

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Metodologias no Ensino da História – contributos da
Aprendizagem Cooperativa no Ensino Básico**

Laura Nunes de Oliveira

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

Relatório de Prática Profissional orientado pelo Professor Doutor Miguel
Maria Santos Corrêa Monteiro

2024

Dedicatória

*À memória da Ana Teresa Monte,
cujo sonho foi uma inspiração
para concluir este percurso.*

Agradecimentos

A escola é muito mais do que um espaço onde o aluno tem aulas e o professor leciona, quando pensamos nas aprendizagens subliminares que as amizades e as adversidades trazem para a formação da nossa identidade, enquanto seres sociais. A passagem e conclusão deste Mestrado em Ensino de História concedeu-me inúmeras aprendizagens e experiências que levarei para a vida.

Em primeiro lugar, devo agradecer ao Professor Doutor Miguel Monteiro, que aceitou orientar este relatório. Uma pessoa incontornável na área do ensino e da formação de professores e um exemplo para os seus alunos. O meu eterno e sincero obrigada.

À professora Elisabete Isidoro, com quem aprendi tanto. A bondade e humanidade que demonstra perante os seus alunos, assim como com o seu incontestável profissionalismo, fez-me perceber que é o exemplo que quero seguir; o tipo de professora em que me quero tornar. Considero-me uma sortuda por ter feito o meu estágio na Escola Secundária de Pinhal Novo, sob a sua orientação. Um inesgotável obrigada, por me mostrar a realidade de ser professor e por ser uma inspiração para o futuro.

Por isso, quero também agradecer ao grupo de História da Escola Secundária de Pinhal Novo, que me acolheu tão bem e me fez sempre sentir “em casa”. No mesmo tom de agradecimento, um enorme obrigada à turma 8ºB, a quem tive o prazer de ensinar.

À minha amiga e colega de estágio Laura Reis, sem a qual a permanência no estágio não seria a mesma. A partilha do primeiro nome foi apenas o primeiro passo para a construção de uma grande amizade. Sou grata por todas as conversas e momentos que passámos juntas.

À Mafalda Claro e à Sara Ferreira. Amigas, colegas de turma e colegas de profissão a quem serei sempre grata pelo apoio e pela ajuda. Que os nossos caminhos se mantenham paralelos e que a nossa amizade permaneça forte.

Uma palavra de agradecimento aos restantes colegas de turma do Mestrado em Ensino, com quem partilhei frustrações, histórias e gargalhadas.

Ao Iúri, pela enorme paciência, amizade e confiança. Não conseguiria ter chegado aqui sem o seu suporte emocional. Estarei para sempre agradecida pelos momentos de desabafo e de partilha.

Aos meus amigos Mariana, Ana, João e Pedro. Sem vocês não seria o mesmo.

Por último, mas não menos importante, aos meus pais, Ana e Luís, e à minha família. Obrigada pelos valores e educação que partilharam comigo. Obrigada por me acompanharem e motivarem para novas conquistas. É por vocês que tento dar o melhor de mim, todos os dias.

Siglas, Abreviaturas e Locuções

(...) – corte na citação do texto

AE – Aprendizagens Essenciais

ASE – Apoio Social Escolar

Apud – Segundo/conforme

CT – Conselho de Turma

Coord. – Coordenação/Coordenador

Ed. – Edição, Editor (a)

ESPN – Escola Secundária de Pinhal Novo

et al. – Entre outros

Fig. – Figura

I.P.P. – Iniciação à Prática Profissional

Ibidem – Mesma obra

Idem – Mesmo autor

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo Português

ME – Ministério da Educação

MSAEI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Educação Inclusiva

N.o. – Número

OHTE – Observatory on History Teaching in Europe

Op. Cit. – Obra citada

p. – Página

pp. – Páginas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAI – Plano de Aprendizagem Individual

PLNM – Português de Língua Não Materna

PIP – Plano de Inovação Pedagógica

PIT – Plano de Intervenção da Turma

s.d. – Sem data

s.l. – Sem local

STAD – Student Teams-Achievement divisions/ Divisão dos alunos por equipas para o sucesso

U.C. – Unidade curricular

Vol. – Volume

Nota

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado em conformidade com as Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, aprovadas pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, e respeita as normas do Acordo Ortográfico em vigor. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma Portuguesa (NP 405).

Resumo

O tema do presente relatório segue o trabalho realizado no âmbito da prática letiva supervisionada, na Escola Secundária de Pinhal Novo, a uma turma do 8º ano da escola supramencionada. As aulas enquadraram-se nos subdomínios “O Renascimento e a Reforma” e “O Antigo Regime no século XVIII”, apesar de pertencerem a blocos didáticos distintos. A necessidade de lecionar conteúdos compreendidos em domínios diferentes foi determinada por fatores relativos ao tempo e à mancha horária da turma.

Ensinar História é um processo complexo que não remete apenas para a exposição de conteúdos. A transmissão de valores fundamentais e o objetivo de formar cidadãos conscientes levam o professor a delinear estratégias, como escolher metodologias adequadas aos estudantes, de modo a motivá-los no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a metodologia cooperativa surgiu como necessidade de transformar as práticas pedagógicas tradicionais em sala de aula. Por isso, tem como base o trabalho em grupo, sendo o seu principal objetivo desenvolver competências sociais nos alunos, uma vez que este método proporciona cenários de partilha e interajuda. O trabalho que decidimos desenvolver está relacionado com esta metodologia, tendo este sido objeto de estudo ao longo de todo o nosso percurso de formação. A Escola Secundária de Pinhal Novo adotou o *Projeto Coopera* no ano letivo 2022/2023, tendo a aprendizagem cooperativa feito parte do modelo de aulas que assistimos e lecionámos, ao longo dos dois anos letivos incluídos na nossa prática de ensino supervisionada. Neste sentido, pretendemos apresentar as potencialidades deste método, confrontando com as dificuldades que sentimos na prática, e refletir sobre soluções e modos de aplicação que possam anular possíveis falhas neste processo.

Palavras-Chave: Ensino da História; Aprendizagem Cooperativa; Metodologias de ensino; Trabalho de Grupo.

Abstract

The theme of this report follows the work carried out within the extent of the supervised teaching practice, at Pinhal Novo Secondary School, with an 8th grade class. The classes fell into the contents of the subdomains “The Renaissance and the Reformation” and “The Old Regime in the 18th century”, despite belonging to different didactic themes. The need to teach contents from different domains was determined by factors relating to time and the class's schedule.

Teaching History is a complex process that is not just about exposing content. The transmission of fundamental values and the goal of forming conscious citizens leads the teacher to outline strategies, such as choosing appropriate methodologies for students, to keep them motivated in their learning process.

The cooperative method was created as a need to transform traditional pedagogical practices in the classroom. Therefore, it is based on group work, with its main objective being the development of social skills in students, as this method provides scenarios of sharing and mutual help between them. The work we decided to develop is related to this method, which has been the object of study throughout our internship journey. Pinhal Novo Secondary School adopted the *Projeto Cooperativa* in the 2022/2023 academic year, with cooperative learning being part of the model of classes we attended and taught, throughout the two academic years included in our supervised teaching practice. In this sense, we intend to present the potential of this methodology, confronting the with the difficulties we experienced while in practice, and reflecting on solutions and methods of application that can eliminate possible flaws in this process.

Keywords: History learning; Cooperative learning; Learning methodologies; Group Work

Índice geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Siglas, Abreviaturas e Locuções.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
Capítulo 1 – Teorias pedagógicas.....	3
1.1. Lev Vygotsky.....	4
1.2. David Ausubel.....	13
Capítulo 2 – A relação entre o Ensino da História e a Educação para a Cidadania.....	18
SEGUNDA PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	22
Capítulo 1 – Contexto Escolar.....	22
Capítulo 2 – Caracterização da Turma.....	23
Capítulo 3 – Atividades não letivas.....	25
3.1. Reuniões e Conselhos de Turma.....	25
3.2. Visitas de estudo e outras atividades fora do recinto escolar.....	26
3.3. Aulas assistidas.....	27
Capítulo 4 – Enquadramento científico das aulas lecionadas.....	28
4.1. O Renascimento e a Contrarreforma.....	29
4.2. O Antigo Regime nos séculos XVII e XVIII: Política e Sociedade.....	37
Capítulo 5 – Descrição crítica das aulas lecionadas.....	40
5.1. Primeira Aula.....	40
5.2. Segunda Aula.....	42
5.3. Terceira Aula.....	44
5.4. Quarta Aula.....	46
5.5. Quinta Aula.....	47
5.6. Sexta Aula.....	48
5.7. Sétima aula.....	50
5.8. Oitava Aula.....	52
Capítulo 6 – Materiais e recursos.....	55
Capítulo 7 – Avaliação.....	56
TERCEIRA PARTE – METODOLOGIAS NO ENSINO DA HISTÓRIA.....	60
Capítulo 1 – A Aprendizagem Cooperativa.....	60

1.1.	A Aprendizagem Cooperativa – evolução da prática metodológica.....	60
1.2.	Características da Aprendizagem Cooperativa	62
1.3.	Os grupos para a Aprendizagem Cooperativa.....	63
1.4.	O papel do professor para a Aprendizagem Cooperativa.....	67
1.5.	Métodos de Aprendizagem Cooperativa – o Trabalho de Projeto	69
1.6.	Outras estruturas de Aprendizagem Cooperativa.....	71
1.7.	Benefícios e vicissitudes da Aprendizagem Cooperativa	76
Capítulo 2 – Reflexão sobre a aplicação da Aprendizagem Cooperativa nas aulas de História		78
Considerações Finais		82
Bibliografia.....		84
Apêndices.....		88
Anexos.....		124

Índice de Figuras

Fig. 1 “Mapa das freguesias de Palmela”	22
Fig. 2 “Sessão de História ao vivo com a personagem Vasco da Gama”	26
Fig. 3. ” Cartaz da exposição o Mundo sem Fronteiras elaborado por um aluno da turma 8ºA”	28
Fig. 4 “ <i>Slide</i> com documentos em análise”	41
Fig. 5 “Elaboração do esquema Renascimento e Humanismo”	42
Fig. 6 “Exemplos dos boletins distribuídos para a atividade cooperativa”	43
Fig. 7 “ <i>Slide</i> com imagens e mapa conceptual elaborado com base na análise das primeiras”	45
Fig. 8 “Exemplo de pergunta feita no <i>Kahoot</i> ”	47
Fig. 9 “Exemplo de <i>slides</i> com a correção da ficha de controlo de aprendizagens”	49
Fig.10 “ <i>Slide</i> com os documentos analisados”	51
Fig.11 “ <i>Slide</i> com o <i>link</i> do excerto do filme <i>O Homem da Máscara de Ferro</i> ”	53
Fig.12 “ <i>Slide</i> com a fonte em análise”	54
Fig.13 “ <i>Slide</i> com indicações para a atividade cooperativa.....”	54
Fig.14 “Cargos de Aprendizagem Cooperativa na ESPN”	67
Fig.15 “Sala de aula cooperativa na ESPN”	69

Índice de Apêndices

Apêndice 1: “Ficha de exploração da visita de estudo ao Lisboa Story Centre e Caravela Vera Cruz”	88
Apêndice 2: “Roteiro/guião da visita de estudo”	92
Apêndice 3: ” Planificação da aula N.o. 1”	96
Apêndice 4: “Glossário <i>O Renascimento e Contrarreforma</i> ”	98
Apêndice 5: “Planificação da aula N.o. 2”	100
Apêndice 6: “Guião para a atividade cooperativa <i>A Arte do Renascimento</i> ”	102
Apêndice 7: “Planificação da aula N.o. 3”	105
Apêndice 8: “Planificação da aula N.o. 4”	107
Apêndice 9: “Planificação da aula N.o. 5”	109
Apêndice 10: “Matriz da ficha de controlo de aprendizagens”	111
Apêndice 11: “Ficha de controlo de aprendizagens <i>O Renascimento e a Reforma</i> ”	112
Apêndice 12: “Planificação da aula N.o. 6”	116
Apêndice 13: “Planificação da aula N.o. 7”	118
Apêndice 14: “Planificação da aula N.o. 8”	120
Apêndice 15: “Guião da atividade cooperativa <i>O Jogo dos Conceitos</i> ”	122

Índice de Anexos

Anexo 1: “Autorização para a visita de estudo”	124
Anexo 2: “Ficha de auto e heteroavaliação de aprendizagem cooperativa”	125

Introdução

A História ajuda-nos a compreender o mundo atual e eventos do presente, ao oferecer contexto para questões sociais, políticas e económicas contemporâneas. Por isso, a importância do ensino da História prende-se, também, pelo espírito crítico que confere aos alunos, a par da capacidade de análise e de consciencialização do próprio em relação aos que o rodeiam, indispensável para a prática de uma cidadania ativa. Deste modo, as estratégias escolhidas pelo docente, para a leção desta disciplina revelam-se importantes. Uma vez que ensinar História não se remete, exclusivamente, à exposição de conteúdos, mas à transmissão de valores e desenvolvimento de competências, sendo por isso uma disciplina formativa no âmbito da cidadania, a escolha de métodos ativos que colocam o aluno no centro das suas aprendizagens, não só desperta motivação no estudante, como se revela adequado para as exigências da sociedade do século XXI.

Nos últimos anos a Escola viu-se obrigada a enfrentar uma crescente diversidade cultural, social e económica e, de facto, a legislação portuguesa tem vindo a caminhar no sentido da inclusão. Com efeito, no artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo é explícito que «*É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.¹*». Posto isto, decidimos pôr em prática metodologias que potenciasses esta inclusão e desenvolvimento de capacidades ao nível social, através da aplicação de várias estruturas de aprendizagem cooperativa. Este é um método cuja característica principal é o trabalho em grupo, afastando-se, por isso, do tradicionalismo pedagógico.

O relatório de prática de ensino supervisionada que aqui apresentamos é o resultado da nossa experiência de leção na Escola Secundária de Pinhal Novo (ESPN) e a súmula do trabalho desenvolvido na unidade curricular (U.C.) Ensino da História – Teorias e Métodos, assim como nas U. C. de Iniciação à Prática Profissional (I.P.P.) II, III e IV, que compuseram os quatro semestres deste Mestrado em Ensino de História. Durante as nossas aulas, acolhemos uma diversidade de métodos, porém, de acordo com o projeto piloto para a aprendizagem cooperativa, que entrou em vigor no ano letivo 2022/2023, na ESPN, definido no Plano de Inovação Pedagógica (PIP) da

¹ Vide MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME], Decreto-Lei no 46/86 de 14 de outubro de 1989 do Ministério da Educação. *Diário da República*, I série, no 237, 1986, p. 3068.

mesma instituição. O *Projeto Coopera* manter-se-á em vigor, em período experimental, até ao final do ano letivo 2024/2025, para todos os anos do 3º Ciclo, devendo ser alvo de avaliação externa posteriormente.

Posto isto, decidimos forçar-nos no desenvolvimento da abordagem cooperativa, nos seus benefícios e dificuldades aquando da implementação desta metodologia. Para o efeito, decidimos dividir este trabalho em três partes, para uma melhor organização do nosso raciocínio e reflexão.

Na primeira parte, faremos um enquadramento teórico-pedagógico, com base nas teorias de Lev Vygotsky e David Ausubel, pedagogos que orientaram a nossa prática letiva e cujas ideias se aproximam do trabalho que desenvolvemos ao longo das aulas que lecionámos. A escolha de Lev Vygotsky torna-se necessária, tendo em conta que as suas ideias oferecem uma forte fundamentação teórica para práticas que promovem a interação social, a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos, tal como a Aprendizagem Cooperativa. Assim, também decidimos apoiar as nossas aulas na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, pois consideramos que o ensino da História faz-se com uma forte base conceptual. A ligação entre conhecimentos prévios e novas ideias não só estabelece aprendizagens longevas e significativas, como envolve o aluno, de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem. Por último, faremos uma breve reflexão sobre a ligação entre o ensino da História e a cidadania, assim como a interação com metodologias de ensino ativas, como a abordagem cooperativa.

Na segunda parte, iremos dar enfoque ao nosso percurso pela ESPN, contribuindo com algumas características desta instituição, o que consideramos importante para um melhor entendimento da comunidade e do contexto sociológico que envolve o espaço letivo. De seguida, partiremos para a caracterização da turma 8º B, com a qual tivemos oportunidade de trabalhar; assim como a descrição crítica das suas aulas. Fizemos também um breve enquadramento científico dos conteúdos sobre os quais nos debruçámos nas nossas aulas, seguidas das avaliações e planificações, que orientaram toda a prática letiva.

De notar que, ao longo 1º período lecionámos um total de oito aulas de 50 minutos. A impossibilidade de lecionar as dez aulas estipuladas deveu-se ao prolongamento da finalização do primeiro projeto que envolveu os alunos – “O Mundo sem Fronteiras”. Uma vez que estes alunos tinham aula de História às segundas-feiras e às sextas-feiras, a

existência de feriados nesses dias, impediu a nossa lecionação, pelo que tivemos de estender o nosso tempo de estágio até janeiro. Com a aproximação do segundo projeto – “O Poder da Música e das Tecnologias” –, o nosso tempo de aulas ficou, igualmente, limitado. Contudo, o nosso relatório inclui momentos de avaliação sumativa e relatos da nossa permanência na escola para efeitos de observação de aulas, desde setembro. De igual modo, participámos em atividades não-letivas, como reuniões, assim como nos encontramos envolvidas no planeamento de uma visita de estudo com as turmas de 8º ano.

Na última parte, faremos uma breve investigação sobre a Aprendizagem Cooperativa, dando a conhecer a evolução desta prática metodológica, assim como as suas principais características e modos de aplicação. Ao implementar a Aprendizagem Cooperativa, o professor assume um papel distinto, assim como os alunos, que passam a trabalhar em grupo. Estes devem assumir cargos específicos para que o trabalho e as aprendizagens atinjam os objetivos delineados pelo docente, com sucesso. Sendo que a Aprendizagem Cooperativa é um conceito lato, que engloba vários aspetos, daremos a conhecer, especificamente, técnicas e métodos que utilizámos durante a lecionação, nomeadamente o Trabalho de Projeto. Por último, faremos uma reflexão acerca das vantagens trazidas pela Aprendizagem Cooperativa, assim como algumas dificuldades sentidas, seguindo-se de uma breve análise geral sobre a aplicação da Aprendizagem Cooperativa na ESPN.

PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 – Teorias pedagógicas

O processo de aprendizagem é algo que decorre ao longo da vida e, por ser influenciado por vários fatores, torna-se profundamente complexo. Ao longo da História, particularmente a partir do século XIX, surgiram diferentes teorias que procuraram perceber e fundamentar estes processos, destacando-se, nesta área, a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky. Este psicólogo russo teorizou o desenvolvimento cognitivo das crianças, salientando a importância das interações sociais para o processo de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que se baseia nos princípios teóricos de Vygotsky, pelo que faz destacar a relevância das interações entre alunos, e a colaboração mútua, para a aquisição de conhecimento, tal como para o desenvolvimento cognitivo. Ao analisarmos a relação entre as ideias de Vygotsky e a aprendizagem cooperativa, procuramos alargar a nossa compreensão em relação ao processo de interação, entre a socialização e a colaboração, podendo estes estar intimamente ligados ao desenvolvimento dos discentes e ao seu processo de aprendizagem. Com isto, pretendemos colocar em consideração as consequências da aplicação deste método pedagógico e os seus benefícios, tanto no contexto de aprendizagem em sala de aula, como no contexto social escolar, ou seja, em toda a prática educativa.

Não obstante os contributos inegáveis de Vygotsky para a teorização da Aprendizagem Cooperativa, a nossa prática letiva refletiu, igualmente, algumas ideias de David Ausubel, com base no cognitivismo. A sua Teoria da Aprendizagem Significativa propõe que os novos conhecimentos recebidos só se consolidam de forma eficaz quando relacionados a conceitos previamente adquiridos. Uma vez que a História trabalha com conceptualizações diversas e, por vezes, complexas para os alunos, tentámos auxiliá-los na organização das mesmas, através do questionamento e levantamento de conhecimentos prévios. A construção de mapas conceptuais foi constante ao longo das aulas que lecionámos, pois julgamos que não só é uma boa forma de organizar conceitos de forma hierárquica, em conjunto com os alunos, como também se torna um modo de revisão e de garantia que os conhecimentos ficam retidos nas suas estruturas cognitivas. Acima de tudo, tentámos demonstrar aos estudantes que a História não se baseia apenas na memorização de factos, mas na compreensão e relação entre os acontecimentos, resultando no desenvolvimento de competências, nomeadamente ao nível de análise de informação e espírito crítico.

1.1. Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu no dia 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma cidade na região de Mahilou, atualmente pertencente à Bielorrússia mas que, à época, compreendia o Império Russo. Os pais de Vygotsky, de classe média, criaram uma família

unida para os seus oito filhos, assim como fizeram da sua casa um centro cultural². Por isso, Lev foi apresentado a diversas correntes intelectuais, pelo que era interessado em literatura, filosofia e ciências naturais. Em 1914, entrou na Universidade de Moscovo para estudar medicina, a pedido dos seus pais, mas rapidamente mudou para direito, estudando, simultaneamente, em duas faculdades. Até 1917, ano em que concluiu os estudos, manteve-se envolvido entre as camadas intelectuais³. Após terminar a faculdade, voltou para a sua terra natal, onde passou a exercer a docência e a psicologia, sendo por esta altura que começou as suas investigações no âmbito do desenvolvimento infantil.

Vygotsky regressou a Moscovo, na década de 1920, sendo esta época atribuída ao início do desenvolvimento das suas principais teorias. Para o efeito, foi influenciado por uma série de pensadores, e correntes da psicologia e da filosofia, tendo também trabalhado com outros investigadores, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, ficando este grupo conhecido como o seu círculo de colaboradores. Foi, igualmente, por esta altura que o psicólogo divulgou um conjunto de trabalhos, nos quais reúne ideias sobre a relação entre a linguagem e o pensamento, a relevância da cultura e da socialização para a aprendizagem, tal como a função das ferramentas psicológicas mediadoras no desenvolvimento cognitivo⁴.

Podemos, por isso, afirmar que os trabalhos de Lev Vygotsky foram desenvolvidos num tempo de revoluções, atendendo à baliza temporal da História da Rússia, resultando em drásticas mudanças ao nível político e social. Depois da Revolução de 1917, as ideias para a transformação do ramo educacional, com a instituição de um modelo de ensino que revelasse igualdade e justiça, de acordo com os princípios socialistas, avivaram-se, pelo que a instrução foi considerada um dos mais relevantes meios para instaurar um novo modelo de sociedade. Contudo, o psicólogo tentou colmatar problemas da sociedade soviética, relativos aos altos níveis de analfabetismo e às negligências no ramo da educação especial. Vygotsky julgava que a ferramenta mais importante para a formação de cidadãos ativos e críticos, capazes de contribuir para a construção do socialismo, era o ensino. Por isso, vemos que o seu ponto de vista pedagógico está relacionado com a

² Vide NEWMAN, F. & HOLZMAN, L., *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*, Londres, Routledge, 1993, pp. 155,156.

³ Vide idem, *ibidem*, p. 156.

⁴ Vide MOLL, L. C., *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1996, p.40.

associação da teoria com a prática, destacando a relevância das interações sociais e da cultura para o processo de aprendizagem⁵.

Não obstante a sua prática ativa, Vygotsky contraiu tuberculose, que o levou a interromper precocemente a sua carreira, tendo falecido aos 37 anos de idade, em 1934. Dado o período histórico, as suas obras foram inicialmente censuradas e abolidas pelo regime de Estaline, pelo que só na década de 1960 voltaram a ser estudadas em território soviético e no Ocidente. Assim, conseguiu tornar-se um dos psicólogos e pedagogos mais reconhecidos pelas suas teorias no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da educação, continuando influente até aos dias de hoje⁶.

*

Segundo Yves Bertrand, teorias da educação são «conjuntos sistematizados das perceções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizadas na evolução (...) desta organização. Uma teoria da educação é uma imagem fabricada da realidade que serve de referência (...) à mudança organizacional»⁷. Neste seguimento, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, também conhecida como teoria sociocultural, ou socio-histórica, faz sobressair a importância da socialização e cultura para o desenvolvimento e aprendizagem, acreditando que a mente individual não podia ser compreendida de modo isolado.

Deste modo, a teoria de Vygotsky insere-se no plano sociocognitivo, pelo que enfatiza a dinâmica sociocultural das transações cognitivas entre o indivíduo e o meio, distinguindo-se, por isso, da corrente psicocognitiva⁸. Nos seus trabalhos, o psicólogo faz a distinção entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira a operação de processos internos, resultante da interação de um aluno com os colegas, ou com o professor. Já o desenvolvimento, resulta das ações da linguagem e da aprendizagem, cuja função se torna importante no domínio histórico-social e cultural⁹.

Assim, a teoria sociocultural de Vygotsky tem como principais características o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, ou Proximal (ZDP), que diz respeito ao

⁵ Vide idem, *ibidem*, p. 39.

⁶ Vide idem, *ibidem*, p. 42.

⁷ Vide BERTRAND, Y. *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2º ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 9.

⁸ Vide idem, *ibidem*, p. 115.

⁹ Vide FONTES, A. & FREIXO, O., *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p. 15.

intervalo entre o nível real de desenvolvimento de uma pessoa e o seu potencial de desenvolvimento, determinados pela capacidade de trabalhar independentemente e pela capacidade de realizar atividades com o auxílio de um par com mais competências, respetivamente¹⁰.

Para tal, dá também relevância a instrumentos como a linguagem, ou outros símbolos culturais, considerados mediadores do pensamento e do processo de aprendizagem. Estes são a via para a assimilação de informações e da cultura, através das quais norteiam o comportamento. A linguagem, particularmente, assume uma parte crucial no que toca à comunicação, resultando na verbalização do pensamento e na regulação de atividades mentais. Também faz a distinção entre conceitos elementares e conceitos complexos, sendo o primeiro o procedimento em que não ocorre associação mental de ideias, e o segundo onde ocorrem processos complexos, como a atenção, a memória, a resolução de problemas e o pensamento abstrato, sendo estas internalizadas através da interação social¹¹.

Sumariamente, salienta-se o cariz sociocultural do processo de desenvolvimento e aprendizagem, feita por mediação social e cultural, nomeadamente através da linguagem. Nota-se, deste modo, uma interdependência entre estes aspetos, sendo a base de toda a teoria, segundo Vygotsky, a envolvência e a colaboração em tarefas, de modo a partilhar experiências e alcançar objetivos comuns, por meio de processos de socialização, entre pares ou entre outros indivíduos com mais competências, caso dos professores.

*

Conforme teorizava Vygotsky, a aprendizagem é consequência da colaboração entre indivíduos, através de um processo de socialização. Por isso sublinhava a importância da interação entre pares e o apoio de indivíduos mais competentes, no processo de aprendizagem, como os professores. Posto isto, este psicólogo julgava que a aquisição de conhecimentos era mais frutífera quanto mais tarefas eram feitas em colaboração, pois os

¹⁰ Vide idem, *ibidem*, p. 18.

¹¹ Vide BACKHURST, D. "Vygotsky's Demons" in: DANIELS, H. et al (ed.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Nova Iorque, Cambridge University Press, 2007, p. 53.

estudantes envolviam-se, conjuntamente, no processo de ensino-aprendizagem e atingiam objetivos comuns¹².

Por conseguinte, a aprendizagem cooperativa, enquanto estratégia pedagógica, alinha-se com as ideias vygotskianas, pois envolve a realização de atividades em grupos heterogêneos, nos quais os alunos devem trabalhar em conjunto e apoiar-se, de modo a atingir uma meta de sucesso, em nome de todos. De seguida iremos desenvolver algumas ideias e conceitos presentes nos trabalhos de Vygotsky, que corroboram a vertente cooperativa na sua teoria.

Sendo a ZDP a distância real entre o desenvolvimento de uma pessoa, medido pela sua autonomia em realizar tarefas, e o seu potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas através do auxílio de um par mais experiente. Isto é, a diferença entre o que um aluno consegue fazer sozinho, e o que consegue alcançar em conjunto com um indivíduo com mais apto, sendo a área representativa da distância, a zona em que a aprendizagem e o desenvolvimento podem suceder de forma mais bem-sucedida. Segundo Vygotsky:

«A maior parte das investigações psicológicas relativas à aprendizagem escolar mediam o nível de desenvolvimento mental da criança propondo-lhe a resolução de certos problemas standardizados. Presumia-se que a quantidade de problemas que fosse capaz de resolver sozinha indicaria o nível do seu desenvolvimento mental nesse momento particular. (...) Tentamos abordar o assunto de diferente modo. Tendo determinado que a idade mental de duas crianças era de oito anos, digamos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que os que conseguiriam resolver por si sós, dando-lhes leve ajuda: o primeiro passo da solução, ou outra qualquer forma de ajuda. Descobrimos que, em cooperação, uma das crianças podia conseguir resolver problemas concebidos para crianças de doze anos, enquanto a outra não conseguia ir além dos problemas pensados para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola.»¹³.

¹² Vide “O Trabalho Contexto de sala de aula”, *Análise Psicológica*, 4 (XV), 1997, pp. 563-572, p.565.

¹³ Vide VYGOTSKY, L. S., *Pensamento e Linguagem*, [s.l.], Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.], p. 103.

Por isso, a ZDP refere-se, também, às competências se encontram em processo de desenvolvimento, não se isolando apenas o nível de conhecimento e de capacidades já assimiladas. Assim, é uma área de transição, em que o processo de aprendizagem decorre por via da interação com um colega mais qualificado, nomeadamente através da linguagem, considerando esta a principal ferramenta para a interatividade e a escola o local principal para o desenvolvimento da mesma¹⁴. A este propósito, encontramos um ponto de confronto com o psicólogo contemporâneo de Vygotsky, Jean Piaget, que considerava a linguagem um produto do desenvolvimento cognitivo individual. Em contraste, o psicólogo soviético afirmava que a linguagem infantil tem um caráter social e que não desaparece em função da socialização, julgando que a criança adquire um caráter social antes de transformar a linguagem interior, que constrói progressivamente o pensamento consciente¹⁵.

Deste modo, o papel do professor torna-se, igualmente, essencial na identificação da ZDP, podendo este ser um mediador do desenvolvimento adequado do aluno, através da criação de desafios para além do nível real do aluno, e com interajuda de diversos meios, como livros ou recursos tecnológicos, os alunos podem conseguir alterar a sua estrutura de pensamento, alcançando maior autonomia e independência face à realização das atividades de grupo¹⁶.

Em suma, a ZDP na aprendizagem cooperativa revela-se como uma forma de fomento da responsabilidade individual, reforçando o sentimento de pertença a um grupo. Deste modo, os alunos transformam-se num agente ativo, no seio do grupo, assumindo responsabilidades e contribuindo para o seu sucesso, enquanto promotores de um ambiente colaborativo e inclusivo de aprendizagem. No âmago da ZDP, ainda que as atividades desenvolvidas sejam mais desafiadoras, com o apoio e partilha entre pares, os alunos são motivados a superar as capacidades individuais, alcançando assim os objetivos, ao mesmo tempo que fortalecem as competências sociais.

Outro dos conceitos fundamentais para entender Vygotsky é a mediação. Este refere-se ao papel desempenhado pelos instrumentos psicológicos e pelas interações

¹⁴ Vide PERRAUDEAU, M. *Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de outra forma na escola*, Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 60.

¹⁵ Vide idem, *ibidem*, p. 59.

¹⁶ Vide ANDRADE, C. *Aprendizagem Cooperativa. Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências. Bragança, 2011, p. 16

sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, argumentando que os indivíduos são formados por meio destes instrumentos e não apenas por estímulos provenientes do meio.

Entre as ferramentas mediadoras, salientam-se a importância da linguagem na regulação de atividades mentais, porque permite a comunicação; o pensamento simbólico e a reflexão sobre o mundo, sendo por via deste instrumento que os indivíduos internalizam conceitos, símbolos e significados culturais. Por isso, é também um mediador entre o ser humano e a realidade¹⁷. Os instrumentos externos permitem que os indivíduos alarguem os seus horizontes cognitivos e ponham em prática atividades que possam estar para lá das suas competências individuais. Ao contactarem com essas ferramentas, as pessoas internalizam a sua utilização e amplificam as suas capacidades cognitivas mais avançadas. Paralelamente, a mediação também pode ser processada através de interações sociais com outros indivíduos, particularmente, aqueles mais experientes e competentes, que transmitem conhecimentos, estratégias e formas de pensar. Deste modo, um aluno pode promover a evolução cognitiva de outro, já que há um avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁸.

A ligação entre a mediação e a aprendizagem cooperativa situa-se, deste modo, na comunicação entre colegas, especialmente entre aqueles mais e menos habilidosos, para a construção de suporte, orientação e *feedback*, servindo, assim, como mediadores. Estes ajudam na formação de um ambiente mais colaborativo e de apoio, motivando os alunos a envolverem-se em debates, na partilha de ideias, beneficiando das diferenças e da diversidade que constitui cada estudante. Assim, na aprendizagem cooperativa, os mediadores ajudam os discentes na obtenção de um grau mais alto de desempenho, dando-lhes apoio em várias situações de aprendizagem estando, por isso, ligado à ideia de que este é um processo socialmente construído.

Além disso, a interdependência positiva também desempenha um papel crucial na aprendizagem cooperativa. Este conceito passa pela noção de que os membros de um grupo de aprendizagem dependem dos outros, de maneira positiva, para alcançar objetivos comuns e promover o sucesso de todos. Na aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva é criada, quando os alunos reconhecem que o seu próprio

¹⁷ Vide idem, *ibidem*, p. 13.

¹⁸ Vide, BERTRAND, Y. *Op. Cit.*, p.133.

progresso está associado ao progresso dos outros membros do grupo. Isto significa que o sucesso individual não é alcançado à custa dos outros, mas sim, através da colaboração e do apoio mútuo. Cada aluno deve compreender que a sua contribuição é valiosa e que o trabalho em conjunto é fundamental para o sucesso do grupo, enquanto coletividade. Fernandes afirma:

«O desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo são interdependentes e estão reflexivamente relacionados; ou seja, por um lado, a actividade dos alunos é condicionada pela sua participação na construção interactiva numa base tomada como partilhada (...). Por outro lado, essa base para a actividade é interactivamente construída através da tentativa de cada aluno coordenar a sua actividade com a dos outros.»¹⁹

A interdependência positiva, na aprendizagem cooperativa, estimula a responsabilidade mútua, a confiança e a valorização da diversidade de competências e conhecimentos. Também promove a construção de relacionamentos positivos e a melhoria das capacidades relacionais e comunicacionais. Os alunos aprendem a ouvir e respeitar as opiniões dos outros, a trabalhar em equipa, a resolver conflitos de forma construtiva e a apoiar-se reciprocamente. A colaboração e a cooperação tornam-se parte integrante do processo de aprendizagem, resultando num ambiente mais acolhedor, inclusivo e enriquecedor. A par, é estimulado o sentimento de pertença e a motivação intrínseca dos alunos, pois sentem-se parte de um grupo coeso e valorizado, o que os encoraja a envolverem-se ativamente nas atividades e a esforçarem-se para alcançar os objetivos partilhados²⁰.

As ideias de Lev Vygotsky, que se inserem no âmbito da aprendizagem cooperativa, têm várias aplicações práticas na sala de aula, e em outros contextos educacionais. Contudo, a curta vida do psicólogo não lhe permitiu a exploração prática das suas teorias, nunca se tendo debruçado, propriamente, sobre as estratégias de ensino²¹.

Entre outros, destacamos os grupos de estudo, nos quais os alunos trabalham conjuntamente para fazer revisões, fazer perguntas e partilhar ideias, exercendo uma função educativa recíproca, em que todos contribuem para a promoção do esclarecimento de dúvidas, e para aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos. Neste âmbito, salientamos, igualmente, a tutoria entre pares que, à semelhança do último,

¹⁹ Vide FERNANDES, E. *Op. Cit.*, p. 570.

²⁰ Vide FONTES, A. & FREIXO, O, *Op. Cit.*, p. 27.

²¹ Vide BERTRAND, Y. *Op. Cit.*, p.134.

permite que os alunos esclareçam dúvidas, aprofundem conteúdos, partilhem ideias, mas numa lógica individualizada, em que o aluno tutor oferece apoio ao aluno com dificuldades permitindo, assim, que este avance na sua ZDP. Neste sentido, as discussões em grupo que vão surgindo neste âmbito, levam ao desenvolvimento de competências, tais como o pensamento crítico, comunicação, interajuda, entre outros²².

A aprendizagem cooperativa pode, igualmente, ser aplicada na metodologia de trabalho de projeto, em que os alunos, em conjunto, fazem pesquisa, criam e apresentam trabalhos sobre uma determinada temática. Sendo cada um detentor de uma tarefa específica, deve ser feita a divisão do trabalho e a consequente discussão de ideias, promovendo responsabilidade individual e tornando a aprendizagem significativa e coletiva²³. A par, a aprendizagem em pequenos grupos afigura-se, igualmente, como uma estratégia cooperativa, pelo que os alunos desenvolvem atividades práticas em sala de aula, levando a momentos de debate e de interação para a resolução de problemas. Isto resulta na partilha de conhecimentos e na colaboração para o sucesso da tarefa indicada²⁴.

*

Em nota de conclusão, o trabalho de Lev Vygotsky, relacionado à aprendizagem cooperativa, oferece uma abordagem teórica valiosa para entender como a interação social e a colaboração podem promover o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e académico dos alunos. Vygotsky enfatiza a importância da interdependência positiva, da mediação e da ZDP, elementos essenciais que podem ser projetados para a metodologia de aprendizagem cooperativa.

Ao integrar os princípios de Vygotsky na prática educacional, os professores podem criar ambientes de aprendizagem positivos, uma vez que a aprendizagem cooperativa promove a responsabilidade individual, a comunicação, o pensamento crítico e a construção do conhecimento em grupo, preparando os alunos para enfrentarem desafios complexos, desenvolverem habilidades relacionais importantes e tornarem-se participantes ativos na sociedade.

Em suma, as teorias de Lev Vygotsky têm desempenhado um papel significativo na História da educação contemporânea, influenciando a forma como entendemos a

²² Vide FONTES, A. & FREIXO, O, *Op. Cit.*, p. 57.

²³ Vide idem, *ibidem*, pp. 55,56.

²⁴ Vide idem, *ibidem*, p. 40

aprendizagem, o desenvolvimento humano e o papel do contexto social e cultural na educação. As suas ideias têm sido incorporadas em práticas pedagógicas que dão ênfase à colaboração, à mediação, ao reconhecimento da diversidade cultural e ao desenvolvimento socio-emocional dos alunos. A abordagem vygotskiana tem contribuído para transformar a educação contemporânea para ser mais inclusiva, interativa e centrada no aluno, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais positivo.

1.2. David Ausubel

David Paul Ausubel nasceu em 1918 e foi um psicólogo e educador norte-americano, mais conhecido pela sua construção da teoria da aprendizagem significativa, que teve grande influência, tanto na educação, como ao nível da psicologia. Ausubel nasceu em Nova York e formou-se em psicologia pela Universidade de Nova York, onde obteve o grau de doutoramento, em 1943. Mais tarde, em 1950, Ausubel obteve um diploma em medicina pela University College de Middlesex, na Inglaterra²⁵.

O trabalho de David Ausubel influenciou muitas práticas educacionais e a maneira como entendemos a natureza do processo de ensino e da aprendizagem. Atualmente, as suas ideias ainda são aplicáveis nas salas de aula, especialmente naquelas em que se dá valor à relação com o conhecimento prévio dos alunos, bem como a prática do desenvolvimento do pensamento crítico. Faleceu em 2008, mas o seu trabalho continua a ser uma obra de referência para professores e psicólogos, cujas áreas atuam sobre o cruzamento entre o conhecimento e a cognição²⁶.

*

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel é uma das contribuições mais importantes para a psicologia educacional do século XX. A sua tese tem por base a ideia de que os indivíduos adquirem e retêm conhecimentos de maneira significativa, ou seja, num termo de longevidade.

Assim, a teoria de Ausubel gira em torno do próprio conceito de aprendizagem significativa, sendo esta o processo no qual existe uma ligação importante entre um novo

²⁵ Vide MELO, Isabel Margarida, *As Revoluções do Antigo Regime Através dos Objetos Museológicos – O Papel da Cultura Material na Didática da História*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2022, p. 14.

²⁶ Vide idem, *ibidem*, p. 15.

conhecimento e uma ideia já existente na estrutura cognitiva do aluno. Isto é, a nova informação não é simplesmente memorizada, palavra por palavra, mas sim compreendida e integrada no conhecimento existente do indivíduo, de uma maneira que faça sentido para o mesmo²⁷. Por outras palavras, estamos perante uma aprendizagem significativa quando o novo conhecimento interage com conceitos relevantes pré-existentes na mente do aluno, chamados de subsunçores ou inclusores. Estes fazem com que a nova informação possa ser incluída de forma não aleatória na estrutura cognitiva do estudante²⁸.

Ora, ao falarmos de aprendizagem significativa devemos também falar de aprendizagem mecânica. Apesar de, aparentemente, antagónicos, Ausubel assegura que cada uma ocupa a sua função no processo de aprendizagem não podendo, por isso, ser dispensáveis²⁹. Dizemos que a aprendizagem é mecânica quando não há ligação a conhecimentos anteriormente adquiridos, o que leva à memorização temporária de uma ideia ou conceito. Em contrapartida, a aprendizagem torna-se significativa quando existe retenção e aplicação de um conhecimento a longo prazo³⁰. Para tal, deve haver uma predisposição do aluno para concretizar este tipo de aprendizagem, mas também deve ser feita a apresentação de conteúdo potencialmente significativo, em termos lógicos e psicológicos. Ou seja, não só se relaciona com a capacidade de ir além da memorização, como se baseia no tipo de conteúdo e na experiência do aluno relativamente ao mesmo³¹. Como referido anteriormente, Ausubel vê as aprendizagens mecânica e significativa como complementares, reconhecendo que a primeira pode ser necessária, especialmente quando o discente se encontra na fase de aquisição de conhecimentos em uma área completamente nova.

Os subsunçores, anteriormente mencionados, são conceitos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Para melhor entendermos a sua ideia, Ausubel introduz o termo “ancoragem”, como forma de ligar conhecimentos pré adquiridos a novos conhecimentos possivelmente relacionáveis³². À medida que o indivíduo recebe novas

²⁷ Vide PELIZZARI, A. et. al. “Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel”. In: *Revista PEC*, Curitiba, v.2, n.1, jul.2001-jul.2002, p. 37.

²⁸ Vide MELO, Isabel Margarida, *Op. Cit.*, p.16.

²⁹ Vide idem, *ibidem*, p. 16.

³⁰ Vide PELIZZARI, A. et. al., *Op. Cit.*, p. 38.

³¹ Vide idem, *ibidem*, p. 38.

³² Vide PINELA, Rodrigo, *A importância do ensino aprendizagem por descoberta*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2022, p. 13.

informações e estas interagem com os subsunçores, dá-se um processo de diferenciação progressiva em que os conceitos subsunçores são gradualmente elaborados e modificados, ganhando novos significados hierarquicamente organizados, de restrito para mais abrangente. Segundo David Ausubel:

«The model of cognitive organization proposed for the meaningful learning and retention of potentially meaningful materials assumes the existence of a cognitive structure that is hierarchically organized in terms of highly inclusive conceptual and propositional traces. (...) The major organizational principle, in other words, is that of progressive differentiation of trace systems of a given sphere of knowledge from regions of greater to lesser inclusiveness, each linked to the next higher step in the hierarchy through a process of subsumption. »³³

Ausubel também introduziu o conceito de organizadores prévios, que se distinguem de conceitos subsunçores, uma vez que são materiais introduzidos pelo professor, antes do material de aprendizagem em si, num nível de abstração mais elevado. Enquanto os inclusores pertencem à estrutura mental do aluno, os organizadores prévios são ferramentas pedagógicas externas, apresentadas com o objetivo de fornecer uma ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa saber para aprender o novo material de forma significativa.

Pelizzari et al., citando Novak e Gowin, afirmam que «*mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica.*³⁴». Assim, os mapas conceituais tornam-se ótimas ferramentas para conduzir aprendizagens significativas, integrando a diferenciação progressiva de conceitos. A sua construção suscita a organização hierárquica do conhecimento, leva à integração de novas informações com o conhecimento prévio, assim como promove a aprendizagem ativa e reflexiva, simultaneamente facilitando a retenção e recuperação de informações. Do ponto de vista pedagógico, pode trazer benefícios para as aprendizagens como ilustrar, num panorama geral e integrado, os conteúdos abordados, ou apresentar conceitos de uma forma hierárquica, que facilite a sua retenção³⁵.

³³ Vide AUSUBEL, David, P., *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. New York, Springer Science+Business Media Dordrecht, 2000, pp. 56,57.

³⁴ Vide NOVAK, J. et. GOWIN D. *apud* PELIZZARI, A. et. al., *Op. Cit.*, p. 41.

³⁵ Vide MOREIRA, Marco A., et. MASINI, Elsie F. S., *Aprendizagem Significativa. A teoria de David Ausubel*. São Paulo, Editora Moraes, 1982, p.51.

Isto leva-nos a uma outra questão. Se a retenção do conhecimento está altamente relacionada à aprendizagem significativa, uma vez que a “ancoragem” leva ao ampliamiento da estrutura cognitiva do aluno, conduzindo à integração das ideias de modo substantivo³⁶, também devemos ter em conta a possibilidade de existir esquecimento neste processo. Ora, este ocorre no seguimento da incapacidade de “ancorar” uma ideia numa organização casual pré-existente³⁷.

«(...) Learning must always be succeeded by retention and/or forgetting which are its natural outcomes and sequelae. Whatever is learned must either be retained or forgotten. The assimilation process in retention-forgetting is admittedly somewhat different than in meaningful learning, but is comparable to it both in its overt psychological manifestations as well as in its underlying psychological mechanisms.³⁸»

Assim, a assimilação torna-se no processo pelo qual novas informações são integradas a uma rede de conceitos que o indivíduo já possui, com o auxílio de organizadores prévios e com base nos subsunçores. Segundo Margarida Melo, «*a nova informação potencialmente significativa é relacionada e assimilada através dos conceitos subsunçores existentes na estrutura cognitiva, produzindo um produto dessa interação, ou seja um subsunçor modificado, levando à ampliação do conceito original que ganha novos contextos.*³⁹».

Relacionado com o processo de assimilação e retenção encontramos o conceito de *overlearning*, que se baseia numa revisão espaçada das aprendizagens e pretende promover a longevidade do conhecimento na estrutura cognitiva. Por isso, a repetição torna-se relevante, podendo acontecer no seguimento do término de uma lição ou com algum espaçamento temporal, caso se preveja o esquecimento dos conteúdos. Contudo, a “sobreaprendizagem” não deve ser confundida com aprendizagem mecânica⁴⁰.

Para Ausubel também existem diferentes modos de aprendizagem: aprendizagem por receção e aprendizagem por descoberta. No que toca ao primeiro, o conhecimento é apresentado ao aluno de forma estruturada e organizada, geralmente por um professor ou por meio de materiais didáticos. O aluno recebe as informações na sua forma final, não precisando de explorar o conteúdo por si mesmo. Deste modo, o papel do estudante é, no

³⁶ Vide MELO, Isabel Margarida, *Op. Cit.*, p. 16.

³⁷ Vide PINELA, Rodrigo, *Op. Cit.*, p. 14.

³⁸ Vide AUSUBEL, David P., *Op. Cit.*, p. 8.

³⁹ Vide MELO, Isabel Margarida, *Op. Cit.*, p. 18.

⁴⁰ Vide PINELA, Rodrigo, *Op. Cit.*, p.15.

fundo, interiorizar o que lhe foi comunicado, por exemplo através de um livro ou aula de estilo tradicional⁴¹. Já a aprendizagem por descoberta é aquela em que o aluno constrói o conhecimento de forma mais ativa, a partir do seu próprio esforço investigativo envolvendo, portanto, o aluno nas suas próprias aprendizagens. Este deve reordenar a informação recebida e integrá-la na sua estrutura cognitiva, reorganizando ou transformando esta combinação de maneira que se produza o produto final ou se descubra uma relação perdida entre meios e fins⁴². Todavia, ao comparar ambos os modos de aprendizagem, Ausubel alerta que o primeiro não é sinónimo de passividade em relação ao segundo, uma vez que pode haver interação entre a nova informação e conceitos já presentes na estrutura cognitiva⁴³.

Como anteriormente referido, a aprendizagem por receção não está diretamente relacionada à memorização e mecanização do conhecimento. Aliás, a boa utilização do método expositivo, geralmente associado a uma tipologia de aula tradicional, pode tornar-se a estratégia mais adequada aquando da apresentação de novos conteúdos aos alunos. Contudo, para a conclusão de objetivos didáticos através deste método, o professor deve ser claro e coerente, deve estabelecer um grau hierárquico entre pontos gerais e pormenores, deve fazer bom uso dos recursos audiovisuais, assim como deve preparar-se devidamente⁴⁴.

Deste modo, a promoção da interação durante momentos de exposição pode ser uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos, uma vez que exige mais para além de ouvir o professor. Por outro lado, motiva o aluno a tirar apontamentos, a formular questões e respostas relativamente à informação partilhada o que, por sua vez, parece ir contra o simples ato de memorização de factos⁴⁵.

*

Em suma, os contributos de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa fornecem suporte para entender como o conhecimento é adquirido, organizado e retido nas estruturas cognitivas, isto é, na mente humana. Esta teoria enfatiza a relevância de

⁴¹ Vide AUSUBEL, P. D. “Facilitating meaningful verbal learning in the classroom”. In *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 1968, p. 126. <https://www.jstor.org/stable/41187349> [último acesso a 05-10-2024].

⁴² Vide AUSUBEL, David P. et. NOVAK, J. et. HANESIAN, H. *Psicologia Educativa*, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 21.

⁴³ Vide MELO, Isabel Margarida, *Op. Cit.*, p. 16.

⁴⁴ Vide GONÇALVES *apud* idem, *ibidem*, p. 23.

⁴⁵ Vide idem, *ibidem*, p. 24.

construir a partir do conhecimento existente, de apresentar informações de modo que facilite a integração com estruturas cognitivas pré-existentes, promovendo uma abordagem à aprendizagem que seja longeva, opondo-se à mera memorização de factos isolados.

No que toca ao ensino da História, podemos afirmar que a implementação das ideias teorizadas por David Ausubel podem trazer benefícios para as aprendizagens, uma vez que esta é uma disciplina que trabalha com o passado e encontra-se repleta de factos, personagens e processos históricos e, portanto, existe uma necessidade de organização perante a diversidade de conceitos e informações que são apresentados em cada aula. Assim, a utilização dos mapas conceptuais nas aulas de História é uma sugestão para transmitir aos estudantes ideias, de modo coerente e ordenado. A elaboração de mapas pode também permitir que o professor perceba quais os conhecimentos prévios dos seus alunos, um ponto de partida para certificar-se que as aprendizagens são significativas.

Como poderá ser constatado adiante e pelo tema do presente relatório, as aulas que lecionámos na Escola Secundária de Pinhal Novo tiveram por base a implementação da Aprendizagem Cooperativa. Contudo, sentimos que no momento de introdução de novos conteúdos seria favorável combinar métodos recorrendo, nomeadamente, à exposição. Ora, apesar de tudo, tivemos em conta a importância do questionamento e interação, levando-nos a saber quais eram os conhecimentos prévios que dos alunos relativamente ao tema a ser lecionado, assim como gerou pontos de partida para a introdução do mesmo. Deste modo, sentimos que os alunos se sentiam mais motivados para aprender História, pois estavam no centro das suas aprendizagens, enquanto desenvolviam competências de análise, reflexão e pensamento crítico. Podemos concluir que a nossa prática letiva refletiu os princípios teóricos de Ausubel, uma vez que tivemos presente todos os conceitos e ideias apresentados pelo mesmo na sua teoria da aprendizagem significativa.

Capítulo 2 – A relação entre o Ensino da História e a Educação para a Cidadania

A conceção de cidadania é abrangente e amplamente lata, tendo o seu significado moderno herdado os princípios da Revolução Francesa de 1789, momento em que súbditos passaram a ser cidadãos, com direitos e deveres. Contudo, este conceito conta

com uma longa história, anterior à *Era das Revoluções*⁴⁶, tendo, por isso, uma definição em constante desenvolvimento, erguida a partir de diversas teorias e de mudanças que vão ocorrendo ao nível político, social e cultural. Em Portugal, a noção de cidadania tornou-se mais forte depois da Revolução de 25 de abril de 1974 e com a passagem para um regime democrático, em que a educação cívica e política dos cidadãos se tornou um assunto de interesse emergente. De facto, é a partir desta data que se começa a fazer a reforma do sistema educativo português, iniciando-se o período de construção de um modelo educativo democrático, que culmina na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986⁴⁷.

Atualmente, a educação para a cidadania, nas escolas, é apoiada pela LBSE, nomeadamente na lei nº46/86 de 14 de outubro, que dá especial ênfase às dimensões moral e cívica da educação para a cidadania. Igualmente, o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, reflete a legislação anteriormente referida e afirma que é a única área de formação transversal com esse reconhecimento⁴⁸. O Currículo Nacional do Ensino Básico é outro documento de referência, pois encontramos aqui alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento e exercício de competências, associadas à prática cidadã, como a cooperação⁴⁹.

Deste modo, a educação para a cidadania deve ser pensada num modo abrangente, uma vez que a transversalidade que lhe é conferida é responsabilidade de todas as disciplinas, cujas atividades postas em prática para este fim não devem ser atos isolados, mas atos recorrentes e constantes. Apesar de se considerar que «*a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania*»⁵⁰, assumimos que esta responsabilidade deve ser dividida com a própria comunidade escolar e com outras instituições.

⁴⁶ Referência à obra historiográfica de Eric Hobsbawn, *Era das Revoluções*, cujo conteúdo se baseia nas revoluções ocorridas entre os séculos XVIII e XIX.

⁴⁷ Vide RIBEIRO, Noberto, NEVES, Tiago, MENEZES, Isabel, “Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português” *Currículo sem Fronteiras*, V. 14, N.º 3, pp. 12-31, set/dez 2014, pp. 14,15.

⁴⁸ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Aprendizagem Cooperativa. Prática*. Porto, ASA, 2002, p. 19.

⁴⁹ Vide MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME], *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, [s.d], p.88.

⁵⁰ Vide MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME], Decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, I Série – A, nº 15, p. 258.

A relação entre a educação para a cidadania e o ensino da História é estreita, no sentido em que ambos desempenham papéis essenciais na formação de indivíduos conscientes, críticos e participativos na sociedade. Aprender História significa que estão a ser trabalhadas competências de análise, assim como está a ser desenvolvido o sentido e o pensamento crítico. Esta disciplina ajuda na consciencialização do próprio, dos que o rodeiam e das situações do presente, levando a que se promova atitudes de tolerância, particularmente quanto a ações e formas de pensamento diferentes. Isto é possível quando os estudantes aprendem, por exemplo, sobre diferentes civilizações, culturas e mentalidades⁵¹.

Concordamos com Luísa e Cândido Freitas, quando afirmam que as Ciências Sociais e, em especial, a História, não têm como missão única o desenvolvimento da cidadania. Contudo, não podemos ignorar o seu ângulo partilhado com a formação para a cidadania, nomeadamente no que toca a valores tão importantes como a identidade, a preservação do património cultural e natural, o respeito pelas diferenças, entre outros⁵². Para colocar isto em prática pode ser feito o intercâmbio com instituições políticas, sociais, económicas e culturais, na tentativa de intervir no meio escolar, com a aplicação de conhecimentos históricos em situações próximas do real⁵³. Atualmente, em Portugal, existe a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que pode auxiliar o docente na relação com os conteúdos das aprendizagens essenciais (AE) e os domínios presentes no currículo, potenciando uma abordagem interdisciplinar, à luz da interligação entre a cidadania e as restantes disciplinas⁵⁴.

Em suma, a História assume um carácter formativo, de sentido holístico, já que a aquisição dos factos históricos, resultante do processo de aprendizagem dos alunos, permite a promoção da reflexão, da crítica, do rigor e da análise, assim como o desenvolvimento de competências ao nível dos valores pessoais e da compreensão de fenómenos sociais, intimamente ligados à capacidade de resolver problemas e à tomada de decisões que, por sua vez, proporcionam a prática de uma cidadania mais consciente⁵⁵.

⁵¹ Vide PROENÇA, M. Cândida, *Didática da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1994, p.92.

⁵² Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit., Prática*, p. 23.

⁵³ Vide idem, *ibidem*, p. 21.

⁵⁴ Vide DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, 2017, p. 9

⁵⁵ Vide PROENÇA, M. Cândida, *Op. Cit.*, p.92.

O professor de História consegue trabalhar a série de competências sociais enumeradas, por meio de métodos ou outras estratégias pedagógicas que considere benéficas para a conquista dos objetivos que predelineou. Neste sentido, podemos pensar na Aprendizagem Cooperativa, como uma metodologia que permite o exercício e o desenvolvimento de capacidades, a vários níveis. Ao escolher estruturas de aprendizagem cooperativa para conduzir a sua aula, o docente permite que se desenvolvam competências comunicacionais, relacionais e sociais, por via dos trabalhos em grupo e do ambiente cooperativo que se instala na sala de aula. Por isso, não podemos negar que existe uma ligação entre a cidadania e os métodos escolhidos pelo docente, nomeadamente com a Aprendizagem Cooperativa, pois leva a que os alunos adquiram e fortaleçam elementos-chave para a participação em sociedade, como a interdependência positiva, a responsabilização individual e coletiva e a compreensão mútua. Ao mesmo tempo, a escolha de implementar a aprendizagem cooperativa nas aulas, leva a que se promovam valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, como a que idealizamos para o século XXI⁵⁶.

Podemos concluir que o ensino de História desempenha um papel crucial na formação da cidadania, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo em que vivemos, dos processos que moldaram a sociedade atual e das responsabilidades dos cidadãos. A História oferece os fundamentos para o exercício da cidadania, ao formar indivíduos críticos, informados e comprometidos na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária. Esta disciplina conecta os cidadãos ao passado, permitindo que compreendam o presente e atuem de forma consciente para moldar o futuro⁵⁷.

Além disso, a escolha de determinadas metodologias, estratégias ou recursos podem moldar a forma como a cidadania é trabalhada na sala de aula. Ao ser implementada, a aprendizagem cooperativa não só ajuda na promoção do conhecimento académico e científico, como fortalece a aquisição de competências sociais e cívicas, essenciais para a cidadania ativa. Ao promover um espaço de cooperação, o professor prepara os seus alunos para comunicarem, confrontarem perspetivas distintas e respeitarem-se mutuamente o que, no fundo, capacita-os para constituírem uma sociedade mais inclusiva e democrática.

⁵⁶ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit., Teoria*, p. 108.

⁵⁷ Vide *idem, ibidem*, p. 100.

SEGUNDA PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Capítulo 1 – Contexto Escolar

A Escola Secundária de Pinhal Novo situa-se na freguesia de Pinhal Novo, no concelho de Palmela. Este está dividido em quatro freguesias: Palmela, sede de concelho e centro administrativo; Pinhal Novo, Quinta do Anjo, e União das Freguesias de Marateca e Poceirão. Quando analisamos o concelho de Palmela deduzimos, automaticamente, que Pinhal Novo constitui-se como a freguesia com mais população. Com o passar do tempo, esta vila veio a dar evidências do seu dinamismo económico, cultural e social, características que, a par do seu posicionamento geográfico permitiram que se tornasse um local tão atrativo para a fixação populacional⁵⁸.



Fig. 1. Mapa das freguesias do Concelho de Palmela

Pinhal Novo é marcado como um tipo de povoamento acabado de surgir, pela colonização individualista da charneca nos finais do século XIX, cujo tipo de ocupação de solo permitiu a que a sua população crescesse e desenvolvesse aquele espaço⁵⁹. Assim, também o surgimento do caminho-de-ferro permitiu que a comunidade se expandisse. Sendo este o meio em que a Escola Secundária de Pinhal Novo foi erguida, nota-se que

⁵⁸ Vide ESCOLA SECUNDÁRIA DE PINHAL NOVO, *Projeto Educativo de Escola – Anos Letivos 2022/2025*, Setembro de 2022, p. 4.

⁵⁹ Vide RIBEIRO, Orlando e LISBOA, J. Ribeiro, *As Transformações do povoamento e das culturas na área de Pinhal Novo*, Pinhal Novo, Junta de Freguesia de Pinhal Novo, 1998, p. 21.

esta simbologia, que permanece na cultura pinhalnovense e é marcada pela dualidade rural e urbana, ecoa, frequentemente, ao nível da sala de aula.

A instituição em causa foi construída em 1987, como resposta às necessidades da população por uma instituição escolar secundária, pois até lá os estudantes viam-se obrigados a deslocar-se para os centros urbanos mais próximos para completarem a sua educação. Em 1993, deu-se a primeira ampliação da escola mas, devido a problemas de sobrelotação, a escola sofreu novas intervenções para o alargamento do espaço, entre 2010 e 2015, em consequência da intensificação demográfica da freguesia e da falta de equipamentos necessários à prática de educação física e de várias modalidades de desporto escolar⁶⁰.

A escola é constituída por um vasto corpo não docente, com o total de 58 funcionários, entre os quais: Técnicas Superiores (Psicóloga; Animadora Sociocultural e Nutricionista), Coordenadora Técnica, Assistentes Técnicos, Encarregada Operacional e Assistentes Operacionais; assim como um corpo docente estável, experiente e profissional⁶¹. Quanto à população escolar, os dados referem-se ao ano letivo 2021/2022, em que a escola era constituída por 1880 alunos, distribuídos por 77 turmas; e ao ano letivo 2022/23, em que existiu um total de 1977 estudantes, distribuídos por 80 turmas. Através dos dados relativos ao ano letivo 2021/22, constatamos que a maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, apenas contando com 136 alunos de nacionalidade estrangeira, com proveniência de países como o Brasil, Angola, Moldávia ou Ucrânia.⁶² De notar que estes dados foram retirados do Projeto Educativo de Escola (PEE), concebido para os anos 2022-2025, mas que, porém, ainda se encontra num estado de aprovação por parte do Conselho Diretivo desta Escola Secundária.

Capítulo 2 – Caracterização da Turma

A turma 8º B é composta por 23 alunos, especificamente 13 raparigas e 10 rapazes. Em média, a idade destes alunos ronda os 13 anos, pelo que apenas um aluno se encontra

⁶⁰ Vide AGOSTINHO, João, “Secundária tem nova data para obras” in: Impacto da Região, N.º 66, Ano II, 13 de Setembro de 2010, p. 3. Disponível em: <http://palmela.bibliopolis.info/OPAC/documentos/BMPalmela/20111118155043.pdf>.

⁶¹ Vide ESCOLA SECUNDÁRIA DE PINHAL NOVO, *Projeto Educativo de Escola – Anos Letivos 2022/2025*, Setembro de 2022, pp. 9-10.

⁶² Vide idem, p. 13.

fora da idade comum para este ano escolar, com 17 anos. Contudo, este discente nunca atendeu às aulas de História, encontrando-se fora do território português desde o início do ano letivo, informações providenciadas pela diretora desta turma. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, à exceção de um – paquistanês – que tem direito a aulas de Português de Língua Não Materna (PLNM). Este apenas começou a comparecer às aulas em meados de outubro, apesar de se encontrar matriculado desde o início do ano letivo.

A turma manteve-se a mesma, na transição do 7º para o 8º ano, tendo entrado apenas quatro novos alunos, três deles repetentes. Apenas dois alunos beneficiam de Apoio Social Escolar (ASE), um com escalão A e outro com escalão C. No que toca a Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Educação Inclusiva (MSAEI), quatro alunos estão enquadrados no plano das medidas universais, especificamente nos parâmetros de acomodações curriculares, promoção de comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental. Neste seguimento, um destes alunos também beneficia de apoio individualizado nas disciplinas de Português e Matemática.

No que toca aos grupos de trabalho, definidos em Conselho de Turma (CT), no início do ano letivo, consideramos que a sua composição seja adequada para o funcionamento das aulas e harmonia na realização de atividades e projetos, sendo que, nesta turma, o número de alunos por grupo varia entre os três e os quatro elementos, uma vez que o número total de estudantes não é divisível por partes iguais. Posto isto, apenas houve uma alteração num grupo desde o início do ano, conseqüente de desavenças entre duas alunas.

No geral, o aproveitamento desta turma é bom, considerando o entusiasmo e a participação destes alunos nas aulas de História. Os discentes revelam interesse, empenho e estudo nos trabalhos realizados, assim como bastante criatividade, comprovado pelo primeiro projeto “O Mundo sem Fronteiras”, que acompanhámos. Apesar de tudo, o Plano de Intervenção da Turma (PIT) indica que alguns dos problemas identificados são as relações entre colegas, que, por vezes, geram situações desagradáveis. Para tal, as estratégias encontradas e implementadas, passam pelo diálogo e pela promoção da diversidade, assim como pela aceitação de opiniões e diferenças, para fomentar o respeito, a tolerância e a empatia. Também no PIT encontram-se os pontos fortes da turma, que vão de acordo com o supramencionado, ao salientar-se o empenho e a motivação dos discentes. Para o efeito, os objetivos previstos por este Plano são a continuação da

promoção de ambientes de aprendizagem saudáveis, estimulando o gosto e a descoberta, através de meios diversificados e inclusivos.

Capítulo 3 – Atividades não letivas

A nossa presença na ESPN, desde o início do ano letivo, foi sistemática, mesmo antes de começar a lecionar a turma acima caracterizada. Deste modo, tivemos oportunidade de participar em algumas atividades não letivas, nomeadamente em Conselhos de Turma e outras reuniões de grupo, assim como ajudámos no planeamento e na realização de uma visita de estudo para as turmas do 8º ano, ao Lisbon Story Centre e à Caravela Vera Cruz. Igualmente, assistimos a aulas, enquanto não começámos a nossa prática letiva, para passar a conhecer melhor a turma 8ºB, assim como assistimos às aulas lecionadas pela colega estagiária, de modo a apoiar o seu trabalho e dar *feedback*.

3.1. Reuniões e Conselhos de Turma

As primeiras reuniões que atendemos foram do grupo de História contando, por isso, com a participação de professores que já conhecíamos do ano passado. Contudo, a primeira reunião deu-se no dia 22 de setembro, onde foram apresentadas as novas professoras, recém-chegadas à ESPN. Por isso, foi feita uma breve apresentação entre todos, para que nos ficássemos a conhecer. Para além disso, discutiram-se outros assuntos, como os novos projetos planeados para o ano letivo e a contribuição da disciplina de História para os mesmos. A segunda reunião do grupo foi feita por videoconferência e teve lugar no dia 11 de outubro, na qual voltámos a falar dos projetos e de como poderíamos dinamizar atividades a propósito dos mesmos. Entre as várias ideias destacadas ficou decidido que se deveria realizar uma visita de estudo, no âmbito do primeiro projeto – “O Mundo sem Fronteiras” – na qual tivemos participação e iremos descrever adiante.

Para além destas, participámos também no primeiro CT do 8º B, realizado no dia 12 de setembro, partindo da ideia de que escolheríamos esta turma. Aqui, não só ficámos a conhecer o corpo docente que compunha este conselho, como tivemos acesso a uma primeira impressão dos alunos que viríamos a lecionar. No seguimento desta reunião foram tratados vários pontos, sendo, primeiramente, apresentados os quatro alunos

recém-chegados à turma, seguindo-se as preocupações da diretora de turma acerca do assunto, uma vez que um dos alunos poderia vir a ser um elemento desestabilizador, já que a sua idade é muito superior à dos restantes colegas e apresentava um historial de abandono escolar. De seguida, foram constituídos os grupos de trabalho, para os quais contou a experiência que estes professores tiveram com a turma no ano letivo anterior.

3.2. Visitas de estudo e outras atividades fora do recinto escolar

A visita de estudo ao Lisbon Story Centre e à Caravela Vera Cruz deu-se nos dias 6, 7 e 8 de novembro e contou com todas as turmas do 8º ano na sua participação⁶³. Para o efeito, as professoras estagiárias foram incumbidas de contactar os locais de visita, assim como as empresas de transporte, de modo a estimar custos. Inicialmente, esboçámos a ideia de fazer uma paragem em Belém, para almoçar com os alunos, uma vez que, por ser um número elevado de estudantes a participarem, por dia, teríamos de os organizar em grupos que visitavam os locais em períodos diferentes. A implementação deste regime foi necessário, já que a bordo da caravela não cabia a totalidade dos alunos, assim como no museu as visitas eram feitas em grupos de 15 pessoas, que deveriam entrar por fases, acompanhados por um professor. Também, no Lisbon Story Centre, foi feita uma sessão de História ao vivo, sendo que no turno da manhã o ator desempenhou o papel de Vasco da Gama e, no turno da tarde, de corsário.



Fig. 2. Sessão de História ao vivo, com a personagem Vasco da Gama e Caravela Vera Cruz

⁶³ Vide Anexo 1: Autorização para a visita de estudo, p.124.

A escolha destes sítios para visita deveu-se ao projeto “O Mundo sem Fronteiras”, conjugando com os conteúdos que estavam a ser lecionados, naquela altura, pela professora cooperante, respeitantes à Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI. O núcleo de estágio elaborou também uma pequena ficha de exploração sobre a visita de estudo, para os alunos realizarem em grupo, à medida que iam visitando os vários sítios e ouvindo as várias explicações⁶⁴. Para tal, foi também distribuído um roteiro, logo no transporte para Lisboa, para que os estudantes se familiarizassem com as atividades e com os sítios que iriam visitar⁶⁵.

3.3. Aulas assistidas

Enquanto não iniciámos a lecionação à turma 8º B, assistimos às aulas dadas pela professora cooperante, de modo a começar a criar uma ligação pedagógica com os alunos, nomeadamente conhecer os seus nomes e as suas potencialidades. Deste modo, o nosso período de assistência compreendeu os dias entre 22 de setembro e 10 de novembro, aulas que se incidiram sobre os temas “A Crise do século XIV” e “Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI”. Uma vez que o nosso período de lecionação deveria ter começado antes do dia 13 de novembro, o que não foi possível devido a atrasos na finalização do projeto “o Mundo sem Fronteiras”, como já foi mencionado, fizemos questão de ajudar a professora cooperante na realização de aulas-oficina, em que os alunos deveriam trabalhar em pesquisa, sobre temas relacionados com a expansão e descobrimentos, especificamente no Oriente. Por isso, entre as temáticas escolhidos pelos alunos destaca-se “A influência asiática na gastronomia portuguesa”, “Navegadores portugueses na Ásia”, “A presença portuguesa no Oriente”, entre outros.

Paralelamente, assistimos a todas as aulas lecionadas pela colega de estágio, que se iniciaram no dia 24 de outubro. A primeira aula da colega pode ser vista como um *workshop* em que demonstrou como se faziam e funcionavam os instrumentos de navegação, estando esta aula inserida no âmbito do projeto supramencionado. As posteriores, dos dias 14 e 21 de novembro, e 5 e 12 de dezembro, foram aulas de 100 minutos, atribuídas à turma 8ºA. As lições referidas destinaram-se ao tema “Renascimento e Reforma”, estando a par do tema que lecionávamos à turma 8º B. As

⁶⁴ Vide Apêndice 1: Ficha de exploração da visita de estudo, pp.88-91.

⁶⁵ Vide Apêndice 2: Guião/Roteiro da visita de estudo, pp. 92-95.

assistências às aulas da colega enriqueceram o nosso conhecimento, sendo-nos demonstrados novos métodos e atividades que podem ser aplicadas em aula, obtendo daqui resultados positivos. Destacamos a atividade da imprensa, em que os alunos deveriam esculpir caracteres numa batata, para que depois molhassem numa almofada de tinta e fizessem carimbos, mimcando o processo de imprensa do século XV.

Apesar da colega não ter comparecido às nossas aulas, por motivos profissionais, consideramos que a nossa comparecência foi importante, uma vez que possibilitou *feedback* e apoio, elementos fundamentais para o trabalho docente, que deve ser solidário e de cooperação, fatores que pretendemos transportar para a nossa prática profissional futura.



Fig. 3. Cartaz da exposição “O Mundo Sem Fronteiras”, elaborado por um aluno da turma 8ºA

Capítulo 4 – Enquadramento científico das aulas lecionadas

Entendemos que a formação científica representa uma das bases fundamentais da profissão docente. Nesse sentido, a competência no domínio dos conteúdos proporciona precisão e qualidade na transmissão, tornando-a eficiente e compreensível. Além disso, permite ao professor lidar com segurança nas respostas a dúvidas e na explicação de conceitos potencialmente mais complexos ou confusos para os estudantes. Diante disso, para preparar as nossas aulas, realizámos uma revisão bibliográfica e sintetizamos informações relevantes para contextualizar as lições que descreveremos no capítulo seguinte.

As oito aulas que lecionámos inserem-se nos temas “O Renascimento e a Reforma” e “O Antigo Regime do século XVIII”, de acordo com os organizadores das AE do 8º Ano de História⁶⁶, tendo sido a este documento orientador das aprendizagens que mais recorremos para guiar a nossa prática letiva. Assim, as aulas dadas por nós iniciaram-se com a introdução ao movimento cultural, entendido por Renascimento, a par do movimento Humanista e todas as suas especificidades. Dentro deste tema incluímos também a arte deste período, observando os aspetos da arquitetura, da pintura e da escultura. Depois, introduzimos o movimento reformista, ocorrido na Europa, no século XVI, indicando os principais reformadores e as suas pretensões. Seguimos para o episódio de Reforma interna da Igreja Católica e a Contrarreforma, explorando especificamente o caso português. Por último, abordámos o Antigo Regime, focando-nos apenas na política e na sociedade da época, devido a limitações de tempo. Por isso, iniciámos com as características da monarquia absoluta, analisando o caso francês, com o rei francês Luís XIV e o palácio de Versailles, assim como o português, com D. João V. Numa aula posterior, avançámos com a sociedade do Antigo Regime e as suas particularidades, dando ênfase aos grupos sociais, aos seus direitos e deveres.

4.1. O Renascimento e a Contrarreforma

- **O Renascimento**

O início do Renascimento é, geralmente, apontado para o século XIV, porém, as suas sementes ficam enraizadas desde os séculos XI e XII, a partir de uma série de fatores sociais, políticos e culturais que permitiram uma renovação – uma Renascença. Por isso, é incorreto tomar este período como um evento, pois é, de facto, um processo.

O século XIV passou-o a Europa sob as vicissitudes trazidas pela peste, pela fome e pela guerra. Todavia, a centúria seguinte seria já caracterizada por uma grande vitalidade, conseqüente da recuperação do número de efetivos, permitindo assim o reaparecimento do comércio e da circulação de moeda, refletida no crescimento das cidades e na evolução do capitalismo comercial, assentes numa burguesia mercantil e financeira. Nos séculos XV e XVI a Europa viveu um período de profundas transformações em todos os domínios da vida, apoiado pelo espírito de curiosidade, pela

⁶⁶ Vide Direção Geral de Educação [DGE], Aprendizagens essenciais - História 8º ano, 2018.

vontade de saber, pela invenção e divulgação da imprensa, entre outros fatores. O movimento cultural que surgiu em Itália, na cidade de Florença e, a partir dela, se expandiu por toda a Europa Ocidental, foi também bastante importante à luz da escola humanista que oferecia a definição ideal do homem do Renascimento⁶⁷.

O ambiente político da Itália renascentista é caracterizado pela sua fragmentação, com a sobrevivência de várias cidades que se autogovernavam, causa para disputas entre as várias que, muitas vezes, se tentavam absorver. Ainda que a diversidade de entidades governativas fosse julgada por vários intelectuais da época, foi uma realidade que esteve longe de terminar, mesmo com as tendências expansionistas dos estados territoriais, no século XV. Esta singularização de cada cidade propiciou que se formassem corpos civis, com tradição e memória histórica, cuja distinção levou a que as mais pequenas urbes fizessem de alvo a grandeza tanto em termos de poder, como de consciência coletiva. Assim, esta dispersão permitiu também que se fomentasse a cultura cívica, com a liberdade intelectual e artística.

Paralelamente, a grande vitalidade económica, nos séculos XV e XVI, levada a cabo pelo comércio, admitiu o enriquecimento de numerosas famílias burguesas e envolveu mudanças na mentalidade coletiva e na organização social. Estes novos-ricos ligados ao negócio definiam-se pelo seu vínculo à formação intelectual, tornando-os bem preparados nos domínios das letras, das artes e da ciência, em oposição à antiga nobreza que não só sofria com as quebras nos rendimentos, como passavam a ser olhados como ignorantes. Envolvidos em negócios e no serviço público, muitos destes homens canalizaram o seu dinheiro no caminho das artes. Da família Médici, salienta-se o papel de Lourenço, o Magnífico que não só foi um precursor e um patrono das letras, apoiando os trabalhos de Marsílio Ficino, como já havia feito o seu avô Cosme de Medici. De facto, não houve Papa, rei, príncipe ou duque que não encomendasse e pagasse obras de arquitetura, escultura, pintura e outras obras públicas. Deste modo, rodearam-se de luxo e de conforto nos ricos palácios onde habitavam, decorados com esculturas e quadros que muitas vezes os representavam e à sua família. Também ornamentavam as suas cidades com edifícios que rivalizavam entre outras mais prósperas, procurando cada um obter o estatuto e a fama nunca alcançados. Assim, as cortes passavam a ser um local privilegiado

⁶⁷ Vide BURNS, Edward, *História da civilização Ocidental*, Ed. Círculo de Leitores, 1981, p. 481.

de sociabilidade e de acolhimento para os humanistas, agora que os artistas passavam a ser reconhecidos e acarinhados pelos seus talentos.

- **O Humanismo**

As capacidades humanas elevadas, como a racionalidade e a dignidade, valores alicerçados na educação que o indivíduo deveria receber, assim como os progressos da vida material oferecidos pelas viagens de Descobrimentos e o contacto com a novidade, permitiram que o Homem tivesse uma maior percepção das suas competências, levando a que os humanistas levassem a cabo a ideia de que o Homem se constrói a si próprio e de que o seu destino só a ele pertence – é um ser individualista.

A par da valorização atribuída à cultura clássica, o projeto humanista promovia a importância da figura do Homem como central. O indivíduo passava a afirmar-se pelas suas virtudes e pela emergência de uma nova sociabilidade que, através da cultura intelectual e artística e juntamente com a riqueza e o poder, passaram a fazer parte da mentalidade da época. Distinguiram-se pela busca de manuscritos clássicos em mosteiros e bibliotecas, a favor do aproveitamento poético, histórico, filosófico e científico, pelo aperfeiçoamento das línguas clássicas, em detrimento do latim original que se havia vulgarizado durante a Idade Média.

Consequentemente, o apreço que os humanistas guardavam pelos clássicos refletia-se no seu trabalho, não só pela restauração e pela tradução de textos, mas também pela criação de obras que imitavam os autores Antigos, ainda que apresentassem novos aspetos influenciados pela consciência da sua época. A cultura antiga foi uma ferramenta essencial quanto à formação e educação do indivíduo, uma via para fortalecer o seu carácter, as suas aptidões intelectuais e morais, uma forma introspectiva de se conhecer a si e ao mundo que o envolve. Os humanistas tiveram como objetivo, acima de tudo, colocar em evidência uma nova perspectiva do mundo em detrimento de princípios que julgavam ultrapassados, expressando concretamente as suas ideias acerca do mundo e das capacidades do Homem.

Os humanistas deram, ainda, provas de um espírito crítico notável, ao analisarem os textos Antigos e ao se aprofundarem no âmago do pensamento clássico e dos textos religiosos. Buscavam captar os valores da Antiguidade e restabelecer, ao mesmo tempo, a pureza original e a missão espiritual da Igreja. Seguros no livre uso da razão, os humanistas criaram sociedades ideais teóricas a partir das suas utopias. Estas simbolizavam, por um lado, o desagrado e a crítica ao mundo em que viviam, em que os

proveitos materiais se sobrepunham aos espirituais e, por outro, apresentavam um ideal de felicidade humana. Isto é, defendiam um novo imaginário de vida centrado nos valores humanos, traçando o retrato de um tipo de Homem, com algumas das características já referidas.

Neste sentido destacam-se os trabalhos de Erasmo de Roterdão que escrevera, em 1511, o *Elogio da Loucura* onde julgava a degradação do papado e do clero em geral, por exemplo. Sem colocar a religião de lado, desejava reaver o ideal da humildade, caridade, fraternidade e tolerância do cristianismo primitivo⁶⁸. As práticas da autoridade da Igreja, que nesta época se encontrava caótica relativamente à ordem mundana, com exuberância e riqueza, foram também alvo de comentário, lançando a semente para os anos caracterizados pela Reforma Protestante.

- **A Arte do Renascimento**

Também ao nível das artes visuais se refletiu o interesse humanista quanto à Antiguidade Clássica. Neste sentido, é mais conveniente falar de inovação, pois os séculos XV e XVI foram tempos revolucionários para as artes, com novos géneros, novos estilos e técnicas, como a pintura a óleo, introduzida pelos flamengos, que, indubitavelmente, muito teve que ver com os progressos artísticos desse período. O óleo não secava tão depressa como a água, permitindo que o pintor levasse o seu tempo num processo mais calmo e dedicado aos pequenos detalhes, podendo fazer correções⁶⁹. O gosto pela centralidade do homem, o realismo e a natureza foram alguns dos aspetos mais evidentes entre as pinturas renascentistas. Como já foi referido, os modelos antigos serviam de inspiração, porém os pintores utilizavam meios menos diretos, como figuras que pousavam da mesma forma que as esculturas antigas ou tentavam recuperar figuras clássicas perdidas através das descrições literárias⁷⁰. Simultaneamente, estes artistas prestavam-se a exprimir aquilo que estava diante dos seus olhos, em oposição à corrente idealista, caminhando em direção ao real e ao quotidiano, enquanto procuravam analisar a natureza, de forma fiel, cuja interpretação era traduzida nas suas obras. Estas, por sua vez, eram produzidas com a ajuda da matemática e da geometria que permitiam visualizar os trabalhos segundo a técnica de perspetiva. Neste sentido destaca-se Giotto di

⁶⁸ Vide DELUMEAU, Jean, *A Civilização do Renascimento*, vol. II. Editorial Estampa, 1984, p.40.

⁶⁹ Vide BURNS, Edward, *Op. Cit.* p. 500.

⁷⁰ Vide BURKE, Peter, *O Renascimento*, Edições Texto & Grafia, 2008, p.17.

Bondonne que iniciou o ressurgimento da pintura florentina, introduzindo várias técnicas de perspetiva, que os pintores flamengos e italianos desenvolveram nos séculos seguintes.

Também na escultura, que até ao Renascimento era tomada como uma forma artística acessória da arquitetura, notou-se um interesse pela forma humana, dominada pelo naturalismo, a espontaneidade, o realismo e a expressividade da figura. Destacam-se os trabalhos de Donatello, considerado o primeiro escultor renascentista, que se distinguiu na modelação anatómica e na sensibilidade expressiva das suas figuras, tipicamente individualista. Mais tarde, Miguel Ângelo, o grande nome da escultura deste período, traduzia a sua genialidade na extração das formas que pretendia de grandes blocos de pedra, subordinando a natureza à força das suas ideias. Uma vez mais, tinha uma preocupação por projetar a tragédia e alegorias, por meio da deformação das formas e da sua expressividade obtendo, assim, um forte impacto⁷¹.

Igualmente, na arquitetura houve um preferência pelo realismo, com a aplicação do equilíbrio e do cálculo das proporções, dando prioridade à ordem, à harmonia, à racionalidade e ao rigor simétrico, para os quais os conhecimentos matemáticos e geométricos foram elementares, colocando, simultaneamente, em evidência a recuperação das formas clássicas. Neste sentido destaca-se Brunelleschi cujas obras revelam, de facto, um estudo cuidado dos modelos romanos, com a incorporação de elementos como colunas de capitel coríntio, pilastras, frontões, cornijas, entre outros⁷².

- **A Reforma**

Segundo Mafalda Ferin Cunha, «o termo “Reforma” passou a designar o amplo movimento de renovação religiosa e espiritual lançado por indivíduos que se mantiveram dentro do cristianismo, mas que se manifestaram contra a Igreja de Roma, ou seja, que tomaram posições e definiram doutrinas e práticas em oposição à Igreja Católica»⁷³. A Reforma manifestou-se na Europa nos primeiros anos do século XVI, não tanto devido à decadência moral e de costumes da Igreja Católica, como frequentemente mencionado, mas sim porque a instituição, devido aos seus comportamentos, afastou os cristãos da prática religiosa. No entanto, é válido reconhecer que também há verdade na observação de que, do ponto de vista ético e cultural, a Igreja estava em declínio.

⁷¹ Vide BURNS, Edward, *Op. Cit.* p. 508.

⁷² Vide DELUMEAU, Jean, *Op. Cit.* vol. I, p.103.

⁷³ Vide CUNHA, Mafalda Ferin, *Reforma e Contra-Reforma*, [s.l.], Quimera, 2002, p. 7.

A Igreja Católica estava a passar por um período de corrupção e práticas questionáveis, a par da insatisfação de muitos católicos relativamente às práticas litúrgicas e dogmas da Igreja Católica. Desde finais da Idade Média, alguns padres mantinham relações íntimas, das quais resultavam filhos com mais de uma mulher, do mesmo modo que muitos sacerdotes eram caracterizados por luxúria, gula, amor pelos bens materiais, participação em caçadas, visitas a tabernas e envolvimento em jogos. Irremediavelmente, estes hábitos do baixo clero impactavam as comunidades com as quais interagiam, levando a que os fiéis não se sentissem determinados em ser guiados por estes clérigos para conselhos e orientação espiritual⁷⁴. Igualmente, os membros do alto clero, incluindo os próprios papas, não apresentavam comportamentos dignos das suas posições, sendo que papas como Inocêncio VIII e Alexandre VI, tinham família própria. Da mesma forma, Clemente VII, um Médici, revelou pouca habilidade na administração da Igreja, optando por agir em seu próprio proveito. Os mesmos modos comportamentais poderiam ser observados entre muitos bispos, que preferiam viver nas cortes seculares, juntamente de príncipes e na participação de atividades mundanas, como caçadas. Alguns raramente celebravam a missa e era comum que utilizassem o dinheiro dos fiéis, incluindo aquele destinado à compra de indulgências, para satisfazer interesses materiais⁷⁵.

Foi neste contexto que Martinho Lutero, um monge alemão, iniciou o seu ávido protesto, onde desafiou as práticas da Igreja Católica ao afixar suas *95 Teses* na porta da igreja do Castelo de Wittenberg, depois do Papa Leão X determinar que as penitências poderiam ser substituídas por donativos para a construção da Basílica de S. Pedro. Neste documento, criticava a venda de indulgências, ou seja, documentos que ofereciam a troca da penitência por dinheiro; e questionava a autoridade do Papa. As suas ideias marcaram o fim da Igreja medieval⁷⁶. Lutero acreditava que a salvação era obtida, exclusivamente, pela fé em Jesus Cristo, assim como rejeitava a ideia de que as boas obras eram necessárias para a salvação das almas, sendo a fé o verdadeiro meio para alcançar a graça divina. Acreditava ainda que a Bíblia era a única autoridade em questões de fé e prática, advogando a tradução da sagrada escritura, de modo a torná-la acessível ao público em

⁷⁴ Vide DELUMEAU, Jean, *Op. Cit.* vol. I, pp.124, 125.

⁷⁵ Vide CUNHA, Mafalda Ferin, *Op. Cit.*, p.16.

⁷⁶ Vide ELTON, G. R., *A Europa durante a Reforma (1517-1559)*, Lisboa: Editorial Presença, [s.d.], p. 13.

geral. Deste modo incentivava a leitura e a interpretação pessoal das Escrituras, já que defendia que não era necessário um intermediário clerical, entre o crente e Deus⁷⁷.

Este desafio à autoridade papal foi elemento instigador para a criação da igreja Luterana. Consequentemente, Martinho Lutero acabou por ser excomungado e, no seguimento da Dieta de Worms, em 1521, foi expulso dos territórios do Sacro Império Romano Germânico, apesar do vasto apoio que recebera, nomeadamente de alguns príncipes alemães. Para o triunfo da Reforma, foi fundamental a ação da imprensa de Gutenberg, a partir da qual foi possível produzir em massa os manuscritos, a par da sua disseminação rápida por toda a Europa⁷⁸.

Paralelamente à igreja Luterana, surgiram pelo território europeu uma série de igrejas protestantes, que pretendiam reformar os princípios da Igreja Católica. Entre elas destaca-se a igreja Calvinista, fundada por João Calvino, um estudante de direito na França, que se converteu ao protestantismo durante a década de 1520. O movimento religioso iniciado por Calvino, em Genebra, na Suíça, era mais austero e rigoroso, baseado numa rutura teológica com Lutero.

Os seguidores do calvinismo aceitavam a teoria da predestinação como verdade absoluta, sendo esta baseada na crença que Deus determinava ao nascimento quem seria ou não salvo. Na perspetiva de Calvino, Deus era o Senhor supremo, o qual se devia temer, devido à influência que o Antigo Testamento tinha sobre a sua ideologia. João Calvino acreditava que a Bíblia era a única fonte de fé, rejeitando qualquer interpretação que não fosse considerada a palavra direta de Deus. Contraditória face ao luteranismo, a igreja calvinista permitia apenas uma interpretação para evitar subjetividade na compreensão da Sagrada Escritura⁷⁹.

Sobre a Reforma em Inglaterra, Cunha afirma que os «*artífices da Reforma Anglicana não podem ser colocados ao lado dos grandes agentes das reformas do século XVI, pois as alterações que operaram em matéria de religião deveram-se sobretudo ao desejo de subordinar a vida eclesiástica aos assuntos do Estado*»⁸⁰. Em 1527, após vários anos de matrimónio com Catarina de Aragão, a primeira das seis esposas de Henrique VIII, este rei começou a afastá-la gradualmente, devido à sua incapacidade de produzir um herdeiro

⁷⁷ Vide idem, *ibidem*, p.14.

⁷⁸ Vide CUNHA, Mafalda Ferin, *Op. Cit.*, pp. 26,27.

⁷⁹ Vide idem, *ibidem*, pp. 43-45.

⁸⁰ Vide idem, *ibidem*, p. 60.

masculino. Paralelamente, desenvolveu sentimentos por Ana Bolena, o que o levou a pedir a anulação do seu casamento. Diante da recusa da Igreja em conceder este anulamento, o rei cessou relações com o papado, transferindo a autoridade religiosa para a coroa, autoproclamando-se, deste modo, Chefe Supremo da Igreja da Inglaterra. Em 1534, decretou o Ato de Supremacia, conferindo-lhe o poder de regular o clero e estabelecer a doutrina religiosa⁸¹.

Apesar da paixão existente entre Henrique VIII e Ana Bolena, o seu destino foi a pena de morte, por traição ao rei. Após esta condenação, Henrique VIII casaria com outras quatro mulheres. No pano religioso, a sua filha, Maria Tudor, tentou implementar o catolicismo em Inglaterra, mas foi o anglicanismo que prevaleceu, em 1558, com a ascensão de Isabel I. Durante este reinado, foi promulgada a *Declaração dos XXXIX Artigos* (1563). Este documento estabeleceu princípios como a justificação pela fé, rejeitando a predestinação, a supremacia das Escrituras, o reconhecimento do batismo e da eucaristia como os únicos sacramentos, a abolição do celibato com a manutenção da hierarquia da Igreja, a adoção da língua inglesa nas cerimônias litúrgicas e a eliminação do culto aos santos, imagens e relíquias⁸².

- **A Contrarreforma**

No decorrer do século XVI, a fé cristã enfrentou um teste com o surgimento das novas doutrinas supramencionadas. O Papa Paulo III foi responsável por dar início à Contrarreforma, apoiando-se em três principais pilares: a convocação do Concílio de Trento, a fundação da Companhia de Jesus e o fortalecimento da Inquisição.

O Concílio de Trento (1545-1563) foi marcado por avanços e recuos, passando pelos papados de Paulo III, Júlio III e Pio IV. Neste conselho, foram reafirmados os princípios da Igreja Católica, como a salvação pela fé e pelas boas obras, o culto dos Santos e da Virgem Maria, os sete sacramentos, a Bíblia e a tradição como fontes de fé, confirmando a autoridade do Papa. De igual modo, tomaram-se medidas de disciplina para o clero, a partir da criação de seminários destinados à preparação de sacerdotes, assim como da proibição de acumulação de cargos religiosos e o reforço do celibato nos religiosos.⁸³

⁸¹ *Vide idem, ibidem*, p. 61.

⁸² *Vide DELUMEAU, Jean, Op. Cit.* vol. I, p.129.

⁸³ *Vide CUNHA, Mafalda Ferin, Op. Cit.*, pp. 82-86.

A Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loyola, em 1534, e aprovada pelo Papa Paulo III, em 1540. Esta ordem religiosa tinha como principal missão a conversão de hereges e não-cristãos à fé católica. Por isso, os missionários jesuítas partiram para terras na Ásia, África e América, sendo o Padre António Vieira um dos mais célebres missionários jesuítas no Brasil, por exemplo. Para além do sucesso obtido nos continentes mencionados, na Europa encarregaram-se de reconverter para a fé católica algumas áreas onde prevaleciam as vertentes protestantes do cristianismo. Enquanto meio de reforço da Igreja Católica, não só se destinaram a transmitir a sua mensagem, como mostraram ser uma instituição viva no seio da sociedade⁸⁴.

Foram tomadas outras medidas, de carácter repressivo, nomeadamente a reconstituição do tribunal da Inquisição, sob a vigilância da Congregação do Santo Ofício. Esta instituição vigiava, controlava, perseguia e condenava todos aqueles que eram julgados hereges e não respeitadores da fé católica. Em Portugal, este tribunal foi adotado a pedido de D. João III, encarregando-se maioritariamente da perseguição de cristãos-novos e indivíduos de outros meios religiosos. A Inquisição procedeu ainda a visitas itinerantes, buscando vigiar e controlar as crenças e os comportamentos da sociedade⁸⁵. Em 1543 foi criada a congregação do Index que, entre 1547 e 1624, publicou sucessivos índices de livros proibidos, alargando a lista de obras proibidas, sob pena de excomunhão⁸⁶.

4.2. O Antigo Regime nos séculos XVII e XVIII: Política e Sociedade

O Antigo Regime foi marcado por uma série de características comuns aos reinos da Europa Ocidental e Central, à exceção da Inglaterra e dos Países Baixos. Durante os séculos XVII e XVIII, a política era marcada pelo poder absoluto dos reis, a sociedade era extremamente hierarquizada e estratificada e, no que toca à economia, a agricultura encontrava-se estagnada, notando-se prosperidade no comércio internacional, pelo que surgiu um novo sistema económico – o mercantilismo.

Não podemos falar de monarquia absoluta sem analisarmos o caso francês. O absolutismo em França teve o seu pico nos últimos três reis antes da Revolução Francesa, em 1789 – Luís XIV, Luís XV e Luís XVI. A frase “*L'état c'est moi*” cuja autoria foi

⁸⁴ *Vide idem, ibidem*, p.108.

⁸⁵ *Vide idem, ibidem*, p.148.

⁸⁶ *Vide idem, ibidem*, p.97.

atribuída a Luís XIV, expressa perfeitamente a sua conceção sobre a autoridade que exercia. Para além disto, acreditava que o seu poder tinha sido providenciado por Deus, justificando a sua autoridade governativa no direito divino. Para além de absoluto e sagrado, o seu poder era também considerado paternal, de acordo com hereditariedade monárquica e em associação com uma visão teológica, do mesmo modo que submetido à razão⁸⁷. Escolheu o sol como seu emblema oficial, simbolizando a crença de que a nação recebia dele sustento e glória, assim como os planetas recebem do verdadeiro sol⁸⁸.

Como representação do seu poder destaca-se a sua habitação – o Palácio de Versailles. A localização para a edificação deste palácio pareceu atrativa ao rei, pois era próxima a Paris, permitindo uma comunicação acessível, mas era distante o suficiente para criar a ilusão de um retiro bucólico longe da vida citadina. Era um local pantanoso, rodeado por floresta, e a decisão de Luís XIV comprometeu-o ao projeto de construção mais ambicioso do seu tempo. O monarca projetou um palácio cuja despesa fiscal era pesada, mas não tão excessiva como alguns críticos por vezes alegam⁸⁹. As morais da corte de Luís XIV eram pintadas de adultério, extravagância no vestuário, assim como de intrigas ardentes por prestígio, tudo carregado por um cenário de requinte, de maneirismos elegantes e de deleite compulsivo. Esta sociedade de corte servia de modelo aos que aspiravam à grandeza, pois representava o pináculo de todo o poder e influência.

A vida em Versailles era uma encenação de poder e da grandeza do soberano. A opulência dos banquetes, a riqueza das vestes, a complicação do cerimonial que rodeava todos os atos convergiam no endeusamento da pessoa real. O rei e a sua família representavam o poder em todos os aspetos e, mesmo os mais banais atos do quotidiano, se transformaram em cerimónias semipúblicas.

Em Portugal, o Absolutismo atingiu o seu auge com D. João V, que desde a sua cerimónia de aclamação demonstrou o desejo de assemelhar o seu governo ao esplendor da corte de Luís XIV⁹⁰. Contudo, no que toca à política, o absolutismo de D. João V

⁸⁷ Vide BURNS, J. H., “The Idea of Absolutism” in: MILLER, J (ed.). *Absolutism in Seventeenth-Century Europe*, London: MacMillan Press, 1990, p. 42.

⁸⁸ Vide BURNS, Edward, *Op. Cit.*, p. 658.

⁸⁹ Vide STURDY, David J., *Louis XIV*, Hampshire: Macmillan Education, 1998, p.18.

⁹⁰ Vide VERÍSSIMO SERRÃO, Joaquim, *História de Portugal. A Restauração e a Monarquia Absoluta* (vol. V), Lisboa: Editorial Verbo, 1982, p. 235.

tomou um rumo diferente, uma vez que «*a concentração de poderes na mão do rei nunca foi de molde a afastar do corpo social a imagem do soberano.*»⁹¹.

Contudo, na mesma medida que Versailles se verificou como a materialização do esplendor de Luís XIV, também a edificação do palácio-convento de Mafra se tornou a obra marcante do reinado de D. João V. Inicialmente, este empreendimento passava por um projeto relativamente modesto, concebido como um gesto de gratidão à sua esposa, pela garantia de sucessão. Contudo, a residência transformou-se num vasto plano que incluía a construção de um convento de dimensões gigantescas. Esta construção deu-se por concluída num período relativamente curto, considerando a magnitude do trabalho, envolvendo mais de 50 mil trabalhadores. Para tal, foram mobilizadas grandes quantias monetárias, pelo que o povo foi fortemente tributado, carregando esta obra com impostos pagos. Não obstante concordamos com Joaquim Veríssimo Serrão quando afirma «*A construção de Mafra tem, pois, de ser encarada na sua finalidade monumental, em termos de património artístico, e não pela rentabilidade que nunca poderia obter no campo material*»⁹². Para o efeito, destacam-se também outros empreendimentos, como o Aqueduto das Águas Livres, em Lisboa e a Biblioteca Joanina, em Coimbra.

Nesta sociedade de Antigo Regime existiam grupos privilegiados, ou seja, o Primeiro e o Segundo Estados (nobreza e clero), mas também um Terceiro Estado, que contava com uma grande quantidade populacional, que pagava impostos. Dentro destes, havia uma enorme massa rural, como trabalhadores de campo, outros dedicados ao artesanato, mas também um grupo crescente ligado ao comércio, a burguesia – por isto, podemos afirmar que esta é uma sociedade estratificada. Estamos a falar de uma Europa assente numa cultura muito enraizada na desigualdade, em que o direito de nascimento era natural e, por isso, tornava-se uma sociedade de difícil mobilidade. Em consequência, observamos uma organização social tripartida, em que as camadas privilegiadas eram carregadas pelo Terceiro Estado, uma vez que não apresentam deveres, sem ser para com o monarca. Não só não pagavam impostos, como poderiam ser julgados de acordo com leis próprias, benefícios dos quais o mero camponês não se podia fazer valer.

⁹¹ *Vide idem, ibidem*, p. 236.

⁹² *Vide idem, ibidem*, p. 262.

Capítulo 5 – Descrição crítica das aulas lecionadas

5.1. Primeira Aula

Turma: 8º B

Duração: 50 minutos.

Data: 13/11/2023

Sumário: O Renascimento e o Humanismo.

Começámos a aula com uma breve apresentação sobre a professora e as expectativas que tínhamos sobre o percurso que iríamos fazer com a turma, nas próximas aulas. Passámos à redação do sumário, no quadro, e ao registo das presenças e do material. Nesta aula 3 alunos chegaram atrasados, pelo que foi marcada falta de pontualidade; foi marcada falta de presença a um aluno, que pertence à turma, mas desde o início do ano letivo nunca compareceu às aulas.

A aula iniciou-se através do método de inquirição, de modo a perceber quais as ideias prévias dos alunos sobre o Renascimento. Acerca disso, os alunos responderam de acordo com o esperado, mobilizando ideias como “voltar a nascer” ou “algo que não estava na moda, mas que agora voltou a estar”. A partir daí passámos ao desenvolvimento da nossa planificação⁹³, explicando alguns conceitos associados a este movimento cultural, como “antropocentrismo” em oposição a “teocentrismo”. Esta aula foi meramente expositiva, com recurso à apresentação digital. Por ser a primeira aula lecionada por nós, notámos que os alunos que, em aulas anteriores lecionadas pela professora cooperante, eram mais participativos, agora pareciam mais “envergonhados” e calados, algo incomum para uma turma de 8º ano. De qualquer modo, sempre que questionávamos algo, ou pedíamos a participação dos alunos, surgiam sempre alguns braços no ar.

Assistimos a um vídeo retirado da Aula Digital, sobre Copérnico e o Heliocentrismo, pois considerámos importante apresentar este recurso como forma de consolidação através das animações. Por fim, também fizemos análise de fontes de tipologia diversa, começando por pedir aos alunos por analisar uma cronologia, com intuito de perceberem que o movimento cultural conhecido como “Renascimento” acontecia em simultâneo com outros eventos históricos, nomeadamente a Expansão e a Reforma. Depois pedimos aos alunos que se voluntariassem para ler um documento

⁹³ Vide Apêndice 3: Planificação da aula N.o. 1, pp.96,97.

escrito, da autoria de Erasmo de Roterdão, para exemplificar as críticas feitas à sociedade e àqueles que recusavam as ideias clássicas.



Fig. 4. Slide com documentos em análise.

Por fim analisámos uma pintura de Miguel Ângelo – *A criação de Adão* – de modo a exemplificar que o Homem era o tema central da arte do Renascimento, assim como Deus tomava uma forma humana e que os detalhes anatómicos passaram a ser apreciados, ao contrário do que acontecia na Idade Média. Esta análise suscitou algumas dúvidas curiosas, nomeadamente a de um aluno que perguntou: “Se os Homens do Renascimento tinham mais fé no Homem do que em Deus, por que razão continuavam a pintar temas bíblicos?”. Esta intervenção torna-se interessante, pois apesar de nunca termos dito que os Homens do Renascimento deixaram de crer em Deus, os alunos automaticamente assumiram que o Homem e as suas potencialidades eram centrais em detrimento da fé em Deus. Explicámos que não era motivo para se tornarem ateus ou crentes noutra religião, apenas julgavam que as capacidades do Homem eram notáveis, pois foi criado por Deus, tornando-se, assim, um ser perfeito.

A aula terminou de forma normal, com esclarecimento de dúvidas, que não foram muitas. Por acharmos que os alunos continuavam pouco participativos, forçámos algumas questões, nomeadamente sobre o significado de alguns conceitos como “mecenato” ou “individualismo”, para concluir se os alunos, realmente, tinham retido esses conhecimentos. Por último distribuámos um glossário⁹⁴ pelos alunos, depois de explicar

⁹⁴ Vide Apêndice 4: Glossário “O Renascimento e a Contrarreforma”, pp. 98,99.

o que deviam fazer. Este glossário contém conceitos sobre o Renascimento e a Arte do Renascimento, servindo como atividade de consolidação. Planificámos de modo que os alunos levassem o glossário para T.P.C., mas como ainda faltavam alguns minutos para a hora de saída, achámos por bem que estes começassem a preencher os conceitos aprendidos na presente aula.

5.2. Segunda Aula

Turma: 8º B

Duração: 50 minutos.

Data: 17/11/2023

Sumário: A Arte do Renascimento. Atividade Cooperativa.

A segunda aula lecionada ao 8º B iniciou-se com os procedimentos normais – fazer a chamada e apontar o sumário no quadro branco. De seguida, como momento introdutório, decidimos elaborar um esquema no quadro, pois sentimos que na aula anterior os alunos não se mostraram muito participativos, o que podia ser um sinal de não terem apreendido os novos conceitos expostos. De acordo com o planificado⁹⁵, a nossa estratégia passou por fazer um esquema circular em que a temática era central – “O Renascimento e o Humanismo”. Com base nisso, os alunos deveriam ditar ideias-chave para formar uma síntese esquemática. Neste sentido, foram dadas algumas pistas para iniciar a atividade, como “quando e onde surgiu este movimento?”. A partir daqui os alunos pareceram mais à vontade na sua participação, concluindo rapidamente a realização deste exercício. De notar também que foi explicitado desde início que o esquema deveria ser passado para o caderno diário.

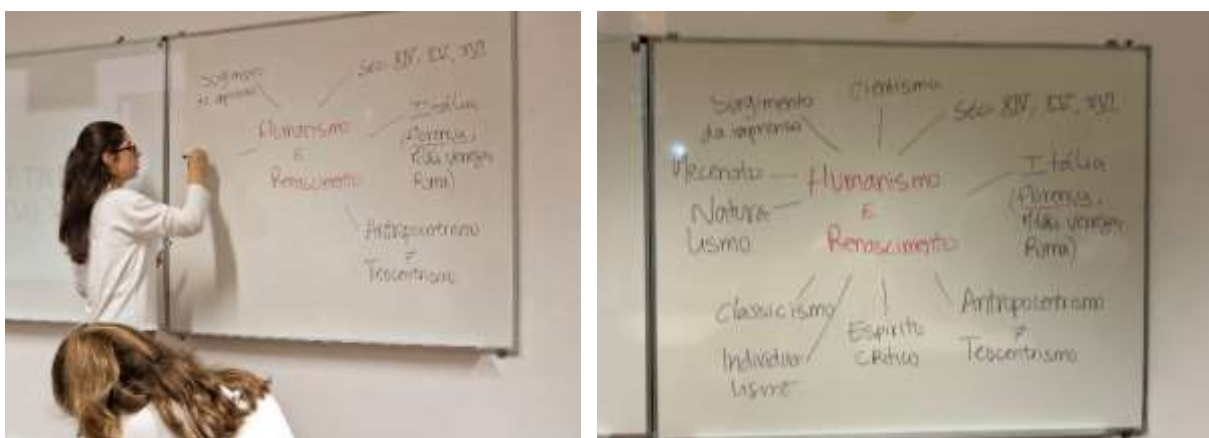


Fig. 5. Elaboração do Esquema “Humanismo e Renascimento”

⁹⁵ Vide Apêndice 5: Planificação da aula N.o. 2, pp. 100,101.

O momento de desenvolvimento da aula baseou-se no tema “a Arte do Renascimento”, pelo que decidimos expor algumas ideias relativamente à arquitetura, à escultura e à pintura deste período. Devido ao potencial visual proporcionado por esta temática, decidimos realizar a nossa apresentação digital, que auxiliou a nossa exposição, com imagens diversas para análise, interpelando a apreciação dos alunos sobre o que estavam a visualizar. Com base nisto, pretendíamos que os alunos adquirissem não só competências ao nível do espírito crítico, mas também alguma sensibilidade estética e artística, habilidades contempladas no Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório (PASEO). Neste sentido, podemos afirmar que a nossa metodologia nesta parte da aula foi, maioritariamente, expositiva, mas sempre com recurso à interrogação.

Deste modo, iniciámos com a arquitetura do Renascimento, explicando as suas características, inovações e similaridades relativamente a outros estilos que preexistiram. A partir daqui, passámos a explicar as especificidades do estilo Manuelino, em Portugal, particularmente no que toca à arquitetura. Para tal, decidimos apresentar um vídeo, retirado da plataforma Aula Digital, que sistematizava as características desta corrente arquitetónica. De seguida, analisámos as características da pintura e da escultura deste período.

Para efeitos de consolidação das aprendizagens, decidimos realizar uma atividade cooperativa sobre este tema. Para tal, criámos seis boletins, um para cada grupo, feito a partir de cartolina de cores diferentes, onde constava uma imagem e as instruções para a atividade, como podemos observar na Figura 6.

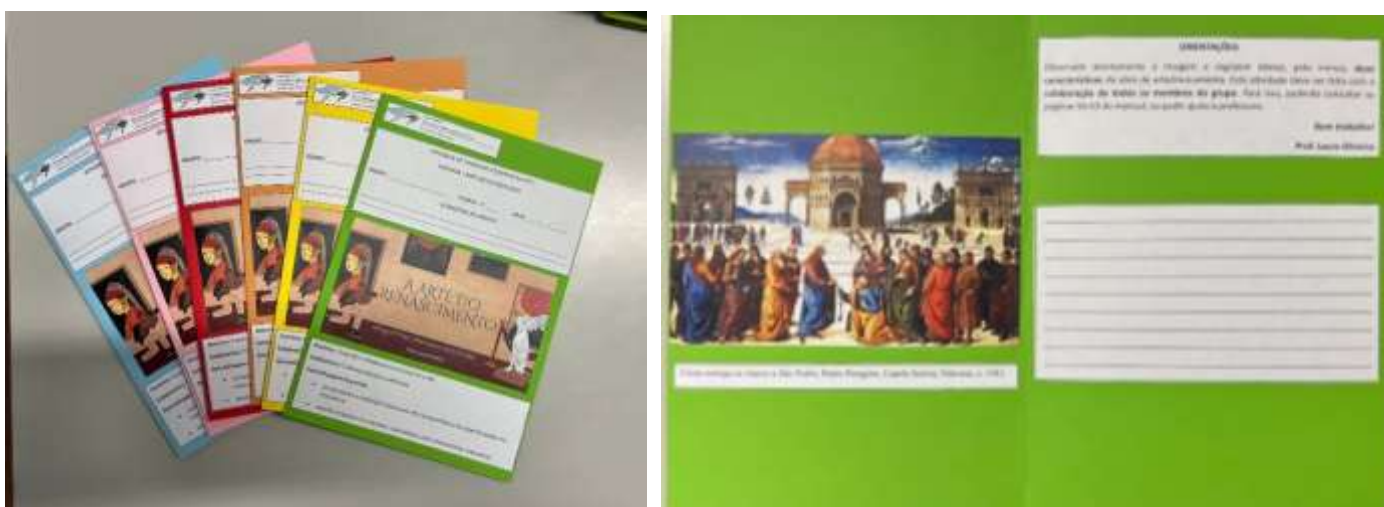


Fig. 6. Exemplos dos Boletins distribuídos para a Atividade Cooperativa

As imagens selecionadas eram distintas, razão pela qual cada boletim foi distribuído à sorte. Uma vez que esta seria a nossa aula assistida, criámos ainda um guião⁹⁶ para que os restantes professores presentes na aula pudessem seguir a atividade. Dado que a aula assistida foi adiada, distribuámos este guião apenas à professora cooperante e à colega estagiária que se encontrava a observar.

No fundo, o objetivo desta atividade era que os alunos trabalhassem cooperativamente, de modo a encontrarem características relativas às obras de arte/monumentos, selecionadas por nós, como forma de consolidação de conhecimentos, previamente adquiridos, e aplicação de conceitos. Cada grupo teria cerca de 10 minutos para registar as suas respostas, devendo o porta-voz do mesmo apresentá-las à turma, num momento posterior. Este trabalho cooperativo foi feito com base em pesquisa e investigação em grupo, tendo sido referenciadas as páginas dos manuais que os alunos poderiam consultar, caso necessitassem.

No final da aula, os boletins foram recolhidos para a avaliação, sendo que nenhum dos grupos teve uma classificação inferior a Muito Bom. A apresentação da atividade demorou um pouco mais do que previsto na planificação, pelo que rapidamente perguntámos aos alunos se queriam ver algumas dúvidas esclarecidas e permitimos que saíssem da aula.

5.3. Terceira Aula

Turma: 8º B

Duração: 50 minutos.

Data: 24/11/2023

Sumário: A Reforma Religiosa do século XVI. Realização de exercícios.

Antes de iniciar a descrição da aula⁹⁷, gostaríamos de apontar que esta só tomou lugar uma semana após a última, uma vez que a professora cooperante necessitou de um tempo com a turma para finalizar os últimos detalhes do projeto. Assim, a nossa terceira aula deu-se no dia 24 de novembro de 2023, sobre o tema “A Reforma religiosa do século XVI”. Neste seguimento, iniciámos a lição com a marcação de presenças e a redação do sumário no quadro. De seguida, colocámos algumas questões oralmente, de modo a rever alguns conteúdos lecionados na última aula, relativamente à arte do Renascimento.

⁹⁶ *Vide* Apêndice 6: Guião para a Atividade Cooperativa “A Arte do Renascimento”, pp.102-104.

⁹⁷ *Vide* Apêndice 7: Planificação da aula N.o. 3, p.105,106.

Para iniciar este novo tema, começámos por analisar duas imagens e elaborar um mapa mental/conceptual no quadro. Ou seja, na nossa apresentação digital escolhemos colocar uma imagem que representava monges beneditinos a trabalhar e, ao lado, uma gravura do Papa Júlio II a usar a coroa papal e uma armadura. A partir daqui pedimos aos alunos que fizessem uma breve apreciação de ambas as imagens para que no quadro apontássemos as mensagens pregadas por Jesus Cristo e seguidas pela Igreja Católica no início da Idade Média e, em contrapartida, indicassem os comportamentos dos clérigos em finais da Idade Média. Assim, os alunos chegaram a conclusões como:

- A mensagem de Jesus Cristo, posta em prática pelo clero era sustentada pela Paz, a simplicidade, a pobreza, a humildade, o amor, o voto de celibato;
- Os comportamentos dos clérigos no final da Idade Média passavam pela ostentação, luxo, corrupção, participação política e militar, desconsideração pelas regras da vida monástica, quebra do voto de celibato.

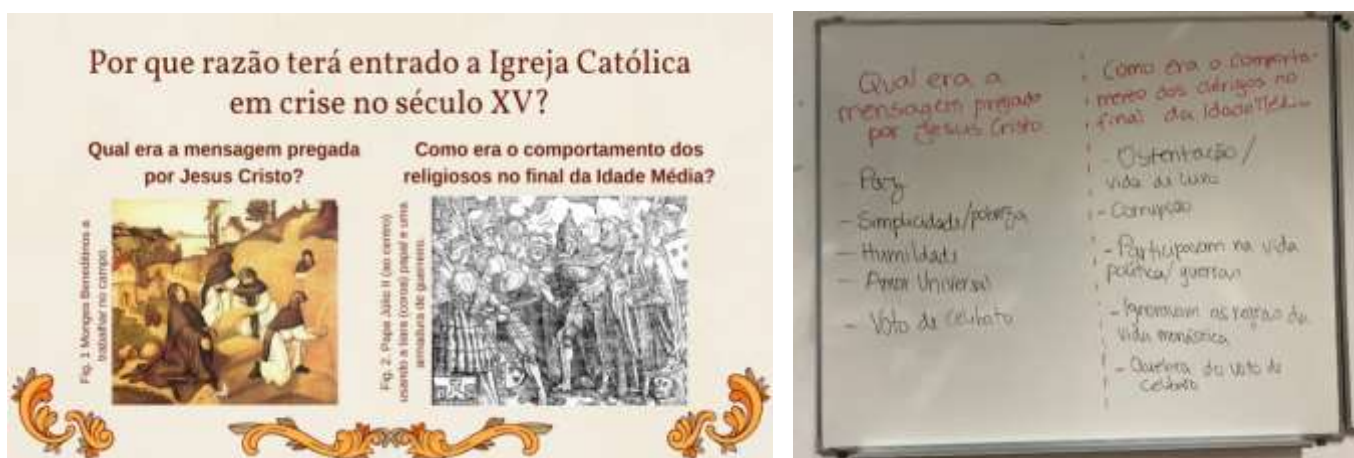


Fig. 7. Slide com imagens e mapa conceptual elaborado com base na análise das primeiras

A partir daqui passámos a explicar como surgiram as novas igrejas protestantes pela Europa, focando-nos, primeiramente, na história de Martinho Lutero. Neste seguimento, passámos um excerto do filme “Lutero” (2003), o qual analisámos de modo a identificar alguns comportamentos e atitudes condenadas por Martinho Lutero. De seguida, analisámos uma mapa, de modo a introduzir as igrejas calvinista e anglicana. Apesar de não constarem nas aprendizagens essenciais do 8º ano, considerámos

interessante analisar um quadro, apresentado no manual, onde podemos ver as principais semelhanças e diferenças entre as igrejas católica, luterana, anglicana e calvinista.

Para terminar a aula, pedimos aos alunos que resolvessem os exercícios da página 64 do manual, à exceção da pergunta 1. Uma vez que se estava a aproximar a hora de saída, pedimos aos alunos que acabassem os exercícios em casa, como T.P.C. Permitimos que os alunos arrumassem o material e demos por terminada a aula.

5.4. Quarta Aula

Turma: 8ºB

Duração: 50 minutos.

Data: 27/11/2023

Sumário: A Contrarreforma: A reação da Igreja Católica à Reforma Protestante. Realização de um Kahoot.

Iniciámos a aula⁹⁸ com a redação do sumário e o registo de presenças, assim como registámos os alunos que não realizaram o trabalho de casa. Passámos à correção do mesmo e aproveitámos as respostas dos alunos como ponto de partida para a recuperação de aprendizagens da passada aula. Como um grande número de alunos não cumpriu com a realização do T.P.C., decidimos adicionar um *slide* na nossa apresentação digital, *a posteriori*, para que os alunos pudessem consultar as respostas em casa; isto porque as apresentações digitais eram sempre disponibilizadas à turma via plataforma *Google Classroom*.

Após este momento introdutório, iniciámos o tema “a Contrarreforma”, começando por explicitar o conceito e como a Igreja Católica se reformou e encontrou os seus meios de combater as heresias. Para o caso português, especificamente, explicámos como foi criada a inquisição e o que eram os autos de fé. Para consolidação decidimos apresentar um *quiz kahoot* aos alunos, que o deveriam realizar em grupo. Apesar das dificuldades com a rede *wi-fi* na sala da aula, a atividade foi concluída com sucesso. Assim conseguimos colocar em prática a nossa ideia inicial – gamificação através da cooperação. Cada conjunto de alunos deveria reunir-se e utilizar apenas um dispositivo móvel, em nome do grupo. Aquele com maior pontuação no final do quiz, aparecia no pódio *Kahoot*.

⁹⁸Vide Apêndice 8: Planificação da Aula N.o. 4, pp. 107,108.



Fig. 8. Exemplo de pergunta feita no *Kahoot*

Uma vez que já nos encontrávamos no final da aula, questionámos os alunos sobre dúvidas que pudessem ter para a ficha de controlo de aprendizagens, que se realizaria na seguinte aula. Avisámos também que a matriz iria estar disponível no *Classroom* assim que terminasse a lição. Disponibilizámo-nos para esclarecer qualquer dúvida, via e-mail, que pudesse surgir durante o estudo e demos por terminada esta aula.

5.5. Quinta Aula

Turma: 8º B

Duração: 50 minutos.

Data: 04/12/2023

Sumário: Realização da Ficha de Controlo de Aprendizagens.

A aula do dia 4 de dezembro deu lugar à realização de uma Ficha de Controlo de Aprendizagens sobre o domínio “Renascimento e Reforma”⁹⁹. Considerámos que, por termos encerrado este tema, deveríamos marcar um momento de avaliação sumativa para aferir as aprendizagens dos alunos sobre os conteúdos lecionados ao longo das últimas quatro aulas.

Deste modo, seguimos a matriz¹⁰⁰ elaborada por nós e disponibilizada aos alunos via *Google Classroom* para aplicar questões que abrangessem os domínios em História: compreensão histórica, tratamento de informação e interpretação de fontes, e comunicação em História. Para tal tentámos diversificar a tipologia de questões e incluir

⁹⁹ Vide Apêndice 9: Planificação da aula N.º 5, pp. 109,110.

¹⁰⁰ Vide Apêndice 10: Matriz para a Ficha de Controlo de Aprendizagens, p. 111.

documentos, escritos e iconográficos, de modo a sustentar as perguntas e a proporcionar fundamento para as respostas dos alunos. Posto isto, escolhemos colocar perguntas de seleção – associação, legenda, verdadeiro/falso, completar espaços e transcrição de fontes –, bem como elementos de construção – resposta curta e extensa. Tentámos, por isso, tornar esta ficha de avaliação o mais harmonioso e equilibrado possível, uma vez que o seu tempo de realização se limitava aos 50 minutos que compõem a aula.

À medida que construíamos a ficha de controlo de aprendizagens¹⁰¹, tínhamos em conta os alunos que constituem a turma e a sua potencialidade. Neste sentido, achámos que as perguntas formuladas assumiam um conjunto justo e bastante exequível para o 8º B. De facto, os alunos mostraram empenho e estudo, pelo que não mostraram nervosismo e apenas colocaram algumas perguntas durante a realização da avaliação, que se resumiram a dúvidas sobre o significado de certas palavras. A maioria dos alunos acabou a prova antes do tempo, sendo que apenas um aluno ficou a rever as suas respostas após o toque de saída.

5.6. Sexta Aula

Turma: 8ºB

Duração: 50 minutos.

Data: 11/12/2023

Sumário: Correção da Ficha de Controlo de Aprendizagens. Autoavaliação

No seguimento da última aula, trouxemos as fichas de controlo de aprendizagens devidamente corrigidas e cotadas, de acordo com os domínios em História avaliados¹⁰². Os resultados obtidos através deste método de avaliação sumativa podem ser classificados como Bom, uma vez que a média da turma (22 alunos) foi de 73,59%. A turma apresentou uma evolução positiva em relação ao primeiro momento de avaliação sumativa, realizado pela professora cooperante, que resultou numa média de 64,84%. A maioria dos alunos manteve ou subiu o seu nível, enquanto apenas um aluno desceu para o nível negativo.

Posto isto, propusemos fazer uma correção conjunta com os alunos, com o auxílio da apresentação digital, para o registo de respostas. Para tal, pedimos a colaboração dos alunos para a correção, à medida da qual se ia fazendo pequenas chamadas de atenção para algumas respostas que revelavam falta de estudo ou de atenção. Da mesma forma,

¹⁰¹ Vide Apêndice 11: Ficha de Controlo de Aprendizagens “o Renascimento e a Reforma”, p. 112-115.

¹⁰² Vide Apêndice 12: Planificação da aula N.o. 6, p. 116,117.

pedíamos a leitura em voz alta de documentos escritos, advertindo sempre os alunos para a importância das fontes em História e do peso que têm para a elaboração de resposta. Durante este processo, a maioria dos alunos mostrou-se interessado em participar e partilhar as suas repostas, tal como em registar no caderno diário as soluções.



Fig. 9. Exemplos de *slides* com a correção da Ficha de Controlo de Aprendizagens

Dado que a professora cooperante tinha solicitado a realização da autoavaliação nesta aula, uma vez que seria a última do primeiro período, cedemos alguns minutos da nossa aula, para que a professora orientadora pudesse explicar o que era pretendido com a realização da autoavaliação. Posto que os alunos deveriam preencher o seu Plano de Aprendizagem Individual (PAI), e este não se encontrava disponível na plataforma online, pedimos que elaborassem um pequeno texto em que mencionassem o seu progresso nas aulas de História, assim como o seu papel no grupo em que estão inseridos, e o

trabalho do grupo em termos da realização do projeto; por último, deveriam deixar a sua proposta de nível para o final do 1º período.

5.7. Sétima aula

Turma: 8ºB

Duração: 50 minutos.

Data: 05/01/2024

Sumário: A política do Antigo Regime: O Absolutismo Régio. Análise de fontes.

Iniciámos esta aula desejando um bom ano aos alunos do 8º B. Partimos, depois, para a redação da lição e do sumário, a par do registo das presenças¹⁰³. Paralelamente, começámos por introduzir o novo tema – “O Antigo Regime” – aos alunos, tentando perceber que ideias prévias tinham sobre o assunto. Alguns discentes mencionaram que foi a época de Luís XIV, deixando-nos bastante confortáveis em desenvolver este tema, uma vez que já tinham alguns conhecimentos sobre a matéria a iniciar.

De qualquer modo, começámos por revelar o significado do conceito “Antigo Regime”, explicando que nos íamos debruçar sobre a política e sociedade desta época nas próximas aulas. Assim, pedimos a um dos alunos que voluntariasse para ler em voz alta o excerto que se encontrava na apresentação digital - *Resposta do rei francês Luís XV ao Parlamento de Paris, na sessão de 3 de março de 1766*. A partir daqui, pedimos a interpretação dos alunos, nomeadamente para a frase em destaque – «É somente na minha pessoa que reside o poder soberano». Sobre esta citação, um dos alunos respondeu: “refere-se ao poder absoluto do rei, sendo este o poder que o rei tem para mandar em tudo”. Ora, a partir desta resposta, pedi uma nova interpretação do documento, sendo que este se refere aos poderes legislativo, executivo e judicial. Tendo os alunos feito a distinção entre os três poderes e chegado à conclusão de que o rei reunia todos sobre a sua pessoa, passámos à próxima fonte – um excerto de *A Política Tirada da Sagrada Escritura*, de Jacques-Bénigne Bossuet.

¹⁰³ Vide Apêndice 13: Planificação da Aula N.o. 7, p.118, 119.

O Antigo Regime

A política no Antigo Regime

«É somente na minha pessoa que reside o poder soberano (...), é somente de mim que os meus tribunais recebem a sua existência e a sua autoridade (...); o seu uso nunca pode ser usado contra mim; é unicamente a mim que pertence o poder legislativo, sem dependência e sem partilha (...), toda a ordem pública emana de mim, e os direitos e interesses da nação (...) estão necessariamente unidos com os meus e repousam inteiramente nas minhas mãos.

Resposta do rei francês Luís XIV ao Parlamento de Paris, na sessão de 3 de março de 1766 (adaptado).



Rei Luís XIV de França

O Antigo Regime

A política no Antigo Regime



Jacques-Bénigne Bossuet

«Há quatro [...] qualidades essenciais na autoridade real: em primeiro lugar, a autoridade real é **sagrada**, em segundo lugar é **paternal**, em terceiro lugar é **absoluta**, em quarto lugar está **submetida à razão**. Deus estabelece os reis como seus ministros e reina através deles sobre os povos. Os príncipes agem como ministros de Deus e seus lugares-tenentes sobre a Terra. [...] É por isso que nós consideramos o trono real não como o trono de um homem, **mas como o trono do próprio Deus.**»

Jacques-Bénigne Bossuet, A Política Tirada da Sagrada Escritura, Livro III, 1709.

Fig. 10. Slides com os documentos a serem analisados.

Aqui, pedimos novamente que um dos alunos lessem em voz alta de modo a percebermos quais as justificações para o poder absoluto do rei, fazendo destaque ao direito divino.

Posto isto, avançámos para um mapa conceptual, que se encontrava num dos slides da nossa apresentação digital, em que sintetizámos as características do poder político no Antigo Regime, dando relevância a dois reis absolutos da Europa – Luís XIV e D. João V. Assim, passámos a explicar como surgiu a ideia de construir um palácio em Versailles e quais os motivos para transportar a sua corte para lá. Para além disso, mostrámos um excerto do filme “Maria Antonieta” (2006), de Sofia Coppola, como forma de demonstrar a encenação do poder na corte de Versailles. Neste excerto, podemos ver a hierarquia que existia para vestir a rainha e identificar como seria um privilégio para as damas da corte. Isto gerou muitas questões entre os alunos como “a rainha não se sabia vestir sozinha?” ou “a rainha não tinha privacidade?”. Respondemos que os nobres na corte tentavam obter o reconhecimento do rei de qualquer maneira, pelo que a sua participação em atividades

como estas seria um enorme privilégio para eles; mas também referimos que é importante termos atenção que esta é apenas uma dramatização daquilo que acontecia na vida real. A observação deste excerto levou-nos também a revelar alguns comportamento na corte, nomeadamente no que toca à higiene. Os alunos acharam interessante e curioso, vendo-se logo os braços a levantar para fazer perguntas – “se o rei era a pessoa mais poderosa porque é que não tomava banho?”; “como é que aguentavam com o mau cheiro?”, entre outras. Ao estimar-se que Luís XIV teria apenas tomado banho duas ou três vezes na sua vida, explicámos que, na época, julgava-se que a imersão da pele em água quente provocava doenças. Para isso, o monarca trocava de roupa várias vezes ao dia e utilizava perfumes – o que intensificava os odores.

Para terminar o desenvolvimento da aula, fizemos uma breve exposição sobre D. João V, o monarca representante máximo do poder absoluto em Portugal. Apesar de constar nos manuais que este monarca “imitou” Luís XIV, tivemos cuidado de informar os alunos que D. João V inspirou-se no modo de vida de Versailles. Explicámos também que a ostentação e magnanimidade proveio das grandes remessas de ouro vindo do Brasil, que proporcionou a ostentação da sua corte. A riqueza possibilitou também a construção do Palácio-Convento de Mafra, assim como outras obras públicas tal foi a construção do Aqueduto das Águas Livres e a Biblioteca Joanina, em Coimbra.

Sem dúvidas e sem atribuição de tarefas para casa, avisámos os alunos que a próxima aula seria a última e permitimos que saíssem.

5.8. Oitava Aula

Turma: 8ºB

Duração: 50 minutos.

Data: 08/01/2024

Sumário: A Sociedade do Antigo Regime. Realização de uma atividade cooperativa

A nossa última aula correspondeu à nossa aula assistida¹⁰⁴. Por isso, antes de darmos início à lição fizemos questão de apresentar o Professor Miguel Monteiro, que se encontrava presente. Seguidamente, colocámos em prática os procedimentos normais da aula – escrevemos o sumário e registámos as presenças, tendo, neste dia, faltado dois alunos. De seguida colocámos a nossa questão habitual – “o que aprendemos na aula passada?”. Depois de permitir as intervenções de alguns alunos, pedimos auxílio para

¹⁰⁴ Vide Apêndice 14: Planificação da aula N.o. 8, p. 120,121.

organizar essas ideias. Deste modo, foi elaborado um esquema no quadro, a partir da participação dos alunos, em que sistematizámos as características políticas do Antigo Regime, abordadas na aula passada.

Para o desenvolvimento da nossa aula, decidimos iniciar com uma estratégia diferente – passar um excerto de um filme, sem contexto prévio, de modo a recolher as ideias extraídas pelos alunos, relativamente ao conteúdo exibido. O excerto em questão é retirado do filme de 1998 – “O Homem da Máscara de Ferro” – e simula uma cena de revolta popular na França do século XVII, passando, depois, para uma cena de baile na corte do rei.



Fig.11. Slide com o link do excerto do filme “O homem da máscara de ferro”

A partir disto, pretendíamos que os alunos identificassem as classe sociais, como ponto de partida para introduzir a sociedade do Antigo Regime.

De seguida, analisámos um excerto do “Tratado das Ordens e das Dignidades e Simples Dignidades” de Charles Loyseau, dando destaque, primeiramente, às frases «*é necessário que uns comandem e outros obedeçam.*» e «*São as três ordens ou estados*», concluindo-se que nesta sociedade existem grupos privilegiados – a nobreza e o clero – e um grupo não privilegiado – o povo. A partir destas noções, passámos por explicar a sociedade de Estados, característica do Antigo Regime, passando por classificá-la como tripartida, devido aos três estados; estratificada, devido aos vários estratos sociais que existiam dentro de um Estado, exemplificando com a diversidade existente no Terceiro Estado; era hierarquizada, uma vez que existia uma subordinação de alguns grupos face a outros; e, por último, de difícil mobilidade, pois raramente um individuo ascendia na

sociedade. Depois disto, explanámos os aspetos caracterizantes de cada grupo, assim como as suas funções na sociedade, direitos e, no caso do Terceiro Estado, deveres.

O Antigo Regime

Como se caracterizava a sociedade do Antigo Regime?

«Não podemos viver todos na mesma condição: é necessário que uns comandem e outros obedeçam. (...) No conjunto da sociedade, uns dedicam-se especialmente ao serviço de Deus, outros a defender o Estado pelas armas, outros a alimentá-lo e a mantê-lo pelo exercício da paz. São as três ordens ou estados. (...)»

Charles Loyseau, jurista francês do século XVII, Tratado das Ordens e das Dignidades e Simples Dignidades (adaptado)

The slide features an illustration of three figures representing the three estates: a priest in a red and blue robe, a soldier in a blue and red uniform with a plumed hat, and a peasant in a white apron and blue dress. The slide is decorated with ornate borders in the corners.

Fig. 12. Slide com a fonte em análise.

Sem dúvidas e com a luz verde para prosseguir, iniciámos o terceiro momento da nossa aula que, de acordo com a planificação, correspondia à realização de uma atividade cooperativa. Colocámos as instruções na nossa apresentação digital, para que pudessem estar projetadas para os alunos. Contudo, clarificámos as indicações, para nos certificarmos que não existiam dúvidas entre os alunos.

O Antigo Regime

Consultem as páginas 76-81 do manual

Atividade Cooperativa
“O Jogo dos Conceitos”

15 Minutos

- Pesquisem em grupo a definição do conceito que foi sorteado e **registem no caderno diário**;
- De seguida, o **porta-voz** de cada grupo deve ler a definição do conceito à turma.
- O grupo que adivinhar primeiro o conceito que corresponde à definição lida ganha **2 pontos**.
- Se o grupo inicial não acertar na resposta, outros grupos poderão participar, com hipótese de ganhar **1 ponto**.

The slide includes a crown icon and a clock icon. Red arrows point from the text 'Consultem as páginas 76-81 do manual' to the activity title and from the activity title to the 15-minute timer. The slide is decorated with ornate borders in the corners.

Fig. 13. Slide com as indicações para a atividade cooperativa.

Com esta atividade pretendia-se que os alunos trabalhassem cooperativamente, para definir conceitos estruturantes associados aos conteúdos lecionados nas últimas duas aulas. Especificamente, os alunos deveriam retirar um dos conceitos que se encontravam em sorteio e, em grupo, pesquisar a sua definição. Depois, o porta-voz deveria apresentar essa definição à turma, de modo que os outros grupos adivinhassem esse conceito – aqueles que acertassem ganhavam dois pontos. Por isso, esta atividade tem por base a pesquisa e investigação em grupo, com componente de apresentação oral. Há também uma componente de gamificação, pois a participação será distinguida com pontuação, de modo a apurar um grupo vencedor. Para harmonizar o trabalho em grupo, foram também distribuídos e atribuídos os cargos cooperativos a cada membro do grupo (porta-voz, gestor de tempo, gestor de silêncio e secretário). À semelhança da primeira atividade cooperativa, foi também fornecido um guião aos professores que assistiam a esta aula, de modo a poderem seguir mais atentamente o trabalho requerido aos alunos¹⁰⁵

Esta atividade foi cumprida dentro do tempo e notou-se uma enorme concentração e empenho por partes dos alunos, que pareceram ficar contentes com uma tarefa que impulsionasse a competitividade saudável entre todos. Despedimo-nos dos alunos e agradecemos pela sua presença, uma vez que seria a nossa última lição; e permitimos que os alunos saíssem para o intervalo.

Capítulo 6 – Materiais e recursos

Temos plena consciência da múltiplas de abordagens que podem ser utilizadas ao serviço do ensino da História. No entanto, optámos por aquelas que consideramos mais relevantes para implementar ao longo das oito aulas mencionadas anteriormente. A seleção dessas estratégias de ensino-aprendizagem está alicerçada no projeto-piloto para a aprendizagem cooperativa, que foi introduzido no ano letivo anterior na ESPN.

No que toca aos materiais, nem sempre fizemos uso do manual escolar, mas considerámo-lo sempre como um ponto de partida para a preparação para as nossas aulas. Contudo, aproveitámos alguns exercícios para realizar com os alunos, os quais considerámos relevantes para consolidar aprendizagens.

¹⁰⁵ Vide Apêndice 15: Guião da Atividade cooperativa “O Jogo dos Conceitos”, p. 122,123.

Sobre os materiais criados por nós, destacamos o glossário, um elemento relevante para a aprendizagem de conceitos, que aplicámos para o tema “O Renascimento e a Reforma”. O vocabulário em História, para além de ser específico, pode-se tornar complexo para alunos do 8º ano, como neste caso. A aplicação de glossários facilita a integração dos novos conceitos de maneira sistemática, promovendo a familiaridade e a retenção de termos relevantes. Para além disso, criámos os boletins para a primeira atividade cooperativa sobre a Arte do Renascimento. A nossa ideia por detrás da construção destes materiais, prendeu-se pela atribuição de um modelo único para cada grupo, devido à utilização de cores diferentes para cada um. Ao pensarmos e formos em prática esta atividade, não só tivemos em consideração a consolidação de conhecimentos, como pensámos em realizar uma tarefa diferente daquelas que os alunos estão habituados, gerando entusiasmo entre os estudantes desta turma.

A par, apesar de serem materiais digitais, todas as apresentações exibidas em aula foram elaboradas por nós, integrando pequenos tópicos de orientação para os alunos, assim como imagens e fontes escritas que considerámos relevantes, e que não se encontravam no manual escolar adotado pela escola. Igualmente, escolhemos *templates* e tipos de letra que facilitassem a comunicação e parecessem apelativos à turma. No ramo digital, também criámos um quiz na plataforma *Kahoot*, para efeitos de consolidação e avaliação formativa. Para a avaliação sumativa, criámos um teste de avaliação escrito, a par um guião de estudo, que equivale a uma matriz de conteúdos.

No que toca a recursos, fizemos sempre uso dos presentes em sala de aula, sendo estes o quadro branco, onde escrevemos sempre a lição e elaboramos os nossos esquemas conceptuais; o quadro digital e o projetor onde é exibido o conteúdo que criámos, entre outros, como vídeos; e o computador com acesso à internet, através do qual tudo isto é possível. Neste sentido também utilizámos como recurso algumas plataformas digitais, como a *Escola Virtual* e a *Aula Digital*, de onde extraímos a maioria dos vídeos mostrados em aula; e o *Google Classroom*, para comunicar com os alunos, normalmente para deixar os estudantes a par de assuntos fora da sala de aula.

Capítulo 7 – Avaliação

O conceito de avaliação, no contexto da aprendizagem, refere-se ao processo contínuo de reunir, analisar e interpretar informação sobre o estado dos alunos em relação

a um determinado conteúdo, podendo ser mobilizados vários métodos e estratégias para tal. Contudo é, muitas vezes, interpretada apenas no sentido sumativo, ou seja, para uma sistema de atribuição de nota, uma definição que, por vezes, se torna redutora de todo o processo diversificado que deve ser a avaliação. De facto, a avaliação não se resume apenas a classificar, mas à reunião de conclusões tiradas entre o produto do aluno e as referências que o professor tem para si, sejam essas as expectativas, os seus critérios pessoais ou a escala de avaliação que utiliza¹⁰⁶.

No que toca à avaliação sumativa, colocámos em prática um teste de avaliação, no seu formato tradicional, que tomou lugar no final do tema “Renascimento e Reforma”¹⁰⁷. Para tal, tentámos escolher perguntas de tipologia diversificada, julgando essa ser a forma mais justa e acessível a todos os alunos. Consideramos que a inclusão de tipos de perguntas diferentes, avaliam competências distintas. Por exemplo, perguntas de escolha múltipla focam-se na avaliação do conhecimento, enquanto perguntas de desenvolvimento podem avaliar a capacidade de interpretação, análise crítica e aplicação de conceitos. Ao mesmo tempo, os domínios de avaliação em História, requerem, por norma, perguntas de tipologia diferente – para avaliar a comunicação em História, normalmente são utilizadas perguntas de desenvolvimento, que pode ser orientada ou não orientada, para a realização de um pequeno texto¹⁰⁸; enquanto que, para a avaliação da compreensão histórica, são mobilizadas perguntas de seleção ou de completamento, pois requer que o aluno apenas construa uma resposta rápida, com base em conhecimento baseado na memorização de factos, como datas; por último, o domínio de análise de fontes/tratamento de informação, pode ser mobilizado para perguntas de diversa natureza, como escolha múltipla, resposta curta ou resposta de desenvolvimento, pois a essência é a relação que o aluno consegue estabelecer entre a interpretação e análise do documento, e a sua resposta.

Assim, pelo nosso teste ser destinado a uma turma de 8º ano, que apenas se encontra com dois tempos letivos semanais de 50 minutos, achámos mais correto não sobrecarregar a prova com perguntas de desenvolvimento, uma vez que requerem mais

¹⁰⁶ Vide SANTOS, Leonor & PINTO, Jorge, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in: VEIGA, F. H. (Coord.) *O Ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018 (pp. 503-539). P. 506.

¹⁰⁷ Vide Apêndice 11: Ficha de Controlo de aprendizagens “o Renascimento e a Reforma”, pp.112-115.

¹⁰⁸ Vide SANTOS, Leonor & PINTO, Jorge, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in: VEIGA, F. H. (Coord.), *Op. Cit.*, p. 518., p. 525.

tempo para análise e crítica, quando em comparação com perguntas de resposta curta. Posto isto, apenas elaborámos duas perguntas, as quais podem ser consideradas para desenvolver um pequeno tema, com o auxílio de fontes, dividindo a cotação pelos dois domínios em avaliação. As restantes são maioritariamente perguntas de resposta direta e de seleção, muitas com base em documentos e imagens.

Sendo correto partilhar com os alunos a tipologia de perguntas que devem enfrentar no seu teste, realizámos uma matriz de conteúdos, que disponibilizámos na semana anterior à sua realização¹⁰⁹. Nesta estavam explícitos os conteúdos que os alunos poderiam estudar, assim como as áreas de conhecimento – localização espacial, localização temporal, contextualização histórica, entre outros. Entendemos que ao explicitar este conjunto de domínios em avaliação, conteúdos e tipologia de perguntas, permitimos que os alunos desenvolvam um estudo orientado.

Quanto à avaliação formativa o *feedback* torna-se uma técnica incontornável, sendo esta toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho, atribuído por escrito ou oralmente. Ao iniciarmos um novo conteúdo, fazemos questão de perceber qual o nível de entendimento dos alunos sobre aquele tema, perguntando, por exemplo, “Alguém já ouviu falar do Antigo Regime?”. A partir das respostas dos alunos e da sua profundidade, podemos adaptar o nosso discurso e compreender o ponto de situação da turma relativamente ao que foi perguntado. Paralelamente, gostamos de questionar os alunos no início de cada aula, interpelando por um resumo da lição passada. As respostas são, normalmente, dadas na ordem do assunto que lhes ficou explícito e marcado na estrutura cognitiva. Consideramos que, a partir deste exercício oral, conseguimos compreender o ponto de situação da turma face aos conteúdos lecionados, uma vez que a comunicação é dirigida à totalidade dos alunos.

De igual modo, a colocação de questões é a melhor forma de incitar a participação dos alunos durante as lições – se um professor utilizar um método estritamente expositivo, de forma sistemática, em que raramente dá permissão aos estudantes que tem diante de si para intervir, estes não só se vão tornar desmotivados, como vão gradualmente perder o foco na aula. Ao colocar questões regularmente, os alunos devem conseguir acompanhar o raciocínio e tornar-se ativos no seu processo de aprendizagem, uma vez que por vezes

¹⁰⁹ Vide Apêndice 10: Matriz de estudo para a Ficha de Controlo de Aprendizagens, pp.111.

são gerados pequenos debates¹¹⁰. Nesta medida, adotamos a elaboração de esquemas no quadro, de forma a registar e a organizar as ideias dos alunos, levando a que também se sintam responsáveis pela construção do seu conhecimento que, deste modo, se torna mais estruturado e inteligível¹¹¹.

Quanto ao *feedback* escrito, não foi uma técnica explorada por nós durante o nosso período de lecionação. Confessamos que só o realizámos, por escrito, uma vez, no seguimento da realização de uma atividade cooperativa, descrita no capítulo anterior, no âmbito da segunda aula lecionada. Neste sentido, ao corrigirmos as respostas dadas pelos grupos, escrevemos nos boletins pequenas mensagens de motivação, como “bom trabalho!”; ou redigimos pequenas propostas de solução, que poderiam ser dadas, para que os alunos pudessem reexaminar as suas respostas. Além disso, julgamos que é mais proveitoso fazer uma primeira correção oralmente, perguntando ao aluno “como chegaste a essa conclusão?” ou “porque pensaste deste modo?”, formando assim, também, um tipo de *feedback*. Para além disso, os comentários que redigimos nas atividades que realizámos foram de carácter sucinto, para que se tornassem mais compreensíveis para os alunos. Assim, também Santos e Pinto afirmam «*Os feedbacks curtos parecem ser mais eficazes do que os longos*», especialmente numa tarefa dirigida como a que estamos a mencionar¹¹².

Também numa lógica formativa, realizámos exercícios com os alunos, retirados do manual escolar e corrigimos em aula. Assim, os estudantes conseguem ter a perceção do que erraram, regulando as suas aprendizagens, por meio do *feedback*, geralmente atribuído de forma oral, comunicado durante o processo de realização e correção. Também implementámos esta ideia de outra forma – ao realizar um *kahoot* com os alunos, estes conseguem confrontar as suas aprendizagens de modo quase automático, uma vez que a solução é apresentada no ecrã dos dispositivos digitais após terminar o tempo de resposta¹¹³. No geral, estas atividades teriam apenas um meio de avaliação formativa, confirmada por grelha de observação direta, por via de critérios como a participação dos alunos e o empenho demonstrado nas aulas.

¹¹⁰ Vide idem, *ibidem*, p.516.

¹¹¹ Vide fig. 5, p. 42 e fig. 7, p. 45 deste relatório.

¹¹² Vide SANTOS, Leonor & PINTO, Jorge, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in: VEIGA, F. H. (Coord.), *Op. Cit.*, p. 518.

¹¹³ Vide fig. 8, p. 47 deste relatório.

Para concluir, podemos dizer que a avaliação sumativa é apoiada pela avaliação formativa, se tivermos em consideração que ambas podem ser intercaladas e utilizadas num processo contínuo, não só para averiguar o ponto de situação dos discentes em relação às aprendizagens, mas também para orientar o professor na adoção de estratégias, de modo que os estudantes atinjam os objetivos estabelecidos previamente. Se tivermos apenas em consideração a avaliação sumativa, encontramos um tipo de aferição com um propósito, essencialmente, classificatório. Porém, se adotarmos práticas de avaliação formativa, que apoiem as aprendizagens dos alunos, nomeadamente a utilização do *feedback*, o aluno pode ter oportunidade de autorregular as suas aprendizagens face às suas dificuldades, identificadas pelo professor.

Se o processo de avaliação for colocado ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, este torna-se inclusivo, na medida em que permite a progressão dos alunos na escala do sucesso escolar, uma vez que lhe são dadas oportunidades para melhorar. O docente pode tomar medidas, ajustando o seu tipo de comunicação e as estratégias praticadas, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos oportunidades para que obtenham melhores resultados. Assim, o professor e os estudantes conseguem organizar-se para fazer um balanço contínuo acerca dos resultados obtidos, tornando a deteção de obstáculos mais acessível, e a criação de soluções para os ultrapassar mais simples. Para tal, deve ser utilizada uma abordagem positiva, uma vez que a avaliação formativa dá prioridade ao processo de aprendizagem. Deste modo, os alunos perdem a tendência de se focar, unicamente, nos resultados.

TERCEIRA PARTE – METODOLOGIAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Capítulo 1 – A Aprendizagem Cooperativa

1.1. A Aprendizagem Cooperativa – evolução da prática metodológica

Cooperar para aprender não é uma conceção recente. De facto, encontramos referências à colaboração entre indivíduos e os seus benefícios em documentos antigos, nomeadamente da Época Clássica, Idade Média ou da Idade Moderna. Contudo, é apenas

no século XIX que se começa a dar mais foco à importância do trabalho de grupo e à aprendizagem mútua nas escolas, relacionando aspetos de sociabilização com o ensino¹¹⁴.

Todavia, a aprendizagem cooperativa nasceu, formalmente, nos Estados Unidos da América, no seio da multiculturalidade escolar que parecia favorecer a constituição de turmas homogéneas, de modo a evitar a mistura de alunos provenientes de meios sociais distintos. Apesar dos esforços para diminuir a marginalização de alunos nas escolas, as aprendizagens não podiam ser tomadas como significativas, dada a falta de proximidade entre as várias realidades sociais existentes¹¹⁵. Perante esta situação surgiu a necessidade transformar as práticas pedagógicas em sala de aula, notando-se um forte desenvolvimento na investigação da metodologia cooperativa entre as décadas de 1960 e 1970. Para o efeito, destacam-se os contributos teóricos pioneiros de David Johnson e Roger T. Johnson, Robert Slavin, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, Spencer Kagan, Noreen Webb e Shlomo Sharan¹¹⁶.

Assim, esta estratégia de ensino-aprendizagem privilegia o trabalho de grupo e de cooperação entre colegas, com o objetivo de desenvolver nos alunos competências para a sua vivência em sociedade, dado que proporciona aos alunos um método que os permite situar-se num cenário de partilha e interajuda, atenuando algumas diferenças que possam existir entre os mesmos¹¹⁷.

Muitos autores reforçam que existem benefícios na aplicação da aprendizagem cooperativa, face ao tradicionalismo que permanece em muitas escolas, que provoca limitações metodológicas e que gera consequências ao nível da aprendizagem dos alunos, sendo estes um grupo diverso e com necessidades distintas. Segundo Lopes e Silva, a aprendizagem cooperativa ultrapassa as dificuldades metodológicas impostas pela escola tradicional, por apresentar métodos diferentes e versáteis, aplicáveis desde o primeiro ciclo até ao ensino universitário, nas mais variadas disciplinas¹¹⁸. Deste modo, a necessidade de existir trabalho colaborativo entre indivíduos, nas escolas, foi levado a

¹¹⁴ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula – Um Guia Prático Para o Professor*, Lisboa, Lidel, 2009, pp. 7-12.

¹¹⁵ Vide LUDOVINO, Poliana, *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*, Tese Apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012, p.15.

¹¹⁶ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Aprendizagem Cooperativa. Teoria*. Porto, ASA, 2002, p. 13.

¹¹⁷ Vide LUDOVINO, Poliana, *Op. Cit.*, p.18.

¹¹⁸ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, 2009, p. X.

cabo pelos valores sociais que são cada vez mais debatidos hoje em dia, criando cenários possíveis para a implementação da aprendizagem cooperativa¹¹⁹.

1.2.Características da Aprendizagem Cooperativa

Existem várias concetualizações que definem a aprendizagem cooperativa, com base nas ideias dos principais autores que teorizam sobre esta metodologia. Lopes e Silva sistematizam o conceito de aprendizagem cooperativa como «*a metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objeto*»¹²⁰. Importa, contudo, ressaltar que não basta compreender o conceito de aprendizagem cooperativa, no seu sentido lato, mas sim, enquanto metodologia que alberga um conjunto de técnicas variadas que, por sua vez, são aplicadas em sala de aula, com o objetivo de desenvolver trabalho colaborativo entre os estudantes¹²¹.

A aprendizagem cooperativa assume como característica principal o trabalho de grupo, seguindo uma lógica de cooperação, diferenciando-se, por isso, de um trabalho de grupo normal, em que pode não existir responsabilização individual pelas atividades desenvolvidas. Ao serem formados os grupos, a metodologia cooperativa dita uma série de regras pelos quais se devem orientar, nomeadamente ao delegar em cada elemento uma tarefa, para que sintam que o seu trabalho é útil e tem um propósito. Assim, todos os membros do grupo têm um papel ativo nas suas aprendizagens e ganham consciência que o seu sucesso é também o do seu grupo.

Na aprendizagem cooperativa o aluno assume-se como central nas suas aprendizagens, ao passo que, numa abordagem pedagógica tradicional, o professor assume o papel principal no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, quando o professor planifica aulas que potenciem a cooperação entre alunos, está a possibilitar cenários de partilha e de interajuda, contrariando uma visão individualista e competitiva característica do ensino tradicional¹²².

¹¹⁹ Vide CUNHA, Fabiana et. UVA, Marta, “Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças”. *Revista Interações*, 12(41), 2016, p. 136.

¹²⁰ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, 2009, p. 4

¹²¹¹²¹ Vide JOHNSON, JOHNSON et. STANNE *apud ibidem*, p.3.

¹²² Vide CUNHA, Fabiana et. UVA, Marta, *Op. Cit.*, p.136.

Entre as várias técnicas para colocar em prática a cooperação em sala de aula, Luísa Freitas e Cândido Freitas salientam: a **interdependência positiva**, baseada no princípio da interatividade, atitude que promove o espírito de grupo e o seu bom funcionamento¹²³; mencionam a **interação face a face**, julgando ser esta a principal componente da aprendizagem cooperativa, uma vez que consideram o contacto direto entre os membros do grupo um fator fundamental para o seu sucesso, pois geram empatia e viabilizam a aquisição de competências sociais¹²⁴; referem, ainda, a **avaliação individual** e a **responsabilidade pessoal pela aprendizagem**, determinando que todos os alunos contribuem para a avaliação do grupo através do seu desempenho individual que, por sua vez, permite a sensibilização da indispensabilidade da colaboração do individuo para o sucesso do seu grupo¹²⁵; aludem, igualmente, ao conjunto de **competências interpessoais e de pequeno grupo** que os alunos já devem ter assimiladas, de modo que consigam potenciar as vantagens do trabalho cooperativo¹²⁶; e, por último, falam da **avaliação do processo do trabalho de grupo**, sendo esta a permanente reflexão do trabalho feito em relação aos objetivos estipulados. Aqui, o *feedback* do professor ganha bastante importância, pois o exercício comunicativo permite que os alunos entendam que rumo tomar com o seu trabalho, assim como proporciona motivação para que os mesmos autorregulem as suas aprendizagens¹²⁷.

1.3.Os grupos para a Aprendizagem Cooperativa

O trabalho de grupo é a base da aprendizagem cooperativa, mas para que tal decorra em harmonia existem determinados aspetos que o professor deve ter em conta antes de pôr em prática esta metodologia, nomeadamente o tipo de grupo que pode existir, a sua formação e a duração.

Ora, quando o professor entra na sala de aula depara-se, automaticamente, com um grupo – a sua turma. Todavia, para a aplicação da aprendizagem cooperativa é preferível que os grupos sejam mais pequenos, podendo estes ser constituídos ao acaso, escolhidos pelo professor ou até mesmo escolhidos pelos alunos¹²⁸. Freitas e Freitas

¹²³ Vide LUDOVINO, Poliana, *op. cit.*, pp. 27-28.

¹²⁴ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, p. 28.

¹²⁵ Vide idem, *ibidem*, p. 30.

¹²⁶ Vide idem, *ibidem*, p.30.

¹²⁷ Vide idem, *ibidem*, p. 34.

¹²⁸ Vide idem, *ibidem*, p.39.

admitem que todos estes tipos de formação são válidos, tendo em conta a intensão do professor. A título de exemplo, a formação aleatória de grupos poderá ser um bom ponto de partida para que, no início do ano letivo, os alunos se conheçam, pois é provável que se formem grupos heterogéneos. Em contrapartida, quando são os alunos a formar os próprios grupos, tendem a escolher colegas com os quais partilham amizades, o que pode prejudicar as aprendizagens. Não obstante, a formação de um grupo, tendencialmente homogéneo, pode ser adequada a uma tarefa de curta duração¹²⁹.

Posto isto, julgamos que o tipo de grupo mais apropriado para a aprendizagem cooperativa é o conjunto formado pelo professor, especialmente se este já conhecer os alunos, as suas características e dificuldades. Com estas referências o docente consegue controlar a criação de grupos heterogéneos, mas equilibrados, onde todos os alunos se podem auxiliar mutuamente, adquirir competências e ter aprendizagens mais significativas¹³⁰.

Já o processo de formação dos grupos passa pela junção de três a cinco elementos, em que deve ter sempre em atenção alguns casos particulares, nomeadamente a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Johnson, Johnson e Holubec, citados por Lopes e Silva, distinguem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa – **grupos formais, grupos informais e grupos cooperativos de base**¹³¹.

O primeiro tipo de grupo é caracterizado pela durabilidade média da sua composição, podendo variar entre horas até semanas de aulas. Neste tipo de grupo, os alunos trabalham juntos para se certificarem que atingem os objetivos propostos, em conjunto, nomeadamente atividades adequadas à aprendizagem cooperativa. Todavia, cabe ao professor tomar algumas decisões antes de formar estes grupos, como planificar e determinar alguns aspetos antes da aula, explicar os objetivos das atividades aos alunos e explicitar a importância algumas características da aprendizagem cooperativa, como a interdependência positiva; assim como monitorizar, intervir e auxiliar a fim de apoiar os estudantes na sua prestação de grupo, enquanto os avalia, não só nas aprendizagens, mas também no rendimento consequente do trabalho em grupo¹³².

¹²⁹ *Vide idem, ibidem*, p.39.

¹³⁰ *Vide idem, ibidem*, p. 40.

¹³¹ *Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, Op. Cit., 2009, p. 21.*

¹³² *Vide idem, ibidem*, p.21.

Já os grupos informais de aprendizagem cooperativa, têm uma duração muito mais curta durando, no máximo, uma aula inteira. Estes são adequados a tarefas de ensino direto, como a exposição de um conteúdo ou a visualização de um vídeo, e podem ser aplicados pelo professor enquanto estratégia motivadora para a aprendizagem. Por exemplo, os debates entre pares são atividades que podem resultar para este tipo de grupos, permitindo, igualmente, que o professor avalie se os alunos conseguem organizar os conhecimentos e incorporá-los nas suas estruturas cognitivas¹³³.

Por último, os grupos cooperativos de base são de longa duração, acompanhando o ano letivo. Devido à sua permanência, é imperativo que tenham uma base de formação heterogénea, formados por indivíduos de diversas classes sociais e com focos académicos diferentes, encontrando aqui uma vertente social da aprendizagem, como supramencionado¹³⁴. O propósito da longa durabilidade destes grupos está assente na possibilidade dos seus elementos poderem estabelecer ligações de interajuda e de solidariedade, conseguindo desenvolver competências que os possa ajudar a atuar perante situações do seu quotidiano¹³⁵.

Luísa e Cândido Freitas consideram que os grupos não devem ter um carácter permanente, argumentando que os estudantes, acostumando-se aos colegas de equipa, podem criar conflitos ou estabelecer laços que prejudiquem o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a passagem por vários grupos e o contacto com vários colegas constitui uma característica da aprendizagem cooperativa, já que possibilita aos alunos ter contacto com situações da vida real e permite que se foquem verdadeiramente na finalidade do seu trabalho¹³⁶. Já os irmãos Johnson, pioneiros na teorização da aprendizagem cooperativa, admitem que quanto mais tempo um grupo estiver formado, melhor se tornam as relações entre colegas, criando a base para que estes se sintam mais apoiados socialmente e aumentem o seu sucesso académico¹³⁷.

Por último, uma das mais importantes características dos grupos para a aprendizagem cooperativa é a distribuição de cargos por cada elemento. Para que se adquiram as competências propostas pela aprendizagem cooperativa, torna-se relevante

¹³³ Vide idem, *ibidem*, pp. 21, 22.

¹³⁴ Vide idem, *ibidem*, p. 22.

¹³⁵ Vide LUDOVINO, Poliana, *op. cit.*, p.23.

¹³⁶ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, pp. 41-42.

¹³⁷ Vide JOHNSON, David et. JOHNSON, Roger T., *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston, Allyn & Bacon, 1994, p.135.

que os alunos assumam papéis diferentes no seu grupo, para que cada estudante perceba que o seu trabalho, enquanto individuo, é essencial para o funcionamento harmonioso e sucesso do conjunto. Para além disso, torna-se menos provável que os alunos assumam uma posição de liderança ou passiva perante os seus colegas¹³⁸.

Diferentes autores propõem diferentes títulos, ou nomes, para os cargos atribuídos aos membros dos grupos, ainda que acabem sempre por servir propósitos comuns. Por exemplo, Gaudet *et. al.*, citado por Lopes e Silva, expõe seis papéis diferentes – o **verificador**, ou seja, o aluno que fica encarregue de aferir se todos os colegas cumpriram as tarefas e objetivos propostos ao grupo; o **facilitador**, ou seja, o orientador do grupo, que se dispõe a ler e a explicar as tarefas ao grupo de modo a agilizar o trabalho de todos; o **harmonizador**, ou seja, o mediador do grupo, que deve encorajar os colegas, prevenir conflitos ou fazer sugestões, de modo a que haja concordância entre todos; o **intermediário**, aquele que comunica com o professor em nome do grupo, caso haja dúvidas ou problemas, reportando de volta ao grupo; o **guardião do tempo**, que garante que tudo é concluído no tempo proposto, fazendo uma divisão justa do tempo que cada membro tem para falar ou realizar uma tarefa; e o **observador**, isto é, aquele que toma nota de comportamentos, dificuldades e progressos feitos pelo grupo, tornando a sua apreciação numa forma de *feedback* que pode ajudar no desempenho dos alunos e do seu grupo¹³⁹.

Apesar dos cargos supramencionados, cabe ao professor decidir os que são mais relevantes para as tarefas que pretende colocar em prática, adequando-os às idades do seu grupo-turma. Para além disso, o docente deve relembrar os alunos, pontualmente, quais as suas funções e as expectativas associadas aos mesmos¹⁴⁰.

A título de exemplo, na ESPN os cargos escolhidos para serem desempenhados pelos grupos circunscreviam-se a quatro títulos – o **secretário**, aquele que anota dúvidas ou a resolução das tarefas, com o auxílio dos seus colegas; o **porta-voz**, que reporta à turma e ao professor o trabalho e/ou as dificuldades enfrentadas pelo grupo; o **gestor do silêncio**, que se certifica que todos estão concentrados nas suas tarefas e a conversas apenas sobre o trabalho a ser realizado; e o **gestor do tempo** que, no fundo serve o mesmo propósito do **guardião do tempo** supramencionado. Contudo, quando deparados com

¹³⁸ Vide FONTES, Alice et. FREIXO, Ondina, *Op. Cit.*, p. 45.

¹³⁹ Vide GAUDET, D. *et. al. apud* LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, pp. 24-27.

¹⁴⁰ Vide *idem, ibidem*, p. 27.

grupos de cinco elementos, que por vezes existiam em turmas maiores, verificámos que um dos cargos era dividido por dois alunos, nomeadamente o de secretário.



Fig. 14. Cartões com os cargos de Aprendizagem Cooperativa na ESPN.

Apesar de não nos termos deparado com este assunto na literatura, na mesma escola os grupos eram aconselhados a escolher um nome para o conjunto, fomentando o “espírito de grupo”. Segundo Luísa e Cândido Freitas este é um sentimento elementar e necessário para o sucesso do grupo «*para que fatores tão importantes como a interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo*»¹⁴¹. Desta forma, os alunos passam pelo processo de se conhecerem e constroem uma identidade que os une enquanto colegas.

1.4.O papel do professor para a Aprendizagem Cooperativa

O papel do professor perante a prática desta metodologia, deve ser tomado como facilitador das aprendizagens e de orientador do trabalho de grupo, opondo-se ao estatuto do professor que expõe a matéria, de acordo com uma visão mais tradicionalista do ensino¹⁴².

¹⁴¹ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, p. 38.

¹⁴² Vide LUDOVINO, Poliana, *Op. Cit.*, pp. 28-29.

Além disso, o docente deve tomar uma série de decisões relativamente ao rumo que pretende levar com o trabalho cooperativo, declarando as metas que tem planeadas, devendo estes estar relacionados com os conteúdos e competências interpessoais¹⁴³. Depois de garantir que os objetivos estão estabelecidos, deve rever a constituição dos grupos, os seus cargos e o material necessário para a elaboração das tarefas planificadas. Nesse sentido, é também necessário que exponha aos alunos as tarefas, revendo etapas, estratégias e conceitos, de modo que o trabalho realizado seja mais harmonioso e possa ir ao encontro das expectativas criadas pelo próprio. Por fim, quando os trabalhos de grupo se encontram em curso, cabe ao docente monitorizar cada conjunto de alunos, interagir, se necessário, e atribuir *feedback*, para que as aprendizagens sejam mais significativas e para que os seus estudantes consigam realizar uma autoavaliação do seu desempenho com mais facilidade¹⁴⁴. Quanto mais esclarecedor for o professor neste processo, mais facilidade terá o grupo em organizar-se e, conseqüentemente, haverá uma maior autorregulação, isto é, a capacidade que o conjunto de alunos tem para gerir as suas aprendizagens, com base na sua participação ativa, interação e motivação dentro do grupo.

Posto isto, o professor torna-se, igualmente, num observador, que percorre a sala de aula e atenta no trabalho que está a ser desenvolvido pelos grupos diante de si, assim como nas interações que decorrem desse processo. Todavia, o docente não é passivo, pois deve interagir, caso considere que a sua intervenção é relevante para a melhoria do trabalho entre os elementos do grupo¹⁴⁵.

Por último, o professor deve garantir que a sala de aula está composta e organizada em condições de conduzir a aprendizagem cooperativa, isto porque a disposição da sala de aula e os recursos materiais a que o professor deve ter acesso, tornam-se componentes relevantes para o sucesso desta prática de ensino. A título de exemplo, o mobiliário deve ser leve para que a sua mobilização seja feita mais fácil e eficazmente, assim como o espaço de aula deve conter ferramentas ou outros materiais, como quadros feitos pelos alunos, onde estejam definidos os grupos e as regras para o seu trabalho¹⁴⁶. O mais importante será a capacidade de juntar mesas e cadeiras para que os alunos se sentem

¹⁴³ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, p. 49.

¹⁴⁴ Vide *idem, ibidem*, p.49.

¹⁴⁵ Vide FONTES, Alice et. FREIXO, Ondina, *Op. Cit.*, p.58.

¹⁴⁶ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, p. 42.

sempre em conjunto, ao contrário da sala de aula tradicional, em que os alunos se sentam a pares ou individualmente.



Fig. 15. Sala de aula Cooperativa na ESPN.

Na ESPN, o trabalho cooperativo realizado nem sempre passava por todas estas etapas. Uma vez que os alunos eram integrados em grupos cooperativos de base, estes conheciam a metodologia e o funcionamento em sala de aula, pelo que o professor apenas explicitava as metas planificadas, e exercia o seu papel de observador e facilitador das aprendizagens. Devido a isto, podemos concluir que trabalhámos com grupos cuja autorregulação era considerável, gerando sucesso na maioria das tarefas propostas.

1.5.Métodos de Aprendizagem Cooperativa – o Trabalho de Projeto

O Trabalho de Projeto deu os primeiros passos no ramo pedagógico em finais do século XIX, início do século XX, nos Estados Unidos da América. Todavia, muitas transformações foram feitas e, no decorrer do século XX, a aplicação desta metodologia ao nível do ensino, passou a ter bastante adesão, pelo que tinha em vista a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos, assim como o seu êxito educativo, ao centrar-se nos interesses dos alunos, mediante o planeamento e a realização de atividades em pequenos grupos. Em Portugal, a metodologia começou a ser mais divulgada no final dos

anos 70, passando a ter algum reconhecimento e a constituir-se como uma prática pedagógica recomendável no meio académico¹⁴⁷.

A principal característica deste método é o papel ativo que o aluno ganha no seu percurso de aquisição de conhecimentos, pois forma-se uma relação entre a teoria e a prática que o permite agir, refletir e intervir perante os conteúdos letivos, mas também em situações sociais. Muitos são os autores que afirmam que esta metodologia quebra com práticas de ensino tradicional, pois provoca o confronto de ideias e de práticas, por privilegiar o trabalho interdisciplinar, aproximando o contexto escolar à sua realidade envolvente, contribuindo, assim, para a inovação pedagógica¹⁴⁸.

Por conseguinte, o Trabalho de Projeto passa por várias etapas, desde a definição do problema ou da temática a ser desenvolvida; a planificação do trabalho; a pesquisa e produção do trabalho, que poderá ser feita na sala de aula ou não; um processo de avaliação formativa, que permite que os alunos tenham *feedback* relativamente ao que têm desenvolvido até ao momento; a crítica feita pelo professor, através da apresentação do trabalho final; e, por fim, a avaliação final, que deve permitir que os alunos reflitam sobre o processo global de realização do projeto. Posto isto, o docente deve, em primeiro lugar, incentivar os alunos e fornecer materiais, nomeadamente no que toca ao processo de seleção de uma temática, para que depois possam iniciar a sua planificação e pesquisa, passo que o professor deve ter o cuidado de acompanhar e gerir, para que os alunos se sintam sempre envolvidos no seu processo de aprendizagem. Por esse motivo, assume um papel orientador face à aquisição de conhecimentos dos alunos¹⁴⁹.

Sendo assim, o trabalho do docente deve ter por objetivo o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, como a comunicação, o trabalho de grupo, a tomada de decisões, entre outros, a partir da ligação entre a teoria e a prática, interligando conteúdos e disciplinas. A colaboração também se configura como uma componente necessária, pelo

¹⁴⁷ Vide AGOSTINHO, Cátia, *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017, p. 22.

¹⁴⁸ Vide MATEUS, Maria do Nascimento Esteves, *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*, EDUSER: revista de educação, Vol. 3(2), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, 2011, p. 5.

¹⁴⁹ Vide RANGEL, Manuel et. GONÇALVES, Cláudia, *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, I (3), Porto, CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010, p. 25

que deve ser fomentado o trabalho cooperativo para a resolução de problemas e aquisição de capacidades, ao ser promovida uma aprendizagem partilhada¹⁵⁰.

O *Projeto Coopera*, adotado pela ESPN, contempla, igualmente, o trabalho de projeto e engloba todas as disciplinas dos 7º e 8º anos, que contam com cerca de dois projetos por período letivo. Neste seguimento, os alunos têm de trabalhar um tema que lhes é atribuído, segundo uma lógica interdisciplinar e transdisciplinar, devendo cada disciplina contribuir para o tema em foco.

Como já foi mencionado na segunda parte deste relatório, durante o 1º período, assistimos e acompanhámos o desenvolvimento do primeiro projeto denominado “O Mundo sem Fronteiras”, direcionado ao 8º ano. História contribuiu com conteúdos relacionados com os Descobrimentos e a Expansão Portuguesa, fazendo-se a distribuição dos continentes asiático, africano e americano pelas turmas dos três professores que lecionavam este nível escolar, de forma que o trabalho não se tornasse redundante. O objetivo seria criar trabalhos de tipologias diversas (ilustrações, maquetes, apresentações em cartolina, etc.), que demonstrassem as marcas deixadas pelos portugueses na Ásia, devido à sua presença durante os séculos XVI e XVII. Por isso, fez-se a divisão de temas por grupos, resultando em trabalhos sobre a influência da culinária portuguesa na Ásia; vestuário dos séculos XVI e XVII; tipos de embarcações; principais navegadores; entre outros.

Todo o processo revelou interesse, empenho e estudo nas pesquisas realizadas, assim como bastante criatividade por parte dos discentes, que criaram trabalhos diversos e compuseram uma exposição diferenciada e rica no átrio da escola, para que toda a comunidade escolar pudesse observar o esforço que os alunos aplicaram neste projeto.

1.6.Outras estruturas de Aprendizagem Cooperativa

Neste subcapítulo daremos a conhecer outras formas de aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, com base em exemplos pragmáticos. Adotámos o título “outras estruturas de aprendizagem cooperativa”, pois concordamos com Alice Fontes e Ondina Freixo quando afirmam que esta expressão «*engloba uma grande variedade de elementos, nomeadamente instrumentos, estratégias, diferentes*

¹⁵⁰ Vide idem, *ibidem*, p.25.

*grupos de alunos, atividades mais abertas ou mais fechadas (...) etc.»*¹⁵¹. Posto isto, reconhecemos as inúmeras e diversas formas de exercer a cooperação entre os alunos, porém iremos apenas referir aqueles que foram relevantes para a nossa prática e para o efeito da realização deste relatório.

- **Método STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)**

Este é um método que pode ser desconstruído em cinco etapas, com base na apresentação de conteúdos por parte do professor, trabalho ou estudo em grupo, avaliação individual, verificação de resultados e recompensa. Apesar da componente individual desta técnica, existe uma responsabilidade individual para o sucesso de todos, devendo o grupo trabalhar e aprender conjuntamente. O procedimento para a aplicação do STAD implica que o grupo esteja envolvido e em sintonia, para que seja proporcionada a motivação necessária para o êxito comum. Posto isto, é um método que leva à melhoria do comportamento, dos relacionamentos entre os alunos e do seu desempenho levando, consequentemente, ao aumento do rendimento escolar¹⁵².

Na nossa prática aplicámos o STAD na aula número quatro, quando realizámos o *Kahoot* com a turma. Tal como no processo acima descrito, a aula desenvolveu-se em cinco passos – abrimos a aula com um momento de exposição de conteúdos, explicação e esclarecimento de dúvidas. Depois de informarmos os alunos que, no momento seguinte, iriam realizar um quiz, alertámos também que, apesar de o fazerem individualmente, o resultado seria contabilizado por grupo, ou seja, através da soma de todos os resultados dos elementos do grupo. Enquanto preparávamos a sala de aula para a atividade, permitimos que os alunos fizessem uma revisão e esclarecessem dúvidas com os seus grupos, para que se preparassem. Apesar dos problemas técnicos, devido à rede internet fraca, os alunos completaram o *Kahoot*, os pontos foram somados e o grupo vencedor foi nomeado.

- **Método investigação em grupo**

Neste método a investigação é a base da aprendizagem, devendo os alunos trabalhar colaborativamente para pesquisar, explorar e compreender um determinado objeto de estudo. Por isso, esta é uma abordagem onde a aprendizagem é centrada nos

¹⁵¹ Vide FONTES, Alice et. FREIXO, Ondina, *Op. Cit.*, p.49.

¹⁵² Vide LOPES, José et. SILVA, Helena, *Op. Cit.*, 2009, pp. 101,102, 111.

alunos, tal como ditam as características da aprendizagem cooperativa, opondo-se a uma visão tradicional do ensino¹⁵³.

Existem quatro critérios que sustentam este método, sendo estes a **investigação** – a base de todo o processo, que organiza a aprendizagem com base na inquirição –; a **interação** – referindo-se à dimensão interpessoal do processo de aprendizagem, que leva à comunicação entre membros do grupo –; a **interpretação** – ocorre ao nível interpessoal ou cognitivo individual e simula o esforço para atribuir significado à informação obtida através da investigação –; e a **motivação intrínseca** – o envolvimento emocional dos alunos no objeto de estudo e nos conhecimentos que pretendem adquirir. O objetivo é que os alunos se mantenham interessados em procurarem os dados necessários para compreenderem o assunto que estão a estudar e/ou pesquisar¹⁵⁴. Ao verificar a inter-relação entre estes quatro fatores o professor pode concluir que a investigação em grupo está a ser implementada corretamente.

Deste modo, a investigação em grupo promove o diálogo e a comunicação, pela exposição e confrontação de ideias entre colegas, assim como o pensamento crítico, uma vez que os alunos recebem e analisam informação, o que levar a reorganização e reestruturação do conhecimento. Além disso, este método proporciona a autonomia na resolução de trabalhos, pois são os alunos que decidem o rumo da sua investigação, mesmo que esta seja orientada¹⁵⁵.

Esta técnica pode ser implementada em várias fases, sendo a primeira a determinação de temas ou questões-problema, que vão definir a pesquisa. De seguida, os grupos devem organizar-se e planificar a sua investigação, sendo que o desenvolvimento da mesma decorre da junção e recolha de informação e respetivas conclusões. Numa fase seguinte os grupos planificam o que querem apresentar à turma, nomeadamente como querem transmitir à turma as suas descobertas. Por último, depois de feitas as apresentações, segue um momento de avaliação por parte do professor, mas também de autoavaliação.

Durante as aulas que lecionámos aplicámos a investigação em grupo na aula dois, ao realizar uma atividade sobre a arte do Renascimento. Uma vez que foi planeada para

¹⁵³ Vide SHLOMO, Yael et. SHLOMO, Sharan, *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Nova Iorque, Teachers College Press, 1992, p.1.

¹⁵⁴ Vide idem, *ibidem*, pp. 18-19.

¹⁵⁵ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, pp. 52-60.

uma aula de 50 minutos, esta atividade não cumpriu, pormenorizadamente, todos os passos descritos acima. Por isso, a investigação em grupo foi orientada, para agilizar o processo de pesquisa e análise de informação. Deste modo, distribuimos os boletins de arte do Renascimento, conforme já descrito¹⁵⁶, e lemos as orientações em conjunto, para que não restassem dúvidas, correspondendo isto às primeiras duas fases da metodologia. De seguida, os alunos começaram a pesquisar e a registar a informação no próprio boletim, como sugerido. Seguiram-se as apresentações à turma, em que o porta-voz de cada grupo indicava algumas características da obra de arte que lhes foi atribuída, para que todos ficassem a conhecer mais sobre aquele estilo artístico. Por último os boletins foram recolhidos e foram atribuídas menções qualitativas e quantitativas ao trabalho realizado. Em suma, foram realizadas todas as fases propostas pela teoria da investigação de grupo, com a exceção da fase quatro, uma vez que a docente planificou a apresentação que os alunos deviam fazer, em função do tempo que teriam. Ou seja, enquanto a obra de arte era projetada no quadro, o aluno porta-voz lia à turma as conclusões registadas, gerando apresentações originais, cuja duração é controlada.

Também recorreremos à investigação de grupo para planificar a aula oito, porém adaptámos a atividade não só em função do tempo, mas também para que fosse proporcionado um momento de gamificação. Assim, o “jogo dos conceitos” passou pelo sorteio de alguns conceitos, devendo os grupos pesquisar as definições dos mesmos nos cadernos diários¹⁵⁷. Tal como na atividade supramencionada, foram cumpridas todas as fases propostas pela metodologia, à exceção da quarta, pela mesma razão, assim como da última fase, uma vez que a atividade foi convertida a um sistema de pontos sendo, por isso, uma avaliação informal.

- **Método “cabeças numeradas”**

Este método caracteriza-se pela atribuição de números aos elementos dos grupos, de um a quatro, pelo que os estudantes devem sempre responder cada vez que o seu número for evocado. Deste modo, todos os alunos são envolvidos na atividade, integrando os princípios básicos do trabalho de grupo e da aprendizagem cooperativa. Além disso,

¹⁵⁶ Vide “5.2. Segunda aula”, pp. 42-44 deste relatório.

¹⁵⁷ Vide “5.8. Oitava aula”, pp. 52-55 deste relatório.

proporciona o desenvolvimento da interdependência positiva, uma vez que existe um elevado grau de envolvimento de todos os alunos¹⁵⁸.

A aplicação das “cabeças numeradas” pode ter como objetivo um exercício de revisão ou consolidação de conteúdos, defendendo o princípio da participação igual, já que é improvável que todos os alunos mantenham uma participação ativa dentro do grupo-turma. Neste sentido, também é um método que permite uma melhor gestão da sala de aula, já que prevê regras, pré-estabelecidas e comunicadas aos alunos, no que toca ao ruído e ao desenvolvimento da atividade¹⁵⁹.

Apesar de não termos planificado concretamente para a realização deste método, recorriamos alguma vez à sua aplicação para a verificação e correção de exercícios, como trabalhos de casa ou outras fichas de trabalho.

- **Técnica “polegar para cima – para baixo – para o lado”**

É uma técnica de avaliação formativa, para a monitorização dos grupos, permitindo que o docente se aperceba, de modo imediato, do nível dos de compreensão dos alunos através da posição em que colocam os polegares¹⁶⁰. No nosso caso, porém, adaptámos a técnica substituindo o posicionamento dos polegares por copos coloridos, seguindo uma lógica de semáforo: **copo vermelho** – imprescindibilidade na ajuda do professor ou incapacidade de avançar na tarefa; **copo amarelo** – uma dúvida esporádica que não impossibilita a prossecução do trabalho em grupo, mas não permite que o terminem; **copo verde** – o grupo trabalha bem, sem quaisquer impedimentos ou questões.

Apesar de não se inserir nas nossas planificações, esta técnica fazia parte da dinâmica das aulas, estando os copos sempre acessíveis aos grupos, fazendo parte do conjunto de materiais de aprendizagem cooperativa que se encontram na sala de aula. Os grupo sabiam as regras de utilização dos “copos semáforo”¹⁶¹, utilizando-os naturalmente e regularmente.

¹⁵⁸ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena, *Op. Cit.*, 2009, pp. 91-93.

¹⁵⁹ Vide FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Op. Cit.*, pp. 88-90.

¹⁶⁰ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena, *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, Lisboa, PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2020, p. 139.

¹⁶¹ Vide Fig. 14, p. 67 deste relatório.

1.7. Benefícios e vicissitudes da Aprendizagem Cooperativa

A vasta investigação feita com base na aplicação da Aprendizagem Cooperativa dá-nos evidências dos benefícios que traz para a aprendizagem dos alunos, assim como para a aquisição de competências fundamentais para atuar em sociedade. Além disso, a adoção de metodologias com base no trabalho cooperativa têm vindo a quebrar com o paradigma escolar tradicional, associado à centralização da figura do professor em detrimento das pedagogias ativas, em que o aluno é a peça fundamental do seu processo de ensino-aprendizagem.

Panitz e Palmer, Peters e Streetman, citados por Lopes e Silva, sistematizaram mais de 50 benefícios da aprendizagem cooperativa em quatro categorias – sociais, psicológicos, académicos e na avaliação¹⁶².

Resumidamente, ao nível social a aprendizagem cooperativa leva a que se desenvolvam competências comunicacionais, de empatia, colaboração e gestão de conflitos. Também torna os alunos em participantes ativos, potenciando as aprendizagens de todos os alunos integrados num grupo, estimulando o interesse e a motivação dos mesmos. Igualmente no que toca às aprendizagens, existe uma responsabilidade partilhada, associada à interdependência positiva, com base na ideia de que o sucesso de um aluno é o sucesso de todos. Ademais, o princípio da heterogeneidade que rege a constituição dos grupos cooperativos, leva a um largo espectro de inclusão, pois integram alunos com diferente níveis de diversidade e *backgrounds*, promovendo a partilha de experiências diferenciadas, o que leva ao enriquecimento das aprendizagens¹⁶³.

Quanto aos benefícios psicológicos, salienta-se o impacto que o trabalho de grupo tem na autoestima dos alunos, pois proporciona um sentido de realização pessoal, levando a que se sintam valorizados pelo seus contributos para o sucesso dos colegas. Ademais, o espírito de interajuda leva à diminuição da ansiedade no momento da realização de tarefas com nível de dificuldade superior, uma vez que sabem que podem contar com o apoio do seu grupo. Por sua vez, a cooperação entre colegas pode gerar motivação intrínseca, ao perceberem que o seu trabalho tem um significado maior, estimulando a vontade de querer participar ativamente e contribuir para o sucesso de todos. A aplicação da aprendizagem cooperativa também proporciona o desenvolvimento de atitudes positivas

¹⁶² Vide PANITZ, T.; PALMER *et. al. apud* LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *Op. Cit.*, 2009, p. 49.

¹⁶³ Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *ibidem*, p. 50.

face ao meio escolar e à aprendizagem, uma vez que os alunos se sentem apoiados pelos colegas, diminuindo o ambiente competitivo que muitas vezes se encontra presente nas salas de aula¹⁶⁴.

No que toca ao panorama académico a investigação veio a confirmar que a aprendizagem cooperativa traz benefícios no aumento do desempenho e rendimento escola uma vez que há trabalho de interajuda entre colegas, o que gera motivação e torna os alunos mais responsáveis pelas suas aprendizagens, como as de todos os elementos do seu grupo. Igualmente, a partilha de ideias, debate e trabalho de grupo faz com que se desenvolvam competências ao nível da comunicação oral, pensamento crítico e raciocínio lógico¹⁶⁵.

Por último, ao nível da avaliação a aprendizagem cooperativa permite que se utilizem formas de avaliação alternativas mais curtas e leves, com base na observação dos grupos, assim como proporciona feedback instantâneo aos alunos e ao professor acerca dos aspetos base que devem ser melhorados e permite que os alunos façam uma reflexão sobre o trabalho que realizaram e o que podem fazer para melhorar o seu papel no grupo¹⁶⁶.

Não obstante, a aplicação errada e a não adequação de metodologias cooperativas, pode causar entraves nas aprendizagens. As principais desvantagens que daqui resultam baseiam-se no problema de desigualdade que se pode criar entre os alunos, caso uns contribuam mais dentro do seu grupo, causando cenários de frustração e de aprendizagem passiva, uma vez que se podem sentir mais ou menos dependentes de um colega. Assim, também é comum que existam conflitos interpessoais, trazidos para dentro da sala de aula e que, muitas vezes, afetam o espírito de colaboração e a dinâmica do grupo. Em contrapartida, a socialização excessiva pode, igualmente, trazer problemas, já que a falta de foco resulta no desvio de atenção e perda de tempo na realização de tarefas e na aquisição de aprendizagens não significativas¹⁶⁷.

Os problemas podem também vir da parte do docente, caso este sinta mais dificuldades em gerir os grupos, assim como sua capacidade em cumprir os princípios base da aprendizagem cooperativa. Isto requer que o professor planeie as suas aulas e faça

¹⁶⁴ *Vide idem, ibidem*, p.49.

¹⁶⁵ *Vide idem, ibidem*, pp.49-50.

¹⁶⁶ *Vide Vide LOPES, José et. SILVA, Helena, Op. Cit.*, 2020, p.11.

¹⁶⁷ *Vide LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, Op. Cit.*, 2009, p. 49, 52.

o acompanhamento constante dos grupos, para que os objetivos consigam ser alcançados. No que toca à avaliação o professor pode sentir dificuldades em perceber se o sucesso de todos reflete o esforço e trabalho proporcional a cada aluno¹⁶⁸.

Em suma, a aprendizagem cooperativa é uma forma de pedagogia ativa, composta por inúmeros métodos e técnicas que podem beneficiar os alunos na suas aprendizagens, porém requer uma planificação cuidada e um acompanhamento constante por parte do professor que as pretende implementar em sala de aula. Cabe também ao docente controlar os grupos e perceber se estão a ser postos em prática, corretamente e de forma adequada, as regras base da aprendizagem cooperativa, de modo que os objetivos sejam cumpridos e para que os resultados não fiquem comprometidos.

Capítulo 2 – Reflexão sobre a aplicação da Aprendizagem Cooperativa nas aulas de História

No caso da escola em que realizámos a prática letiva supervisionada, a aprendizagem cooperativa era posta em prática via *Projeto Coopera*, aprovado no PIP da ESPN. Não obstante, optámos por empregar, algumas vezes, o método expositivo nas aulas, assumindo que fosse a abordagem mais acessível, para a receção e organização das novas informações apresentadas pela professora.

Apesar de associado a uma abordagem mais tradicional, o método expositivo pode ser considerado dinâmico quando o professor incentiva a interação, por meio de perguntas desafiadoras ou debates, constituindo também uma maneira de obter *feedback* imediato por parte dos alunos. Neste âmbito gostaríamos de destacar que a técnica de inquirição foi constante ao longo das nossas aulas, considerando que essa é uma das melhores formas para dinamizar a exposição e fazer com que os alunos se mantenham atentos à aula. Além disso, permite que os estudantes estejam no centro da sua aprendizagem, pela atividade que desempenham.

Ao combinar métodos, especialmente com as estruturas de aprendizagem cooperativa supramencionadas, em atividades práticas, procurou-se a promoção e a mobilização de abordagens diversas, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Maria Cândida Proença «(...) o professor não

¹⁶⁸ Vide idem, *ibidem*, p. 52.

*emprega um só método, mas sim uma metodologia, isto é, uma combinação de métodos postos ao serviço de uma determinada via de atuação (estratégias), tendo em vista a consecução de determinadas finalidades.*¹⁶⁹».

Nesta linha de pensamento, a metodologia adotada ao longo nossa prática letiva permitiu registar os diversos benefícios trazidos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Durante os dois anos que vimos aplicar e aplicámos a aprendizagem cooperativa nas aulas de História, constatámos que os estudantes trabalharam e foram desenvolvendo algumas competências presentes no PASEO, nomeadamente raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia¹⁷⁰, a partir de práticas pedagógicas recomendadas no mesmo documento orientador¹⁷¹.

Apesar de se encontrar no seu período inicial, considera-se também que a adoção do *Projeto Coopera* resultou no melhoramento do aproveitamento escolar dos alunos, assim como na melhoria dos resultados obtidos. Por se encontrar num período experimental, ainda não foram publicados dados que confrontem os resultados anteriores à implementação deste projeto¹⁷², porém esta informação foi veiculada informalmente pelos docentes que lecionaram na escola em anos anteriores a esse, nomeadamente a professora cooperante. Além disso, sentimos que os alunos mantiveram-se motivados e participativos, quando as atividades envolviam técnicas de aprendizagem cooperativa e se recorria ao trabalho em grupo.

Todavia, perante o paradigma educativo atual, em Portugal, a aplicação da metodologia cooperativa apresenta desafios. Estes justificam-se, resumidamente, à pressão aplicada para cumprir os conteúdos programáticos e planificações, assim como a escassez de tempo verificada na disciplina de História, no 3º ciclo e, por vezes, o próprio mau funcionamento dos grupos. Posto isto, a verdade é que muitos docentes não se sentem motivados a adotar este tipo de abordagem, já que regularmente não existem meios, tempo ou incentivos por parte de superiores para o fazer. De facto, os dados

¹⁶⁹ Vide PROENÇA, Maria Cândida, *Op. Cit.*, p. 122.

¹⁷⁰ Vide DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE] – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 20.

¹⁷¹ «organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares». Vide *idem, ibidem*, p. 31.

¹⁷² Estes dados só serão analisados no final do ano letivo 2024/2025, por meio de avaliação externa, que irá determinar a continuação do *Projeto Coopera* na ESPN.

apresentados pelo *Observatory on History Teaching in Europe* (OTHE), relativamente a Portugal, confirmam que os principais obstáculos sentidos pelos professores de História, para um ensino de qualidade é, entre outros, o tempo previsto para esta disciplina, no currículo¹⁷³.

Tendo em conta História, no 3º ciclo do ensino básico, recebe 100 minutos semanais, especificamente no 8º ano, parece insuficiente para que se cumpram as planificações anuais previstas pelas Aprendizagens Essenciais, particularmente se o professor decidir pôr em prática metodologias de aprendizagem cooperativa ou outras pedagogias ativas. Isto pode ser um fator justificativo para o facto da maioria dos professores de História, não só em Portugal, mas a nível europeu, escolher abordagens de ensino-aprendizagem onde permanece a exposição de conteúdos e a utilização do manual enquanto recurso de eleição¹⁷⁴.

Em suma, concluímos que a adoção de métodos cooperativos na nossa prática letiva teve resultados positivos, apesar de termos sentido algumas dificuldades, particularmente com a gestão do tempo. Contudo consideramos que muitos dos constrangimentos que podiam ter ocorrido foram evitados, pelo facto da metodologia em prática ter sido implementada pela escola, estando os alunos familiarizados com os procedimentos e regras da aprendizagem cooperativa. De modo a ultrapassar determinados obstáculos, adaptámos as estratégias e conciliámos algumas atividades cooperativas com momentos de exposição, pois consideramos que isso também seja importante, especialmente no que toca à elucidação de alguns conceitos estruturantes para o ensino e aprendizagem da História.

Em última nota, fazendo a retrospectiva do trabalho realizado, sentimos que, apesar da preparação e leituras teóricas realizadas sobre a aprendizagem cooperativa e as características desta metodologia, podíamos ter diversificado mais as técnicas aplicadas e introduzir outros recursos e métodos. Podíamos, também, ter produzido inquéritos para recolher dados não só sobre a perceção que os alunos têm sobre a aprendizagem cooperativa, mas também para ter um registo global dos resultados obtidos. No entanto, não sentimos a responsabilidade de entregar formulários de autoavaliação dos grupos

¹⁷³ Vide COUNCIL OF EUROPE, *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe 2023. Country Sheets*. Vol. 2, Bélgica: Council of Europe Publishing, 2024, p.97.

¹⁷⁴ Vide idem, *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe 2023. Comparative Analysis*. Vol. 1 Bélgica: Council of Europe Publishing, 2024, pp.89, 95.

cooperativos, uma vez que no final de cada período letivo a escola encarregava-se de entregar das fichas onde pudesse ficar registrada a opinião dos alunos, para a monitorização de todo o processo¹⁷⁵.

¹⁷⁵ *Vide* Anexo 2: Ficha de Autoavaliação de Aprendizagem Cooperativa, p. 125.

Considerações Finais

Para concluir, podemos dizer que, a partir das aulas lecionadas na Escola Secundária de Pinhal Novo, introduzimos abordagens pedagógico-didáticas que tendem por romper com a conceção tradicional de ensino, esta que enfatiza a memorização, o individualismo e a competição entre os alunos, desconsiderando valores de colaboração e solidariedade entre colegas. Seguindo o PIP da escola, procurámos alinhar nossa prática com a aprendizagem cooperativa, mantendo-nos, simultaneamente, recetivos a outros métodos.

Não obstante, ao serem exploradas e aplicadas novas e variadas metodologias, o professor torna-se um exemplo, no sentido em que deixa de favorecer o individualismo e passa a ir de encontro a ideias ligadas à vida real. Assim, também a escola, deve estipular regras para a diminuição de espaços de solidão, convertendo-os a ambientes de convivência em que se desenvolver relações interpessoais. Igualmente, deve promover o desenvolvimento de competências nos alunos ao nível da cidadania, que os permitam confrontar situações do mundo real.

Assim, esperamos que a nossa análise e investigação sobre a implementação da Aprendizagem Cooperativa nas aulas de História tenha clarificado os benefícios trazidos pelas estratégias de pedagogia ativa. Em contrapartida procurámos demonstrar que existem também dificuldades na implementação deste tipo de metodologias, que requerem planificação e o planeamento devido por parte do professor.

No entanto, foi possível notar a influência de Vygotsky e de Ausubel ao longo da descrição crítica das aulas lecionadas, como nos exemplos dados relativamente à implementação de atividades cooperativas durante as lições. Apesar de Vygotsky apresentar teorias que tiveram por base a construção da aprendizagem cooperativa, nomeadamente ao argumentar sobre a importância da socialização na aprendizagem, sendo um veículo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, também conseguimos fazer transparecer as ideias de David Ausubel, com a construção de mapas conceptuais e a exposição interativa. Recorrendo a questões e ao compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema novo, consideramos que viabilizamos a construção de aprendizagens significativas.

Mesmo não sendo a nossa primeira experiência a lecionar, não deixámos de nos questionar sobre como esta etapa poderia vir a ser desafiante. No entanto, estabelecemos

metas e orientámos a nossa abordagem de acordo com esses objetivos, que incluíam o cumprimento das AE de História para o 8º ano, a diversificação de materiais e métodos pedagógicos, a promoção de uma relação pedagógica eficaz e a promoção de competências verificadas no PASEO. Podemos afirmar que os nossos objetivos foram atingidos, conforme evidenciado pelo sucesso resultante da nossa prática, tendo em conta os resultados obtidos e o *feedback* positivo, recebido por parte dos alunos e da professora cooperante.

O período que passámos a lecionar a turma 8º B foi gratificante e de extremo valor para a nossa formação. Sendo estes um conjunto de alunos com ótimo aproveitamento, conseguimos explorar várias temáticas, implementando vários métodos e técnicas, sem grandes adversidades. Por serem bons estudantes, mostraram-se sempre interessados e empenhados, colocando dúvidas pertinentes e fazendo intervenções, bastante interessantes para adolescentes com cerca de 13 anos. Porém, é de destacar que existem sempre desafios, que colocam obstáculos no decorrer da prática letiva. Mas um professor deve ser capaz de se adaptar às situações e enfrentar as adversidades, tornando cada problema numa lição.

Bibliografia

- AGOSTINHO, Cátia, *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.
- AGOSTINHO, João, “Secundária tem nova data para obras” in: *Impacto da Região*, N.º 66, Ano II, 13 de Setembro de 2010, p. 3. Disponível em: <http://palmela.bibliopolis.info/OPAC/documentos/BMPalmela/20111118155043.pdf>.
- ANDRADE, C. *Aprendizagem Cooperativa. Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências. Bragança, 2011.
- AUSUBEL, David, P., *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. New York, Springer Science+Business Media Dordrecht, 2000.
- AUSUBEL, P. D. “Facilitating meaningful verbal learning in the classroom”. In *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 1968, p. 126. <https://www.jstor.org/stable/41187349> [último acesso a 05-10-2024].
- AUSUBEL, David P. et. NOVAK, J. et. HANESIAN, H. *Psicologia Educativa*, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BERTRAND, Y. *Teorias Contemporâneas da Educação*, 2º ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BURNS, Edward, *História da civilização ocidental*, Ed. Círculo de Leitores, 1981.
- BURKE, Peter, *O Renascimento*, Edições Texto & Grafia, 2008.
- COUNCIL OF EUROPE, *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe 2023. Country Sheets*. Vol. 2, Bélgica: Council of Europe Publishing, 2024.
- COUNCIL OF EUROPE, *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe 2023. Comparative Analysis*. Vol. 1 Bélgica: Council of Europe Publishing, 2024.
- CUNHA, Fabiana et. UVA, Marta, “Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças”. *Revista Interações*, 12(41), 2016.
- CUNHA, Mafalda Ferin, *Reforma e Contra-Reforma*, [s.l.], Quimera, 2002.
- DELUMEAU, Jean, *A Civilização do Renascimento*, vol. I. Editorial Estampa, 1984.
- DELUMEAU, Jean, *A Civilização do Renascimento*, vol. II. Editorial Estampa, 1984.

- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], *Aprendizagens essenciais - História 8º ano*, 2018.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, 2017.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017.
- ELTON, G. R., *A Europa durante a Reforma (1517-1559)*, Lisboa: Editorial Presença, [s.d.].
- ESCOLA SECUNDÁRIA DE PINHAL NOVO, Projeto de Inovação Pedagógica, Ano letivo 2022/2023.
- ESCOLA SECUNDÁRIA DE PINHAL NOVO, Projeto Educativo de Escola – Anos Letivos 2022/2025, Setembro de 2022.
- FERNANDES, Domingos, *Avaliar e Aprender numa cultura de inovação pedagógica*, Leya Educação, 2022.
- FERNANDES, E. “O Trabalho Contexto de sala de aula”, *Análise Psicológica*, 4 (XV), 1997, pp. 563-572.
- FREITAS, Luísa Varela & FREITAS, Cândido Varela, *Aprendizagem cooperativa Teoria e Prática*, Porto, Edições ASA, 2002.
- JOHNSON, David et. JOHNSON, Roger T., *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston, Allyn & Bacon, 1994.
- LOPES, José et. SILVA, Helena Santos, *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula – Um Guia Prático Para o Professor*, Lisboa, Lidel, 2009.
- LOPES, José et. SILVA, Helena, *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, Lisboa, FACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2020.
- LUDOVINO, Poliana, *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*, Tese Apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012.
- MATEUS, Maria do Nascimento Esteves, *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*, EDUSER: revista de educação, Vol. 3(2), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, 2011.
- MELO, Isabel Margarida, *As Revoluções do Antigo Regime Através dos Objetos Museológicos – O Papel da Cultura Material na Didática da História*. Relatório de

- Prática de Ensino Supervisionada apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME], *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, [s.d].
 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME], Decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, I Série – A, nº 15.
 - MILLER, J (ed.). *Absolutism in Seventeenth-Century Europe*, London: MacMillan Press, 1990.
 - MOLL, L. C., *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1996.
 - MOREIRA, Marco A., et. MASINI, Elsie F. S., *Aprendizagem Significativa. A teoria de David Ausubel*. São Paulo, Editora Moraes, 1982
 - NEWMAN, F. & HOLZMAN, L., *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*, Londres, Routledge, 1993.
 - PELIZZARI, A. et. al. “Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel”. In: *Revista PEC*, Curitiba, v.2, n.1, jul.2001-jul.2002.
 - PERRAUDEAU, M. *Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de outra forma na escola*, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
 - PINELA, Rodrigo, *A importância do ensino aprendizagem por descoberta*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2022.
 - PROENÇA, Maria Cândida, *Didática da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1994.
 - RANGEL, Manuel et. GONÇALVES, Cláudia, *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, I (3), Porto, CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2010.
 - RIBEIRO, Orlando e LISBOA, J. Ribeiro, *As Transformações do povoamento e das culturas na área de Pinhal Novo*, Pinhal Novo, Junta de Freguesia de Pinhal Novo, 1998.
 - RIBEIRO, Noberto, NEVES, Tiago, MENEZES, Isabel, “Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português”, *Currículo sem Fronteiras*, V. 14, N.º 3, pp. 12-31, set/dez 2014.

- SANTOS, Leonor & PINTO, Jorge, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in: VEIGA, F. H. (Coord.) *O Ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi, 2018 (pp. 503-539).
- SHLOMO, Yael et. SHLOMO, Sharan, *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Nova Iorque, Teachers College Press, 1992.
- STURDY, David J., *Louis XIV*, Hampshire: Macmillan Education, 1998.
- VERÍSSIMO SERRÃO, Joaquim, *História de Portugal. A Restauração e a Monarquia Absoluta* (vol. V), Lisboa: Editorial Verbo, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*, [s.l.], Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.].

Apêndices

Apêndice 1: Ficha de exploração da visita de estudo.



Nome do Grupo: _____ Turma: _____ Data: __/__/__

“Vamos conhecer Lisboa”

Erguida sobre as colinas banhadas pelo Tejo, e de olhos postos sobre o Oceano Atlântico, **Lisboa** é um fascinante mosaico de memórias, histórias e influências que ainda hoje marcam a paisagem desta cidade única. Os vários episódios que compõem a sua História e alguns dos seus protagonistas são agora apresentados **no Lisboa Story Centre**, onde todos os que visitam a **capital portuguesa** são convidados a realizar uma viagem no tempo e descobrir as memórias de Lisboa, desde a sua fundação até dias de hoje.



Fig. 1. Monumentos de Lisboa.

Vem descobrir mais sobre Lisboa! Presta atenção à visita e responde às questões.

1. Lê atentamente o texto e observa a imagem.

1.1. Identifica os dois monumentos que se encontram representados.

1.2. Indica o local em que se situam.

2. Cheira e descobre mais sobre as especiarias e ingredientes que os Portugueses encontraram em diferentes locais no mundo durante o período dos “Descobrimentos”.

2.2. Indica três especiarias ou ingredientes sobre os quais ficaste a saber mais durante a visita.

3. De todos os momentos marcantes da História da Cidade de Lisboa, refere aquele que consideras ser o mais interessante.

“Vamos conhecer uma embarcação quinhentista”

A vida a bordo de uma nau ou de uma caravela devia ser muito atribulada! De facto, a tripulação e os passageiros, tinham de enfrentar, diariamente, pequenos e grandes desafios que, muitas vezes, punham em risco as suas próprias vidas! As violentas tempestades, os ataques de navios corsários, a falta de mantimentos e de água potável, o frio extremo e o calor tórrido, as doenças, muitas vezes contagiosas, que se propagavam no navio, as tragédias dos naufrágios... Ufa! Mas... tirando tudo isto, a vida em alto mar devia ser muito divertida! Não acreditas? Então, **todos a bordo!**

1. Bem-vindo/a a bordo de uma embarcação quinhentista...

Para compreenderes como funciona a tua visita à caravela Vera Cruz, deves ouvir, com atenção as explicações que te são dadas sobre os procedimentos a seguir enquanto estiverem a bordo.



Fig. 2. Caravela Vera Cruz.

1. Visita o castelo de proa e percorre os diversos espaços à tua disposição...

- 1 Quilha
- 2 Casco
- 3 Porão (interior do casco)
- 4 Convés (pavimento entre a proa e o castelo da popa)
- 5 Proa
- 6 Popa ou Ré
- 7 Castelo da Popa
- 8 Tolda (pavimento do castelo da popa)
- 9 Mastro grande
- 10 Verga
- 11 Vela Latina grande
- 12 Leme
- 13 Amarras
- 14 Âncora
- 15 Cabos
- 16 Amurada
- 17 Mastro de mezena
- 18 Vela Latina da mezena

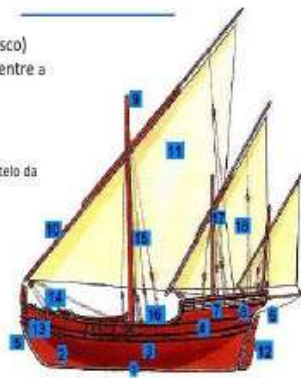


Fig. 3. Características da Caravela.

1.1. A que se destinava o *chapidéu*?

1.2. Qual era a função do *escrivão*?

1.3. Quem eram as *órfãs d'el-Rei*?

1.4. Quais eram as funções do *capitão*?

2. Conhece os diversos compartimentos.

2.1. Porque é que a nau era considerada a “rainha dos mares”?

2.2. De acordo com recomendações régias, quem é que devia estar sempre presente a bordo?
E quais as suas funções?

2.3. O que é o escorbuto?

2.4. Assinala com V as frases verdadeiras e com F as falsas.

- a) O mestre bombardeiro era responsável pelas questões militares.
- b) Por razões de segurança, cabia ao cozinheiro do navio produzir a pólvora.
- c) A função do timoneiro era governar a embarcação.
- d) O mastro é o instrumento que permite governar a nau.
- e) O capelão era o representante do rei e comandava o navio.
- f) O astrolábio era muito importante porque permitia medir o tempo.

2.5. Que tipo de alimentação se fazia a bordo?

3. Agora, percorre o convés. Mas, cuidado! Podes ser arrastado por uma onda!

3.1. Como é que a tripulação ocupava os seus tempos livres?

Saltar à corda

Ler romances de cavalaria

Fazer renda de bilros

Ver televisão

Jogar às cartas

Representações teatrais



3.2. Porque é que houve necessidade de artilhar as naus/caravelas?

3.3. Quais eram os acidentes mais comuns a bordo de uma nau/caravela?

4. A visita está quase feita! Agora, resta-te conhecer a 1.ª coberta, o espaço que servia para armazenar mantimentos, géneros alimentícios e ferramentas.

4.1. Descobre, na sopa de letras, palavras relacionadas com a 1.ª coberta.

E	S	D	L	S	D	F	T	H	U	O	K	J	H	G
F	Q	W	A	A	P	A	S	S	D	D	Q	E	V	G
R	B	I	S	C	O	I	T	O	F	C	M	R	I	V
T	G	W	T	O	L	R	T	Y	G	X	H	T	N	D
M	Y	S	R	L	E	T	F	G	T	Z	U	G	A	S
A	H	D	O	R	A	H	T	A	Y	W	I	F	G	C
R	O	G	O	E	M	G	U	R	I	Q	O	C	R	G
M	I	V	K	T	E	B	I	R	O	A	P	D	E	J
E	M	L	H	U	A	N	O	O	P	D	L	S	U	N
L	N	T	N	H	Z	M	P	Z	L	T	H	W	T	L
A	H	F	J	F	X	J	L	S	J	U	D	A	G	Ç
D	T	C	D	S	F	K	G	A	H	K	X	Z	B	O
A	P	V	E	M	A	L	E	V	I	N	H	O	E	H

7. Outros aspetos interessantes que aprendemos sobre a vida a bordo de uma embarcação do séc. XV ou sobre as descobertas marítimas portuguesas.

Se precisares de ajuda pede a um dos guias ou aos/às teus/tuas professores/as!

Esperamos que tenham gostado desta visita 😊



VISITA DE ESTUDO

inserida no Projeto
"O Mundo sem Fronteiras"

Lisboa Story Centre /
Caravela Vera Cruz

6, 7 e 8 de Novembro

HISTÓRIA

8º ANO

2023/24

**Autoras: Prof. Estagiárias Laura Oliveira
e Laura Reis**

**Professores Responsáveis: Arnaldo Pata, Carla
Batista, Elisabete Isidoro, Laura Oliveira, Laura
Reis e Patrícia Santos**

LISBOA STORY CENTRE

Situado no Terreiro do Paço, o **Lisboa Story Centre** permite-te viajar no tempo através dos cenários, multimédia e experiências sensoriais, que relatam alguns dos acontecimentos mais importantes da História de Lisboa. Poderás ainda ter acesso a sessões de "História ao vivo" representadas pelas tuas personagens históricas favoritas!



CARAVELA VERA CRUZ

A **Caravela** foi uma embarcação inventada e utilizada pelos Portugueses durante o período da Expansão nos séculos XV e XVI. Durante esta visita vais poder visitar a **Caravela Vera Cruz**, uma réplica exata daquelas em que os portugueses viajavam. Embarca nesta aventura connosco e participa numa experiência única em que vais atravessar mares, desbravar territórios, ver as estrelas e descobrir saberes de Portugal e do Mundo.



ROTEIRO



A visita de estudo decorrerá nos períodos da manhã/tarde, com alternância de turmas entre os sítios a visitar.

8h30: Saída da Escola Secundária de Pinhal Novo.

9h00/9h30: Chegada a Lisboa; Divisão das turmas entre o Lisboa Story Centre e Caravela Vera Cruz.

12h30: **Almoço.**

14h00: Divisão das turmas entre o Lisboa Story Centre e Caravela Vera Cruz.

17h30/18h00: Regresso à Escola Secundária de Pinhal Novo.

REPORTAGEM FOTOGRÁFICA

Para que possas guardar para sempre as recordações desta visita, desafiamos-te a realizar uma reportagem fotográfica!

- **Todos** os elementos do grupo devem tirar fotografias ou vídeos em cada local visitado, com a melhor **qualidade** e **criatividade** possível;
- A primeira foto deverá ser do vosso grupo, **com todos os elementos juntos**;
- Se encontrarem, nos locais visitados, cartazes ou placas informativas, devem fotografar essa informação, que deverá ser usada para vos ajudar a legendar as fotografias;
- Elaborem a vossa reportagem fotográfica selecionando, em grupo, as vossas fotografias e vídeos favoritos sobre a vossa visita ao **Lisboa Story Centre** e à **Caravela Vera Cruz**;
- A reportagem deve ser apresentada em Powerpoint, Canva, Genially ou qualquer outra ferramenta/aplicação digital que conheçam, e ser entregue até ao dia **20 de novembro na Classroom!**

ATIVIDADE EM GRUPO

- Ao longo da visita vais ouvir interessantes explicações sobre os locais que estás a visitar. Vamos entregar-te uma **ficha de exploração** onde deves registar algumas informações importantes.
- Esta atividade deve ser realizada em grupo. Deves alternar com os restantes elementos do teu grupo quem responde a cada questão.



DIVIRTAM-SE!

Apêndice 3: Planificação da aula N.o 1



Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 13/11/2023	SALA: B.0.06	HORA: 14:00
DURAÇÃO: 50 min. AULA: 1					

Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.

Subdomínio: O Renascimento e a Reforma

SUMÁRIO: O Renascimento e o Humanismo.

Meta a atingir

- Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecénico;
- Compreender o desenvolvimento de novos valores e atitudes e o papel da imprensa na sua disseminação.

Conteúdos

O Renascimento: a valorização do ser humano:

- O ser humano no centro do mundo;
- A Península Itálica foi o berço do Renascimento;
- A difusão das ideias renascentistas;

O humanismo renascentista:

- A valorização do indivíduo;
- Desenvolvimento de várias áreas do saber.

Conceitos

“Humanismo”;
“Renascimento”;
“Mecenato”;
“Geocentrismo”;
“Heliocentrismo”;
“Teocentrismo”;
“Antropocentrismo”;
“Classicismo”;
“Espírito Crítico”;
“Individualismo”.

Descritores de desempenho

- Relacionar o surgimento do Renascimento com o contexto itálico.
- Localizar no tempo os séculos em que o movimento cultural renascentista se afirmou;
- Compreender a importância da imprensa para a divulgação das ideias renascentistas;
- Indicar os valores enaltecidos pelos humanistas.
- Reconhecer as novas áreas do saber desenvolvidas pelos intelectuais do Renascimento.

Questões-problema

- No que consistiu o Renascimento?
- Que valores defendiam os humanistas? O que criticavam?
- Se compararmos o pensamento renascentista com o pensamento medieval, que diferenças encontramos?

Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem

Recursos

<p>Apresentação da professora (c. 2 min.)</p> <p>Chamada e verificação de Material (c. 5 min.)</p> <p>Sumário (c. 3 min.)</p> <p>1.º MOMENTO – Introdução (c. 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionamento dos alunos relativamente a conhecimentos prévios sobre o novo tema a abordar. <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 30 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Renascimento (características, meios de afirmação e difusão), com recurso à apresentação digital temática. • Apresentação de um mapa conceptual, com recurso a apresentação digital temática, para a explanação do conceitos relacionados ao Humanismo. • Visualização de um vídeo sobre Copérnico e o Heliocentrismo (Aula Digital). • Análise de fontes variadas (cronologia, documento escrito, imagens), como atividade de consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos. <p>3.º MOMENTO – Conclusão (c. 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. • Atribuição de trabalho de casa – preencher o Glossário realizado e atribuído pela docente, relativamente aos conceitos trabalhados em aula. 	<p>. Manual – O fio da História- 8º Ano; páginas 50-55.</p> <p>. Apresentação digital temática (elaborada pela docente)</p> <p>. PC com ligação à internet/ Quadro interativo</p> <p>. Vídeos/ Animações (Aula Digital)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p> <p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 13 de novembro de 2023

Apêndice 4: Glossário “O Renascimento e Humanismo”.



Nome: _____





Turma: _____

Domínio: Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI.




Subdomínio: O Renascimento e a Reforma.

Aprendizagens Essenciais:

- Identificar/aplicar os conceitos: humanismo; renascimento; mecenato; geocentrismo/heliocentrismo; teocentrismo/antropocentrismo; arte renascentista; manuelino; naturalismo; reforma protestante/contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo.

CONCEITO		DEFINIÇÃO
	Humanismo	
	Mecenato	
Renascimento		
Geocentrismo/ Heliocentrismo		
	Teocentrismo/ Antropocentrismo	
	Espírito Crítico/Cientismo	



Arte Renascentista		
	Manuelino	
	Naturalismo	
Reforma Protestante/ Contrarreforma		
Dogma		
	Individualismo/ Classicismo	
Cristão-Novo		

O que devo consultar?

- ✓ Poderás consultar as páginas 50-75 do teu manual, as apresentações digitais disponibilizadas pela professora no *Classroom*, ou dicionários on-line (por exemplo: <https://dicionario.priberam.org/>).

Bom Trabalho!
A Professora,
Laura Oliveira

Apêndice 5: Planificação da aula N.o. 2.

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	PLANO DE AULA História 8ºAno		Cód. 405222 Escola Secundária de Pinhal Novo Ano Letivo 2023 / 2024
Docente: Laura Nunes de Oliveira		Grupo de Recrutamento: 400	
ANO: 8º TURMA: B Nº ALUNOS: 22 DATA: 17/11/2023 SALA: B.0.06 HORA: 13:00 DURAÇÃO: 50 min. AULA: 2			
Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.			
Subdomínio: O Renascimento e a Reforma			
SUMÁRIO: A arte do Renascimento. Atividade Cooperativa.			
Meta a atingir			
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino; 			
Conteúdos		Conceitos	
A Arte do Renascimento: <ul style="list-style-type: none"> A arquitetura; A escultura; A pintura; A Arte do Renascimento em Portugal: <ul style="list-style-type: none"> O Estilo Manuelino na Arquitetura. 		Naturalismo; Arte renascentista; Manuelino; Individualismo;	
Descritores de desempenho			
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as principais características da arquitetura do Renascimento; Identificar as particularidades do estilo Manuelino; Compreender a influência da pintura clássica e as inovações na pintura renascentista; Caracterizar a escultura renascentista. 			
Questões-problema			
<ul style="list-style-type: none"> Quais as características da Arte Renascentista (Arquitetura, Pintura, Escultura)? Que elementos inovadores surgiram na arte do Renascimento? 			
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem		Recursos	
Chamada e verificação de Material (c. 3 min.) Sumário (c. 2 min.) 1.º MOMENTO – Introdução (c. 5 min.)		Manual – O fio da História- 8º Ano; páginas 56-63.	

<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um esquema no quadro, com os alunos, como forma de recuperar conhecimentos da aula passada. <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 30 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Arte do Renascimento – explanação das características da Arquitetura, Pintura e Escultura, com recurso à apresentação digital temática e à análise de imagens. • Visualização de um vídeo explicativo das características do estilo Manuelino. • Realização de uma atividade cooperativa sobre a Arte do Renascimento, com base na investigação, e posterior apresentação. <p>3.º MOMENTO – Conclusão (c. 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação digital temática <i>(elaborada pela docente)</i> • PC com ligação à internet/ Quadro interativo • Vídeos/ Animações <i>(Aula Digital)</i>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração); - Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação). 	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 17 de novembro de 2023

Apêndice 6: Guião para a atividade cooperativa “A Arte do Renascimento”

GUIÃO – ATIVIDADE COOPERATIVA Nº 1
HISTÓRIA – 8º ANO
Ano Letivo 2023/2024
Laura Oliveira

Domínio: Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI.

Subdomínio: O Renascimento e a Reforma.

Aprendizagens Essenciais:

- Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino;
- Identificar/aplicar os conceitos: naturalismo; arte renascentista; manuelino; individualismo.

Objetivo:

- Pretende-se, com esta atividade, que os alunos trabalhem cooperativamente, de modo a encontrarem características relativas às obras de arte/monumentos, selecionadas pela docente estagiária, como forma de consolidação de conhecimentos previamente adquiridos e aplicação de conceitos. Cada grupo terá cerca de 10 minutos para registar as suas respostas, devendo o porta-voz do mesmo apresentá-las à turma.

Metodologia:

- Trabalho cooperativo, com base em pesquisa e investigação em grupo, com componente de apresentação oral.

Orientações dadas aos alunos:

- “Observem atentamente a imagem e registem abaixo, pelo menos, duas características da obra de arte/monumento. Esta atividade deve ser feita com a **colaboração de todos os membros do grupo**. Para isso, poderão consultar as páginas 56-63 do manual, ou pedir ajuda à professora.”.

GUIÃO – ATIVIDADE COOPERATIVA Nº 1
HISTÓRIA – 8º ANO
Ano Letivo 2023/2024
Laura Oliveira

Imagens selecionadas:



F1: Igreja de Santa Maria Novella, Alberti, Florença, 1458-1470.



F2: *Janela da Casa do Capitulo*, Diogo de Arruda, Convento de Cristo, Tomar, 1510-1513.



F3: *David*, Andrea Verrocchio, Museo Nazionale del Bargello, Florença 1473-75.



F4: *Pietà*, Miguel Ângelo, Basilica de São Pedro, Vaticano, c. 1499.

GUIÃO – ATIVIDADE COOPERATIVA Nº 1
HISTÓRIA – 8º ANO
Ano Letivo 2023/2024
Laura Oliveira

Imagens selecionadas:



F5: *Cristo entrega as chaves a São Pedro*, Pietro Perugino, Capela Sistina, Vaticano, c. 1481.



F6: *Mona Lisa*, Leonardo DaVinci, Museu do Louvre, Paris, França, c. 1503.

Apêndice 7: Planificação da aula N.o 3.

Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 24/11/2023	SALA: B.0.06	HORA: 13:00
DURAÇÃO: 50 min. AULA: 3					

Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.
Subdomínio: O Renascimento e a Reforma
SUMÁRIO: A Reforma Religiosa do século XVI. Realização de exercícios.

Meta a atingir (de acordo com as Aprendizagens Essenciais).	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo; 	
Conteúdos	Conceitos
A Reforma Religiosa no século XVI: <ul style="list-style-type: none"> A crise da Igreja Católica no século XV; O Conflito entre o Papa Leão X e Martinho Lutero; A criação de novas igrejas protestantes – o Luteranismo, o Calvinismo e o Anglicanismo. 	Dogma; Sacramento; Catolicismo; Protestantismo; Indulgência; Reforma; Luteranismo; Calvinismo; Anglicanismo;
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as críticas feitas à Igreja Católica nos séculos XV e XVI; Compreender natureza do conflito entre Lutero e Leão X; Identificar os princípios defendidos pela Igreja Luterana; Distinguir as principais igrejas protestantes, que surgiram no século XVI, e as suas principais características. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> Porque era criticada a Igreja Católica nos séculos XV e XVI? Qual o papel dos valores humanistas no processo de Reforma? Quais as principais diferenças entre a Igreja Católica e as novas igrejas protestantes? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (c. 3 min.)	

<p>Sumário (c. 2 min.)</p> <p>1.º MOMENTO – Introdução (c. 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperação de conhecimentos de aulas passadas; esclarecimento de dúvidas. <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 30 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Reforma religiosa do século XVI, com recurso a apresentação digital e a breves momentos de exposição; • Elaboração de um esquema no quadro, conjuntamente com os alunos, sobre a mensagem pregada por Jesus Cristo e os comportamentos do Clero em finais da Idade Média. • Visualização de um excerto do filme “Lutero” (2003) e análise do seu conteúdo. • Análise de fontes iconográficas e cartográficas sobre as Igrejas Protestantes que surgiram no século XVI. <p>3.º MOMENTO – Conclusão (c. 10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de consolidação (página 64 do manual, exercícios 2-5). • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual – O fio da História- 8º Ano; páginas 64-67. • Apresentação digital temática (elaborada pela docente) • PC com ligação à internet/ Quadro interativo • Vídeos/ Animações (Aula Digital)
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>- Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 23 de novembro de 2023

Apêndice 8: Planificação da aula N.o. 4.

Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 27/11/2023	SALA: B.0.06	HORA: 14:00
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 4			

Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.
Subdomínio: O Renascimento e a Reforma
SUMÁRIO: A Contrarreforma: A reação da Igreja Católica à Reforma Protestante. Realização de um Kahoot.

Meta a atingir (de acordo com as Aprendizagens Essenciais).	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo; Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica; 	
Conteúdos	Conceitos
A Reação da Igreja Católica à Reforma Protestante <ul style="list-style-type: none"> A reforma interna da Igreja Católica – o Concílio de Trento (1545-1563). Os meios de combate/controlo da Igreja Católica – a Companhia de Jesus, a Inquisição e o Index; A Inquisição em Portugal. 	Dogma; Sacramento; Catolicismo; Protestantismo; Indulgência; Contrarreforma; Cristão-Novo; Inquisição;
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que o Concílio de Trento serviu para reafirmar princípios católicos; Distinguir os principais meios de combate às heresias pela Igreja Católica. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> O que fez reforçar o Concílio de Trento? Qual a importância da Companhia de Jesus para a afirmação da fé católica? As ações levadas a cabo pela Inquisição podem ser compreendidas como tolerantes? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
Chamada e verificação de Material (c. 3 min.) Sumário (c. 2 min.)	. Manual – O fio da História- 8º Ano; páginas 64-69. . Apresentação digital temática

<p>1.º MOMENTO – Introdução (c. 15 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperação de conhecimentos de aulas passadas; esclarecimento de dúvidas. • Correção do trabalho de casa (p. 64 do manual, exercícios 2-5). <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 25 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explanação do conceito de Contrarreforma, com recurso à apresentação digital temática, seguida por um breve momento de exposição sobre o tema. • Realização de um <i>Kahoot</i>, elaborado pela docente, como atividade de consolidação de aprendizagens. <p>3.º MOMENTO – Conclusão (c. 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. 	<p>(elaborada pela docente)</p> <p>PC com ligação à internet/ Quadro interativo</p> <p><i>Kahoot</i></p> <p>(elaborado pela docente)</p>
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p> <p>- Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração);</p> <p>– Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação).</p>	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 27 de novembro de 2023

Apêndice 9: Planificação da aula N.o 5.

Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 04/12/2023	SALA: B.0.06	HORA: 14:00
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 5			

Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.

Subdomínio: O Renascimento e a Reforma

SUMÁRIO: Realização da Ficha de Controlo de Aprendizagens.

Meta a atingir (de acordo com as Aprendizagens Essenciais).

- Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecenático;
- Compreender o desenvolvimento de novos valores e atitudes e o papel da imprensa na sua disseminação;
- Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino;
- Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa;
- Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo;
- Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica;

Conteúdos	Conceitos
<ul style="list-style-type: none"> • O Renascimento e o Humanismo; • A Arte do Renascimento (Pintura, Escultura e Arquitetura); • O Manuelino: especificidades da arquitetura; • A Reforma Protestante e as novas Igrejas na Europa do século XVI; • A Contrarreforma: os meios de Reforma Internas da Igreja Católica. 	humanismo; renascimento; mecenato geocentrismo/heliocentrismo; teocentrismo/antropocentrismo; arte renascentista; manuelino; naturalismo; reforma protestante contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo.

Descritores de desempenho

- Localizar no tempo e no espaço eventos e processos históricos;
- Interpretar fontes históricas em diversos suportes, contextualizando e cruzando-as no seu conteúdo.

Questões-problema

-



Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Realização da segunda Ficha de Controlo de Aprendizagens sobre o subdomínio "O Renascimento e a Reforma", para a avaliação sumativa (50 minutos). 	. Ficha de Controlo de Aprendizagens (elaborado pela docente)
Metacognição/Avaliação Formativa <ul style="list-style-type: none"> Grelha de avaliação sumativa (contemplando os domínios de avaliação em História: Comunicação em História, Compreensão Histórica e Tratamento de informação/Análise de documentos). 	

A docente estagiária:

Laura Oliveira



Pinhal Novo, 04 de dezembro de 2023

Apêndice 10: Matriz para a ficha de controlo de aprendizagens.

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	 <p>Cod. 403222 Escola Secundária de Pinhal Novo Ano Letivo 2023 / 2024</p>
<p>Ficha de Controlo de Aprendizagens nº 2 Matriz / Guião de estudo</p>	<p>História 8º Ano Professora: Laura Oliveira</p>

	Domínios da História:	Indicadores de Aprendizagem (manual págs. 50-75)
Compreensão Histórica	Localizar no espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza no espaço o surgimento do movimento cultural conhecido por Renascimento (p.53) - Localiza no espaço a predominância do estilo Manuelino (pp. 57-59). - Localiza no espaço as Igrejas Protestantes que surgiram no século XVI (pp. 65-67).
	Localizar no tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo surgimento do movimento cultural conhecido por Renascimento (p.53). - Localiza no tempo o conflito entre Martinho Lutero e o Papa Leão X (p.65). - Localiza no tempo as ações de reforma interna da Igreja Católica (p.69). - Localiza no tempo o estabelecimento da Inquisição em Portugal (p.69).
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica o movimento cultural surgido em finais do século XIV e afirmado nos séculos XV e XVI (p.53). - Refere o tempo histórico/saberes que eram valorizados pelos Homens do Renascimento (p.53). - Explica o que é o mecenato (p.53). - Refere a invenção de Gutenberg (p.53). - Justifica a importância da imprensa para a cultura do Renascimento (p.53). - Caracteriza Humanismo (p.55). - Distingue os diferentes valores apreciados e defendidos pelos humanistas. (p. 55). - Diferencia heliocentrismo de geocentrismo (p.55). - Indica as principais características da arquitetura do renascimento (pp.56-57). - Especifica as características da arquitetura Manuelina, em Portugal (pp. 57-59). - Identifica as principais características da pintura renascentista (pp.60-61). - Assinala as principais características da escultura renascentista (pp.60-63). - Refere as principais críticas feitas à Igreja Católica em finais da Idade Média (p.65). - Relaciona a autorização da venda de indulgências, pelo Papa Leão X, e as ações de Martinho Lutero (p.65). - Indica as principais igrejas formadas no século XVI, no seguimento da Reforma Protestante (pp.65-67). - Explica como se processou a reforma interna da Igreja (p.69). - Indica os mecanismos usados pela Igreja para combater a Reforma Protestante (Contrarreforma) e as suas funções (p.69). - Explica a ação da Inquisição em Portugal (p.69).
Capacidades	<p>Interpretação de Fontes em História</p> <p>Comunicação em História</p> <p>Compreensão Histórica</p>	<p>Tratamento de informação / utilização de fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta documentos de natureza diversa e com mensagens diversificadas; • Utiliza conceitos históricos a partir da interpretação e da análise de fontes (textos, imagens, mapas); • Produz, em função do solicitado, textos com correção linguística, aplicando o vocabulário específico da disciplina.
Conteúdos	CONTEÚDOS	Tipologia de questões
	O Renascimento e a Reforma (pp. 50-75)	<p>ITENS DE SELEÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação - Legenda - Verdadeiro/falso - Completar espaços – Transcrição de fontes <p>ITENS DE CONSTRUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • resposta curta. • resposta extensa (desenvolvimento).
	Critérios Gerais de Correção	<p>Adequação da resposta à questão formulada;</p> <p>Domínio correto dos conteúdos/ assuntos;</p> <p>Exploração das fontes apresentadas, valorizando a interpretação e não a simples transcrição/cópia;</p> <p>Integração da informação nas respostas; transcrição de excertos das fontes usadas como justificação.</p>

Apêndice 11: Ficha de controlo de aprendizagens sobre o tema “O Renascimento e a Reforma”.

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>FICHA DE CONTROLO DE APRENDIZAGENS Ano Letivo 23/24</p>	 <p>Cód. 403222 Escola Secundária de Pinhal Novo Ano Letivo 2023 / 2024</p>
		História 8º ano
<p>Subdomínio: O Renascimento e a Reforma</p>		<p>Data: ___/___/___</p>
<p>Avalia os domínios: Compreensão Histórica; Tratamento da Informação, Comunicação em História</p>		
<p>Nome: _____</p>		<p>Nº: _____</p>
<p>Turma: _____</p>		
<p>Avaliação: _____</p>		<p>Ass.Enc. Educação: _____</p>
<p>Ass.Prof.: _____</p>		

1. Lê as fontes.

<p>F.1 O Renascer da Cultura Clássica</p> <p>O Mundo volta a si como se despertasse de um grande sono. Contudo, há ainda quem resista [...]. Temem que, se as letras antigas renascerem e o mundo se tornar culto venha a demonstrar-se que nada sabiam. [...] Ignoram que a História da Antiguidade é rica em exemplos de verdadeira sabedoria.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Erasmus de Roterdão, <i>Cartas</i> (1527)</p>	<p>F.2 A promoção da cultura</p> <p>Lourenço de Medici favoreceu sempre os grandes génios, particularmente os nobres dotados para as artes. [...] Àqueles demasiado pobres [...] assegurava os meios de vida e vestuário e concedia grandes recompensas aos que, entre eles, realizavam os melhores trabalhos.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">G. Vasari (1555-1658), <i>Vidas</i></p>
---	---

1.1. Identifica o movimento cultural referido na **Fonte 1**.

1.2. Indica o período da História que Erasmo de Roterdão considerava um exemplo de sabedoria.

1.3. Explica, a partir da **Fonte 2**, em que consistiu a prática do mecenato.

2. Faz a ligação entre os conceitos (coluna 1) e a sua definição (coluna 2).

Coluna 1	Coluna 2
<p>Humanismo •</p> <p>Individualismo •</p> <p>Espírito crítico •</p> <p>Heliocentrismo •</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de pensar que considera cada indivíduo um ser único, capaz e responsável. • Teoria segundo a qual o Sol é uma estrela fixa em torno do qual giram os planetas. • Princípio que defende a razão e o pensamento como formas de chegar à verdade. • Valorização do ser humano e das suas capacidades.

3. Lê e completa a fonte, selecionando a opção correta.

F.3

"Nunca os nossos antepassados imaginaram que viria o tempo em que o Ocidente conheceria o Oriente como agora conhece. Os escritores antigos escreveram que havia nos mares muitas sereias e outros monstros. Como a (____) é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade."

Duarte Pacheco Pereira, Esmeraldo de Situ Orbis, 1505 (adaptado).

3.1. Assinala a opção correta para completar o espaço em falta na **Fonte 3**.

Nesta fonte, o navegador e humanista português Duarte Pacheco Pereira defende que o conhecimento é alcançado através da:

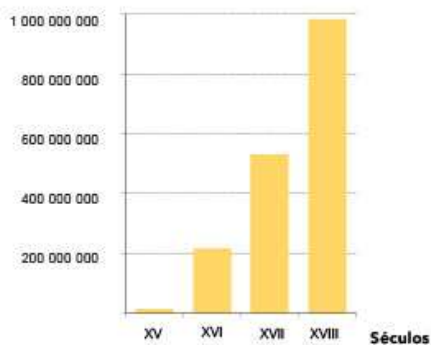
- Experiência
- Teoria Heliocêntrica
- Cultura Clássica
- Igreja

4. Observa as fontes.



F.4 Representação da Imprensa de Gutenberg

Número de cópias



F.5 Livros impressos na Europa (1450-1800), excluindo a Rússia e o Império Otomano.

4.1. Explica, com base nas **Fontes 4 e 5**, a importância da invenção de Gutenberg para a cultura da época.

5. Completa o texto.

No início do século XVI _____ defendeu que o Sol era o centro do Universo, girando a Terra e os restantes planetas à sua volta. Esta teoria _____, que se opunha ao _____ era contrária ao pensamento medieval e foi contestada pela própria Igreja. No entanto, graças à invenção da imprensa, para a qual foi decisivo o contributo de _____, esta e outras ideias começaram a circular na Europa e a ganhar cada vez mais adeptos.

6. Observa a **Fonte 6** e seleciona as características e os elementos arquitetónicos que podemos encontrar.



F.6 Capela Pazzi, Filippo Brunelleschi (?), Florença, c. 1440-1460.

- Arco de volta perfeita.
- Cúpula.
- Simetria.
- Arco quebrado ou em ogiva.
- Verticalidade.
- Classicismo.

7. Observa as Fontes



F.7 Janela da sala do capítulo, Convento de Cristo, Tomar, João de Arruda, 1510-1518.



F.8 David, Miguel Ângelo, 1504.



F.9 A Virgem e o Menino com Santa Ana, Leonardo da Vinci, 1508-1513.

7.1. Associa as **Fontes 7, 8 e 9** às características da Arte Renascentista em que são visíveis.

___ Estilo Artístico predominante em Portugal.

___ Individualismo

___ Técnica de *Sfumato*.

___ Naturalismo

___ Decoração com temas marítimos

___ Rigor Anatómico

8. Atenta nas fontes.

F.10 A Crise da Igreja Católica

O mau exemplo do clero é a morte espiritual dos crentes. Os padres afastaram-se de Deus e a sua vida decorre no meio do vício [...]. Arrepende-te e volta atrás, Igreja pecadora!

Savonarola, *Sermões*, 1490

As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só têm um: o de renderem dinheiro à [Igreja Católica].

Lutero, *95 Teses Contra as Indulgências*



8.1. A partir da análise das fontes, classifica como

verdadeiras (V) ou falsas (F) cada uma das seguintes afirmações.

- a) Os humanistas acusaram o clero de atitudes e comportamentos pouco dignos. _____
- b) O Papa Júlio II decretou a venda das Indulgências com o objetivo de angariar dinheiro. _____
- c) A Reforma Protestante surgiu em Wittenberg (Alemanha) com João Calvino. _____
- d) O rei Henrique VIII de Inglaterra fundou a Igreja Anglicana. _____
- e) Martinho Lutero afixou as "95 Teses Contra as Indulgências", como forma de protesto contra a Igreja Católica. _____

9. Faz corresponder corretamente os elementos da **coluna A** às definições da **coluna B**.

Coluna A

Coluna B

Concílio de Trento •

Index •

Inquisição •

Companhia de Jesus •

• Tribunal religioso destinado a vigiar, perseguir e condenar os que não respeitassem as regras da Igreja Católica.

• Assembleia que tomou medidas de reforma interna da Igreja Católica.

• Ordem religiosa que tinha como principal objetivo a missão.

• Lista organizada em índice, de livros de leitura proibida aos Católicos sob pena de excomunhão.

10. Completa o texto com as palavras em falta.

Em 1536, a pedido do rei _____, a _____ foi estabelecida em Portugal e passou a perseguir muitas pessoas suspeitas de não respeitarem a fé _____. Os mais perseguidos foram os _____, judeus que tinham sido obrigados a converter-se ao catolicismo no reinado de _____. Acusados de praticarem em segredo a religião judaica, muitos foram mortos.

Bom trabalho!

Prof. Laura Oliveira

Apêndice 12: Planificação da aula N.o 6.



Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 11/12/2023	SALA: B.0.06	HORA: 14:00
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 6			

Domínio: Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.
Subdomínio: O Renascimento e a Reforma
SUMÁRIO: Entrega e correção da Ficha de Controlo de Aprendizagens. Autoavaliação.

Meta a atingir (de acordo com as Aprendizagens Essenciais).	
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecenático; • Compreender o desenvolvimento de novos valores e atitudes e o papel da imprensa na sua disseminação; • Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino; • Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; • Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo; • Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica; 	
Conteúdos	Conceitos
<ul style="list-style-type: none"> • O Renascimento e o Humanismo; • A Arte do Renascimento (Pintura, Escultura e Arquitetura); • O Manuelino: especificidades da arquitetura; • A Reforma Protestante e as novas Igrejas na Europa do século XVI; • A Contrarreforma: os meios de Reforma Internas da Igreja Católica. 	humanismo; renascimento; mecenato geocentrismo/heliocentrismo; teocentrismo/antropocentrismo; arte renascentista; manuelino; naturalismo; reforma protestante contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo.
Descritores de desempenho	
-	
Questões-problema	
-	

Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da Ficha de Controlo de Aprendizagens realizada na passada segunda-feira (04/12); • Correção da mesma, com auxílio da participação dos alunos e através de um suporte digital (apresentação digital), de modo a registar as respostas. • Realização da Autoavaliação. <p>Os resultados obtidos através deste método de avaliação sumativa podem ser classificados como Bom, uma vez que a média da turma (22 alunos) foi de 73,59%. A turma apresentou uma evolução positiva em relação ao primeiro momento de avaliação sumativa, que resultou numa média de 64,84%. A maioria dos alunos manteve ou subiu o seu nível, enquanto apenas um aluno desceu para o nível negativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Ficha de Controlo de Aprendizagens (elaborado pela docente) . Apresentação digital (elaborado pela docente)
Metacognição/Avaliação Formativa	
<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de avaliação sumativa (contemplando os domínios de avaliação em História: Comunicação em História, Compreensão Histórica e Tratamento de informação/Análise de documentos). 	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 11 de dezembro de 2023

Apêndice 13: Planificação da aula N.o 7.



Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 05/01/2024	SALA: B.0.06	HORA: 13:00
DURAÇÃO: 50 min.		AULA: 7			

Domínio: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII
Subdomínio: O Antigo Regime do século XVIII
SUMÁRIO: A POLÍTICA DO ANTIGO REGIME: O ABSOLUTISMO RÉGIO. ANÁLISE DE FONTES.

Meta a atingir
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e com as opções mercantilistas; Identificar/aplicar os conceitos: Antigo Regime, Absolutismo.

Conteúdos	Conceitos
A política do Antigo Regime <ul style="list-style-type: none"> O Absolutismo régio – características do poder do rei. Em França – Luís XIV, o “Rei-Sol”; O Palácio de Versailles. Em Portugal – D. João V e o Palácio-Convento de Mafra. 	“Antigo Regime”; “Absolutismo”; “Direito divino”; “Poder executivo”; “Poder legislativo”; “Poder judicial”; “Encenação de poder”; “Rei-Sol”.

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de Antigo Regime; Identificar as características do poder absoluto do rei; Reconhecer o palácio de Versailles como símbolo de poder de Luís XIV; Relacionar as grandes quantidades de ouro vindas do Brasil com a encenação do poder de D. João V.

Questões-problema
<ul style="list-style-type: none"> O que foi o Antigo Regime? Como se pode caracterizar a monarquia absoluta? O que distingue os poderes executivo, legislativo e judicial? Qual o meio utilizado por Luís XIV para melhor controlar a sua corte? Porque era Luís XIV conhecido como o “Rei-Sol”? Como foi possível construir grandiosos monumentos no reinado de D. João V?

Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos

<p>Chamada e verificação de Material (c. 5 min.)</p> <p>Sumário (c. 3 min.)</p> <p>1.º MOMENTO – Introdução (c. 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao novo tema: “O Antigo Regime nos séculos XVII e XVIII”. <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 30 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de fontes escritas, como ponto de partida para a caracterização política dos séculos XVII e XVIII: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Resposta do rei francês Luís XIV ao Parlamento de Paris, na sessão de 3 de março de 1766</i> (adaptado); - Jacques-Bénigne Bossuet, <i>A Política Tirada da Sagrada Escritura</i>, Livro III, 1709. • Construção de um esquema no quadro, com o auxílio dos alunos, sobre os poderes do rei absoluto. • Breve exposição sobre o palácio de Versailles enquanto símbolo de poder de Luís XIV. • Apresentação de um excerto do filme “Maria Antonieta” (2006), de Sofia Coppola, como forma de demonstrar a encenação do poder na corte de Versailles. • Breve exposição sobre o reinado de D. João V, de modo a relacionar como o modelo político francês anteriormente apresentado; características específicas do absolutismo joanino. <p>3.º MOMENTO – Conclusão (c. 5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Manual – O fio da História- 8º Ano; . Apresentação digital temática (elaborada pela docente) . PC com ligação à internet/ Quadro interativo . Vídeos/ Animações
<p>Metacognição/Avaliação Formativa</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração); - Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação). 	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 05 de janeiro de 2024

Apêndice 14: Planificação da aula N.o 8.



Docente: Laura Nunes de Oliveira	Grupo de Recrutamento: 400
---	-----------------------------------

ANO: 8º	TURMA: B	Nº ALUNOS: 22	DATA: 08/01/2024	SALA: B.0.06	HORA: 14:00
DURAÇÃO: 50 min. AULA: 8					

Domínio: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII
Subdomínio: O Antigo Regime do século XVIII
SUMÁRIO: A SOCIEDADE DO ANTIGO REGIME. REALIZAÇÃO DE UMA ATIVIDADE COOPERATIVA.

Meta a atingir	
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e com as opções mercantilistas; Identificar/aplicar os conceitos: Antigo Regime, Sociedade de Ordens, Absolutismo. 	
Conteúdos	Conceitos
A sociedade do Antigo Regime <ul style="list-style-type: none"> Características da sociedade do Antigo Regime; A organização da sociedade do Antigo Regime; O Primeiro Estado – o Clero; O Segundo Estado – a Nobreza; O Terceiro Estado. 	“Antigo Regime”; “Sociedade de Ordens”; “Sociedade Tripartida”; “Sociedade Hierarquizada”; “Sociedade Estratificada”; “Primeiro Estado”; “Segundo Estado”; “Terceiro Estado”; “Nobreza de Espada”; “Nobreza de Toga”; “Alto Clero”; “Baixo Clero”
Descritores de desempenho	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de Antigo Regime; Identificar as características da sociedade de Antigo Regime; Compreender a organização da sociedade de Antigo Regime; Distinguir as ordens que compõem a sociedade de Antigo Regime. 	
Questões-problema	
<ul style="list-style-type: none"> O que foi o Antigo Regime? Como se pode caracterizar a sociedade de Antigo Regime? O que é a Sociedade de Ordens? Que funções desempenhavam as ordens privilegiadas? 	

<ul style="list-style-type: none"> • Havia mobilidade social no Antigo Regime? • Como era composto o Terceiro Estado? 	
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<p>Chamada e verificação de Material (c. 2 min.)</p> <p>Sumário (c. 3 min.)</p> <p>1.º MOMENTO – Introdução (c. 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um esquema no quadro, como recuperação de conhecimentos relacionados à aula passada (política do Antigo Regime). <p>2.º MOMENTO – Desenvolvimento (c. 20 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um excerto do filme “O Homem da Máscara de Ferro”, como ponto de partida e estratégia de motivação para introduzir a sociedade do Antigo Regime. • Análise de uma fonte escrita, com recurso à interpretação e à participação dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Charles Loyseau, <i>Tratado das Ordens e das Dignidades e Simples Dignidades</i> (adaptado). • Exposição sobre as características e organização da Sociedade de Antigo Regime; • Exposição sobre as três ordens da sociedade de Antigo Regime, detalhando os seus direitos, os seus deveres e as suas funções. <p>3.º MOMENTO – Atividade Cooperativa (c. 18 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho cooperativo, com base em pesquisa e investigação em grupo, com componente de apresentação oral e vertente de gamificação. <p>4.º MOMENTO – Conclusão (c. 3 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balanço dos conteúdos lecionados e esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Manual – O fio da História- 8º Ano; . Apresentação digital temática (elaborada pela docente) . PC com ligação à internet/ Quadro interativo . Vídeos/ Animações
Metacognição/Avaliação Formativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação em sala de aula (participação; responsabilidade, comportamento; empenho; concentração); - Observação direta focada na qualidade das intervenções orais individuais dos alunos (domínios de análise de fontes/compreensão histórica/comunicação). 	

A docente estagiária:

Laura Oliveira

Pinhal Novo, 08 de janeiro de 2024

Apêndice 15: Guião da atividade cooperativa “O Jogo dos Conceitos”.

GUIÃO – ATIVIDADE COOPERATIVA Nº 2
HISTÓRIA – 8º ANO
Ano Letivo 2023/2024
Prof. Laura Oliveira

Domínio: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

Subdomínio: O Antigo Regime no século XVIII

Aprendizagens Essenciais:

- Relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e com as opções mercantilistas;
- Identificar/aplicar os conceitos: Antigo Regime, Sociedade de Ordens, Absolutismo.

Objetivo Geral:

- Pretende-se, com esta atividade, que os alunos trabalhem cooperativamente, para definir conceitos estruturantes associados aos conteúdos lecionados nas aulas anteriores.

Etapas

- Em primeiro lugar, será atribuído um conceito a cada grupo, depois de sorteio. O grupo deverá pesquisar no manual (pp. 76-81) a definição do seu conceito e registar no caderno diário;
- Na segunda etapa, o porta-voz do grupo deverá ler a definição do seu conceito à turma;
- Por último, os restantes grupos deverão fazer corresponder o conceito à definição lida, sendo atribuídos pontos ao conjunto de alunos que participar corretamente.

Metodologia:

- Trabalho cooperativo, com base em pesquisa e investigação em grupo, com componente de apresentação oral. Há também uma componente de gamificação, pois a participação será distinguida com pontuação, de modo a apurar um grupo vencedor.

GUIÃO – ATIVIDADE COOPERATIVA Nº 2

HISTÓRIA – 8º ANO

Ano Letivo 2023/2024

Prof. Laura Oliveira

Orientações dadas aos alunos:





- Pesquisem em grupo a definição do conceito que foi sorteado e **registem no caderno diário**;
- De seguida, o **porta-voz** de cada grupo deve ler a definição do conceito à turma;
- O grupo que adivinhar primeiro o conceito que corresponde à definição lida ganha **2 pontos**;
- Se o grupo inicial não acertar a resposta, outros grupos poderão participar, com hipótese de ganhar **1 ponto**;
- A atividade tem a duração de 15 minutos;
- Devem consultar as páginas 76-81 do manual.

Conceitos para sorteio:

- Antigo Regime;
- Sociedade de Ordens;
- Nobreza de Toga;
- Nobreza de Espada;
- Monarquia Absoluta;
- Terceiro Estado;
- Estrato Social;
- Segundo Estado.

Anexos

Anexo 1: Autorização para a visita de estudo.

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	 <p>Cód. 403222 Escola Secundária de Pinhal Novo Ano Letivo 2023 / 2024</p>
<p>Exmo. (a). Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,</p> <p>Venho por este meio informá-lo(a) sobre a visita de estudo a realizar no âmbito do Projeto 1- O Mundo sem Fronteiras que se encontra a ser realizado pelas turmas do 8º ano. Os locais a visitar serão o Museu Interativo Lisbon Story Centre (Terreiro do Paço); A Caravela Vera Cruz (Alcântara), e Belém (centro Histórico). Nos locais a visitar os alunos usufruirão de visita guiada e de um momento teatral com uma personalidade da épocas das Descobertas marítimas portuguesas).</p>	
<p>Data de realização: 6,7 e 8 de novembro de 2023</p> <p>Itinerário: Esc. Sec. Pinhal Novo- Terreiro do Paço- Belém- Alcântara -Esc. Sec. Pinhal Novo</p> <p>Hora de partida: 8.00h Preço da visita: 21 €</p> <p>Hora provável de chegada: 18.00h</p> <p>Transporte: autocarro alugado à empresa Chapa Bus</p>	
<p>Com os melhores cumprimentos,</p> <p>Os/as Professores/as Responsáveis</p> <p>Arnaldo Pata, Carla Batista, Elisabete Isidoro, Laura Oliveira, Laura Reis e Patrícia Santos</p> <p>.....</p> <p>Autorizo o meu educando _____ aluno(a) nº ____, do 8º ano, Turma ____, a participar na visita de estudo que se realizará no dia ____ de novembro de 2023.</p> <p>Pinhal Novo, ____ de _____ de 2023</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do Enc. de Educação</p>	
 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	 <p>Cód. 403222 Escola Secundária de Pinhal Novo Ano Letivo 2023 / 2024</p>
<p>Exmo. (a). Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,</p> <p>Venho por este meio informá-lo(a) sobre a visita de estudo a realizar no âmbito do Projeto 1- O Mundo sem Fronteiras que se encontra a ser realizado pelas turmas do 8º ano. Os locais a visitar serão o Museu Interativo Lisbon Story Centre (Terreiro do Paço); A Caravela Vera Cruz (Alcântara), e Belém (centro Histórico). Nos locais a visitar os alunos usufruirão de visita guiada e de um momento teatral com uma personalidade da épocas das Descobertas marítimas portuguesas).</p>	
<p>Data de realização: 6,7 e 8 de novembro de 2023</p> <p>Itinerário: Esc. Sec. Pinhal Novo- Terreiro do Paço- Belém- Alcântara -Esc. Sec. Pinhal Novo</p> <p>Hora de partida: 8.00h Preço da visita: 21 €</p> <p>Hora provável de chegada: 18.00h</p> <p>Transporte: autocarro alugado à empresa Chapa Bus</p>	
<p>Com os melhores cumprimentos,</p> <p>Os/as Professores/as Responsáveis</p> <p>Arnaldo Pata, Carla Batista, Elisabete Isidoro, Laura Oliveira, Laura Reis e Patrícia Santos</p> <p>.....</p> <p>Autorizo o meu educando _____ aluno(a) nº ____, do 8º ano, Turma ____, a participar na visita de estudo que se realizará no dia ____ de novembro de 2023.</p> <p>Pinhal Novo, ____ de _____ de 2023</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do Enc. de Educação</p>	

Anexo 2: Ficha de auto e heteroavaliação de aprendizagem cooperativa.



Cód. 403222
Escola Secundária de Enhal Novo
Ano Letivo 2023 / 2024



FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - APRENDIZAGEM COOPERATIVA		Trabalho de Projeto	
PROJETO		Data: / /	
NOME	N.º	Turma:	GRUPO:

GRELHA DE HETEROAVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO/PROJETO	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO/PROJETO	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Estivemos atentos durante as aulas de projeto					Estive atento durante as aulas de projeto				
Seleccionámos, em grupo, o tema de trabalho e as actividades					Sugeri actividades				
Organizámos o nosso trabalho em grupo (sessões de trabalho)					Partilhei ideias com os meus pares				
Aceitámos ideias entre pares e do grupo					Aceitei as ideias dos meus pares				
Partilhámos ideias entre pares e o grupo					Organizei o meu trabalho				
Colaborámos entre pares na realização das tarefas					Colaborei na realização das tarefas				
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos ao grupo					Quando não compreendi, pedi esclarecimentos aos meus pares				
Tivemos o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do grupo					Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do grupo				
Elogiámos o trabalho dos elementos do grupo e dos pares					Elogiei o trabalho dos elementos do grupo e dos pares				
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo e dos pares					Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo e dos pares				
Participámos no grupo de acordo com as regras estabelecidas					Participei no grupo de acordo com as regras estabelecidas				
Realizámos as tarefas que nos foram propostas					Realizei as tarefas que me foram propostas e assumi realizar				
Avaliámos a qualidade do nosso trabalho					Avaliei a qualidade do meu trabalho				
Respeitámos as orientações da (o) professor (a)					Respeitei as orientações da (o) professor (a)				
Contribuímos TODOS de igual forma na realização do trabalho					Contribuí da melhor forma na realização do trabalho				
Soubemos funcionar como grupo e realizámos as tarefas com responsabilidade					Contribuí para o bom ambiente no grupo, realizando as tarefas com responsabilidade				
Demonstrámos empenho e respeitámos os prazos					Empenhei-me e respeitei os prazos				
Considero que o desempenho do grupo neste projeto é					Considero que o meu desempenho neste projeto é				

OBSERVAÇÕES: (referir alguns aspectos positivos e negativos do trabalho do projeto e apresenta algumas sugestões de melhoria)