



**Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**O TEMPO DAS REFORMAS: O PAPEL DA COMPANHIA DE JESUS NO
ENFRENTAMENTO DOS IDEAIS PROTESTANTES NA EUROPA DO SUL**

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

José Manuel Goes Ferreira da Silva

Setembro de 2014



**Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**O TEMPO DAS REFORMAS: O PAPEL DA COMPANHIA DE JESUS NO
ENFRENTAMENTO DOS IDEAIS PROTESTANTES NA EUROPA DO SUL**

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ORIENTADA
PELO PROFESSOR DOUTOR MIGUEL CORRÊA MONTEIRO

José Manuel Goes Ferreira da Silva

Setembro de 2014

Dedicatória

Este trabalho não teria sido possível sem o permanente estímulo e compreensão da minha mulher e filhos a quem daqui envio o meu obrigado, pela compreensão nas minhas frequentes presenças ausentes e privações da atenção física e psicológica que tanto necessitavam, pelo estímulo nos momentos de dúvida e de desmotivação, obrigando-me a seguir em frente sem nunca duvidarem que chegaria a bom porto; obrigado querida mulher, Doutora Maria Lucília Mata, e queridos filhos, Marta Ferreira da Silva e Daniel Ferreira da Silva.

Uma palavra amiga, também, às minhas irmãs, cunhadas e cunhados que, várias vezes, munidos de infinita paciência, ouviam-me perorar sobre as venturas e desventuras da tarefa a que me tinha proposto. Um especial obrigado à minha sobrinha, Maria do Mar Pereira que se dispôs a rever o meu inglês, de acordo com o estilo e semântica dos naturais do Reino Unido.

José Manuel Goes Ferreira da Silva

Agradecimentos

Agradecemos em primeiro lugar ao nosso orientador, Professor Doutor Miguel Monteiro pela disponibilidade que sempre manifestou face às nossas dúvidas e necessidades de orientação, a paciência que teve para connosco ao longo destes dois anos de mestrado, a transmissão de um apreciável conjunto de conhecimentos, quer científicos, quer de experiência feitos e que tentaremos saber utilizar.

Queremos também destacar alguns outros profissionais, que reportamos de grande gabarito, que nos honraram como professores e que nos auxiliaram a perspetivar outras abordagens que nos completaram nesta fase de formação como docentes. Agradecemos ao Professor Doutor Sérgio Claudino, ao Professor Doutor Herculano Cachinho e à Professora Doutora Helena Esteves, na área de Geografia deste Mestrado.

Dois outros docentes marcaram-nos pelo seu desempenho em termos de saber científico e pedagógico e que não poderíamos deixar de ressaltar. Obrigado Professor Doutor Joaquim Pintassilgo e Professora Doutora Benedita Portugal e Melo, o nosso bem-haja.

Por último, mas não menos importantes, o nosso reconhecimento aos professores cooperantes com quem contactámos, que nos guiaram no terreno, mostraram, na prática, em que se traduz o “saber ser”, o “saber fazer” e o “saber estar” da atividade docente, ajudaram a operacionalizar as aulas lecionadas, corrigindo-nos sempre que necessário de forma a melhorar o nosso desempenho. Obrigado Mestre Isabel Pedro, Dra. Isabel Henriques e Dra. Carla Afonso.

Uma última palavra de agradecimento, mas não menos importante, aos nossos colegas de mestrado, companheiros das boas e más horas porque passámos ao longo destes dois anos.

José Manuel Goes Ferreira da Silva

Abreviaturas

(sic)	conforme consta no original
[...]	corde no texto citado
apud	segundo, conforme
cf.	confronte-se, confira-se
cit.	citado
colab.	colaboração
coord.	coordenação
cop.	copyright
dir.	direcção
ed.	edição, editor(a)
e.g.	<i>exempli gratia</i> , por exemplo
<i>et al.</i>	e outro(a)
<i>et alii</i>	e outros(as)
fig.	figura
<i>ibid.</i>	<i>Ibidem</i> , o mesmo lugar
i.e.	<i>id est</i> , isto é
idem	o mesmo
imp.	impresso
nºs.	números
<i>op. cit.</i>	obra citada
p.	página
pp.	páginas
q.b.	quanto baste
rev.	revisão
séc.	século
s.d.	sem data
trad.	tradução, traduzido
vol.	volume
vols.	volumes

Norma e grafia utilizadas:

A elaboração deste trabalho está conforme os termos do Acordo Ortográfico posterior a 1990. As referências bibliográficas e citações foram elaboradas tendo em conta a Norma Portuguesa, nas suas vertentes NP 405-1 (1994, 1ª edição) – Documentos impressos; NP 405-2 (1998, 1ª edição) – Materiais não-livro; NP 405-3 (2000, 1ª edição) – Documentos não publicados e NP 405-4 (2002, 1ª edição) – Documentos eletrónicos.

Conformidade:

O presente Relatório foi elaborado em conformidade com as disposições aprovadas pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, em 5 de Dezembro de 2012, exaradas no documento “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, e sancionadas pelo Presidente da Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, Professor Doutor João Pedro Mendes da Ponte.

Resumo

O presente trabalho constitui-se como a proposta didática e pedagógica, do candidato, à unidade didática *Renascimento e Reforma*, inserida no tema *Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI*, do currículo do 8º ano do Ensino Básico, experiência, simultaneamente científica, formadora e de algum modo inovadora, que realizámos com os alunos da turma D do referido ano, na Escola Básica do Alto dos Moinhos, na Terrugem.

Nos finais do século XIV, assistimos a uma Europa em transição da Idade Média para a Época Moderna. Recuperada finalmente das fomes, peste e guerras que tinham marcado todo o século XIV, a Europa está em crescimento demográfico, em desenvolvimento da agricultura e do artesanato, em renascimento da atividade comercial.

Em muito fruto das viagens realizadas por portugueses e espanhóis, desencadeada pelo encontro com novos povos, novas culturas, outros hábitos e valores, a visão do mundo alarga-se. A conseqüente mundialização da economia e o desenvolvimento de uma burguesia comercial e cidadina forte, em detrimento de uma nobreza, maioritariamente rural, em perda de rendimentos, poder e influência, vão contribuir decisivamente para o nascimento de uma nova forma de olhar o homem e o mundo, assente em novos conhecimentos, novos valores, novas atitudes e novas formas de pensar. Um movimento de renovação cultural que se chamou Renascimento.

É, assim, um movimento cultural inspirado na cultura clássica e centrado no Homem e nas suas realizações, que vai revolucionar a visão do mundo medieval e provocar uma nova conceção da realidade. Conseqüentemente, o novo enfoque, desencadeia uma autêntica revolução de mentalidades que se manifesta no desenvolvimento filosófico, científico, cultural e artístico a que assistimos na época.

Fruto da nova visão do mundo e da realidade, os novos conceitos vão entrar em choque com o quadro de valores medievais que já não respondem às aspirações do Homem moderno. Uma das áreas em que esse choque é mais visível e mais dramático é a religião, setor de importância dominante na

sociedade da época em que, uma Igreja Católica, em crise de valores e de comportamentos dos seus representantes, desde os finais da Idade Média, entra em rutura corporizada na revolta de Martinho Lutero, e que origina os movimentos protestantes, Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo, com expressão significativa por toda a Europa Central e do Norte.

A reação da Igreja Católica corporiza-se na renovação interna e no Concílio de Trento (1545-1563), onde são desencadeadas ações de combate aos movimentos protestantes, expressas na formação da Companhia de Jesus, para conversão de hereges e pagãos, na reorganização do Tribunal do Santo Ofício, criado em 1231 para combate às heresias e transformado agora numa importante força persecutória e repressiva, e na publicação do Index, lista de obras de leitura proibida sob pena de excomunhão.

Fundada numa época de transição entre duas realidades díspares, a Companhia de Jesus viu-se, assim, enquadrada no desenvolvimento de um novo sistema económico capitalista e no crescente fortalecimento do poder civil.

O papel que desempenhou na reação da Igreja, quer restabelecendo, juntamente com outras ordens religiosas, a pureza dos cristãos primitivos, quer fundamentalmente, desenvolvendo o estudo e o conhecimento como formas de combater a heresia e a credulidade fruto da ignorância, contributo que está na origem do atual sistema de ensino ocidental, foi, na nossa ótica, talvez o maior entrave à disseminação das ideias reformistas na Europa do Sul.

Pretendemos demonstrar que a lecionação de unidades didáticas com temas de grande impacto, recorrendo a suportes audiovisuais modernos e a um permanente diálogo e contextualização dos assuntos tornando-os estimulantes e adequados, poderá conduzir a níveis de consecução superiores sem que tal obrigue a um esforço acrescido por parte dos alunos. Defendemos que a interdisciplinaridade tem um contributo decisivo, nomeadamente em História, para o reforço das aprendizagens dos alunos, tornando-se significativa e, como tal, duradoura.

Palavras-Chave: História da Europa, Didática da História, Idade Média, Época Moderna, Renascimento, Reforma, Contra-reforma, Companhia de Jesus.

Abstract

The dissertation presents the candidate's didactic and pedagogical proposal for the *Renaissance and Reformation* didactic unit, integrated the theme *Expansion and Change in the 15th and 16th centuries*, of the Year 8 curriculum. It is simultaneously a scientific, formative and somehow innovative experiment, which was conducted with the students in the class D of the above year, at the Escola Básica do Alto dos Moinhos, Terrugem.

In the late 14th century, there was a transition from the Middle Ages to the Modern Period in Europe. Finally recovered from the famines, pestilence and wars that had marked all of the 14th century, Europe begins to experience a period of population growth, development of agriculture and crafts, and the revival of commercial activity.

As a consequence of the many trips made by the Portuguese and the Spanish, which enable encounters with new people, new cultures, other habits and values, European world-views widen. The consequent economic globalization and the development of a strong commercial and cosmopolitan bourgeoisie at the expense of predominantly rural nobility experiencing a loss of income, power and influence, will decisively contribute to the birth of a new way of looking at Man and the world, based on new knowledge, new values, new attitudes and new ways of thinking. This was a cultural movement of renewal called the Renaissance.

It is a cultural movement inspired by classical culture and focused on Man and His achievements, which will revolutionize the vision of the medieval world and provoke a new conception of reality. Consequently, the new approach triggers an authentic revolution in mentalities, as evidenced by the philosophical, scientific, cultural and artistic developments witnessed at the time.

Resulting from this new vision of the world and reality, the new concepts will clash with the framework of medieval values that are no longer fit for the aspirations of modern Man. One of the areas where this clash is most visible and dramatic is religion, a sector of great importance in the society of the time, Where a Catholic church, in crisis of values and behavior of their representatives, from the late Middle Ages, shaken by the Lutheran revolt,

creating the Protestant movements, Lutheranism, Calvinism and Anglicanism, with significant expression throughout Central and Northern Europe.

The Catholic Church reacts by developing actions of internal renewal, and hosting the Council of Trento's (1545-1563) which launches actions to combat the Protestant movement, including the creation of the Society of Jesus, for the conversion of heretics and pagans, the reorganization of the Holy Office's Court (which had been created in 1231 to combat heresy and was then transformed into an important persecutory and repressive force), and the publication of the Index, a list of banned texts, whose reading was punished with excommunication.

Founded in a time of transition between two different realities, the Society of Jesus found itself framed in the development of a new capitalist economic system and the growing strength of the civil power.

The role it played in the Catholic Church's reaction, either restoring, along with other religious orders, the purity of the primitive Christians, or developing study and knowledge as ways to combat heresy and ignorant credulity helped pave the way for system of Western education, and offered, we would argue, the greatest obstacle to the spread of reformist ideas in Southern Europe.

This dissertation aim to demonstrate that the teaching of didactics units on issues of great impact, using modern audiovisual media and an ongoing dialogue and contextualization of the issues to render them more challenging and engaging, may lead to higher levels of achievement without requiring a greater effort from the students. We argue that interdisciplinary has an important contribution to make, particularly in History, for the enhancement of student learning, becoming significant and, as such, lasting.

Keywords: European History, Didactics of History, Middle Ages, Modern Era, Renaissance, Reformation, Counter-Reformation, the Society of Jesus.

Índice

	Página
Introdução	4
I Parte: Enquadramento Teórico	12
1. História e Cidadania: porquê ensinar História?	13
1. 1. O Contributo da História para a Formação do Cidadão.	19
2. Experiências de Aprendizagem Significativas	20
2.1. Aplicação das Teorias da Aprendizagem	20
2.1.1. Jean Piaget	26
2.1.2. David Ausubel	28
2.1.3. Albert Bandura	30
2.1.4. Jerome Bruner	32
2.1.5. Lev Vygotsky	34
2.1.6. John Dewey	35
2.2. O Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky	36
2.3. O Construtivismo no contexto da Sala de Aula	39
2.4. A Indisciplina e Violência como fator disruptivo no processo de ensino aprendizagem	42
3. O papel do Professor no Ensino Contemporâneo	48
3.1. A Formação de Professores e a Evolução da Educação em Portugal	56
3.2. O Ensino na Sociedade Contemporânea	59
II Parte: O Tempo das Reformas – o Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – uma Proposta Pedagógica	62
1. A Escola Básica do Alto dos Moinhos	66
1.1 Caraterização e Inserção no meio envolvente	72

1.2 Caracterização da Turma Atribuída	77
2. A Unidade Didática: Renascimento e Reforma	82
2.1 Enquadramento	83
2.2. As Competências em História	87
2.3. Opções Didáticas e Pedagógicas	91
2.4. O Ensino da História: a importância das fontes e do pensamento crítico	93
2.5. A Planificação das Aulas de História	96
2.6 As Aulas	99
2.6.1. As Aulas do Professor Cooperante	102
2.6.2. As Aulas Supervisionadas	105
2.6.2.1. O Renascimento e a Formação da Mentalidade Moderna	108
2.6.2.2. A Arte Renascentista	110
2.6.2.3. A Europa do século XVI – causas da Reforma Protestante	113
2.6.2.4. A reação da Igreja Católica: o Concílio de Trento	116
2.6.2.4.1. A criação da Companhia de Jesus	118
2.6.2.4.2. A Ação Missionária e Educativa da Companhia no enfrentamento dos Ideais Protestantes	120
2.6.2.4.3. O Sucesso do Projeto Jesuíta – Origem da sua Decadência	123
3. A Proposta Didática e Pedagógica	126
3.1. O Ambiente na Sala de Aula	129
3.2. A Exposição Dialogada: construção da aprendizagem?	132
3.3. Da Teoria à Prática	134
4. A Avaliação	136
4.1. Evidências de Aprendizagem	137
4.2. Reflexão sobre a Avaliação Sumativa	140
Considerações Finais	143

Bibliografia	148
III Parte: Anexos documentais:	156
1. Escola Básica do Alto dos Moinhos	157
2. Composição da Turma D do 8º Ano	160
3. Distribuição Horária do 8º D	163
4. Planificações das Aulas Lecionadas	165
4.1. Planificação de Médio Prazo	165
4.2. Planificação de Curto Prazo	183
5. Materiais das Aulas Lecionadas	200
6. Materiais de Avaliação	233
Materiais de Avaliação Sumativa	234
Materiais de Avaliação Formativa	244
7. Ata da Reunião de Avaliação da Aula Supervisionada	246

Introdução

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
[...] Não basta ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
Paulo Freire

Terminada que está a parte curricular do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, cumpre-nos condensar, no presente Relatório, as realidades que nos confrontámos, ao longo de três semestres de abordagem teórico-prática à problemática do Ensino e da Educação, nomeadamente nas áreas científicas da nossa especialização (História e Geografia), bem como, demonstrar a experiência letiva de que fomos objeto, enquanto docente estagiário nas áreas referidas. Ao longo deste quarto semestre, no âmbito do seminário de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV), fomos desenvolvendo o processo de ponderação e maturação de toda a informação recebida, que culminou na construção do presente documento.

Experiência duplamente enriquecedora, porque em duas áreas científicas distintas mas complementares, o contato próximo com a realidade de uma turma, dos seus elementos constituintes, do modo como é encarada a aprendizagem da História e da Geografia e das variáveis que determinam e afetam sobejamente, o dia-a-dia docente, que desenvolvemos durante a prática de ensino supervisionada, permitiu-nos pôr em prática, quadros teóricos diversos, sobre o papel do professor, enquanto pedagogo, enquanto líder, enquanto autoridade, enquanto formador e facilitador da aquisição e interiorização de conhecimentos.

É pois, o produto desses dois anos de enriquecimento pessoal e profissional, inserido na formação inicial de professores para o Ensino Básico e Secundário, que agora apresentamos, em formato de Relatório.

Como forma de melhorar a compreensão e a comunicação das conclusões da nossa reflexão sobre a teoria e a prática letivas, decidimos apresentar o conteúdo do documento dividido em três partes distintas, mas complementares;

uma primeira parte em que é retratada a nossa reflexão teórica sobre o Ensino e o corpo teórico a que recorreremos para fundamentar a aplicação prática em sala de aula. Aqui, utilizámos os quadros teóricos de autores conceituados na área, dispensando-nos da prova das teorias apresentadas, porque, para além de não ser o enfoque fundamental do trabalho, elas estão profusamente discutidas nos meios académicos e científicos.

Na segunda parte, apresentamos a nossa experiência de contato próximo com a Escola onde fomos adstritos para a prática letiva supervisionada, a turma que nos foi atribuída, bem como as aulas que lecionámos. Aqui, procuraremos mostrar em algumas das opções que tomámos, as teorias da aprendizagem que as suportaram e que procurámos implementar na prática, quer através da relação professor-aluno que desenvolvemos, quer nos materiais didático-pedagógicos que construímos, ou através da forma como foram ministradas as aulas.

Finalmente, uma terceira parte constituída por anexos que procuram suportar e demonstrar o enunciado da nossa proposta didática e pedagógica, o modo como abordámos, na prática, a experiência letiva que desenvolvemos com os alunos do 8º ano D da Escola Básica do Alto dos Moinhos.

Assim, designámos a primeira parte do documento como de enquadramento teórico, onde nos propomos abordar o contributo da História para a promoção da cidadania, conforme, aliás, é expresso no Currículo Nacional, a partir de 2002¹, onde é introduzida a temática da educação para a cidadania, como área transversal e fundamental para o desenvolvimento nos jovens, de uma melhor integração na sociedade, através da compreensão do papel que terão de desempenhar como cidadãos responsáveis numa democracia moderna².

A segunda parte do Relatório, que intitulámos, o tempo das reformas – o papel da Companhia de Jesus no enfrentamento dos ideais Protestantes na Europa do Sul – uma proposta pedagógica, debruça-se sobre a experiência no terreno de que fomos alvo, durante o período de atividade letiva na Escola Básica do Alto dos Moinhos, onde fomos colocados. Aqui, procedemos a uma análise das

¹ O Currículo Nacional reporta-se aos 3 ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

² Cf. Maria Isabel Afonso, *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*. Dissertação apresentada ao Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Texto policopiado, Universidade do Minho

realidades da Escola e da turma em contexto de aula, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no decorrer das sessões lecionadas, a planificação da unidade didática atribuída, bem como das aulas que a constituíram, contendo a definição de objetivos de ensino e evidências de aprendizagem manifestadas pelos alunos, bem como a definição das estratégias consideradas mais adequadas à operacionalização das planificações. Decorrem dessas planificações, a apresentação da lecionação da sequência didática atribuída em História, evidenciando as atividades de ensino-aprendizagem realizadas e a autorreflexão crítica sobre a mesma.

Importa realçar, nesta fase, um pequeno parêntese: a interrupção da continuidade do trabalho que tínhamos vindo a realizar, durante o ano letivo de 2012/2013, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco. De fato, por imperativos motivados pela aposentação da Mestre Isabel Pedro, fomos forçados a mudar de professor cooperante. Por proposta da Faculdade, prendendo-se a razões de ordem logística (disponibilidade para frequentes deslocações à Terrugem), e ao fato de ter sido aberto um novo núcleo de História naquela Escola (o que permite a ampliação da oferta de estabelecimentos de ensino colaborantes com este Mestrado), acedemos à mudança, que se revelou como uma experiência enriquecedora, para a nossa formação como professor, as vantagens de termos contatado com distintas realidades, sociais, económicas, etárias, cognitivas, quer em termos de alunos, quer em termos de professores.

Ao longo do estágio, fomos nos apercebendo das melhorias que tínhamos de implementar no nosso desempenho como professor, quer em termos da gestão dos tempos, quer em termos do nível de linguagem mais adaptado ao escalão etário dos alunos, ou da profundidade de tratamento dos temas. Esta adequação constituiu um importante processo de aprendizagem que, consideramos, é essencial para qualquer professor, sob pena de desmotivar a turma em relação à unidade didática.

Embora no atual desenho de formação inicial de professores, a relação que se estabelece com a turma atribuída tenha características efémeras, não deixa de ser extremamente importante. Existe uma crescente integração na Escola e com os discentes (IPPI, IPPII E IPPIII), que culmina no momento em que somos

chamados a demonstrar os conhecimentos sobre a matéria lecionada e a capacidade de lidar com públicos. Passamos de uma postura passiva, de meros observadores do desempenho dos professores cooperantes, para uma postura ativa de atores intervenientes na aula.

É nesta fase que nos apercebemos que o professor é muito mais que um transmissor de conhecimento: ele é um gestor de emoções e afetos, um orientador, um motivador, um mediador na aquisição de conhecimentos pelos alunos. A oratória é, em muitos aspetos substituída pelo diálogo orientado, pelas atividades teórico-práticas, pela proximidade do currículo com o mundo real. Não é mais o orador para uma plateia mais ou menos atenta, é o entrevistador e simultaneamente o entrevistado que tem de responder, a todo o momento, de forma coerente e cientificamente correta, às questões que lhe são levantadas. Neste aspeto, Roberto Carneiro cita uma passagem do relatório da Comissão da UNESCO, que, na minha ótica diz quase tudo sobre a dimensão social do professor: “Os professores que, à força de dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico, em vez de neles preparar os seus alunos, podem ser mais nocivos do que úteis. Esquecendo que se apresentam como modelos, correm o risco de, pela sua atitude, enfraquecer para sempre junto dos seus alunos, a capacidade de se abrirem à alteridade e de enfrentarem as inevitáveis tensões entre pessoas, entre grupos, entre nações.”³.

Perante a dimensão e a complexidade da função professor, que o obriga a um permanente trabalho de investigação, que faz o estado, com vista a otimizar o seu desempenho e melhorar o ensino? Sobrecarrega-o de tarefas burocráticas e administrativas, que o impedem de manter continuamente o foco nas aulas e nos alunos.

Embora não seja o sítio próprio para debatermos esta temática, não podemos deixar de denunciar os constantes enviesamentos e distorções à função professor que têm sido gizados pelo Ministério da Educação ao longo dos últimos anos, e que têm contribuído significativamente para a perda de

³ Cf. Roberto Carneiro, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*, cap. A Sociedade Educativa e os Professores: um olhar sobre o século XXI, Col. FML, Ed. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2001

qualidade profissional dos quadros docentes e do ensino em termos mais gerais. Os exemplos são múltiplos: são as constantes alterações ao Currículo Nacional, às modalidades de avaliação, às linhas orientadoras da disciplina, é o aumento da carga horária, com elevados custos em termos do tempo necessário à preparação de aulas e materiais didáticos, o desvio do foco para tarefas complementares de natureza administrativa e burocrática, fora do âmbito da função, a crescente instabilidade profissional, com recurso inclusive a medidas de legalidade extremamente duvidosa, com o objetivo de reduzir quadros de pessoal e, como tal, reduzir a despesa do Ministério, as tentativas de desvalorização da formação inicial de professores e da experiência acumulada, obrigando-os a provas sem nexos, pondo, para isso, inclusivamente em causa, o bom nome e a idoneidade das Instituições que ministram tais formações.

Após uma primeira fase, em que nos focalizámos na observação e na operacionalização, no âmbito da metodologia desta formação inicial de professores, ou seja, inserida numa fase da carreira em que o objetivo é aprender, agora já com uma componente de interação prática, como se desenrolam e como se sequenciam os tempos letivos, que metodologias e estratégias de ensino são adotados pelo docente perante a turma, como ultrapassar situações imprevistas no decorrer da aula, como motivar os alunos para as aprendizagens a realizar, como lidar com eventuais situações de indisciplina na sala de aula, passámos a ator principal, a desempenhar o papel de professor, a desenvolver atividades que conduzissem os alunos às aprendizagens objetivadas.

Tal desiderato insere-se, em minha opinião, na “...tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”⁴.

⁴ Cf. Pedro Reis, *Observação de Aulas e Desempenho Docente*, Lisboa, Ed. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa, 2011, p.11

Neste contexto, foram realizadas observações formais a oito aulas de História, com a duração de 90 minutos, e, agora como docente observado, seis aulas de 90 minutos.

As observações seguiram o modelo de supervisão clínica, tendo sido repetidas, neste ciclo, as seguintes fases: sessão de pré-observação, observação da aula, análise dos dados e sessão de pós-observação, enquanto observador. Como docente observado, há a acrescentar às quatro fases indicadas, a avaliação qualitativa do desempenho, no final de cada sessão, de que fui alvo, por parte do professor cooperante.

Seguiu-se a este período, a lecionação da unidade didática que me foi atribuída, Renascimento e Reforma, inserida no tema E do programa de 8º ano, Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.

As aulas lecionadas foram planeadas e desenvolvidas em articulação com o professor titular da turma, sendo a nossa preocupação, a sua correta inserção na planificação anual da disciplina. Os conteúdos lecionados, que serão desenvolvidos na parte II deste relatório, foram selecionados de acordo com o interesse manifestado pelo docente da turma, tendo as estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas, obtido a sua concordância.

A abordagem didática porque optámos na lecionação da unidade didática atribuída tentou focar-se, essencialmente, no aluno e na relação dele com a disciplina de História. Para tal, houve que manejar variáveis como a motivação e contexto no processo de aprendizagem, em que nos socorremos do corpo teórico de Lev Vygotsky na construção e ultrapassagem de etapas, para resolução pelos alunos em conjunto com o professor, com vista à resolução final do problema que foi enunciado. Neste quadro, o aluno vai integrando as sucessivas aprendizagens, adaptando-se a uma metodologia de construção do conhecimento por etapas bem-sucedidas, ou seja, o conhecimento do aluno tende a alcançar o conhecimento do mestre, direcionando neste percurso, para alcançar o seu potencial pleno.

Terminaremos o presente relatório com um ponto intitulado de considerações finais, onde para além de um balanço final ao ciclo de estudos em apreço, nos

propomos avançar com algumas conclusões, em forma de reflexão crítica, sobre a relevância que descortinámos no programa curricular e nas experiências didáticas proporcionadas, para a nossa formação enquanto professor do ensino Básico e Secundário.

Considero que é desse processo de interiorização e sistematização, entre o quadro teórico-prático que nos foi facultado neste mestrado e a realidade do terreno que nos foi proporcionada pelo estágio docente na Escola e pela nossa experiência prática anterior, que poderemos crescer enquanto profissional da educação e, quiçá atingir a plena realização pessoal e profissional.

I Parte

Enquadramento Teórico

1. História e Cidadania: porquê ensinar História

A questão da cidadania tem assumido uma crescente centralidade nos vários discursos políticos, sociais e educacionais, sendo amplamente debatidos, na atualidade, o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívicas.

A instituição escolar nas sociedades ocidentais, tem veiculado sucessivas conceções sociais, explícitas e implícitas, sobre a cidadania, entendida como a forma de interligação do todo social, o relacionamento com os outros e a aquisição de competências participativas e de intervenção social, numa determinada sociedade. Através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e da hierarquia de funções, da interiorização de valores, para além de outras formas, a escola tem vindo a formatar os jovens para a sua inserção na sociedade.

O conceito de cidadania tem sido sempre problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas com diferentes implicações normativas. As abordagens agrupam-se em três paradigmas diferentes: comunitário, republicano e liberal.

Na abordagem comunitária, a cidadania implica a participação social e o serviço comunitário para o bem geral. Esta conceção, centra-se na noção de que, ser cidadão, significa pertencer a uma comunidade histórica. A individualidade é constituída e desenvolvida em termos desse todo cultural e ético. Deste modo, para exercer a cidadania, é fundamental assumir responsabilidades pela contribuição para a resolução dos problemas que afetam os outros cidadãos e pela manutenção das tradições que unem os indivíduos e os fazem sentir mais apoiados e inseridos. Apesar de poder ser considerada como determinista, dado que considera o indivíduo como socialmente determinado pela comunidade, é de salientar a promoção da participação cívica para o bem público.

A abordagem republicana, constitui uma dimensão da perspetiva comunitária. Uma comunidade única, nomeadamente, uma comunidade pública, desempenha o papel fundamental nas questões da cidadania. Para os republicanos, a cidadania é definida como responsabilidade cívica e participação ativa de todos os cidadãos na vida pública, ou seja, a participação nas tomadas de decisão, no valor da vida e debate públicos, defendendo a realização pessoal através da atividade política.

A abordagem liberal, ou socio liberal, da cidadania tem sido a conceção dominante na maioria das democracias ocidentais, desde a 2ª Guerra Mundial. Neste conceito, a cidadania está relacionada com interpretações relativamente limitadas, formais e legais. O termo implica o fato de se terem direitos (liberdade de expressão, de voto ou benefícios sociais) e obrigações legais (pagar impostos ou servir nas forças armadas). Esta conceção defende a cidadania como um direito social e como um estatuto de igualdade, ou seja, todos os habitantes de um mesmo estado são considerados cidadãos iguais, detentores dos mesmos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres. A ideia central é que uma vez cidadãos com os mesmos direitos, oportunidades e liberdades, os indivíduos são livres de atingir diferentes conceções do bem.

Com génese etimológica no latim *civitas*, o conceito de cidadania designa o estatuto de inclusão ou pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada, que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações. “Cada Estado determina a cidadania em função de dois critérios: o da filiação ou *jus sanguinis*, vindo da Grécia e de Roma e o do local de nascimento ou *jus soli*, vindo da Idade Média, por influência dos laços feudais. Na Grécia antiga, cidadania e nacionalidade identificavam laços culturais comuns a determinados indivíduos. No Império Romano, a cidadania era vista como o vínculo a um Estado e a nacionalidade como a ligação a uma comunidade cultural. Após a Revolução Francesa, passou a existir uma coincidência entre o Estado e a comunidade cultural, entre cidadania e nacionalidade”⁵.

⁵ Adaptado e citado do Centro de Informação Europeia Jacques Delors, no endereço de internet, www.euroid.pt.

Transposto para o âmbito da União Europeia, este conceito remete-nos para um fator de progresso, de promoção da igualdade, de respeito pelas diferentes crenças, religiões e etnias em que se apoia e sustenta a própria União. Daí decorre a sua importância e inclusão no Currículo Nacional, de um modo transdisciplinar, “...pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina obrigatória...”⁶. Valorizando uma abordagem humanista do conceito, o referido Decreto-Lei adianta que, “Em complemento das actividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, acções de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos”.⁷

Esta tónica crescente na importância da formação de cidadãos bem inseridos em sociedades democráticas e integrando o quadro de valores das mesmas, tem representado uma transferência progressiva do papel das relações que se estabeleciam com a família e a vizinhança, para a Escola, passando esta a desempenhar um papel de importância relevante no desenvolvimento das competências sociais.

Conforme nos diz Sérgio Claudino, “Na destruição da família tradicional, também os mais jovens tendem a ser remetidos para instituições de ensino a quem se exige, de forma crescente, que preencha os respectivos tempos livres e assumam funções de socialização antes desempenhadas pela família. É nesta sociedade fragmentada, em que a apologia do respeito do indivíduo se

⁶ Cf., *Diário da República*, 1ª série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012, Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3476, *Diário da República Electrónico (DRE)*, [consultado em 09 de Abril de 2014], disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

⁷ Idem, *ibidem*, Capítulo II, Organização e gestão do currículo, Secção III, Organização do currículo do ensino secundário, Artigo 16º, Organização, 6, p. 3480.

sobrepõe ao do respeito pelos grupos, que emerge hoje o desafio do desenvolvimento da competência social e cidadã.”⁸.

Em suma, o papel de dinamizadores da inserção do indivíduo no ambiente cultural e social onde vive e se movimenta, e que tradicionalmente era atribuição da família e dos vizinhos, numa envolvimento informal, tem vindo, progressivamente, a ser delegado na instituição escolar, numa perspectiva formal, de aprendizagem de competências e valores democráticos.

Neste contexto, qual é, então o papel da História? Qual o seu contributo para os valores da cidadania? Porquê ensinar História?

A emergência e afirmação dos conceitos de Estado-Nação, de identidade nacional, de consciência cívico-patriótica implicou, de alguma forma, o reforço da importância da História, no contexto didático-pedagógico. A História, enquanto disciplina escolar, foi chamada a cumprir a função de transmissor dos valores da identidade nacional, de forma a perpetuar, numa perspectiva de hierarquia social, o que as classes dominantes entendiam como o que devia ser ensinado para a correta formação do cidadão.

Ela passou a desempenhar uma ação central na formação de uma consciência ética, no respeito pela diversidade biológica, religiosa ou política, no reforço dos laços de coesão nacional, no sentimento de pertença a um grupo de características culturais, etnográficas e territoriais próprias. Mas serviu também, e importa não esquecer-lo, para manter a ordem instituída, o poder vigente. A História ensinada na Escola, veiculava a ideologia dominante, procurava enquadrar os agentes sociais numa determinada “ordem”, de modo a dificultar o surgimento de um pensamento contestatário que pusesse em causa o *status quo* do poder instituído.

Para tal, o foco mantinha-se no passado, assumido como um devir bem ordenado cronologicamente, numa sucessão encadeada de factos/ acontecimentos, sem preocupações de contextualização ou de explicação da

⁸ Cf. Sérgio Claudino, *in*, Multiárea/ Revista de Didáctica, *Competências Básicas*. E.U. de Magistério de Ciudad Real, 04/2009, Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 221-222.

importância dos agentes do processo. A autoridade intelectual do professor e dos livros era reconhecida como a única verdadeira.

É somente no final da 2ª Guerra Mundial, que se assiste ao abandono da perspectiva historicista que faz da passagem do tempo, o princípio dos progressos do Homem, ao ritmo da formação dos Estados-Nação e da extensão da civilização. A História assume um salto qualitativo como ciência, abdicando da visão linear e ordenada no tempo dos acontecimentos, que a posicionavam como a disciplina paradigma do poder.

Agora vai assumir uma dupla tarefa: a de visão crítica dos fatos e a de construção historiográfica de uma narrativa coerente e válida historicamente. Crítica uma forma de fazer história que Walter Benjamin apelidou “dos vencedores”, sobre cujos feitos eram produzidos os documentos, erguidos os monumentos, referência única do que se ensinava nas escolas, se mostrava aos turistas, se celebrava nos feriados nacionais. Vai recriar a memória dos “perdedores”, dar visibilidade às suas ações, projetos, modos de pensamento. Vai realçar a importância de memórias coletivas que, embora heterogêneas e muitas vezes desordenadas, assumem-se como referências da sociedade, mesmo quando em contradição com a história instituída.

Porquê, então ensinar História, qual a mais-valia que ela aporta ao desenvolvimento do aluno, enquanto cidadão?

Em termos escolares, a História vai tornar-se provocadora, vai tentar criar nos alunos uma série de interrogações, desde as razões para as desigualdades, locais, regionais ou nacionais, até à veracidade dos fatos narrados.

Mas, paralelamente, mantém a sua ligação ao poder instituído, continua a posicionar-se como veículo transmissor e divulgador de uma versão do passado que legitime uma determinada forma de governo, que promova o ideal de união nacional, ligando todos os cidadãos a um orgulhoso passado comum, como herdeiros de uma cultura ancestral de sábios e guerreiros.

É nesta aparente contradição que se desenrola, nos nossos dias o ensino da História. Se, por um lado são construídos uma série de marcos visando valorizar datas, locais e heróis que assumiram um papel primordial na formação e afirmação da Nação, por outro, este papel redutor da História é acompanhado por alguma contestação, fomentada e liderada pelo professor na sala de aula, de acordo, obviamente, com o desenvolvimento cognitivo de cada escalão etário que constitua o seu público. Paralelamente, a História vai permitir satisfazer a curiosidade dos alunos sobre a descoberta de outras formas de viver, das raízes de onde provêm, de formas de pensar e agir diferentes, enfim, permite-lhes entender melhor o mundo em que vivem.

Neste sentido, “No ensino da História não se pode deixar de procurar uma correcta relação entre a procura da verdade e a iniciação ao próprio pensamento histórico. Uma outra questão é a da adaptação da aprendizagem à metodologia e à estrutura da ciência [...] A aprendizagem deve ser uma constante adaptação ao estado de desenvolvimento etário e psicológico dos alunos bem como aos seus ritmos, sem perder de vista os objectivos educacionais e a dimensão formativa.”⁹

Esta constante dialética em que se movimenta o ensino da História contribui decisivamente para incentivar a procura do conhecimento através da permanente redescoberta do passado, a criação e desenvolvimento do espírito crítico, não aceitando *per si*, as versões que lhes são transmitidas e a explanação e escrita das ideias próprias.

É esta, na minha ótica, a mais-valia do ensino da História, conseguir, num quadro de valores democráticos que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, a dúvida metódica, a procura constante do conhecimento mais aprofundado dos factos, das variáveis que os determinaram, das explicações mais ajustadas para os acontecimentos. Ao alcançar este desígnio, desenvolverão uma compreensão mais racional e ajustada do presente em que vivem.

⁹ Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Col. Plátano Universitária, Ed. Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2003, p. 17.

1.1 O Contributo da História para a formação do Cidadão

Em termos da História como disciplina escolar, nomeadamente ao nível dos ensinos Básico e Secundário, o seu contributo para a construção da cidadania, cinge-se ao último ano deste ciclo de estudos, o 12º ano, como, aliás, é explicitado pelo próprio Ministério da Educação: “ Pela função que o estudo da História do século XX pode ter na aquisição de instrumentos que reforcem uma cidadania interventiva, dedicou-se-lhe todo o 12º ano”.¹⁰ E, neste contexto de transversalidade e transdisciplinaridade de abordagem do conceito de cidadania, como referido no ponto anterior, a disciplina de História, pelo seu objeto, definido por Marc Bloch como “o estudo do homem no tempo”, assume um papel relevante, como área de aprendizagem estruturante dos valores da cidadania.

É neste sentido que o programa já citado, aborda o tema, através de uma comparação do significado do conceito nos três grandes períodos estudados e da evolução do seu significado ao longo do tempo.

Como área do conhecimento científico, e pela forma específica como se define o seu objeto, a História está numa posição privilegiada para conduzir o aluno ao longo dos significados de cidadania através dos tempos, desde a Grécia Clássica até à globalização dos nossos dias. A sua capacidade de diálogo com as outras áreas do conhecimento e com as diferentes visões da realidade, permitem-lhe explicar como emergem em determinados momentos históricos verdades universalmente aceites, que logo são postas em causa, como evoluímos política e socialmente até ao conceito hoje assumido de cidadania, com os seus valores de promoção da igualdade, do respeito pelas diferentes crenças, religiões e etnias em que se apoia e sustenta.

Permite pois, talvez mais que outra qualquer área científica, a formação de uma consciência ética, a preocupação e o respeito pela diversidade, o sentimento de pertença.

¹⁰ Cf. Ministério da Educação, *Programas de História A/ 10º, 11º e 12º Anos/ Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas/ Formação Específica/ Homologação/ 16/03/2001 (10º Ano)/ 01/04/2002 (11º e 12º Anos)/ Autoras/ Clarisse Mendes (Coordenadora)/ Cristina Silveira/ Margarida Brum*: Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002, p.9.

2. Experiências de Aprendizagem Significativas

Ao falarmos de experiências de aprendizagem significativas, o nome de David Ausubel, imediatamente ressalta como indissociável deste conceito. Inserido na área das teorias psicocognitivas, o quadro teórico de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios que os alunos possuem em relação a qualquer matéria, devem ser valorizados pelo docente aquando da abordagem a um determinado tema, conseguindo assim, que aqueles possam construir estruturas mentais significantes e coerentes, em que vão incorporar os novos conteúdos aprendidos. Este processo recorre à utilização de mapas conceituais, lógico-dedutivos, que permitem a ligação a outros conhecimentos e a permanente redescoberta dos pré-existentes, levando, assim, a uma aprendizagem eficaz.

Na minha ótica, o ensino-aprendizagem ancorado neste quadro teórico, ao qual considero imprescindível acrescentar o nome emblemático de Jean Piaget, mas também com o contributo indissociável das teorias sociocognitivas, nomeadamente do canadiano Albert Bandura, do bielorusso Lev Vygotsky ou do norte-americano Jerome Bruner, não esquecendo as teorias sociais de John Dewey e de Paulo Freire, deve constituir o corpo teórico de suporte a uma prática didático-pedagógica esclarecida, que consiga transmitir aos alunos os fatos, proposições, princípios e vocabulário das várias disciplinas, de forma coerente, mas também desenvolvê-los dentro de um quadro de valores democráticos e solidários.

2.1 Aplicação das Teorias da Aprendizagem

A história da aprendizagem como atividade humana, remonta à origem da espécie, numa primeira fase através da imitação das ações das outras espécies, nomeadamente dos predadores (caça e pesca, ou já a sua evolução para o combate). Ao ritmo da evolução do Homem, as formas de aprendizagem foram também complexificando-se e, assim, desde a antiguidade, vários

pensadores (podemos apontar Sócrates, Platão e Aristóteles, filósofos que se debruçaram sobre as primeiras concepções da aprendizagem) discorreram sobre o conceito de aprender, nesta fase como a ação de captação de ideias, de atribuição de significados às coisas. Como atividade socialmente organizada, surge-nos mais recentemente e deve-se à invenção da tecnologia da escrita.

Como poderemos, então, definir aprendizagem? Será um processo integrado de aquisição e interiorização de informações que se traduz numa alteração duradoura do comportamento de um indivíduo.

Neste contexto, e como futuros agentes do processo de ensino-aprendizagem, como poderemos otimizar, simplificar e acelerar essa alteração de comportamentos nos alunos?

Na nossa opinião, liderando o processo didático-pedagógico com recurso a um determinado quadro de teorias da aprendizagem que consideramos o mais adequado. É esse recurso utilizado que passamos a explicitar.

Várias correntes educativas são ancoradas nas teorias da aprendizagem ou da educação, como mais adiante mostraremos num mapa concetual das teorias cognitivas da aprendizagem, e que vão desde as teorias espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, até às sociocognitivas, sociais e académicas¹¹.

No nosso caso, a experiência de docência como professor estagiário de que fomos objeto, no decorrer deste mestrado em ensino, aliada a alguma experiência anterior como professor no ensino Básico e no Secundário, levou a que perfilhássemos concetualmente alguns quadros teóricos, com os quais mais nos identificamos e que consideramos os mais objetivos, eficazes e apropriados à nossa proposta didático-pedagógica.

¹¹ Cf. Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação*, trad. Alexandre Emílio, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, 4, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 18-19.

Divisão elaborada por Yves Bertrand, onde se enquadra e sumariza um conjunto de teorias da aprendizagem nos seus pontos mais importantes, nomeadamente, os elementos estruturantes de cada teoria, os autores que as criaram, reviram, desenvolveram e subscreveram e as fontes onde se baseiam.

A nossa escolha, sem qualquer desprimor para a importância que cada teoria teve na sua época ou na atualidade recaiu sobre o corpo teórico formado pela abordagem psicocognitiva (com destaque para Jean Piaget e David Ausubel), o socio cognitivismo (com um conjunto alargado de autores, dos quais subscrevemos os pontos de vista de Albert Bandura, Jerome Bruner e Lev Vygotsky) e a teoria social (nomeadamente, as abordagens de John Dewey e Paulo Freire).

Quando ensina, o docente, não obstante a corrente teórica que defende ou se pretende incluir, utiliza, consciente ou inconscientemente, um vasto leque de diferentes abordagens teóricas, muitas vezes contraditórias. Ele assume-se como um sistematizador e um sintetizador das posições dos diversos autores selecionando o que lhe ressalta como mais importante de cada um deles e procurando traduzir para a *praxis* esses pontos de vista, que vai redesenhando, adaptando, à medida que o seu conhecimento, a sua experiência profissional, a sua opção didático-pedagógica vai sendo cimentada.

Neste âmbito, o contributo do trabalho de Jean Piaget e dos seus estádios de desenvolvimento cognitivo é por demais importante. Ultrapassando a mera teorização, constitui-se como uma ferramenta de importância capital na relação professor-aluno. Alerta-nos para a validade de uma determinada construção mental, traduzida na forma de avaliação diagnóstica, avaliação formativa ou avaliação sumativa. Está implícita em toda e qualquer intervenção ocorrida na sala de aula, em todo e qualquer trabalho desenvolvido pelo aluno: as restrições cognitivas, próprias de um determinado estágio de desenvolvimento, não podem ser ultrapassadas, sob pena de corromper o processo de ensino-aprendizagem, transformando-o numa mentira sem valor, muitas vezes, num papaguear de conceitos e informações apenas memorizadas e sem qualquer interiorização, que muitas vezes tem como desenlace taxas de insucesso elevadas, ou mesmo abandono escolar prematuro. Infelizmente, é uma situação bastante comum nos currículos de várias disciplinas em todos os ciclos de estudos, desde a chamada instrução primária até ao 3º ciclo do ensino básico. Agravando esta situação, a falta de sensibilização, quer em

termos de linguagem utilizada, quer em termos de adequação dos conceitos ensinados, de muitos professores, resultam na desmotivação dos alunos.

A questão não se esgota nos chamados alunos regulares: a estes, são acrescidos os de baixo aproveitamento e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), realidade incontornável com que tem de lidar o docente, desenvolvendo adequações empíricas às suas realidades, a maior parte das vezes, fruto apenas (por ausência de formação própria) da sua boa vontade.¹²

Neste contexto, prosseguiremos com uma breve resenha das Teorias da Aprendizagem que enquadraram a nossa proposta pedagógica, os objetivos que nos propusemos alcançar, e demonstraremos a sua aplicação na nossa abordagem à lecionação. Importa realçar que todas elas se entrecruzam e confluem para a aplicação prática na sala de aula.

A evolução da forma de encarar a aquisição de conhecimentos por um indivíduo, tem apresentado como consequência, em termos de aprendizagem escolar, a alteração no paradigma do conceito de professor.

De um modelo de professor transmissor de conhecimentos, em que este se assumia como o detentor do conhecimento, e portanto da verdade, que selecionava a informação pertinente para disseminar pelos alunos que, só após este tirocínio, estarão aptos a emitir novas ideias, ou seja, de uma aprendizagem sequencial e linear, passámos para um modelo de ensino, muito em moda durante a década de 1960, em que o professor revelava a estrutura fundamental da disciplina, os conceitos, não os fatos, cabendo ao alunos, de posse desse quadro referencial a resolução dos problemas – o chamado

¹² Durante experiência de docência que temos, contactámos com diversos tipos de necessidades educativas especiais (cada aluno constitui-se como um caso particular necessitando de uma abordagem personalizada), com consequências importantes, senão mesmo decisivas, em termos do processo de ensino-aprendizagem da turma e da aferição de resultados, obrigando o professor a desempenhar uma tarefa quase impossível e para a qual não está minimamente preparado, no sentido de conseguir que cada aluno desenvolva o seu potencial. É uma situação extremamente delicada (o agrupar este tipo de alunos na mesma turma, quanto a nós, não é solução, dado que inviabiliza a vertente de socialização) cuja solução atual não é adequada e consideramos merecer uma muito mais cuidada atenção das autoridades escolares, com vista a estudar a melhor abordagem.

inquérito indutivo, modelo utilizado pela Geografia na sua aprendizagem pela resolução de problemas. O terceiro modelo, aquele a que temos vindo a assistir à sua imposição, é um modelo de ensino-aprendizagem em que o papel do professor se altera profundamente – a aprendizagem interpessoal. Agora, ele assume-se como um facilitador das aprendizagens dos alunos, a aprendizagem que fomenta, deixa de ser linear e sequencial, vai basear-se no desenvolvimento de relações de afeto entre professor-aluno.¹³

Como nos diz Yves Bertrand, o “... facilitador conta muito no estabelecimento do clima inicial da turma. Deve confiar muito no grupo e nas pessoas [...] ajuda os estudantes a escolher e a esclarecer as suas metas e intenções [...] O facilitador conta com o desejo de cada um dos alunos de realizar projectos que têm significado para si. Ajuda o estudante a transformar a sua vontade em energia motivacional [...] O próprio considera-se um recurso, enquanto conselheiro, perito ou mera opinião, que o grupo pode solicitar de acordo com a sua conveniência [...]”.¹⁴

As Teorias da Aprendizagem que, como referimos, enquadram a nossa proposta pedagógica podem ser agrupadas em três abordagens: a psicocognitiva, a sociocognitiva e a social:

A abordagem psicocognitiva estuda os processos de aprendizagem, os conhecimentos prévios, as representações espontâneas, os conflitos cognitivos, os perfis pedagógicos, a cultura pré-científica, a construção do conhecimento e a metacognição. Esta abordagem baseia-se na psicologia piagetiana, na psicologia cognitiva e na epistemologia construtivista, ou seja, na reflexão acerca da natureza e validade da construção do conhecimento.

Já a abordagem sociocognitiva estuda a cultura, o meio sócio ambiental, as determinantes sociais do conhecimento, as interações sociais, as comunidades de alunos e a cognição distribuída. Esta abordagem baseia-se na sociologia, na antropologia e na psicossociologia.

Por último, a abordagem social debruça-se sobre o estudo das classes sociais, os determinismos sociais da natureza humana, os problemas ambientais e

¹³ Cf. Sprinthall, Norman A. e Richard C., *Psicologia Educacional*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lisboa, 1993, pp. 318-324.

¹⁴ Cf. Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 49

sociais, o poder, a libertação e as mudanças sociais. Esta abordagem baseia-se na sociologia, no marxismo, nas ciências políticas, na teoria crítica, na ecologia, nos estudos feministas e nas ciências do ambiente.

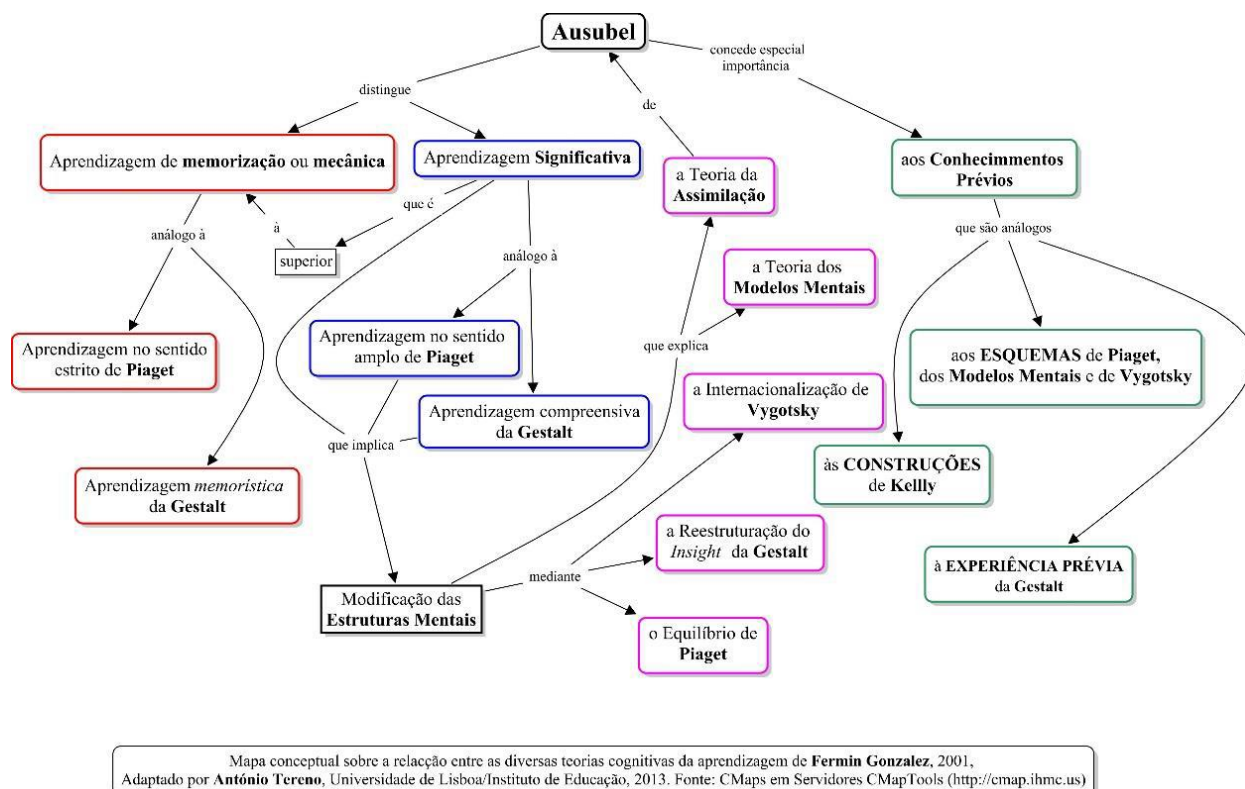


Figura 1- Mapa conceitual das Teorias Cognitivas da Aprendizagem¹⁵

Do mapa resumo destas teorias, construído por Firmin Gonzalez, sobressaem três autores essenciais para a nossa proposta pedagógica: Piaget, Ausubel e Vygotsky.

Duas linhas de orientação ressaltam como mais importantes: a behaviorista ou comportamental, e a cognitiva ou construtivista, qualquer delas assentes em teóricos de referência. Para nós, no entanto, e como já referido, interessa-nos focalizar a atenção nos aportes de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky

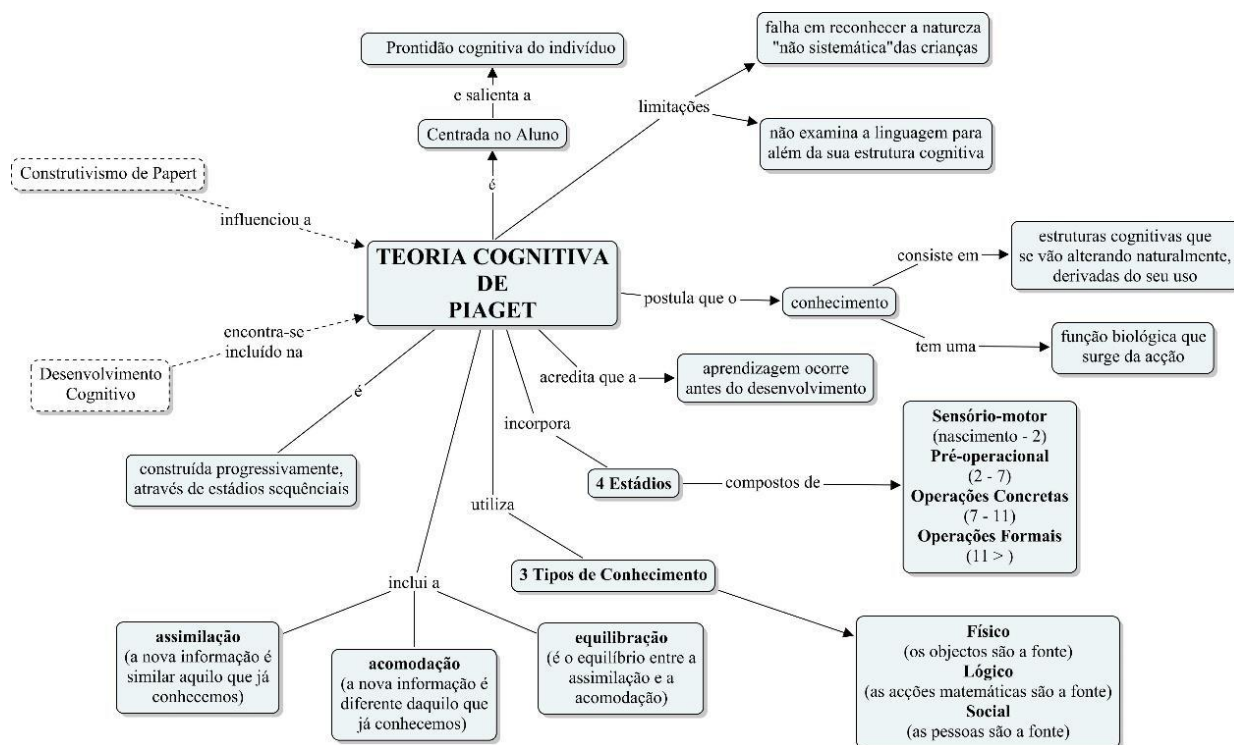
¹⁵ Cf. Tereno, António, *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivência: Uma Proposta Didáctica*, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, documento policopiado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013, p. 15.

(1896-1934) e David Ausubel (1918-2008), sem esquecer, obviamente Paulo Freire (1921-1997).

Perante a quase infinidade de teorias que se debruçam sobre a aprendizagem, qual a que melhor responde às necessidades dos alunos? Nunca esqueçamos que é deles e para eles que estamos a falar e não para uma plateia de pares mais ou menos interessados em assistir a raciocínios, porventura brilhantes, mas muitas vezes desajustados da realidade. Para quando, a construção de uma resposta única e integrada às questões do ensino e da aprendizagem? Enquanto ela não existe, tentemos aproveitar o mais adequado aos nossos alunos, de cada uma delas, não descartando nenhuma, para ensiná-los o melhor que podemos e sabemos.

É com esse objetivo que passamos a analisar, resumidamente, o contributo dos teorizadores para o desenvolvimento dos nossos alunos, que queremos futuros cidadãos bem inseridos na comunidade.

2.1.1 Jean Piaget



Bill Brow, *As interconexões das Teorias de Aprendizagem*, adaptado por António Tereno, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2013. Fonte: CMaps em Servidores CMapTools (<http://cmap.ihmc.us>)

Figura 2- Mapa conceitual das Teoria Cognitiva da Jean Piaget¹⁶

É com o pressuposto de base que existem níveis sequenciais de desenvolvimento na criança e que, como tal, o crescimento ocorre por estádios e que estes apresentam-se como grandes saltos, seguidos de períodos de integração ou de assimilação dos novos desenvolvimentos cognitivos, que Jean Piaget vai desenvolver o seu trabalho no Instituto Jean Jacques Rousseau para o Estudo da Criança, em Genebra, durante o período de 1930 a 1960.

Com observações sistemáticas e diretas sobre crianças, começa a desenvolver uma nova perspetiva que virá a revolucionar a compreensão sobre a capacidade de aprendizagem e concetualização nos diferentes estádios.

À época, as suas ideias contrariavam objetivamente a principal corrente da Psicologia Educacional, a proposta de Thorndike, que afirmava que se deveriam investigar e estabelecer as leis da aprendizagem, como um todo universal e abstrato, não levando em conta o que se passava na mente da criança, considerada demasiado complexa para ser compreendida.

A sua ideia revolucionária baseou-se na existência daquilo a que designou por estádios de desenvolvimento, isto é, que a natureza e a forma da inteligência vão-se alterando ao longo do crescimento da criança até à idade adulta. As diferenças não são quantitativas (aprendizagem mais ou menos lenta), mas qualitativas, ou seja, a mente humana desenvolve-se por transformações ou metamorfoses, sendo que, cada estádio de desenvolvimento difere substancialmente do anterior e evolui num sistema fechado que comporta a sua forma própria de compreensão e explicação da realidade.

Quando acontece um desequilíbrio neste sistema fechado, ou seja, na estrutura cognitiva do aluno, motivado pela impossibilidade de assimilação de determinados conceitos, ocorre um processo de adaptação, com vista ao restabelecimento do equilíbrio. Este processo pode ocorrer de duas formas: é utilizada uma estrutura cognitiva já interiorizada pelo sujeito (o chamado conhecimento prévio), para agir sobre o conflito cognitivo e integrá-lo como novo conhecimento, a assimilação; ou, pelo contrário, é alterada a estrutura cognitiva como resposta ao conflito, a acomodação.

¹⁶ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 16

Piaget vai assim, desenvolver a sua ideia dos estádios de desenvolvimento, chegando à conclusão da existência de quatro níveis sequenciais, cada vez mais complexos e integrando os anteriores: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operacional, o estágio das operações concretas e o estágio das operações formais.

Em termos pedagógicos, “[...] o desenvolvimento cognitivo depende da acção em qualquer dos estádios. [...] o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença – é sim uma função da acção apropriada durante cada estágio específico”¹⁷, ou seja, a acção desencadeia o desenvolvimento cognitivo; e daí a sua defesa de uma escola ativa.

O trabalho de Piaget irá ser ampliado por Kohlberg, na sua Teoria do Desenvolvimento Moral, com a criação de níveis enquadrando os estádios cognitivos, onde estuda as respostas possíveis da criança, face a um conjunto de estímulos, mediante a sua idade moral.

Transpondo este enquadramento teórico para a realidade da escola em Portugal, a que é que assistimos?

Em fases cruciais do desenvolvimento cognitivo das nossas crianças (ensino primário e primeiros anos do ensino básico), os currículos escolares, em algumas áreas/disciplinas (referimo-nos principalmente ao currículo da Matemática, no 1º ciclo) demonstram uma perfeita desarticulação com essas mesmas capacidades cognitivas, levando à desmotivação dos alunos em relação a essas disciplinas, com graves consequências no seu futuro académico.

2.1.2. David Ausubel

David Ausubel vai, na nossa ótica, completar e complementar Piaget, ao demonstrar que, para além do seu estágio de desenvolvimento cognitivo, o aluno aprende através de experiências significativas, ou seja, a nova informação terá de ser ancorada em conceitos relevantes já existentes na sua estrutura cognitiva. Se isto não acontecer a aprendizagem não se desenvolve,

¹⁷ Cf. Sprinthall, Norman A. e Richard C., *op. cit.*, p. 113

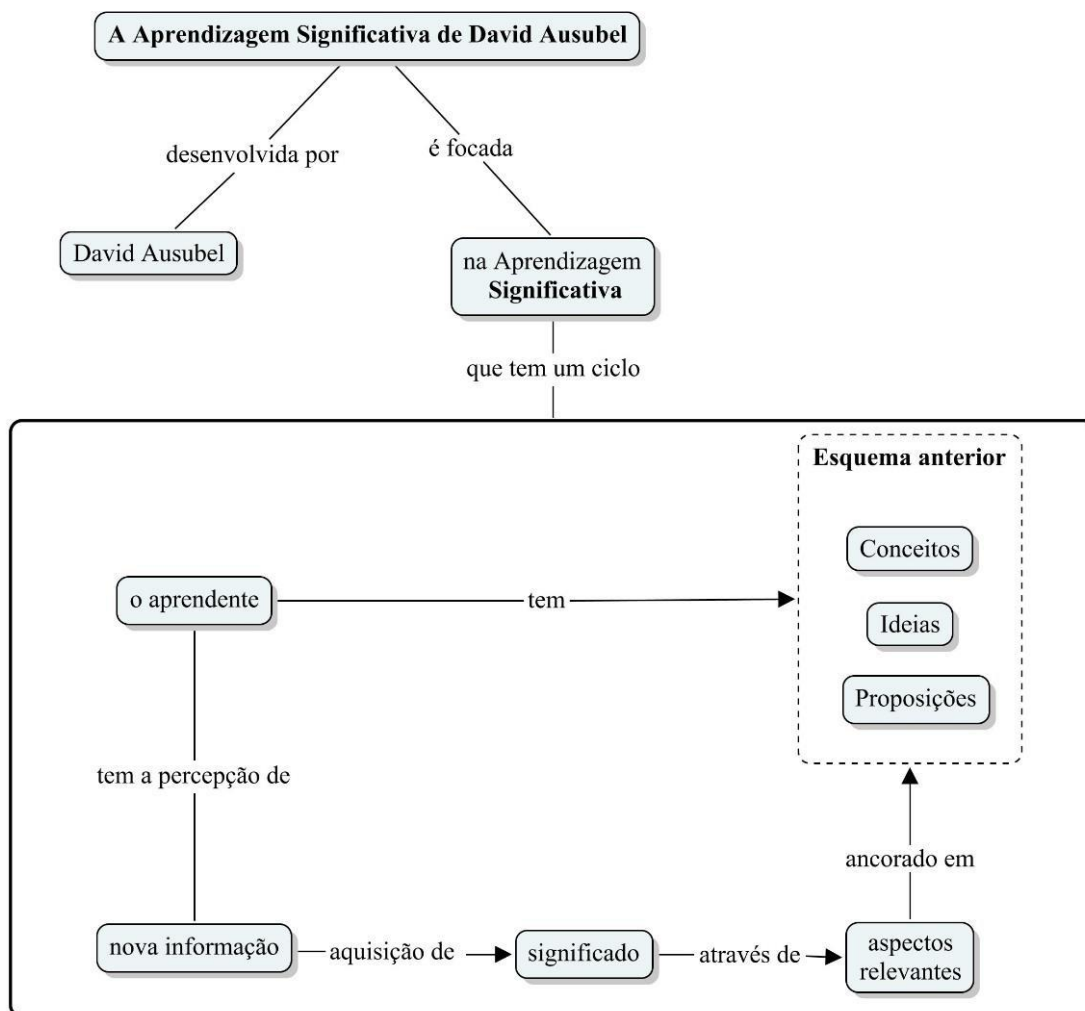
existindo apenas memorização: uma “[...] razão porque os alunos desenvolvem frequentemente um mecanismo de aprendizagem memorizada numa matéria de aprendizagem potencialmente significativa prende-se ao facto de aprenderem, a partir de lamentáveis experiências anteriores, que as respostas substancialmente correctas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou manual escolar afirmam não têm qualquer crédito por parte de alguns professores. Outra razão consiste no facto de, por possuírem um nível elevado de ansiedade ou por terem fracassado repetidas vezes numa determinada disciplina (que reflecte, por sua vez, uma aptidão relativamente baixa ou um ensino inadequado), não possuem confiança suficiente na capacidade de aprenderem de forma significativa: logo, acreditam que não têm alternativa para fugirem à aprendizagem por memorização. (Esta situação é muito familiar aos professores de matemática, devido à prevalência generalizada do `choque dos números` ou `ansiedade dos números` em crianças em idade escolar, bem como em estudantes universitários). Além disso, os alunos podem desenvolver um mecanismo de aprendizagem por memorização se forem pressionados a exibirem fluência, ou a ocultarem, em vez de admitirem e remediarem, gradualmente, as deficiências existentes na compreensão genuína. Nas circunstâncias acabadas de referir, parece menos difícil e mais importante criar uma falsa impressão de compreensão fácil, através da memorização de alguns termos ou frases chave, do que fazer-se um esforço genuíno em compreender o que estes significam. Os professores subestimam frequentemente o facto de os alunos se tornarem muito hábeis na utilização de termos abstractos com uma adequação aparente, quando são obrigados, embora a compreensão dos conceitos ou proposições subjacentes seja, virtualmente nula.”¹⁸

Para o autor, a criança antes mesmo da idade escolar, vai formar conceitos, através do processo de assimilação, da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora. Para tal, Ausubel, sugere a utilização de

¹⁸ Cf. David Ausubel, *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003, p. 72.

organizadores prévios¹⁹, que conduzam ao desenvolvimento de conceitos subsunçores de forma a facilitar a aprendizagem subjacente.

Esquemáticamente, a Teoria da Aprendizagem Significativa (Assimilação de Ausubel), poderá apresentar-se da seguinte forma:



CMap - uma ferramenta de comunicação para o pensamento mental superior.
Elaborado por **Liane M. Tarouco, Marlise Geller, Roseclea Medina**, 2006.
Adaptado por **António Tereno**, Universidade de Lisboa / Instituto de Educação, 2013.

Figura 3- Mapa conceitual do Circuito de Comunicação para o Pensamento Mental Superior²⁰

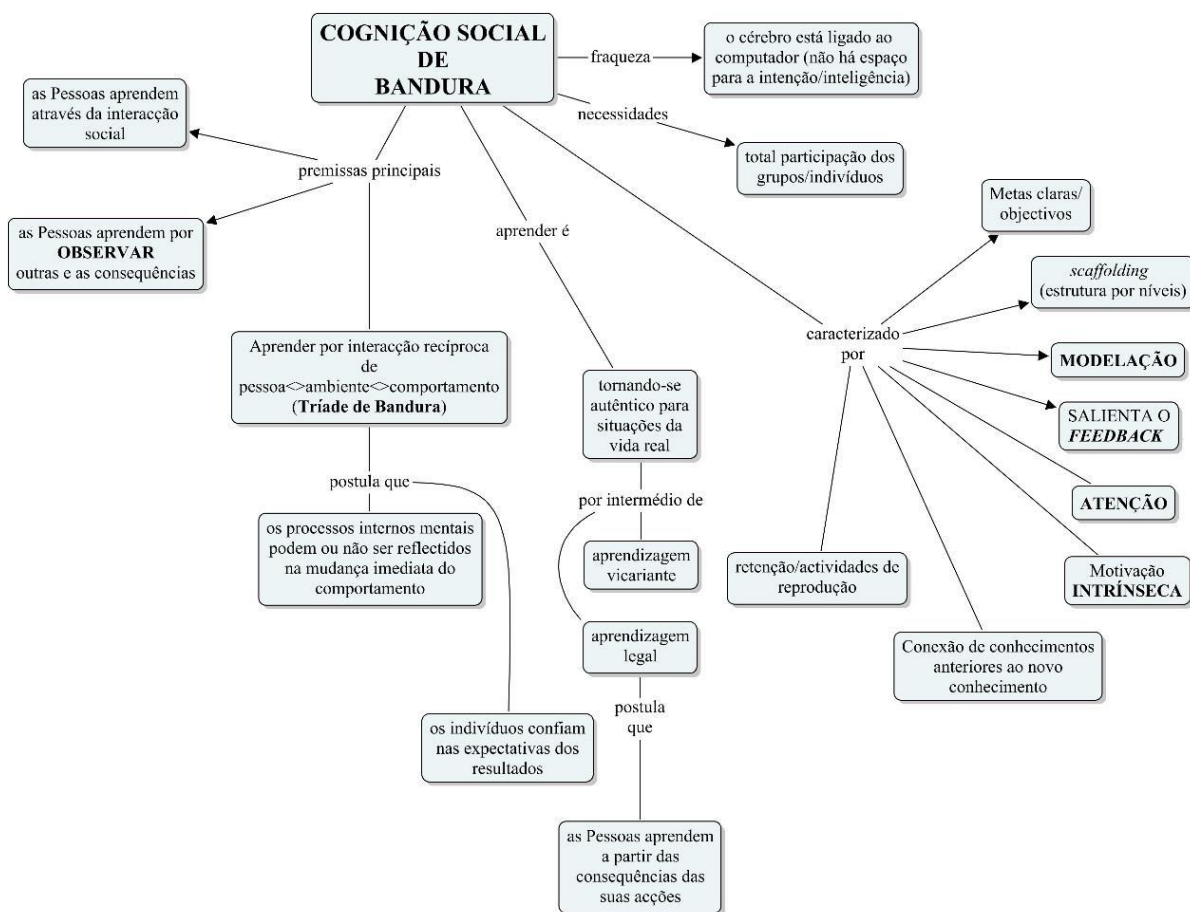
¹⁹ Informações e recursos introdutórios, que devem ser apresentados antes dos conteúdos da matriz curricular, dado servirem de ponte entre o que o aluno já sabe e o que deve saber, para o conteúdo ser aprendido de forma significativa.

²⁰ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 19

2.1.3. Albert Bandura

As investigações na área da aprendizagem, levadas a cabo pelo canadiano Bandura, incidindo sobre o processo de aquisição de comportamentos, levaram-no ao desenvolvimento da Teoria da Cognição Social ou aprendizagem social, em que defende, fruto das várias experiências realizadas neste âmbito, que a aprendizagem se realiza por observação e imitação.

O seu quadro teórico vai assentar em três premissas: os indivíduos aprendem pela interação social, pela observação de terceiros e pelas relações biunívocas entre o indivíduo, o ambiente e os comportamentos: a chamada Tríade de Bandura.



Bill Brow, *As interconexões das Teorias de Aprendizagem*, adaptado por António Tereno, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2013. Fonte: CMaps em Servidores CMapTools (<http://cmap.ihmc.us>)

Figura 4- Mapa conceitual da Teoria Cognitiva²¹

²¹ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 20

Defende a existência de uma motivação intrínseca ao indivíduo para a aprendizagem e que esta se realiza através da observação do comportamento dos outros, em termos escolares, o aluno aprende vendo como os seus pares resolvem os problemas e como estes são mediados pelo professor, entidade que os informa e conduz nas correções necessárias.

2.1.4. Jerome Bruner

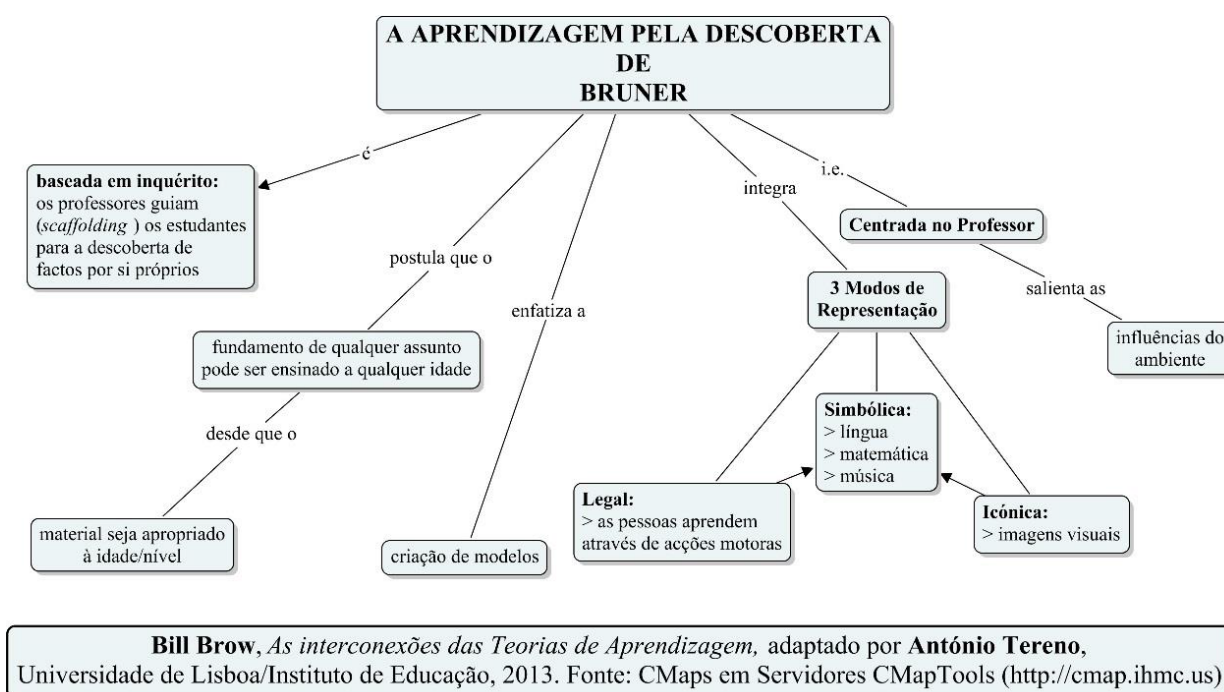


Figura 5- Mapa conceitual da Aprendizagem pela Descoberta²²

A Teoria da Aprendizagem por Descoberta do norte-americano Jerome Bruner assenta em quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço, e tem subjacente o pressuposto de que quando um aluno interioriza a estrutura de uma determinada matéria, vê-a como um todo interrelacionado. “Entender a estrutura de um assunto é compreendê-la de uma forma que permite que muitas outras coisas se relacionem significativamente com esse assunto.”²³.

²² Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 21

²³ Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1962, p. 28.

No que concerne ao primeiro princípio, o da motivação, vai especificar as variáveis chave que predispõem um aluno para a aprendizagem; elas são, a curiosidade, o impulso para adquirir competências e a reciprocidade. Assim, “[...] o primeiro princípio de Bruner indica que as crianças têm uma vontade intrínseca de aprender. Os professores terão de gerir e aumentar esta motivação de forma a que as crianças vejam a exploração guiada como mais significativa e satisfatória do que a aprendizagem espontânea [...]”.²⁴

O segundo princípio, o da estrutura, diz-nos que qualquer quadro de conhecimentos pode ser organizado de forma a ser bem transmitido e aprendido por qualquer aluno. A sequência, surge-nos como o terceiro princípio, afirmando-nos o autor que o grau de dificuldade que o aluno sente em relação a uma determinada matéria, é resultado da sequência com que os conteúdos são ensinados, ou seja, o ato de ensinar implica conduzir o aluno através de uma determinada sequência lógica e progressiva, constituída pelos vários aspetos dessa matéria.

Finalmente, o quarto princípio, remete-nos para a importância do reforço no processo de aprendizagem. “ Para atingir a mestria de um problema, temos de receber informação retroactiva (*feedback*) sobre o que estamos a fazer. A altura em que o reforço é dado é crucial para o sucesso da aprendizagem. [...] O reforço deve ser dado de uma forma compreensível para o aluno. Se o aluno opera ao nível motor, será inútil um reforço ao nível icónico ou simbólico.”²⁵

Decorrendo destes quatro princípios, a Teoria da Aprendizagem pela Descoberta vai afirmar que, “[...] a aprendizagem significativa, muitas vezes requer uma descoberta efectiva. Os factos e as relações que as crianças descobrem são mais passíveis de ser utilizados e tendem a ser mais bem retidos do que os materiais que tenham sido meramente enviados para a memória. Os professores podem proporcionar as condições sob as quais a aprendizagem pela descoberta é alimentada e se desenvolve.”²⁶

Bruner propõe assim, que o aluno seja um construtor do seu próprio conhecimento, não reconstruindo os conhecimentos de base anteriores de

²⁴ Cf. Sprinthall, Norman A. e Richard C., *op. cit.*, p. 240.

²⁵ Cf. Idem, *ibidem.*, p. 242.

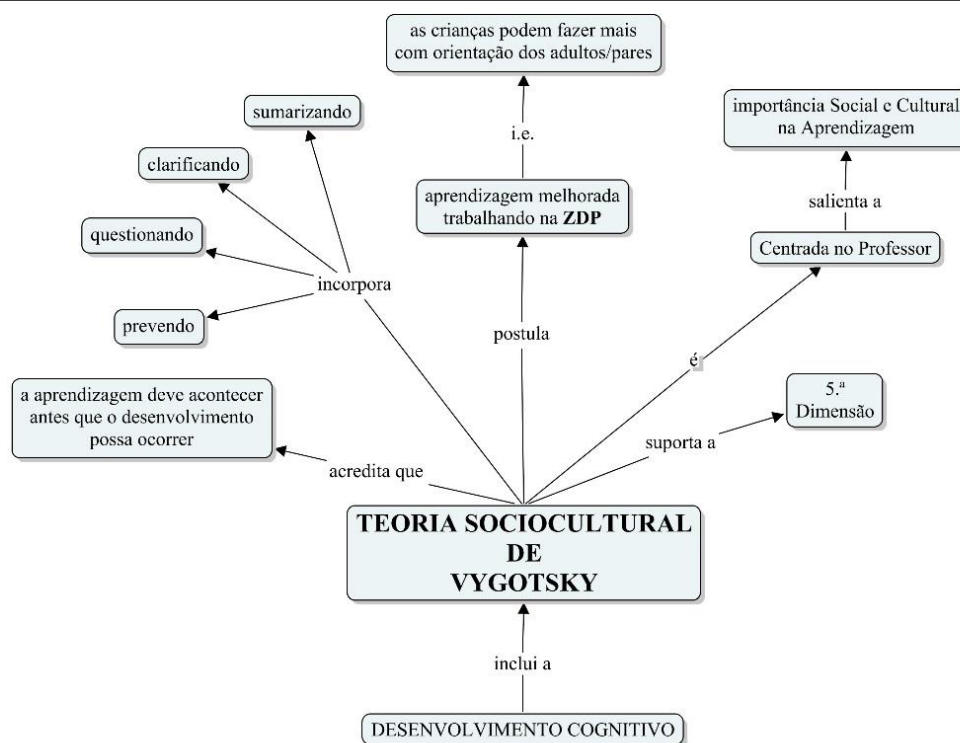
²⁶ Idem, *ibidem.*

cada matéria, mas partindo daí, em direção a um outro patamar, ou seja, um currículo em espiral, cada vez mais aprofundado.

2.1.5. Lev Vygotsky

De certo modo, Vygotsky vai complementar a teoria piagetiana ao afirmar que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio histórico, onde é enfatizado o papel da linguagem e da aprendizagem. Vai basear a sua Teoria Sócio Cultural na ideia de que o processo de desenvolvimento depende fundamentalmente do meio ambiente em que está inserido o sujeito, da sua interação com os outros: “A influência do meio social no desenvolvimento do sujeito torna-o activo e interactivo, na medida em que constrói o seu conhecimento através de *instrumentos* e *sinais* oriundos do meio cultural. Os *instrumentos* são definidos como orientadores da actividade exercida sobre objectos, alterando-os a partir do exterior (como o exemplo da linguagem), enquanto os *sinais* são definidos como meios de actividade interna, não alterando os objectos, residindo a principal diferença na maneira como orientam a actividade humana.”²⁷

²⁷ Carolina Sousa, *A Teoria Sociocultural de Vygotsky*, in *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, org. de Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia, Cap. 2, Relógio D’Água Editores, Lisboa, 2005, pp. 43-44.



Bill Brow, *As interconexões das Teorias de Aprendizagem*, adaptado por António Tereno, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2013. Fonte: CMaps em Servidores CMapTools (<http://cmap.ihmc.us>)

Figura 6- Mapa conceitual da Teoria Sociocultural de Vygotsky²⁸

Transposto para o ensino-aprendizagem em meio escolar, importa salientar, como consequência, que o aluno vai, através do trabalho colaborativo e da observação de colegas mais experientes, progredindo na acomodação dos conhecimentos, sempre mediados pelo professor.

É o grande contributo do autor para a problemática do ensino-aprendizagem escolar, a importância das interações sociais da criança em meio escolar, com os seus pares e com os professores.

2.1.6. John Dewey

Tal como Vygotsky, John Dewey concebia o desenvolvimento do conhecimento como um processo social, que integrava os conceitos de sociedade e indivíduo. Para ele, o indivíduo só passa a ter significado, como conceito, se inserido numa sociedade, enquanto que esta, por sua vez, carece de qualquer significado sem a participação dos seus membros individuais.

²⁸ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 23

Para ele, era essencial que a educação não fosse restrita a uma mera transmissão de conhecimentos, como algo acabado – mas que as competências adquiridas, pelo estudante, pudessem ser integradas na sua vida enquanto cidadão. A sua ideia base está focada no desenvolvimento do raciocínio e espírito crítico do aluno.

Construiu assim, um novo modelo de educação, centrado no aluno, recorrendo à problematização das ideias prévias, dando, deste modo, um novo folego à metodologia da aprendizagem pelo desenvolvimento de projetos, transformando o aluno em sujeito da própria aprendizagem.

A escola era vista como uma reprodução miniaturizada da sociedade, tendo como missão reproduzir, expurgar e aperfeiçoar a vida comunitária extra muros. Assumia-se, assim, como um laboratório educativo de atividades e experiências da vida real, contribuindo para a formação do aluno para uma participação ativa na sociedade.

2.2 O Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsk

Na nossa procura pelo método mais adequado para responder às questões do ensino e da aprendizagem, depara-se-nos, de forma incontornável, a abordagem de Lev Vygotsky e discípulos que deram continuidade à sua obra inacabada²⁹, nomeadamente o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Partindo da questão de “[...] como uma pessoa pode interiorizar os conteúdos e as ferramentas psicológicas de sua cultura, como ocorre essa transição do interpessoal ao intrapessoal.”³⁰, o autor vai desenvolver o já referido conceito, definindo uma zona onde funciona uma estrutura de apoio criada por terceiros e pelas ferramentas culturais apropriadas a uma dada situação, que vai permitir ao indivíduo ultrapassar as suas competências atuais.

²⁹ Destacam-se, nomeadamente, Luria, Leontiev, Zaporozhets, Levina, Elkonin e Galperin, que desenvolveram as conceções de Vygotsky, constituindo um dos mais importantes aportes da chamada escola de psicologia soviética.

³⁰ Cf. César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palácios & colaboradores, *Desenvolvimento Psicológico e Educação–Psicologia da Educação Escolar*, 2º volume, Ed. Artmed, Porto Alegre, 2004, p.99.

É aqui que surge a figura do professor, como um fornecedor da estrutura de apoio e das ferramentas culturais apropriadas aos alunos, gerindo as trocas entre pares, dando sentido ou situando as intervenções dos discentes, na sua caminhada em direção à obtenção do máximo potencial.

É um professor que combate pela autorregulação e, conseqüentemente pela autossuficiência dos seus alunos, imprescindível para a construção da autonomia e do espírito crítico do estudante.

Vygotsky propõe-nos a existência de duas abordagens conceituais distintas: a que provém do conhecimento científico, transmitidos pelo ensino formal, baseado em sistemas culturais, e a que provém da integração do sujeito em atividades da vida quotidiana. Estas duas abordagens, de trajetórias contrárias, confluem no potencial do sujeito: a abordagem científica transmitida oralmente, de início abstrata, vai-se aprofundando e adquirindo sentido real através dos objetos e eventos do quotidiano; a abordagem prática vai adquirindo progressivamente uma abstração semelhante à da científica, integrando-se no conhecimento formal do sujeito.

O percurso que o aluno tem de seguir para atingir o seu máximo potencial, é a ZDP, o resultado da diferença entre o potencial de desenvolvimento de um indivíduo e o seu desenvolvimento real num determinado momento.

Bárbara Rogoff³¹ retomou e ampliou na sua investigação o conceito de ZDP, integrando-o no que denominou *participação guiada*, abordagem de bastante interesse para o contexto escolar.

“A aprendizagem escolar é um fenómeno comunitário, no qual alunos e alunas aprendem graças à sua participação nas atividades desenvolvidas em comunidades de alunos, atividades que estão conectadas com as práticas de sua comunidade e com a sua história. Nos processos que ocorrem quando crianças e adultos realizam juntos tais atividades, as crianças adquirem formas mais maduras de participação na sociedade graças à assistência direta que

³¹ Professora da Universidade de Santa Cruz, a sua linha de investigação tem-se centrado na compreensão e comunicação dos diferentes eixos de aprendizagem interculturais, através de uma perspectiva antropológica e psicológica, com base na teoria de Vygotsky, expressa na sua obra, *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano* (2003).

recebem dos adultos ou de outras crianças.”³² Este desenrolar da participação guiada, traduz-se em duas vertentes: por um lado, os adultos e os pares apoiam, estimulam e organizam as tarefas de forma que a criança possa realizar a parte que lhe é acessível, ou seja, são construídas pontes de acesso do nível de compreensão e de habilidade da criança a níveis mais complexos; por outro lado, os adultos e outras crianças vão organizar a participação em termos dinâmicos, ajustando-se às condições daquele momento, ou seja, decorrendo do aumento da responsabilidade e da autonomia do aluno, o controlo da tarefa é progressivamente transferido do professor para ele.

É com o conjunto de princípios e práticas educativas de natureza inovadora que surge nos finais do século XIX, designado por Escola Nova ou Educação Nova, que o paradigma da aprendizagem se passa a centrar no aluno, agora alvo de todas as atenções, cuidados e preocupações.

A nova pedagogia vai, progressivamente, recebendo contributos de pedagogos da época, criando um clima de renovação no modo de encarar a educação. O foco desloca-se do mestre para o aprendiz, que assume o papel de personagem central e maior responsável pela aprendizagem própria. O mestre ou professor, secundariza-se, assumindo a tarefa de “facilitador” da aprendizagem, um explicador dos objetivos dos programas, a quem cabe desenhar formas para alcançar as necessidades cognitivas da turma. O novo professor, é um dinamizador e coordenador das tarefas dos alunos, dando-lhes a cada momento o respetivo *feedback*, fomentando o trabalho de grupo colaborativo e minimizando o espírito competitivo. Pretende-se atingir um clima de interajuda na turma e um resultado superior à soma das contribuições de cada aluno: “A Educação Nova prepara na criança, não só o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com aqueles com quem lida mais de perto, para com o seu país e para com a Humanidade em geral, mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem”³³.

³² Cf. César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palácios & colaboradores, *op. cit.*, p. 101.

³³ Álvaro Viana de Lemos, *O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação*, Arquivo Pedagógico, vol. III, 1930, p. 38, in Joaquim Pintasilgo, *República e Formação de Cidadãos – A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Edições Colibri, Lisboa, p.227.

2.3. O Construtivismo no Contexto da Sala de Aula

“A visão construtivista do psiquismo humano em suas diferentes versões impregna por completo a psicologia da educação atualmente [...] A ideia original do construtivismo é que o conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham um papel decisivo”³⁴

Importa precisar que não existe um construtivismo, mas várias abordagens construtivistas, pelo menos, três tipos de abordagens: o construtivismo cognitivo ou psicológico, o construtivismo de orientação sociocultural ou socio construtivismo, muito inspirado nas ideias de Vygotsky, e o construtivismo vinculado ao construtivismo social. Embora estas abordagens não sejam estanques, elas diferem em pressupostos de base quanto à natureza individual ou social da construção do conhecimento e, como tal, no que concerne às mudanças que se produzem nos alunos como resultado do ensino.

Na mente do aluno, estão armazenadas as suas representações do real. A aprendizagem consistirá, então, no relacionar as novas informações ou experiências, com essas representações já existentes, o que originará uma revisão das referidas representações, à luz da nova informação, ou à construção de novas representações, por reorganização das existentes. Estamos, portanto, perante um processo ininterrupto de estruturação e desestruturação que conduz ao desenvolvimento do conhecimento. Tal conduz-nos a um ciclo de aprendizagem, com a seguinte representação esquemática:

³⁴ Cf. César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palácios & colaboradores, *op. cit.*, p. 107.

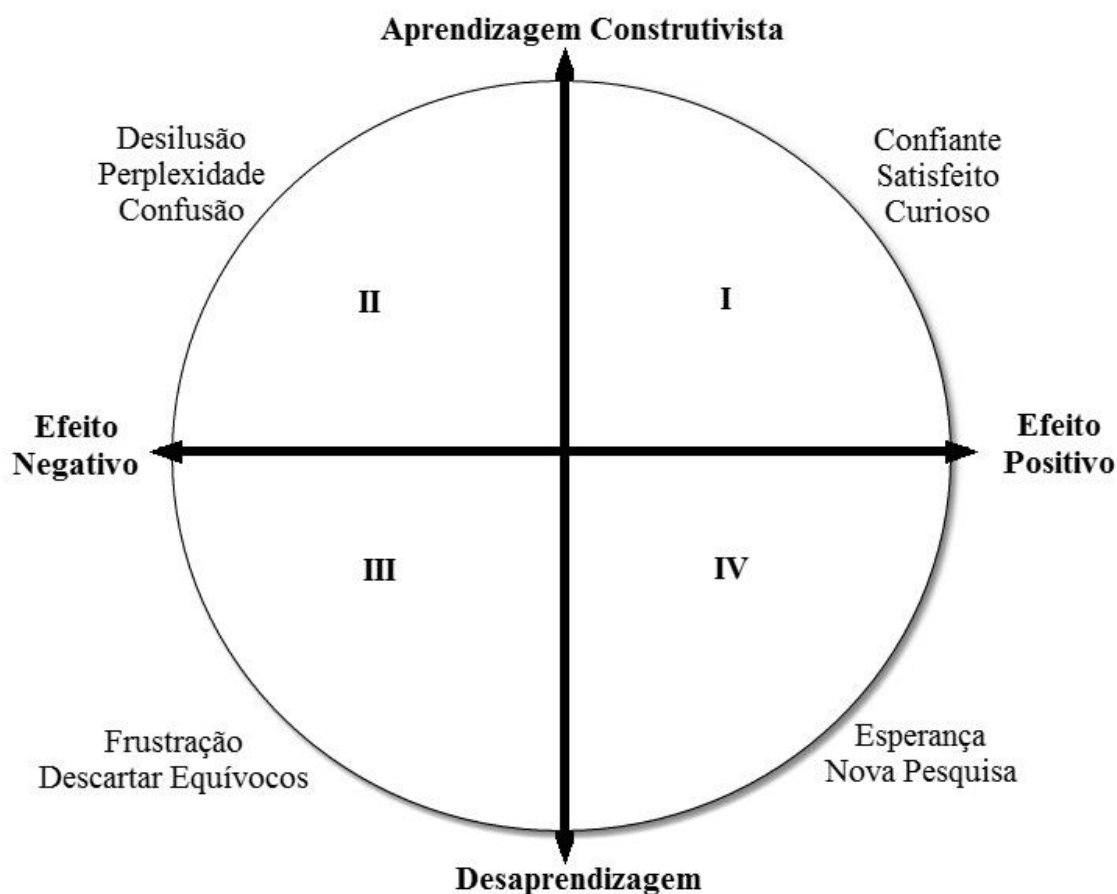


Figura 7- Ciclo de Aprendizagem Construtivista³⁵

Com início nos quadrantes I ou II, no primeiro caso, detentor de uma representação do real satisfatória para as suas atuais necessidades ou, em alternativa, já numa situação em que de desestruturação, em que o seu quadro mental do real já se encontra completamente posto em causa, em conflito cognitivo, o aluno, através do processo de aprendizagem, nova pesquisa, vai construir e consolidar a nova aprendizagem que lhe permite uma resposta mais satisfatória. Se a aprendizagem corre mal, o aluno passa por uma fase de frustração (quadrante III), que só será debelada quando recuperar a confiança através de uma experiência de aprendizagem que resolva o conflito.

O ensino-aprendizagem construído numa ótica construtivista, isto é, centrado no aluno, implica vários pressupostos de base e várias questões chave a que se torna imprescindível assegurar e resolver, sob pena do processo não funcionar. Desde logo, pensamos, a informação/ conhecimento de base, sobre o qual será construída a aprendizagem: em última análise, se não existir um leque de conceitos básicos fornecidos e interiorizados pelo aluno, ele não

³⁵ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 31

conseguirá construir a sua aprendizagem. Por outro lado, esta metodologia implica uma planificação das unidades didáticas, uma disponibilidade de recursos materiais e uma preparação do docente, que estão em contradição com a extensão dos programas, as cargas horárias e os recursos financeiros impostos pelo Ministério da Educação. Isto, embora o próprio Ministério preconize, apenas no plano teórico, a sua aplicação como é exemplo o Programa do 10º ano de História: “As opções tomadas têm expressão na eleição de finalidades e de objectivos que dimensionem a vertente formativa da disciplina e se operacionalizam num campo alargado de competências. Porém, porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens.”³⁶

Consideramos de validade indiscutível, a abordagem do ensino pela construção do saber pensar e do saber como pensam, com recurso ao treino da metacognição e da autorregulação, em oposição ao ensino meramente expositivo, obrigando os alunos a investigar, pensar, concluir e fundamentar os seus enunciados, conduzindo-os à aquisição de hábitos de trabalho, individuais e em equipa e à superação dos seus conhecimentos do momento, mas reportamos como não menos importante, a contextualização feita pelo docente, a explanação de forma clara, lógica e apropriada ao nível cognitivo, a exposição dialogada com a turma das matérias do programa.

Em conclusão, na nossa ótica, não existe um modelo, um quadro teórico, para ensinar uma turma: a cada momento, o professor deverá desenvolver a metodologia mais apropriada para a turma, para o tipo de matéria que está a lecionar, para o momento da aula que está a decorrer, desde a diretiva à construtivista. Conseguir esta versatilidade de atuação, basear-se um determinado método para logo a seguir, mantendo a sequência lógica e a congruência, optar por outro julgado mais adequado, em nossa opinião, é o segredo do bom professor.

³⁶ Clarisse Mendes, Cristina Silveira, Margarida Blum, *Programa de História A 10º, 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. 2002, Introdução.

A este propósito, o recurso assíduo a ferramentas como mapas conceituais, tabelas cronológicas ou fluxogramas, desenvolvidos pelos alunos, sob orientação do docente, revelaram-se, pela experiência letiva que tivemos, de utilidade extrema para a interiorização dos conceitos e das relações de causa-efeito nas temáticas abordadas. Paralelamente, a lecionação através da exposição dialogada com os alunos, procurando potenciar e enquadrar as permanentes intervenções feitas por estes e incrementando a própria discussão entre pares, revelou-se um método de utilidade extrema na relação com a turma.

2.4. A Indisciplina e Violência como fator disruptivo no processo de ensino-aprendizagem

Se bem que, desde a antiga Suméria³⁷ a questão da disciplina ou falta dela, tenha estado sempre na ordem do dia, em contexto escolar, nas últimas décadas, o interesse pela indisciplina e violência escolares sofreu um aumento considerável em vários países, entre os quais Portugal.

A questão da indisciplina em contexto de sala de aula, assume-se como uma das condicionantes principais do processo de ensino-aprendizagem nos nossos dias, afetando de forma incontornável, quer a aquisição e interiorização de conhecimentos pela turma, quer a sequência de aprendizagens geridas pelo docente, isto, independentemente da metodologia utilizada, seja ela, semi-diretiva, expositiva ou construtivista.

De fato, se numa abordagem construtivista, este tipo de comportamento encontra um campo de ação mais facilitado, o professor tem a atenção distribuída simultaneamente por vários grupos de trabalho, orientando-os na sua progressão e providenciando-lhes o imprescindível *feedback*, nas restantes abordagens, este tipo de comportamento disruptivo não é menos comum.

³⁷ “Um arqueólogo afirmou ter descoberto provas sobre a antiguidade do problema nas ruínas da antiga Suméria. Terá desenterrado algumas placas de argila, que registavam a conversa entre um adulto e um adolescente. [...] o adulto repreendia o jovem nestes termos: «Vê se cresces. Para de passear pela praça pública e de andar rua abaixo rua acima. Vai à escola.[...] Dia e noite desperdiças o teu tempo em diversões». [...] Edward Everett, presidente da Harvard University, [...] passou os três piores anos da sua vida (1846-1849) a tratar de problemas de disciplina dos alunos.” *In*, Norman A. Sprinthall e Richard C., *op.cit.* p.528.

Obviar ao surgimento destas situações é, no nosso ensino básico (principalmente) e secundário públicos, uma das maiores preocupações dos docentes. Durante a nossa experiência letiva, quer no âmbito deste mestrado, quer anterior, temos constatado que um dos temas sempre presentes na troca de experiências entre docentes, é o da indisciplina e das suas consequências.

Sem particularizarmos as situações, que consideramos não pertencer ao âmbito deste relatório, surge-nos como mais comuns e mais problemáticas (em termos das consequências que daí advêm), a perda da liderança e controlo da turma, que, uma vez acontecendo, não mais é conseguida e que vai obviar à aprendizagem dos conteúdos programáticos. A resposta, em tempo útil e de forma assertiva e justa, a situações pontuais que ocorrem durante a aula, é imprescindível. Nesta área não podemos deixar de manifestar uma crítica à organização desta formação inicial de professores, pela pouca relevância dada ao tema, especialmente ilustrando com situações reais e apetrechando os formandos com respostas práticas.

Em termos teóricos, abunda a investigação sobre os fatores que contribuem para a indisciplina e violência escolares, nomeadamente “[...] individuais, familiares, escolares e sociais. [...] Os fatores escolares mais estudados na literatura científica têm sido a organização e ideologia da escola, a relação do adolescente com o professor, as estratégias disciplinares na sala de aula, o tratamento desigual dos professores em relação ao sucesso académico dos alunos, a formação de grupos na sala de aula, a intolerância para com alguns alunos diferentes (pela sua etnia, a sua orientação sexual...) e a formação de grupos.”³⁸

De fato, a massificação do ensino, as alterações da estrutura familiar, o acesso à informação massiva, a mudança do quadro de valores sociais e morais, o desvio do foco da formação educativa da família alargada para os grupos de pares e perda de autoridade do núcleo familiar, têm contribuído de forma muito significativa para o crescente número de situações de indisciplina e violência na escola.

³⁸ Cf. Feliciano Veiga e Suzana Caldeira (Org.), *Intervir em Situações de Indisciplina e Violência*, Cap. 2, Agentes de Socialização da Violência e Vitimização Escolar. Ed. Fim de Século, Lisboa, 2010-2011 (no prelo).

Como nos refere Maria Velez³⁹, existe uma tipologia que se expressa, esquematicamente, em três categorias:

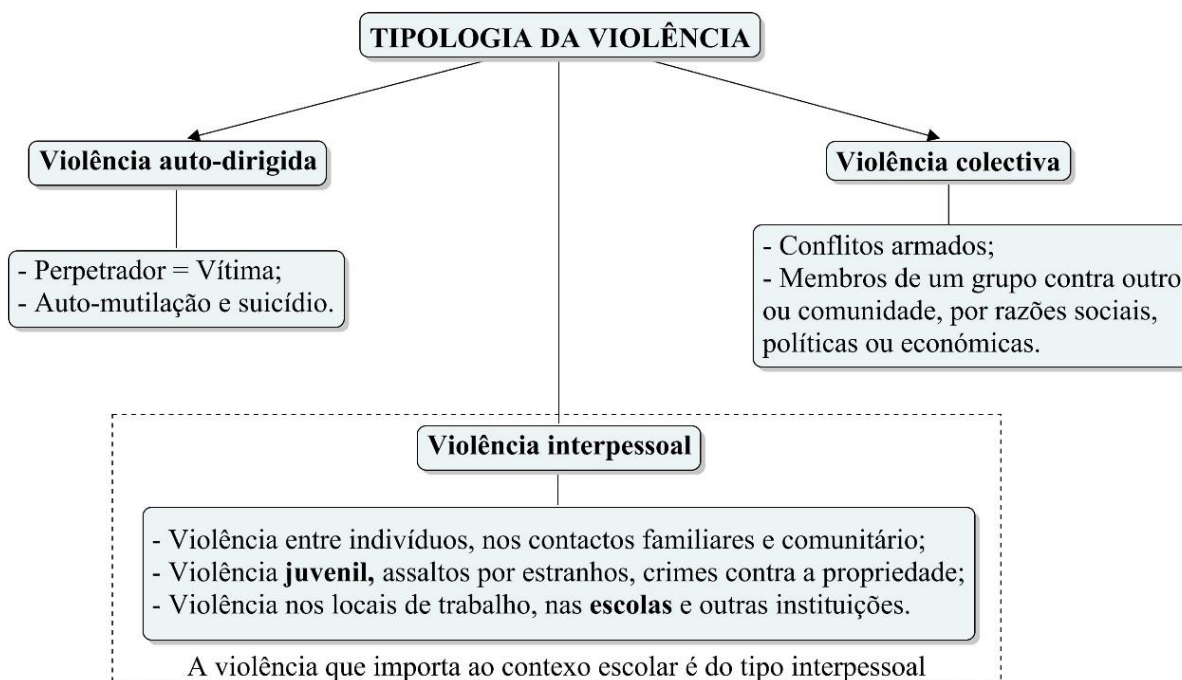


Figura 8- Tipologia da Violência no geral⁴⁰

Então, como lidar com a indisciplina na sala de aula? De uma forma geral, cada escola de pensamento que se tem debruçado sobre o assunto, advoga um procedimento único, sem olhar à idade ou à situação do aluno. Apresenta, normalmente, uma única “lei disciplinar”, como resposta para resolução de todos os problemas. Desde a abordagem autoritária à permissiva, consideramos que não respondem à questão e como tal estão condenadas ao fracasso.

Na nossa ótica, a questão tem de ser olhada da mesma forma que o seu desenvolvimento cognitivo. “O modo como o aluno entende o material académico ou intelectual (Piaget), as questões de valores (Kohlberg), e os temas pessoais (Erikson), depende do seu estágio de desenvolvimento. O mesmo é verdade para a disciplina. Assim, se aplicarmos o quadro de referências de Kohlberg, para os julgamentos de valores em geral, à questão

³⁹ Maria Fernanda Pardaleiro Velez, *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco – Um Estudo com Alunos do 8º e 10º Anos de Escolaridade*. Monografia de Tese de Mestrado apresentada ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, p.26

⁴⁰ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 40

do modo como os alunos entendem as regras e a ordem, teremos um esquema mais apropriado para a disciplina.”⁴¹

Estádio 1	Positivo	Negativo
<p>Utilização de meios físicos para exigir conformismo.</p> <p>Obediência devido à desigualdade de poder.</p> <p>Geralmente eficaz a curto prazo</p>	<p>Colocar uma criança numa sala de exclusão temporária. Segurar os braços de uma criança no meio de uma birra.</p> <p>Aproximar-se da criança, ficar de pé junto dela. Estabelecer contacto visual. Indicar de forma não-verbal que o comportamento não é aceitável.</p>	<p>Dar murros ou pontapés, partir ossos para dar uma lição à criança.</p> <p>Fechar a criança num quarto escuro.</p> <p>Dar murros na criança com os punhos.</p>
Estádio 2	Positivo	Negativo
<p>Utilização de consequências materialistas, tais como recompensas ou retirada de privilégios, para comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis.</p>	<p>Um equilíbrio entre reforços positivos e negativos (retirada de privilégios).</p> <p>Reforços positivos selectivos.</p> <p>Comentários positivos do professor superando os negativos numa proporção de 2 para 1.</p>	<p>Uso exclusivo de consequências aversivas.</p> <p>Uso exclusivo de reforços negativos (por exemplo retirada de comida ou restrição de rações, pão e água; uso da crítica; sarcasmo).</p> <p>Uso predominante de comentários verbais negativos.</p>
Estádio 3	Positivo	Negativo
<p>Utilização do grupo social (pressão dos pares e dos adultos) para promover o conformismo individual às normas do grupo e às regras da sala de aula. Preocupação com os sentimentos do grupo.</p> <p>Pode ser altamente eficaz durante períodos de tempo prolongados, desde que o indivíduo permaneça no grupo.</p>	<p>Estabelecer as regras da sala de aula com a participação do grupo.</p> <p>Realizar reuniões de turma para discutir as consequências gerais do mau comportamento.</p> <p>Utilização de pressão positiva dos pares.</p> <p>Recompensar o grupo no seu conjunto para promover a aprendizagem cooperativa.</p> <p>Promover a coesão do grupo: « a nossa turma – a nossa equipa – o nosso grupo».</p> <p>Materiais de aprendizagem cooperativa.</p> <p>Utilização de «mensagens. Eu».</p>	<p>Transformar a turma num tribunal para fazer de uma criança o bode expiatório.</p> <p>Utilizar o grupo para envergonhar ou marginalizar publicamente um aluno.</p> <p>Utilizar o grupo para fazer alunos individuais sentirem-se rejeitados (fazer um aluno sentar-se na cadeira do «burro»; pôr a criança de pé no cesto dos papéis e fazer os outros atirar lixo, etc.).</p>
Estádio 4	Positivo	Negativo
<p>Administração e sanções de acordo com as disposições legais.</p> <p>É acentuada a responsabilidade individual e da escolha.</p>	<p>Observância escrupulosa pelos adultos como pelos outros alunos dos direitos individuais de cada pessoa.</p> <p>Compreensão clara das razões</p>	<p>Apoio excessivo na competição individual pelas notas.</p> <p>Ênfase excessivo na responsabilidade e sucesso individual.</p>

⁴¹ Cf. Norman A. Sprinthall e Richard C., *op. cit.*, pp. 529-530.

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

<p>Decisão individual e orientações interiores face às leis e regras.</p> <p>Pode ser muito eficaz durante longos períodos de tempo.</p>	<p>subjacentes às regras da escola.</p> <p>Sistema de pontos e contratos para a avaliação.</p> <p>Consequências para os comportamentos inaceitáveis, que sejam compreensíveis e razoáveis.</p> <p>Ensino de competências de auto-controlo aos alunos, tais como técnicas de modificação do comportamento auto-aplicadas.</p> <p>Treino de auto-afirmação.</p>	<p>Interpretação estrita das leis e regras, sem considerar os princípios que lhes estão subjacentes.</p>
Estádio 5	Positivo	Negativo
<p>Administração e sanções baseadas em princípios democráticos gerais: justiça, liberdade de pensamento e outros semelhantes.</p>	<p>Regras e leis desenvolvidas com a participação aberta de adultos e alunos.</p> <p>Sanções decididas por comissões de professores e alunos.</p> <p>Utilização de processos juridicamente correctos.</p> <p>Procedimento de assembleia de cidadãos; cada pessoa dispõe de um voto.</p> <p>Ênfase na autonomia individual e na responsabilidade para com o grupo.</p> <p>Noção de interdependência sempre presente.</p> <p>Só é adequado para alunos em idade de ensino secundário ou mais velhos.</p>	

Quadro 1- Estádios de Desenvolvimento: Disciplina do Aluno⁴²

Outras variáveis concorrem ainda, de forma significativa para a perturbação das aulas: o interesse mostrado pelo docente nos melhores alunos, que leva a comportamentos inadequados pelos restantes, a lecionação diferenciada entre professores da mesma disciplina, a inexistência de interdisciplinaridade entre o corpo docente, as mudanças de grafia, sem suporte técnico (caso do atual Acordo Ortográfico), alterações dos objetivos de aprendizagem, ao ritmo das mudanças de ministro, alterações dos manuais aprovados ao sabor de decisões discriminatórias de escola.

⁴² Cf. Norman A. Sprinthall e Richard C., *op. cit.*, pp. 532-533

Todas estas alterações ao normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, contribuem para um aumento da desmotivação e desinteresse de alunos, à partida já pouco interessados nos conteúdos programáticos, numa 1ª fase. Em crescendo, irão desempenhar um papel importante para a eventual ocorrência de atos de violência na escola e, muitas vezes, fora dela.

Conforme nos mostra Maria Velez⁴³, num inquérito realizado a um universo de 4925 alunos do 8º e 10º anos, em 142 escolas públicas, as situações de insulto e/ou agressão entre adolescentes assumem proporções significativas:

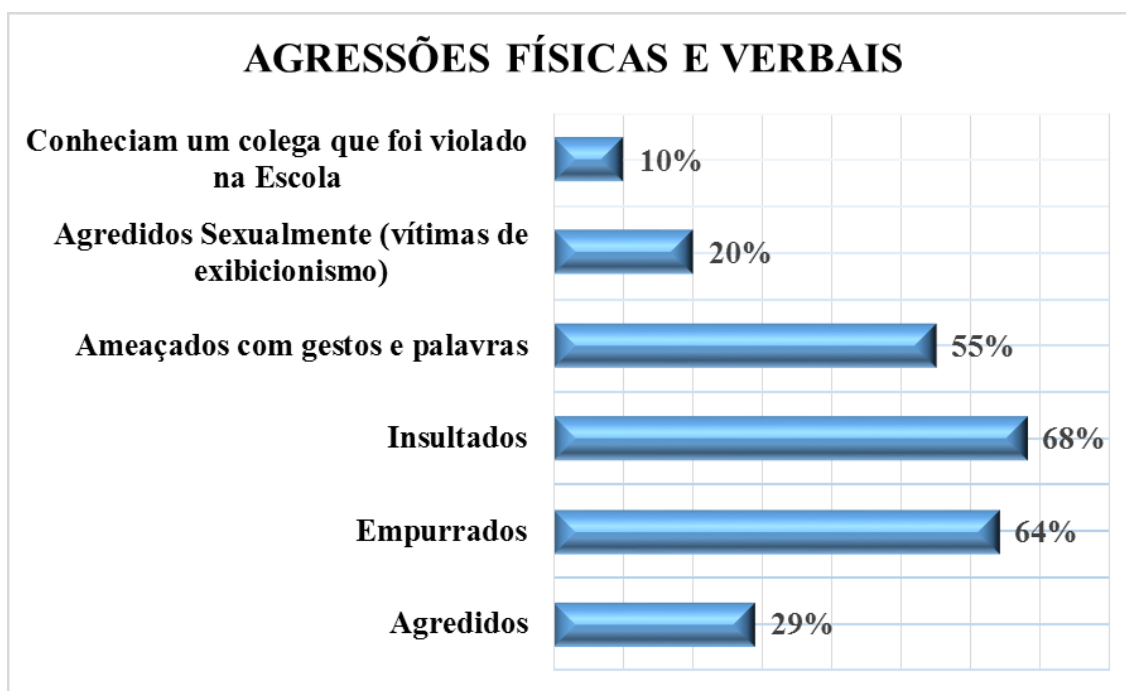


Figura 9- Estatística dos Atos Violentos, em contexto escolar⁴⁴

De fato, segundo os resultados deste estudo, 3.349 indivíduos já tinham sido insultados na escola e 3.152, empurrados ou agredidos (não contabilizámos os valores específicos do item agredidos, dado provavelmente reduplicarem com os valores do item empurrados). São valores de dimensão significativa, que apontam para um clima de agressividade existente nas nossas escolas e que urge estudar a fundo as causas e as formas de ultrapassá-lo.

Na verdade, se bem que o tema indisciplina e violência no contexto escolar esteja na ordem do dia, na maior parte dos países do mundo ocidental e sobre ele tenha sido produzida bastante reflexão teórica (essencialmente sobre as

⁴³ Cf. Maria Fernanda Pardaleiro Velez, *op.cit.*, p.91

⁴⁴ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 42

causas que a podem desencadear), não temos conhecimento, apesar das variadas experiências levadas a cabo em muitas escolas, de nenhum modelo, teórico ou prático, que responda a esta situação alarmante.

Por outro lado, a forma das escolas lidarem com este tipo de situações, quando ocorrem, é sempre pontual e caso a caso, normalmente sob liderança de pessoas, com boa vontade, mas sem a preparação mínima para enfrentarem a questão.

Consideramos que urge, mais do que continuar a refletir sobre as causas e consequências, criar um quadro de resposta integrada às situações de indisciplina e violência escolares, que funcione como “manual” para aplicação no nosso ensino público e que comporte, desde as formas de dissuasão à repressão/ castigo, dessas situações.

3. O Papel do Professor no Ensino Contemporâneo

Concluída a que está a nossa exposição sobre a selecção e aplicação que tentámos realizar das teorias da aprendizagem, subjacentes ao nosso desempenho enquanto professor estagiário, no âmbito desta formação inicial de professores, importa expressar um pouco da nossa reflexão sobre o que pensamos ser esperado de nós enquanto professores no ensino contemporâneo.

Os seminários que frequentámos, ao longo dos três semestres e que compõem a parte curricular do mestrado, permitiram-nos uma melhor compreensão dos mecanismos que determinam a aprendizagem, do modo como se comporta e funciona a mente dos nossos futuros alunos, na apreensão dessa mesma aprendizagem, nomeadamente, nos escalões etários que constituem os anos de escolar idade que nos preparámos para lecionar, e das variáveis que são determinantes para conseguirmos despertar o interesse/desinteresse dos estudantes, nas matérias que nos propomos ensinar (História e Geografia).

De todo este percurso, retirámos algumas conclusões que irão permanecer no nosso trajeto futuro de forma muito nítida (perdõe-se-nos a imodéstia): cada professor opta por um conjunto de teorias subjacentes ao seu estilo de lecionar, em detrimento de outras que, por uma ou outra razão não se enquadram na sua maneira de ser; no decurso da prática letiva, o professor recorre, uma e outra vez, a diferentes modelos teóricos da aprendizagem, combinando práticas e abordagens, com o objetivo último de prestar o melhor serviço ao seu cliente, o aluno; a experiência de lecionação é uma ferramenta insubstituível, para uma crescente melhoria do desempenho pedagógico do professor, na direção a uma pedagogia de mestria; é essencial levar em conta os ritmos de aprendizagem diferentes e os diferentes níveis cognitivos, que se nos deparam ao lidar com uma turma, e que se acentuaram com o emergir da escola de massas, direccionando o ensino para um nível considerado médio.

Este conceito, que teve o seu auge no período de afirmação dos estados-nação, tem vindo a perder força, em muito devido à globalização que se desencadeia com a implosão do bloco socialista e o emergir, como novas potências económicas, da China, Índia e Brasil. Da homogeneidade representada pela liderança económico-cultural do mundo ocidental, passamos para a realidade dos nossos dias, caracterizada pela heterogeneidade, o que cria a necessidade de alterar os currículos e as práticas pedagógicas, de forma a transparecerem os novos valores da sociedade contemporânea.

A importância dada aos quadros teóricos que se debruçam sobre as questões da aprendizagem e da pedagogia cresce exponencialmente.

É recuperada a conceção da interação entre desenvolvimento e aprendizagem, elaborada por Vygotsky, em 1934, primeiro nos EUA e posteriormente na Europa, desde os anos 60, até aos anos 90 do século XX, por obra de estudos específicos que lhe dedicaram autores como Cole e John Steiner (1978), Wertsch (1985; 1991), e Bruner (1986), inaugurando-se um novo modo de considerar a aprendizagem das funções psíquicas superiores, como fruto da interiorização do que, em primeiro lugar se manifesta na interação social, isto é, na mudança que tem lugar entre um sujeito menos competente (uma criança) e um sujeito mais competente (por exemplo, o professor). Como tal, há uma distinção e um importante papel na interação social, que cria as condições para

a interiorização. Segundo Piaget, a ação do sujeito desencadeia o processo de interiorização quando se converte numa operação. Vygotsky afirma que é a relação social que se cria na interação que é interiorizada e como tal, conduz, posteriormente a uma expressão autónoma. Ou seja, em termos didático-pedagógicos, Vygotsky vai valorizar mais que Piaget o papel da escola, do professor e das práticas pedagógicas, como agentes de interação social que conduzirão à aprendizagem e, como tal, ao desenvolvimento do aluno.

Atualmente, a aprendizagem não tem mais como referencial uma teoria ou um modelo, mas sim os fatores que a desencadeiam, os conteúdos, a situação e a argumentação, para além da cultura, o contexto relacional e a atividade. Apesar de tudo, para nós, em termos de aprendizagem escolar, há uma questão determinante, sem a qual a aprendizagem será dificilmente realizável: a qualidade do pedagógico-científico do professor. Só de posse da plenitude dessas ferramentas, o professor enquanto profissional da área educativa, poderá desempenhar com êxito as suas funções, claro que, recorrendo ao método que julgar mais adequado, ao seu estilo, ao seu modo de ser, ao público com quem vai interagir, ao contexto escolar onde vai operar.

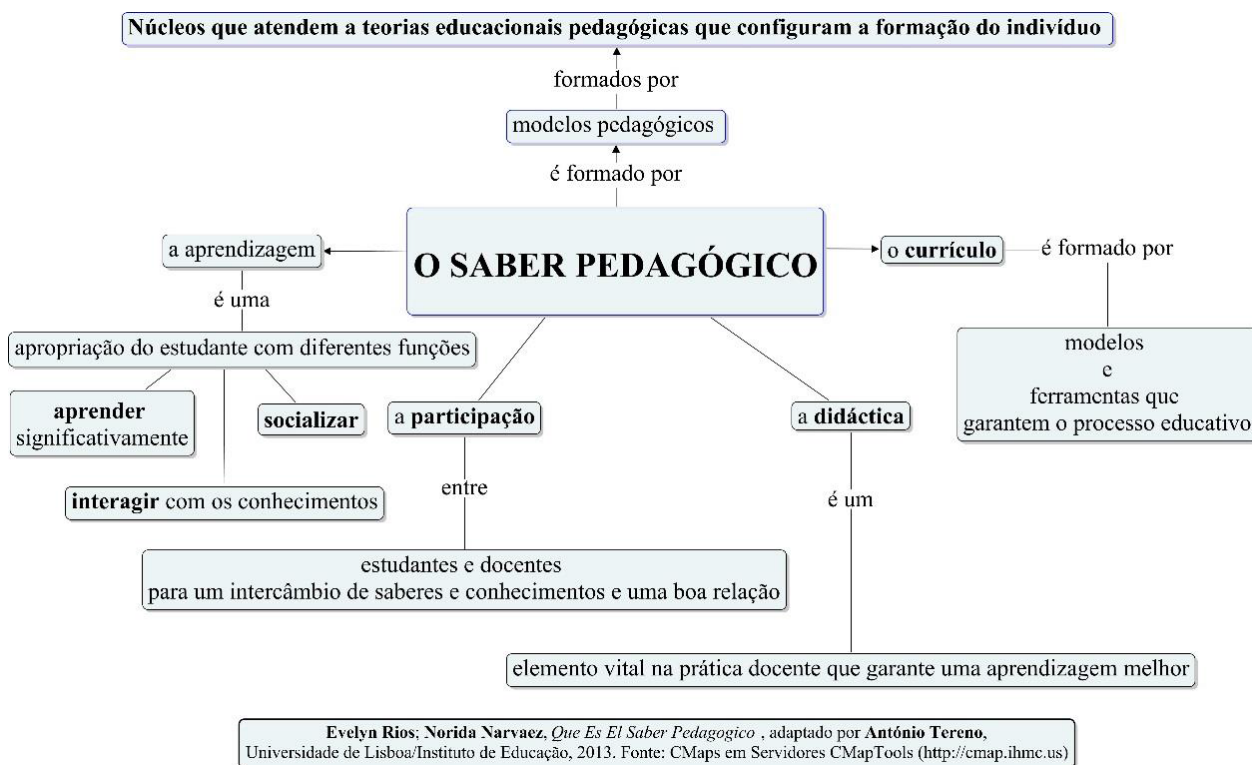


Figura 10- O Ato Pedagógico e o Professor⁴⁵

O corpo teórico desenvolvido por Ausubel, baseado na aprendizagem significativa, através da ligação cognitiva que se estabelece entre os conhecimentos prévios dos alunos, como forma de aceder aos novos conhecimentos, dá um contributo significativo, na nossa ótica, à questão central de qual a melhor forma de realizar a aquisição de saberes mas, é em Vygotsky e na sua ZDP, que vislumbramos o caminho para, no interesse do aluno, alcançar o máximo desenvolvimento.

A ZDP, representa o diferencial que cada aluno tem de percorrer, para atingir o pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Neste conceito, o professor exerce uma ação de mediação nessa construção. “Os processos mentais superiores são mediados por ferramentas psicológicas tais como a língua, símbolos e sinais. Os professores ensinam às crianças o uso desses utensílios nas suas actividades conjuntas. Essas ferramentas são mediadoras para conhecimentos mais profundos relativos a processos psicológicos.”⁴⁶ O papel do professor adquire uma relevância significativa, para o autor, como um impulsionador do desenvolvimento psíquico da criança ou seja, é ele que descodifica o conhecimento teórico, de forma a que atinja significado, quando confrontado com a realidade.

A implementação do conceito de ZDP em sala de aula não deixa de levantar questões de difícil resolução: desde logo, o tempo disponível para o professor alcançar um conhecimento profundo dos alunos. Também o aumento do número de alunos por turma⁴⁷, decidido administrativamente, coloca mais um óbice à utilização prática deste modelo teórico.

Como referido, na nossa ótica, embora o modelo construtivista apresente vantagens inegáveis, pois permite apetrechar o aluno com as ferramentas

⁴⁵ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 47

⁴⁶ Cf. Lev Semenovitch Vygotsky, *Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia/Lev Semenovitch Vygotsky*; trad., introd. e notas de João Pedro Fróis; ver. Alexandre Franco, 1ª ed., Col. Razões de Sobra; 3, Lisboa; Dinalivro, 2012, p. 137.

⁴⁷ Em 2012/2013, o Ministério da Educação decidiu aumentar o número de alunos por turma de 26 para 30. A justificação desse aumento passou pela uniformização com a média existente nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Foram fixados pelo Despacho nº 5106-A/2012, publicado no Diário da República, 2ª série – Nº 73 – 12 de Abril de 2012, Parte C, a alteração do número de alunos por turma, agora fixado num mínimo de 26 e um máximo de 30.

necessárias à construção do conhecimento próprio, não é menos verdade que existem momentos próprios, em que esse conhecimento terá de ser facultado pelo professor através da exposição, sempre dialogada e com exemplos significativos para os alunos.

Se o docente, no decorrer do ato pedagógico, deve no seu papel de intermediação, fomentar o desenvolvimento social e cognitivo, permitindo ao aluno construir as estruturas conducentes à construção do próprio conhecimento, não é menos verdade que, momentos há, em que deve assumir-se como um transmissor de conhecimentos, fazendo apelo à sua capacidade sistematizadora e integradora dos conteúdos, que só um perfeito domínio das matérias permite e que, muitas vezes, conduzem à diferença entre uma aprendizagem solidificada, contextualizada, e uma aprendizagem memorizada e/ou compartimentada.

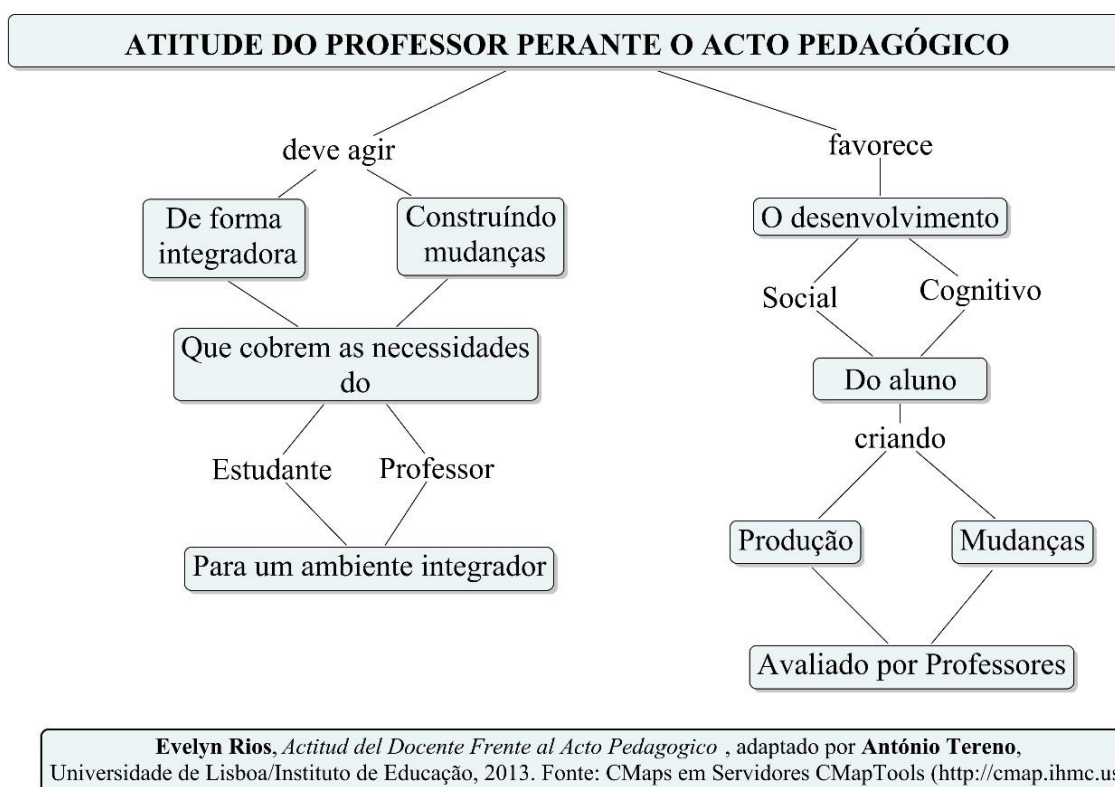


Figura 10- O Ato Pedagógico e o Professor⁴⁸

Embora toda a retórica produzida pelo Ministério da Educação, de que é exemplo o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, aponte para uma preocupação das autoridades administrativas com a qualidade do ensino, a

⁴⁸ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 47

alteração do paradigma da aprendizagem, agora centrada no aluno, o respeito pelas diferenças e particularidades de cada estudante, não passa disso mesmo dado que, todas as ações desencadeadas, aumento da carga letiva, burocratização da função docente, aumento do número de alunos por turma, redução do número de professores, institucionalização dos exames (ferramenta de avaliação sumativa, por excelência, de um ensino de memorização), apontam uma direção contrária.

Para além de um privilegiado transmissor de conhecimentos, o professor é também um orientador, um educador, um referencial para a turma. Ele personifica um quadro de valores que é emanado pela ideologia do Estado e que urge ensinar aos jovens em formação. Daí que esteja em permanente auscultação e avaliação pelos alunos e pelo meio social circundante, dentro e fora da sala de aula, no recinto escolar e extra muros, quer quanto aos seus conhecimentos específicos, quer quanto aos comportamentos que adota.

Esta especificidade da função docente implica que a qualidade da educação comece, desde logo, no professor, o que faz com que este seja obrigado a encarar a formação ao longo da vida, como parte integrante da profissão, nomeadamente, em termos de atualização curricular.

A sala de aula é o elemento central de todo o processo educativo. Para ela convergem todas as variáveis, indógenas e exógenas, que condicionam o processo de ensino-aprendizagem, transformando-a muitas vezes num autêntico laboratório de sociologia.

OS CONTEXTOS QUE AFECTAM A SALA DE AULA E O ENSINO-APRENDIZAGEM

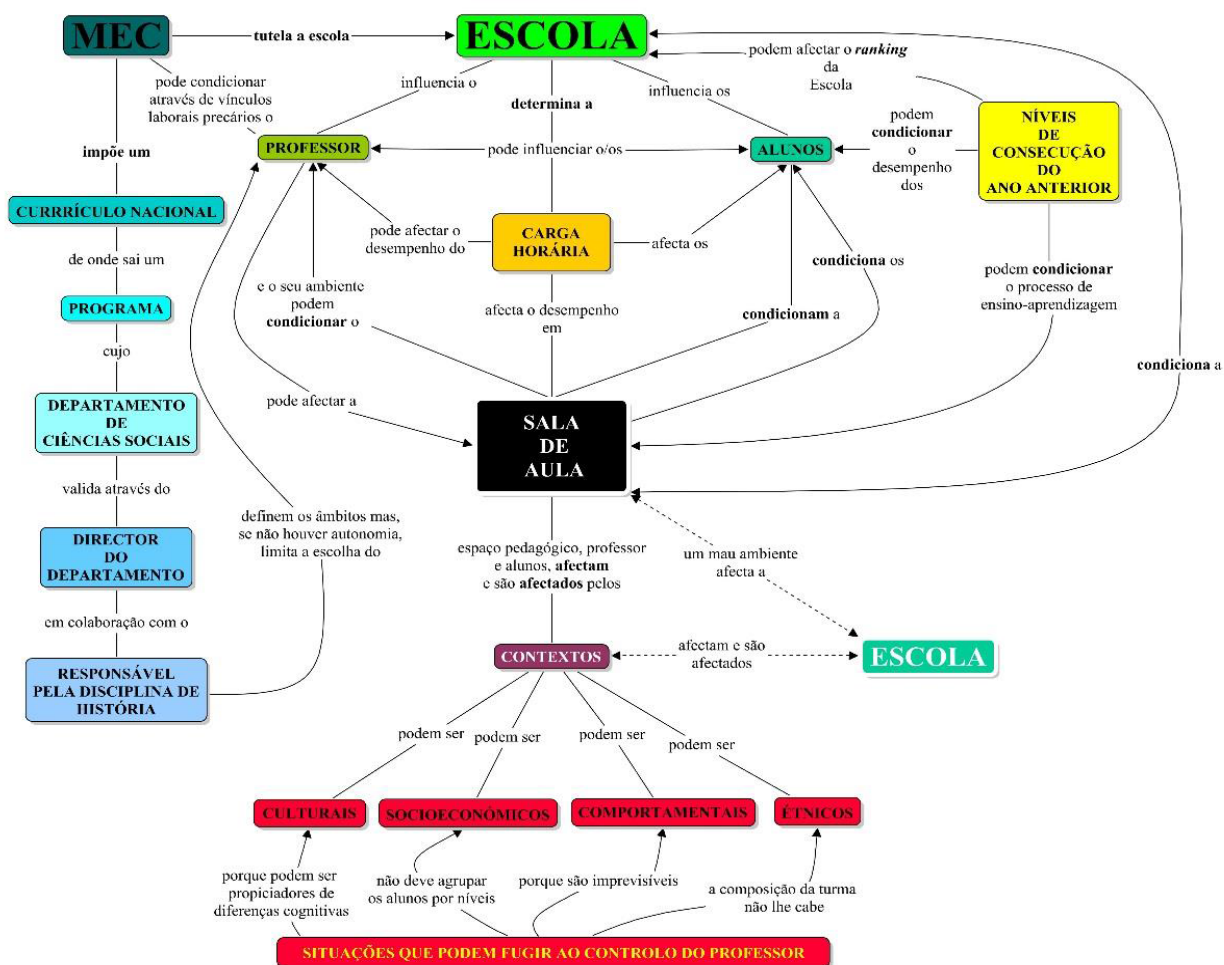


Figura 11- Mapa conceitual dos impactos dos contextos na sala de aula⁴⁹

Desde logo condicionado pelas diretrizes do Ministério e da Escola, no que concerne ao programa a lecionar, o professor vê-se na contingência de transmitir um conjunto pré-estipulado e formatado de conhecimentos, sem possibilidade de os adaptar ao seu público. Depois, assoberbado por tarefas administrativas que nada têm a ver com as suas funções e com reuniões frequentes, a investigação pedagógica e científica que deveria figurar em primeiro plano, no seu desempenho profissional, é relegada para o tempo que resta. “Assistimos, em grande parte das reformas educativas e mudanças actuais respeitantes ao trabalho dos professores, a uma tal imposição de perspectivas temporais administrativas de natureza moderna, com todas as suas implicações práticas. Testemunhamos, efectivamente, a crescente colonização administrativa do tempo e do espaço dos docentes, no âmbito dos

⁴⁹ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 51

quais o tempo monocrónico e técnico-racional se transforma num tempo hegemónico.”⁵⁰.

Mas não são apenas os professores a serem afetados pelos contextos de sala de aula. Também os discentes, são desviados daquilo que deveria ser o foco da sua função. Como exemplo, avançamos com os aumentos que se têm verificado na carga horária, traduzidos em disciplinas e apoios a disciplinas de interesse bastante duvidoso.

De tudo o que foi exposto, ressalta a questão: afinal, qual o papel do professor no ensino contemporâneo?

Maria do Céu Roldão⁵¹, lista-nos algumas ideias principais que reportamos como reveladoras:

Síntese de ideias-chave do ser professor

A distinção profissional é aquilo que distingue uma atividade como profissão, numa perspetiva de categorização sociológica de atividades. É também aquilo que marca a diferença entre uma profissão e outra.

O desenvolvimento da construção de uma profissão – ou a sua desprofissionalização – é um processo histórico-social que tem avanços e recuos.

A distinção da atividade docente associa-se centralmente à função de ensinar e ao saber específico requerido para tal função.

O desenvolvimento da profissionalidade dos docentes tem períodos de afirmação maior, outros de estagnação ou retrocesso, e configura-se no momento actual num estatuto intermédio (profissional-funcionário), que alguns designam de semi-profissão, caso de outras atividades também em processo de afirmação profissional.

A evolução recente e previsível da escolarização da população toda na sua diversidade, por tempo cada vez mais longo, indicia a necessidade do reforço das dimensões de profissionalidade plena associadas a uma autonomia

⁵⁰ Andy Hargreaves, *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade pós-moderna*, Parte II: O Tempo e o Trabalho, Cap. 5, O Tempo: Qualidade ou quantidade? O Pacto Faustiano, Ed. McGraw-Hill, Lisboa, 1998, p. 126.

⁵¹ Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino / O Saber e o Agir do Professor*, Ed. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009, p. 42

efetiva de escolas e professores.

Quadro 2- O que é ser Professor?⁵²

De fato, e de acordo com as ilações que pensamos poder retirar da síntese da autora, com a qual concordamos plenamente, ser professor no ensino contemporâneo, para além de continuar a requerer o domínio científico dos conteúdos a ensinar, variável que consideramos imprescindível para a função e independente de modismos mais ou menos radicais, obriga à profissionalização da atividade, isto é, saber como ensinar, isto é, dominar as técnicas do processo de ensino-aprendizagem, a quem ensinar, dominar as ferramentas de comunicação com públicos-alvo específicos, e para quê ensinar, conseguir transmitir significados reais, mais-valias, a esses mesmos públicos.

3.1 A Formação de Professores e a Evolução da Educação em Portugal

A necessidade de formação para professores, tem sido, ao longo dos anos, uma preocupação constante, quer da parte das estruturas organizativas da classe profissional, quer da parte das autoridades administrativas, em termos da componente inicial, pós licenciatura, mas também da designada atualização periódica, área de extrema importância em todas as áreas profissionais. Acrescida, mas integrando a formação, a componente avaliação de desempenho, quanto a nós de implementação imprescindível, como em qualquer outra profissão, terá de ser também construída em moldes lógicos e racionais, à imagem daquilo que é praticado, já há largos anos, na maioria das grandes empresas e que respeita princípios de meritocracia, justiça e profissionalismo. A solução vigente no ensino público, constitui-se como uma aberração, não respeitando qualquer dos princípios atrás apontados.

A evolução que se tem assistido nesta área é significativa. Se após 1974, com a explosão do acesso ao ensino, verificávamos situações de professores a

⁵² Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 53

leccionarem o ensino secundário, tendo como habilitações o antigo 7º ano dos Liceus (compreendendo o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário), a progressiva exigência profissional, para além do crescente número de indivíduos a optarem pela profissão, fez com que passasse a ser obrigatório o grau de bacharel (correspondente ao 3º ano completo das antigas licenciaturas de cinco anos) e, posteriormente, a licenciatura na área de ensino ou afim. Hoje, essa habilitação já não é mais aceite no ensino público, desde o presente ano letivo, mesmo no que respeita às contratações de escola para suprirem necessidades pontuais, obrigando ao Mestrado em Ensino ou situação equivalente.

Consideramos que, numa perspetiva de dignificação e de otimização da função professor, dadas as suas exigências e especificidades, faz todo o sentido a obrigatoriedade de uma formação inicial que habilite os candidatos a lidar com as ferramentas cruciais para o bom desempenho profissional e, como tal, apetrechá-los para a prestação do melhor serviço ao seu público-alvo, isto é, o aluno, trazendo-o para o plano central das suas preocupações e da teia de relações que o envolvem.

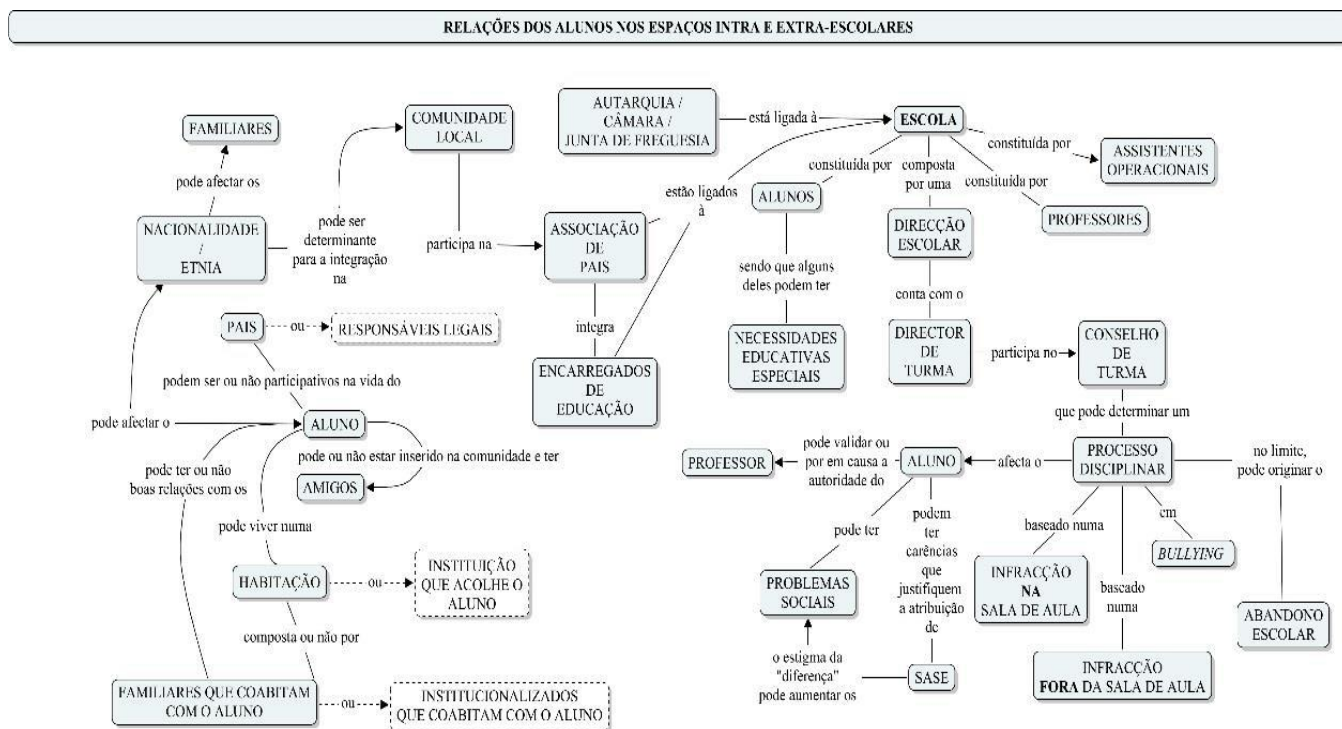


Figura 12- Mapa conceitual dos impactos dos contextos na sala de aula⁵³

⁵³ Cf. António Tereno, *op. cit.*, p. 55

De fato, a formação científica de base do candidato afigura-se insuficiente para lidar com as variáveis que determinam a profissão. Não basta o conhecimento aprofundado dos conteúdos científicos. É necessária uma formação específica, complementar, sobre como ensinar e o que ensinar. Essa, é uma necessidade sentida pelo menos desde os finais do século XIX, como o salienta Joaquim Pintassilgo, na sua reflexão sobre o assunto: “É finalmente em 1901 e 1902 [...] que se dá início à formação de professores para o ensino secundário”⁵⁴. O Curso Superior de Letras⁵⁵ é reestruturado com o objetivo de “[...] regular a formação dos futuros professores de geografia, línguas, história e filosofia”⁵⁶.

Aos frequentadores do Curso Superior de Letras, com a duração de três anos, era concedido o grau de bacharel, habilitando-os a prosseguir para a formação inicial de professores, à época designada por Curso de Habilitação para Magistério Secundário onde, ainda no decorrer do último ano do bacharelato, tinham cadeiras de metodologia e pedagogia.

“O quarto ano incluía, para além das Conferências semanais sobre várias matérias do curso com interesse para o ensino secundário, a Iniciação ao exercício do ensino secundário”⁵⁷. Iniciação esta de cariz prático, mas realizada em contexto escolar, “[...] os Exercícios correspondentes eram realizados no próprio contexto do Curso Superior de Letras, sendo para tal requisitada à reitoria do Liceu de Lisboa a presença de um conjunto de alunos de anos diversos”⁵⁸.

Os moldes da atual formação levantam-nos, no entanto algumas dúvidas que, consideramos dever exprimir: desde logo, a orientação que consideramos demasiado teórica do curso, em detrimento da componente prática (de lecionação) que se resume a dez tempos letivos por disciplina. Não pondo em causa a importância do contato com as diversas teorias da aprendizagem e a sua evolução, consideramos que existem unidades didáticas que, pela sua

⁵⁴ Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro, Raquel Pereira Henriques, *A Formação de Professores em Portugal*, Ed. Colibri, Lisboa, 2010, p. 38.

⁵⁵ Criado em 1858-59 por D. Pedro V, foi a instituição predecessora da atual Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, criada em 1930.

⁵⁶ Cf. Joaquim Pintassilgo... *et al.*, *op. cit.*, p.38.

⁵⁷ *Idem, ibidem*, p. 38

⁵⁸ *Idem, ibidem*, p. 38

temática e importância para o dia a dia dos futuros professores, deveriam apresentar um enfoque muito mais colado à realidade.

3.2. O Ensino na Sociedade Contemporânea

Nos nossos dias, o processo de ensino-aprendizagem denota diferenças significativas em relação ao praticado há algumas décadas atrás. De um ênfase posto na memorização de matérias e listagens de fatos, procurou-se enfatizar a capacidade de contextualização dos assuntos, a sua interligação, o recurso à interdisciplinaridade para explicar e integrar as diversas matérias.

De um ensino centrado no professor, no seu desempenho, passou-se para um ensino orientado no aluno, nas suas necessidades em termos de aprendizagem.

As diferenças são significativas:

Características	Centrado no Professor	Centrado no Aluno
Situação de aprendizagem	A situação é orientada para a “performance” do professor; a tónica é posta no ensino	A situação é orientada para a “performance” do aluno e para o ensino individualizado; a tónica é posta na aprendizagem.
Papel do professor	O professor é o que fornece a informação	O professor é o que diagnostica, um ordenador, uma pessoa disponível que motiva os alunos
Objectivos	Os objectivos não são geralmente enunciados em termos precisos e comportamentais	Os objectivos são enunciados em termos de comportamento dos alunos e apresentados antes de começar o ensino
Velocidade (ritmo)	O mesmo ritmo para todos os alunos	Para cada aluno a sua velocidade
Actividades de formação	Essencialmente exposições magistrais: o professor decide do uso ou não de meios audiovisuais	Várias actividades de formação a fim de favorecer uma melhor aprendizagem: os “mass media” são utilizados numa base de eficácia
Individualização	Curso centrado no professor. Este dirige-se a um público considerado em bloco	Curso centrado no aluno; é individualizado; cada aluno pode servir-se do material disponível, total ou parcialmente
Participação	A participação é esporádica	A participação é activa
Avaliação	Faz-se tardiamente e raramente no fim das “matérias”	A avaliação é frequente e imediata; é feita após pequenas unidades de ensino
“Controles”	O aluno assiste ao curso, e é submetido a controles (amostras da matéria coberta) que determinam a sua nota	Os testes são preparados para medir o domínio dos objectivos estabelecidos no princípio do curso
Interpretação dos resultados dos “controles”	Os “controles” são normativos (é a curva normal que serve para dar a nota)	Os “controles” são baseados em critérios: o sucesso é independente do dos outros alunos

Domínio dos objectivos	Espera-se que um terço dos alunos seja bom, que um outro terço seja suficiente e que o último terço fracasse	Se se der o tempo suficiente espera-se que todos os alunos atinjam os objectivos estabelecidos
Êxito do Curso	O êxito é julgado pelo professor de uma maneira subjectiva	Os objectivos e a avaliação permitem ao professor corrigir o seu material didáctico e saber se o curso teve êxito

Quadro 3 – Quadro Comparativo entre o Ensino centrado no Professor e centrado no Aluno⁵⁹

Na nossa ótica, a realidade do ensino nos nossos dias tem produzido um novo tipo de aluno: o bom estudante não é mais o que sabe a matéria constante do manual, que demonstra um conhecimento profundo sobre determinados assuntos, mas aquele que revela maior destreza em aceder aos repositórios de conteúdos que pululam, no manuseamento das ferramentas que são disponibilizadas.

Passámos assim, de um conhecimento que designamos por aprofundado, verticalizado, em que se procura saber cada vez mais sobre determinados assuntos, para um conhecimento que designamos por horizontalizado, em rede, em que o importante é saber como aceder ao repositório de informação. Passámos, perdoem-se-nos os laivos de alguma heresia, do paradigma do saber-saber, para o paradigma do saber(?)-fazer, com as consequências positivas e negativas que daí advém. Como tal, os nossos jovens revelam uma inteligência muito mais dirigida, assente no ênfase dado à ferramenta em detrimento da obra final.

O ensino revela, assim, uma dupla função: por um lado proporciona aos estudantes a preparação para a resolução dos problemas que lhes são colocados, como pensar, organizar e ultrapassar as dificuldades; por outro lado, numa relação de causa-consequência, o ensino deve ser acessível a todos, deve ser massificado e, como tal, passa a direccionar-se para um nível considerado médio, teoricamente acessível a todos, numa perspectiva igualitária.

No entanto, esta perspectiva igualitária é em si mesma utópica. Apesar da uniformização do Currículo Nacional, procurando garantir a igualdade, o processo de ensino-aprendizagem gera a diferença porque, desde logo, os

⁵⁹ Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Plátano Editora, Lisboa, 2003, p.71.

alunos constituem grupos heterogêneos, quer em termos de desenvolvimento cognitivo, quer em termos de proveniência e envolvimento sócio-econômico, o que vai contribuir significativamente para os diferentes ritmos de aprendizagem.

Mesmo as inclinações que revelam por determinadas áreas ou disciplinas, são geradoras de diferença, no momento da opção pelo curso a seguir, ele mesmo potencialmente diferenciador em termos econômico-sociais.

O próprio estabelecimento de ensino que o aluno vai frequentar é um polo de diferenciação, em função da oferta de equipamentos e recursos que disponibiliza, mediante os seus meios financeiros. Ao que já referimos, acrescem os próprios professores, eles também geradores de diferenciação, porque diferentes entre si: nas competências comunicacionais, no conhecimento das matérias, na capacidade de gestão do programa e da turma; “[...] para além do saber específico é necessário ter vocação. E por mais que se tentem encontrar livros para se aprender a tê-la, não é possível. Nem todos conseguem ter a capacidade de transmitir aos alunos, de uma forma clara e motivadora os conhecimentos necessários e adaptados ao seu nível cognitivo e etário, respeitando ao mesmo tempo a sua individualidade e o seu poder criativo.”⁶⁰

⁶⁰ Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 71

II Parte

O Tempo das Reformas – o Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – uma Proposta Pedagógica

Após uma primeira parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, em que procurámos enquadrar e justificar a aplicação das teorias da aprendizagem que seleccionámos para a nossa prática letiva, eis-nos chegados à fase em que passamos a relatar essa experiência prática, nos seus pontos mais significativos, o processo em que decorreu, a selecção dos materiais utilizados, a planificação dos conteúdos transmitidos e respetiva operacionalização na sala de aula.

Antes, porém, consideramos que importa contextualizar, em termos de espaço e tempo, a envolvência onde atuámos, caracterizando a Escola, em termos de espaço físico, meio sócio-económico e cultural onde se insere, públicos que a frequentam, equipamentos que disponibiliza e ambiente escolar em geral.

Em boa verdade, a componente prática desta formação inicial de professores, comporta quatro estádios de progressiva integração no meio escolar, e que contribuem significativamente para a aquisição de competências profissionais e comportamentais pelos mestrandos (em nossa opinião, o modelo apenas peca pelas limitações de tempo atribuíveis a cada estádio):

Um primeiro estádio que designaremos pela chegada à escola e que se consubstancia, com recurso às técnicas de observação naturalista, numa primeira interiorização da realidade escolar e dos atores que nela evoluem, a oferta educativa, os recursos materiais disponibilizados, o posicionamento da escola, as tensões que prepassam entre os profissionais que lá operam.

No segundo estádio, o mestrando contata com a turma que lhe é atribuída, inicia um processo de conhecimento progressivo do grupo de alunos, das variáveis que determinam o seu comportamento individual e grupal, das estratégias que utilizam, dos pontos fracos e fortes que manifestam, dos interesses que os movem, do nível cognitivo em que se situam.

O terceiro estádio, que designámos como as aulas, implica agora a interação com a turma, após uma fase de observação do desempenho do professor cooperante. O mestrando passa a assumir o papel de ator principal, gerindo, na sala de aula, o grupo de alunos e procurando, com base no quadro teórico que elegeu, transmitir os conhecimentos científicos constituintes da unidade didática

que lhe foi atribuída; passa, assim, de observador a observado, de “juiz” a “réu”, onde os seus comportamentos e conhecimentos são escrutinados por uma plateia extremamente exigente e crítica, que não deixa passar a mais pequena falha. É aqui que, realmente, o candidato demonstra e apercebe-se da pertinência da sua vocação para a atividade profissional.

Finalmente, o quarto estágio, onde se insere o presente documento, em que o mestrando irá demonstrar à sociedade a tese que formulou no decorrer do seu percurso académico, a validade das opções tomadas, os resultados que obteve.

O trabalho que realizámos, decorreu na Escola Básica do Alto dos Moinhos, na Terrugem, concelho de Sintra, no que concerne à disciplina de História, na turma D do 8º ano, turma a que fomos adstritos, pelo professor cooperante, Dra. Isabel Henriques e constituiu-se como a continuidade do estágio iniciado durante o ano letivo de 2012/2013, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, entretanto interrompido, onde procedemos à observação no âmbito da formação inicial de professores, ou seja, inserida numa fase da carreira em que o objectivo é aprender como se desenrola um tempo letivo, que metodologias e estratégias de ensino são adoptados pelo docente perante a turma, como ultrapassa situações imprevistas no decorrer da aula, como motiva os alunos para as aprendizagens a realizar, como lida com eventuais situações de indisciplina na sala de aula.

Tal desiderato insere-se, em minha opinião, na “... tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interacção profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”⁶¹.

Por imperativos motivados pela aposentação do Mestre Isabel Pedro, vimo-nos na contingência de mudar de professor cooperante. Por sugestão da Faculdade, prendendo-se a razões de ordem logística (a nossa disponibilidade para frequentes deslocações à Terrugem), e ao facto de ter sido aberto um novo núcleo de História naquela Escola (o que permite a ampliação da oferta de estabelecimentos de ensino colaborantes com este Mestrado), acedemos à mudança da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, onde estávamos

⁶¹ Pedro Reis, *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, pp. 11, Ed. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa, 2011

colocados, para a Escola Básica do Alto dos Moinhos. Na nossa óptica, tal revelou-se como uma experiência bastante enriquecedora, no contexto da formação inicial de professores: as vantagens do contacto, próximo e no terreno, com distintas realidades, sociais, culturais, económicas, etárias, quer em termos de alunos, quer em termos de professores e do meio cultural e sócio-económico envolvente, foram inegáveis, permitindo-nos “sentir” as diferenças entre o ensino básico e o ensino secundário, as diferenças cognitivas e comportamentais entre jovens de 13-15 e 16-18 anos, as diferenças de abordagem da mesma temática, que tivemos a sorte de acompanhar, entre o ensino básico e o secundário.

Paralelamente, tal modificação concorreu para uma melhor adequação do nosso estágio, ao modelo desenvolvido para o mestrado em apreço: de fato, este pressupõe, não uma dispersão entre História e Geografia, mas uma concentração das duas disciplinas, se possível na mesma escola (capitalizando para o mestrando o contacto com formas de organização e gestão similares). No nosso caso, esta vantagem foi acrescida pelo facto de termos lecionado à mesma turma as disciplinas de História e Geografia. Conseguimos, assim, em termos práticos, resolver as questões que se levantam no ensino de duas matérias científicas diferentes, como abordá-las, mantendo o interesse dos alunos nos conteúdos, como capitalizar o potencial de interdisciplinaridade que possuem, dentro do modelo que adotámos, o semi-diretivo com exposição didática.

É neste enquadramento e percorrendo os quatro estádios atrás mencionados, que procuraremos justificar a validade da nossa proposta pedagógica, da nossa forma de abordagem da temática que nos coube ensinar aos alunos, na prossecução daquele que pensamos ser o objetivo primordial de qualquer docente – fazer mais e melhor pelos seus alunos. Encarámos todos os conselhos que recebemos como uma contribuição inestimável para a nossa formação e incluímos, no presente relatório, a forma como tentámos a ultrapassagem de algumas insuficiências, que implicou o aprofundamento pedagógico e científico da nossa parte.

Como ultrapassar os constrangimentos ditados por um modelo de ensino administrativamente imposto, incompatível com contingências financeiras que obrigam à superpopulação das turmas e à redução de cargas horárias em

determinadas disciplinas? Se por um lado se advoga no Programa do Currículo Nacional, um construtivismo centrado no aluno, logo se inviabiliza essa metodologia, impondo-se limitações burocrático-administrativas que obrigam a um ensino transmissivo, focado para a mediana da audiência, que apenas consegue aflorar os temas, omitindo partes importantes dos conteúdos, dado o tamanho inusitado dos programas anuais.

1. A Escola Básica do Alto dos Moinhos



Figura 13 – Pormenor da entrada da Escola Básica do Alto dos Moinhos

A Escola Básica do Alto dos Moinhos situa-se na freguesia da Terrugem, no concelho de Sintra, sendo a quinta maior freguesia deste concelho, com 23,31 km² de área. Segundo o Censos de 2011, a freguesia comportava uma população residente de 45.113 habitantes, com uma densidade populacional de 219,3 hab./ km².

Integra o Agrupamento de Escolas do Alto dos Moinhos, constituído no ano letivo de 2003/2004, de acordo com o Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 19 de Agosto, agrupamento que totaliza treze estabelecimentos de ensino sendo, uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo, cinco Escolas Básicas do 1º Ciclo, cinco

escolas mistas, com ensino básico e jardim-de-infância e dois jardins-de-infância.

À semelhança de muitas outras escolas, passou a integrar o novo conceito de autonomia escolar, estando sujeita, regularmente a avaliações e reavaliações por parte da Inspeção Geral da Educação, numa perspetiva de crescente autonomização e desburocratização vigiadas.



Figura 14 – Pormenor do frontispício da Escola Básica do Alto dos Moinhos

Está estruturada em quatro órgãos de gestão: Conselho Geral, órgão de natureza estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras do grupo; Direcção, órgão operacional responsável pela administração e gestão do agrupamento; Conselho Pedagógico, órgão técnico que supervisiona e coordena a orientação pedagógica e didáctica do agrupamento, faz o acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; Conselho Administrativo, órgão de gestão administrativo-financeira do agrupamento.

O Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Estatuto dos Alunos, assumem-se como os documentos orientadores da vida da comunidade educativa, procurando retratar fielmente a realidade da escola, nas

suas diferentes vertentes e problemáticas. Quer ao nível dos alunos que frequentam a escola, do seu enquadramento espacial, da oferta curricular e das regras de funcionamento dos vários serviços que a enquadram.

Conforme o Relatório da Inspeção Geral da Educação, “... existe articulação entre os diferentes documentos estruturantes (...). A atribuição de cargos e tarefas aos docentes e não docentes assenta em critérios expressos no Projecto Curricular e no conhecimento das competências pessoais e profissionais por parte da direcção (...). O Agrupamento apresenta em geral espaços e equipamentos adequados ao desenvolvimento da sua actividade (...).

O Conselho Pedagógico e o Conselho Geral articulam de forma profícua com a Directora, o que tem reflexos bastante positivos no funcionamento organizacional. Embora exista abertura à inovação, esta não é uma das áreas mais fortes do Agrupamento, o que compromete a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças/ alunos.”⁶²

A escola está organizada em dois Departamentos, Ciências Sociais e Humanas e Educação Física. Existem também quatro Grupos Disciplinares, compostos por Educação Artística e Tecnológica, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Adicionalmente é disponibilizado um Gabinete de Ensino Especial, com cinco professores especializados neste tipo de ensino.

O Departamento de Ciências Sociais e Humanas é composto pelas disciplinas de História, Geografia de Portugal, Educação Religiosa Católica e Evangélica e ainda um docente da área da Psicologia que lecciona os CEF, sendo efectuadas reuniões periódicas de articulação. A Coordenadora do Departamento, Dra. Ana Paula Santos Alves, pertencente à área de História.

⁶² *Relatório de Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos Sintra*, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação, 2010

Está localizada à saída da vila (Terrugem foi elevada a vila em 6 de Abril de 2011), rodeada por poucos edifícios de habitação e no limite do Parque Natural de Sintra Cascais, área de paisagem protegida, criada em Março de 1994. Apresenta alguns equipamentos (poucos) urbanos e é servida por razoáveis acessos rodoviários, EN 247 que acede facilmente ao IC 16, via rápida que permite a ligação a Mafra, Sintra, Cascais e Lisboa, com paragem de autocarros à entrada da escola. A designação da escola “...deve-se ao facto de a Escola Sede se localizar no lugar tradicionalmente designado por Alto dos Moinhos, terra onde, em tempos idos, a sua gente saloia moia farinha com a força dos ventos”⁶⁴

Os equipamentos são bastante variados e parecem adequados à dimensão da escola e ao nível de ensino. Assim, salientamos 15 salas de aula generalistas, 12 salas de aulas específicas (TIC´s, música, laboratórios, salas de EVT.), uma sala de estudo, uma biblioteca, um pavilhão polidesportivo com ginásio anexo e dois campos de jogos.



Figura 16 – Pavilhão polidesportivo da Escola Básica do Alto dos Moinhos

A escola possui um bar, um refeitório e duas salas de estudo. Disponibiliza, ainda um Gabinete de Apoio ao Aluno, para onde são encaminhados os estudantes que são mandados sair das aulas.

⁶⁴ *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Alto dos Moinhos, Lisboa, 2009/ 2013.*



Figura 17 – Aspeto da biblioteca da Escola Básica do Alto dos Moinhos

Do total de 27 salas de aula, quatro estão equipadas com quadros interactivos, e respectivos computadores, mas com utilização não generalizada. Todas as salas de aula possuem projetor vídeo.

Existem duas salas de informática, duas salas de ciências, dois laboratórios, uma sala de música, quatro salas de educação visual e tecnológica, que suportam a oferta específica de escola, no campo das artes e expressões e ainda, uma sala de educação visual específica.

A escola-sede dispõe de um Gabinete de Segurança com o respectivo plano de segurança interno e, nesse âmbito, têm decorrido alguns exercícios de evacuação.

De assinalar a ausência de sistemas de refrigeração ou de aquecimento (pelo menos nas salas em que estivemos), o que, principalmente naquelas situadas no piso superior, induz a condições pouco propícias ao conforto dos alunos, quer nos meses mais quentes, quer nos meses mais frios.

Em termos de condições internas e externas, a escola parece bem cuidada, com os edifícios a apresentarem uma boa manutenção, boas condições higiénicas, com os espaços exteriores, cuidados, sem sinais de vandalismo.

1.1 Caracterização e Inserção no Meio Envolverte

Integrando a Área Metropolitana de Lisboa, o concelho de Sintra assume-se como um dos mais importantes deste distrito, abrangendo uma área de 316 km². O concelho faz fronteira, a sul com os concelhos de Oeiras e Cascais, a este com a Amadora, Odivelas e Loures, a oeste com o Oceano Atlântico e a norte com o concelho de Mafra.

A presença humana na região de Sintra data dos tempos pré-históricos, em que foi palco de cultos astrolátricos que se prolongaram durante o período fenício-púnico e a dominação romana, nomeadamente o culto lunar, dedicado à Deusa-Mãe, e que se consubstancia na frequente descoberta de placas em forma de crescente lunar, nas necrópoles da região – como em Alapraia, Cascais, Praia das Maças ou Carenque.

Durante a ocupação romana da Península Ibérica, toda a região se inscreve no território da “*civitas olisiponensis*” e os seus habitantes integrados na tribo Galeria, adotando os valores da romanização, quer culturais, quer sociais, políticos e económicos.

É durante o período muçulmano que nos surgem os primeiros textos que referenciam explicitamente a Vila de Sintra (*Xíntara*, em árabe), dado que os autores greco-latinos apenas referem a Serra de Sintra.

Textos coevos, do século X, assinalam-na como o centro urbano mais importante a seguir a Lisboa, com uma importante produção de maçãs.

No período da Reconquista cristã, logo nos primeiros anos do século XI, Sintra e o respetivo Castelo dos Mouros são várias vezes atacados pelos exércitos cristãos até que, o rei de Leão, Afonso VI, na sequência da queda do Califado de Córdoba, em 1031, e da instabilidade política reinante entre os árabes, acaba por receber, em 1093, as cidades de Santarém, Lisboa e o Castelo de Sintra. Pouco depois, Lisboa e Sintra são reconquistadas pelos almorávidas.

Em 1109, Henrique de Borgonha, entretanto nomeado conde de “*Portucale*” por Afonso VI, reconquista o Castelo de Sintra (mais conhecido por Castelo dos Mouros). Mas, é só após a conquista de Lisboa, por Afonso Henriques, que Sintra é definitivamente integrada no espaço cristão, tendo recebido a Carta de Foral, em 1154.

A região foi sempre palco de grande atividade agrícola, com especial relevo para a produção de maçãs (já referida) e vinho.

Hoje, a região de Sintra perdeu grande parte do seu cariz agrícola, embora subsistam importantes bolsas de produção de vinhos e transformou-se num importante polo industrial da região da Grande Lisboa, com a presença de um número significativo de empresas industriais e de serviços. Paralelamente, uma das atividades mais importantes do concelho é o turismo, alicerçado num vasto património arquitetónico e por uma paisagem de grande riqueza natural.

Neste contexto, integrando o concelho de Sintra, o nome Terrugem tem merecido alguma investigação por parte dos especialistas em toponímia nacional, sendo que aparentemente, deriva do primitivo Tarruja, ou do latim Thuringia, designando uma terra fértil, terreno bom para a agricultura.

Tem como freguesias limítrofes, Pêro Pinheiro, S. João das Lampas, Cheleiros, Montelavar, São Martinho e Santa Maria e S. Miguel, sendo composta por 19 localidades bastante dispersas.

Com grande tradição agrícola no passado, tendo sido o principal meio de subsistência das populações locais, o setor primário está em extinção nos nossos dias, sendo o setor secundário, fundamentalmente as indústrias do mármore e a marcenaria, a sua principal atividade.

A população estudantil, segundo o Relatório de Avaliação Externa das Escolas da Inspeção Geral da Educação (2010) atinge um total de 1537 alunos, onde se incluem 160 crianças na educação pré-escolar, 568 no 1º ciclo do ensino básico, 318 no 2º ciclo e 491 no 3º ciclo (valores que, de acordo com a atualização fornecida pela escola para o ano letivo de 2013/2014, se cifram em 339 alunos no 2º ciclo e 463 no 3º ciclo).

Uma rápida análise da evolução da população estudantil entre 2010 e 2014, indica-nos um crescimento de 6,6% dos alunos a frequentarem o 2º ciclo, em quatro anos (em média 1,65% ao ano) e um decréscimo de 5,7%, no número de alunos a frequentarem o 3º ciclo, no mesmo período de tempo (média de -1,43% ao ano).

Os valores totais, apontam para um decréscimo de 7 alunos no espaço de quatro anos, o que consideramos poder concluir-se que, em termos evolutivos, a

população estudiantil da escola se encontra estabilizada nos cerca de 800 alunos; numa envolvência caracterizada pela tendência decrescente da população estudiantil portuguesa, de tal forma grave que tem resultado no fecho de um número significativo de escolas, os valores apresentados pelo estabelecimento de ensino podem considerar-se bastante razoáveis.

Discentes

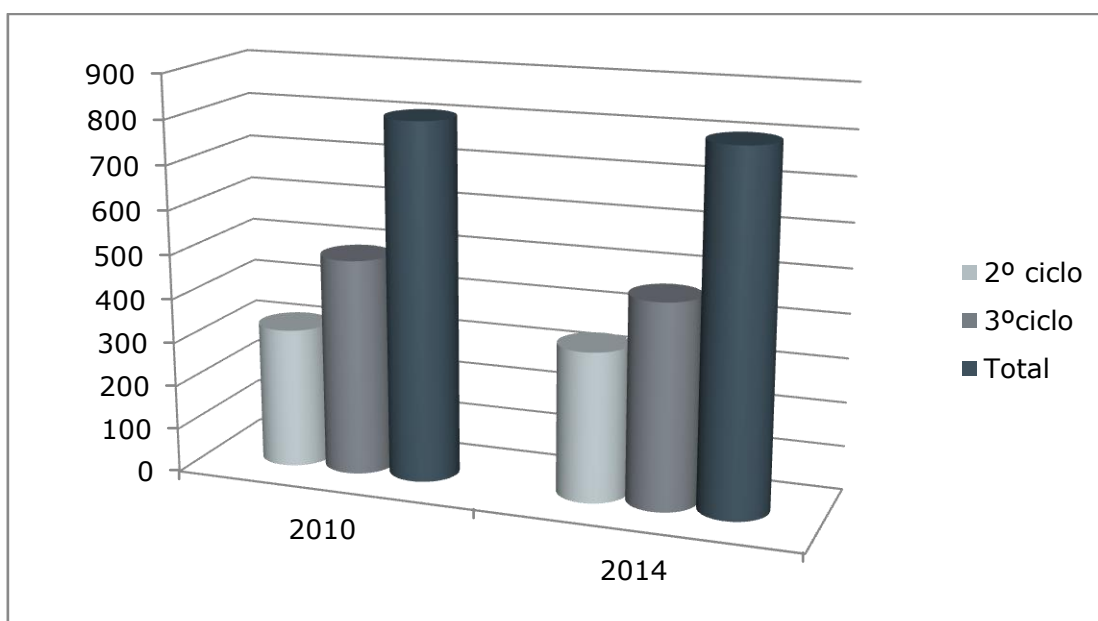


Figura 18 – Evolução da População Estudiantil entre 2010 e 2014

A população estudiantil é caracterizada por indivíduos que provêm das “ antigas tradições rurais da cultura saloia, sendo que hoje em dia se verificam já algumas alterações decorrentes quer do mundo globalizante e em constante mudança, quer dos novos desafios tecnológicos, científicos e sociais. A acrescentar a tudo isto, verifica-se a vinda para esta zona de novos habitantes oriundos de outras zonas urbanas, assim como de emigrantes principalmente do Brasil e de países de Leste.

A chegada desta nova faixa de população com vivências, estilos de vida, formas de estar, culturas necessariamente diferentes e muito próprias, vem alterar, de forma enriquecedora, as características sócio-culturais da nossa comunidade”.⁶⁵

⁶⁵ *Ibidem*

Os alunos estrangeiros ascendiam, em 2010, a 6,5% do total de alunos do ensino básico daquela escola, sendo a sua proveniência, maioritariamente de países como o Brasil, a Ucrânia, a Roménia, a Moldávia e Cabo Verde.

Podemos posicionar os alunos desta escola nos estrato sócio-económico médio, médio/alto. Caraterizam-se por mais de metade (55,7%) possuírem computador, com 66,9% destes a possuírem ligação à internet em casa. “A taxa de alunos a beneficiar dos auxílios económicos, no âmbito da Acção Social Escolar, é de 42,1% (580), dos quais 50,3% (292) são subsidiados pelo escalão A. Conhecem-se as habilitações académicas de 2.224 (81%) pais e encarregados de educação e, destes, 13,7% possuem o 1º ciclo do ensino básico, 22,4% o 2º, 24% o 3º, 26,7% o ensino secundário, 12,8% têm como habilitação o ensino superior e 0,4% não possui quaisquer habilitações académicas.”⁶⁶

O total de 802 discentes encontra-se repartido por 32 turmas, com uma média de 25 alunos por turma, situação que, face às recentes determinações do Ministério da Educação em relação ao número de alunos por turma, se pode considerar bastante positiva.

Em termos de corpo docente, o agrupamento possuía, à data do Projeto Educativo, um quadro de 137 docentes, dos quais 31 (22,6%) são contratados, o que permite considerar-se um corpo docente com alguma estabilidade⁶⁷.

Mais especificamente, reportando-nos apenas à Escola Básica do Alto dos Moinhos, o corpo docente apresentava a seguinte composição em 2014, segundo os valores fornecidos pela escola, um total de 31 docentes do 2º ciclo, sendo, 87% efetivos e 13% contratados e um total de 37 docentes do 3º ciclo, sendo, 92% efetivos e 8% contratados.

A estabilidade e experiência do corpo docente, 77,4% dos docentes pertenciam ao Quadro em 2010, tendo esse valor aumentado para 90%, em 2014, indicia a ocorrência de um de dois cenários possíveis: os docentes sentem-se como trabalhadores tranquilos e confiantes para desenvolver com qualidade as tarefas que lhes estão adstritas, contribuindo decisivamente para a motivação dos

⁶⁶ *Relatório de Avaliação Externa das Escolas- Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos Sintra*, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação, 2010.

⁶⁷ Cf. *Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Alto dos Moinhos*, Lisboa, 2009/ 2013

alunos em relação às respetivas disciplinas. Num segundo cenário, a estabilidade existente contribui para a estagnação e desmotivação do corpo docente, por falta de perspetivas ou por final da carreira.

Corpo Docente

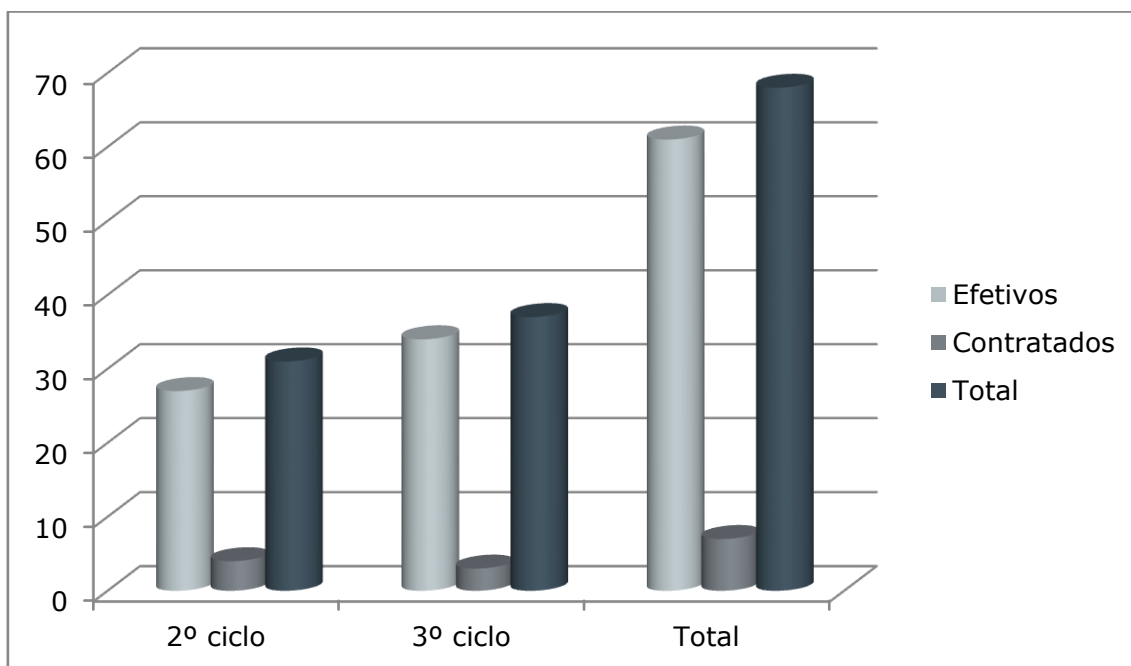


Figura 19 – Composição do Corpo Docente da Escola Básica do Alto dos Moinhos - 2014

É um fenómeno de envelhecimento dos quadros⁶⁸, a que se assiste em várias áreas, e que as recentes alterações sucessivas impostas pelo Ministério da Educação em muito têm vindo a agravar. É do conhecimento público a vaga de pedidos de aposentação a que se tem assistido na função. Esta segunda

⁶⁸ De forma resumida, existem três estádios na evolução da carreira de um professor: 1 – O estágio de sobrevivência, ou da fantasia, que geralmente coincide com o início da carreira e que se caracteriza pela necessidade de afirmação do docente, pelo tipo de relação que mantém com os alunos, com os colegas e com a comunidade educativa; 2 – O estágio de mestria, focado no desempenho profissional, na preocupação com a qualidade do seu desempenho, nas respostas adequadas aos desafios que o ato de ensinar lhe coloca: o número de alunos por turma, a falta de linhas de ação bem definidas, a falta de recursos e condições para o exercício da profissão, a falta de tempo para a consecução dos objetivos ou para a abordagem dos conteúdos; 3 – O estágio da estabilidade, onde o docente tenta individualizar o ensino, preocupando-se com os seus alunos e com as suas necessidades e anseios, sejam elas de natureza curricular, social e até familiar. Cf. Francisco Alves Cordeiro, *A Dimensão Preocupacional dos Professores*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2001, 79 pp. [consultado em 3 de Junho de 2014], disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>.

alternativa produz, como consequência, alunos desmotivados, apáticos porque as aulas são dadas de uma forma mecânica, fruto de uma planificação imobilizada e atemporal.

Para além dos 68 professores, a escola dispõe de um quadro de 20 Assistentes Operacionais, 8 Assistentes Administrativos e 1 psicólogo no Serviço de Psicologia e Orientação. Com um rácio de 40,5 alunos por assistente operacional, bastante superior ao rácio de 11,8 alunos por professor, vão conseguindo cumprir os mínimos exigíveis para a função, até porque temos vindo a assistir a uma gradual deslocação de tarefas operacionais, para a órbita dos docentes, com os eventuais danos para estes, em termos da disponibilidade para se dedicarem ao *core business* da função.

No que respeita a atividades extracurriculares, a escola apresenta uma oferta substancial e diversificada, com os alunos a poderem frequentar ao longo do ano letivo: Projeto Eco – Escolas, CLUBarte 1º Olhar, CLUBarte Música, CLUBarte Teatro, Clube de Xadrez, Clube de BTT, Alto dos Moinhos Vólei e Clube de Proteção Civil.

Para além do mencionado, a escola apresenta ainda uma equipa de *Rugby*, um clube de leitura, uma sala de matemática e um clube de saúde.

Destaque ainda, para o Projeto Escada, projeto de educação sexual em meio escolar e para o projeto de escola, Horta Biológica.

1.2 Caracterização da Turma Atribuída

Inserida num contexto de integração e aglutinação das populações escolares que a frequentam, que norteia o *modus vivendi* da escola contemporânea, também é preocupação central da Escola Básica do Alto dos Moinhos, o desenvolvimento, nos discentes, destas variáveis de construção da cidadania. Aqui também nos deparámos com a reunião no seio da escola, de um conjunto de alunos e alunas provenientes de outras regiões, culturas e realidades sociais e étnicas, que, no caso em apreço, conseguem formar um corpo social relativamente homogêneo, sem grandes pontos de tensão ou rutura. Pensamos que o trabalho extracurricular desenvolvido pela escola, em vertentes desencadeadoras da integração social, tem-se revelado bastante eficaz. De fato,

embora a escola contemporânea tente desenvolver as vertentes da aglutinação e da integração, há fatores que se encontram fora do seu campo de ação, como evidencia Anthony Giddens, baseado num estudo realizado sobre a realidade inglesa, nos anos 90 do século passado, onde se consegue estabelecer alguns paralelos com a realidade portuguesa: “ No âmbito da sociologia da educação, a exclusão escolar surge muitas vezes associada a fenómenos como a vadiagem, a delinquência, a pobreza, a supervisão limitada dos pais e o fraco desempenho em relação à educação”⁶⁹.

A turma atribuída, numa primeira fase objeto de observação, e posteriormente, turma de lecionação, foi a turma D do 8º ano, constituída por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 12 anos (14,3%) e os 15 anos (10,7%), com uma média de idades de 13,2 anos. Existem 4 alunos repetentes (14,3%) do 8º ano para um total de 10 alunos (35,7%) com alguma retenção, o que mostra uma turma maioritariamente com alunos no primeiro ano de frequência.

A convite do professor cooperante, estivemos presentes em sua substituição, na reunião de avaliação diagnóstica da turma, em 6 de novembro, o que contribuiu para desenhar um perfil consistente da turma em apreço e que passamos a explicar.

Do total de alunos, 13 são raparigas (46,4%) e 15 (53,6%) são rapazes, o que mostra uma distribuição equilibrada em termos de género, embora divergindo da tendência que se tem vindo a observar desde há vários anos, de predominância de alunos do género feminino no ensino.

Em termos de faixas etárias, constatamos que a idade média do género masculino se situa nos 13,5 anos e a do género feminino nos 13,1, existindo uma prevalência de rapazes nas faixas etárias mais elevadas, embora pouco significativa.

⁶⁹ Anthony Giddens, *Sociologia*, 6ª ed., trad. Alexandra Figueiredo [et al]; coord., ver. José Manuel Sobral, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, pp. 523-524.

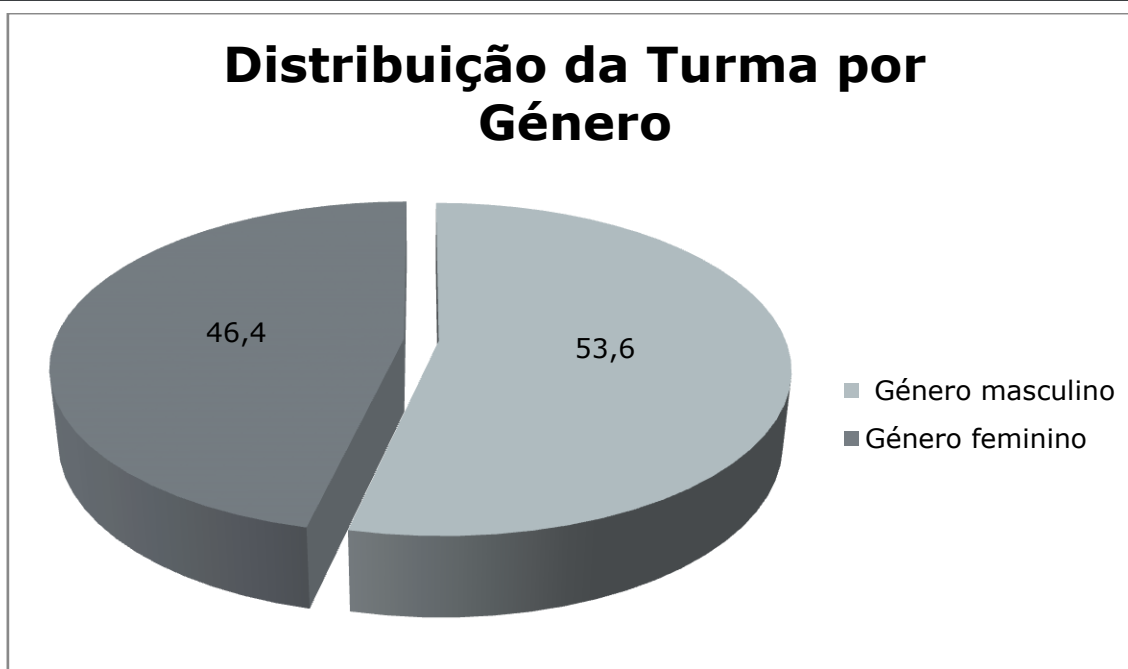


Figura 20 – Distribuição por géneros do 8º D.

Um dos alunos tem acompanhamento psicológico, 17 alunos (60,7%), frequentam também a disciplina de Educação Moral e Religiosa, o que indicia serem provenientes de famílias com comportamento/ valores tradicionais. Uma análise por grupos sócio-profissionais dos pais dos alunos, levam-nos a concluir que cerca de 21% se situarão potencialmente no escalão sócio-económico médio alto, cerca de 43% no médio e cerca de 36% no médio baixo, posicionando a turma como média em termos sócio-económicos. Curiosamente, ou não, essa situação também transparece quando incluímos como filtro de análise, as expectativas de futuro (profissão/ escolaridade), referidas pelos alunos.

A grande maioria dos alunos (75%), apresenta um agregado familiar de composição tradicional (mãe, pai, irmãos e/ou avós), existindo, no entanto, cerca de 18% provenientes de famílias monoparentais, sendo que os restantes 7%, apresentam composições de outro tipo, dos agregados familiares. Existem 9 (32,1%) alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE), sendo que 4 se situam no escalão A, e 5 no B.

A turma revela um desempenho bastante razoável em termos globais, considerada interessada e cumpridora, embora com algumas dificuldades a

Matemática, nomeadamente em termos de cálculo e resolução de problemas, e a Português, dificuldades de contextualização e de comunicação.

A carga horária atribuída à disciplina de História (90 minutos semanais), por opção da escola, parece-nos manifestamente insuficiente para os objetivos pretendidos e extensão do programa. Tal implica que a matéria tenha de ser dada de uma forma muito superficial, mesmo tendo em conta que nos dirigimos a alunos do 8º ano, muitas vezes ignorando a contextualização dos fatos e as relações de causa-efeito dos acontecimentos tratados, o que contribui, significativamente muitas vezes para a prevalência da memorização em detrimento da compreensão histórica pelos alunos e, como tal para alguma menor motivação face à disciplina.

Outro reparo que não podemos deixar passar em claro, prende-se com a duração dos tempos letivos, principalmente quando se opera com jovens em escalões etários mais baixos, como é o caso: um tempo letivo de 90 minutos revela-se incompatível com a manutenção da atenção e empenho dos alunos na matéria. Constatámos, na prática, durante a observação de aulas e posteriormente, durante a lecionação, a validade do quadro teórico, hoje comumente aceite, que nos diz que a atenção sobre determinado assunto só é passível de se manter sem distração, durante cerca de 60 minutos. Após esse período é necessário um período de pausa. Isto implica que, como observámos, após cerca de 1 hora de aula, os alunos manifestem comportamentos mais agitados e menos concentrados nas aprendizagens.

Vimos também que a solução não passa por tempos letivos de 45 minutos: entre a entrada na sala de aula, as tarefas administrativas (marcação de faltas, leitura do sumário em voz alta, escrevendo-o no quadro) e a “acalmia” da turma, são perdidos cerca de 15 minutos de aula, o que faz com que o tempo real de trabalho, seja demasiado exíguo. Pensamos que a solução mais correta, nestes escalões etários, se situará em tempos letivos de 60 minutos.

Em termos de História e, como referido, por incumbência do professor cooperante, avançámos o seguinte comentário ao desempenho da turma: apresenta bons resultados, embora com dificuldades de comunicação e contextualização (comuns à disciplina de Português). Turma com bom

comportamento em termos de atitudes/ valores, bons indicadores, em termos de localização no espaço e no tempo e tratamento da informação/fontes.

Revela um comportamento algo agitado, desorganizado, mas de um modo geral é trabalhadora e, como constatámos posteriormente, interessada nas aprendizagens de que são alvo.

Recebeu vários alunos novos no início do ano letivo e um novo aluno já no final do 1º período, tendo um elemento saído, para frequentar um colégio privado. Entretanto, foi implementado um incentivo ao bom comportamento que parece estar a dar resultado.

As conclusões que retirámos face ao contato com esta turma, apontam para um grupo relativamente homogéneo, com um significativo grau de ingenuidade, bastante intervenientes e interessados em aprender coisas novas. Revelaram bons hábitos de trabalho, mas alguma morosidade na realização das atividades propostas.

2. A Unidade Didática: Renascimento e Reforma

A unidade didática que nos foi atribuída em termos de lecionação, foi *Renascimento e Reforma*, unidade inserida no programa do 8º ano de escolaridade, no tema, *Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI*, segundo os programas do ensino básico e secundário em vigor⁷⁰, apresentando como objetivos de metas intermédias, “O aluno interpreta, integra e aplica, com base nos temas e conteúdos programáticos, os seguintes conceitos substantivos e terminologias convencionais”⁷¹, referentes ao tema 5, *Humanismo, Renascimento, Reforma/ Contra-reforma, Inquisição*.

Antecedendo esta unidade didática, é lecionado o tema, *O Expansionismo Europeu*, que se inicia por uma muito breve contextualização da situação da

⁷⁰ Ana Maria Leal de Faria: Didáctica da História – Programas do Ensino Básico e Secundário, F.L.U.L., Lisboa, 2011/2012.

⁷¹ *Idem*.

Europa no período anterior aos descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI, entrando de imediato na crise do século XIV, em Portugal, e prosseguindo com os descobrimentos portugueses, a rivalidade luso-castelhana e os impérios peninsulares, terminando este tema com a circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano, nomeadamente, as alterações ao modo de vida europeu e o encontro de povos, com as repercussões culturais e de mentalidades que tal implicou.

No seguimento da unidade didática *Renascimento e Reforma*, é lecionado o tema *Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII*, dividido em dois grandes sub-temas: *o Império Português e a concorrência internacional*, e *Absolutismo, Mercantilismo numa Sociedade de Ordens*.

Aqui importa salientar que no nosso período de leção, beneficiámos do fato de, no semestre anterior, no âmbito da unidade didática IPP 2, ainda na fase de observação de aulas, na escola onde estivemos colocados, Escola Secundária Camilo Castelo Branco, termos sido convidados pelo professor cooperante, Mestre Isabel Pedro, a lecionar uma aula inserida no tema *A Reforma Protestante*, do programa do 10º ano do ensino secundário, designada por *A Rutura Teológica*, um dos conteúdos da unidade didática *A Renovação da Espiritualidade e da Religiosidade*, que integra a 3ª e última parte do programa de 10º ano, intitulada, *A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidade e Valores nos Séculos XV e XVI*.

É antecedida pelas unidades didáticas, *O Alargamento do Conhecimento do Mundo* e *A Produção Cultural*, analisando, assim, a abertura da Europa e o Renascimento que de alguma forma marcam o início da chamada Época Moderna.

A linha de conteúdos da unidade didática divide-se em dois grandes conjuntos, *A Reforma Protestante e Contra-Reforma e Reforma Católica*, descrevendo as convulsões no seio da Igreja e das sociedades que levaram ao desenvolvimento das correntes protestantes e, posteriormente, à renovação da Igreja Católica, fruto do exercício do espírito crítico e do individualismo renascentistas, que culminaram na renovação do cristianismo.

As competências mobilizadas ao longo da aula, situaram-se na compreensão histórica, análise de fontes secundárias, na análise de textos historiográficos, no situar cronológica e espacialmente os acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram e ainda, na elaboração e comunicação, de sínteses dos assuntos tratados.⁷²

Esta primeira experiência no terreno, se bem que dirigida a uma faixa etária diferente, e como tal, necessitando de uma adequação em termos de linguagem utilizada e de profundidade de tratamento dos temas, em muito nos ajudou a estruturar e desenvolver a abordagem aos conteúdos a lecionar na unidade didática atribuída.

Talvez influenciados por essa outra realidade, a análise que fizemos da estruturação dos conteúdos programáticos da disciplina de História, no 8º ano, leva-nos a levantar algumas questões que julgamos pertinentes: independentemente da qualidade do manual adotado, que nos parece fraca, sem contextualização dos temas, misturando causas e consequências essenciais com acessórias, com uma narrativa demasiado superficial, a estrutura programática está cheia de cortes brutos no devir histórico que exigiriam uma explicação, um elo de ligação, sob pena de os alunos, como acontece, não conseguirem encontrar “o fio à meada”, e como tal, desmotivarem-se completamente.

Na nossa ótica, a História é uma narrativa que tem obrigatoriamente, sob pena de se tornar incoerente, de ser construída em relações de causa-efeito. Apesar do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos em causa, não permitir ainda níveis muito profundos de abstração, consideramos que na estrutura programática devia transparecer essa interligação nos assuntos tratados.

2.1 Enquadramento

Os conteúdos da unidade didática lecionada podem ser divididos em dois grandes subtemas, o emergir da nova mentalidade que se denominou Humanismo e suas consequências no avanço das várias disciplinas científicas,

⁷² Ana Leal de Faria, *Didáctica da História – Programas do Ensino Básico e Secundário*, documentos policopiado, Departamento de História da FLUL, Lisboa, 2011.

na arquitetura e na arte (incluindo o caso específico português) e as consequências que advieram para a Igreja Católica da nova estrutura de pensamento.

Assim, e de acordo com a planificação de médio prazo da escola, o tema inicia-se pela abordagem ao novo quadro mental em formação na Europa, fruto dos descobrimentos marítimos e conseqüente contato dos europeus com novas culturas e povos, o que se traduziu numa redescoberta do Homem, recorrendo para tal, aos valores da cultura da Antiguidade Clássica. Este novo quadro de valores provocou uma autêntica revolução na mentalidade europeia, valorizando-se agora o papel do Homem e das suas capacidades (Antropocentrismo) em detrimento do determinismo medieval (Teocentrismo). Este movimento cultural a que se chamou Renascimento, foi-se afirmando em Itália nos séculos XV e XVI. É a afirmação da mentalidade Humanista, que a pouco e pouco se expandiu por toda a Europa e que produziu uma autêntica revolução no conhecimento científico, advogando o primado da observação e experiência na procura do conhecimento da realidade, e que está na génese do futuro método científico do século XVII, ainda hoje válido.

Impulsionados pela invenção da prensa móvel, que permitiu a rápida e barata divulgação das suas ideias, os renascentistas provocaram com o seu espírito de observação e curiosidade, desenvolvimentos científicos e culturais inimagináveis, desde o Heliocentrismo de Copérnico, à dissecação de cadáveres e estudos anatómicos, passando por áreas como a Matemática, a Geografia e a Botânica, com o importante contributo para a Farmacopeia europeia.

Em termos artísticos e culturais, esta nova mentalidade deu também os seus frutos, com expressão maior nas construções italianas do século XVI, concebidas por nomes como Brunelleschi, Alberti, Bramante, Andrea Palladio ou Miguel Angelo. O mesmo se passou em termos de pintura e escultura, com flamengos e italianos, principalmente, a reproduzirem nas suas obras, o novo quadro de valores.

Esse mesmo quadro concetual vai afetar significativamente uma Igreja Católica, em crise de valores e de comportamentos dos seus representantes, desde os finais da Idade Média, culminando com a revolta de Martinho Lutero, expressa nas suas *Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências*, afixadas em 1517, na porta da catedral de Wittemberg e que origina os movimentos protestantes, Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo, com expressão significativa por toda a Europa Central e do Norte.

A reação da Igreja Católica corporiza-se na renovação interna e no Concílio de Trento (1545-1563), onde são desencadeadas ações de combate aos movimentos protestantes, expressas na formação da Companhia de Jesus, para conversão de hereges e pagãos, na reorganização do Tribunal do Santo Ofício, criado em 1231 para combate às heresias e transformado agora numa importante força persecutória e repressiva, e na publicação do Index, lista de obras de leitura proibida sob pena de excomunhão.

A ponte é assim feita para a situação da Península Ibérica face ao conflito religioso e para o papel determinante que teve a Companhia fundada pelo basco Íñigo Lopez de Loyola, através do juramento dos votos da nova ordem, em conjunto com os seus nove correlegionários⁷³, na cripta da pequena igreja de Montmartre, no dia da festa da Assunção da Virgem, em 1534, na oposição à disseminação das ideias protestantes na Europa do Sul, sub-título do presente Relatório de prática letiva supervisionada, conseguida através de um meritório trabalho de promoção do ensino e da educação, com a fundação dos colégios um pouco por toda a Europa, e pelo importante trabalho de auxílio cultural e físico realizado com as populações indígenas, no âmbito da sua vertente de missionação e pregação da doutrina cristã.

Como nos diz Miguel Monteiro, "... o padre fundador compreendeu rapidamente o alcance e os benefícios da educação, não só para a formação global da pessoa como também para defesa da fé, na linha das exortações de Trento. É que o esclarecimento intelectual conduziria a uma adesão mais

⁷³ Os correligionários de Inácio de Loyola no juramento dos votos da nova ordem foram: Diego Laínez, Alonso Salmerón, Nicolás Bobadilla, Francisco Xavier, Simão Rodrigues de Azevedo e Pedro Fabro, a que se juntaram Cláudio Le Jay, Jean Codure e Paschase Broët. Apenas Pedro Fabro era sacerdote, tendo celebrado missa na ocasião; os restantes eram doutores em Teologia e preparavam-se para o apostolado intelectual.

consciente aos valores do espírito [...] O início da pedagogia adoptada pelos inicianos coincidiu com o próprio movimento de consolidação do Humanismo que,[...] estava em marcha desde o século XV.”⁷⁴

Deste modo, a unidade didática foi estruturada de forma a serem alcançadas as seguintes competências específicas, de acordo com o documento de planificação a médio prazo – 8º ano, elaborado pela escola⁷⁵:

Tratamento da informação/ utilização de fontes:

- Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas.
- Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem e difusão do Renascimento italiano, importância da imprensa na divulgação dos novos valores e atitudes renascentistas.
- Utilizar os conceitos: Renascimento, humanismo, mecenato, espírito crítico, heliocentrismo, naturalismo, classicismo.

Compreensão histórica:

Temporalidade:

- Localizar os principais eventos e processos relacionados com o Renascimento e o Humanismo.
- Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior das mesmas sociedades.
- Estabelecer relações entre o passado e o presente, como a prática de mecenato.
- Aplicar noções emergentes de multiplicidade temporal, como a organização económica e sociocultural dos espaços em que as ideias renascentistas vingaram.

Espacialidade:

- Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interacção, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas

⁷⁴ Miguel C. Monteiro, *Os colégios jesuítas como meio de evangelização*, in Miguel Gonçalves, Carlos Bizarro Morais e José Manuel Martins Lopes (Org.), *Repensar a Escola Hoje – O Contributo dos Jesuítas*, Ed. Aletheia, Braga, 2007, pp. 342-344.

⁷⁵ Vide anexo 4.1, pp. 168.

de difusão do Renascimento e do Humanismo; áreas de expansão cultural na Europa...

Contextualização:

- Distinguir os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural estabelecendo conexões e inter-relações entre eles, como o contributo histórico para explicar a inspiração dos italianos nos modelos da Antiguidade Clássica, a renovação cultural dos séculos XV e XVI, o mecenato, o individualismo e a afirmação das línguas nacionais; a importância da Expansão marítima para o conhecimento da natureza e para a insatisfação perante as explicações tradicionais no desenvolvimento do espírito crítico renascentista.
- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos.
- Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a dificuldade de adopção da arte renascentista – a criação da arte manuelina.
- Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História.

Comunicação:

- Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses.
- Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista.
- Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina.

2.2 As Competências em História

A recente alteração levada a cabo pelo Ministério da Educação, com a introdução do conceito de Metas Curriculares de História, a partir do Programa de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico (1991), em vigor, visa definir os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos deste nível de ensino. Apresentam 5 princípios orientadores: “ (1) Estão definidas por ano de escolaridade, contendo cada ano quatro domínios de referência, correspondentes aos temas definidos pelo Programa; (2) Dada a complexidade e extensão dos domínios, em cada um deles foram definidos subdomínios que visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais; (3) Em cada subdomínio, são indicados os objetivos gerais a concretizar. Esses objectivos são especificados através de verbos que remetem para desempenhos

concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender); (4) A definição destes objetivos obedeceu a uma estrutura de organização dos saberes em cinco áreas fundamentais, que se repetirão, quando se justifique, em cada subdomínio: (a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania; (5) Em cada subdomínio foram definidos descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Esses descritores foram redigidos de forma rigorosa, utilizando o vocabulário concetual do saber histórico.”⁷⁶

Mais especificamente, em termos da unidade didática que nos coube lecionar, agora denominada *Renascimento, Reforma e Contrarreforma*, o mesmo documento avança as seguintes metas curriculares:

“1. *Conhecer e compreender o Renascimento*

1. Localizar no tempo e no espaço o aparecimento e difusão do movimento cultural designado como Renascimento.
2. Enumerar razões que favoreceram a eclosão do Renascimento em Itália.
3. Relacionar a redescoberta da cultura clássica com a emergência dos novos valores europeus (antropocentrismo, individualismo, valorização da Natureza, espírito crítico).
4. Relacionar os valores cultivados pelo movimento renascentista com o alargamento da compreensão da Natureza e do próprio Homem, salientando exemplos do grande desenvolvimento da ciência e da técnica operado neste período (séculos XV a XVI).
5. Identificar alguns dos principais representantes do humanismo europeu e as obras mais relevantes.
6. Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura).

⁷⁶ Cf. Ministério da Educação, *Metas Curriculares de História – 3º Ciclo do Ensino Básico (2013/2014)/ Autores/ Ana Isabel Ribeiro/ João Paulo Avelãs Nunes/ Pedro José Paiva da Cunha*: Lisboa, Ministério da Educação, [consultado em 26 de Junho de 2014], disponível em <https://www.dgidc.min-edu.pt/data/>, 30 pp.

7. Caracterizar o estilo manuelino, identificando os seus monumentos mais representativos.

8. Reconhecer o caráter tardio da arte renascentista em Portugal, identificando algumas obras do renascimento português.

2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante

1. Identificar os factores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI.

2. Relacionar o espírito e valores do Renascimento com as críticas à hierarquia e com o apelo ao retorno do cristianismo primitivo.

3. Descrever a ação de Martinho Lutero como o decisivo momento de ruptura no seio da cristandade ocidental.

4. Caracterizar as principais igrejas protestantes (luterana, calvinista e anglicana).

5. Identificar as principais alterações introduzidas no culto cristão pelo reformismo protestante.

6. Relacionar o aparecimento e difusão das igrejas protestantes com as condições e com as aspirações políticas, sociais e económicas da Europa central e do Norte.

3. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante

1. Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma.

2. Enumerar as principais medidas que emergiram do Concílio de Trento para enfrentar o reformismo protestante.

3. Sublinhar o papel das ordens religiosas na defesa da expansão do catolicismo e na luta contra as heresias.

4. Relacionar o ressurgimento da Inquisição e da Congregação do Índice, no século XVI, com a necessidade do mundo católico sustentar o avanço do protestantismo e consolidar a vivência religiosa de acordo com as determinações do Concílio de Trento.

4. Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa

1. Sublinhar a adesão de muitos intelectuais e artistas portugueses ao Humanismo e aos valores e estética do Renascimento, na literatura, na arte e na produção científica.

2. Identificar o âmbito da ação da Inquisição em Portugal, nomeadamente a identificação e controle de heresias ligadas à prática do judaísmo, de superstições, de práticas pagãs e de condutas sexuais diferentes e a vigilância da produção e difusão cultural através do Índex.
3. Sublinhar a importância da ação da Companhia de Jesus no ensino, na produção cultural e missionação em Portugal e nos territórios do império.
4. Reconhecer o impacto da atuação da Inquisição em Portugal, ao nível da produção cultural, da difusão de ideias e controle dos comportamentos.”⁷⁷

Embora apenas entre em vigor no ano letivo de 2014/2015, consideramos ser útil referir aqueles que pensamos ser os seus pontos-chave, de forma a aquilatarmos das diferenças em relação ao conceito de competências, ainda em vigor e, como tal, percebermos a mudança de paradigma.

Segundo o documento do Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, este conceito integra um conhecimento em ação, constituído por conhecimentos científicos, capacidades e atitudes.

Em termos de competências específicas da História, o documento considera que é através do ensino-aprendizagem da disciplina científica de História que o estudante constrói uma visão global e organizada da sociedade em constante mutação. Como tal, elas desenvolvem-se com base em três núcleos fundamentais que estruturam o conhecimento histórico: 1. O tratamento da informação e a utilização das fontes; 2. A compreensão histórica (nomeadamente nos vetores tempo, espaço e contexto); 3. A comunicação em História.

A integração destas três áreas de competências, permitirá ao aluno, desenvolver um conhecimento histórico abrangente, ao mesmo tempo que o apetrecha das capacidades e técnicas que lhe permitem perceber a realidade histórica e o mundo em que vive.

Consideramos assim, que estamos face a duas formas distintas de ver e entender a História. No primeiro caso vislumbramos o retorno a um conceito historicista, onde o ênfase é colocado na memorização dos fatos e dos acontecimentos *per sí*, em detrimento de uma História em que os fatos se

⁷⁷ *Ibidem.*

explicam e decorrem dos contextos que os determinaram e como tal, a explicação histórica é globalizante, as relações de causa-efeito são o motor da evolução histórica da sociedade.

A nossa opção vai, sem dúvida, para esta abordagem concetual da História, porque consideramos só ela fazer sentido para o objeto da História: “conhecer o passado, para compreender o presente e prever o futuro”. Pouco valor terá, conhecer em profundidade os acontecimentos, as datas em que ocorreram, os principais intervenientes e o papel que desempenharam, se não conseguirmos explicar porque se deram os acontecimentos, o que determinou serem nessa data, que condições confluíram para serem aqueles os principais intervenientes, porque desempenharam o papel que lhes atribui a História.

2.3 Opções Didáticas e Pedagógicas

As opções didáticas e pedagógicas tomadas pelo docente, no decurso da lecionação, devem sempre, na minha ótica, estimular o interesse e a curiosidade dos alunos em relação à temática que vai ser abordada, estabelecer conexões significativas entre o passado e o presente, as causas e os efeitos, com recurso a âncoras facilitadoras da aquisição de conhecimentos.

Daí que, a estratégia selecionada para a unidade didáctica que lecionámos, tenha sido a designada estratégia semi-directiva, com recurso à exposição didáctica, em permanente diálogo próativo com os alunos, ancorado, sempre que possível em exemplos, quer do seu conhecimento quotidiano, quer de real significado prático.

Este tipo de abordagem pedagógica, que se caracteriza pela confluência da regulação externa, ligada à ação do professor, enquanto transmissor dos conhecimentos, dos conteúdos dos manuais e de outras ferramentas de aprendizagem, com a regulação interna, associada à atividade dos alunos, pareceu-nos o mais efetivo em função do nível cognitivo e etário do público a que se destinou.

De fato, a faixa etária da turma atribuída, não se coaduna ainda com grandes construções abstratas porque o seu desenvolvimento cognitivo, se bem que já

no estágio piagetiano das operações formais, não se encontra ainda plenamente desenvolvido.

Assim, as aulas que lecionámos nortearam-se por dois grandes objetivos: a transmissão dos conhecimentos históricos, para que os alunos os pudessem adquirir, tendo em conta os seus conhecimentos (ao nível das orientações programáticas e dos conhecimentos de base) e idade, e a importância que a História tem na formação cívica, moral e social dos jovens.

Como permanente suporte à exposição didática semi-diretiva, apoiámo-nos em *slides* para visualização dos alunos e exemplificação dos conteúdos e no manual escolar aprovado, recurso didático que reportamos da maior importância para utilização, porque permite a posterior sistematização e integração dos conhecimentos aprendidos na sala de aula. Esta estratégia, que consideramos a mais adequada para lecionar História, nesta faixa etária, deparou-se, inicialmente, com a dificuldade de fazer compreender aos alunos que, nem tudo o que constava nos *slides* era para registar. Apesar das constantes chamadas de atenção nesse sentido, os alunos continuavam a querer efetuar registos completos dos conteúdos visionados.

Claro que não utilizámos apenas estes dois recursos. Embora sem tempo para aferição de conhecimentos prévios e só com tempo para realizar um teste sumativo, utilizámos a interrogação ativa dos alunos, com o objetivo de fazê-los participar no levantamento de ideias prévias e na construção individual e coletiva do conhecimento, a partir da análise conjunta das apresentações *power point* utilizadas. Recorremos também, sistematicamente, ao resumo escrito da aula anterior, feito por grupos de alunos para tal designados, bem como ao incentivo à investigação, através da seleção de alguns conceitos a serem traduzidos pelos alunos, por escrito na aula seguinte, constituindo um pequeno glossário e permitindo contato próximo com termos muitas vezes desconhecidos para eles. Outro recurso, profusamente por nós utilizado, foi a análise conjunta, organizada, de documentos iconográficos e escritos, quer do manual escolar, quer selecionados por nós.

Foi ainda, preocupação nossa, a permanente adaptação do tipo de linguagem utilizada e a profundidade de exploração dos conceitos, ao escalão etário a que se destinavam. Confessamos que, tal desiderato nem sempre foi conseguido cabalmente, nomeadamente nas primeiras aulas. As reuniões no final de cada aula, mantidas sistematicamente, com o professor cooperante, permitiram-nos ultrapassar este ponto fraco, de forma satisfatória.

Outra dificuldade inicial com que nos deparámos, foi a gestão do tempo. Estando a lecionar simultaneamente Geografia e História à mesma turma, e tendo iniciado a prática supervisionada pela primeira disciplina, assumimos, inicialmente, que poderíamos gerir os tempos de aula da mesma forma. Tal revelou-se um erro, quer em termos da explanação e tratamento dos assuntos, História obriga a uma contextualização constante e a uma mais demorada exposição das matérias pelo professor, como em termos das necessidades dos alunos, que se traduziam em frequentes interrupções (diálogos), no sentido da contextualização da matéria e das ligações causa-efeito, que pretendiam ver demonstradas. Como, na nossa ótica, este tipo de diálogo professor-aluno só enriquece a aula e a aquisição de conhecimentos pelos alunos, não nos pareceu correto, limitar o referido diálogo, com custos, óbvios, em termos de gestão do tempo.

2.4 O Ensino da História: a importância das fontes e do pensamento crítico

O estudo da História⁷⁸ obriga ao recurso ao “documento” histórico, fonte do testemunho dos fatos ocorridos. Pensamos que a seleção dos documentos a trabalhar com a turma deverá obedecer a critérios bastante apertados, principalmente numa fase da sua formação (8º ano) em que os estudantes se encontram num primeiro contato com o suporte e com a forma como deve ser manuseado, “no plano pedagógico, o papel do professor, em função do nível

⁷⁸ Como afirma George Duby, a “[...] História torna-se, então, ao mesmo tempo um divertimento, um meio de evasão e um meio de «formação» do cidadão e do «homem de sociedade»”. Cf. Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie, Georges Duby ... *et alii.*, *A Nova História/Jacques Le Goff... et alii.*: trad. Ana Maria Bessa; col. Lugar da História; Lisboa; Edições 70, p. 43. Para George Duby, a narrativa histórica, desde que assente em provas científicas sólidas, pode conter alguma ficção, contribuindo para a educação do cidadão através de algo como um romance histórico.

que quer dar aos seus alunos, consiste por um lado em escolher os documentos cujo estudo vai permitir aos seus alunos encontrar as grandes linhas do passado, por outro lado em precisar as perguntas que fará aos seus alunos para que estes interroguem convenientemente os documentos”⁷⁹.

Apesar de, idealmente, ser a forma que consideramos mais correta de atuação, a verdade é que essa seleção é, à partida, condicionada pela pré-seleção dos documentos constantes dos manuais. As editoras, com recurso a equipas de significativa experiência, já escolheram e formataram os documentos a trabalhar de acordo com os modelos e linhas conceituais que advogam. O trabalho do professor fica, assim, por um lado facilitado, competindo-lhe escolher o(s) documento(s) que considera relevante e portador de mais-valia; por outro, e quase inconscientemente, formatado na linha conceitual advogada pela editora.

O papel do documento, consistirá, portanto, num momento de integração, sistematização, justificação, das aprendizagens que se vão realizando na sala de aula. Deverá, assim, responder às questões que a sua análise levanta, conclusões essas que devem ser elaboradas pelos alunos, fruto da sua reflexão sobre o suporte, orientados pelo professor.

⁷⁹ Cf. Ana Maria Homem Leal de Faria, Colectânea de Textos coligidos por Ana Maria Homem Leal de Faria, *Didáctica da História/ Textos*, vol. IV, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de História, 2002/ 2003, p.8.

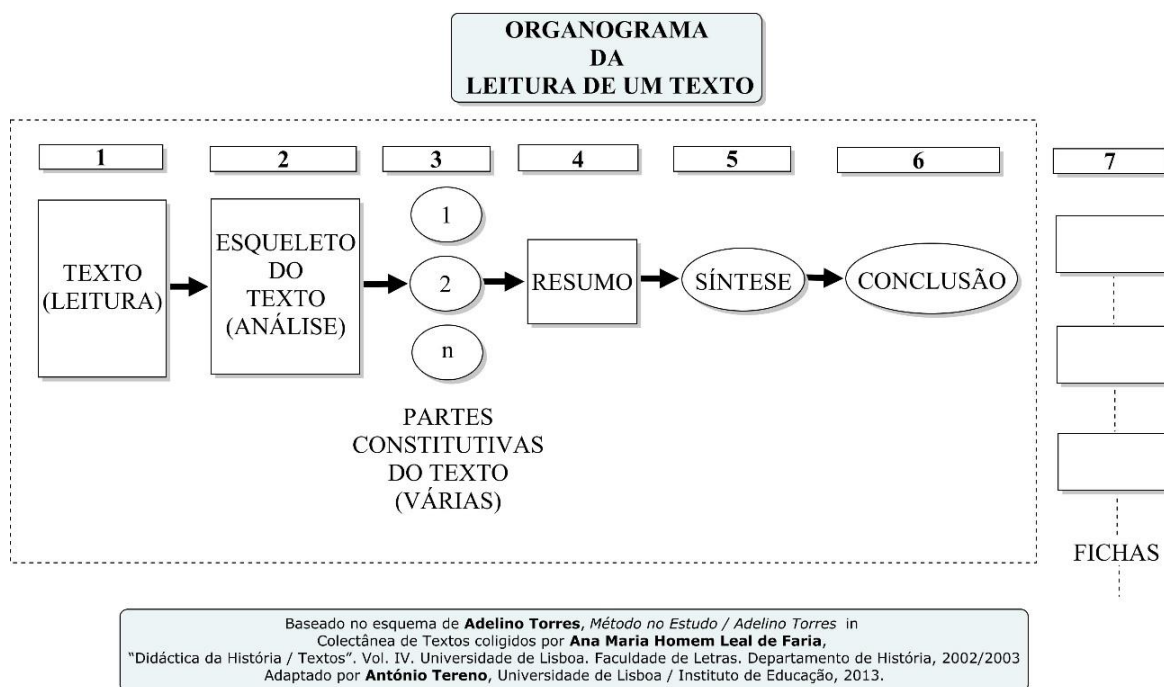


Figura 21 – Os seis passos na análise de um Documento, segundo Adelino Torres⁸⁰.

A análise de documentos constitui assim, em História, uma ferramenta didático-pedagógica poderosa, de fácil utilização, que contribui significativamente para a formação do pensamento crítico do aluno, nomeadamente nas faixas etárias a que nos reportamos, e para o desenvolvimento do método de investigação e estudo (resumo, síntese, conclusão, data, autor, natureza do texto, etc.). A questão que se levanta é o tempo de aula que é consumido num trabalho sério de análise de um texto, face à extensão dos programas, o que leva muitas vezes, a que a sua utilização seja feita com alguma superficialidade, enviesando o objetivo real, que é a reflexão crítica sobre os fatos aí expressos.

A utilização do documento histórico não se confina, obviamente, ao texto: as fontes podem ser iconográficas, pictóricas, arqueológicas, entre outras. Se bem que com especificidades características de cada uma delas, todas carecem de um trabalho sério e estruturado de reflexão crítica, resumo, síntese e conclusão.

No nosso caso, para além dos suportes escritos, maioritariamente provenientes do manual, conseguimos aceder à exibição de pequenos filmes e imagens, que tiveram como objetivo auxiliar e reforçar a integração do todo constituído pelos

⁸⁰ Cf. António Tereno, *op. cit.*, pp. 90.

temas tratados, enriquecendo a exposição didática e promovendo o diálogo e a discussão de conceitos com a turma.

2.5 A Planificação das Aulas de História

“Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se necessário fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa, que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção”⁸¹.

Planificar não é assim mais do que, prever, com maior ou menor detalhe, as atividades a serem desenvolvidas numa disciplina, durante um determinado período letivo. Como em qualquer atividade profissional, o professor, como responsável pelo projeto (entenda-se aqui projeto como um determinado objetivo de desenvolvimento e construção), “...lida com um conjunto de conteúdos programáticos que deve transmitir aos seus alunos, procurando através dessa transmissão desenvolver uma série de capacidades e competências”⁸².

Como tal, o processo de planificação deve ter em conta as competências a desenvolver, os conteúdos a transmitir, as estratégias de ensino-aprendizagem a recorrer e a avaliação a realizar.

Neste, ao professor é exigida a resposta às questões clássicas do planeamento: o que vai ensinar (conteúdos), a quem vai ensinar (público/segmento a que se destina), porque vai ensinar (validade da proposta), onde vai ensinar (local geográfico, com a sua envolvente material e cultural) e como vai ensinar (estratégias de ensino/aprendizagem).

A disciplina de História, pela sua natureza, apresenta especificidades próprias, em termos de planificação, que a diferenciam das outras disciplinas: os dois vetores em que assenta, o espaço e o tempo, “obrigam” ao estabelecimento de limites temporais, fruto da criação dos historiadores, de forma a facilitar a sua

⁸¹ M^a. Cândida Proença, *Didáctica da História – Textos Complementares*, cap. 16, O Plano – Instrumento que apoia ou aprisiona o professor, Ed. Universidade Aberta, Lisboa, 1992

⁸² Maria Cândida Proença: *Didáctica da História*, pp.176, Universidade Aberta, Lisboa, 1989.

compreensão. Surgem assim as tábuas cronológicas, que evidenciam e fixam no tempo, acontecimento tidos como mais significativos ou determinantes para explicar a evolução do devir histórico.

A sua forma específica de planeamento desenvolve-se, de acordo com Maria Cândida Proença⁸³, na permanente colocação de questões, tidas como essenciais, como modo de organizar as ideias, construindo-se um inventário de “pré-requisitos” (como lhes chama), que vão ajudar a estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, metodologias, estratégias, recursos, calendários, estabelecendo, por fim, uma avaliação.

São comumente aceites e utilizados três níveis de planeamento (ou planificação) que, tal como se passa noutros setores de atividade, se desenvolvem por graus de detalhe, desde a planificação de longo prazo (ou o plano estratégico), onde se delineiam as grandes linhas de orientação, se obtém uma visão de conjunto, uma súmula dos conteúdos previstos, passando pela planificação de médio prazo (o plano anual ou plano de *marketing*), num segundo nível de detalhe, em que se determina, introduzindo a variável tempo, o que vai ser aprendido e quando terá lugar essa aprendizagem, que recursos são disponibilizados para se conseguir obtê-la. Finalmente, a planificação de curto prazo (o plano operacional), elaborado aula a aula, onde deverá constar o desenho pormenorizado da aula que irá ser lecionada, os recursos que vão ser mobilizados, a utilização que será dada dos mesmos, os tempos previstos para cada momento de aprendizagem, as estratégias a que vamos recorrer.

Claro que, como nos diz Miguel Monteiro, para planificar é “[...] fundamental que o professor conheça os seus alunos”⁸⁴. Tal como numa empresa é fundamental conhecer o mercado em que operamos, para abordá-lo com êxito, também é essencial o professor perceber os diferentes níveis emocionais e cognitivos dos seus alunos, para optar pelas estratégias com maior probabilidade de êxito.

Daí que, o primeiro contato com a turma seja muitas vezes determinante para a *performance* do professor. Se são criados laços empáticos, a comunicação é

⁸³ Cf. Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p.173.

⁸⁴ Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *Didática da História: teorização e prática: algumas reflexões*, 1ª ed., Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 33.

facilitada, a turma empenha-se no objetivo comum. Se o professor consegue transmitir tranquilidade, confiança, conhecimento, compreensão e autoridade (não autoritarismo), então, a relação com a turma tem grandes possibilidades de se desenvolver com êxito mútuo.

Na planificação desenvolvida para a presente unidade didáctica, para além de termos procurado ter em conta estas *key-questions*, ensaiámos responder a três grandes objetivos: a transmissão de conhecimentos históricos programáticos, com o objectivo de os alunos aprofundarem os conhecimentos de base (adquiridos no decurso dos anos de estudo prévios), sobre o tema, reestruturando os conteúdos de acordo com o seu patamar de desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da interação com o professor e a matéria, através da motivação ao diálogo e à intervenção crítica, e a sistematização/contextualização dos temas abordados, como forma de alcançar aprendizagens significativas.

Metodologicamente, a presente planificação segue o método das unidades didáticas, enquadrando-se na reflexão desenvolvida por Johan Friedrich Herbart (1776-1841), segundo o qual, o ensino deveria basear-se na marcha do pensamento reflexivo e na organização, em vez de, apenas na natureza da matéria. Mais tarde, 1924-25, John Peter Wynne vai sistematizar este método, afirmando ser aquele em que caberiam todas as atividades relacionadas com o ensino/aprendizagem de modo a formarem unidades de trabalho coerentes.

Consequentemente, a unidade didática deve apresentar um fio condutor ou tema unificador de molde a formar um todo organizado e coeso, que suporte os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Decorrentes da planificação de médio prazo, desenvolvida pela Escola, os planos de curto prazo ou de aulas que construímos, assumiram a forma e conteúdo que, na nossa ótica justificam e aportam valor a este tipo de planos: documentos operacionais, de utilização pelo professor no decorrer da aula.

Como tal, eles contêm uma esquematização dos conteúdos a lecionar, do respetivo desenvolvimento e das estratégias de aprendizagem a serem

utilizadas em cada momento letivo, os recursos necessários para a transmissão significativa dos conteúdos, o tipo de avaliação a realizar em cada situação de aprendizagem e o tempo necessário para as levar a cabo.

Como documentos operacionais, de utilização prática, tentam ainda retratar os objetivos (ou metas) a atingir com a ação, bem como uma sumarização do conteúdo da mesma.

Assim, são apresentados, no ponto 4.2 dos Anexos, os Planos de Curto Prazo da Unidade Didática lecionada e que, para nós, serviram de suportes operacionais às aulas que a constituíram.

2.6 As Aulas



Figura 22 – Aspeto da sala de aula de História do 8º D.

Lidámos com duas vertentes desta questão, ao longo dos quatro semestres que compõem o mestrado em apreço: numa primeira fase, no decurso das unidades didáticas IPP1 e IPP2, realizámos a observação de cariz naturalista, da escola e da turma a que fomos adstritos (Escola Secundária Camilo Castelo Branco), tentando apercebermo-nos e evidenciar as variáveis que condicionam o desempenho de um estabelecimento de ensino, dos docentes que lá lecionam, dos públicos que o frequentam e as especificidades das disciplinas

que iremos ensinar; numa segunda fase, no âmbito de IPP3, a nossa ação revestiu-se já de uma intervenção prática (na Escola Básica do Alto dos Moinhos), como docentes supervisionados por um professor cooperante que, pelo seu *curriculum vitae*, experiência profissional e competência pedagógica, estivesse apto a nos conduzir nos primeiros passos da profissão. Neste contexto, damos conta das realidades que observámos, das experiências que obtivemos e das conclusões a que chegámos, no decorrer deste primeiro tirocínio.

Como nos diz Albano Estrela⁸⁵, a observação naturalista, ou seja, o levantamento do comportamento dos alunos, funcionários e professores, no decurso da sua vida quotidiana, traduz-se na recolha cumulativa de dados provenientes de observação direta, em detrimento de uma recolha seletiva e orientada.

Esta metodologia de investigação, apresenta cinco características fundamentais: a) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como o seu principal instrumento; b) os dados recolhidos são predominantemente descritivos; c) a preocupação do investigador está centrada no processo e não no produto final; d) a atenção do investigador é focalizada para o significado que os indivíduos atribuem à sua vida própria e às coisas; e) a análise dos dados segue, predominantemente, um processo indutivo. Tem como objetivo fixar-se na situação que irá determinar comportamentos, tendo a intenção de obter dados que possam garantir uma interpretação situada desses mesmos comportamentos.

Observar não é, pois, uma tarefa muito complicada, se comparada com a lecionação. A dificuldade de lecionar uma aula só pode ser avaliada pela prática. O professor não consegue controlar tudo o que se passa à sua volta no decorrer de uma aula. Só os anos de prática permitem aumentar o nível e a velocidade com que realiza associações, quer com situações ocorridas em aulas anteriores, quer pelo intercâmbio de experiências com colegas, dando-lhe um capacidade apurada de previsão das probabilidades de ocorrência de determinadas situações.

⁸⁵ Albano Estrela: *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*; Porto Editora, Porto, 2008, p.45.

Claro que, a breve experiência de prática letiva, não nos conduziu ao pleno desenvolvimento desta presciência de situações que possam obstar ao normal desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas permitiu-nos apercebermo-nos da sua existência.

As aulas observadas tiveram como grande vantagem, para nós, o terem sido ministradas por professores diferentes⁸⁶, diferentes contextos e diferentes ciclos de estudos, considerando que foi proporcionado um leque de experiências enriquecedoras para a nossa formação como professor. Como em qualquer profissão, a experiência conduz ao desenvolvimento profissional e às melhores práticas e, no caso em apreço, a diversidade de estilos e de estratégias de ensino-aprendizagem com que nos confrontámos, apetrecharam-nos com um leque diferenciado de abordagens à sala de aula.

Conseguimos assim, observar estilos diferentes de lecionação, ou com maior recurso/apoio a materiais audiovisuais, que têm como vantagem a dinamização da aula, ou com recurso à exposição dialogada, análise de documentos e participação dos alunos na realização de tarefas. Em qualquer dos casos, os professores conseguiram implementar um bom ritmo às aulas, sem tempos mortos, e despertar a atenção e interesse das turmas.

As aulas observadas, lecionadas quer pelo professor cooperante, quer pelos mestrandos já referidos, foram semi-diretivas, com o professor procurando estabelecer diálogo com os alunos de modo a capitalizar os possíveis conhecimentos prévios que estes possuíam: realce para a preocupação em fazer sempre uma sistematização/resumo da matéria dada nas aulas anteriores, antes de avançar para novos temas.

Notámos a preocupação permanente em desencadear actividades na aula que permitissem aos alunos interagir com a matéria, nomeadamente, a elaboração de tabelas cronológicas no quadro, projeção de filme sobre o tema tratado com pequeno questionário para os alunos responderem durante a sessão e respetiva correção.

⁸⁶ Foram observadas aulas de 10º, 9º e 8º anos, lecionadas pela Mestre Isabel Pedro, nosso professor cooperante na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, pelos mestrandos Filipe Fernandes e Leopoldo Carvalho, ainda na mesma escola, e pela Professora Isabel Henriques, nosso professor cooperante na Escola Básica do Alto dos Moinhos.

2.6.1 As Aulas do Professor Cooperante

Dada a situação particular que fomos alvo, durante o período de estágio na escola e já referida na Introdução deste Relatório, achámos metodologicamente mais correto, determo-nos mais aprofundadamente nas aulas a que assistimos lecionadas pela Professora Isabel Henriques, professor cooperante no decurso da unidade didática IPP3, e que antecederam a nossa experiência letiva supervisionada.

A observação de aulas do professor cooperante, decorreu na Escola Básica do Alto dos Moinhos, entre outubro e dezembro de 2013, na turma D do 8º ano e teve, para nós, o objetivo de aprender como se gere uma sala de aula, quais as estratégias didático-pedagógicas que são utilizadas e como vão sendo permanentemente adaptadas e reformuladas, à medida que a aula vai evoluindo, conforme as reiteradas recomendações do Professor Doutor Miguel Monteiro, ao longo dos seminários de IPP1, IPP2 e IPP3.

Como já referido, o tipo de observação efetuada às aulas foi de carácter naturalista, que permite ao observador não interferir com o decorrer das situações e, como tal, não enviesar as conclusões do trabalho.

Permite-nos, assim, fazer o levantamento das ocorrências na sala de aula, descortinar as reações dos alunos, aprofundar o conhecimento da turma e direciona para a posterior análise dos dados recolhidos.

Esta situação de preparação para assumir a lecionação de uma unidade didática, possibilitou aquilo que consideramos um contato mais próximo com a realidade, contribuindo para melhor enfrentar os desafios que posteriormente nos iriam ser postos aquando da nossa “entrada em cena”; um contato próximo porque, a nossa presença na sala, ainda que influenciando o comportamento de professor e alunos, tornando-o, portanto, diferente da realidade, foi permitindo a habituação da turma à presença, identificada, de um elemento estranho à equipa. Com as especificidades apontadas, ainda assim, a observação do desempenho de um colega mais experiente, permite ao formando, adaptar as suas prestações às boas práticas que contacta.

Daí que, a observação “às aulas de um ou vários professores experimentados constitua, naturalmente, uma estratégia privilegiada da formação inicial de

docentes”⁸⁷, e de não docentes, acrescentamos nós: este tipo de observação em outras áreas de atividade, mormente no meio empresarial, é bastante utilizada como formação inicial de quadros, normalmente sob a designação de *train on job*, e tem provado ser um método válido, apesar dos inconvenientes que também acarreta, nomeadamente, a formatação do formando ao estilo profissional do colega mais experiente. De fato, conforme nos afirma Albano Estrela, posição que advogamos plenamente, “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores [...] Com efeito, é duvidoso que a formação teórica recebida assegurasse ao jovem aspirante a professor a capacidade de identificar os fenómenos ocorridos e detectar as suas relações ou lhe permitisse situar-se criticamente face aos modelos em presença”.⁸⁸

Professora do ensino básico e secundário desde 1988, a Professora Isabel Henriques, apresenta uma grande experiência profissional (26 anos de atividade docente), visível, aliás, na naturalidade e aceitação com que se reveste a sua liderança. Encontra-se inserida no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, sendo coordenadora dos Diretores de Turma do 3º ciclo.

Licenciada em História, (variante de História de Arte), pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, realizou a Formação Integrada, vulgo Ramo Educacional, habilitando-a à prática da docência.

Em relação à turma, observámos o dinamismo que imprime às aulas, sem tempos mortos, o domínio dos conceitos científicos explanados sempre de forma apropriada ao público em presença, a assertividade sem agressividade com que conduz a turma, a organização e sistematização da preparação prévia das aulas, que constituíram para nós, áreas de aprendizagem que procuraremos, no futuro, se constituam boas práticas da nossa atividade docente.

Gostaria de realçar algumas estratégias de ensino-aprendizagem que, nesta fase, tomei contato e que se revelaram bastante profícuas: a pesquisa, construção e redação pelos alunos de um glossário de conceitos, apresentado, discutido e corrigido em todas as aulas, passível de avaliação no final de cada

⁸⁷ Albano Estrela, *op. cit.*, p.45.

⁸⁸ Albano Estrela, *op. cit.*, p.57.

período letivo; o resumo dos conteúdos da aula, redigido e apresentado pelos alunos na aula seguinte.

Foram realizadas observações formais a oito aulas de História, com a duração de 90 minutos. As observações seguiram o modelo de supervisão clínica, tendo sido repetidas, neste ciclo, as seguintes fases: sessão de pré-observação, observação da aula, análise dos dados e sessão de pós-observação, enquanto observador.

As aulas caracterizaram-se por serem semi-diretivas, com o professor estabelecendo diálogo com os alunos de modo a aproveitar e incorporar os possíveis conhecimentos que estes possuem, alternando com a leitura e interpretação de textos, sistematizando com esquemas e ideias-chave, projetados em *slides*: realce para a preocupação da professora em fazer sempre uma sistematização da matéria dada nas aulas anteriores, com recurso a resumo da aula, feito e apresentado pelos alunos, antes de avançar para novos temas.

Notou-se a preocupação da professora em desencadear atividades na aula que permitissem aos alunos interagir com a matéria, nomeadamente, leitura e comentário de textos, trabalho individual ou de grupo, realizado e corrigido na aula, com posterior apresentação das conclusões à turma, conclusões essas que vão sendo complementadas pela professora, trabalho de pesquisa realizado em casa, com apresentação à turma, ou perguntas de revisão das matérias lecionadas.

Recurso ainda ao manual, com indicação de sublinhar as passagens mais importantes e contextualização das mesmas, conseguindo-se, assim, uma permanente articulação entre a exposição didática e o manual de suporte. Em alunos destas faixas etárias, consideramos de grande importância, a utilização deste recurso, como forma de voltar a “situar”, numa leitura posterior, já sem a orientação do professor, os conteúdos lecionados.

A resposta dos alunos é, de um modo geral bastante positiva, procurando intervir nas respostas às questões postas pelo professor e na correção dos trabalhos de casa, preocupando-se em tirar apontamentos, quer dos *slides* projetados, quer dos conteúdos explanados. Alguns alunos demonstram

bastante conhecimento da matéria e procuram, permanentemente, intervir; de forma que considerámos bastante interessante para a nossa aprendizagem, a professora procura distribuir as intervenções por toda a turma, e não só por esses suscitando, inclusivamente, intervenções a alguns, menos participativos.

2.6.2 As Aulas Supervisionadas

O nosso primeiro contato com a turma, na disciplina de História, ocorreu na primeira aula de observação, tendo servido para iniciar o conhecimento da turma e dos mecanismos de trabalho a que usualmente recorrem, neste contexto.

Anteriormente, em 10 de outubro, tivemos um primeiro contato com os alunos, quando fomos convidados a assistir a uma conferência dada por um investigador do IGOT, Alexandre Nienwendam, sob o tema Alterações Climáticas e o *Permafrost* na Península Antártica: a investigação portuguesa. O interesse manifestado pelos alunos nesta atividade foi significativo, com bastantes questões levantadas ao orador, o que, desde logo, indiciou uma turma bastante participante e interessada.

No total, assistimos a 8 aulas de 90 minutos, até ao final do 1º período, que nos permitiram estruturar melhor o conhecimento da turma e dos métodos utilizados pelo professor, de forma a melhor adequar as aulas que iríamos lecionar em seguida, a partir de 9 de janeiro, no início do 2º período.

Como docente observado, obtivemos sempre, a avaliação qualitativa do desempenho no final de cada sessão, por parte do professor cooperante, uma reflexão dialogada que permite serem identificados os pontos fortes e fracos da nossa prestação, as áreas a melhorar, as respostas mais adequadas às ocorrências, o enquadramento concetual mais adequado ao escalão etário. Salientamos neste aspeto que, de acordo com o que nos foi transmitido, fomos melhorando de aula para aula, as dificuldades iniciais na gestão do tempo de aula, em muito motivadas pelas constantes questões levantadas pelos alunos a que procurávamos responder.

Iniciámos, então, o tirocínio como professor estagiário, lecionando a unidade didáctica que nos foi atribuída, Renascimento e Reforma, inserida no tema E do programa de 8º ano, Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.

As aulas foram planificadas e desenvolvidas em articulação com o professor titular da turma, sendo a nossa preocupação, a sua correta inserção na planificação anual da disciplina. Os conteúdos, foram selecionados de acordo com o interesse manifestado pelo docente titular, tendo as atividades de ensino-aprendizagem aplicadas obtido a sua concordância.

A metodologia aplicada, procurou estar em consonância com a observada no professor cooperante, fazendo as adaptações consideradas necessárias às especificidades do tema.

Dois fatores determinaram a opção tomada: o primeiro, a nossa total concordância com a estrutura de aulas seguida pelo professor cooperante; o segundo, prende-se com o objetivo de causar o menor impacto possível na turma: a mudança de professor, mesmo que por um curto período de tempo, como o que envolve o presente estágio, implica um corte na forma e estilo de aula; a tal corresponderia um período, mais ou menos longo, de adaptação dos alunos ao professor. Assim sendo, consideramos mais produtivo e de maior interesse para os alunos, procurar adaptar o nosso estilo, ao que a turma estava habituada.

Recorrendo à opção por uma estratégia semi-diretiva, que se caracteriza pela confluência da regulação externa, ligada à ação do professor enquanto transmissor dos conhecimentos, dos manuais e de outras ferramentas de aprendizagem, com a regulação interna, associada à atividade dos alunos, porque de acordo com a metodologia a que a turma está habituada, como já referido, e por considerarmos a sua utilização, suportada pela exposição didática, como a mais adequada à disciplina e ao nível etário e cognitivo dos alunos, iniciámos o período de aulas.

Duas intenções estiveram sempre subjacentes ao nosso desempenho: a transmissão dos conhecimentos históricos, traduzidos nos conteúdos programáticos, de forma passível de fácil aquisição pelos alunos, tendo em

conta os seus conhecimentos (ao nível das orientações programáticas e dos conhecimentos de base) e idade, e a importância que a História tem na formação cívica, moral e social dos jovens.

Como suporte das aulas, recorreremos, maioritariamente, a *slides*, documentos escritos e excertos de filmes, para visualização, sistematização e sintetização dos conteúdos a serem aprendidos.

Esta estratégia, que consideramos adequada ao ensino da História, deparou-se, inicialmente, com a dificuldade em fazer compreender aos alunos, que nem tudo o que constava nos *slides* era para registar. Apesar das constantes chamadas de atenção nesse sentido, os alunos continuavam a querer efetuar registos completos, com o correspondente enviesamento de tempos.

Foi ainda nossa permanente preocupação, a adaptação do léxico utilizado e a profundidade de exploração dos conceitos ao escalão etário a que se destinavam. Tal desiderato, confessamos que nem sempre, nomeadamente nas primeiras aulas, foi cabalmente conseguido. As reuniões, no final de cada aula, com o professor cooperante, permitiram-nos ultrapassar este ponto fraco, de forma considerada satisfatória.

Outra dificuldade inicial com que nos deparámos, foi a gestão do tempo de aula. Decorrendo em simultâneo a prática supervisionada em Geografia e História, à mesma turma, e tendo-a iniciado pela primeira disciplina, assumimos, de início, que poderíamos gerir os tempos de aula da mesma forma. Tal revelou-se um erro, quer em termos da explanação e tratamento dos assuntos, História obriga a uma contextualização constante e a uma mais demorada exposição das matérias, pelo professor, como em termos das necessidades dos alunos, que se traduziam em frequentes interrupções (diálogos), no sentido da contextualização da matéria e das ligações causa-efeito, que pretendiam ver demonstradas. Como, na nossa ótica, este tipo de diálogo professor-aluno só enriquece a aula e a aquisição de conhecimentos pelos alunos, não nos pareceu correto, limitar o referido diálogo, com custos, óbvios, em termos de gestão do tempo.

Neste contexto, a primeira aula, que contou com a observação do professor titular da unidade curricular IPP3, Professor Doutor Miguel Monteiro, iniciou-se em 9 de janeiro, por uma contextualização/sistematização da situação da Europa nos finais do século XIV e início do século XV com uma abordagem às variáveis que vão determinar o nascimento do movimento de renovação cultural que se designou por Renascimento.

Nesta fase, a aula foi interrompida por um exercício de simulacro de uma situação de emergência (incêndio, sismo, ameaça de bomba, etc.), que implicou o imediato abandono da sala por todos os presentes em direção a uma zona de reagrupamento previamente estabelecida.

Apesar de não informados, pela escola, das normas de atuação em caso de emergência, consideramos ter conseguido gerir a situação de modo satisfatório.

Esta ocorrência, naturalmente que influenciou de forma decisiva a continuação da aula. Não obstante o comportamento exemplar da turma, a agitação causada e o tempo perdido levaram a que a planificação da aula não pudesse ser cumprida.

2.6.2.1 O Renascimento e a Formação da Mentalidade Moderna

Na segunda aula, antes de entrarmos no tema da unidade didática, concluímos a contextualização iniciada e abruptamente interrompida pelas razões acima apontadas, na aula anterior. Foram assim referidas as ideias-chave que caracterizavam a situação sócio-política e económica da Europa na transição da Idade Média para a Época Moderna, uma Europa recuperada finalmente das fomes, peste e guerras que tinham marcado todo o século XIV, em crescimento demográfico, em desenvolvimento da agricultura e do artesanato, em renascimento da atividade comercial.

Em muito fruto das viagens realizadas por portugueses e espanhóis, desencadeada pelo encontro com novos povos, novas culturas, outros hábitos e valores, a visão do mundo alarga-se. A conseqüente mundialização da economia e o desenvolvimento de uma burguesia comercial e cidadina forte, em detrimento de uma nobreza, maioritariamente rural, em perda de rendimentos, poder e influência, vão contribuir decisivamente para o nascimento de uma

nova forma de olhar o homem e o mundo, assente em novos conhecimentos, novos valores, novas atitudes e novas formas de pensar. Um movimento de renovação cultural que se chamou Renascimento.

Entrámos assim, no Renascimento, o movimento cultural de inspiração na cultura clássica e centrado no Homem e nas suas realizações, com uma comparação entre a mentalidade do homem medieval (Teocêntrica) e do renascentista (Antropocêntrica), salientando-se as principais diferenças e ideias-força de cada uma delas, o que desencadeou várias questões dos alunos.

Prosseguimos com enfoque dado na valorização do homem e das suas capacidades, o Humanismo, e nos valores porque se norteava, o individualismo, o antropocentrismo, a tolerância, o espírito crítico, o naturalismo e o classicismo. Aqui, mostrámos e explorámos com os alunos, dois vídeos intitulados Um Olhar sobre o Renascimento e O Prazer de Viver, inseridos nos recursos audiovisuais de apoio ao manual aprovado e que caracterizam a mentalidade do homem da Renascença.

Abordaram-se ainda as consequências da nova mentalidade: a enorme produção literária e o grande desenvolvimento científico, principalmente no campo da Astronomia, das Ciências Naturais, da Geografia, da Medicina e da Botânica; o surgimento de um novo ideal de Homem, simultaneamente um poeta, um erudito e um guerreiro de que Leonardo da Vinci e Leon Battista Alberti foram paradigma.

Explorámos então o humanismo em Portugal, bem como o contributo de alguns dos seus mais importantes representantes para o desenvolvimento cultural e científico da época, com especial destaque para as contribuições de Luís de Camões, Sá de Miranda, Damião de Goes e António Osório no campo cultural e Duarte Pacheco Pereira, Pedro Nunes, Francisco de Melo e Garcia da Horta, no campo científico. Nesta fase, vimo-nos na contigência de explicar sucintamente qual o contributo e quem tinham sido os nomes referidos, por manifesto interesse da turma.

Prosseguimos com a apresentação de alguns exemplos dos avanços científicos mais determinantes para ilustração da nova mentalidade, explicando

a Teoria Heliocêntrica de Copérnico, por oposição ao Geocentrismo ptolomeico, referindo a dissecação de cadáveres e os estudos anatómicos de da Vinci, o Nónio e o Tratado da Esfera de Pedro Nunes.

Tratámos seguidamente da difusão das ideias do Renascimento, com especial enfoque na invenção da prensa móvel e suas consequências na rápida difusão das novas ideias e na acessibilidade aos materiais impressos, bem como na localização e razão de ser, dos principais centros do Renascimento.

2.6.2.2 A Arte Renascentista

Conforme a opção didático-pedagógica já apresentada, a terceira aula iniciou-se com a apresentação de um resumo dos conteúdos ministrados na aula anterior feito por um grupo de alunos previamente selecionado e que serviu como sistematização dos temas tratados para toda a turma. Após uma breve troca de ideias sobre a contextualização tratada, entramos no capítulo sobre a arte renascentista que nos ocupou as duas aulas seguintes.

Decidimo-nos por uma breve contextualização das razões que determinaram a autêntica revolução no campo da arte a que se assistiu neste período, referindo a nova estética que irradiou de Itália, imbuída, ela também, de um profundo classicismo, fruto das peças antigas (estátuas e monumentos) encontradas nas escavações arqueológicas levadas a cabo em Roma e colecionadas por Papas e mecenas.

Iniciámos, conforme a estruturação do manual, que nos levanta bastantes dúvidas sobre a correção, pela exploração das características da arquitetura renascentista, através de uma exposição dialogada com os alunos, permanentemente apoiada em imagens exemplificativas, nomeadamente nas



Figura 23 – Exemplo de imagem utilizada como complemento da exposição na arquitetura renascentista.

suas variáveis mais importantes, a ordem, a harmonia, o equilíbrio e a impressão de horizontalidade, a apresentação dos seus elementos mais importantes, inspirados nas construções da Antiguidade Clássica, as diferenças para o gótico e a referência aos seus mais importantes representantes, na Península Itálica.

A aula seguinte foi lecionada no dia antecedente ao seu normal calendário, numa sala de Educação Visual, com bancos giratórios e mesas de desenho, sem sistema sonoro, dado que a professora cooperante iria realizar uma visita de estudo, no dia seguinte. Tal teve como consequência a utilização menos bem conseguida dos vídeos que complementavam os conteúdos didáticos, nomeadamente, a análise da Primavera, de Botticelli e da Pintura do Renascimento.

A alteração do local e horário habituais da aula, também influenciou, significativamente, o comportamento da turma, especialmente em termos de concentração nas matérias, mas também evidenciando um comportamento bastante agitado, não habitual nesta turma. Vimos como variáveis que não valorizamos, como a alteração de rotinas, especialmente nestas faixas etárias, tem como consequência desenvolverem-se comportamentos inabituais e desestabilizados.

Dedicámos este tempo letivo à pintura e escultura renascentistas, explorando com os alunos, as grandes transformações em relação ao período anterior e as

principais características que a individualizam. Com base na exploração do quadro de Leonardo da Vinci, a Mona Lisa, identificámos as técnicas utilizadas

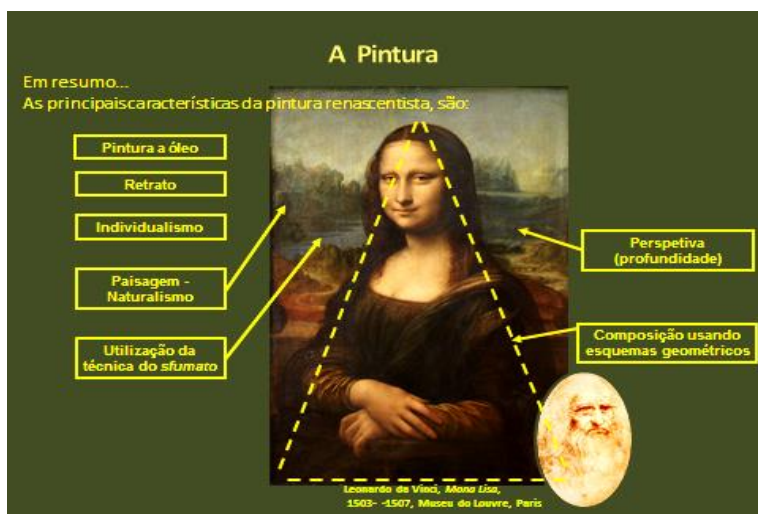


Figura 24 – Imagem utilizada na exploração das características da pintura renascentista.

pelos pintores do Renascimento, recorrendo a uma atividade que consistiu na identificação das características da pintura presentes no quadro em análise, pela turma, posto o que as mesmas eram visionadas. Fizemos assim a ponte para a apresentação de alguns dos pintores e obras mais representativos das escolas italiana, flamenga e alemã.

Em termos da escultura renascentista, recorrendo novamente ao visionamento de imagens, apontámos, em conjunto com os alunos, as principais características, nomeadamente, a inspiração nos modelos clássicos, com representação rigorosa do corpo humano nú, a autonomização em relação à arquitetura, deixando de ser apenas elemento decorativo de edifícios, para assumir uma existência própria, o naturalismo e realismo da representação das figuras, a expressividade das posições e expressões faciais, a monumentalidade da estatuária e a religiosidade dos temas.

A realização dos testes intermédios, obviou novamente a que regressássemos à nossa habitual sala de aula. Desta vez com melhores condições, em termos de disponibilidade de recursos, numa primeira parte analisámos a arte em Portugal nos séculos XV e XVI, a persistência do gótico e o desenvolvimento do estilo decorativo conhecido pelo *Manuelino*, tendo-se identificado os

elementos mais importantes, através da análise da janela da sala do capítulo do Convento de Cristo, em Tomar, bem como da exploração do vídeo, Alguns Monumentos Manuelinos, material audiovisual de apoio ao manual adoptado pela escola. Na pintura referiram-se a Escola de Lisboa de Jorge Afonso e a Escola de Viseu de Vasco Fernandes onde, a propósito, se explorou a animação audiovisual Grão Vasco – ponte para o Renascimento.

Encerrando e sintetizando a matéria lecionada, desenvolvemos com a turma, um quadro-resumo com as principais características da arquitetura, pintura e escultura renascentista, bem como os principais autores em cada área.

Em resumo...		
ARQUITECTURA	PINTURA	ESCULTURA
Características	Características	Características
<ul style="list-style-type: none"> • Colunas gregas • Pilastras • Arcos de volta perfeita • Frontões triangulares • Cúpulas • Abóbadas de berço • Equilíbrio geométrico e simetria • Horizontalidade (obtida com balaustradas, frisos e cornijas) • Decoração naturalista (flores, conchas...) e mitológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura a óleo [dava maior vivacidade e durabilidade às pinturas] • <i>Sfumato</i> (transição gradual entre luz e sombra) • Perspectiva (criava a ideia de profundidade) • Disposição geométrica dos elementos (em pirâmide) • Realismo e naturalismo das representações • Temas: religião, mitologia clássica, retrato e vida quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalismo e realismo das figuras e objectos • Disposição geométrica das figuras (em pirâmide) • Estátuas equestres • Disposição geométrica dos elementos (em pirâmide).
Autores Principais	Autores Principais	Autores Principais
<ul style="list-style-type: none"> • Itália: Brunelleschi, Bramante, Miguel Ângelo e Alberti 	<ul style="list-style-type: none"> • Itália: Botticelli, Leonardo da Vinci, Rafael, Miguel Ângelo, Ticiano, Tintoretto e Veronese • Flandres: Van Eyck, Brueghel e Jerónimo Bosch • Espanha: El Greco 	<ul style="list-style-type: none"> • Itália: Donatello, Miguel Ângelo e Verrochio

Figura 25 – Quadro-resumo das características da arquitetura, pintura e escultura do Renascimento, desenvolvido com os alunos.

2.6.2.3 A Europa do século XVI – causas da Reforma Protestante

Entrámos então, na segunda parte da unidade didáctica, a crise religiosa do Século XVI, a Reforma Protestante.

Iniciámos o tema com uma contextualização da situação política e religiosa da Europa no século XVI, reportando-nos à divisão do continente nos diversos reinos, no Sacro Império Romano-Germânico, onde se integravam os principados alemães, referenciando a divisão da península itálica pelos

Estados da Igreja, República de Veneza e Reino de Nápoles, de modo a situar a turma na geografia política da época.

Prosseguimos a exposição didática, salientando a situação da Igreja Católica no final da Idade Média e início da Idade Moderna, referindo os antecedentes e causas que levaram à rutura de Martinho Lutero com o papa Leão X, nomeadamente a desunião eclesiástica, culminada com o Cisma do Ocidente, entre 1378 e 1417, e eleição de dois papas, o de Roma e o de Avinhão, com a consequente quebra de prestígio da autoridade papal e enfraquecimento do poder da igreja.

O fim do Cisma e consequente eleição dos designados papas do Renascimento, com pontificados entre 1484 e 1521, pouco contribuiu para a alteração da situação: de fato, longe de serem modelos de virtudes e focos de união, os comportamentos de Inocêncio VIII e Alexandre VI, assumindo a paternidade de filhos que cumularam de honras e riquezas, de Júlio II, imiscuindo-se nas guerras da península itálica, ávido de aumentar o poder temporal do Vaticano, ou de Leão X, escandalizando a sociedade com o luxo da sua corte, foram fatores importantes para o desencadear da rutura teológica.

Aliado a este contexto, e provavelmente, fruto dos exemplos hierárquicos que observavam, bispos e prelados acumulavam benefícios, ausentavam-se das paróquias, levavam uma vida de corrupção e imoralidade, não respeitavam as regras monásticas (desprezavam jejuns, desobedeciam ao silêncio durante as refeições, esqueciam os cânticos religiosos, não respeitavam o celibato).

A violenta crítica dos intelectuais, imbuídos do espírito do Humanismo, característico do pensamento renascentista, não se fez esperar. Ainda no século XIV, John Wycliff, em Inglaterra, e João Hüß, na Europa Central, lideram movimentos de crítica à imoralidade e faústio do clero e, mais tarde, Savonarola, critica violentamente Alexandre VI.

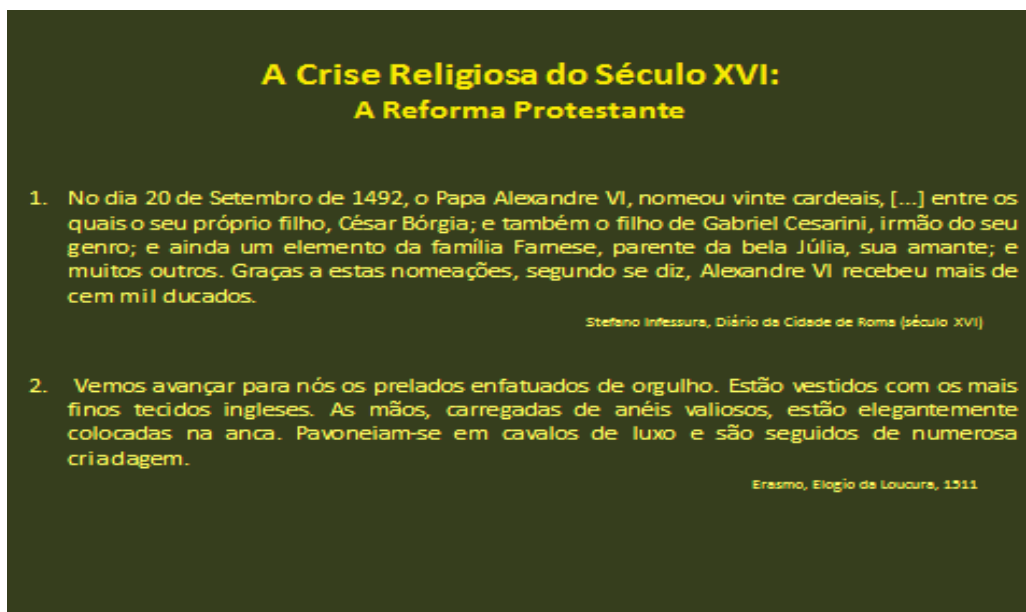


Figura 26 – Excertos dos textos de Stefano Infessura e Erasmo analisados

Com uma breve consolidação do tema e listando as causas da rutura teológica, apoiando-nos na análise, com a turma, de excertos de textos de Stefano Infessura e Erasmo, ilustrativos do comportamento do clero da época e de animações e filmes de apoio, fizemos a transição para o momento de rutura com a igreja, personalizado por Martinho Lutero, de quem fizemos um breve resumo biográfico, nomeadamente a rutura fruto das suas *Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências* e a criação do movimento conhecido como a Reforma Protestante.

Entrámos então, na apresentação dos principais princípios das três correntes protestantes, o Luteranismo, o Calvinismo e o Anglicanismo, onde se desenvolveram, o que cada uma defendia, os pontos comuns a cada uma delas, porque áreas geográficas se disseminaram.

Embora não constando do programa, considerámos importante para a compreensão do tema pelos alunos, uma breve referência às lutas religiosas que desenrolaram no seguimento da implantação das igrejas reformistas, as perseguições entre católicos e protestantes e entre as próprias igrejas reformadas que escreveram mais uma página lamentável da História da Europa.

2.6.2.4 A Reação da Igreja Católica: o Concílio de Trento

A resposta da Igreja Católica à dissidência protestante operou-se em duas vertentes: a Reforma Católica, um movimento de renovação interna que procurou voltar às boas práticas, de onde se destacam a criação de seminários para formação do clero, a proibição de acumulação de cargos, a manutenção do celibato e a obrigação de residência nas paróquias e dioceses, saído do Concílio de Trento e assente na criação de novas ordens religiosas com especial evidência, pela sua ação, na Companhia de Jesus, e a Contrarreforma, movimento de repressão e combate às ideias protestantes operacionalizado por dois importantes instrumentos, a reorganização e reforço da Inquisição, entretanto enfraquecida, e a criação do Index, lista de obras de leitura proibida.

Complementando a lecionação, a turma explorou um texto sobre os *Decretos do Concílio de Trento*, bem como uma animação de apoio sobre as *Perseguições Religiosas*.

Com estas medidas, a Igreja Católica conseguiu travar a expansão das ideias protestantes nos países do Sul da Europa e levar o catolicismo aos novos territórios descobertos por portugueses e espanhóis. Fez-se, assim, a ponte para o capítulo seguinte do programa, referente à análise da situação na Península Ibérica, nomeadamente a instalação da Inquisição e a ação da Companhia de Jesus.

Recorrendo à exploração de *slides*, de um documento iconográfico e a dois textos do manual, detivemo-nos sobre as razões da abertura dos reis católicos (Fernando e Isabel), para o restabelecimento da Inquisição em Espanha, em 1478, a pressão exercida sobre o rei português, D. Manuel, para atuar no mesmo sentido, e as medidas, tomadas por este, para evitar que tal acontecesse, através da conversão obrigatória de mouros e judeus (cristãos-novos), sob pena de expulsão do reino.



Figura 27 – Documento iconográfico de apoio, condenados pela Inquisição são mortos na fogueira (século XVIII).

É assim que, só em 1536, já no reinado de D. João III, a Inquisição finalmente se estabelece em Portugal, seguindo o modelo espanhol de nomeação do inquisidor-mor, mediante proposta do rei ao papa.

Rapidamente se começa a sentir, em Portugal, a ação do Santo Ofício, com a instituição da censura prévia (1540) e a publicação do primeiro Index de livros proibidos (1547), atingindo não só as obras, mas os respetivos autores, impressores, livreiros, até os meros possuidores de livros proibidos, todos passíveis de condenação.

Portugal, desde logo integrou-se no movimento da Reforma Católica e da Contrarreforma. O *Concílio de Trento* contou com a presença de membros da igreja portuguesa que, após o regresso ao país, se apressaram a implementar as medidas aprovadas, o que teve como consequência a rápida reabilitação do clero junto das populações.

Tal em muito se deve à ação dos padres jesuítas, feitos entrar, no país por D. João III, em 1540, no próprio ano em que são aprovados os estatutos da Companhia de Jesus, pelo papa.

O número de aulas previsto para abordagem da temática da unidade didática, aliado às dificuldades de gestão do tempo evidenciadas pelo mestrando, não permitiram explorar, com maior profundidade, um capítulo que consideramos fundamental para a compreensão da forma como se revestiu a resposta da Igreja, para além da de índole repressiva (corporizada na Inquisição e no Index), à disseminação das novas ideias, reformistas mas também fruto da observação científica, que vinham pondo em causa dogmas que suportavam o seu ideário.

O papel que desempenhou a Companhia de Jesus, quer restabelecendo, juntamente com outras ordens religiosas, a pureza dos cristãos primitivos, quer fundamentalmente, desenvolvendo o estudo e o conhecimento como formas de combater a heresia e a credulidade fruto da ignorância, aliás, tese defendida por Ramon Llull que Inácio de Loyola advogou, foi, na nossa ótica, talvez o maior entrave às ideias reformistas na Europa do Sul.

Neste contexto, pela importância que se revestiu a sua ação, nomeadamente para o desenvolvimento da educação em Portugal, propomos que o programa do 8º ano, apetreche os alunos com um conhecimento mais aprofundado do papel dos jesuítas.

2.6.2.4.1 A criação da Companhia de Jesus

Integrada na resposta da Igreja Católica ao avanço das ideias reformistas na Europa, é aprovada, pela Bula “*Regimini Militantis Ecclesiae*”, promulgada pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540, a constituição da Companhia de Jesus, ordem religiosa especialmente consagrada ao ensino, contando à data com 10 membros, com o objetivo de espalhar a fé cristã. Este grupo inicial era composto por Inácio de Loyola, o redator das *Constituições* da nova ordem, Francisco Xavier, Nicolau de Bobadilla, Diogo Lainez, Afonso Salmerón, Simão Rodrigues, o único sacerdote, Pascássio Broet, João Codure e Cláudio Jay.

Composta por membros com frequência universitária, desde logo consideraram a abertura de “*Casas*” ou “*Residências*”, junto das Universidades, onde se formariam os novos membros da Ordem; assim, em 1540, abrem uma “*Casa*” em Paris, seguindo-se em Coimbra, Lovaina e Pádua. Mais tarde, essas “*Residências*” evoluem para os conhecidos “*Colégios*” jesuítas.

Cedo os jesuítas se aperceberam que o caminho para a conversão das populações passava pelo ensino e educação das crianças e não da população adulta, bastante arreigada a credos tradicionais e pouco aberta a novos conhecimentos. “O esclarecimento intelectual conduziria a uma adesão mais consciente aos valores do espírito[...]”⁸⁹

A janela de oportunidade abre-se com o esforço expansionista dos impérios português e espanhol, aproveitando a Companhia para estar presente nos novos territórios, desde o começo da colonização: Francisco Xavier percorre a Índia, a Indonésia, o Japão e chega às portas da China, Manoel da Nóbrega e José Anchieta estão presentes na fundação das primeiras cidades do Brasil, João Nunes Barreto e André de Oviedo vão em missão à Etiópia.

A vocação docente da nova ordem, recebe um impulso organizador com a adesão de Jerónimo Nadal, que vai introduzir nos Colégios Jesuítas, o *modus parisiensis*⁹⁰ e elaborar os primeiros programas de ensino.

Apesar de inicialmente os Colégios da ordem aceitarem apenas candidatos a jesuítas, rapidamente é estendido a candidatos que não pretendiam seguir a vida religiosa, passando os Colégios a admitir gratuitamente filhos de famílias pobres, se bem que os alunos ricos e nobres tivessem de custear os estudos.

O primeiro Colégio jesuíta é aberto em Messina, em 1548, dotado de um corpo docente de grande preparação⁹¹, tendo servido de fonte de inspiração a todos os que se seguiram, o que levou Inácio de Loyola a considerar a inauguração de um Colégio em Roma, onde fossem formados os futuros professores da Companhia de Jesus e servisse de modelo para todos os Colégios da ordem.

⁸⁹ Miguel C. Monteiro, *Os colégios jesuítas como meio de evangelização*, in Miguel Gonçalves, Carlos Bizarro Morais e José Manuel Martins Lopes (Org.), *Repensar a Escola Hoje – O Contributo dos Jesuítas*, Ed. Aletheia, Braga, 2007, pp. 342-343.

⁹⁰ Conjunto de normas pedagógicas que caracterizavam o ensino parisiense, à época, assente em quatro pontos fundamentais: a distribuição dos alunos por classes, grupo de alunos com idades e grau de instrução semelhantes, a quem se ministrava um conjunto de conhecimentos proporcionais, a permanente atividade dos alunos, através de exercícios escolares, método cujo principal objetivo é o permanente exercício dos recursos e faculdades do aluno, os incentivos ao trabalho escolar, composto por castigos corporais e louvores nas disputas entre estudantes, e a união da piedade e dos bons costumes com as letras, tendo como objetivo a educação para o ideal cristão, a formação de homens cristãos e cristãos letrados.

⁹¹ Jerónimo Nadal era o reitor e professor de hebreu, Pedro Canísio, o professor de retórica, André de Freux, de grego, Isidoro Bellini, de lógica, Giovanni Battista Passerino, Hannibal du Coudret e Benedetto Palmio, professores das 3^a, 2^a e 1^a classes de gramática.

O apoio que recebeu de Francisco de Bórgia, permitiu-lhe por a funcionar o Colégio Romano, mais tarde Universidade Gregoriana, em 1551, tendo recebido discentes, futuros jesuítas, oriundos de Itália, Espanha, Portugal, Bélgica e Alemanha.

Quando o seu fundador morre, em 1551, existiam já 35 Colégios em funcionamento, tendo a Companhia cerca de 1.000 membros, distribuídos por 100 Casas e 13 Províncias, tendo sido a de Portugal, a primeira a ser criada. Passados oitenta anos, os membros ascendiam a cerca de 13.000 e os Colégios a cerca de 370.

2.6.2.4.2. A Ação Missionária e Educativa da Companhia no enfrentamento dos Ideais Protestantes

Fundada numa época de transição entre duas realidades díspares onde, se assistia, por um lado a alterações políticas causadas pelo emergir de novos grupos sociais ávidos de poder, que alteraram consideravelmente as estruturas institucionais existentes e, por outro, ao surgir de novas tendências religiosas, que se revelavam uma séria ameaça ao catolicismo, formadas por populações preocupadas com a salvação das suas almas, a Companhia de Jesus viu-se enquadrada no desenvolvimento de um novo sistema económico capitalista e no crescente fortalecimento do poder civil.

O final do século XV e os primeiros anos do século XVI, testemunharam o aparecimento da economia mundial à escala europeia. Com características imperiais, abarcando extensas regiões, surgia como um sistema social que o mundo nunca tinha conhecido e que veio a tornar-se no elemento dominante da ordem mundial moderna. Em suma, deparávamo-nos com uma sociedade em desestruturação da mentalidade e valores existentes e em construção de um novo paradigma, a que se chamou época Moderna.

Neste contexto, cedo a Companhia de Jesus viu a importância e os benefícios da educação para operacionalizar a missão que tinha sido incumbida em Trento, a defesa e propagação da fé católica. Ao fundar o ensino gratuito para

estudantes pobres, a ordem “[...] levava à realização do ideal que a sociedade medieval aspirou sem nunca o ter conseguido.”⁹²

A grande vantagem do *modus operandi* jesuíta foi a de incorporar os princípios do Humanismo, na sua pedagogia procurando “[...] realizar dentro de um espírito humanista cristão, o compromisso entre o teocentrismo medieval e o cosmocentrismo renascentista, tendo em vista uma educação individualizada com sólidas bases morais e religiosas [...]”⁹³. Convencidos da validade da ideia que advogavam, que o futuro das nações e do catolicismo residia na educação dos jovens, ostentando Cristo como o paradigma do educador, os jesuítas deram lugar de relevo à figura do professor, não um professor exclusivamente ao serviço da ciência, mas imbuído da missão de ensinar os estudantes dentro dos trâmites da ordem. Daí que, para além de professores rigorosamente selecionados, o ensino fosse também ministrado por elementos do clero, exaltando valores como a caridade, a entrega aos ideais, a vocação e o espírito de serviço.

Tendo como base da sua proposta pedagógica, os *Exercícios Espirituais*, metodologia de exercícios conducentes ao desenvolvimento espiritual, proposta por Inácio de Loyola que, segundo as suas palavras, consistia num modo de examinar a consciência, meditar, contemplar e orar vocal ou mentalmente, de modo a alcançar-se a liberdade do espírito, através do significado da existência e como tal, uma profunda união espiritual com Deus, os jesuítas sistematizaram o ensino, estando na origem da didática, através da divisão em classes, distribuindo as matérias a serem estudadas por níveis sucessivos, privilegiando a exposição dos mestres, a quem cabia determinar o método de estudo, os conteúdos e o horário.

A sua metodologia, designada por *Ratio Studiorum*, um manual detalhado de organização e administração escolar, composto por trinta conjuntos de regras, com indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros dos colégios jesuítas (professores e alunos), expandiu-se rapidamente por toda a Europa e pelos novos territórios onde chegaram as viagens de portugueses e espanhóis, onde o principal objetivo era

⁹² Cf. Miguel Monteiro, *op. cit.*, p.343.

⁹³ *Ibidem*, p.345.

levar a fé católica aos autóctones. Assumia-se como o suporte ao trabalho dos jesuítas, e assim, as movimentações dos colégios eram rigorosamente coordenadas pelo método, que estabelecia o currículo e que deveria ser seguido por todas as unidades, de forma a garantir a universalidade do trabalho dos professores espalhados por todo o mundo.

Segundo os ensinamentos da Companhia de Jesus, a legitimidade de um reino dependia da sua fidelidade à Igreja Católica, a ordem social, o poder político, os valores, os costumes, tudo era explicado de acordo com a fé cristã, entendida como a única via real da humanidade; as outras culturas, os outros povos que nunca tinham ouvido falar do Deus católico, estavam fora do único modo de vida possível; competia-lhes assim, como guerreiros da Igreja reformada, levar e formar esses povos na palavra de Deus, convertê-los à fé cristã e habilitá-los com as boas práticas que advogavam.

É neste contexto que, em resposta aos apelos do rei português D. João III, preocupado com a evangelização da Índia e com a disseminação da fé cristã no Oriente, o papa Paulo III, faz chegar a Lisboa, em 1540, no próprio ano da aprovação dos estatutos da Companhia, o amigo e seguidor de Inácio de Loyola, Francisco Xavier.

Francisco Xavier, parte assim para o Oriente em missão evangélica e após uma paragem de seis meses na Ilha de Moçambique, chega a Goa em 1542, onde inicia a sua ação missionária que se prolonga por pouco mais de dez anos, até à sua morte, levando-o a percorrer grande parte do Extremo Oriente.

Seguem-se-lhe vários outros missionários que encetam uma importante obra de educação e instrução das populações, em paralelo com a conversão, por todo o mundo colonial português e espanhol, desde a China ao Brasil, passando entre outros, pelo Reino do Congo, Marrocos, Etiópia, Japão, Paraguai ou Tibete, com a fundação de vários colégios e missões.

A sua ação na América do Sul, traduzida numa forte oposição à escravidão das populações indígenas e fundação de vários aldeamentos, organizados de acordo com os ideais católicos, as missões, que se constituíam como unidades auto-suficientes, em regime comunal, trouxe-lhes alguma desconfiança do poder temporal central que não via com bons olhos estas interferências nos

interesses nacionais, acabando os aldeamentos por serem destruídos por espanhóis e portugueses.

Ao adotarem os ideais renascentistas (humanismo) na sua atuação, ao pugnarem pelo conhecimento e pela educação, ao utilizarem a instrução como meio de salvação da alma, ao formarem e treinarem os povos para agirem de acordo com o plano divino, fugindo do pecado, os jesuítas deram um importante contributo ao impedimento da disseminação dos ideais reformistas, que estavam em linha com a nova visão do mundo. A Companhia de Jesus, aceitando as novas verdades, mas reinterpretando-as à luz da teologia católica, permitiu que a Reforma não se expandisse para a Europa do Sul, onde se instalaram com importância significativa e desenvolveram uma ação civilizadora importante nos novos territórios onde chegaram portugueses e espanhóis.

Paralelamente à época dos grandes descobrimentos: novos continentes, novos povos, novas perspectivas de conhecimento do homem, do universo natural e da sociedade, a Companhia de Jesus conhece, poucas décadas após a sua criação, nas nações em que predominava o catolicismo romano, a liderança da educação das populações durante o período de formação da sociedade burguesa.

2.6.2.4.3. O Sucesso do Projeto Jesuíta – Origem da sua Decadência

Reconhecida pela Cúria romana e apoiada pelas mais importantes monarquias católicas da Europa, Portugal Espanha e França, embora com algumas importantes resistências internas, quer do clero católico, quer de letrados leigos, a Companhia de Jesus foi conquistando, pela sua ação, a legitimidade social, o que permitiu aos jesuítas terem um papel importante na educação das populações da Europa e do Novo Mundo, durante mais de dois séculos.

O século XVII é marcado, na história dos jesuítas, por sucessivas tentativas de reforma interna com o objetivo de acabar com a hierarquia da estrutura, demasiado rígida e a governação vitalícia, que motivaram a intervenção do papa. A companhia, passada a agitação desta fase, conhece um grande

desenvolvimento e expansão, tornando-se muitos dos seus elementos, poderosas “eminências pardas” das cortes europeias.

A passagem do século XVII para o XVIII, origina mudanças de fundo nos jesuítas. Com o advento do iluminismo e do racionalismo, as questões até aí aceites sem contestação, passam a ter de ser compreendidas e combatidas por um crescente leque social, como entraves ao progresso da sociedade. As convenções sociais dos Estados absolutistas, das corporações mercantilistas, das corporações de ensino, onde residia a Companhia de Jesus, a utilização do método empírico-dedutivo nos estudos sobre a natureza e a sociedade, ancorados numa visão teológica do mundo e a intransigência religiosa, já não respondiam às novas exigências sociais.

A diversificação da produção e o fim do monopólio comercial, principalmente fomentados pelo Reino Unido, obrigaram as restantes nações a apresentarem comportamentos mais flexíveis de modo a enfrentar a crescente concorrência.

A emergência de novos valores sociais, humanos e políticos, vem pôr em causa o papel do sistema político vigente, a representatividade dos governos e do próprio Estado.

No campo social e científico, a implantação cada vez mais sólida dos novos valores humanos, das liberdades individuais até ao papel a desempenhar pelas instituições, alicerçada nas descobertas científicas, comprovadas pelo método experimental, vêm por em causa a resposta espiritual tradicional da Igreja Católica e, conseqüentemente, auxiliar a implantação das novas religiões, mais direcionadas para o Homem. A instituição Companhia de Jesus é abalada por esta nova realidade.

Em linha com as críticas contundentes que eram feitas à Igreja Católica pela sua atuação em relação ao poder temporal, ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, imiscuindo-se diretamente na política dos Estados e adotando juízos de valor parciais em função dos interesses próprios, a Companhia de Jesus, pela sua estreita ligação à Cúria Romana, é também abalada e considerada parte integrante das forças que representavam um obstáculo às novas ideias e

realidades e associada ao pensamento medieval. Os jesuítas são abertamente criticados e hostilizados, associados à decadência das letras humanas em todas as nações em que estavam presentes.

Nas décadas de 1750 e 1760, as monarquias católicas europeias, influenciadas pelo iluminismo, extinguem a Ordem, decisão acatada e confirmada pelo papa Clemente XIV em 1773.

Portugal é o primeiro país a extinguir e perseguir a Companhia de Jesus em 1759, quando D. José I os declara desnaturalizados, proscritos e exterminados do território português e de todas as terras de além-mar, em muito influenciado pelo seu ministro Sebastião José de Carvalho e Melo. Em França, Luís XIV, em 1763, expulsa-os também do território, considerando a Ordem como “contrária ao direito natural”, seguindo-se-lhe a Carlos III de Espanha, de onde são expulsos pelo ministro Aranda em 1767.

Proibida a Companhia nas monarquias católicas europeias, os padres jesuítas intensificam a sua atuação nas nações de predomínio da Igreja Ortodoxa, onde não chegava a autoridade papal, onde os monarcas russo, Catarina II, polaco e prussiano, aproveitaram o ensejo para atrair os membros da Companhia, “gente de grande erudição”. Aí permanecem até que, em 1814, o Geral provisório da Ordem, Tadeusz Brzozowski, solicita ao papa Pio VII a restauração universal da Companhia, o que foi sancionado através da “*Encíclica Sollicitudo Omnium Ecclesiarum*”. Passados dezanove anos, reiniciam as missões na América, Índia e Extremo Oriente.

Na nossa ótica, a decadência da Companhia de Jesus, como de muitas instituições ao longo dos tempos, radica-se no sucesso que a sua atuação pedagógica (e não só) representou durante cerca de 200 anos. De fato, se constituíram fator de inovação ao assumirem, no século XVI, a responsabilidade pela formação de grande parte dos homens, mantendo-a durante os primeiros séculos da formação da sociedade burguesa, baseada numa proposta didático-pedagógica inovadora para a época, a manutenção de uma mentalidade escolástica medieval, numa época em que o iluminismo dominava, transformou-os em defensores de um passado que não respondia

mais às aspirações da sociedade. Ao não conseguirem desestruturar as antigas verdades em que se suportavam, viram-se na impossibilidade de compreender e estruturar-se de acordo com as novas necessidades sociais emergentes. As crescentes críticas à Companhia de Jesus, enquadravam-se no conflito político e social da época e na impossibilidade de conciliação entre duas formas de compreensão da realidade, do universo natural, da sociedade e do homem.

3. A Proposta Didática e Pedagógica

Na atividade letiva que desenvolvemos, no tirocínio a que fomos submetidos, composto por um conjunto de seis aulas de noventa minutos, após uma breve experiência incluída no seminário de IPP2, adotámos o modelo semi-diretivo, com base na exposição didática, ou seja, o permanente diálogo com a turma, direcionando as conclusões obtidas para o fluir da matéria. Procurámos ter sempre em atenção o risco de que se reveste o fornecimento de quantidades apreciáveis de informação que, não sendo interiorizadas em tempo útil pelos alunos, conduz ao desinteresse pela temática e como tal, à “perda” da turma pelo professor.

É um risco apreciável, estamos conscientes, a opção por esta metodologia, mas que consideramos, para a disciplina de História, para o grau de desenvolvimento étario-cognitivo dos alunos e para o nível de conhecimentos que possuem nesta fase, a forma mais didática de, dependendo das capacidades do professor, conduzi-los pela História de uma maneira desafiante e motivante. O permanente incentivo ao diálogo, à troca de ideias, se bem que consuma uma apreciável quantidade de tempo de aula, permite desenvolver nos alunos a reflexão crítica, o estabelecer de relações de causa-efeito, o aperceber-se das múltiplas variáveis que confluem para que determinado acontecimento tenha ocorrido naquele momento temporal, naquelas condições, naquele espaço geográfico. Daí defendermos a importância que, numa fase ainda inicial, assume este tipo de metodologia: o aluno necessita de integrar no seu quadro mental uma quantidade apreciável de informação (que lhe é dada

pelo professor) e precisa de aprender a manejá-la e entrecruzá-la, de modo a chegar a conclusões.

A nossa proposta didática e pedagógica resulta assim da reflexão crítica que encetámos logo no início desta formação inicial de professores, e que é o produto das teorias da aprendizagem que contactámos com a experiência letiva que nos foi fornecida, quer como observadores, quer como atores. Essa reflexão levou-nos a esboçar como deveríamos atuar para conseguir o envolvimento ativo dos alunos com a matéria a ser lecionada, motivá-los para temas que estão tão distantes dos seus focos de interesse e atenção.

O primeiro passo da nossa proposta vai, assim, para motivar os alunos para o tema a tratar, ou seja, levá-los a quererem, despertar-lhes a atenção, desejarem saber mais sobre determinado assunto, e comprometerem-se com uma determinada finalidade.

Como então motivá-los? Na nossa ótica, passa sempre por conseguirmos encontrar uma âncora que faça a ponte/relação entre os conteúdos didáticos e os polos de interesse dos públicos com quem estamos a trabalhar.

A grande dificuldade é, pensamos, conseguir realizar esta tarefa utilizando uma linguagem facilmente entendível e motivante para os diferentes níveis cognitivos que coexistem numa mesma turma (estamos a falar de adolescentes do 8º ano do Ensino Básico).

Despertada a atenção para o tema a tratar, há que conseguirmos ter consciência do nível de conhecimentos prévios que os alunos possuem, quão ajustados estão em relação à realidade, qual a profundidade desses conhecimentos, como são expressos, há homogeneidade nesse nível de ideias prévias? Como já constatado, numa turma coexistem diferentes níveis cognitivos. Assim sendo, como ensinar a uns sem “perder” os outros (como existem grandes limitações do tempo a dedicar a cada aluno, revela-se extremamente difícil levar todos a atingir o diferencial de desenvolvimento em termos de ZDP)? Não parece ser a melhor forma, o agrupar os alunos por níveis cognitivos, dado que, embora trazendo indiscutíveis vantagens para o professor, tal iria aumentar cada vez mais as diferenças entre alunos. Por outro

lado, o ensino-aprendizagem, estruturado para um nível considerado médio, apresenta também problemas de difícil resolução; corremos o risco real de desmotivar os “melhores” alunos porque, para eles, as aulas perdem o cariz desafiante.

A construção e planificação de uma proposta pedagógica e didática obriga, previamente, à resposta a algumas questões, que reportamos como essenciais:

- Qual o perfil da comunidade onde o aluno se insere;
- Como se caracteriza o meio envolvente onde o aluno está inserido;
- Qual o perfil do meio familiar e do lar do aluno (tem condições para desenvolver o estudo em casa, os pais têm condições para auxiliar esse estudo, etc.);
- Qual o programa curricular para o ano em apreço;
- Que tipo de abordagem é preconizado pela Escola;
- Qual o manual adotado (questão deveras importante dado o número de manuais e a disparidade de qualidade dos conteúdos, existente);
- A existência ou não de uma cultura de interdisciplinaridade na Escola, que possa ser articulada entre os professores das várias disciplinas;
- A gestão da Escola é *open minded*, facilitadora, aberta a propostas alternativas ou, pelo contrário é uma gestão rígida, conservadora, burocrática;

Estas são algumas das questões que o docente, ao iniciar o planeamento da sua unidade didática necessita ver respondidas de modo a construir uma proposta pedagogicamente honesta, isto é, o que é solicitado por ele, e passível de ser produzido pelos alunos.

Após a fase de planificação da unidade didática, objeto de tratamento específico no ponto 2.5 deste relatório, chegamos ao momento de enfrentar a turma. Antes, porém, queremos salientar a importância que atribuímos a um dos suportes operacionais, proveniente do “afunilamento” do processo de planificação e que designamos pelos planos de aulas.

Produto de um aprofundado trabalho de reflexão sobre os conteúdos a lecionar, as estratégias a adoptar, os tempos de operacionalização, as

características da turma e a montante, as planificações de médio e longo prazo, o plano de aula esquematiza de forma minuciosa o tempo letivo que vamos lecionar, os conteúdos que vamos transmitir, as estratégias que desenvolvemos para serem aprendidos, quais, como e quando vamos utilizar os recursos e as atividades didáticas que facilitam essas mesmas aprendizagens, podendo, inclusivamente, conterem as linhas de força que constituirão a nossa exposição didática.

3.1 O Ambiente na Sala de Aula

Fator que reportamos de importância significativa para uma prática pedagógica de sucesso, o ambiente que o docente impõe na relação com a turma, é muitas vezes determinante para o bom desempenho dos alunos. Claro que não existem ambientes perfeitos, mas que resultam das adaptações, da vontade e do empenhamento, do professor e que tendem, ou não, para o ideal. Ele é sempre fruto da vontade e da capacidade do professor, responsável primeiro e único, pensamos nós, pela construção de uma determinada forma de estar e de comportamento numa sala de aula. Pré-condição para uma aula eficiente, “[...] um ambiente devidamente organizado, de respeito mútuo, fundado na aceitação de certas normas comportamentais, constituía um pré-requisito para um ensino aprendizagem bem sucedido”⁹⁴.

Mas assume também papel de relevo a capacidade do docente em estimular a volição do aluno, ou seja, a determinação no sentido da realização de uma tarefa; conforme nos dizem Angela Tramonte e Maria Segnorini, “O homem pensa, sente e quer ao mesmo tempo...O educador precisa saber o que provoca a motivação no educando e quais estímulos deve usar. Mas, não basta estar motivado, é preciso querer aprender. O esforço de concentração, a disciplina e o recolhimento são indispensáveis ao aprendizado de qualquer ciência. Esses valores só surgem no indivíduo pelo uso adequado da vontade. O educador, para ser considerado um educador completo, precisa estar habilitado na arte de desenvolver, ao mesmo tempo e com o mesmo grau de intensidade, a inteligência racional, a emocional e a volitiva. Ensinar a pensar,

⁹⁴ Luís M. Aires, *Disciplina na Sala de Aulas. Um Guia de Boas Práticas para Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, 2ª ed., Lisboa, Edições Sílabo, 2010, p.9.

a sentir e a querer passam a ter, para ele, a mesma importância.”⁹⁵. Assim, a criação de um ambiente direcionado para a aprendizagem, dominante sobre outras intenções concorrentes, surge como fator importante para que ela se realize. Várias ações podem ser desencadeadas no sentido de auxiliar a mobilização da vontade, desde o pensar nas consequências do falhar e no prazer do sucesso, passando pela compartimentação de tarefas complexas em tarefas parciais, retir para que estando a carga de ansiedade de um macro objetivo, ou pela esquematização mental do que se pretende atingir, até à recompensa pelo trabalho bem desenvolvido e penalização pelo desperdício de tempo.

Como já o afirmava Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), “o intelecto é representado pela cabeça, a habilidade pela mão e a motivação pelo coração. Por isso, o «coração», animado de vontade manda a «cabeça» interessar-se para que esta possa instruir a «mão» para executar.”⁹⁶.

Outro fator, que reportamos também como determinante para uma turma empenhada e interessada, reside no comportamento do docente. Comportamentos de arrogância, humilhação dos alunos ou de grande distanciação emocional, traduzem-se em aprendizagens não conseguidas. É claro, para nós, que o professor deve utilizar o “interrogatório” à turma como uma forma de aferição de conhecimentos, de reforço positivo das aprendizagens e de auxílio à melhor compreensão dos conteúdos, mas a pergunta torna-se num “instrumento de ataque”, quando utilizada como forma de humilhação, de ridicularização do aluno, modo de reaver o controlo de uma dada situação. O desvirtuar do papel e benefícios do diálogo/debate, infelizmente comum nas nossas salas de aula, conduz também a aprendizagens não conseguidas.

⁹⁵ Cf. Angela Teresa Freneda da Silva Tramonte, Maria Auxiliadora Segnorini, *A Importância do Desenvolvimento da Inteligência Volitiva para a Qualidade de Ensino (The Development Importance of Volitional Intelligence for the Teaching Quality)*, “Revista EpeQ/Fafibe”, 1ª ed., vol. 01, UNIFAFIBE, Centro Universitário Bebedouro/ SP, [Consultado a 16 de Julho de 2014], disponível em <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepeqfafibe/3/14042010141641.pdf>, p.6.

⁹⁶ Cf. Johann Pestalozzi apud JÄRVELLÄ, Sanna...*et al.*, *Motivation in Learning Contexts/ Theoretical Advances and Methodological Implications/ Edited by Simone Volet, Sanna Järvellä*, Col. *Advances in Learning and Instruction*, Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo, Pergamon, 2001, p.171.

Por outro lado, o permanente desgaste a que obriga a profissão, aliado à luta constante pela dignificação da função a que os professores se têm visto obrigados, em nada contribui para um ambiente propício ao sucesso na sala de aula. Como nos diz Benedita Melo, “[...] os professores lutam pela melhoria do seu estatuto e pela dignificação da sua imagem social.”⁹⁷, não podendo por isso serem meros transmissores de conteúdos, necessitam trazer mais-valias a essa passagem de conhecimentos, e isto pelo “[...] facto de os professores, por disporem de um conjunto específico de conhecimentos e competências de índole académica e profissional constituírem um conjunto particular de especialistas, «os especialistas do acto educativo»”⁹⁸.

Esta temática inclui também, um aspeto não de somenos importância para a construção de um bom ambiente para o decorrer da aula: é ele, a disposição da sala de aula. Tradicionalmente, composta de filas de carteiras viradas para a secretária do professor (felizmente já não elevada por um estrado) e para um quadro, interativo ou de ardósia negra, esta disposição, típica de um conceito de autoritarismo persecutório, muito em voga nas escolas portuguesas anteriores a 1974 e que refletiam um determinado conceito de sociedade. Para além de questões de ordem prática, não permite a circulação do professor sem perder a visibilidade de parte da turma, esta disposição constitui um óbice a uma aprendizagem baseada na motivação, interesse e participação do aluno.

Na maioria das aulas, independentemente do método de ensino utilizado, o diálogo ou discussão/debate é um procedimento essencial e transversal. Através da discussão, os alunos têm oportunidade de monitorizar o seu próprio pensamento e os professores de corrigirem algumas falhas de raciocínio. Ora, a organização do espaço físico tem aqui, também, uma importância fulcral, dado que, as diferentes disposições das mesas e das cadeiras afetam os padrões de comunicação na sala de aula.

⁹⁷ Cf. Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo, *Reflexos da Reflexividade Mediatizada: os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*, Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação, ISCTE, Universidade de Lisboa, 2007, p.131.

⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 132.

Assim sendo, consideramos que a disposição das carteiras em U constitui a melhor formação para as discussões, pois permite que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal.

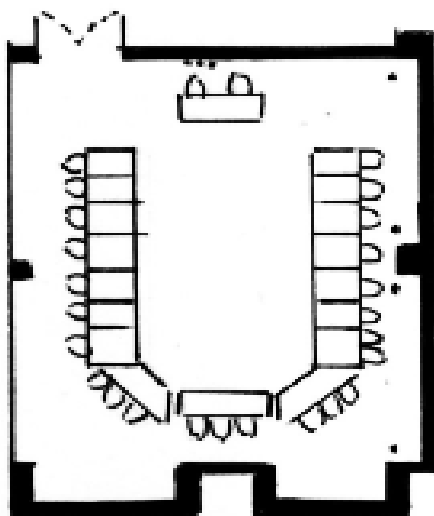


Figura 28 – Exemplo de Sala de Aula em U

A disposição em U, atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno. No entanto, estabelece um certo distanciamento emocional entre professor e alunos, para além de implicar uma distância física considerável entre os alunos que se sentam nos topos e os restantes.

3.2. A Exposição Dialogada: construção da aprendizagem?

É frequentemente objeto de confusão de conceitos, as grandes diferenças que existem entre uma estratégia didática assente em aulas de exposição dialogada e a aula expositiva, inserida num modelo didático totalmente diferente.

De fato, a aula com recurso à exposição dialogada é caracterizada pela apresentação dos conteúdos curriculares pelo docente, com a participação ativa dos alunos, com base nos seus conhecimentos prévios sobre a matéria, onde o professor assume-se como um mediador, na discussão, interpretação e questionamento do objeto de estudo. O principal papel do professor, nesta estratégia didático-pedagógica, assenta na contextualização do tema, de modo

a que sejam mobilizadas as estruturas mentais do aluno, articulando a informação que já possui (conhecimento prévio), com as novas informações que lhe são prestadas. Desta interação aluno-professor-aluno, o conhecimento vai sendo construído de forma sistematizada e interiorizado pelo aluno para integração nas suas estruturas mentais, de forma significativa, através de um processo dialético que recorre permanentemente a interrogações, críticas, discussões e reflexões.

Em oposição, a aula expositiva é caracterizada pela transmissão oral e/ou escrita de conteúdos pelo docente, sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e não dando espaço ao diálogo. Neste método, a aprendizagem do aluno é meramente a memorização das palavras ditas pelo docente, ou seja, o professor assume-se como o foco da aula, sendo os alunos os sujeitos passivos que recebem as informações transmitidas.

Posto que pensamos ter separado as águas, a aula com recurso à exposição dialogada compreende alguns momentos-chave para a sua implementação. Um primeiro momento de organização do contexto, isto é, a introdução da atividade pedagógica a realizar, onde o docente apresenta os objetivos (comportamentos esperados dos alunos), situa os conteúdos no contexto geral (relações e implicações) e inicia a etapa de desenvolvimento pedagógico, em que explora os conceitos, métodos e processos que irão ser utilizados, apresenta os materiais de apoio e formula questões, ilustrando com exemplos que, suportados nos conceitos e questões formulados, se vão complexificando à medida que o docente se vai apercebendo do desenvolvimento da aprendizagem. A utilização de técnicas de questionamento que, tal como os exemplos vão-se tornando cada vez mais complexas, revela-se extremamente importante, nesta fase, dado promoverem a reflexão dos alunos sobre os assuntos em debate, a discussão, a compreensão e, finalmente o *feed-back* dos alunos que nos vai permitir aferir o grau de interiorização alcançado. A resposta às questões raramente é dada diretamente, antes suscitando através de novas perguntas direcionadas, de forma a que os alunos descubram as respostas.

Finalmente, o último momento-chave é a conclusão da aula, momento pedagógico-didático em que é revisitado, em moldes analíticos, cada item

específico estudado, de modo a que o aluno obtenha uma visão abrangente dos conteúdos aprendidos, abrindo-se uma nova perspetiva para a abordagem aos temas seguintes.

Na nossa ótica, a metodologia com recurso à exposição dialogada das aulas é um importante contributo para a construção da aprendizagem pelos alunos. De fato, a construção do conhecimento pressupõe o aluno (sujeito), confrontar diretamente o objeto (conteúdos), estabelecendo relações de causa-efeito e apreendendo-o de forma global, retirando conclusões sobre ele, de forma a construir novos conhecimentos.

A exposição dialogada, ao defender, não a resposta direta do professor ao aluno, mas através da mobilização, levá-lo à descoberta por si do novo conhecimento vai ao encontro das teses da construção da aprendizagem.

3.3. Da Teoria à Prática

A implementação de algumas ideias ou experiências pedagógicas, retiradas das teorias do ensino-aprendizagem, encontra, normalmente, dificuldades, algumas intransponíveis, colocadas quer por limitações de tempo, condições físicas da sala de aula ou do espaço psicopedagógico, regulamento e diretrizes da escola, adequação aos programas, orientações dos manuais e, inclusivamente, por vezes a oposição dos encarregados de educação à realizações de tarefas que carecem da sua autorização.

Mau grado este leque de constrangimentos, algumas modificações às práticas instituídas vão-se conseguindo introduzir, sem provocar grandes reações: por exemplo, é possível, sem grandes constrangimentos, o professor titular da turma levar a cabo inquéritos de aferição do nível cognitivo expetável dos alunos e agir em conformidade com os resultados alcançados e conclusões retiradas, procedendo a uma reorganização da turma por níveis, mormente, na organização de grupos de trabalho, com a introdução em cada grupo de um elemento de nível superior aos outros que terá um papel de catalisador do grupo e “adjunto” do professor, de forma a facilitar o desenvolvimento da equipa constituída. Isto permitiria obviar a uma situação muito comum na constituição de grupos de trabalho que é, as significativas diferenças de nível entre grupos, normalmente porque os melhores alunos tendem a agrupar-se de

forma homogênea o que introduz grandes disparidades nos níveis de consecução.

Outro exemplo bastante ilustrativo decorre da opção pelo método da exposição dialogada das aulas: se realizado com êxito, normalmente o recurso a este método implica grandes constrangimentos de tempo, dado o debate de ideias constantes e uma progressão no programa inadequada aos objetivos da escola, apesar de adequada às aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, o (des)conhecimento que o professor possui da turma, num primeiro momento, obriga a um trabalho prévio de planeamento da inteligência emocional dos alunos e isso apenas se consegue conhecendo-os como pessoas, os seus sentimentos, preocupações, complexos, interesses, gostos, etc., de forma a alinhar expectativas mútuas, processo que, mais uma vez implica um consumo de tempo que o professor não tem.

Paralelamente, a própria comunicação entre pares (professores) implica um distanciamento abismal entre a teoria e a prática. Uma das áreas mais sensíveis da docência, pela importância que tem na aquisição de conhecimentos pelos alunos é a interdisciplinaridade. A inexistência de uma cultura de partilha na classe profissional leva a que dificilmente se realize a interligação disciplinar, que contribuiria significativamente, para o incremento dos níveis de consecução geral dos alunos.

Todos estes constrangimentos implicam muitas vezes um distanciamento enorme, quase intransponível, entre quadros teóricos muito bem desenvolvidos e articulados nos gabinetes, e a *praxis* do dia a dia das aulas, dos conteúdos a tratar apenas porque fazem parte dos programas curriculares, das cargas horárias atribuídas à disciplina, da orientação departamental decidida, dos imperativos burocráticos que urge cumprir.

Na nossa opinião, a componente intuitiva na função professor adquire um peso específico considerável. Não existem “receitas prontas a consumir” (modelos teóricos infalíveis) no exercício da docência, o que existe é um “saber de experiência feito” que permite ao professor gerir com êxito aquela turma, naquela escola. A permanente auto-avaliação da sua prática permitem ao

professor aperceber quão adequada ela é e quais as modificações que necessita implementar.

O exercício da atividade docente, na sua componente prática, obriga ao recurso, em cada momento específico, de uma ou mais teorias da aprendizagem, seja a behaviorista de Skinner, a aprendizagem significativa de Ausubel ou o construtivismo piagetiano. O professor, no decurso da leção, recorre a uma e outra, integrando-as, sintetizando-as, mediante o que considera ser o mais apropriado para os seus alunos.

4. A Avaliação

Momento crucial na vida académica de qualquer estudante, a avaliação é um dos processos mais difíceis para o professor conceber e executar. É o momento em que são aferidos os conhecimentos aprendidos, o grau de consecução dos objetivos (metas) propostos para serem alcançados.

Avaliar é diferenciar e, como tal, a avaliação dos alunos, em última análise, pode constituir-se como fator de exclusão social e sempre como fator de desnivelamento entre alunos. Mesmo integrando um currículo nacional, em que se pretende que todos atinjam os objetivos traçados, o grau de consecução é diferente entre os elementos da mesma turma. “Quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objetivos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.”⁹⁹.

Existem dois tipos de avaliação, a formativa e a sumativa, a que acrescentamos um terceiro, a avaliação diagnóstica, que visa identificar o grau de conhecimentos prévios, detetando a presença de pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, realizada, normalmente, no início de cada ano letivo e/ou no início de cada unidade didática.

A avaliação formativa é realizada com o objetivo de prover, professor e aluno, do *feed-back* sobre as aprendizagens realizadas, no decurso da atividade

⁹⁹ Linda Allal... et al., *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado: Actas do Colóquio Realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978*, trad. Clara Moura Lourenço, José Baptista, Col. Novalmedina, 59, Coimbra, Almedina, p.175.

escolar. É “[...] uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.”¹⁰⁰. Ela vai evidenciar as alterações presentes nos alunos na prossecução das metas traçadas. Por outro lado, permite localizar pontos fracos na organização do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a sua reformulação de modo a assegurar os objetivos.

Finalmente, a avaliação sumativa, posiciona-se como o culminar de todas as etapas da aprendizagem. Normalmente traduz um resultado final, fruto de uma prova final (exame) ou dos resultados cumulativos obtidos ao longo do ano, que vai decidir sobre o êxito ou inêxito da aprendizagem. Aplicada, no contexto escolar no final de cada período ou no final do ano letivo, é ela que indica se o aluno passa ao ciclo de estudos seguinte ou se terá de o repetir. Estabelece uma compartimentação onde são enquadrados os alunos, seja por níveis, no caso do 3º Ciclo do Ensino Básico, seja por uma classificação entre 0 e 20 valores, no Ensino Secundário.

No caso específico da História, e adaptando a tabela desenvolvida para o estudo das Ciências Sociais, de modo a conter os itens essenciais para a disciplina no ensino secundário, Lisanió R. Orlandi diz-nos que “The field of history can be broken down in a number of ways”¹⁰¹. Assim sendo, a História subdivide-se em seis classes: Enfoque Histórico; Análise de Longo Termo; Ênfase em Tópicos; Método de Investigação; Historiografia; Questões Históricas e Interpretações.

4.1. Evidências de Aprendizagem

A avaliação dos alunos enquadra-se em dois grandes objetivos, um relacionado com “a certificação das aquisições e a classificação dos alunos”¹⁰² e outro catalogado como “a regulação dos processos de ensino e aprendizagem”¹⁰³. A avaliação surge, assim, como um dos momentos mais

¹⁰⁰ Cf. Linda Allal... *et al.*, *op. cit.*, p. 14.

¹⁰¹ Cf. Benjamim S. Bloom, J. Thomas Hastings, George F. Madus, *Handbook of Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*, [USA], McGraw-Hill, cop. 1971, p. 461.

¹⁰² Leandro S. Almeida, *Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos*, In *Avaliação dos Alunos*, pp. 73, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2012.

¹⁰³ *Idem*

importantes na recolha de informação sobre a validade dos processos de ensino e aprendizagem decididos pelo professor. Ela deve ser contínua e adaptada aos conteúdos, à turma e ao perfil dos alunos que a compõem.

Procurámos, assim, no contexto da unidade didática lecionada, realizar duas formas de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Tal deveu-se a imperativos ditados, por um lado pelo tempo que nos foi disponibilizado para a leção e por outro para não se verificar uma rutura com o que a turma estava habituada. A avaliação formativa foi sendo realizada no decurso das aulas, através da solicitação da participação dos alunos na construção das respectivas aprendizagens, no contributo à exposição dialogada das aulas, nas respostas às questões levantadas, no empenho demonstrado na realização das atividades propostas (trabalhos de casa, fichas na aula, sínteses das aulas, glossário de conceitos, etc.).

A utilização contínua deste tipo de avaliação, permitiu evidenciar algumas lacunas em termos de expressão escrita, por vezes as ideias não conseguem ser articuladas corretamente e a grafia revela falta de treino. Em termos de expressão verbal, as ideias fluem algo confusas. Claro que esta situação não é comum a todos os alunos, até porque a turma revelou bastante qualidade para o nível de ensino (8º ano).

Os conhecimentos históricos, se bem que limitados na maioria dos alunos ao que consta do manual, deixaram-nos agradavelmente surpreendidos em 5/6 alunos, que demonstravam bastante interesse nos conteúdos, interrogando sistematicamente o discurso e procurando estabelecer relações de causa-efeito, mentalmente bem esquematizadas.

Em termos de remediação, apenas foi possível efetuarmos a correção das tarefas dos alunos, logo após a sua realização, recorrendo ao *feed back* oral sobre os conteúdos dos mesmos e resposta o mais completa possível às dúvidas expressas.

Tentámos, desta forma, ir controlando os conhecimentos que iam sendo adquiridos ao longo do processo, ao mesmo tempo que provínhamos os alunos de algum *feed-back* sobre as respetivas aprendizagens, classificando-os qualitativamente.

A avaliação sumativa, decorreu sob a forma de um teste sobre os conteúdos lecionados, com carácter quantitativo, dado permitir uma certificação das aprendizagens realizadas e uma seriação da composição da turma.

O teste de avaliação sumativa (anexo...), levou em conta na sua construção, a taxonomia de Bloom, com os dois níveis sequenciais de objetivos cognitivos. Um, relacionado com a aquisição/memorização (conhecer, compreender, indicar, identificar, fixar, etc) e um outro, reportando à aplicação dos conhecimentos (aplicar, justificar, sintetizar, explicar, analisar, avaliar, criar, etc).

O teste foi desenvolvido em articulação com a professora cooperante, tendo-se, por um lado procurado abarcar todos os conteúdos lecionados e, por outro, compatibilizá-lo com os testes sobre estas matérias realizados pelas restantes turmas de 8º ano da escola.

A sua organização encontra-se estruturada em seis grandes grupos, seguindo, sensivelmente a estrutura temporal aplicada nas aulas. Um primeiro grupo com o novo quadro de valores do Renascimento, e uma questão de desenvolvimento onde se avalia a capacidade de sintetização e articulação dos conceitos, um segundo grupo, referente à arte renascentista e um terceiro grupo, específico sobre o caso português.

No quarto grupo, entramos na temática da Reforma Protestante, onde se procura avaliar os conhecimentos dos alunos sobre as causas que a desencadearam e as características das igrejas reformadas, bem como a sua capacidade de análise e interpretação de textos.

O quinto grupo é dedicado exclusivamente à identificação pelos alunos, dos conceitos lecionados, através do preenchimento dos espaços em branco de um texto.

Finalmente, no sexto grupo, apela-se para a capacidade de relação dos alunos, pela identificação de vários autores com as respetivas obras.

O teste, no final da nossa prática letiva supervisionada, não totalmente corrigido dado ter sido realizado na última aula que lecionámos, por amostragem de cinco testes, indicia resultados bastante satisfatórios obtendo, na referida amostragem, três bons, perto do muito bom, e dois insuficientes

altos. Posteriormente fomos informados que os resultados tinham sido em linha com o esperado pelo professor cooperante em relação à turma.

4.2. Reflexão sobre a Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa escolar, longe de se constituir como uma atividade neutra, meramente técnica, insere-se num determinado modelo teórico de perceção do mundo, da ciência, da sociedade e da educação, traduzida na prática pedagógica.

Podemos datar as práticas da avaliação sumativa, sob a forma de exames e provas, aos colégios da Companhia de Jesus e às escolas protestantes, a partir do século XVI. Apesar de existirem evidências que essas práticas antecedem em muito esta época (já na antiga China, três mil anos antes de Cristo, eram utilizados os exames para selecionar homens para o exército), só no advento da modernidade, os exames escolares foram sistematizados e incluídos na atividade educativa.

É durante o período de ascensão e consolidação da burguesia que a prática dos exames atinge o seu ponto mais alto, uma vez que a nova classe social, sem os privilégios de nascimento da aristocracia, assenta a sua ascensão social no estudo e no conhecimento. Mais tarde, durante a progressiva ascensão do capitalismo, o exame mantém-se como peça chave do sistema e, como observa Karl Marx, passa a medir as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado.

Nos nossos dias, e com a instalação do conceito de avaliação formativa aplicada às aprendizagens dos alunos, nos anos setenta do século passado e posterior evolução da conceção, durante os anos noventa¹⁰⁴, que implicou uma alteração de forma e conteúdo, isto é, de pontual e posterior às fases de ensino aprendizagem, passou a integrar o próprio processo, com o objetivo de identificar e auxiliar a correção do erro, assim que ele ocorre, os dois tipos de avaliação coabitam com algumas dificuldades, principalmente no que concerne

¹⁰⁴ Entre outras conceções de avaliação formativa, salientamos a avaliação formadora (Nunziati, 1990), a autêntica (Wiggins, 1998), a alternativa (Gardner, 1992; Resnick e Resnick, 1992) e a formativa alternativa (Fernandes, 2005).

à delimitação das fronteiras que as separam, ou seja, o momento de avaliação, típico da avaliação sumativa, tem vindo a ser posto em causa, dado que a avaliação cada vez mais decorre ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

Consideramos que aquilo a que hoje assistimos em termos de avaliação escolar é a uma prática onde se interrelacionam e interdependem os dois tipos de avaliação, ou seja, reconhecido que é o papel que a avaliação sumativa continua a desempenhar como parte integrante do processo, as especificidades de uma e outra coexistem, interagem, contaminam-se e tendem a produzir, pensamos nós, um resultado mais ajustado aos princípios de justiça e moralidade que qualquer juízo de valor (e a avaliação é, antes de mais um juízo de valor), obrigatoriamente tem de conter, sob pena de não ser válido.

Seguimos assim, as posições de alguns autores¹⁰⁵, que defendem a interligação próxima da avaliação formativa com a avaliação sumativa. De fato, se na atual organização do sistema de ensino, a avaliação sumativa é inevitável (sob diferentes designações, qualitativa ou quantitativa, a classificação dos alunos por níveis é uma realidade incontornável), ela pode ser complementada, na sala de aula com uma avaliação cujo objetivo seja o de melhorar cada vez mais a aprendizagem. A predominância de cada uma delas depende essencialmente do professor, da importância específica que atribui a cada uma delas, da construção de tarefas mais ou menos limitadas ao currículo que irá ser testado, ou, pelo contrário, se valoriza a aprendizagem mais profunda, com recurso à metacognição, diversificadas e apoiadas no *feedback* dos alunos.

Apesar disso, o professor debate-se com uma realidade incontornável: em última análise, todo o ensino está estruturado (e cada vez mais, consideramos

¹⁰⁵ Cf. Aldina Lobo, *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na prática de três Professoras de Português de 12º Ano*, dissertação de doutoramento em Educação, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa 2010. “[...]Taras (2005) e Harlen (2006), defendem a coabitação da avaliação formativa com a avaliação sumativa. Para a primeira autora, a avaliação sumativa é central, uma vez que existe sempre; se a ela se acrescentar a auto-avaliação dos alunos, com base no *feedback* dado, então trabalha-se no âmbito da avaliação formativa. Sem alusão a prioridades, para Harlen (2006), um mesmo teste ou actividade pode servir ambas as avaliações, tudo depende da interpretação que se faz, dos referentes que se consideram e da decisão que se toma (ou não) sobre os passos seguintes e da implicação activa (ou não) dos alunos.”, p.9.

nós face à recente inclusão de “provas”, “exames”, o que se quiser chamar, com caráter seletivo ou não, pelo Ministério da Educação, desde o 2º ano do Ensino Básico, o que atinge o ridículo como tivemos oportunidade de vivenciar) para se alcançar uma classificação que permita a obtenção de uma certificação, seja de passagem de ano, seja de ciclo de estudos, seja de acesso a um grau superior, seja, talvez a mais importante, facilitadora da obtenção de um emprego, ou seja o sistema de ensino (e não só) está organizado segundo a avaliação sumativa.

Nesta fase da nossa reflexão, assaltam-nos duas questões que, consideramos, fazem abalar todo o edifício construído sobre o processo de ensino aprendizagem: como pugnar pela aprendizagem significativa dos alunos se, em última análise, a avaliação a que irão ser sujeitos continua a privilegiar a memorização de conteúdos constantes do programa? Qual a validade de uma avaliação desencadeada num momento (o exame, a prova, etc.), que irá realizar um juízo discricionário sobre anos de integração de conhecimentos a que os alunos foram sujeitos? Consideramos que há uma incongruência grave, em prejuízo dos aprendentes, entre os quadros teórico-práticos que se defendem e se tentam implementar no ensino aprendizagem e o modo como se organiza a “prestação de contas” desse trajeto.

A forma como está organizado o ensino não procura a compreensão do que se aprende, como evidenciam as necessidades do mercado de trabalho em que se procuram competências como escrever e falar corretamente, capacidade de aprender facilmente em trabalho, saber utilizar competências quantitativas para lidar com meios de produção e de gestão, ler textos técnicos complexos, ou construir e avaliar argumentos. A escola, pelo contrário, direciona-se para a recuperação de conteúdos isolados de informação, que são memorizados e rapidamente esquecidos.

Considerações Finais

O Mestrado de que o presente Relatório pretende apresentar a súmula, assumiu para nós, enquanto professores em formação inicial, uma importância marcante, para o desempenho da função a que nos propomos.

Podemos afirmar que nos despertou, provenientes que somos de áreas profissionais completamente díspares, regidas por valores analíticos e respostas parametrizadas, para a imensa complexidade que assume formação e educação de um aluno, ser humano que queremos futuro cidadão responsável, autónomo e esclarecido, as inúmeras variáveis que se interligam e condicionam o sucesso das aprendizagens, as tensões sociais que se desenvolvem no microcosmos que é a sala de aula, mas que retrata de forma muito clara, porque produto dela, a sociedade em que vivemos. No centro deste caótico entrecruzar de linhas de força, está o professor, figura que, pela amostragem que contactámos, quantas vezes injustiçada e vilipendiada, é obrigado a gerir este “caldeirão” de emoções, interesses e necessidades, quer institucionais, quer de pais e alunos.

No tirocínio que encetámos, no âmbito do seminário de IPP3, sentimos a sala de aula, isto é, lidámos com trinta vontades, modos de ser e estratégias diferentes, experimentámos a atividade letiva, ou seja, experiencámos o constante interrogatório e avaliação de uma plateia extremamente crítica, sentimos a vida da escola. Experiência deveras gratificante e de desenvolvimento pessoal, que ficará para sempre marcada em nós.

Mas não pudemos deixar de notar a complexidade que se reveste a articulação da teoria, fundamental para o ensino dado auxiliarem a compreensão do aluno e das variáveis que o constituem, com que íamos constatando nas sessões dos diversos seminários que frequentámos, com a prática que observávamos no dia-a-dia da escola, nas aulas a que assistíamos ou lecionávamos, das necessidades que evidenciavam os discípulos, em termos pedagógicos e didáticos, com a realidade imposta pelo modelo

institucional, em que, as restrições que são evidenciadas – aumento do número de alunos por turma, aumento da carga letiva, aumento da valência dos professores (passarem a lecionar duas disciplinas, como em História e Geografia), não permitem uma abordagem vygotskiana.

Constatámos, em termos práticos, como as interações que decorrem na escola, mas também fora dela, afetam os níveis de consecução dos alunos. A teia de relações que se estabelecem entre todos os atores deste processo é composta por inúmeras variáveis que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, tornando-a extremamente complexa, escapando muitas vezes ao controlo do professor.

Vivenciámos a importância que, também nesta área, assume a planificação com a componente de contingência de modo a enfrentar da melhor forma situações imprevistas e, muitas vezes, passíveis de pôr em causa, a relação do professor com a turma. O papel do professor, como facilitador das aprendizagens, consiste na antecipação dos problemas, no proporcionar os espaços psicopedagógicos para realização dessas aprendizagens, mesmo que recorrendo à imaginação, mitigando ao máximo os fatores de disrupção.

Neste relatório, tentámos assim, mostrar a realidade que observámos na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos, na Terrugem, mais concretamente no que diz respeito à realidade da turma D, do 8º ano, na disciplina de História.

Tentámos, também retratar, o mais fielmente possível, as aulas de História que fomos convidados a lecionar a esta mesma turma, durante o período de estágio na referida Escola.

Sendo os conteúdos da disciplina de História, normalmente, objeto de alguma contestação por parte dos alunos, mormente quanto à sua utilidade prática e ao seu valor como conhecimento científico, tentámos abordar as aulas de um modo interativo, pondo os alunos a expressar os seus conhecimentos prévios sobre o tema e as respetivas análises críticas. Por outro lado, tentámos, com o recurso aos meios audiovisuais disponíveis, envolver os alunos na matéria, tentando potenciar e articular, as contribuições que iam sendo dadas.

Consideramos, assim, que de alguma forma conseguimos motivar e interessar os discentes para a História e para a importância que o seu estudo e conhecimento têm para a sua formação científica e como cidadãos de pleno direito.

Para nós, enquanto futuros professores, tentámos interiorizar, através da relação com a turma e da observação das aulas, um conhecimento muito mais alargado e diversificado daquilo que, na realidade mais do que na teoria, têm de ser (perdoem-nos o anglicismo, mas são as palavras que melhor definem o que queremos afirmar), as “*skills*” e o “*know-how*” de um professor (aqui não estamos a falar apenas do conhecimento científico das matérias a lecionar, sem dúvida a variável mais importante para o desempenho do professor, mas de aspetos que se prendem com o à vontade em enfrentar uma assembleia, a capacidade de comunicação com públicos distintos, a forma de liderar grupos e de mantê-los focados na temática, a adaptação do estilo de linguagem ao nível da turma).

Contatámos diversos estilos de lecionar, diversos patamares de experiência letiva, o que se revelou extremamente enriquecedor para a nossa própria formação, vimos quais as respostas das turmas a estas diferentes realidades, quais os comportamentos que se vislumbraram e, concluímos, em qualquer dos casos, da importância fundamental da interação professor-alunos, da importância decisiva para uma aprendizagem significativa, do envolvimento dos alunos com os temas tratados, seja através da construção de atividades pelo professor, seja através do fomento do diálogo. Uma coisa ficou-nos como decisiva na acção do professor: ser professor é saber ouvir e responder sempre aos alunos, mesmo quando não se sabe a resposta. Pode-se sempre dizer ao aluno, não sei, vou-me informar.

Lidámos com situações diversas, sem dúvida enriquecedoras, que fazem o dia-a-dia de uma turma, nomeadamente uma turma com bom aproveitamento e comportamento, o que nos permitiu um termo de comparação com realidades observadas anteriormente e devidamente reportadas. Ficámos a conhecer o contexto social e ambiental dos alunos que frequentam esta escola, uma amostragem, pensamos que significativa, da média das escolas portuguesas,

e, como podemos e devemos adaptar as nossas próprias estratégias a esta realidade.

As observações realizadas, permitiram-nos também, o contato com a realidade da sala de aula e da disciplina, os comportamentos que se vislumbram, as estratégias adotadas pelos alunos e pelos professores, as relações que se desenvolvem entre uns e outros.

Contatámos, agora *in loco*, o quão difícil é avaliar, o formar um juízo de valor sobre alguém, desconhecendo e não levando em conta, na maior parte dos casos, as condicionantes que determinam um dado comportamento e desempenho. Isto porque, principalmente nestes níveis de ensino, o professor, muito mais que um transmissor de programas (não de conhecimentos) administrativamente estabelecidos, é um formador do caráter de futuros cidadãos, que se pretendem completos; e quantas vezes essa missão essencial é esquecida, ou não levada em conta, pelos nossos professores e, mais grave ainda, pelas instituições que regulam o ensino.

É o aluno, como experienciámos, interessado, trabalhador, interventivo, mas que chega ao teste (o maior erro da avaliação do ensino-aprendizagem, porque em vez de se constituir como apenas mais um elemento da avaliação, continua a ter uma importância fulcral no ensino) e não consegue retratar os conhecimentos que, na verdade, possui. Que vergonha, que descrédito, é para o sistema de ensino, do mundo ocidental pelo menos, que um dos maiores génios de sempre da Humanidade, Albert Einstein, tenha sido avaliado, no seu percurso escolar, como um aluno medíocre!

Por último, gostaríamos de voltar a salientar que a duração das aulas, que não nos parece a mais correta, pelo menos para o escalão etário que estamos a tratar. De fato, por aquilo que observámos, é quase impossível manter a atenção dos alunos focalizada durante os 90 minutos letivos. Passada cerca de uma hora, inevitavelmente, os alunos apresentam fortes sinais de cansaço e desatenção, que se manifestam em burburinho e agitação na sala.

As aulas que lecionámos permitiram o contato com alunos motivados e interessados e a perceção de como é gratificante para um professor sentir o

interesse de uma turma, a importância que tem para uma aula com êxito, a preparação científico-pedagógica do professor.

As planificações efetuadas permitiram-nos contactar com os problemas que se levantam aquando da leccionação de aulas, a gestão do tempo, as estratégias a desenvolver, as soluções de contingência a adoptar quando tudo o que temos planeado, por um ou outro motivo, falha.

É uma experiência e um treino deveras importante na formação de um professor, talvez pouco por demasiado curto, e isto apesar de, à partida, as aulas que lecionamos não retratarem situações reais; os alunos e o professor estão condicionados pela presença de um terceiro elemento, professor cooperante ou estagiário que, inevitavelmente, vai alterar a postura natural dos diversos atores do processo.

Por último, não somos deterministas e, como tal, não acreditamos em maus ou bons alunos. Acreditamos sim, em alunos que necessitam outro tipo de atenção e ajuda que os demais. Compete ao professor, descobrir quais são elas e provê-los da motivação necessária para os envolver no processo de aprendizagem.

Mais do que um repositório de conhecimentos sobre determinada temática, um professor é um gestor de afetos e emoções, um gestor de pessoas, com tudo o que isso implica de sensibilidade e de intuição.

Bibliografia

Obras Gerais

Giddens, Anthony, *Sociologia*, 6ª ed., trad. Alexandra Figueiredo [et al]; coord., ver. José Manuel Sobral, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

Grimberg, Carl, *História Universal*, trad. Jorge de Macedo, vol. 10, “As reformas da religião cristã e o apogeu do Estado espanhol”, Publicações Europa-América, Lisboa, 1967.

Lemos, Álvaro Viana de, *O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação*, Arquivo Pedagógico, vol. III, 1930, p. 38, in Joaquim Pintassilgo, *República e Formação de Cidadãos – A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Edições Colibri, Lisboa.

Perez, Alcía e Marta Vidal (Coord.), *História Universal*, Vols. 11 e 13, Editorial Salvat, S. L., Madrid, 2005.

Macedo, Newton de, *História de Portugal*, coord. José Hermano Saraiva, Vol. IV, “Glória e declínio do Império – de D. Manuel I ao Domínio dos Filipes”, Ed. QuidNovi, Matosinhos, 2004.

Medina, João (Dir.), *História de Portugal*, Vol. VII, “Judeus, Inquisição e Sebastianismo”, Edita Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda., Madrid, s/d.

Obras Específicas

Teorias da Aprendizagem

Ausubel, David, *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003.

Bertrand, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, trad. Alexandre Emílio, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, 4, Lisboa, Instituto Piaget.

Bruner, Jerome, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1962.

Coll, César, Álvaro Marchesi, Jesús Palácios & colaboradores, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 2, Psicologia da Educação Escolar, 2º volume, Ed. Artmed, Porto Alegre, 2004.

Miranda, Guilhermina Lobato e Sara Bahia, *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Relógio D'Água Editores, Lisboa, 2003.

Pontecorvo, Clotilde (coord.), *Manual de Psicología de la Educación*, Col. PROA, Editorial Popular, Madrid, 2003.

Sousa, Carolina, *A Teoria Sociocultural de Vygotsky*, in *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, org. de Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia, Cap. 2, Relógio D'Água Editores, Lisboa, 2005.

Sprinthall, Norman e Richard C., *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Ed. McGraw-Hill de Portugal, 1993.

Veiga, Feliciano e Suzana Caldeira (Org.), *Intervir em Situações de Indisciplina e Violência*, Cap. 2, Agentes de Socialização da Violência e Vitimização Escolar. Ed. Fim de Século, Lisboa, 2010-2011 (no prelo).

Vygotsky, Lev Semenovitch, *Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia/Lev Semenovitch Vygotsky*; trad., introd. e notas de João Pedro Fróis; ver. Alexandre Franco, 1ª ed., Col. Razões de Sobra; 3, Lisboa; Dinalivro, 2012.

Pedagogia e Didática

Aires, Luís M., *Disciplina na Sala de Aulas. Um Guia de Boas Práticas para Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, 2ª ed., Lisboa, Edições Sílabo, 2010.

Allal, Linda... *et al.*, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado: Actas do Colóquio Realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978*, trad. Clara Moura Lourenço e José Baptista, Col. Novalmedina, 59, Coimbra, Almedina.

Almeida, Leandro S., *Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos*, in, *Avaliação dos Alunos*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2012.

Bloom, Benjamim S., J. Thomas Hastings e George F. Madus, *Handbook of Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*, [USA], McGraw-Hill, cop. 1971.

Claudino, Sérgio, *Competências Básicas*, in, *Multiárea / Revista de Didáctica*. E.U. de Magistério de Ciudad Real, 04/2009, Universidad de Castilla-La-Mancha.

Carneiro, Roberto, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*, cap. A Sociedade Educativa e os Professores: um olhar sobre o século XXI, Col. FML, Ed. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2001.

Estrela, Albano, *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto, Porto Editora, 2008.

Faria, Ana Maria Homem Leal de, *Colectânea de Textos coligidos por Ana Maria Homem Leal de Faria, Didáctica da História/ Textos*, vol. IV, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de História, 2002/ 2003.

Faria, Ana Leal de, *Didáctica da História – Programas do Ensino Básico e Secundário*, documento policopiado, Departamento de História da FLUL, Lisboa, 2011.

Felgueiras, Margarida Louro, *Pensar a História, Repensar o seu Ensino*, Col. Mundo de Saberes, nº 11, Porto Editora, 1994.

Hargreaves, Andy, *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade pós-moderna*, Parte II: O Tempo e o Trabalho, Cap. 5, O Tempo: Qualidade ou quantidade? O Pacto Faustiano, Ed. McGraw-Hill, Lisboa, 1998.

Järvelä, Sanna, Monique Boekaerts, Daniel T. Hickey...*et al.*, *Motivation in Learning Contexts/ Theoretical Advances and Methodological Implications/*

Edited by Simone Volet, Sanna Järvelä, Col. Advances in Learning and Instruction, Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo, Pergamon, 2001.

Monteiro, Miguel Corrêa, *Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões*, Ed. Plátano, Edições Técnicas, Lisboa, 2001.

Monteiro, Miguel Corrêa, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Ed. Plátano, Edições Técnicas, Lisboa, 2003.

Pintassilgo, Joaquim, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A Formação de Professores em Portugal*, Ed. Colibri, Lisboa, 2010.

Proença, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Ed. Universidade Aberta, Lisboa, 1989.

Proença, M^a. Cândida, *Didáctica da História – Textos Complementares*, cap. 16, O Plano – Instrumento que apoia ou aprisiona o professor, Ed. Universidade Aberta, Lisboa, 1992.

Reis, Pedro, *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, Ed. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa, 2011.

Roldão, Maria do Céu, *Estratégias de Ensino / O Saber e o Agir do Professor*, Ed. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009.

Roldão, Maria do Céu, *Gostar de História, um Desafio Pedagógico*, Texto Editora, Lisboa, 1987.

História

Le Goff, Jacques, Le Roy Ladurie, Georges Duby ... *et alii*, *A Nova História*, trad. Ana Maria Bessa; col. Lugar da História; Lisboa; Edições 70.

Monteiro, Miguel Corrêa, *Jesuítas – Utopia e Realidade*, Ed. Academia Portuguesa de História, Porto, s/d.

Monteiro, Miguel C., *Os colégios jesuítas como meio de evangelização, in Repensar a Escola Hoje – O Contributo dos Jesuítas*, org. de Miguel

Gonçalves, Carlos Bizarro Morais e José Manuel Martins Lopes, Ed. Aletheia, Braga, 2007.

Paoli, Maria Célia, *Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

Dissertações de Mestrado e Doutoramento

Afonso, Maria Isabel, *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*. Dissertação apresentada ao Instituto da Educação e Psicologia da Universidade Do Minho. Texto policopiado. Universidade do Minho.

Esteves, Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo, *Os percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa*. Dissertação de doutoramento, apresentada ao IGOT. Universidade de Lisboa, 2010.

Lobo, Aldina, *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na prática de três Professoras de Português de 12º Ano*. Dissertação de doutoramento em Educação, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa 2010.

Melo, Maria Benedita de Lemos Portugal e, *Reflexos da Reflexividade Mediatizada: os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação, ISCTE, Universidade de Lisboa, 2007.

Tereno, António, *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivência: Uma Proposta Didáctica*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, documento policopiado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

Velez, Maria Fernanda Pardaleiro, *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco – Um Estudo com Alunos do 8º e 10º Anos de Escolaridade*. Monografia de Tese de Mestrado apresentada ao Instituto da Educação da

Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social.

Documentos Eletrónicos

Cordeiro, Francisco Alves, *A Dimensão Preocupacional dos Professores*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2001, 79 pp. [consultado em 3 de Junho de 2014], disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>.

Tramonte, Angela Teresa Freneda da Silva, Maria Auxiliadora Segnorini, *A Importância do Desenvolvimento da Inteligência Volitiva para a Qualidade de Ensino (The Development Importance of Volitional Intelligence for the Teaching Quality)*, “Revista EpeQ/Fafibe”, 1ª ed., vol. 01, UNIFAFIBE, Centro Universitário Bebedouro/ SP, [Consultado a 16 de Julho de 2014], disponível em <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepeqfafibe/3/14042010141641.pdf>.

Diário da República Eletrónico, *Diário da República*, 1ª série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012, Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3476, [consultado em 09 de Abril de 2014], disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

Programas

Ministério da Educação, *Metas Curriculares de História – 3º Ciclo do Ensino Básico (2013/2014)*. Autores: Ana Isabel Ribeiro, João Paulo Avelãs Nunes e Pedro José Paiva da Cunha. Lisboa, Ministério da Educação, [consultado em 26 de Junho de 2014], disponível em <https://www.dgidc.min-edu.pt/data/>.

Ministério da Educação, *Programas de História A/ 10º, 11º e 12º Anos/ Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas/ Formação Específica/ Homologação/ 16/03/2001 (10º Ano)/ 01/04/2002 (11º e 12º Anos)*. Autoras:

Clarisse Mendes (Coordenadora), Cristina Silveira, Margarida Brum. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002.

Documentos de Suporte da Escola

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Alto dos Moinhos, Lisboa, 2009/ 2013.

Relatório de Avaliação Externa das Escolas- Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos Sintra, Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação, 2010.

Manuais e Cadernos Didáticos

Oliveira, Ana, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Paula Torrão, *Novo História 8*, rev. científica João Alves Dias, rev. pedagógica Marília Gago, vol. I, Texto Editores, Lisboa.

Animações e Filmes

Suportes utilizados com base no Manual Multimedia, *História 8*, Texto Editores, Lda., Lisboa.

Animações

Antropocentrismo e Renascimento;

O Prazer de Viver;

Pintura Renascentista: *Primavera* de Botticelli;

Grão Vasco: Ponte para o Renascimento;

Henrique VIII: fundador do Anglicanismo;

Filmes

Renascimento – um breve olhar;

Alguns monumentos Manuelinos;

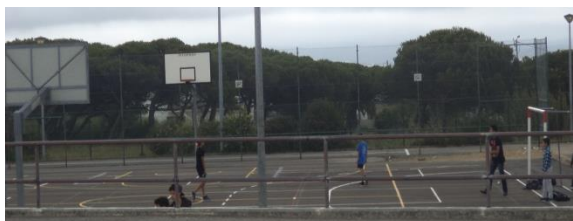
Perseguições Religiosas.

III Parte: Anexos documentais

1. Escola Básica do Alto dos Moinhos.
2. Composição e caracterização da Turma D do 8º Ano.
3. Distribuição Horária do 8º D.
4. Planificações das Aulas Lecionadas.
 - 4.1. Planificação de Médio Prazo.
 - 4.2. Planificação de Curto Prazo.
5. Materiais das Aulas Lecionadas.
6. Materiais de Avaliação.
 - Materiais de Avaliação Sumativa.
 - Materiais de Avaliação Formativa.
7. Ata da Reunião de Avaliação da Aula Supervisionada

Anexo 1

Escola Básica do Alto dos Moinhos






Anexo 2

Composição e caracterização da Turma D do 8º ano

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>		170720 - Agrupamento de Escolas Alto dos Molinhos 344564 - Escola Básica do Alto dos Molinhos						Ano : 8 Turma : D Ensino Básico - 3º Ciclo	
Relação de Alunos Ano Letivo 2013 / 2014									
Nº Processo	Nº Turma	Nome	Idade	EMR	Rep.	LE1	LE2	ASE	Anotações
12671	1	Ana Beatriz Sadio dos Santos	12	S		Inglês	Francês		
11841	2	Ana Lucia Mateus Timoteo da Cunha	13			Inglês	Francês		
12704	3	Beatriz Tereso de Sa	13	S		Inglês	Francês		
12659	4	Bernardo Roldao Correia	13	S		Inglês	Francês	B	
12475	5	Bruno Miguel Valerio Piteira	13		S	Inglês	Francês		
12660	6	Catia Sofia Baleia Casinhas	12	S		Inglês	Francês		
12677	7	Daniel Alexandre Oliveira Camara	13			Inglês	Francês		
12399	8	Daniel Fernandes Barra	14	S	S	Inglês	Francês	A	
13029	9	Diana Filipa Magnabosco Alves	12	S		Inglês	Francês		
11906	10	Diogo Caetano Rodrigues	13	S		Inglês	Francês		
12460	11	Eduardo Jorge Marques Lazaro	13			Inglês	Francês	B	
11911	12	Guilherme Henrique Silva Gairifo	12	S		Inglês	Francês		
13879	13	Hugo Miguel Cochicho Carvalho	14	S		Inglês	Francês		
11913	14	Ines Rafaela Silva Vitorino	12	S		Inglês	Francês		
12383	15	Ivo Rafael da Silva Albuquerque	13			Inglês	Francês		
14225	16	Jessica Meninas Mira dos Santos	13	S		Inglês	Francês		
12673	17	Joana Estrela Pascoal	13	S		Inglês	Francês		
11919	18	Joana Rodrigues Caldeira Prudencio	12	S		Inglês	Francês	A	
11920	19	Joao Pedro Raposo Joaquim	13	S		Inglês	Francês	B	
11952	20	Jose Pedro Bernardes Mota	15	S	S	Inglês	Francês		
11936	21	Mariana Silva Pedro	13	S		Inglês	Francês		
14352	22	Marta Kristine Moledo Amundsen	14						
14189	23	Pedro Afonso Guerreiro Figueiredo Guerra	15		S	Inglês	Francês		
12139	24	Raquel Morgado Januario	14			Inglês	Francês	A	
12667	25	Rui Pedro Quedas Barroqueiro	13	S		Francês	Francês		
12401	26	Sara Alexandra Soares Vida Larga	14			Inglês	Francês	A	
12082	27	Sergio Augusto Cerqueira Perpetuo	15			Inglês	Francês	B	
12467	28	Telmo Martinho Cruz	14			Inglês	Francês	B	

Listagem Impressa em :03-10-2013

Diretor(a) de Turma : Lina Maria Mota Lavareda
(6ª 16:05-16:50)

Listagem de fotos - 8º ano, Turma D



Nota: Por imperativos legais de confidencialidade, as imagens dos alunos do 8º D foram propositadamente distorcidas e desformatadas de modo a não serem passíveis de identificação.

Anexo 3

Distribuição horária do 8º D

AGRUPAMENTO ESCOLAS ALTO DOS MOÍNHOS

ESCOLA TESTE A

Horário da turma: 8ºD

Ano letivo: 2013 - 2014

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 - 09:15									Geo	S09
09:15 - 10:00										
10:15 - 11:00							Hist	S05	EV	S12
11:00 - 11:45										
11:55 - 12:40							Mat.	S21		
12:40 - 13:25										
13:40 - 14:25	FQ	S22	CNat	S08	Port.	S23			Port.	S15
14:25 - 15:10							Geo	S09		
15:20 - 16:05	Port.	S20	Mat.	S04	Artes e Expr TIC	S25 S01	EF	Gin	Mat.	S04
16:05 - 16:50	EF	Gin								
17:05 - 17:50	Ing.	S15	Ing.	S15	CNat	S07	FRAN	S15		
17:50 - 18:35			EMRC	S15	FQ	S22				

Entrada em vigor: 6/9/2013

Data de Validade: 31 de Agosto de 2014

Anexo 4

Planificações das Aulas Lecionadas

4.1. Planificação de Médio Prazo

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos
<p>Tema D: Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV</p> <p>D.3. Crises e Revolução no século XIV</p> <ul style="list-style-type: none">-A crise do século XIV em Portugal-O tratado de Salvaterra de Magos-A revolução de 1383 e a formação da identidade nacional-a questão dinástica e os confrontos políticos e sociais-a afirmação da independência nacional.
Competências aplicadas
<p>I. Tratamento de informação/Utilização de fontes</p> <ul style="list-style-type: none">- Aprofundar o domínio da interpretação de fontes iconográficas e vídeo <p>II. Compreensão Histórica</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estabelecer relações entre o passado e o presente no respeitante à organização do poder local <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Localizar áreas de propagação da Peste Negra e de eclosão dos principais conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV. <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar a crise económico-social do século XIV;- Identificar factores e manifestações da crise económica do século XIV em Portugal, integrando-a no clima europeu de recessão, ressaltando a vitalidade dos circuitos comerciais, entre os quais aqueles em que Lisboa se insere;-Reconhecer o papel das guerras fernandinas no aprofundamento da crise, enquadrando-as brevemente no contexto geral da Guerra dos Cem Anos;-Integrar a revolução de 1383-85 no contexto da crise económica e social, destacando, embora, a sua especificidade decorrente da conjuntura política;-Compreender o papel da luta contra os castelhanos no reforço da independência de Portugal.

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

Conceitos/Noções Básicas	
<i>Crise económica; Desvalorização monetária; Quebra demográfica; Revolução.</i>	
Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem	
Exposição da Prof ^a .; Recuperação de conhecimentos; Criação de situações de diálogo aberto orientado (prof /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Seleção, interpretação das informações; Elaboração de sínteses; Tradução em esquemas da informação recolhida; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo; Visionamento de documentário sobre as temáticas abordadas; Construção de glossário;	
Tempo/Avaliação	
45m x <u>2</u> (previstos)	Observação direta/ Participação/ Formativa/ Sumativa
(conclusão dos conteúdos programáticos de 7º Ano)	

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos

Tema E: Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.1. O expansionismo europeu

- A Europa antes dos descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI: -O conhecimento do Mundo
- Rumos da expansão Quatrocentista: -interesses dos grupos sociais e – condições da prioridade portuguesa
- A conquista de Ceuta: Conquistas ou descobertas
- Descobrimientos e conquistas no período henriquino: áreas e processos de exploração:
- Arquipélago da Madeira – Arquipélago dos Açores
- A descoberta da costa ocidental africana: -A passagem do Cabo Bojador; -Avanços para Sul; -Contrato de arrendamento a Fernão Gomes
- A política expansionista de D. João II
- A rivalidade luso-castelhana: -A chegada à Índia – A chegada ao Brasil
- A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares:
 - Os portugueses na África negra; – A organização do comércio
- A penetração portuguesa no mundo asiático: -O Império Português no Oriente; - A divulgação do Cristianismo
- Os portugueses na América: -Ameríndios do Brasil; - A colonização do Brasil
- Os Espanhóis na América: - Civilizações pré-colombianas; - O império Espanhol
- O comércio à escala mundial: Novas rotas de comércio intercontinental
- A dinamização dos centros económicos europeus
- Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano: -alterações no modo de vida; -O encontro de povos.

Competências aplicadas

I. Tratamento de informação/Utilização de fontes

- Desenvolver a perspectiva de que o conhecimento histórico resulta do estudo criterioso de fontes.
- Pesquisar personalidades importantes ligadas à Expansão Ibérica e elaborar biografias.
- Alargar a noção de fonte histórica, compreendendo a importância dos documentos escritos e áudio para o conhecimento do passado.

II. Compreensão Histórica

Temporalidade:

- Elaborar cronologias/barras cronológicas com os principais marcos da Expansão portuguesa.

Espacialidade:

- Localizar os principais rumos e etapas da Expansão portuguesa, as áreas dos impérios peninsulares e as principais rotas comerciais.

- Situar as principais civilizações da África, Ásia e América no século XV.

Contextualização:

- Reconhecer o carácter diversificado das motivações da expansão europeia, destacando as condições que explicam a prioridade portuguesa;

-Identificar os principais rumos e etapas da expansão durante o período henriquino;

-Compreender a clarificação operada no reinado de D. João II, relacionando-a com a estratégia ibérica de partilha do espaço mundial;

-Identificar as principais civilizações da África, Ásia e América, no século XV, compreendendo as repercussões que sobre elas terá o expansionismo europeu nos aspectos demográfico, cultural, e religioso;

-Distinguir as formas de ocupação e de exploração económica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com a especificidade dessas regiões;

-Identificar as características fundamentais da conquista e da ocupação espanhola na América Central e do Sul;

-Integrar as novas rotas do comércio intercontinental no contexto do grande comércio europeu, destacando a importância dos principais centros distribuidores de produtos ultramarinos (Lisboa, Sevilha, Antuérpia, repúblicas italianas);

-Reconhecer o papel de Portugal para o alargamento do conhecimento da Terra;

-Desenvolver atitudes de tolerância e respeito em relação aos outros povos e culturas.

Conceitos/Noções Básicas

Navegação Astronómica; Capitão donatário; Colonização; Feitoria; Mare Clausum; Império Colonial; Monopólio comercial; Tráfico de escravos; Aculturação; Missionaçãõ; Miscigenaçãõ.

Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem

Exposição da Prof^a; Recuperação de conhecimentos; Criação de situações de diálogo aberto orientado (prof.^a /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Seleção, interpretação das informações; Elaboração de sínteses; Tradução em esquemas, quadros e gráficos da informação recolhida; Elaboração de Mapas; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo e apresentação oral de acordo com orientações da prof^a e do caderno do aluno; Visionamento de documentários sobre as temáticas abordadas; Audição de trechos do CD Sons da História; Construção de glossário;

Tempo/Avaliação

45m x **12** (previstos) Observação direta/ Participação / Formativa/ Sumativa

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos
<p>Tema E: Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E. 2. Renascimento e Reforma</p> <ul style="list-style-type: none">-O Renascimento e a formação da mentalidade moderna: -O renascer da Europa;- Focos de difusão do Renascimento- O Humanismo: - O Humanismo em Portugal- Alargamento e compreensão da Natureza-A arte renascentista: -arquitetura -pintura -escultura-A persistência do Gótico em Portugal: -O Manuelino- A arte renascentista em Portugal: - A arquitetura; - A pintura-O tempo das reformas religiosas:- Crise na Igreja: contestação e rutura; - O Luteranismo; - O Calvinismo; - O Anglicanismo- A reação Católica: - reafirmação da fé e reforma interna; - O combate ao protestantismo e a expansão da fé-O caso peninsular: - A Inquisição como instrumento da unidade religiosa; - A Companhia de Jesus.
Competências aplicadas
<p>I. Tratamento de informação/Utilização de fontes</p> <ul style="list-style-type: none">- Interpretar fontes arquitetónicas, musicais e iconográficas.- Pesquisar aspetos de natureza cultural e artística do Renascimento.- Identificar as vertentes fundamentais da arte e da mentalidade renascentista europeia.- Levantar hipóteses de explicação para factos históricos, como os fatores de eclosão do Renascimento em Itália; consequências da difusão da imprensa na cultura renascentista; razões da permanência do gótico em Portugal... <p>I. Compreensão Histórica</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sequenciar e caracterizar os períodos da História já estudados.- Conhecer aspectos relevantes da Itália actual. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Localizar, em mapas, os principais centros renascentistas e da arte renascentista.-Distinguir os centros de origem da reforma e da Contra - Reforma.

_ Localizar as zonas de expansão dos movimentos culturais e religiosos dos séculos XV e XVI.

Contextualização:

- Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com a prosperidade das áreas em que teve origem e com o apoio dos grandes senhores laicos e eclesiásticos;
- Reconhecer a presença, no campo do pensamento e da literatura, de novos valores e atitudes, a par do fascínio pelos modelos clássicos, e compreender a importância da imprensa na divulgação de propostas culturais;
- Relacionar o espírito crítico renascentista e as grandes viagens marítimas como o desenvolvimento da curiosidade face à Natureza e à insatisfação perante as explicações tradicionais;
- Reconhecer como características da nova mentalidade renascentista a confiança do homem em si próprio, manifestada na valorização das capacidades individuais e do sucesso pessoal;
- Reconhecer a inspiração clássica da arte renascentista, compreendendo embora o seu carácter inovador e a sua riqueza formal;
- Caracterizar a arte manuelina e reconhecer a dificuldade com que se faz a divulgação da arte clássica em Portugal, devido à permanência das formas do gótico final;
- Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e apreciação de criações artísticas e literárias deste período;
- Compreender em que condições se desenvolve, entre a Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminará com a ruptura religiosa, reconhecendo a importância dessa ruptura com factor de divisão da Europa;
- Conhecer alguns dos princípios que separam reformistas e católicos;
- Reconhecer a existência de um movimento de renovação da Igreja católica, em parte com resposta à reforma protestante;
- Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando nomeadamente o caso da Península ibérica;
- Desenvolver atitudes de tolerância e de respeito por diferentes religiões e formas de culto.

Conceitos/Noções Básicas

Renascimento; Humanismo; Mecenas; Espírito Crítico; Heliocentrismo; Naturalismo; Classicismo; Manuelino; Reforma; Protestantismo; Contra Reforma; Concílio; Inquisição; Cristão-Novo.

Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem

Exposição da Prof^a.; criação de situações de diálogo aberto orientado (prof /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Selecção, interpretação das informações; Elaboração de sínteses; Tradução em esquemas e quadros a informação recolhida; Elaboração de biografias; Interpretação de uma obra de arte; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo e apresentação oral de acordo com orientações da prof^a e do

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

caderno do aluno; Promoção de debate; Audição de trechos do CD Sons da História; Construção de glossário;

Tempo/Avaliação

45m x 9 (previstos) Observação direta/ participação/ Formativa/ Sumativa

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos
<p>Tema F: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p> <p>F.1. O Império Português e a concorrência internacional</p> <ul style="list-style-type: none">-O apogeu do Império Espanhol- A crise do Império Português no Oriente- A União Ibérica: - Os antecedentes; - A morte de D. Sebastião e a sucessão no trono- A ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses- A abertura dos mares; -O Império Holandês; - O Império Inglês;- O Acto de Navegação e o declínio do Império Holandês- As transformações económicas: - O capitalismo comercial;- Novos instrumentos financeiros: companhias de comércio, bolsas de valores e bancos-A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses- A restauração da Independência.
Competências aplicadas
<p>I. Tratamento de informação/Utilização de fontes</p> <ul style="list-style-type: none">- Seleccionar informação relevante sobre a União Ibérica e a Restauração.- Levantar hipóteses de factos históricos, como, por exemplo, justificação do comércio triangular, motivos do desenvolvimento do capitalismo.- Interpretar documentos escritos e iconográficos. <p>II. Compreensão Histórica</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sequenciar e caracterizar os períodos da História já estudados.- Identificar datas históricas (Restauração da Independência)- Determinar a duração da União Ibérica. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Localizar os novos Impérios Coloniais surgidos no decurso do século XVII. <p>Situar num Mapa - Mundo as principais áreas de conflito entre as potências coloniais.</p> <p>Contextualização:</p>

<p>-identificar factores e manifestações de crise no Império Português a partir de meados do século XVI, destacando os que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra;</p> <p>-reconhecer que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois Estados;</p> <p>-relacionar a ascensão colonial da Holanda e da Inglaterra com o dinamismo económico e social desses países contrastando o seu desenvolvimento com o dos países ibéricos;</p> <p>- comparar os modos de colonização dos países nórdicos com os utilizados pelos países ibéricos;</p> <p>-relacionar o grande comércio colonial com a acumulação de capitais nos centros europeus economicamente mais dinâmicos;</p> <p>-relacionar a restauração com as ameaças à prosperidade do império atlântico português e com a conjuntura vivida pelo Império Espanhol.</p>	
<p>Conceitos/Noções Básicas</p>	
<p><i>Mare Liberum; Capitalismo Comercial; acumulação de capitais; Banco; Bolsa; Companhia de comércio.</i></p>	
<p>Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem</p>	
<p>Exposição da Prof^a.; criação de situações de diálogo aberto orientado (prof /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Seleção, interpretação das informações; Elaboração de mapas; Elaboração de biografias sumárias; Elaboração de sínteses; Tradução em esquemas, quadros e gráficos a informação recolhida; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo; Construção de glossário;</p>	
<p>Tempo/Avaliação</p>	
<p>45m x <u>6</u> (previstos)</p>	<p>Observação direta/ participação/ Formativa/ Sumativa</p>

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos
<p>Tema F: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p> <p>F.2. Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens</p> <ul style="list-style-type: none">- O Antigo Regime na Europa: - A agricultura e o comércio; - O Mercantilismo- A Sociedade de Ordens: - Os privilegiados; - Os não privilegiados- O poder absoluto: instrumentos do poder absoluto <p>O Antigo Regime Português na primeira metade do século XVIII:</p> <ul style="list-style-type: none">- O Mercantilismo em Portugal; - O Tratado de Methuen- O ouro brasileiro- O poder absoluto em Portugal- Um projecto modernizador: o despotismo pombalino: Submissão dos grupos privilegiados; - Reforço do Estado- Fomento comercial e manufactureiro: promoção da burguesia- a cidade como imagem do poder: o urbanismo pombalino.
Competências aplicadas
<p>I. Tratamento de informação/Utilização de fontes</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver uma perspectiva plural de acontecimentos a partir da interpretação de fontes com mensagens contraditórias.- Levantar hipóteses de explicação para a promoção da burguesia, a falência das primeiras medidas mercantilistas, o desenvolvimento comercial e manufactureiro.- Recolher seleccionar notícias sobre o terramoto de 1755.- Elaborar pequenos trabalhos de pesquisa. <p>II. Compreensão Histórica</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar, sequenciar e caracterizar fases da evolução histórica.- Estabelecer relações entre o passado e o presente no que respeita à organização do poder político e à situação económica. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- Localizar os países europeus do Antigo Regime.- Localizar áreas de desenvolvimento manufactureiro português na primeira metade do século

XVIII.

Contextualização:

- compreender o peso das actividades do sector primário nas economias pré industriais bem como a disparidade dos ritmos de desenvolvimento entre os tráficos comerciais e uma agricultura de fraca produtividade;
- compreender a mercantilização da vida económica do Antigo Regime.
- relacionar a adopção em Portugal da política manufactureira de inspiração mercantilista, no final do século XVII, com dificuldades comerciais deste período;
- compreender a importância que a afluência do ouro e os interesses económicos dos privilegiados tiveram no fraco desenvolvimento interno do país e na progressiva subordinação aos interesses da Inglaterra;
- caracterizar a sociedade do Antigo regime, reconhecendo a especificidade portuguesa no que se refere aos interesses coloniais da nobreza, à oposição cristãos velhos/ cristãos novos, à asfixia da burguesia pelos interesses económicos dos privilegiados;
- caracterizar o poder absoluto, identificando as suas manifestações;
- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos nas transformações históricas (Luís XIV, D. João V, Colbert, Conde da Ericeira, ...)
- reconhecer manifestações do Barroco, relacionando o seu desenvolvimento no período joanino com a prosperidade financeira;
- reconhecer apolítica pombalina como uma tentativa para, no quadro do absolutismo, aproximar o país de modelos europeus, criando condições para o desenvolvimento comercial e manufactureiro a para a formação de uma grande burguesia;
- compreender o projecto de reconstrução urbanística aplicado a Lisboa, porto e Vila Real de Stº António como manifestação de uma nova conceção do espaço urbano e afirmação de poder do Estado absoluto.

Conceitos/Noções Básicas

Antigo Regime; Crise Comercial; Balança Comercial; Pragmática; Sociedade de Ordens; Absolutismo; Barroco; Mercantilismo; Protecționismo; Manufactura.

Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem

Exposição da Profª.; criação de situações de diálogo aberto orientado (prof /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Seleção, interpretação das informações; Elaboração de biografias sumárias; Elaboração de sínteses; Tradução em esquemas, quadros e gráficos a informação recolhida; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo e apresentação oral de acordo com orientações da professora e do caderno do

aluno; Construção de glossário;	
Tempo/Avaliação	
45m x 7 (previstos)	Observação direta/ participação/ Formativa/ Sumativa

HISTÓRIA- PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – 8º ANO

Linha de conteúdos
<p>Tema F: Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p> <p>F.3. A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa</p> <p>-A mentalidade e a arte barrocas: - O Barroco em Portugal</p> <p>-A Revolução científica na Europa e a permanência da tradição: -o nascimento do método científico</p> <p>-Os avanços da ciência moderna e o desenvolvimento da técnica: o alargamento do conhecimento do mundo</p> <p>-Resistências à inovação; - O Ensino tradicional</p> <p>-O Iluminismo na Europa e em Portugal:</p> <p>-A crítica da ordem estabelecida e a difusão das novas ideias</p> <p>-Desenvolvimento e laicização do ensino: - Os estrangeirados; - As reformas pombalinas.</p>
Competências aplicadas
<p>I. Tratamento de informação/Utilização de fontes</p> <p>- Selecionar informação relevante sobre os assuntos em estudo.</p> <p>- Elaborar pequenos trabalhos de pesquisa.</p> <p>- Elaborar biografias de cientistas ou iluministas dos séculos XVII e XVIII.</p> <p>II. Compreensão Histórica</p> <p>Temporalidade:</p> <p>- Identificar e caracterizar momentos de ruptura.</p> <p>- Situar no tempo os principais eventos técnicos dos séculos XVII e XVIII.</p> <p>- Estabelecer relações entre o passado e o presente no que respeita à separação de poderes.</p> <p>- Identificar marcas de influência iluminista na actualidade.</p> <p>Espacialidade:</p>

- Assinalar a distribuição da arquitetura barroca.

-Situat as viagens de exploração marítima no século XVIII.

Contextualização:

-compreender a arte e mentalidade barroca;

-caracterizar a arte barroca, desenvolvendo a sensibilidade estética através da identificação e apreciação de formas artísticas;

-identificar os principais progressos ocorridos nos domínios científico e técnico, neste período, relacionando-os com o nascimento do método científico e com as novas formas de difusão e partilha do saber;

-tomar consciência de que a renovação científica e a nova visão do mundo dela resultante permanecem, não obstante as condições favoráveis, como um movimento de elite, coexistindo com formas diversas de cultura popular;

-explicar o alargamento do conhecimento da terra como resultado da aplicação de novos meios técnicos e do apoio concedido pelos governantes europeus, interessados na aquisição de novos territórios e no aumento do seu prestígio;

-reconhecer o atraso de Portugal no domínio científico, identificando as resistências desenvolvidas pela Inquisição e pela Universidade;

-caracterizar, em termos genéricos, a filosofia das Luzes, destacando as novas propostas nos domínios social e político;

-relacionar a obra e as críticas de “estrangeirados”, bem como a ação do Marquês de Pombal, com o movimento iluminista.

Conceitos/Noções Básicas

Barroco; Método Experimental; Racionalismo; Iluminismo; Maçonaria; Estrangeirado; Separação de Poderes; Soberania Popular.

Estratégias/Atividades/Experiências de Aprendizagem

Exposição da Prof^a; criação de situações de diálogo aberto orientado (prof.^a /aluno/s e aluno/aluno/s); Observação, exploração, leitura, análise e interpretação de documentos de índole diversa; Recolha de informação sobre os temas em estudo; Seleção, interpretação das informações; Elaboração de sínteses; Elaboração de biografias sumárias; Interpretação de uma obra de arte; Tradução em esquemas e quadros a informação recolhida; Realização de trabalhos individuais e /ou de grupo e apresentação oral de acordo com orientações da professora e do caderno do aluno; Realização de visita de estudo; Construção de glossário;

Tempo/Avaliação

45m x <u>5</u> (previstos)	Observação direta/ participação/ Formativa/ Sumativa
----------------------------	--

HISTÓRIA - PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	
Tratamento de informação/ utilização de fontes:	
Participar na seleção de informação adequada aos temas em estudo.	X
Distinguir fontes de informação histórica diversa: primárias, secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda, ...).	X
Interpretar documentos com mensagens diversificadas.	X
Formular hipóteses de interpretação de factos históricos.	X
Utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas.	X
Realizar trabalhos simples de pesquisa individualmente/grupo.	X
Inferência de conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas.	X
Compreensão Histórica	
Temporalidade:	
Identifica e caracteriza fases principais da evolução histórica e grandes momentos de rutura.	X
Localiza no tempo eventos e processos.	X
Distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior da mesma sociedade.	X
Estabelece relações passado presente.	X
Aplica noções emergentes de multiplicidade temporal.	X
Espacialidade:	
Localiza no espaço com recursos a formas diversas de representação espacial diferentes aspetos das sociedades humanas em evolução e interação.	X
Estabelece relações entre a organização do espaço e os condicionalismos físicos - naturais.	X
Contextualização:	

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

Distingue numa determinada realidade, os aspetos da ordem demográfica, económica, social, política e cultural (estabelece relações e conexões entre eles).	X
Interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.	X
Reconhece a simultaneidade de diferentes valores e culturas em diferentes espaços e tempos históricos.	X
Relaciona a história nacional com a história europeia e mundial.	X
Aplica os princípios básicos da metodologia específica da História.	X
Comunicação em História:	
Utilização de diferentes formas de comunicação escrita na produção de narrativas, sínteses relatórios aplicando o vocabulário específico da História.	X
Desenvolvimento da comunicação oral.	X
Enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos dominando os códigos que lhe são específicos.	X
Recriação de situações históricas e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra.	X
Participação nas atividades da aula de História	
Participação nas atividades propostas.	X
Realização das atividades propostas.	X
Utilização e presença dos materiais necessários.	X
Organização do caderno diário e dos restantes materiais.	X

CALENDARIZAÇÃO

Disciplina de HISTÓRIA

Ano Letivo 2013/2014

8º ANO

1.º Período

Aulas previstas	26
Apresentação, normas e critérios de avaliação	1
Ficha de Avaliação Diagnóstica e correção	2
Fichas de avaliação, preparação e correção	6
Tema D: Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV Tema D.3. Crises e revolução no século XIV	2
Tema E: Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI Tema E.1. O Expansionismo Europeu	12
Tema E.2 Renascimento e Reforma	2
Autoavaliação	1

2.º Período

Aulas Previstas	24
Fichas de avaliação, preparação e correção	6
Tema E.2 Renascimento e Reforma	7
Tema F: Portugal no contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII Tema F.1. O Império Português e a concorrência internacional	6
Tema F.2. Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens	3
Autoavaliação	1

3.º Período

Aulas Previstas	14
Fichas de avaliação, preparação e correção	3
Tema F.2. Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens	4
Tema F.3. A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa	5
Autoavaliação	1

4.2 Planificação de Curto Prazo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

Ano lectivo: 2013/ 2014

Disciplina: História

Ano: 8º **Turma:** D

Tema: E. Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

Subtema: 2. Renascimento e Reforma


Sumário: O Renascimento e a formação da mentalidade europeia:

- Origem e difusão do movimento renascentista;
- A mentalidade renascentista.

Planificação da Aula 1

Competências Específicas	Conteúdos/ Conceitos	Estratégias/ Actividades	Recursos/ Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Contextualização do subtema: exploração dos conhecimentos tácitos e/ou prévios dos alunos.</p> <p>Tratamento da informação/ utilização de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas. - Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem e difusão do Renascimento italiano, importância da imprensa na divulgação dos novos valores e atitudes renascentistas. - Utilizar os conceitos: Renascimento, humanismo, mecenato, espírito crítico, heliocentrismo, naturalismo, classicismo. <p>Compreensão histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar os principais eventos e processos relacionados com o Renascimento e o Humanismo. - Distinguir ritmos de evolução em sociedades 	<p>O Fim da Idade Média e Início do Mundo moderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A situação da Europa Ocidental <p>O Renascimento e a formação da mentalidade moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renascer - Renascimento 	<p>Levantamento de conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada; - Inquirição aos alunos - Power Point sobre o enquadramento da Europa nos séculos XIV e XV. <p>Mapa cronológico com os principais acontecimentos da época:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada 	<p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Mapa político da Europa do final do século XIV.</p> <p>Power Point</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Quadro</p> <p>Interactivo</p> <p>Manual</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Registos no caderno diário</p> <p>Observação</p>	<p>15m</p> <p>20m</p>

José Manuel Goês Ferreira da Silva

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>		<p>Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos</p>		
<p>diferentes e no interior das mesmas sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre o passado e o presente, como a prática de mecenato. - Aplicar noções emergentes de multiplicidade temporal, como a organização económica e sociocultural dos espaços em que as ideias renascentistas vingaram. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interacção, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas de difusão do Renascimento e do Humanismo; áreas de expansão cultural na Europa... <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural estabelecendo conexões e inter-relações entre eles, como o contributo histórico para explicar a inspiração dos italianos nos modelos da Antiguidade Clássica, a renovação cultural dos séculos XV e XVI, o mecenato, o individualismo e a afirmação das línguas nacionais; a importância da Expansão marítima para o conhecimento da natureza e para a insatisfação perante as explicações tradicionais no desenvolvimento do espírito crítico renascentista. - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos. - Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a dificuldade de adopção da 	<p>- Antropocentrismo</p> <p>- Teocentrismo</p> <p>- Mecenato</p>	<p>Video: Um Olhar sobre o Renascimento – pp. 54 do manual</p> <p>Animação: A Formação da Mentalidade Moderna – o renascer da Europa – pp. 54 do manual</p> <p>Ampliação de conhecimentos: Mecenato – pp. 55 do manual</p> <p>Power Point sobre origens, razões e difusão das ideias renascentistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada - Exploração dos textos do manual – pp. 55 <p>Power Point sobre as características da mentalidade renascentista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada 	<p>Virtual</p> <p>Power Point Computador Projector</p> <p>Power Point Computador Projector</p> <p>Power Point Computador Projector Quadro Interactivo</p>	<p>directa</p> <p>centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Registos no caderno diário</p> <p>Inquirição aos alunos/ observação das respostas colocadas oralmente</p> <p>Registos no caderno diário</p> <p>20m</p>



<p>arte renascentista – a criação da arte manuelina. - Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História. Comunicação: - Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses. - Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista. - Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina.</p>	<p>- Alargamento da compreensão da Natureza. - Heliocentrismo - Espírito Crítico - Geocentrismo - Experiencialismo</p>	<p>Animação: O Prazer de viver – pp. 56 do manual Imagens: Grandes Personalidades do Renascimento – pp. 56 do manual. Exploração de documentos do manual – pp.57</p>	<p>Manual Virtual</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p>	<p>10m</p>
<p>- A difusão das novas ideias</p>	<p>- A difusão das novas ideias</p>	<p>Power Point sobre a difusão das novas ideias: - Exposição dialogada Mapa da Europa com os principais centros humanistas Imagens: Máquinas de Leonardo da Vinci – pp. 59 do manual TPC: síntese da aula leccionada, por 2 alunos</p>	<p>Power Point Computador Projector Manual Virtual</p>	<p></p>	<p>5m</p>



Ano lectivo: 2013/ 2014

Disciplina: História

Ano: 8º **Turma:** D

Tema: E. Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI



Subtema: 2. Renascimento e Reforma

Sumário: O Renascimento e a formação da mentalidade europeia:

- A mentalidade renascentista.
- A difusão das novas ideias;
- A arte renascentista: a arquitetura.

Planificação da Aula 2

Competências Específicas	Conteúdos/ Conceitos	Estratégias/ Actividades	Recursos/ Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Contextualização do subtema: exploração dos conhecimentos tácitos e/ou prévios dos alunos.</p> <p>Tratamento da informação/ utilização de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas. - Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem e difusão do Renascimento italiano, importância da imprensa na divulgação dos novos valores e atitudes renascentistas. - Utilizar os conceitos: Renascimento, humanismo, mecenato, espírito crítico, heliocentrismo, naturalismo, classicismo. <p>Compreensão histórica:</p> <p>Temporalidade:</p>	<p>Consolidação de aprendizagens: resumos da aula anterior e definição de conceitos.</p> <p>Mecenato Renascimento Classicismo Antropocentrismo Heliocentrismo Humanismo</p>	<p>Apresentação oral de sínteses dos conteúdos leccionados na aula anterior</p>		<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p>	<p>15m</p>

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLA BÁSICA DO 2.º E 3.º CICLO DO ALTO DOS MOINHOS						
<p>- Localizar os principais eventos e processos relacionados com o Renascimento e o Humanismo.</p> <p>- Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior das mesmas sociedades.</p> <p>- Estabelecer relações entre o passado e o presente, como a prática de mecenato.</p> <p>- Aplicar noções emergentes de multiplicidade temporal, como a organização económica e sociocultural dos espaços em que as ideias renascentistas vingaram.</p> <p>Espacialidade:</p> <p>- Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas de difusão do Renascimento e do Humanismo; áreas de expansão cultural na Europa....</p> <p>Contextualização:</p> <p>- Distinguir os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural estabelecendo conexões e inter-relações entre eles, como o contributo histórico para explicar a inspiração dos italianos nos modelos da Antiguidade Clássica, a renovação cultural dos séculos XV e XVI, o mecenato, o individualismo e a afirmação das línguas nacionais; a importância da Expansão marítima para o conhecimento da natureza e para a insatisfação perante as explicações tradicionais no desenvolvimento do espírito crítico renascentista.</p> <p>- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos.</p>	<p>A mentalidade renascentista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classicismo - Humanismo - Individualismo <p>- Alargamento da compreensão da Natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Helocentrismo - Espírito Crítico - Geocentrismo - Experiencialismo 	<p>Power Point sobre as características da mentalidade renascentista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada <p>Animação: O Prazer de viver – pp. 56 do manual</p> <p>Imagens: Grandes Personalidades do Renascimento – pp. 56 do manual.</p> <p>Exploração de documentos do manual – pp.57 e 59</p> <p>Ampliação de Conhecimentos: O vestuário – pp.59</p>	<p>Power Point</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Quadro</p> <p>Interactivo</p> <p>Manual</p> <p>Virtual</p>	<p>Registos no caderno diário</p> <p>35m</p> <p>Inquirição aos alunos/ observação das respostas colocadas oralmente</p>	<p>Power Point sobre a difusão das novas ideias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada <p>Mapa da Europa com os principais centros humanistas</p> <p>Imagens: Máquinas</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de</p>

José Manuel Goes Ferreira da Silva



<p>- Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a dificuldade de adopção da arte renascentista – a criação da arte manuelina.</p> <p>- Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História.</p> <p>Comunicação:</p> <p>- Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses.</p> <p>- Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista.</p> <p>- Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina.</p>	<p>- A Arte Renascentista:</p> <p>A arquitectura:</p> <p>- Arco de volta perfeita;</p> <p>- Cúpulas;</p> <p>- Abóboda de berço;</p> <p>- Frontões triangulares;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Cornijas e balaústres;</p> <p>- Horizontalidade. Principais características.</p>	<p>de Leonardo da Vinci – pp. 59 do manual</p> <p>Power Point sobre a arquitectura renascentista:</p> <p>- Exposição dialogada</p> <p>- Ampliação de conhecimentos – pp. 60 do manual, As Cidades do Renascimento.</p> <p>- Imagens – pp. 61: Arquitectura do Renascimento</p>	<p>intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Inquirição aos alunos/ observação das respostas colocadas oralmente</p>	<p>35m</p>
				<p>5m</p>



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

Ano lectivo: 2013/ 2014

Disciplina: História

Ano: 8º Turma: D

Tema: E. Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

Subtema: 2. Renascimento e Reforma

Sumário: Conclusão da arquitetura do Renascimento.

- A pintura e a escultura renascentista. Principais características, obras e artistas
O Manuelino e a arte renascentista em Portugal: principais características.

Planificação da Aula 3

Competências Específicas	Conteúdos/ Conceitos	Estratégias/ Actividades	Recursos/ Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Contextualização do subtema: exploração dos conhecimentos tácitos e/ou prévios dos alunos.</p> <p>Tratamento da informação/ utilização de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas. - Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem e difusão do Renascimento italiano, importância da imprensa na divulgação dos novos valores e atitudes renascentistas. - Utilizar os conceitos: Renascimento, humanismo, mecenato, espírito crítico, heliocentrismo, naturalismo, classicismo. <p>Compreensão histórica:</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar os principais eventos e processos 	<p>Consolidação de aprendizagens: resumos da aula anterior e definição de conceitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classicismo - Horizontalidade 	<p>Apresentação oral de sínteses dos conteúdos leccionados na aula anterior.</p>		<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Registos no caderno diário.</p>	15m
	<p>- A Arte Renascentista:</p>	<p>Power Point sobre a arquitectura renascentista:</p>	<p>Power Point Computador Projector</p>	<p>Registos no caderno diário</p>	

José Manuel Goes Ferreira da Silva



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

<p>relacionados com o Renascimento e o Humanismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior das mesmas sociedades. - Estabelecer relações entre o passado e o presente, como a prática de mecenato. - Aplicar noções emergentes de multiplicidade temporal, como a organização económica e sociocultural dos espaços em que as ideias renascentistas vingaram. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas de difusão do Renascimento e do Humanismo; áreas de expansão cultural na Europa... <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural estabelecendo conexões e inter-relações entre eles, como o contributo histórico para explicar a inspiração dos italianos nos modelos da Antiguidade Clássica, a renovação cultural dos séculos XV e XVI, o mecenato, o individualismo e a afirmação das línguas nacionais; a importância da Expansão marítima para o conhecimento da natureza e para a insatisfação perante as explicações tradicionais no desenvolvimento do espírito crítico renascentista. - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos. - Relacionar a História nacional com a História 	<p>A arquitetura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classicismo; - Horizontalidade. <p>Principais características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada - Ampliação de conhecimentos – pp. 60 do manual, As Cidades do Renascimento. - Imagens – pp.61: Arquitectura do Renascimento - Exploração do manual, pp. 61, exercício 2. 	<p>Quadro Interactivo Manual Virtual</p>	<p>20m</p>
<p>A pintura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturalismo; - Realismo; - Perspectiva; - Disposição geométrica; - <i>Sfumato</i>. <p>Principais características.</p> <p>Principais pintores e obras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada. - Análise da <i>Primavera</i>, de Botticelli – animação pp.62. - Imagens – pp. 63, Pintura do Renascimento. 	<p>Power Point sobre a pintura renascentista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada. - Análise da <i>Primavera</i>, de Botticelli – animação pp.62. - Imagens – pp. 63, Pintura do Renascimento. 	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese. Inquirição aos alunos/ observação das respostas colocadas oralmente</p>	<p>30m</p>
<p>A escultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade; - Monumentalidade <p>Principais</p>	<p>Power Point sobre a escultura renascentista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição 			



<p>européia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a dificuldade de adopção da arte renascentista – a criação da arte manuelina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História. <p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses. - Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista. - Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina. 	<p>características. Principais escultores e obras.</p>	<p>dialogada. Análise de <i>O Túmulo de Leonardo Bruni</i> – animação – pp. 62. Imagens – pp. 62, Esculturas do Renascimento. Exploração do manual, pp 63 – exercícios 1 e 2. Realização da Ficha do Caderno de Actividades, nº 8, em trabalho a pares</p>	<p>Registos no caderno diário</p>	<p>25m</p>
	<p>A arte em Portugal nos séculos XV e XVI.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A persistência do gótico e o manuelino. - A arte renascentista em Portugal - a arquitetura; - a pintura. 	<p>Power Point sobre a arte em Portugal nos secs. XV e XVI.: - Exposição dialogada. Exploração do vídeo, pp 64 do manual – Alguns monumentos manuelinos. Exploração da animação, pp 64 do manual – Grão Vasco – ponte para o Renascimento.</p>	<p>Power Point Computador Projector Quadro Interactivo Manual Virtual</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p>



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

Ano lectivo: 2013/ 2014

Disciplina: História

Ano: 8º Turma: D

Tema: E. Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

Subtema: 2. Renascimento e Reforma

Sumário: Correção do trabalho de casa: ficha 8

Conclusão do Manuelino e a arte renascentista em Portugal: principais características.
A crise religiosa do século XVI: a Reforma Protestante e o papel de Lutero.

Planificação da Aula 4

Competências Específicas	Conteúdos/ Conceitos	Estratégias/ Actividades	Recursos/ Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Contextualização do subtema: exploração dos conhecimentos tácitos e/ou prévios dos alunos.</p> <p>Tratamento da informação/ utilização de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas. - Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem e difusão do Renascimento italiano, importância da imprensa na divulgação dos novos valores e atitudes renascentistas, dificuldades de adopção da arte clássica em Portugal, devido à permanência do Gótico final; criação da arte manuelina. - Utilizar os conceitos: Renascimento, humanismo, mecenato, espírito crítico, heliocentrismo, naturalismo, classicismo, manuelino, Reforma, 	<p>Consolidação de aprendizagens: resumos da aula anterior e definição de conceitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturalismo - Manuelino - Reforma - Protestantismo <p>Correção do trabalho de casa: ficha 8</p> <p>A arte em Portugal</p>	<p>Apresentação oral de sínteses dos conteúdos leccionados na aula anterior.</p> <p>Apresentação oral das respostas, pelos alunos</p> <p>Power Point sobre a</p>	<p>Caderno de Actividades Manual</p> <p>Power Point</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Registos no caderno diário.</p>	<p>10m</p> <p>15m</p>

José Manuel Goes Ferreira da Silva



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

<p>protestantismo.</p> <p>Compreensão histórica:</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar os principais eventos e processos relacionados com o Renascimento e o Humanismo, a Reforma e a Contra-Reforma. - Identificar e caracterizar fases principais da evolução histórica e grandes momentos de ruptura, decorrentes da Reforma e Contra-Reforma na Europa. - Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior das mesmas sociedades. - Estabelecer relações entre o passado e o presente, como a prática de mecenato. - Aplicar noções emergentes de multiplicidade temporal, como a organização económica e sociocultural dos espaços em que as ideias renascentistas vingaram. <p>Espacialidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas de difusão do Renascimento e do Humanismo; áreas de expansão cultural na Europa... <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural estabelecendo conexões e inter-relações entre eles, como o contributo histórico para explicar a inspiração dos italianos nos modelos da Antiguidade Clássica, a renovação cultural dos séculos XV e XVI, o mecenato, o individualismo e a afirmação das línguas nacionais; a importância da Expansão marítima para o 	<p>nos séculos XV e XVI.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A persistência do gótico e o manuelino. - A arte renascentista em Portugal - a arquitetura; - a pintura. 	<p>arte em Portugal nos secs. XV e XVI.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada. - Exploração do vídeo, pp 64 do manual – Alguns monumentos manuelinos. - Exploração da animação, pp 64 do manual – Grão Vasco – ponte para o Renascimento. 	<p>Computador Projector Quadro Interactivo Manual Virtual</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese. Inquirição aos alunos/ observação das respostas às perguntas colocadas oralmente</p>	<p>25m</p>
	<p>O tempo das reformas religiosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise na igreja: contestação e ruptura; - O Luteranismo. 	<p>Power Point sobre a crise religiosa do século XVI: - A Reforma Protestante. - O Luteranismo. - Exposição dialogada. Ampliação de conhecimentos, pp 67 do manual – João Huss e Savonarola. Exploração com os alunos da actividade da pag. 67 do</p>	<p>Computador Projector Manual Virtual</p>	<p>Registos no caderno diário</p>	<p>40m</p>
			<p>Observação directa centrada na</p>		



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

<p>conhecimento da natureza e para a insatisfação perante as explicações tradicionais no desenvolvimento do espírito crítico renascentista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos; contributo dos principais reformistas para as mudanças religiosas na Europa... - Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a dificuldade de adopção da arte renascentista – a criação da arte manuelina. - Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História. <p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses. - Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista. - Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina. 		<p>manual.</p> <p>Características do luteranismo, exploração do doc. 2, pp. 69 do manual.</p> <p>Exploração com os alunos do texto 1, pag. 19 do Caderno de Actividades.</p>		<p>capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p>
		<p>TPC: síntese da aula leccionada, por 2 alunos</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cristão - novo - Contrarreforma - Concílio - Inquisição 		



Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos

Ano lectivo: 2013/ 2014

Disciplina: História

Ano: 8º Turma: D

Tema: E. Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

Subtema: 2. Renascimento e Reforma

Sumário: A crise religiosa do século XVI: conclusão da Reforma Protestante e o papel de Lutero.
As Igrejas Protestantes: principais características e difusão.
A reação da Igreja Católica aos movimentos reformistas: a Contra-Reforma.
O caso peninsular: a Inquisição e a ação da Companhia de Jesus



Planificação da Aula 5

Competências Específicas	Conteúdos/ Conceitos	Estratégias/ Actividades	Recursos/ Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Contextualização do subtema: exploração dos conhecimentos tácitos e/ou prévios dos alunos.</p> <p>Tratamento da informação/ utilização de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar diferentes documentos (escritos e iconográficos) com mensagens diversificadas. - Formular hipóteses de interpretação de factos históricos: factores políticos, económicos e socioculturais da origem da crise religiosa do Século XVI. - Utilizar os conceitos: Reforma, Contra-Reforma, Inquisição, Concílio, espírito crítico, protestantismo, cristão-novo. <p>Compreensão histórica:</p> <p>Temporalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar os principais eventos e processos relacionados com a Reforma e a Contra-Reforma. 	<p>Consolidação de aprendizagens: resumos da aula anterior.</p> <p>O tempo das reformas religiosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise na Igreja: contestação e ruptura; - O Luteranismo; - O Calvinismo; - O Anglicanismo. 	<p>Apresentação oral de sínteses dos conteúdos leccionados na aula anterior.</p> <p>Power Point sobre a crise religiosa do século XVI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Reforma Protestante. <p>Exploração com os alunos do texto 1, pag. 19 do Caderno de Actividades.</p>	<p>Caderno de Actividades Manual</p> <p>Power Point</p>	<p>Observação directa centrada na capacidade de intervenção, argumentação e síntese.</p> <p>Registos no caderno diário.</p>	<p>10m</p> <p>15m</p>

José Manuel Goes Ferreira da Silva



<p>- Identificar e caracterizar fases principais da evolução histórica e grandes momentos de ruptura, decorrentes da Reforma e Contra-Reforma na Europa.</p> <p>- Distinguir ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior das mesmas sociedades.</p> <p>- Estabelecer relações entre o passado e o presente, como as divisões religiosas.</p> <p>Espacialidade:</p> <p>- Localizar no espaço, diferentes aspectos das sociedades humanas em evolução e interação, nomeadamente, principais centros renascentistas, áreas de difusão da Reforma; áreas de expansão cultural na Europa...</p> <p>Contextualização:</p> <p>- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social, nos campos do pensamento e da literatura, da criação artística, dos novos valores e atitudes, dos conhecimentos técnicos e científicos; contributo dos principais reformistas para as mudanças religiosas na Europa...</p> <p>- Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial, abordando as especificidades do caso português, como a adesão à Contra-Reforma, o estabelecimento da Inquisição e o papel da Companhia de Jesus.</p> <p>- Aplicar os princípios básicos da metodologia específica da História.</p> <p>Comunicação:</p> <p>- Comunicar através da escrita construindo narrativas e sínteses.</p> <p>- Comunicar oralmente defendendo uma ideia e/ou ponto de vista.</p>	<p>Os blocos religiosos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a Europa do norte e centro; - a Europa do sul. <p>A reação católica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A reforma Católica – o Concílio de Trento; - A Contra-Reforma-a Companhia de Jesus e a Inquisição. <p>O caso peninsular: a Inquisição e a ação da Companhia de Jesus</p>	<p>Características do luteranismo, do calvinismo e do anglicanismo.</p> <p>Exposição dialogada.</p> <p>Exploração com os alunos da actividade da pag. 67 do manual (4 1ºs pontos).</p> <p>Exploração dos doc. 2 e 3, pp. 69 do manual.</p> <p>A Reação Católica</p> <p>Exposição dialogada</p> <p>Exploração com os alunos da actividade da pag. 71 do manual (texto 2)</p> <p> Animação: (Perseguições religiosas pp. 70 do manual virtual)</p> <p>O caso peninsular</p> <p>Exposição dialogada</p> <p>Exploração com os alunos da actividade da pag. 73 do</p>	<p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Quadro Interactivo</p> <p>Manual</p> <p>Virtual</p> <p>Power Point</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Manual</p> <p>Virtual</p> <p>Power Point</p> <p>Computador</p> <p>Projector</p>	<p>25m</p> <p>20m</p> <p>20m</p>
--	--	--	--	----------------------------------

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>	<p>Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Alto dos Moinhos</p>						<p>argumentação e síntese.</p>	
<p>- Aplicar de forma correcta o vocabulário específico da disciplina.</p>				<p>manual (pontos 2, 3 e 4).</p> <p>TPC: síntese da aula leccionada, por 2 alunos</p> <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cristão - novo - Contrarreforma - Concílio - Inquisição 				

Anexo 5

Materiais das Aulas Lecionadas

Enquadramento sociopolítico e económico da Europa dos séculos XIV e XV

- A Época Moderna inicia-se em 1450, assinalando o começo de uma grande dinâmica civilizacional em toda a Europa.
- No início do século XV, os europeus tinham uma visão muito limitada do mundo. Para além do seu continente, apenas conheciam o Norte de África e parte da Ásia.
- As viagens realizadas por portugueses e espanhóis vão permitir o encontro com povos desconhecidos, com outros hábitos, valores e culturas. Permitem também, a mundialização da economia e o desenvolvimento de uma burguesia comercial forte.
- Novos produtos, novos conhecimentos, diferentes costumes e mentalidades começam a chegar à Europa e a fazer parte do dia-a-dia dos europeus.



Enquadramento sociopolítico e económico da Europa dos séculos XIV e XV

- Recuperada finalmente das fomes, da peste e das guerras, que tinham marcado todo o séc. XIV, a Europa começa a crescer em população, a agricultura e o artesanato desenvolvem-se e o comércio renasce.
- A burguesia cresce em poder, paralelamente ao crescimento das cidades, a nobreza diminui os rendimentos, o poder e a influência.
- É nesta época que se desenvolve um movimento de renovação cultural: o **Renascimento**. Novos conhecimentos e novos valores vão acompanhar novas atitudes e novas formas de pensar



Joana d'Arc
- símbolo francês da
Guerra dos
100 Anos.



Enquadramento sociopolítico e económico da Europa dos séculos XIV e XV

➤ Politicamente, a Europa desta época é constituída pelos reinos de Inglaterra e de França, os mais importantes, o Sacro Império Romano Germânico, repartido em dezenas de pequenos estados, o mesmo acontecendo com a Itália e na Península Ibérica com os reinos de Portugal, de Castela, Aragão, Navarra e Granada (reino muçulmano).

➤ A Norte, o reino da Dinamarca e a Leste, os reinos da Polónia, da Hungria e o Grão-Ducado da Lituânia. Todo o Sudeste europeu, até ao que hoje é a Áustria, pertencia ao Império Otomano.

➤ As principais áreas comerciais continuam a ser o Norte do continente e os portos do Mediterrâneo. É uma época de abundância no continente europeu.



O Renascimento

"Que obra de arte é o homem."
(W.Shakespeare)

Anos	Acontecimentos
1410	Invenção da pintura a óleo (Van Eyck)
1436	Brunelleschi constrói a cúpula da catedral de Florença
1453	Os turcos otomanos conquistam Bizâncio (Istambul) pondo fim ao Império Romano do Oriente
1455	Gutenberg inventa a imprensa
1469/92	Mecenato de Lourenço de Médicis
1503	Leonardo da Vinci pinta a <i>Gioconda</i>
1506	Início da construção da Basílica de S. Pedro, em Roma
1511	Erasmus de Roterdão publica <i>O Elogio da Loucura</i>
1517	Publicação das <i>95 Teses</i> , por Martinho Lutero
1534	Publicação do <i>Ato de Supremacia</i> (fundação da Igreja Anglicana)
1536	Publicação de <i>Instituições da Religião Cristã</i> , de João Calvino Instalação da Inquisição em Portugal
1539	Fundação da Companhia de Jesus
1543	Copérnico defende a teoria heliocêntrica
1545/63	Concílio de Trento

RENAASCIMENTO

REFORMA

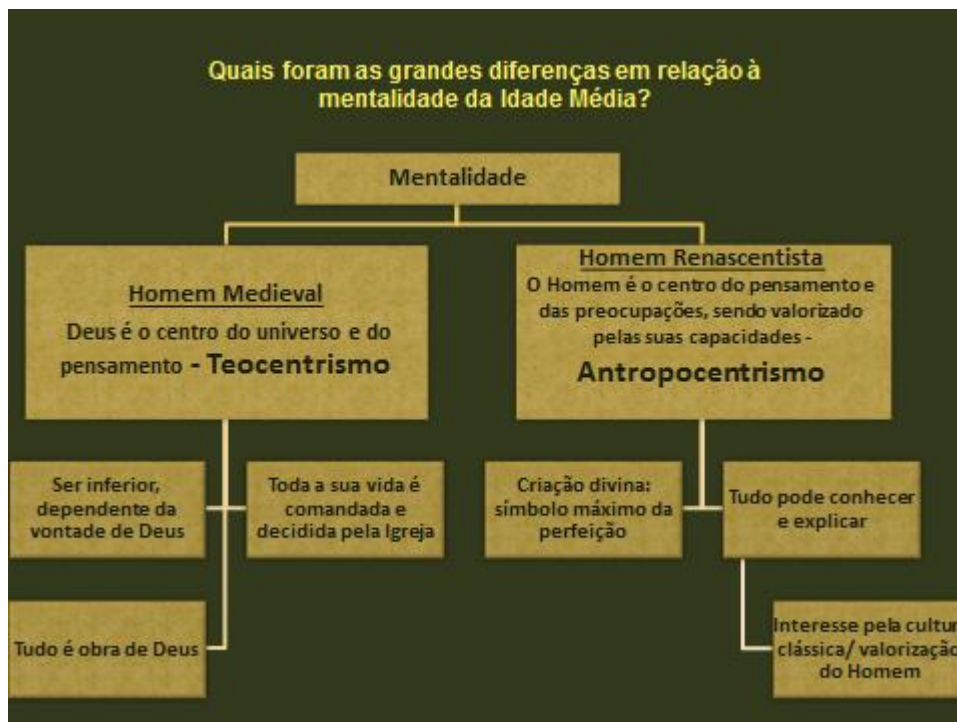
CONTRA REFORMA
RREFORMA

O que foi o Renascimento? Onde e quando se desenvolveu?

Movimento cultural que revolucionou as artes, a literatura e a ciência e teve origem em Itália, no século XV.

Foi a época em que, retornando às raízes da Antiguidade Clássica, que tinham sido abandonadas durante toda a Idade Média, surge uma enorme produção literária, artística, filosófica e tecnológica.

Além da inspiração na antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências.



A difusão do Renascimento pela Europa

A partir de Itália, o Renascimento estendeu-se ao resto da Europa, chegou às ricas cidades da Flandres, à França, à Espanha e à Inglaterra.

Em Portugal, as ideias do Renascimento só chegaram mais tarde, ao longo dos reinados de D. Manuel I e de D. João III, dando origem a várias obras artísticas e literárias.



As características da mentalidade Renascentista

O que trouxe de novo o Renascimento?

A valorização do espírito humano e das suas capacidades

ou seja...

Nova Mentalidade

inspirada nos autores da Antiguidade Clássica, defendendo o regresso aos seus valores.



As características da mentalidade Renascentista

Esta nova forma de ver o mundo, centrada no homem, nas suas capacidades e realizações, foi designada por

Humanismo

que apresentava como valores...

Individualismo

Valorização da liberdade do indivíduo, das suas capacidades e realizações.

Antropocentrismo

O Homem e o seu pensamento passam a estar no centro do Universo. O conhecimento do Homem passou a ser tema central das ciências, literatura e arte.

Tolerância

Respeito pela diversidade de opiniões.



O Homem de Vitruvius, de Leonardo da Vinci

As características da mentalidade Renascentista

Naturalismo

Valorização do estudo e representação da natureza.

Os Humanistas vão alargar o conhecimento da Natureza e desenvolver as ciências através da:

Observação; Experimentação; Razão;

Nasce o pensamento científico = Racionalismo

Classicismo

Os Humanistas fazem reviver os temas e modelos da Antiguidade Clássica, lendo e traduzindo as obras antigas (aprendiam grego, latim, hebraico)

O Homem e o espaço são representados de acordo com uma nova conceção, mas os modelos remontam à Antiguidade Clássica e são utilizadas novas técnicas, como é o caso da PERSPETIVA (na pintura)

Espírito Crítico

Capacidade de cada indivíduo pensar livremente e julgar por si próprio. Fazem críticas, comentários e escrevem novas obras



Que conseqüências teve a nova mentalidade?

- Uma enorme produção literária e um grande desenvolvimento científico, especialmente no campo da Astronomia, das Ciências Naturais, da Geografia e da Medicina.
- Um novo ideal de Homem, ao mesmo tempo um poeta, um erudito e um guerreiro. Bem formado em termos cívicos, intelectuais e físicos, em que Leonardo da Vinci e Leon Battista Alberti eram os exemplos.



Leonardo da Vinci



Leon Battista Alberti

O Humanismo em Portugal

- O Humanismo português atingiu o seu ponto alto só no século XVI, muito por ação de D. João III, que enviou vários bolseiros portugueses para Paris, Lovaina (Bélgica) e Bordéus (França) e promoveu a vinda de estrangeiros a Portugal.
- O Humanismo português beneficiou do cruzamento dos conhecimentos resultantes das explorações marítimas com o movimento cultural europeu.
- Entre as figuras portuguesas mais importantes deste período estão:

Poesia



Luís de Camões

Geografia



Duarte Pacheco Pereira

Matemática



Pedro Nunes

Medicina e Botânica



Garcia de Horta

História



Damião de Góis



Sá de Miranda



Francisco de Melo

Jerónimo Osório

A literatura renascentista

- O Humanismo levou a uma renovação literária, quer pelas novas tendências na literatura, quer pela quantidade de obras editadas.
- Distinguíram-se nesta área autores como:



Petrarca, Pen. Itálica (1304-1374)
Poeta, pai do humanismo



Niccolò Maquiavel, Pen. Itálica (1469-1527)
O Príncipe



Erasmus de Roterdão, Países Baixos (1466-1536)
O Elogio da Loucura



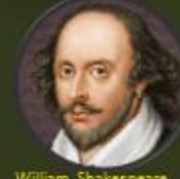
Thomas More, Inglaterra (1478-1535)
Utopia



Luís de Camões, Portugal (1524-1580)
Os Lusíadas



Miguel de Cervantes, Espanha (1547-1616)
D. Quixote



William Shakespeare, Inglaterra (1564-1616)
Romeu e Julieta

A Astronomia



Geocentrismo, de Ptolomeu

Copérnico (1473-1543), revoluciona as concepções do universo, defendendo que é a Terra (*Geo*) que gira à volta do Sol (*Helio*), *Heliocentrismo*, contrariamente ao que se pensava durante a Idade Média, desde o século II, em que a Terra era considerada o centro do universo e, como tal, o Sol é que girava à volta dela (*Geocentrismo*), tese de Ptolomeu. Galileu vai comprovar a tese defendida por Copérnico.



Heliocentrismo, de Copérnico

«Depois de longas investigações, convenci-me de que: O Sol é uma estrela fixa rodeada de planetas que giram em volta dela e de que ele é o centro e a chama. (...) Que a Terra é um planeta principal, sujeito a um triplice movimento (...)»

Niccolau Copérnico, De Revolutionibus Orbium Coelestium, 1543

A Medicina



Estudos de Leonardo da Vinci.



Aula de anatomia (quadro do séc. XVII).



Vesálio, autor do primeiro atlas de anatomia (1543) e considerado o pai da anatomia moderna.

Os estudos anatómicos do médico André Vesálio, feitos com base na dissecação de cadáveres, permitiram um grande avanço da medicina, bem como os registos de Leonardo da Vinci. Afirmava-se, assim, uma mentalidade mais experimental.

A Matemática



O cosmógrafo, geômetra e matemático Pedro Nunes aplicou a matemática à cartografia e às técnicas de navegação.



Nónio



Tratado da Esfera, acerca de princípios de cosmografia (1537).

As viagens transoceânicas exigiam mapas e conhecimentos de astronomia cada vez mais rigorosos e precisos, o que implicou o desenvolvimento da matemática e da geometria para resolver problemas práticos.

A Botânica



Obra de Garcia de Orta, *Colóquio das Simples e Drogas das Coisas Medicinaes da Índia*, editado em Goa em 1563.



O médico português Garcia de Orta estudou muitas plantas medicinais do Oriente e respetivas aplicações, modernizando e ampliando a farmacopeia europeia.

A Geografia



O geógrafo Duarte Pacheco Pereira demonstrou que a observação e a experiência provaram que muito daquilo que os antigos diziam era falso.



Na sua armada de Afonso de Albuquerque comandada por Duarte Pacheco Pereira em 1503.



Na sua obra *Esmeraldo de Situ Orbis*, revelou grande conhecimento das teorias dos autores clássicos e dos cosmógrafos seus contemporâneos.

Com a expansão marítima portuguesa alargou-se o conhecimento da Natureza e do Mundo (naturalismo) e desenvolveu-se a curiosidade científica e o espírito crítico, pois o conhecimento dos autores antigos foi revisto à luz do novo saber.

A Difusão das ideias do Renascimento

As ideias e criações dos humanistas só puderam ser rapidamente difundidas porque, em 1455, Johannes Gutenberg, inventou a prensa móvel, abrindo caminho à impressão rápida de muitas obras. É considerada o evento mais importante da Idade Moderna.

«A imprensa é um exército de 25 soldados de chumbo com o qual se pode conquistar o mundo.»

Johannes Gutenberg, inventor da imprensa (1397-1468)



Invenção da imprensa

Multiplicação de livros

Livros mais baratos e acessíveis a um maior número de pessoas

Difusão mais rápida de novas ideias

A Difusão das ideias do Renascimento

Principais centros do Humanismo

• O ideal do humanismo foi o móvel deste progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento.

• Trata-se da proposta da ressurreição consciente (o renascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização.



A Arte do Renascimento

O movimento artístico renascentista surgiu na cidade de Florença, nos começos do século XV daí espalhou-se um pouco por toda a Europa.

Inspirados na arte clássica, os artistas dos séculos XV e XVI, fizeram uma ruptura com a tradição medieval, a que chamaram Gótica (ou seja dos Godos, dos bárbaros).

O Renascimento vai trazer os valores humanistas para a arte e cria a regra de que: o Homem é a medida de todas as coisas.



As principais características da arte renascentista, comuns à pintura, à escultura e à arquitectura, são:

- a harmonia;
- o equilíbrio;
- a ordem.

A Arquitectura

Caracteriza-se pelo uso de um conjunto de elementos inspirados nas construções da Antiguidade Clássica.

- **Colunas e pilastras** de ordens clássicas (dórica, jónica, coríntia, toscana e compósita)
- **Arco de volta perfeita**, substituindo o arco quebrado gótico
- **Abóbada de berço**, em vez de ogiva
- **Cúpula** hemisférica, normalmente com **lanternim**
- **Frontões triangulares**
- **Entablamento** com frisos e cornijas
- **Planta basilical** nas igrejas.



Este movimento de renovação foi iniciado por Brunelleschi, que utilizou as formas simples e lineares da arquitectura romana.



Villa Rotonda, Vicenza (Andrea Palladio, século XVI)

A Arquitetura

➤ Domina a inspiração na arquitetura clássica, a ordem e a simetria das formas.



Parfénon de Atenas (séc. V a.C.)



Panteão romano (séc. II).

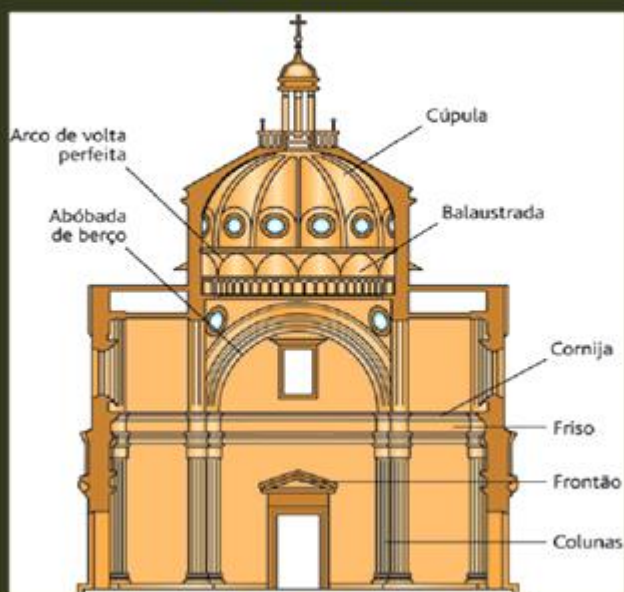


4. Basílica de S. Pedro (1506-1526, Roma, Itália). A cúpula é da autoria de Miguel Ângelo, mas foi executada por Della Porta.

A Arquitetura



A Arquitetura



Esquema de uma igreja renascentista

A Arquitetura

Outra característica marcante da arquitetura renascentista é a impressão de **horizontalidade** que nos é transmitida pelas construções, causada pelo predomínio de linhas horizontais, definidas pelos frisos e balaustradas, em oposição à arquitetura medieval (o estilo gótico), que nos transmite uma sensação de verticalidade.



A Arquitetura

A história da arquitetura do Renascimento, como um todo, costuma ser dividida em grandes períodos:

➤ Século XIV e início do XV.

Neste primeiro período destaca-se a figura de Filippo Brunelleschi, considerado o iniciador deste movimento de renovação, e uma arquitetura que se pretende classicista, mas ainda sem a canonização, que caracterizará o período seguinte.

➤ Século XV e início do XVI.

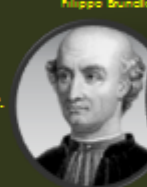
Considerado o período da Alta Renascença, no qual encontramos arquitetos como Donato Bramante e Leon Battista Alberti.

➤ Século XVI.

Neste período, as características individuais dos arquitetos já começam a sobrepor-se às da canonização clássica, o que irá levar ao chamado Maneirismo. Destacam-se arquitetos como Michelangelo, Andrea Palladio e Giulio Romano.



Filippo Brunelleschi



Donato Bramante



Leon Battista Alberti



Andrea Palladio



Giulio Romano



Michelangelo

A Pintura

O Renascimento foi um dos períodos mais ricos da pintura na Europa. Teve dois focos de desenvolvimento fundamentais:

➤ a *Península Itálica*, principalmente a cidade de *Florença*;

➤ a região da *Flandres*;

onde ocorreram, no século XV, duas transformações revolucionárias:

✓ a invenção da **pintura a óleo**, atribuída a Van Eyck;

✓ a utilização da **técnica da perspectiva**, o que permitiu transmitir a sensação de profundidade (utilização da 3ª dimensão).



Jan Van Eyck: A Virgem e o Menino com São Sibilara, São Isidoro da Hungria e um abade, considerada a última obra deste pintor.

A Pintura

Três outras características são fundamentais na pintura renascentista:

- a utilização da técnica do *sfumato*, ou seja, a graduação da cor e da transição suave da sombra para a luz;
- a distribuição geométrica dos diversos elementos;
- o *realismo* e a *naturalidade* das figuras representadas.

Os principais temas da pintura, são:

- ✓ cenas da mitologia greco-romana;
- ✓ temas religiosos (do cristianismo);
- ✓ o retrato (muito por causa do individualismo e do mecenato).



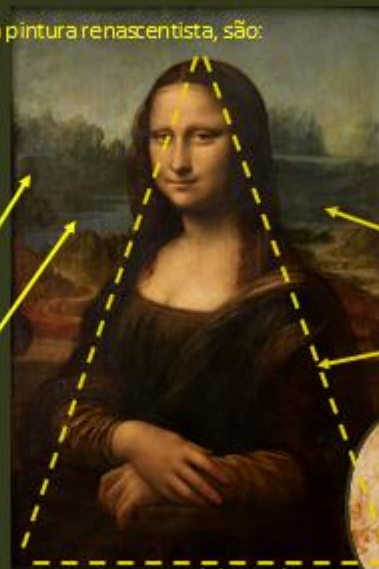
Leonardo da Vinci: A Virgem das Rochas, utilização das técnicas do *sfumato*, da perspectiva e da distribuição geométrica dos elementos.

A Pintura

Em resumo...

As principais características da pintura renascentista, são:

- Pintura a óleo
- Retrato
- Individualismo
- Paisagem - Naturalismo
- Utilização da técnica do *sfumato*



Perspetiva (profundidade)

Composição usando esquemas geométricos

Leonardo da Vinci, Mona Lisa, 1503-1507, Museu do Louvre, Paris

A Pintura

Os principais pintores do Renascimento foram:

➤ Na Península Itálica...

Sandro Botticelli
(Florença, 1445 – 1510)



O Nascimento de Vênus, 17,2cm x 27,9cm
(1485)



A Primavera, 20,3cm x 31,4cm
(1482)

A Pintura

Leonardo da Vinci
(Anchiano, 1452 – 1519)



Mona Lisa, 77cm x 55cm
(1503-1507)



A Última Ceia
(1495-1497)

A Pintura

Miguel Ângelo
(Caprese Michelangelo,
1475 – 1564)



Capela Sistina, Vaticano, construída entre 1473 e 1483



Criação de Adão, fresco pintado no teto da Capela Sistina, 1511



Teto da Capela Sistina, (frescos pintados pelo autor (1508-1512)

A Pintura

Rafael
(Urbino, 1483 – 1520)



Deposição do Cristo, 1507



Escola de Atenas, 1509

A Pintura



Tintoretto (Jacopo Robusti)
(Veneza, 1518 – 1594)



O Paraíso, 1570



Ticiano
(Pieve de Cadore, 1485 – 1576)

Bacanal dos Aónanos, 1525



A Pintura

➤ Na Flandres...

Jan Van Eyck
(Maaseik, Bélgica, 1395 – 1441)



Adoração do Cordeiro Místico (parte do retábulo de Gand), 1432 - 1433

A Pintura



Peter Bruegel, O Velho
(Bruxelas, 1525/30 – 1569)



Provérbios Neerlandeses



Hieronymus Bosch
(Hertogenbosch, Países Baixos,
1450 – 1516)



O Jardim das Delícias
Torreana, 1504

A Pintura


➤ Na Alemanha...



Albert Dürer
(Maaseik, Bélgica, 1395 – 1441)



Adoração da Santíssima Trindade, 1511



Adoração dos Magos, 1504

A Escultura

Nesta área, salientaram-se os escultores da Renascença italiana...

Andrea Verrochio
(Florença, 1436 – 1488)

Busto de Lorenzo de Medici



Donatello
(Florença, 1386 – 1466)

Maria Madalena



A Escultura

Miguel Ângelo
(Caprese Michelangelo,
1475 – 1564)



Morada, 1513-1516,
Túmulo de Júlio II



Pietà, 1498-1499



David, 1501-1504

A Escultura

A escultura do Renascimento torna-se independente da arquitetura; passa a não ser um elemento decorativo dos edifícios e a existir por si própria.

Vai inspirar-se nos modelos clássicos, representando o corpo humano, normalmente nu, com rigor anatómico, fruto dos estudos sobre o corpo humano.



As principais características da escultura renascentista são:

- o **naturalismo** e o **realismo** da representação das figuras;
- a **expressividade** das posições corporais e expressões faciais;
- a **monumentalidade** das estátuas, embora seguindo sempre as proporções do corpo humano.



A Arte em Portugal nos Séculos XV e XVI A persistência do gótico e o manuelino

Em Portugal, como noutros países da Europa, a arte renascentista chegou mais tarde e nunca se impôs completamente.

Nos séculos XV e XVI, permaneceram as formas e modelos da arte gótica, com algumas alterações, mantendo-se a ideia de verticalidade dos edifícios.



Mosteiro da Batalha



Torre de Belém, mandada construir no reinado de D. Manuel I, para defender Lisboa das armadas inimigas

Durante o reinado de D. Manuel I, desenvolveu-se um tipo de decoração arquitetónica que ficou conhecida por **estilo manuelino**, que consiste num tipo de decoração particular, aplicada a edifícios de estrutura gótica.

A Arte em Portugal nos Séculos XV e XVI A persistência do gótico e o manuelino

Os elementos decorativos mais utilizados no estilo manuelino são:

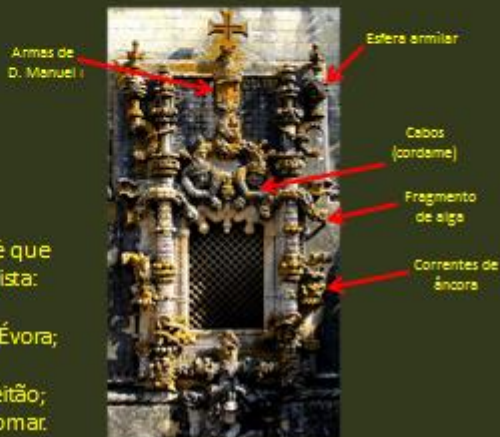
- ✓ **naturalistas** – raízes, troncos e folhagens;
- ✓ **marítimos** – boias, redes, conchas, barcos e cordas;
- ✓ **símbolos nacionais** – a esfera armilar, a cruz de Cristo e o escudo real.

Os principais edifícios do estilo manuelino, são:

- Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa;
- Torre de Belém, em Lisboa;
- Convento de Cristo, em Tomar;
- Convento de Jesus, em Setúbal

Só no reinado de D. João III (1521-1557) é que surgem monumentos de estilo renascentista:

- Igreja de Nossa Senhora da Graça, em Évora;
- Igreja da Conceição, em Tomar;
- Palácio da Quinta da Bacalhoa, em Azeitão;
- Claustros do Convento de Cristo, em Tomar.



A Arte em Portugal nos Séculos XV e XVI A pintura

Tal como a arquitetura, também o estilo de pintura renascentista tardou a impor-se em Portugal.

Só no século XVI, surgem duas escolas que vão sendo influenciadas pelos pintores italianos da Renascença que acabam por impor o seu estilo a partir de 1540:

- ✓ Escola de Lisboa, de Jorge Afonso;
- ✓ Escola de Viseu, de Vasco Fernandes (Grão Vasco)





A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

Antecedentes

O fim da Idade Média e início da Idade Moderna, foi uma época muito difícil para a Igreja Católica.

- Quebra do prestígio e autoridade do papa, com a eleição de 2 papas: um em Roma e outro em Avinhão.
- Este período ficou conhecido como o Grande Cisma do Ocidente e enfraqueceu o poder da Igreja Católica.
- Por outro lado, o avanço dos conhecimentos científicos levou a um movimento de contestação à Igreja e regresso à pureza do Cristianismo primitivo, alertando para diversos problemas, tais como:
 - a interferência da Igreja e dos papas nos assuntos políticos;
 - o comportamento de muitos membros do clero, que levavam uma vida imoral, de luxo e de corrupção;
 - a falta de vocação de alguns elementos do alto clero.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

Antecedentes

- Já no século XIV, John Wycliff, professor da Universidade de Oxford, em Inglaterra:
 - defende a livre interpretação da Bíblia;
 - o fim dos impostos clericais;
 - põe em causa a hierarquia da Igreja.
- João Huss, na Europa Central:
 - defende a utilização das línguas nacionais em vez do latim nas missas.

Por isso foram **excomungados**.

- Savonarola, na Península Itálica, nos finais do século XV:
 - crítica o comportamento moral do papa Alexandre VI.Condenado à **morte na fogueira**



Jan Huss

John Wycliff



Savonarola

A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

As Causas

- O **luxo** em que viviam os membros do clero, enquanto pregavam a pobreza e a simplicidade;
- A **vida imoral** que praticavam (escândalos amorosos, venda de sacramentos...);
- A **corrupção do clero** : venda de relíquias sagradas e cargos eclesiásticos (simonia), a venda de **indulgências**, ou seja, o perdão dos pecados;
- A invenção da **prensa móvel** (imprensa); a tradução da Bíblia, e a produção, a preços baixos, de muitos livros.
- **Novas interpretações** da Bíblia



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

As Causas

- Crescente **sentimento nacionalista** e de independência em relação às interferências da igreja;
- A **falta de preparação do clero**: muitos membros do clero não sabiam latim nem conheciam a Bíblia;
- O **descontentamento do povo** devido a uma série de impostos devidos à Igreja;
- Os chamados **papas mecenas** (Júlio II e Leão X) que vão dedicar-se mais à política, à vida de corte e à proteção das artes do que à religião;
- Avanço dos **conhecimentos científicos** do Renascimento e a **ação crítica dos Humanistas** que levou a um choque com a doutrina da Igreja.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

A Rutura

- Em 1515, o papa Leão X, publica a **Bula das Indulgências**, em que, em troca de um pagamento, era concedido o perdão dos pecados e vende-as no Norte da Alemanha.
- **Martinho Lutero**, um monge alemão, na altura em Vitemberga, toma contacto com este documento e fica revoltado com a exploração do povo ignorante.
- Em resposta, afixa à porta da catedral da cidade, uma lista com **95 Teses Contra as Indulgências**, defendendo que cabia a Deus e não ao papa, o perdão dos pecados.
- Mais tarde, manda-as imprimir e distribuir aos seus amigos em várias cidades.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

A Rutura

- O papa mandou que o frade rebelde fosse obrigado a se retratar, ao que Lutero recusa.
- Um ano mais tarde, é condenado como herético, mas Lutero responde queimando em praça pública a proclamação de Leão X.
- É excomungado e banido do Sacro Império Romano Germano.
- Consegue a proteção dos príncipes alemães, refugia-se no castelo do seu amigo, Frederico III da Saxónia.
- Aí, vai traduzir o Novo Testamento do grego para o alemão, criando a 1ª obra da literatura alemã.
- Dá, assim, início ao movimento que ficou conhecido por **Reforma Protestante**.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

O Luteranismo

- Em resumo, para Lutero, a prática cristã define-se pela relação direta entre o crente e Deus e não pelos rituais da Igreja.
- O Luteranismo, embora iniciado na Alemanha, estende-se rapidamente aos outros países da Europa do Norte, devido à correspondência que Lutero mantinha com outros intelectuais do seu tempo e à recente invenção da imprensa.
- Entretanto, noutros países da Europa, surgem outras igrejas protestantes, entre as quais o Calvinismo, na Suíça, e o Anglicanismo, na Inglaterra.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

O Calvinismo

- João Calvino, um humanista que fugiu de França para Genebra na Suíça, por ser protestante, vai fundar a Igreja Calvinista, Reformada ou Presbiteriana.
- O Calvinismo segue os mesmos princípios do Luteranismo, com exceção da sua ideia mais forte: a teoria da predestinação;
- A teoria da predestinação defende que o destino de cada pessoa está marcado por Deus, não sendo possível fazer nada para o modificar.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante



- Em Inglaterra, o rei Henrique VIII, funda o Anglicanismo, devido a um conflito pessoal com o papa, que tinha recusado anular o casamento do rei com Catarina de Aragão, para poder casar-se com Ana Bolena;
- Publica então o **Ato de Supremacia**, com a aprovação do Parlamento, onde se desliga da obediência ao papa, passando o rei a ser o chefe da igreja;
- Os princípios da nova igreja são um compromisso entre o Catolicismo (cerimónias religiosas e hierarquia eclesiástica) e o Calvinismo (teoria da predestinação);
- A Bíblia é traduzida para o inglês e os conventos extintos;

Assim, no final do século XVI, a Europa cristã estava dividida em dois blocos religiosos:

- ✓ O norte e centro, Protestante;
- ✓ O sul, Católico.

A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

As Igrejas Protestantes

- os princípios são:

- ✓ a salvação e o perdão dos pecados são obtidos pela fé, pela crença em Cristo e na sua palavra, e não pelas obras;
- ✓ a única fonte da fé é a Bíblia;
- ✓ só existem dois sacramentos – o batismo e a comunhão;
- ✓ é recusada a autoridade do papa;
- ✓ é extinta a obrigatoriedade do celibato;
- ✓ a celebração do culto é feita nas línguas nacionais;
- ✓ o príncipe (ou rei), é o chefe da Igreja.





A Crise Religiosa do Século XVI: A Reação Católica

A Reforma Católica e a Contra-Reforma

- Como resposta ao avanço do Protestantismo, a igreja Católica inicia um movimento com duas vertentes:
 - ✓ A Reforma Católica, um movimento de renovação interna iniciado no Concílio de Trento (1545-1563) e com a criação de novas ordens religiosas (Companhia de Jesus);
 - ✓ A Contra-Reforma, um movimento de combate às ideias protestantes e a todas as formas de heresia, assente na Inquisição e no Index.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reação Católica

Portugal e Espanha

- Em Espanha, os Reis Católicos, Fernando e Isabel, vendo na Inquisição uma arma para centralizar o poder régio, estabeleceram-na em 1478, pressionando Portugal para que tomasse a mesma medida;
- D. Manuel I, consegue evitar que a Inquisição se estabeleça em Portugal, expulsando os mouros e judeus que não quiseram converter-se ao catolicismo. Os convertidos passaram-se a chamar cristãos-novos;
- Só no reinado de D. João III é que a inquisição se estabelece em Portugal em 1536, e a sua ação foi, principalmente, a perseguição aos cristãos-novos que continuavam a praticar as suas religiões anteriores, nomeadamente judeus.



A Crise Religiosa do Século XVI: A Reação Católica

A ação da Companhia de Jesus

- A Companhia de Jesus instala-se em Portugal no tempo de D. João III e tem um papel muito importante na criação de estabelecimentos de ensino e na **missionação**.
- Na **missionação**, para além de pregarem a doutrina cristã:
 - ✓ Ensinaram os povos indígenas a ler e a trabalhar;
 - ✓ Fundaram hospitais;
 - ✓ Seminários e colégios.
- Destacaram-se:
 - ✓ no Brasil: José Anchieta, Manuel da Nóbrega e, mais tarde António Vieira;
 - ✓ no Oriente: S. Francisco Xavier.



S. Francisco Xavier



Padre António Vieira



Padre José Anchieta



Padre Manuel da Nóbrega

Anexo 6
Materiais de Avaliação

Atividades de Avaliação Sumativa

Ficha de Avaliação Sumativa

NOME: _____ N.º _____			Ficha de Avaliação História 8º Ano fevereiro 45 minutos
DATA: ____ / ____ / ____	TURMA: _____	CLASSIFICAÇÃO: _____	
PROFESSORA: _____ E. EDUCAÇÃO: _____			

Lê atentamente a Ficha antes de dares as tuas respostas.

Grupo I

1. Como estudaste, a expansão ibérica foi acompanhada do nascimento e difusão de um movimento de renovação cultural denominado Renascimento. Lê e observa com atenção as seguintes fontes.

Fonte A – Valorização da cultura greco-romana

O Mundo volta a si como se despertasse de um grande sono. Contudo, há ainda quem resista [...]. Temem que, se as letras antigas renasceram 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.

Erasmus de Roterdão, *Cartas*, 1527

Fonte B – Nicolau Copérnico



1.1. **Completa** cada frase, **preenchendo** os espaços em branco.

O Renascimento foi um movimento cultural que surgiu em _____ e se inspirou noutra período da História da Humanidade, ao qual se chama _____. Expandiu-se por outros países da Europa entre os séculos _____ e _____, divulgando uma nova concepção do ser humano e do mundo. Ao teocentrismo medieval, o humanismo renascentista contrapôs o _____, que defendia _____.

1.2. Atenta nos seguintes conceitos:

*Geocentrismo	* Mecenato	*Individualismo	*Antropocentrismo	* Humanismo
* Teocentrismo	* Heliocentrismo	* Classicismo	* Espírito crítico	

1.2.1. Escreve para cada afirmação, o conceito que lhe corresponde.

A	Teoria segundo a qual Deus é o centro do Universo.	
B	Teoria segundo a qual a Terra e os demais planetas giram em torno do Sol.	
C	Adoção de valores estéticos e literários da cultura clássica.	
D	Concepção segundo a qual o Homem ocupa o centro do Mundo.	
E	Movimento intelectual que se integra no Renascimento e que, através do estudo dos autores clássicos, exalta e valoriza o Homem.	
F	Atitude de reflexão que procura analisar os fundamentos e o valor de cada ideia, antes de a aceitar.	
G	Movimento que promove a cultura, através do apoio financeiro aos artistas para a execução de obras artísticas ou literárias.	

1.3. Lê com atenção o texto, documento A.

Meu filho: [...] quero que aprendas perfeitamente línguas, primeiro o grego e depois o latim e o hebreu, para conhecimento das Sagradas Escrituras, e ainda o caldeu e o árabe. Tens de formar um estilo, no grego para imitar Platão, no Latim para imitar Cícero. Deves conhecer história universal, geometria, música e astronomia. Deves saber de cor os belos textos de direito civil para os comparares com os da filosofia [...]. Deves estudar o Novo Testamento e as Epístolas, em grego, e o Antigo Testamento, em hebreu.

Rabelais, *Carta de Gangântua a seu Filho Pantagruel*, 1532 (adaptado)

1.3.1. A partir da análise do texto, documento A e dos teus conhecimentos, **caracteriza** a mentalidade renascentista.

Grupo II

2. Observa atentamente as imagens A, B e C.

Imagem A



Imagem B



Imagem C



2.1. **Faz** a legenda da Imagem A, **identificando** os elementos arquitetónicos.

A: _____; B: _____; C: _____

2.2. **Explica** três características da pintura renascentista, presentes na Imagem B.

2.3. A partir da análise da Imagem C, **caracteriza** com pormenor a escultura renascentista.

Grupo III

Imagem D

3. Atenta na Imagem D.

3.1. **Identifica** o estilo representado.

3.2. **Justifica** a tua resposta, referindo três dos seus elementos característicos e as letras correspondentes.



Grupo IV

4. Atenta nos textos, documentos B e C.

Documento C

Documento B

No dia 20 de setembro de 1492, o Papa Alexandre VI nomeou 20 cardeais, (...) entre os quais o seu próprio filho, César Bórgia; (...) e ainda um elemento da família Farnese, parente da bela Júlia, sua amante. (...) Graças a estas nomeações, segundo se diz, Alexandre VI recebeu mais de cem mil ducados.

Stefano Infessura, Diário da Cidade de Roma (século XVI)

Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só têm um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação.

Lutero, Noventa e cinco Teses contra as Indulgências, 1517

4.1. A partir da análise dos textos e dos teus conhecimentos, **explica** três dos motivos que conduziram ao surgimento dos movimentos reformistas no século XVI.

4.2. **Assinala** com **V** (Verdadeiro) ou com **F** (Falso) as seguintes afirmações:

1	As três igrejas protestantes surgidas no século XVI foram a Luterana, a Humanista e a Anglicana.	
2	Na Igreja Luterana só há três sacramentos: batismo, eucaristia e casamento.	
3	Segundo a teoria da predestinação, todo o ser humano alcança a salvação pela fé.	
4	As igrejas protestantes recusam a autoridade do Papa.	
5	Para as igrejas protestantes a Bíblia é a única fonte de fé.	

4.2.1. **Reescreve** corretamente as afirmações que consideraste falsas (não utilizes a negativa).

Grupo V

5. **Completa** o texto, preenchendo os espaços em branco com as seguintes palavras/expressões.

* Contrarreforma * Reforma interna * Católica * Companhia de Jesus * Index
* Princípios * Protestantismo * Excomunhão * Pregação * Ensino
* Inquisição * Cristãos novos * Religiões * Autos de fé * Clero

Perante o avanço da Reforma Protestante, a Igreja _____deu início a um movimento, tendo em vista, por um lado, renovar-se internamente, a chamada _____;por outro lado, combater as ideias protestantes, a chamada _____.

No Concílio de Trento foram reafirmados os _____ fundamentais da Igreja Católica e tomadas medidas, tendo em vista moralizar e disciplinar o _____. Em 1534, foi criada a _____ com o objetivo de defender a fé católica e expandi-la pelo Mundo. Os Jesuítas, através da _____ e do _____, conseguiram travar o avanço do _____. A Igreja católica serviu-se igualmente do _____, lista de livros de leitura proibida aos católicos, sob pena de _____ e da _____, tribunal religioso que vigiava, perseguia e condenava, por exemplo, todos os suspeitos de praticarem outras _____.

Em Portugal, os alvos preferidos da _____ foram os _____, judeus que se tinham convertido ao Catolicismo. Muitos foram condenados a morrer na fogueira, em cerimónias públicas chamadas _____.

Grupo VI

7. **Relaciona** os elementos da coluna A com os da coluna B, **escrevendo** o respetivo número.

Coluna A

Coluna B

1	Erasmus de Roterdão	Autor de <i>Colóquios dos Simples e das Drogas das Cousas Medicinais da Índia</i> .	
2	Pedro Nunes	Importante sábio polaco que descobriu a teoria heliocêntrica.	
3	Thomas More	Grande vulto da literatura renascentista portuguesa, autor de <i>Os Lusíadas</i> .	
4	Shakespeare	Humanista dos Países Baixos, autor do <i>Elogio da Loucura</i> .	
5	Copérnico	Médico flamengo que se distinguiu pelos estudos da circulação do sangue.	
6	Brunelleschi	Grande vulto da literatura inglesa, autor de <i>Romeu e Julieta</i> .	
7	Luís de Camões	Matemático e cosmógrafo português, criador do nónio, aparelho de medição.	
8	Leonardo da Vinci	Pintor e escultor, de quem se destaca os frescos pintados na Capela Sistina.	

9	Miguel Ângelo	Arquiteto renascentista que adotou elementos clássicos nos seus edifícios.	
10	Guttenberg	Humanista inglês que defendeu a tolerância religiosa na sua obra <i>Utopia</i>	
11	Garcia da Orta	Importante sábio italiano que se distinguiu em diferentes ramos do saber.	
12	Vesálio	Inventor da Imprensa.	

Critérios de Correção da Ficha de Avaliação Sumativa

Ficha de Avaliação fevereiro 2014

8º Ano Turma: D

Questões	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA RESPOSTA		COTAÇÕES
Grupo I 1.1.	1. O Renascimento foi um movimento cultural que surgiu em... Itália.	2. e se inspirou noutra período da História, ao qual se chama... Antiguidade Clássica.	6%
	3. Expandiu-se por outros países da Europa entre os séculos... XV	4. e..... XVI	
	5. ...o humanismo renascentista contrapôs o ... Antropocentrismo.	6. que defendia... A valorização do Homem	
1.2.1.	A Teoria segundo a qual Deus é o centro do Universo.	Teocentrismo	14% 2% cada
	B Teoria segundo a qual a Terra e os demais planetas giram em torno do Sol.	Heliocentrismo	
	C Adoção de valores estéticos e literários da cultura clássica.	Classicismo	
	D Conceção segundo a qual o Homem ocupa o centro do Mundo.	Antropocentrismo	
	E Movimento intelectual que se integra no Renascimento e que, através do estudo dos autores clássicos, exalta e valoriza o Homem.	Humanismo	
	F Atitude de reflexão que procura analisar os fundamentos e o valor de cada ideia, antes de a aceitar.	Espírito crítico	
	G Movimento que promove a cultura, através do apoio financeiro aos artistas para a execução de obras artísticas	Mecenato	

	ou literárias.		
1.3.1.	<p>A mentalidade renascentista caracteriza-se pelo <u>naturalismo</u>: “Quanto ao conhecimento dos factos da Natureza, quero que te dediques com curiosidade e que não haja mar, nem rio, nem fonte de que não conheças...”; pelo <u>classicismo</u>: “volta a estudar os livros dos médicos gregos, árabes e romanos e...”; pelo <u>antropocentrismo</u> e pelo <u>humanismo</u>:” quero que adquiras o perfeito conhecimento do outro mundo que é o Homem”; pelo <u>experimentalismo</u>: “frequentes operações de anatomia”;</p> <p>O homem renascentista também queria ser perfeito e por isso estudava e desenvolvia o espírito crítico.</p>		9%
Grupo II			6%
2.1.	A: Cúpula B: Frontão triangular C: Coluna clássica		
2.2.	<p>Observa-se a composição em pirâmide (as figuras estão desenhadas dentro duma pirâmide), o naturalismo (na representação da paisagem); o sfumato (na face da senhora, claro/escuro); na perspetiva (as figuras em 1.º plano e a paisagem ao fundo)</p> <p>So devem explicar 3</p>		9%
2.3.	A escultura renascentista caracteriza-se pelo movimento (joelho), pelo realismo da figura, pela representação do nu, pela perfeição anatómica, pelo clasicismo, representação da personagem da época clássica “David”, ...		8%
Grupo III	O estilo representado é o Manuelino.		3 %
3.1.			
3.2.	<p>Os elementos característicos presentes no documento são:</p> <p>A cruz da Ordem de Cristo -A</p> <p>A esfera armilar - B</p> <p>O escudo real /armas de D. Manuel I -C</p>		<p>6%</p> <p>2%cada</p> <p>Só indicam 3</p>

As cordas - D																	
Grupo IV	Os movimentos reformistas surgiram devido às seguintes razões:	10%															
4.1.	<ul style="list-style-type: none"> - comportamento imoral de alguns membros do Clero (como é referido no texto, o Papa tinha amantes e filhos” entre os quais o seu próprio filho”); - não respeitavam o celibato; - muitos Papas preocupavam-se mais com o luxo e o poder do que com as questões religiosas: “...o Papa, que tem hoje o saco mais cheio que o dos mais ricos...”; - a questão das indulgências: “ cujo mérito é tão apregoado, só têm um: o de renderem dinheiro”. 	(3% cada) (1%) organização da resposta															
4.2.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>As três igrejas protestantes surgidas no século XVI foram a Luterana, a Humanista e a Anglicana.</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Na Igreja Luterana só há três sacramentos: batismo, eucaristia e casamento.</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Segundo a teoria da predestinação, todo o ser humano alcança a salvação pela fé.</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>As igrejas protestantes recusam a autoridade do Papa.</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Para as igrejas protestantes a Bíblia é a única fonte de fé.</td> <td>V</td> </tr> </table>	1	As três igrejas protestantes surgidas no século XVI foram a Luterana, a Humanista e a Anglicana.	F	2	Na Igreja Luterana só há três sacramentos: batismo, eucaristia e casamento.	F	3	Segundo a teoria da predestinação, todo o ser humano alcança a salvação pela fé.	F	4	As igrejas protestantes recusam a autoridade do Papa.	V	5	Para as igrejas protestantes a Bíblia é a única fonte de fé.	V	5%
1	As três igrejas protestantes surgidas no século XVI foram a Luterana, a Humanista e a Anglicana.	F															
2	Na Igreja Luterana só há três sacramentos: batismo, eucaristia e casamento.	F															
3	Segundo a teoria da predestinação, todo o ser humano alcança a salvação pela fé.	F															
4	As igrejas protestantes recusam a autoridade do Papa.	V															
5	Para as igrejas protestantes a Bíblia é a única fonte de fé.	V															
4.2.1.	<p>1 As três igrejas protestantes surgidas no século XVI foram a Luterana, a <u>Calvinista</u> e a Anglicana.</p> <p>2. Na Igreja Luterana só há <u>dois</u> sacramentos: batismo e eucaristia/comunhão.</p> <p>3. Segundo a teoria da predestinação, o ser humano quando nasce <u>já está determinado</u> se tem alcança a salvação ou não.</p>	6%															
Grupo V	Perante o avanço da Reforma Protestante, a Igreja Católica deu início a um movimento, tendo em vista, por um lado, renovar-se internamente, a chamada Reforma Interna ; por outro lado, combater as ideias protestantes, a chamada Contrarreforma . No Concílio de Trento foram reafirmados os princípios fundamentais da Igreja Católica e tomadas medidas, tendo em vista moralizar e disciplinar o clero . Em 1534, foi criada a Companhia de Jesus com o objetivo de defender a fé católica e expandi-la pelo Mundo. Os Jesuítas, através da pregação e do ensino , conseguiram travar o avanço do Protestantismo . A Igreja católica serviu-se igualmente do Index , lista de livros de leitura proibida aos católicos, sob pena de excomunhão e da Inquisição , tribunal religioso que vigiava, perseguia e condenava, por exemplo, todos os suspeitos de praticarem outras religiões .	6%															
5.	Em Portugal, os alvos preferidos da Inquisição foram os crístãos novos , judeus																

O Tempo das Reformas: O Papel da Companhia de Jesus no Enfrentamento dos Ideais Protestantes na Europa do Sul – Uma Proposta Pedagógica

	que se tinham convertido ao Catolicismo. Muitos foram condenados a morrer na fogueira, em cerimónias públicas chamadas autos de fé .				
Grupo VI 6.	1	Erasmus de Roterdão	Autor de <i>Colóquios dos Simples e das Drogas das Cousas Medicinais da Índia</i> .	11	12%
	2	Pedro Nunes	Importante sábio polaco que descobriu a teoria heliocêntrica.	5	
	3	Thomas More	Grande vulto da literatura renascentista portuguesa, autor de <i>Os Lusíadas</i> .	7	
	4	Shakespeare	Humanista dos Países Baixos, autor do <i>Elogio da Loucura</i> .	1	
	5	Copérnico	Médico flamengo que se distinguiu pelos estudos da circulação do sangue.	12	
	6	Brunelleschi	Grande vulto da literatura inglesa, autor de <i>Romeu e Julieta</i> .	4	
	7	Luís de Camões	Matemático e cosmógrafo português, criador do nónio, aparelho de medição.	2	
	8	Leonardo da Vinci	Pintor e escultor, de quem se destaca os frescos pintados na Capela Sistina.	9	
	9	Miguel Ângelo	Arquiteto renascentista que adotou elementos clássicos nos seus edifícios.	6	
	10	Guttenberg	Humanista inglês que defendeu a tolerância religiosa na sua obra <i>Utopia</i>	3	
	11	Garcia da Orta	Importante sábio italiano que se distinguiu em diferentes ramos do saber.	8	
	12	Vesálio	Inventor da Imprensa.	10	

Atividades de Avaliação Formativa

1. Glossário de conceitos:

Para os alunos pesquisarem em casa e constituírem *dossier*. No início de cada aula, foram corrigidos os conceitos, que irão figurar no portfólio dos alunos.

Conceitos:

- Mecenato;
- Renascimento;
- Classicismo;
- Antropocentrismo;
- Heliocentrismo;
- Humanismo;
- Horizontalidade;
- Naturalismo;
- Manuelino;
- Reforma;
- Protestantismo;
- Cristão-novo.

2. Resumo da Aula:

Em todas as aulas foram selecionados dois alunos para apresentarem o resumo da aula anterior. Todos os restantes alunos tinham também de fazer o referido resumo, que constará do portfólio.

3. Comentário de Textos na Aula

As aulas lecionadas foram sempre acompanhadas pela exploração de textos ilustrativos da matéria, maioritariamente, com recurso aos textos do manual dos alunos. Foram lidos, analisados e comentados os dois excertos selecionados, por seis alunos:

A Crise Religiosa do Século XVI: A Reforma Protestante

1. No dia 20 de Setembro de 1492, o Papa Alexandre VI, nomeou vinte cardeais, [...] entre os quais o seu próprio filho, César Bórgia; e também o filho de Gabriel Cesarini, irmão do seu genro; e ainda um elemento da família Farnese, parente da bela Júlia, sua amante; e muitos outros. Graças a estas nomeações, segundo se diz, Alexandre VI recebeu mais de cem mil ducados.

Stefano Infessura, Diário da Cidade de Roma (século XVI)

2. Vemos avançar para nós os prelados enfatoados de orgulho. Estão vestidos com os mais finos tecidos ingleses. As mãos, carregadas de anéis valiosos, estão elegantemente colocadas na anca. Pavoneiam-se em cavalos de luxo e são seguidos de numerosa criadagem.

Erasmus, Elogio da Loucura, 1511

4. Documentos Iconográficos

Recorreu-se, durante as aulas lecionadas, nomeadamente, as aulas sobre o Renascimento, à apresentação e exploração com os alunos, de pinturas e esculturas da época, representativas dos autores mais importantes e ilustrativas das características da arte renascentista.

5. Fichas de Avaliação Formativa

Com recurso ao Caderno de Actividades do Manual aprovado, História 8 da Texto Editora, os alunos realizaram 3 fichas (8,9 e10), com correção na aula.

A correção das duas últimas fichas serviu como revisão dos conteúdos lecionados e preparação para a Ficha de Avaliação sumativa.

Anexo 7
Ata da Reunião de Avaliação da
Aula Supervisionada

Ata da Reunião de Avaliação da
Aula Supervisionada

Em 9 de Janeiro de 2014, na Escola Básica 2,3 do Alto dos Moinhos, Terrugem, pelas 12 horas, teve lugar a reunião de avaliação da aula supervisionada, em que estiveram presentes, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, na qualidade de professor responsável pela área de História da unidade curricular Iniciação Prática Profissional III, do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, a Dra. Isabel Henriques, na qualidade de professora de História titular da turma D do 8º ano e professora cooperante, e o mestrando José Manuel Goes Ferreira da Silva, na qualidade de professor estagiário de História da turma D do 8º ano.

O Professor Doutor Miguel Monteiro iniciou a reunião, apresentando os cumprimentos institucionais à professora cooperante, realçando o convite da Escola, de que foi objeto, para a realização de palestra nas Jornadas Pedagógicas, a se realizarem em Março de 2014.

Salientou que as observações às aulas são de carácter naturalista, formativas e que servirão como elemento de comparação e nunca de elemento de avaliação final. Referiu ainda, que a presente reunião serviria para salientar os aspetos mais relevantes, menos relevantes e sugestões, emanados da observação realizada, aliás como é o seu objeto.

Nesta conformidade, iniciou a sua apreciação, salientando a correção do acolhimento institucional de que foi objeto na Escola.

Prosseguiu, indicando a correção com que o exercício de simulação foi enfrentado, mantendo-se, após o mesmo, a continuação coerente da aula. Perante o bloqueio do computador, ocorrido no decurso da aula, salientou a utilização, de imediato, de uma estratégia de remediação do sucedido, com recurso ao manual.

No que concerne à análise do desempenho do professor estagiário, indicou os seguintes aspectos: em termos de enquadramento da matéria lecionada, a

preocupação na transmissão aos alunos que os cortes no devir histórico são apenas convenções para melhor situar os acontecimentos, a necessidades de melhoria na aplicação dos conceitos, por parte do professor estagiário e o recurso, positivo, pela sistematização que fazem, a quadros conceituais.

Terminou dando os parabéns à professora cooperante, pela turma que titula e pelo modo como foi recebido na Escola

