobre a teoria foram as que suscitaram mais dúvidas e aquelas que nenhum aluno respondeu corretamente. Daqui podemos tirar duas conclusões, ou as questões não foram formuladas da forma mais correta, ou quando queremos acrescentar algo ao manual escolar temos que adotar outra estratégia que poderá passar pela anotação, por parte dos alunos, das informações que pretendemos no caderno diário, embora sendo alunos pré-universitários já deviam ser mais autónomos, mais responsáveis e perceberem o que é realmente importante.

Os alunos parecem que só quando escrevem no seu caderno diário a matéria é que a consideram como tendo sido lecionada.

Após a experiência menos positiva na leção das aulas aos alunos do 12.º ano mudámos a nossa estratégia com os alunos do 11.º ano, tendo para isso sido usado como recurso o *PowerPoint* e termos planeado a realização de uma dinâmica que consistia nos alunos escreverem ou desenharem o que sabiam ou já tinham ouvido falar sobre aquele tema, antes mesmo de ter sido lecionado, como forma de “agarrarmos” os alunos desde o início da aula e depois também solicitámos que no fim do conteúdo programático escrevessem ou desenhassem o que tinham aprendido sobre o mesmo, com o intuito de percebermos se existiam algumas dificuldades. Pensamos que foi uma boa aposta na medida que conseguimos “agarrar” os alunos desde o início da aula, conseguindo chegar a alguns alunos que nas aulas que observámos mostravam uma atitude de completo desinteresse e os alunos chegaram-se a divertir com a dinâmica. Para além disso, as conclusões já apresentadas sobre a dinâmica demonstram que alguma coisa os alunos retiveram.

Apostámos, também, nas aulas lecionadas ao 11.º ano, em responder às questões sobre o documento de uma outra forma, isto é, após a leitura de um documento foi solicitado aos alunos que respondessem a uma questão que pretendia que identificassem as diferenças entre os elementos da alta, da média e da pequena burguesia, em vez de lhes pedirmos para darem a resposta fizemos uma tabela no quadro, em que dividimos a alta, a média e a pequena burguesia, e depois cada aluno com base na resposta que elaborou foi preenchendo a tabela. Os primeiros alunos a participar identificaram quase tudo e os últimos foram completando. Confessamos que foi algo que nos surgiu enquanto os alunos respondiam à questão, pelo que nem estava na planificação, mas resultou muito bem, pois quase todos os alunos participaram e, inclusive, passaram a resposta para o caderno diário. Na tentativa de tornarmos o documento e a resposta ao documento mais apelativa será de apostar, futuramente, numa maior dinamização, como fizemos no caso referido.

O quadro, enquanto recurso, foi pouco usado, ao longo das aulas lecionadas, sendo que a sua utilização se resumia apenas quando necessitávamos de fazer esquematizações ou transmitir informações breves.

Face ao exposto reconhecemos que os recursos didáticos têm uma grande importância para a motivação e o despertar do interesse dos alunos face aos conteúdos programáticos, embora que, também, reconheçamos que os modelos, métodos, estratégias, técnicas e estilos de ensino influenciam a forma como o aluno encara a escola, os professores e a disciplina.

Para terminar importa referir que, tal como fizemos no ano letivo anterior, no final das aulas lecionadas ao 11.º e 12.º anos solicitámos aos alunos que respondessem a um breve questionário elaborado pela professora “estagiária” que tinha como objetivo a avaliação das aulas lecionadas, tendo sido realizadas algumas afirmações sobre os recursos didáticos. Às 22 afirmações do questionário, os alunos tinham de responder de 1 a 5, correspondendo o 1 a “discordo totalmente” e o 5 a “concordo totalmente”, para além disso o questionário tinha um campo para observações que, ao contrário do ano letivo anterior, teve pouca receptividade, só um aluno, do 11.º ano, acrescentou que as aulas foram claras e dinâmicas. No ano letivo anterior dos 31 alunos, do 12.º ano, que responderam ao questionário, 25 alunos tinham algo mais para acrescentar no campo das observações.

Ao questionário responderam 14 alunos do 12.º ano e 25 alunos do 11.º ano, no total de 39 alunos. O questionário pretendeu, por um lado, que os alunos

## Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso

avaliassem a nossa atividade letiva e, por outro lado, recolhermos algum feedback quanto ao tema do presente trabalho.

Apesar de fazer mais sentido só analisarmos as afirmações, neste ponto, que dizem respeito diretamente com o tema do presente relatório optamos por apresentar todos os resultados relativos ao questionário e se se justificar no próximo ponto iremos desenvolver mais a avaliação dos alunos relativamente às outras afirmações.

Em seguida apresentamos o questionário que elaboramos para que os alunos do 11.º e 12.º anos pudessem avaliar as aulas que lecionamos e depois apresentamos as suas respostas.



Escola Secundária D. Luísa de Gusmão

Ano letivo 2015/2016

### Questionário de avaliação – alunos

Para cada uma das seguintes afirmações avalia a atitude da professora estagiária durante as aulas lecionadas, sendo que 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente:

	1	2	3	4	5	Não sei/Não respondo
	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo totalmente	
Pontual e assídua						
Postura adequada à sala de aula						
Trata os alunos de forma correta						
As aulas foram lecionadas de forma clara						
Domina as matérias						
A matéria foi lecionada a um ritmo adequado						
A matéria foi lecionada de forma interessante e criativa						
A metodologia usada facilitou a tua aprendizagem						
As aulas foram demasiado expositivas						
Emprego de outros recursos na exposição das aulas						
Estimula os alunos a ter interesse pela matéria						
Ajuda os alunos com mais dificuldades						
Demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos						
Incentiva a participação dos alunos na aula						
Aceita o ponto de vista do aluno						
Demonstra disponibilidade para responder às tuas questões						
As tuas questões ficaram esclarecidas						
Os documentos de apoio/exercícios distribuídos foram importantes						
As instruções/indicações dadas para a realização dos exercícios foram claras						
Resume as matérias lecionadas na aula anterior						
Relaciona as matérias lecionadas com outras anteriores						

**Observações** (avaliação global das aulas):

Entre os alunos do 11.º e 12.º ano reuniram maior consenso, revelando-se numa ponderação positiva<sup>14</sup>, o facto da professora “estagiária” ser pontual e assídua (3 alunos concordam e 36 alunos concordam totalmente); a postura da professora “estagiária” ser adequada à sala de aula (1 aluno discorda, 16 alunos concordam e 22 alunos concordam totalmente); a professora “estagiária” tratar os alunos de forma correta (1 aluno discorda totalmente, 4 alunos responderam às vezes, 11 alunos concordam, 23 alunos concordam totalmente e 2 alunos não sabem ou não respondem); a professora “estagiária” dominar as matérias (2 alunos responderam às vezes, 24 alunos concordam e 13 alunos concordam totalmente); os documentos de apoio distribuídos terem sido importantes (21 alunos concordam e 18 alunos concordam totalmente); a professora “estagiária” demonstrar disponibilidade para responder às questões dos alunos (1 aluno discorda totalmente, 1 aluno respondeu às vezes, 14 alunos concordam e 23 alunos concordam totalmente); as indicações dadas para a realização dos exercícios terem sido claras (1 aluno discorda totalmente, 5 alunos responderam às vezes, 18 alunos concordam e 15 alunos concordam totalmente); a matéria ter sido lecionada a um ritmo adequado (5 alunos referiram às vezes, 20 alunos concordam, 13 alunos concordam totalmente e 1 aluno não sabe ou não responde); as aulas terem sido lecionadas de forma clara (1 aluno discorda totalmente, 2 alunos discordam, 4 alunos responderam às vezes, 21 alunos concordam e 11 alunos concordam totalmente); da professora estimular os alunos a ter interesse pela matéria (1 aluno discorda totalmente, 1 aluno discorda, 5 alunos responderam às vezes, 24 alunos concordam e 8 alunos concordam totalmente), da professora ajudar os alunos com mais dificuldades (2 alunos referiram às vezes, 19 alunos concordam, 13 alunos concordam totalmente e 5 alunos não sabem ou não respondem); da professora demonstrar preocupação com as aprendizagens dos alunos (2 alunos responderam às vezes, 20 alunos concordam e 17 alunos concordam totalmente); da professora incentivar a participação dos alunos (1 aluno discorda totalmente, 3 alunos responderam às vezes, 14 alunos concordam e 20 alunos concordam totalmente, 1 aluno não sabe ou não responde); da professora aceitar o ponto de vista do aluno (1 aluno respondeu que discorda totalmente, 1 aluno discorda, 3 alunos responderam às vezes, 20 alunos concordam, 12 alunos concordam totalmente e 2 alunos não sabem ou não respondem); das dúvidas dos

---

<sup>14</sup> Consideramos como ponderação positiva quando mais de 30 alunos responderam às afirmações concordam ou concordam totalmente.

alunos terem ficado esclarecidas (1 aluno discorda totalmente, 1 aluno discorda, 4 alunos responderam às vezes, 19 alunos concordam, 13 concordam totalmente e 1 aluno não sabe ou não responde); da professora relacionar as matérias com outras anteriores (1 aluno discorda totalmente, 1 aluno discorda, 2 alunos responderam às vezes, 22 alunos concordam e 13 alunos concordam totalmente) e de as matérias da aula anterior serem resumidas (1 aluno discorda totalmente, 2 alunos discordam, 2 alunos responderam às vezes, 19 alunos concordam, 13 alunos concordam totalmente e 1 aluno não sabe ou não responde).

Com uma ponderação menos positiva<sup>15</sup>, os alunos consideraram a matéria ter sido ensinada de forma interessante e criativa (1 aluno discorda totalmente, 1 aluno discorda, 7 alunos responderam às vezes, 26 alunos concordam e 4 concordam totalmente); a metodologia usada ter facilitado a aprendizagem dos alunos (2 alunos discordam, 7 alunos responderam às vezes, 25 alunos concordam, 4 alunos concordam totalmente e 1 aluno não sabe ou não responde); as aulas terem sido demasiado expositivas (2 alunos discordam totalmente, 12 alunos discordam, 9 alunos responderam às vezes, 11 alunos concordam, 10 concordam totalmente e 5 alunos não sabem ou não respondem) e o emprego de outros recursos na exposição das aulas (1 aluno discorda totalmente, 2 alunos discordam, 3 alunos responderam às vezes, 21 alunos concordam, 9 alunos concordam totalmente e 3 alunos não sabem ou não respondem).

Após a análise do questionário concluímos que as afirmações que estão relacionadas com os recursos didáticos como a matéria ter sido ensinada de forma interessante e criativa, a metodologia usada ter facilitado a aprendizagem, as aulas terem sido demasiado expositivas e o emprego de outros recursos na exposição das aulas foram as que os alunos atribuíram pior ponderação. Desta forma, e considerando a reflexão realizada sobre a utilização dos recursos didáticos usados na lecionação das aulas, pensamos que, futuramente, deveremos ter mais atenção ao emprego dos mesmos, no entanto se conhecermos melhor a turma e as aulas forem dadas de forma contínua facilitará o uso de outros recursos e que as aulas se tornem menos expositivas, pois podemos planejar algumas atividades de forma a serem realizadas num espaço maior de tempo, não sendo necessário os resumos que

---

<sup>15</sup> Consideramos como ponderação menos positiva quando os alunos que responderam às afirmações com um concordam ou concordam totalmente for igual ou inferior a 30.

fazíamos, na primeira aula, para que os alunos pudessem compreender o sequência da matéria.

Em seguida iremos fazer uma análise reflexiva sobre a prática letiva de ensino supervisionada, com o objetivo de apurar os pontos fortes e fracos da mesma.

#### **4.4. Considerações finais sobre as aulas lecionadas**

Consideramos a prática do ensino supervisionada como um período de “experiência” e não como um “estágio” apesar de algumas vezes nos referirmos à prática do ensino supervisionada como tal. De experiência porque fomos usando vários recursos, técnicas, estratégias, métodos, no sentido de encontrarmos aquele com o qual nos identificávamos e porque o número de aulas que lecionamos é irrisório para adquirir a formação profissional que um “estágio” proporciona ou deverá proporcionar. Portanto parece que andamos a tatear um pouco o caminho, aprendendo por tentativa/erro. Por outro lado, a esta “experiência” faltou conhecer vários estilos de ensino, isto é, conhecer outras formas de lecionar a disciplina de História. As aulas que observamos foram todas lecionadas pela professora cooperante, se tivéssemos assistido a outras aulas de outros professores, na mesma escola ou noutras escolas, possivelmente conheceríamos outras formas de lecionar e não sentiríamos que as aulas que lecionamos tivessem sido um pouco formatadas ao estilo das da professora cooperante.

No ano letivo anterior foi o primeiro ano que lecionamos, nunca o tínhamos feito antes, evidentemente que sentimos algumas dificuldades no relacionamento com os alunos e na forma de tratamento; na gestão do plano de aula; na capacidade de liderança; na articulação das aulas lecionadas pela professora cooperante e das aulas que lecionamos; na criação dos nossos materiais didáticos; nas estratégias que melhor se aplicavam à turma; na tentativa de evitar os chavões que os professores usam há anos e que passam de uns professores para outros, como “eu já fiz o 12.º ano há muito tempo por isso estejam atentos”; no relacionamento com outros professores da escola, notando-se um clima de indiferença para com os professores “estagiários”; na capacidade para estabelecer regras e o cumprimento das mesmas; entre outras, dificuldades que nos acompanharam, também, no ano letivo 2016/2017.

O número obrigatório de aulas a lecionar não nos permitiu tirar grandes conclusões quanto ao nosso estilo de ensino; praticamos vários tipos de avaliação

(diagnóstica, sumativa,...) e por diversas vezes, sendo que a avaliação efetuada nas aulas lecionadas circunscreveu-se à observação dos alunos que participavam nas aulas, ao comportamento e atitudes dos alunos, bem como a avaliação qualitativa de alguns exercícios; conhecermos aprofundadamente o trabalho de um diretor de turma; utilizarmos com alguma destreza o programa Inovar, utilizado na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão para registo dos sumários, faltas, entre outros; participar mais ativamente nas atividades desenvolvidas pela escola, bem como participar nas diversas reuniões realizadas ao longo do ano letivo. Desta forma, pensa-se ser importante repensar no número de aulas que um aluno do mestrado em ensino deve lecionar e que cada universidade ao estabelecer um protocolo com determinada escola defina concretamente um plano quanto às competências que o mestrando deve adquirir e o que deve fazer para as adquirir, uma vez que conforme está definido podemos ter numa turma de ensino alunos que tiveram a possibilidade de participar em todos os momentos de atividade docente, enquanto outros, como nós, não participaram em qualquer reunião escolar, conhecemos pouco quanto à forma como um diretor de turma deve desempenhar as suas diversas funções, não tivemos oportunidade de observar aulas de outros professores e de outros níveis de escolaridade, sobretudo ao 3.º ciclo do ensino básico, julgando que iremos ter muitas dificuldades em lecionar a turmas de 7.º e 8.º anos devido ao afastamento temporal que temos já desse nível de escolaridade, entre outras situações.

De qualquer forma, a prática letiva de ensino supervisionada permitiu-nos o contacto com a realidade futura e deu-nos a possibilidade de colocar em prática alguns conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

O primeiro contacto com as turmas a quem vamos lecionar é importantíssimo, pois daí advém a criação da empatia e de uma relação professor-aluno que correu melhor no ano letivo anterior e com a turma do 11.º ano do ano letivo 2016/2017. Na turma do 12.º ano deu-se o caso de não conseguirmos, de forma alguma, chegar próximo de uma aluna, pois parecia que em torno da mesma existia uma barreira e que não estávamos autorizados a passar essa barreira, tendo, inclusive, questionado à professora cooperante até quando seríamos nós a lecionar as aulas e não conseguimos ter uma relação professor-aluno muito empática. Quanto aos restantes alunos precisaríamos de um maior contacto letivo para que fosse, efetivamente, estabelecida uma relação mais próxima. Talvez se tivéssemos sido apresentados às

turmas e tivesse sido explicado o objetivo da nossa presença na sala de aula pudesse ter facilitado a nossa integração, sobretudo na turma de 12.º ano.

De uma forma geral, as aulas correram com normalidade, apesar de terem existido alguns problemas técnicos mas que foram ultrapassados, alguns alunos devido aos seus comportamentos menos adequados à sala de aula terem de ser chamados à atenção, alguma dificuldade da nossa parte em cumprir com as planificações das aulas sobretudo na turma do 12.º ano de escolaridade e alguma dificuldade em fazer com que os alunos espontaneamente participassem nas aulas, embora tenhamos tentado que em todas as aulas, pelo menos uma vez, todos os alunos falassem.

Ao longo das aulas lecionadas aceitámos o ponto de vista do aluno, nunca referindo diretamente que o seu comentário estava incorreto mas corrigindo-o, de forma assertiva; elogiámos, sinceramente, os alunos, de forma individual, quando pensamos que o devíamos fazer; adequamos o tom de voz, a expressão facial, a nossa postura aos alunos que tínhamos à frente; tentámos dar as aulas com entusiasmo apesar de nalguns momentos ser desanimador olhar para uma plateia pouco participativa, atenta e motivada; nos trabalhos que corrigimos deixámos sempre um comentário referindo o que o aluno fez de bem e aquilo que devia melhorar, entre outros.

Em relação ao cumprimento das planificações das aulas importa referir que fomos demasiado ambiciosos com a quantidade de informação que quisemos transmitir, sobretudo na turma do 12.º ano de escolaridade, para além disso o facto de ainda não dominarmos bem o uso da planificação e não termos usado o recurso didático *PowerPoint* fez com que a aula não estivesse tão bem organizada, no ano anterior apesar de não dominarmos bem a elaboração e uso da planificação como usámos o *PowerPoint* as aulas correram melhor. Também não podemos esquecer que tivemos necessidade de acrescentar alguns pontos que considerámos importantes que não constavam no manual escolar do 12.º ano e que como os alunos não compreenderam bem esses conteúdos tivemos necessidade de usar mais tempo do que aquele que estava previsto. Os próprios alunos também condicionaram o cumprimento das planificações, já no ano anterior na turma mais pequena do 12.º ano tivemos mais dificuldade em respeitar o que estava programado do que na turma maior do 12.º ano. No 11.º ano, apesar de a turma ter mais alunos, conseguimos lecionar as aulas conforme planeado, não tendo sido necessário realizar qualquer

alteração à planificação e recorreremos ao uso do *PowerPoint*. As aulas do 11.º ano acabaram por correr melhor que as aulas do 12.º ano.

Quando vamos lecionar uma aula é necessário termos interiorizada a planificação da aula e não cometermos o erro de não descrevermos tudo o que pretendemos fazer em cada aula, não querendo com isto dizer que a mesma não possa ser alterada no decurso da aula, simplesmente consideramos que como fizemos, em algumas aulas, em que alguns pontos não estavam referidos na planificação mas depois constava noutra documento a informação de que pretendíamos fazer também naquela aula mais uma atividade, ler um outro texto, não resulta.

Quanto ao uso dos recursos didáticos pensamos que nas aulas em que usámos o *PowerPoint* foram quando as mesmas correram melhor pelo que será de continuar a utilizar este recurso, no entanto pretendemos apostar mais vezes no trabalho de grupo/pesquisa; no trabalho individual com o objetivo dos alunos serem avaliados, de forma qualitativa, pela professora, para que se sintam “obrigados” a fazer os trabalhos e para que consigamos perceber quais as dúvidas dos alunos, onde temos de intervir e onde os alunos podem melhorar; na análise de menos documentos mas na escolha dos mesmos de forma mais criteriosa procurando desenvolver com determinado documento um trabalho mais aprofundado; conhecer os alunos e os seus gostos, logo no início do ano, através do questionário que aplicamos no ano letivo anterior, para que a seleção dos recursos tenha em conta as características dos alunos, tendo o cuidado de não criarmos ideias pré-definidas sobre eles, e de forma a consegui-los motivar e despertar o interesse para a disciplina de História; aproximar os alunos do 11.º ano e 12.º ano da investigação científica realizada pois a mesma está um pouco arredada das escolas e incentivar os alunos a criarem os seus próprios apontamentos, pois os alunos a quem lecionámos as aulas quase não tiram apontamentos e optámos por lhes dar um documento que resumia a matéria lecionada, porém, agora já com alguma distância, parece-nos pouco pedagógico e dessa forma pretendemos alterar essa nossa prática.

Há muitos fatores que influenciam na motivação e no interesse dos alunos pela disciplina de História, ou outra, como o tempo de duração da aula, a disciplina em si, as dificuldades dos alunos, a forma como o professor ensina, mas o uso e a escolha dos recursos didáticos é sem dúvida um fator importantíssimo e de diferenciação.

No ano letivo anterior e no ano letivo 2016/2017 apercebemo-nos que os alunos têm poucos hábitos de estudo e de trabalho, os exercícios que propusemos fazer em sala de aula não foram realizados por alguns alunos, bem como os trabalhos de casa e também são alunos pouco empenhados e responsáveis, pois os documentos que lhes dávamos numa aula quando na aula seguinte precisávamos deles já não sabiam dos documentos. Ora, um professor que acompanhe uma turma com estas características ao longo de um ano letivo conseguirá intervir para que os alunos sejam mais responsáveis e cumpridores com o solicitado, como as aulas lecionadas foram poucas não conseguimos intervir junto dos alunos a este nível.

Preocupa-nos, também, a pontualidade e a assiduidade, mas mais esta última, uma vez que nas aulas lecionadas, em todas, faltou alguém e não eram sempre os mesmos alunos. É prioritário perceber, futuramente, o porquê das faltas dos alunos, se por não gostarem da disciplina ou se por outros fatores que venham a condicionar o seu sucesso académico.

Nas aulas que observamos e que foram lecionadas pela professora cooperante apercebemo-nos que muitos alunos aproveitavam as mesmas para fazer tudo, exceto estarem atentos à aula, como lerem livros, passarem apontamentos de outras disciplinas, entre outras atividades, no entanto nas aulas que lecionámos, devido à disposição da sala de aula, que não nos permitia circular pela mesma, não nos conseguimos aperceber de tudo o que estava a acontecer na sala de aula, se é que isso seja possível. No ano letivo anterior como conseguíamos andar pelas salas de aula ainda nos apercebemos de alunos a passar apontamentos de outras disciplinas.

As aulas lecionadas foram todas observadas pela professora cooperante e pelas colegas estagiárias e a última aula lecionada, à turma do 11.º ano, foi observada, também, pelo professor orientador. No final de quase todas as aulas a professora cooperante reunia-se connosco e tecia algumas considerações sobre o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem, dessa forma tínhamos consciência das nossas lacunas e podíamos melhorar nas aulas seguintes. As principais sugestões de melhoria prendiam-se com a planificação das aulas que na opinião da professora, com a qual concordamos, só foram bem conseguidas nas últimas aulas, quando planeámos as aulas do 11.º ano; com o facto de nalguns momentos da aula termos estado muito tempo seguido a falar, tornando-se as aulas “maçadoras”; apesar da professora cooperante considerar que todos os conteúdos transmitidos eram importantes é da opinião que devemos abordar menos ideias numa

aula pois os alunos não conseguem reter tanta informação e podem ficar confusos quanto ao que devem considerar como conteúdos principais e como secundários; devemos evitar tempos “mortos” em sala de aula, quando terminamos as aulas mais cedo, quando uns alunos são mais céleres a realizar o trabalho proposto do que outros, quando aguardamos que estejam reunidas as condições para o visionamento de um documentário/filme, encontrando alternativas para regular as conversas e os movimentos dos alunos na sala de aula; dar mais tempo de espera aos alunos para que possam refletir na questão que lhe foi colocada e possam responder, enquanto o professor deve saber esperar sobretudo se questionou alunos com mais dificuldades; entre outras sugestões. Na aula observada pelo professor orientador as suas considerações em relação ao nosso trabalho foram ao encontro das observações já realizadas pela professora cooperante.

De todas as sugestões dadas pela professora cooperante a que nos parece mais difícil de ultrapassar é o facto de as nossas aulas terem sido muito expositivas, apesar de ser uma exposição dialogada, reconhecemos que acaba sempre por o professor falar durante mais tempo do que seria desejável, pelo que este será o nosso grande desafio para o futuro profissional. Para além de ser uma sugestão dada pela professora, com o questionário que aplicamos aos alunos para sabermos qual o seu feedback das aulas que lecionamos, já analisado anteriormente, os mesmos também consideraram que as aulas foram expositivas.

A professora cooperante, conforme já referido, no final de quase todas as aulas deu-nos as suas sugestões de melhoria e no final de cada ano letivo, considerando o modelo de avaliação de professores, deu a sua opinião sobre o nosso desempenho. Desta forma, a professora cooperante considerou que, em ambos os anos letivos, criámos um ambiente propício ao início da aula, desenvolvemos os conteúdos com correção científica, que relacionámos os conteúdos lecionados com outros saberes e /ou vivências dos alunos, que adequámos os recursos aos conteúdos e aos objetivos, bem como aos alunos da turma, que utilizámos recursos variados, que fizemos cumprir as regras de sala de aula e respeitámos a diversidade dos alunos e os seus diferentes ritmos de trabalho. Também considerou, em ambos os anos letivos, que apresentámos os conteúdos suscitando o interesse dos alunos e estimulámos a interação com e entre os alunos, embora devamos melhorar. A professora considerou, em ambos os anos letivos, que devemos melhorar o acompanhamento e incentivar os alunos no processo de «construção» do saber,

adequar as atividades aos diferentes ritmos de aprendizagem, gerir com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais e promover o apoio individualizado na sala de aula. Apesar de no ano letivo 2016/2017 já termos melhorado um pouco em relação ao ano letivo anterior, mas será necessário continuar a melhorar, o envolvimento dos alunos ativamente nas tarefas e orientar o trabalho dos alunos no sentido de estes adquirirem métodos de trabalho. No ano letivo anterior tínhamos para melhorar o plano de aula, expressarmo-nos de forma correta, clara e audível, criarmos oportunidades para avaliar a progressão da aprendizagem, proporcionarmos aos alunos o feedback das aprendizagens e diversificarmos os métodos de organização do trabalho, incentivando o trabalho autónomo dos alunos, e neste ano letivo já o conseguimos fazer. Na opinião da professora não conseguimos, em ambos os anos letivos, utilizar de forma adequada os diferentes métodos de ensino e incentivar e reforçar a participação dos alunos, sendo que no ano letivo anterior não conseguimos estimular a atenção dos alunos, mas neste ano letivo conseguimos mas temos de melhorar.

De uma forma geral, a professora cooperante considerou como pontos fortes nas aulas lecionadas, em ambos os anos letivos, o bom clima (postura de diálogo e abertura de forma assertiva) entre professora-alunos, a forma como introduzimos os conteúdos programáticos a lecionar, fazendo uma breve revisão de alguns conteúdos, o uso de forma adequada dos conceitos e dos documentos que foram bem explorados, a utilização de exemplos para explicar os conteúdos, a realização de esquemas conceptuais bem elaborados, a preocupação com o cumprimento da planificação, a realização de exercícios com efeitos positivos na aprendizagem e a apresentação dos critérios e da avaliação das atividades, a preocupação com o feedback da leção tendo realizado um inquérito aos alunos e o facto de as aulas terem sido elaboradas com rigor. Por outro lado, a professora cooperante considerou como pontos negativos, em ambos os anos letivos, a forma pouco correta como os alunos foram alertados devido à sua falta de atenção, a pouca pressão exercida sobre os alunos para desenvolverem o trabalho, o tempo de exposição nas aulas que deve ser menor, o pouco trabalho desenvolvido na escola apesar das normas relativas à formação do mestrado terem sido cumpridas e a preocupação em explicar todos os aspetos sobre os conteúdos lecionados, embora tenha sido demonstrada capacidade de síntese no final.

Face ao que fomos expondo ao longo do presente ponto, considerando a nossa opinião pessoal e o feedback dos alunos, concordamos com a avaliação qualitativa final da professora cooperante como aquela que nos foi dando após as aulas que lecionámos.

Por último, importa referir que o facto de termos realizado o mestrado e termos lecionado as aulas ao mesmo tempo que trabalhávamos condicionou a nossa total dedicação à prática de ensino supervisionada, o que significou que algumas limitações nossas não pudessem ser ultrapassadas porque faltou-nos tempo para as colmatar, bem como participar mais ativamente na vida da escola.

## CONCLUSÃO

---

Após a abordagem teórica e metodológica é importante tecer algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Com o presente relatório da prática de ensino supervisionada pretendeu-se, por um lado, sintetizar o trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos do mestrado (2015/2017), sobretudo o relacionado com a prática profissional, mais concretamente o realizado durante o 4.º semestre do ano letivo 2016/2017, apontando os principais pontos de melhoria e, por outro lado, compreender a importância dos recursos didáticos para o ensino da História nas subunidades lecionadas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.

Para compreendermos a importância dos recursos didáticos e conhecermos os pontos onde podemos melhorar enquanto futuros professores recorremos à observação participante, a um questionário que foi aplicado aos alunos e tivemos em consideração as sugestões realizadas pela professora cooperante, pelas colegas estagiárias e pelo professor orientador sobre as aulas lecionadas.

Neste sentido, após a análise e a reflexão realizada ao longo deste trabalho continuamos a atribuir ao uso e seleção dos recursos didáticos um papel importante para a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina de História, embora existam outros fatores a influenciar.

Concluiu-se que o uso do recurso didático *PowerPoint* é uma boa aposta, pois as aulas lecionadas em que o usamos foram as melhores, uma vez que conseguimos apresentar os conteúdos de forma mais organizada; o uso do trabalho de grupo/pesquisa também é mais motivador para os alunos e centra mais a aprendizagem neles; pensa-se, no futuro, em usar mais vídeos/documentários/filmes e em trabalhar sobre os mesmos, pois no ano letivo anterior foi uma das sugestões de alguns alunos; pretendemos evitar distribuir resumos dos conteúdos programáticos aos alunos, documentos de apoio (pois perdem esses documentos), mas incentivá-los a criarem os seus próprios apontamentos utilizando para o efeito o caderno diário; a aposta na criação de mapas conceptuais para alguns conteúdos programáticos pode ter as suas vantagens; pretendemos continuar a realizar exercícios com o objetivo de serem avaliados, de forma qualitativa, para que os alunos consolidem o conhecimento e para que consigamos perceber quais as dificuldades dos alunos; devemos reduzir a quantidade de informação a transmitir aos alunos, focando-nos no

essencial de forma a evitar falar durante muito tempo seguido e que os alunos dispersem a sua atenção; devemos apostar na leitura, análise e interpretação de menos documentos mas aqueles que forem selecionados (adequados aos conteúdos em estudo, trazem algo de novo e conseguem incentivar o espírito crítico dos alunos) devem ser trabalhados de forma mais aprofundada, respondendo os alunos a questões sobre o documento, fazendo sínteses das ideias defendidas nos documentos, tentando que a análise do documento não seja vista pelo aluno como algo “maçador” mas que a vejam como algo útil para o processo ensino-aprendizagem; precisamos de dar mais tempo aos alunos para responderem, ajudando aqueles que apresentam mais dificuldades; podemos indicar aos alunos alguns trabalhos para casa e registar quem os faz e confirmar a sua qualidade e autenticidade e aproximar sobretudo alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade da investigação científica realizada sobre alguns conteúdos programáticos.

Para além disto podemos usar algumas dinâmicas de forma a tornar as aulas mais interessantes, conforme fizemos na turma de 11.º ano, compreender o porquê do elevado absentismo escolar, incentivar os alunos para terem hábitos de trabalho, evitar tempos “mortos” em sala de aula e alterar, sempre que possível, a disposição da sala, de forma a controlar potenciais meios de distração.

Face às principais conclusões, umas mais relacionadas do que outras com os recursos didáticos, pensa-se que para conseguirmos logo, desde o início do ano letivo, definir quais os recursos didáticos que podem resultar melhor naquela turma, com o objetivo de ter alunos motivados e interessados, devemos conhecer a mesma e para isso podemos realizar o questionário que fizemos às turmas do 12.º ano no ano letivo anterior<sup>16</sup>, refletir sobre os recursos a usar e se são a melhor opção para abordar este e aquele conteúdo no momento em que estamos a fazer a planificação das aulas, bem como aplicar outros tipos de avaliação, sobretudo a avaliação diagnóstica, para compreendermos as dificuldades dos alunos ou mesmo questionar diretamente os alunos, não esquecendo de aplicar no final de cada ano letivo um outro questionário para sabermos o feedback dos alunos.

Se juntarmos a isto, o uso de um método de ensino diversificado conforme as circunstâncias; um professor entusiasmado com os conteúdos, que gosta daquilo que

---

<sup>16</sup> No ano letivo 2015/2016 como aplicámos o questionário conhecíamos melhor os alunos e pensamos que foi um dos motivos que levou a que as aulas corressem melhor que as deste ano. Para além disso, o facto de termos usado o recurso *PowerPoint* no 11.º ano fez com que corressem melhor as aulas que no 12.º ano onde não o usamos.

faz, que “ama” os seus alunos e os valoriza, que não “fique” preso ao facto da escola A ter melhores condições que a escola B ou que demonstra que está frustrado pelas suas condições de trabalho, que invista nas suas capacidades, conhecimentos e competências e que queira aprender com os seus alunos, pensa-se que será um bom adágio para ajudar a que tenhamos alunos motivados e interessados pela disciplina.

Por conseguinte conseguir-se-á trabalhar para o sucesso educativo dos alunos, interferindo aqui muitos outros fatores que não foram objeto de análise ao longo deste trabalho.

Apesar de termos cumprido com as obrigações legais, se tivéssemos mais tempo disponível, o que a nossa atividade profissional não permitiu, teríamos tido mais tempo para selecionarmos, prepararmos e diversificamos os recursos didáticos, dessa forma algumas aulas teriam sido mais interessantes aos olhos dos alunos.

Creemos que com mais tempo de lecionação conseguiremos melhorar as nossas lacunas e despertar nos alunos o interesse pela disciplina de História.

Antes de terminarmos importa sublinhar que, no início do presente trabalho, pretendemos referir algumas das ideias defendidas por alguns teóricos contemporâneos que, para nós, são importantes e não propriamente escolher um ou outro teórico e abordar as suas respetivas teorias, quando na verdade todo o trabalho realizado por aquela pessoa pode não nos fazer sentido e só uma parte dele. De todos, salientamos o pedagogo Sebastião da Gama porque é na sala de aula onde tudo acontece e Rubem Alves que trouxe para o ensino a alegria, a felicidade e o amor. Depois do ensino centrado nos alunos deve o professor conseguir transmitir nas suas ações o entusiasmo, a alegria e o amor.

Para chegarmos até este ponto consideramos que, pelo caminho, a principal limitação foi a nossa atividade profissional, pois, para além de não nos ter dado tempo suficiente para refletirmos melhor nos recursos que usámos na lecionação das aulas, impediu-nos que aprofundássemos melhor o tema, através da aplicação de um questionário mais específico, embora tenhamos de reconhecer que o presente trabalho se trata de um relatório da prática de ensino supervisionada e não de uma dissertação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

### Livros:

- Alves, R. (2001). *A alegria de ensinar* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Papyrus.
- Alves, R. (2001). *Conversas com quem gosta de ensinar* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Papyrus.
- Arede, I. (2016). A chegada à Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Ensino da História – Teoria e Métodos, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Arede, I. (2016). Da chegada à Escola à Iniciação da Prática Profissional I. Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Arends, R. (1995). *A aprender a ensinar* (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá & A. B. Vasco, Trad.). Lisboa: McGRAW-HILL (Obra original publicada em s/d).
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas de educação* (E. Pinheiro & C. Nogueira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget (Obra original publicada em s/d).
- Costa, A., Gago, M. & Marinho, P. (2014). *Horizontes da História 11* (vol.3).Lisboa: Texto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.<sup>a</sup> Ed.). Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Fortes, A., Gomes, F. & Fortes, J. (2015). *Linhas da História 12* (P2). Porto: Areal Editores.
- Fortes, A., Gomes, F. & Fortes, J. (2015). *Linhas da História 12 – Dossiê do professor*. Porto: Areal Editores.
- Gama, S. (2003). *Diário de Sebastião da Gama: pequena história da minha vida de professor*. Lisboa: Edições Arrábida.
- Lüdke, M. & André M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Edições EPU.
- Mónica, M. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Monteiro, M. (2001). *Didáctica da História: Teorização e prática – algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Monteiro, M. (2015). Tópicos para observação de aulas. Documento fornecido durante a frequência da unidade curricular Ensino da História – Teoria e Métodos.
- Morgado, J. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista* (S. Bahia, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, Trad.). Lisboa: McGRAW-HILL (Obra original publicada em 1994).

### Legislação consultada:

- Decreto-lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007 (2007). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos

ensinos básico e secundário. Acedido a 12 de julho, de 2017, de <http://www.ipv.pt/secretaria/dl432007.pdf>

Decreto-lei n.º 79, de 14 de maio de 2014 (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Acedido a 12 de julho, de 2017, de <http://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-79-2014-de-14-de-maio>

Lei n.º 49, de 30 de agosto de 2005 (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido a 12 de julho, de 2017, de <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf>

#### Sítios:

Afonso, M. (2004). Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3250/1/Universidade%20do%20Minho1.pdf>

Agrupamento de escolas Nuno Gonçalves (s/d). Projeto Educativo. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <http://aenunogoncalves.net/index.php/doc-orientadoes>

Agrupamento de escolas Nuno Gonçalves (s/d). Regulamento interno. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <http://aenunogoncalves.net/index.php/doc-orientadoes>

Agrupamento de escolas Nuno Gonçalves (s/d). Oferta educativa do agrupamento. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <http://aenunogoncalves.net/index.php/oferta-educativa>

Andrade, D. (2012). Relação professor-aluno: a comunicação na sala de aula: fatores que influenciam a comunicação na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de <http://hdl.handle.net/10451/7015>

Barroso, D. (2013). A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto. Acedido a 20 de maio, de 2017, de [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=28450](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28450)

Canário, L. (2013). Métodos, técnicas e recursos didáticos aplicados numa turma reduzida do 11.º ano de economia do ensino secundário. Relatório da prática de ensino supervisionada, Universidade de Lisboa. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9829/1/ulfpie044728\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9829/1/ulfpie044728_tm.pdf)

Cluny, I. (2017). Relatório de final de período (2.º período). Documento facultado durante a frequência da iniciação à prática profissional III.

Conselho Nacional da Educação (2016). Relatório Técnico: formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Acedido a 20 de maio, de 2017, de [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer\\_final\\_FIPAC\\_.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_final_FIPAC_.pdf)

Conselho Nacional de Educação (2014). Relatório Estado da Educação 2014. Acedido a 20 de maio, de 2017, de [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_2014\\_VF.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf)

Ferreira, H. (2003). A teoria piagetiana da equilibrção e as suas consequências educacionais. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/208/1/55%20->

%20A%20teoria%20piagetiana%20da%20equilibra%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20suas%20consequ%C3%Aancias%20educacionais.pdf

Ferreira, M. (2016). Método de Montessori: é assim que se aprende na escola do príncipe George. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de <http://observador.pt/2016/01/09/metodo-montessori-aprende-na-escola-do-principe-george/>

Fonseca, M. (s/d). Carl Rogers: uma concepção holística do homem – da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium36/4.pdf>

Gonçalves, S. (2007). Teorias da aprendizagem, práticas de ensino. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de [https://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias\\_da\\_aprendizagem\\_praticas\\_de\\_ensino1.pdf](https://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf)

Illich, I. (1985). Sociedade sem escolas. Acedido a 14 de julho, de 2017, de [http://www.bunkerdacultura.com.br/books/ivan\\_illich\\_sociedade\\_sem\\_escolas.pdf](http://www.bunkerdacultura.com.br/books/ivan_illich_sociedade_sem_escolas.pdf)

Inácio, M. (2007). O processo de aprendizagem. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=55606&img=324>

INE (2011). Censos 2011. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2011). Avaliação Externa das Escolas: Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Lisboa/AEE\\_2012\\_ES\\_Luisa\\_Gusmao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_ES_Luisa_Gusmao_R.pdf)

Mendes, C., Silveira, C. & Brum, M. (2001). Programa de História – 10.º, 11.º e 12.º anos. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf)

Mendonça, A. (2011). A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/textoconferenciaalice2011.pdf>

Ministério da Educação (2012). Estratégias de ensino e de avaliação. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/index.html>

Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, III Série, vol. 2, 33-39. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2307.pdf>

Nascimento, C. (1939). A Mística da Restauração. *Revista dos centenários*, 6, 9-12. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/RevistadosCentenarios/N06/N06\\_master/RevistadosCentenariosN6.pdf](http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/RevistadosCentenarios/N06/N06_master/RevistadosCentenariosN6.pdf)

Nobre, C. (2003). Os métodos de ensino utilizados pelo professor e o feedback do aluno na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de <http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1794/1/Tese-Cid%C3%A1lia%20Nobre.pdf>

Nóvoa, A. (s/d). Educação 2021: Para uma história do futuro. Acedido a 6 de agosto, de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)

O portal da História (s/d). Luísa Francisca de Gusmão. Acedido a 14 de julho, de 2017, de <http://www.arqnet.pt/dicionario/luisagusmao.html>

Pellizari, A., Kriegl, M., Baron, M. Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, vol. 2, 37-42. Acedido a 14 de julho, de 2017, de [http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/Ausubel\\_teorias\\_da\\_aprendizagem\\_significativa.pdf](http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/Ausubel_teorias_da_aprendizagem_significativa.pdf)

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Acedido a 20 de maio, de 2017, de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)

Ribeiro, M. (2004). África no feminino: As mulheres portuguesas e a Guerra Colonial. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7-29. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/921\\_MCR\\_Africa%20feminino.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/921_MCR_Africa%20feminino.pdf)

Röhrs, H. (2010). Maria Montessori (D. M. Almeida & M. L. Alves, Trad.). Acedido a 6 de agosto, de 2017, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>

Rojas, V., Straubhaar, J., Spence, J., Roychowdhury, D., Okur, O., Pinon, J. & Bautista, M. (s/d). Comunidades, capital cultural e inclusão digital: acompanhando as tendências tecnológicas numa década. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de [http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/art2\\_19.pdf](http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/art2_19.pdf)

S/a (2016). Palácio da Bemposta – Paço da Rainha. Acedido a 22 de agosto, de 2017, de <http://www.paixaoporlisboa.pt/palacio-da-bemposta-paco-da-rainha-25886>

Tereno, A. (2013). O dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII-XIV – espaço, poderes e vivências. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Acedido a 14 de julho, de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6043/1/ulfpie039901\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6043/1/ulfpie039901_tm.pdf)